

A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e a Epistemologia da Complexidade



The Hermeneutic-Phenomenological Approach and the Epistemology of Complexity

Ricardo Medeiros Priuli

Mestrado em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Tecnólogo em Audiovisual, Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

 ricardopriuli@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-3318-5294>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.34-1>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar a um estudo sobre a utilização de uma abordagem metodológica qualitativa em uma pesquisa na formação tecnológica de professores. Este artigo apresenta um estudo sobre as contribuições da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC) numa pesquisa sobre a formação tecnológica de professores que foi desenvolvida no âmbito da Linguística Aplicada. A AHFC é uma orientação metodológica qualitativa desenvolvida por Freire (2013, 2017) e que permite ao pesquisador investigar, por meio de processos interpretativos, os fenômenos da experiência humana. Esta abordagem tem sido utilizada como orientação metodológica em inúmeras teses e dissertações na área da Linguística Aplicada e neste artigo discuto e apresento reflexões que podem contribuir com outros pesquisadores que estejam buscando caminhos e possibilidades para desenhar suas pesquisas qualitativas.

Palavras-chave: Hermenêutica, Fenomenológica, Complexidade.

Abstract

This article aims to present a study on the use of a qualitative methodological approach in research on the technological training of teachers. It explores the contributions of the Complex Hermeneutic-Phenomenological Approach (CHPA) in a study on the technological training of teachers conducted within the field of Applied Linguistics. The CHPA is a qualitative methodological orientation developed by Freire (2013, 2017) that allows researchers to investigate the phenomena of human experience through interpretive processes. This approach has been widely used as a methodological framework in numerous theses and dissertations in the field of Applied Linguistics. In this article, I discuss and present reflections that may contribute to other researchers who are seeking paths and possibilities for designing their qualitative research.

Keywords: Hermeneutics, Phenomenology, Complexity.

Recebido em 14/07/2023

Aceito em 24/08/2023

Publicado em 07/09/2023

Introdução

A abordagem Hermenêutico-fenomenológica Complexa (AHFC) é uma orientação metodológica que articula Hermenêutica, Fenomenologia e Epistemologia da Complexidade. Essa abordagem permite descrever e interpretar fenômenos da experiência humana por meio da identificação de temas hermenêutico-fenomenológicos complexos. Os temas emergem dos textos coletados e são obtidos através de rotinas de organização, tematização e validação propostas por Freire (2013, 2017). Nessa abordagem, a interpretação não é única e final, mas sim um mergulho interpretativo possível, aberto a outras interpretações. Neste artigo apresento a AHFC como orientação metodológica em uma pesquisa realizada na PUC São Paulo em 2017, sob a orientação da Dra. Maximina Freire. O objetivo dessa pesquisa foi investigar como os professores em formação vivenciam a produção de videoaulas.

A pesquisa revelou que, embora os participantes tivessem contato com aulas online em seus cursos de licenciatura, não havia uma formação específica para criar conteúdos audiovisuais para plataformas online. Através da imersão em linguagem audiovisual, análises fílmicas e produção de roteiros, os participantes puderam planejar e gravar uma videoaula.

Durante a vivência de gravação, os participantes enfrentaram desafios relacionados à ausência de feedback dos alunos e à artificialidade da situação de falar diante de uma câmera. Esses desafios revelaram a falta de naturalidade e o estranhamento na transposição da aula presencial para a videoaula assíncrona. A pesquisa também questionou o conceito de "videoaula" como uma reprodução fiel da experiência de sala de aula, apontando para a necessidade de considerar a videoaula como um material didático, com características próprias e diferentes da aula síncrona (PRIULI, 2017). No último encontro formativo com os participantes da pesquisa foi utilizado como instrumento de coleta, a conversa hermenêutica, que é um dos instrumentos típicos da AHFC. Desse modo a conversa foi textualizada para em seguida ser submetida ao processo de interpretação e tematização até a obtenção dos temas.

O processo de tematização utilizado nessa pesquisa, a partir das rotinas de organização e interpretação proposto por Freire (2013) permitiram a identificação dos seguintes temas: busca, presença, ausência, estranhamento, questionamento, feedback, humanidade, dificuldade, naturalidade, artificialidade, discurso, espaço e aula. Esses

temas possuem diversas relações complexas entre si de modo que representaram a essência do fenômeno investigado.

Assim, este artigo se estrutura da seguinte maneira; na fundamentação teórica apresento os principais fundamentos teóricos e a caracterização da AHFC, na segunda seção apresento ao leitor como a AHFC foi utilizada em uma pesquisa de mestrado realizada em 2017 na PUC São Paulo. Na terceira seção apresentou a conversa hermenêutica e como ela auxiliou a desvelar a natureza do fenômeno investigado. Na quarta seção o leitor vai encontrar um resumo com o sistema de temas encontrados. Na quinta seção apresento as relações complexas existentes entre os temas e subtemas na rede de significados em que se apresentaram. E por fim na quinta sexta seção apresento a conclusão da vivência de realizar uma pesquisa utilizando a AHFC.

Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa

Trata-se de uma abordagem metodológica que articula, os conhecimentos filosóficos da Hermenêutica e da Fenomenologia, com a epistemologia da Complexidade (Morin, 2008, 2014a, 2015) Essa orientação metodológica permite descrever e interpretar fenômenos da experiência humana por meio da identificação de temas hermenêutico-fenomenológicos complexos. Os temas que emergem de textos coletados são obtidos a partir das rotinas de organização, tematização e validação propostas por Freire (2010, 2012).

A abordagem possui rotinas de organização e tematização por meio de procedimentos de refinamento, ressignificação e ciclo de validação. De acordo com Freire (2010) os temas que emergem dos textos serão marcados pelo ponto de vista do pesquisador, portanto, o horizonte de vivências, conhecimentos acadêmicos, filosóficos, culturais e pessoais do pesquisador se tornam também parte da pesquisa e desse modo a AHFC não apresenta uma interpretação única e final para o fenômeno investigado, ou melhor, para uma manifestação desse fenômeno. A interpretação será, no entanto, um mergulho interpretativo possível, contudo, aberto a outras interpretações igualmente possíveis, por parte de quem possui outras referências e experiências.

Na AHFC toda a interpretação segue uma pergunta guia, Freire (2010, 2012) se apoia em van Manen (1990) ao afirmar que um questionamento fenomenológico parte de uma pergunta de significado, desse modo Freire (2012) orienta que a fenomenologia não

pergunta: Como estas crianças aprendem este material específico? Mas, ela pergunta: Qual a natureza/essência da experiência de aprendizagem? Portanto, este é o tipo de pergunta que a AHFC responde, qual a natureza ou a essência das experiências ou fenômenos vividos. Para compreender essa articulação é importante conhecer as raízes, pelo menos as mais expostas, da fenomenologia, hermenêutica e complexidade, portanto, vamos a elas.

Raízes Filosóficas da Fenomenologia e Hermenêutica Para a AHFC

Segundo Freire (2010, 2012) partindo de Heidegger (2006) a fenomenologia procura contemplar a natureza essencial de um fenômeno, revelando certas formas de vivenciá-lo e de “estar no mundo”. De acordo com tal afirmação, uma investigação fenomenológica está, basicamente, fundamentada na experiência humana que objetiva abarcar e descrever em sua essência, em sua natureza mais intrínseca, seu significado último, como destaca Freire (2012,2013) partindo dos estudos de (Husserl, 1913/1962; Merleau-Ponty, 1962; van Manen, 1990; Moustakas, 1994). Portanto, a fenomenologia é o estudo das essências e busca compreender a natureza dos fenômenos e descrever sua estrutura, relações e significado a partir da perspectiva da consciência de quem os vivenciam.

Segundo Freire (2010) “Uma pesquisa hermenêutica lida com a textualização de interpretações de experiências ela envolve “a arte de ler um texto de tal forma que a intenção e o significado presentes nas entrelinhas sejam completamente entendidos”. Sob um enfoque mais abrangente a compreensão desses textos gera uma conversa, “um diálogo interpretativo, revelador do engajamento e motivação do leitor pelo texto que lê.” (Freire, 2010). Portanto a característica hermenêutica presente na AHFC lida com a interpretação de experiências vividas através dos textos coletados.

Raízes da Epistemologia da Complexidade Para a AHFC

Freire (2017) se apoia a partir dos operadores/princípios da complexidade definidos por Edgar Morin (2008, 2015). Segundo o autor os operadores/princípios da complexidade são: sistêmico, dialógico, recursivo e hologramático.

Para Morin (2008, 2015) o princípio/operador sistêmico reconhece que o mundo é composto por sistemas interconectados. Um sistema é uma entidade composta por partes

que interagem e se relacionam entre si, formando um todo organizado. Desse modo é possível compreender os sistemas em suas múltiplas dimensões e considerar as interações complexas entre suas partes.

O princípio/operador dialógico apresentado por Morin (2008, p. 107) pode ser compreendido a partir da relação entre ordem, desordem e organização dos sistemas biológicos e dinâmicos e está relacionado à capacidade de associação entre o que é antagônico e, ao mesmo tempo, complementar. Para Morin (2014b p.95), esse princípio/operador une duas noções que deviam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis na mesma realidade. É importante destacar a fim de evitar equívocos que o termo dialética segundo Mariotti (2007, p.151) significa conversação, diálogo entre posições contrárias, para o autor toda ideia seguindo uma concepção hegeliana é uma tese, que provoca o surgimento de uma antítese. Do embate ou resolução dessas duas surge uma síntese que é a resolução da contradição de modo que a tese se concilia com a antítese em uma síntese. Em contrapartida, o termo dialógico significa que há contradições ou posições contrárias que não se resolvem, há um antagonismo persistente. Esses antagonismos fazem parte da complexidade natural do mundo e de seus fenômenos.

O sistema/princípio recursivo rompe com a noção de causalidade linear (causa e efeito) pela ideia de relação circular, não-linear, entre causa e efeito. Seguindo o mesmo raciocínio, Nicolescu (2015) apresenta também a complementaridade simultânea entre causa e efeito, o que evidencia o operador/princípio dialógico e recursivo. Segundo Mariotti (2007) Onde houver seres vivos as relações serão sempre circulares. Por mais que pareçam lineares, elas são não-lineares: os efeitos retroagem sobre as causas e as realimentam.

E por fim o princípio/operador hologramático, que segundo Morin (2008) propõe que cada parte de um sistema contém as informações essenciais do todo. Assim como em um holograma, cada fragmento contém a totalidade da imagem. Nesse sentido, Morin (2008) argumenta que é necessário considerar a interação e a influência mútua entre as partes e o todo, reconhecendo que as partes são indissociáveis do todo e que o todo está presente em cada parte.

A partir de tais operadores/princípios, compreende-se na AHFC uma tessitura complexa de modo que a fenomenologia busca desvendar de modo mais retrospectivo e descritivo a essência e as qualidades de um certo fenômeno sob a perspectiva de quem o vivencia. Ao mesmo tempo a AHFC possui o viés descritivo, pois a pesquisa hermenêutica

lida com a textualização de interpretações de experiências. A identificação da autora com essas percepções filosóficas a conduzem à definição de uma abordagem sob a viés da complexidade, portanto assumidamente é uma abordagem ao mesmo tempo, hermenêutica e fenomenológica, ou seja, simultaneamente descritiva e interpretativa, voltada a descrições retrospectivas e a interpretações de experiências de vida” e os temas que emergem no processo possuem características complexas permitindo ao pesquisador múltiplos olhares para o fenômeno investigado.

O Registro e a Aura da Aula

De acordo com Walter Benjamin, o conceito de "aura" é uma ideia central em sua obra "A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica". Benjamin (1987) usa esse termo para se referir à qualidade única e autêntica de uma obra original, que é perdida quando a obra é reproduzida em massa. Para Benjamin, a aura está intrinsecamente ligada à autenticidade e à singularidade de uma obra. Ela é criada pela sua existência em um determinado tempo e espaço, carregando consigo a história e a tradição cultural que a envolve. A aura é uma espécie de "halo" que envolve a obra de arte original e confere a ela um valor único. No entanto, com o advento da reprodução técnica, como a fotografia, o cinema, e as produções audiovisuais a aura as obras originais ficam comprometidas pois:

...a aura está ligada ao seu aqui e agora. Não há cópia da aura. A aura que envolve Macbeth sobre o palco não pode ser separada daquela que envolve, para o público vivo, o ator que representa esse papel. O que distingue a gravação no estúdio de cinema, porém, é colocar a aparelhagem no lugar do público. Dessa maneira, a aura que envolve o ator deve desfazer-se – e, com ela, também aquela que envolve a personagem por ele representada (Benjamin, 1987, p. 57).

Portanto, para Benjamin o ato de substituir o público, que podemos considerar no caso de videoaulas, alunos, por uma câmera é antiaurático, pois remove a singularidade temporal e espacial de um momento único. Isso resulta na perda da aura, uma vez que a experiência autêntica e única é substituída por sua disseminação mecânica e reprodução em massa. Desse modo, reproduzir um espaço/tempo de aula para videoaula, como o objetivo de massificar reduz o poder de transmitir uma experiência única. A aura, nesse sentido, representa a conexão entre o momento único do “aqui e agora” e seu contexto cultural e histórico, que é fundamental para uma apreciação plena e significativa de

qualquer obra, desse modo considero o *momentum* de lecionar uma arte, de construir com os alunos novos significados, pois os docentes geralmente assumem o papel de planejar a viagem do aluno a um universo novo, podendo caminhar junto com eles ou não, assim podemos inferir que não há cópia da aula, pois ela existe em um *momentum* de tempo e espaço únicos e irreproduzível, pois o tempo, os alunos, as dúvidas, as construções, os trabalhos, as ligações e (re)ligações de conhecimentos são líquidos no tempo. Portanto uma videoaula não é capaz de reproduzir a vivência de uma aula síncrona, pois como um livro, mesmo atual está congelado no tempo, apesar de conter informações armazenadas em um tipo de linguagem eles não possuem o *momentum* do “aqui e agora” pois se tratam de mídias e não de vivências humanas.

Quando ocorre a tentativa de reproduzir uma aula presencial em vídeo assíncrono, a conexão aurática se perde, pois a linguagem de vídeo assíncrono é antiaurática. Ela é calcada na reprodução e nela não existe o “aqui e agora”, que marca o evento aurático. Se, para Benjamin, não é possível copiar a aura, a linguagem audiovisual assíncrona é toda uma cópia e, portanto, antiaurática por excelência (Benjamin, 1987, p. 27), entretanto existe de fato um produto que podemos chamar de registro de aula, este produto não é uma aula tampouco uma videoaula, mas um mero registro, como nos tempos do cinematógrafo, que antes de existir o que conhecemos como linguagem do cinema, este equipamento era capaz de registrar os acontecimentos de forma linear, ou seja, no tempo em que ocorrem, como o ato de ligar uma câmera e deixar o registro acontecer, sem manipular o tempo e o espaço, ou seja, sem manipular a linguagem fílmica tudo o que temos é mero registro.

O tempo do cinematógrafo era exatamente o tempo cronológico real. O cinema em contrapartida, expurga e fragmenta a cronologia; ele coordena e liga fragmentos de tempo conforme um ritmo particular que é, não o da ação, mas o das imagens da ação. A montagem une e ordena numa continuidade a sucessão descontínua e heterogênea dos planos. É esse ritmo, a partir das séries de tempo seccionadas em trechos menores, que reconstituirá um tempo novo, fluido (Morin, 2014b, p.78).

Assim considero na pesquisa o termo videoaula, como os produtos audiovisuais educacionais que possuem tratamento para linguagem de vídeo, ou seja, são planejados, validados por pares, recebem tratamentos de acessibilidade como LIBRAS, audiodescrição, em seguida são gravados, montados e editados para obter linguagem audiovisual, esse processo transforma os fragmentos gravados em uma mídia

denominada videoaula, que é uma mídia audiovisual assíncrona capaz de complementar aulas em plataformas de educação online.

Como qualquer mídia, livros, videoaulas assíncronas, páginas de internet, *podcasts*, *blogs*, *games* ou qualquer outro meio podem tratar de temas de aulas de modo transmidiático¹, ou seja, mantendo a narrativa principal saltando entre mídias e suas linguagens, mas não possuem a aura de aula, entretanto cada mídia é o meio pelo qual uma linguagem transita, em especial a videoaula só possui linguagem de vídeo ao transitar pelo processo de montagem audiovisual², o contrário disso, o ato de ligar a câmera e gravar sem nenhum planejamento prévio ou tratamento e montagem posterior considero como registro me apoiando nas concepções de linguagem audiovisual de Carrière (2006) e Morin (2014b).

Uma Pesquisa de Formação Docente com a Orientação da AHFC

Em 2017 na PUC São Paulo foi realizada uma pesquisa de mestrado, orientada pela Dra. Maximina Freire intitulada como: Uma aula na cabeça, uma câmera na mão: transposição para videoaula na perspectiva da complexidade (Priuli, 2017). Esta pesquisa teve o objetivo de investigar como professores em formação vivenciam a produção de videoaulas, a pesquisa revela que os participantes possuem contato com aulas online em seus cursos de licenciatura, entretanto a formação em licenciatura ainda não possui em seus currículos nenhuma possibilidade de contato com a arte de criar e transformar o tempo/espaço das aulas em conteúdos audiovisuais em plataformas online. Essa pesquisa revelou uma característica anacrônica e comum nas licenciaturas que utilizam tecnologias para formar os alunos, porém não apresentam a estes nenhuma possibilidade de prática ou vivência no âmbito de produção audiovisual que é tão presente em plataformas de educação a distância.

No processo da pesquisa foi ofertado aos participantes uma imersão em linguagem audiovisual com análises filmicas, produção de roteiro audiovisual com o objetivo de proporcionar aos participantes a oportunidade de planejar e gravar uma aula em vídeo,

¹ A transmídia é uma abordagem narrativa em que uma história ou conceito é contado e expandido por meio de diferentes mídias e plataformas. Ela envolve a criação de conteúdo complementar e interconectado, que se estende além do meio original

² A montagem audiovisual é o processo de seleção, edição e organização de diferentes elementos visuais e sonoros, como imagens, vídeos, áudios, efeitos especiais e música, para criar uma narrativa ou transmitir uma mensagem específica.

após esse último momento de experiência audiovisual, foi coletada a conversa hermenêutica que foi utilizada no processo de interpretação e tematização para a obtenção dos temas que revelam a essência desse fenômeno.

O processo de gravação em estúdio parecia ser aparentemente simples, confesso como pesquisador que a minha preocupação era apenas com a linguagem, mas o simples ato de discursar diante de uma câmera, para um aluno que não está presente de modo síncrono, revelou questões muito mais graves e emergentes que só puderam ser percebidas devido a característica de interpretação da AHFC e do instrumento conversa hermenêutica. Após a experiência de gravação, os participantes realizaram com o pesquisador uma conversa para juntos compreender o que de fato ocorreu em toda a vivência, eles trouxeram memórias, sentimentos, discussões teóricas, debateram e enfim tudo foi gravado e textualizado, assim o material coletado prosseguiu para o processo de tematização.

Nas pesquisas que se orientam pela AHFC os temas emergem naturalmente e representam a essência do fenômeno investigado, os temas permitem uma investigação profunda da vivência e como possuem uma característica complexa, são uma parte, ou seja, o sistema de temas que representa hologramaticamente o todo fenomenológico. Desse modo os temas encontrados desvelaram a emergente necessidade de possibilitar aos alunos vivências com práticas que envolvam a arte de criar vídeos para ambientes educacionais online, além de outras questões ainda mais profundas que apresentarei a seguir.

Desvelando a Natureza do Fenômeno Investigado

Nas pesquisas que se propõem a seguir a orientação metodológica da AHFC, os fenômenos investigados devem ser textualizados, portanto na pesquisa citada as vivências foram gravadas em áudio e posteriormente textualizadas. Outras anotações como notas de campo, trocas de mensagens com os participantes também auxiliaram, mas apenas para dar suporte à interpretação, pois o texto principal utilizado no processo de tematização foi o obtido através de um instrumento típico da AHFC que é denominado conversa hermenêutica. Freire (2012 p.191) em seu texto “Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa”, conceitua conversa hermenêutica como:

... o diálogo mantido entre pesquisador e pesquisado, quando ambos se engajam, genuinamente, na negociação mútua e na construção conjunta de significados. A conversa hermenêutica, usada como instrumento de investigação, se diferencia de uma entrevista, na qual o pesquisado tem as informações de que o pesquisador necessita, ou é solicitado a confirmar ou expandir o que já foi informado em interação anterior. Nesse caso, o envolvimento entre os interagentes não se caracteriza pela busca intencionalmente compartilhada de significados, mas pelo fornecimento de informações, confirmações ou retificações, de que um é detentor. Na conversa hermenêutica, ao contrário, ambos se tornam investigadores de algo que, sinceramente, procuram compreender e, para tanto, expõem, discutem e refletem a cerca de suas visões individuais, argumentando sobre pontos e contrapontos, e envolvendo-se em um círculo hermenêutico (Freire 2012, p. 191).

No último encontro formativo foi coletada a conversa hermenêutica e os participantes já haviam vivenciado estudos sobre linguagem audiovisual, realizaram análises fílmicas, planejaram e elaboraram seus roteiros, entretanto no momento de gravação tiveram liberdade em utilizar ou não seus roteiros audiovisuais, e nesse momento de experimentação foi dada a oportunidade de sentir o conforto ou desconforto sem a imposição de modelos e métodos de gravação. Além disso experienciaram o planejamento e a produção de um roteiro audiovisual para uma videoaula. Após todos os dias de preparação, enfim no último encontro presencial enfrentaram a câmera testando o método inicialmente sem roteiro e posteriormente roteirizado, ou seja, tentaram inicialmente dialogar, se é que isso é possível, com uma lente fria, um aluno imaginário, ausente, que não interage, não responde, não participa e não dá nenhum *feedback* ao professor.

Após a vivência de gravação os participantes relataram momentos de desconforto e refletimos sobre a visão equivocada de que ao imaginar que a câmera é um aluno tudo funciona como uma mágica, verificamos que não funcionou, as palavras não saíam, o nervosismo era latente, e o discurso deixava de fazer sentido, as narrativas se perdiam ou se repetiam com frequência, esse raciocínio revelou um erro de método, oculto nas técnicas de design de curso revelando no processo de produção audiovisual educacional um processo que reproduz a "educação bancária" (Freire, 1987) que é baseada na transmissão passiva de conhecimento, no qual o aluno é tratado como um recipiente vazio a ser preenchido pelo professor. E é exatamente esse modelo que é indubitavelmente reproduzido ao se produzir uma videoaula assíncrona principalmente sem apoio de um roteiro audiovisual.

Nessa construção conjunta de significados sobre produção de videoaulas, os participantes questionaram sobre o que é aula no contexto de produção online, esse tema

emergiu com muita frequência e proporcionou a seguinte reflexão; O termo aula tem uma aura de diálogo, de discussão, de construção coletiva, um *momentum* de mesmo espaço-tempo que envolve o ato de falar e ouvir, esse *momentum* é inexistente em videoaulas assíncronas, desse modo ao conhecer profundamente o fenômeno de produção de uma videoaula a partir de seus temas essenciais, a pesquisa revela que esse tipo de produto audiovisual não possui características de aula, mas foi nomeada de videoaula, entretanto não possui a aura de aula.

Considero aura no sentido Benjaminiano ao reflexionar sobre a tentativa de desenvolver a reprodutibilidade técnica de uma aula, nesse sentido, devido a incapacidade de tornar o *momentum* da aula reprodutível em larga escala, é diligente considerar que aula é a arte de partilhar conhecimentos, muitas vezes de modo bidirecional, ou seja, no sentido professor-aluno e aluno-professor, portanto sua reprodutibilidade técnica não traz à videoaula a aura da aula, que possui um *momentum* tornando-se autêntica, única e irreprodutível. Nesse sentido a pesquisa desenvolveu a discussão em torno do termo videoaula, afastando a ideia de videoaula como aula em vídeo e aproximando ao conceito de material didático, exigindo de seu produtor audiovisual conhecimentos na escrita da tela audiovisual, como os temas hermenêutico-fenomenológicos complexos revelaram.

Os Sistemas de Temas Encontrados

O processo de interpretação hermenêutico-fenomenológico complexo sistematizado por Freire (2010, 2012, 2017) exige um movimento de refinamento, resignificação e nomeação dos temas envolvidos em um ciclo de validação em que se confrontam sentidos com a pergunta de pesquisa. Esse ciclo em especial, rompe as barreiras lineares de causa e efeito, ao mesmo tempo, exigem um rigor de verificação e confrontação, pois os temas e as unidades de significado se articulam e se resignificam até que se materializem em temas e subtemas, revelando a natureza do fenômeno. Na pesquisa utilizada como exemplo neste artigo os temas que emergiram no processo de interpretação e tematização: BUSCA, PRESENÇA, AUSÊNCIA, ESTRANHAMENTO, QUESTIONAMENTO, *aluno, feedback, humanidade, dificuldade, naturalidade, artificialidade, discurso, espaço, delimitação, desconforto, tecnologia, aula, si mesmo.*

Para facilitar a leitura opto por grafar os temas em maiúsculas e os subtemas em itálico sempre que me referir aos temas e subtemas no corpo deste artigo.

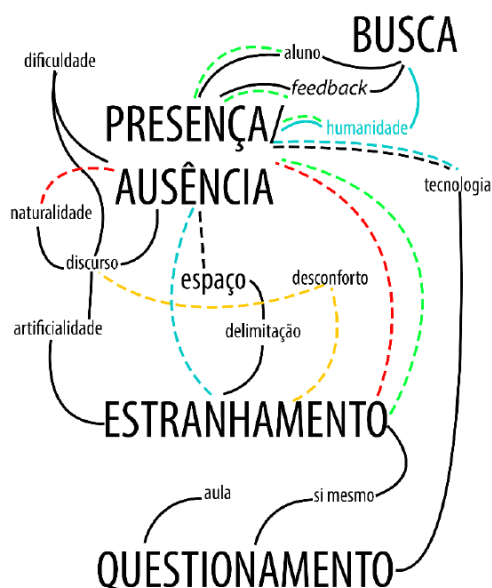
Relações Complexas Entre Temas e Subtemas: Uma Rede de Significados

No âmbito das concepções teóricas da AHFC as pesquisas compreendem a interpretação num movimento de causalidade circular e de relação dialógica entre subjetividade e objetividade e exige do pesquisador uma existência dentro e fora do texto, em uma busca de desvendar a natureza de um certo fenômeno, sob a perspectiva dos indivíduos que os vivenciam, percebem e intuitivamente interpretam fenômeno vivido (Freire, 2010, p. 20).

Na perspectiva da complexidade, compreendemos sistema, como uma organização que “permite conectar e religar as partes em um todo”. Morin (2015, p.110) desse modo, os temas são apresentados e articulados entre si e não fragmentados para garantir ao leitor uma coerência teórica na apresentação das relações que os temas mantêm entre si e com seus subtemas. Desse modo, na pesquisa, utilizei a figura abaixo para ilustrar o sistema de temas e subtemas interligados entre si, de modo que cada linha representa um caminho reflexivo de causalidade circular:

Figura 1

Sistema de Temas e Subtemas



Fonte: Priuli (2017, p.131)

Sempre que necessário será possível recorrer aos excertos da conversa hermenêutica para dar suporte às conexões entre os temas. Os temas que mais emergiram nos textos oriundos da vivência de gravação foram a PRESENÇA e AUSÊNCIA. Ambos apareciam intrinsecamente conectados devido a característica complexa do fenômeno, e emergiram principalmente quando a ausência do aluno foi impactante quando os professores tentaram transpor sem nenhum tratamento audiovisual a aula presencial, apenas substituindo na sala de aula os alunos por uma câmera, como reforçam os excertos extraídos de Priuli (2017):

Excerto 17: É uma coisa que eu até me questiono porque tem professores que preferem dar aula para 15 alunos.... Eu já acho que 15 alunos fica uma sala sem som.... Sabe eu tô falando e a minha voz ecoa...Tem que ter pelo menos uns 20...Aí começa a dar aquele barulho... ai você já começa a dar porrada... e leva também...Tem que ter esse negócio vivo entende?

Excerto 18: Buscava... e no vídeo você vê (ele olhando para o lado) que a hora que ele estava falando, e eu estava compreendendo.... eu sinalizava com a cabeça, é o feedback que as vezes o aluno dá. Você olha...quer dizer que você está obtendo retorno né...É como você falou, que as vezes você imagina que a câmera tem um aluninho ali...

Excerto 19: É....eu faço isso eu olho pra câmera e busco alguém sabe, alguém que as vezes não tá (inaudível) mesmo

Excerto 20: Se tivesse alguém dando feedback perto da câmera ficaria OK! (Priuli, 2017, p.138)

Os excertos remetem a um desconforto ocasionado pela AUSÊNCIA do aluno, ou seja, a ausência das discussões em sala de aula, dos momentos vivos, de debate e construção coletiva de conhecimento trazendo ao professor oriundo de sala de aula um ESTRANHAMENTO ocasionado pela AUSÊNCIA da PRESENÇA do aluno substituído espacialmente pela câmera fria, que não dá nenhum feedback. Nos relatos coletados os participantes QUESTIONAM a tecnologia que eles comparam metaforicamente ao diálogo frio com um robô observado nos excertos 21 e 22:

Excerto 21: Assim...o software é bom, mas tem que ter outro porque este software em específico eu prefiro até que fique alguém com uma plaquinha ali e fala: agora você pode.... Fala!!.... Por causa que (longa pausa) ... O negócio é frio pra caramba! Dá medo! É preto, e como o letreiro é vermelho dá contraste... Aí parece ... Sei lá que você tá falando com um robô (risos)

Excerto 22: Porque a aula tem muito a ver com interação humana né, gente? Quando você tem algum artefato, como é o caso do teleprompter.... Parece que isso realmente fica estranho... você está olhando para alguma coisa que não é alguém. (Priuli, 2017, p.138).

A interpretação também revelou o tema BUSCA de feedback no sentido de diálogo, além de uma BUSCA dos alunos, ou seja, de presença humana (humanidade). Entretanto, na vivência de produção da videoaula os alunos não estavam presentes fisicamente, causando desconforto de modo que essas situações atípicas para os padrões tradicionais de aula revelaram novos ESTRANHAMENTOS causados pela artificialidade presente nos discursos durante as gravações revelando uma AUSÊNCIA de naturalidade. Esses ESTRANHAMENTOS foram revertidos com a utilização de roteiro audiovisual, tornando o discurso natural e a experiência de gravação menos desconfortável como revelam os excertos 33, 34 e 35:

Excerto 33: Assim, você lendo o seu texto, eu acho que a experiência foi diferente, mas o que você acha que faltaria para (longa pausa)... Porque pra mim, e acho que para a (participante 2) também parecia que estava super natural, não parecia que você estava lendo, teve até um momento que a gente comentou, nossa não parece que ele está lendo.

Excerto 34: Eu vendo, se eu não soubesse que eu fiz o roteiro eu não diria que eu estou lendo... mas sei lá (risos) é uma questão que são aquelas primeiras preocupações, eu fiquei olhando assim e pensei nossa como eu tenho o (inaudível) gigante...

Excerto 35: Eu acho que até por isso que o dele (participante1) conseguiu ter mais naturalidade porque não há uma transcrição da fala para o que está escrito, mas é tudo o que ele imaginou para essa aula, e no meu caso eu não imaginei essa aula eu imaginei outra situação (Priuli, 2017, p. 142).

O tema ESTRANHAMENTO também está ligado à PRESENÇA/AUSÊNCIA de tecnologia e ao desconforto frente a uma nova maneira de conceber a aula. O tema ESTRANHAMENTO também se conecta com a delimitação do espaço, pois o ato de gravar não permite que o professor se movimente para não sair do enquadramento da câmera. E novamente a câmera é o corpo estranho, ou seja, é a PRESENÇA da tecnologia que causa ESTRANHAMENTO como observado nos excertos 01 e 02:

Excerto 01: Quatro passos ...Essa do espaço eu nunca vou esquecer.

Excerto 02: Cara esse tema não teve problema, mas se eu tivesse que ensinar o que eu gosto de ensinar que é língua portuguesa, quando eu contei ali quatro passos eu pensei.... Como é que eu vou dar aula aqui? Ai aqui na frente também (referindo-se ao teleprompter) por causa que...Pra câmera beleza, mas eu iria até o fundo da sala se brincar (Priuli, 2017, p. 135).

Nos excertos seguintes, essa nova configuração espacial manteve a delimitação e trouxe novos ESTRANHAMENTOS, articulados à AUSÊNCIA de naturalidade em comparação aos espaços tradicionais de sala de aula, revelados nos excertos 04, 05, 06, 07, 08, 09 e 10:

Excerto 04: Essa coisa assim de delimitar o espaço então...

Excerto 05: É uma questão de câmera né, mas esse espaço complica.... Complica porque tira a naturalidade, é o que a Francisca falou.... Acho que a aula é uma coisa muito pessoal né...

Excerto 06: Porque a dinâmica é diferente.

Excerto 07: É totalmente diferente.... Tem professores.... Eu já tive professores que ele pega aquela mesa, arrasta pra cá... para o meio... para todos os alunos conseguirem vê-lo... Na cabeça dele né...

Excerto 08: ...e pronto, ele consegue dar aula parado! Então ficaria ali certinho no espaço que a gente delimitou.

Excerto 09: Congeladinho.

Excerto 10; Mas eu... Vixe...Cara pra mim pode tirar a mesa da sala de aula... É um perfil de cada professor (Priuli, 2017, p. 135).

Ao final da gravação realizada em um estúdio montado no interior de uma sala de aula, assistimos ao take gravado, em seguida os participantes notaram o olhar do participante 1, desviando o olhar da câmera em BUSCA de um olhar humano (humanidade), na AUSÊNCIA de feedback de um aluno o participante buscou um contado de diálogo. Esse movimento involuntário em busca de um elemento vivo reforça a busca pela PRESENÇA do contato síncrono com algo vivo e de sua participação, ou seja, uma BUSCA de feedback. O participante buscou encontrar a PRESENÇA do aluno, e de certo modo a encontrou, no meu aceno involuntário que emitia um tipo de resposta, um feedback humano (humanidade) confirmado pelos participantes como ilustrado nos excertos 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19 e 20:

Excerto 11: É uma coisa que eu até notei, porque o Ricardo ele tava aqui né (ao lado do teleprompter) ele estava passando o letreiro pra mim, mas quando ele acenava com a cabeça, mesmo eu olhando para o texto (do teleprompter) eu olhava pra ele.

Excerto 12: É a busca do

Excerto 13: Do feedback

Excerto 14: ... feedback, eu percebi que eu estava atrapalhando ele, porque o texto dele está bem escrito...então tinha hora que...

Excerto 15: Provoca interação, o texto dele provoca interação.

Excerto 16: Mas em momento nenhum passou pela minha cabeça eu vou olhar para o Ricardo. O meu olhar buscou o Ricardo.... É automático.

Excerto 18: Buscava... e no vídeo você vê (ele olhando para o lado) que a hora que ele estava falando, e eu estava compreendendo.... eu sinalizava com a cabeça, é o feedback que as vezes o aluno dá. Você olha...quer dizer que você está obtendo retorno né...É como você falou, que as vezes você imagina que a câmera tem um aluninho ali... que a Francisca lembrou.

Excerto 19: É....eu faço isso eu olho pra câmera e busco alguém sabe, alguém que as vezes não tá (inaudível) mesmo.

Excerto 20: Se tivesse alguém dando feedback perto da câmera ficaria OK! (Priuli, 2017, p. 137)

Como demonstrado, inclusive com suporte dos excertos, os temas apresentam um sistema de relações que representam a essência do fenômeno, no caso, o processo de transposição da aula para videoaula. E no caso da pesquisa destaco que transposição a que me refiro, não é transposição didática, mas transposição no sentido em que o prefixo trans, significa para além de ou através de, ou seja, a transformação da aula para algo que não é mais a aula em si, mas atravessa a aula e vai para além dela, ou a complementa como um terceiro incluído como sugere a teoria transdisciplinar de Nicolescu (2015). Os temas se interrelacionam e mesmo os opostos se complementam, pois na vivência do fenômeno transposição da aula para videoaula, decorreram momentos de descoberta, testes de gravação com e sem roteiro, tentativas de mudança do espaço, trocas de roteiro entre participantes, momentos de reflexão, conflitos, dificuldades e discussões de modo que possibilitaram tanto ao pesquisador quanto aos participantes revelar as qualidades que envolveram a natureza do fenômeno investigado. Destaco que de posse dos temas, sempre é possível retornar ao texto base proporcionado pela conversa hermenêutica, retomar o processo de tematização e ressignificação realizando novas conexões e descobertas que vão se ampliando a medida que realizamos novos mergulhos interpretativos, que possibilitam ao pesquisador novos olhares para o fenômeno investigado.

Conclusão

A abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (AHFC) apresentada neste artigo demonstra sua relevância como uma orientação metodológica de pesquisa que

articula os conhecimentos filosóficos da Hermenêutica e da Fenomenologia com a epistemologia da Complexidade. Ao permitir a descrição e interpretação de fenômenos da experiência humana por meio da identificação de temas hermenêutico-fenomenológicos complexos, a AHFC oferece uma abordagem metodológica que vai além das interpretações unilaterais e finais, abrindo espaço para múltiplas interpretações possíveis. E permitindo novos olhares investigativos para o fenômeno investigado, pois de posse dos temas essenciais do fenômeno oriundos da tematização da AHFC o pesquisador tem em mãos inúmeras possibilidades investigativas.

Destaco também que a conversa hermenêutica utilizada na pesquisa, é um instrumento típico da AHFC, e permitiu um diálogo genuíno entre pesquisador e participantes da pesquisa, em busca da construção conjunta de significados. A aplicação da AHFC na pesquisa do exemplo revelou temas essenciais que emergiram das vivências dos participantes. Os temas como PRESENÇA/AUSÊNCIA, ESTRANHAMENTO, QUESTIONAMENTO, feedback, entre outros, destacam as complexidades e desafios enfrentados na transposição da aula presencial para o ambiente online. O estudo revelou a necessidade de repensar o conceito de videoaula, afastando-o da ideia de mera transposição da aula tradicional, e aproximando-o do conceito de material didático, exigindo habilidades específicas na escrita artística da tela audiovisual.

Os temas revelaram as tensões existentes no ambiente de produção de videoaulas, como a BUSCA por interação humana e falta de feedback dos alunos em um ambiente de gravação assíncrono, o desconforto causado pela artificialidade e falta de naturalidade diante a lente de uma câmera ou a sensação de alívio e tranquilidade ao encontrar apoio no próprio texto no teleprompter. Outras questões como a delimitação do espaço que limita a não apenas a movimentação natural do professor, mas engessa o discurso, também foram reveladas. Essas reflexões proporcionam uma compreensão mais profunda do fenômeno investigado e abrem caminho para uma abordagem mais consciente e reflexiva na produção de videoaulas.

Em suma, a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa oferece um instrumento típico enriquecedor, que possibilita uma compreensão simultaneamente profunda e abrangente dos fenômenos da experiência humana. A conversa hermenêutica como instrumento típico da AHFC promove uma coleta de textos de modo que pesquisador e participante estejam envolvidos sem hierarquia, se engajando genuinamente juntos, de modo que ambos se tornam investigadores de algo que procuram compreender contribuindo para a construção de significados, cabe ao pesquisador é claro o trabalho de coleta e o mergulho interpretativo, porém no ato da conversa hermenêutica todas as vozes possuem o mesmo peso/valor e volume, pois o

pesquisador e os participantes vivenciam juntos o mesmo fenômeno e sem perder de vista a pergunta norteadora de pesquisa e o rigor científico chegam a um mesmo horizonte com lentes distintas.

Referências

Benjamin, W. (1987). *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, (G. V. Silva, Trad.). L&PM Editores.

Carrière, J-C. (2006). *A linguagem secreta do cinema*. Nova Fronteira.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*, (17ª ed.). Paz e Terra.

Freire, M. M. (2010). A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. Em M. M. Freire (Org.). *A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: Estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada*, (pp. 1-29). GPeAHF.

Freire, M. M. (2012). Da aparência a essência: A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. Em J. Rojas & L. S. Melo (Orgs.). *Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. Life Editora.

Freire, M. M. (2013). Complex educational design: A course design model based on complexity. *Campus-Wide Info. Systems*, 30(3), 174-185.

Freire, M. M. (2015). *Desenho, implementação e avaliação de cursos assistidos e/ou mediados por recursos/plataformas digitais, com enfoque na Complexidade*. LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Freire, M. M. (2017). Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento: Relato de um encontro e a emergência de uma tessitura. Em M. M. Freire, K. C. N. Brauer & G. Aguilar (Orgs.). *Vias para a pesquisa: Reflexões e mediações*. Cruzeiro do Sul Ed.

Lévy, P. (2006). *O que é virtual?* (P. Neves, Trad.). Editora 34.

Mariotti, H. (2007, julho 12). Operadores cognitivos do pensamento complexo. *Escola Diálogo*. <http://escoladedialogo.com.br/operadores-cognitivos>

McLuhan, M. (2007). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Cultrix.

Morin, E. (1977). *O Método 1: A natureza da natureza*. Europa América.

Morin, E. (2008). *Introdução ao pensamento complexo*. Instituto Piaget.

Morin, E. (2014a). *A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Bertrand Brasil.

Morin, E. (2014b). *O cinema ou o homem imaginário: Ensaio de antropologia sociológica*. Realizações.

Morin, E. (2015). *Ensinar a viver: Manifesto para mudar a educação*. Meridional Sulina.

Nicolescu, B. (2015). *O manifesto da transdisciplinaridade*. Editora Triom.

Priuli, R. M. (2017). *Uma aula na cabeça, uma câmera na mão: Transposição para videoaula na formação de professores na perspectiva da complexidade*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/20810>

A Importância das Relações Intersubjetivas no Processo de Alfabetização

The importance of Intersubjective Relations in the Literacy Process

Josa Coelho da Silva Irigoite

Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Santa Catarina

Docente, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

 josa_coelho@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-8049-7584>

Amanda Oliveira Martins

Graduação em Pedagogia, Universidade do Estado de Santa Catarina

Docente, Centro de Educação Infantil São José II, São José, SC, Brasil

 amanda.om1992@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0008-4471-5952>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.34-2>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

Este estudo teve como tema as relações intersubjetivas / os encontros de professores e crianças no processo de alfabetização na Educação Infantil. O objetivo geral foi compreender possíveis implicações das relações intersubjetivas entre professor e crianças na Educação Infantil, constituindo encontros na concepção de Ponzio (2010), e o quanto essas relações seriam importantes no processo de alfabetização. Para tais reflexões, buscamos teorizações e conceitos da perspectiva histórico-cultural, com autores como Vigotski, Luria e Leontiev (2014); conceitos teórico-epistemológicos como definição de sujeito (Bakhtin, 2010), de encontro e das relações privadas (Ponzio, 2010), além de documentos parametrizadores da Educação. Foi optado por um estudo qualitativo de enfoque documental (Minayo, 2014), cuja geração de dados se deu a partir de análise de relatórios de estágio. Com relação aos resultados, ressalta-se a importância das relações intersubjetivas, visto que são essas percepções que tornam possível o fazer docente com qualidade.

Palavras-chave: Alfabetização, Encontro, Linguagem, Relações Intersubjetivas.

Abstract

This study had as its theme the intersubjective relationships / the meetings between teachers and children in the literacy process in Early Childhood Education. The general objective was to understand the possible implications of the intersubjective relationships between teacher and children in Early Childhood Education, constituting encounters in the conception of Ponzio (2010), and how important these relationships would be in the literacy process. For such reflections, we seek theorizations and concepts of the historical-cultural perspective, with authors such as Vigotski, Luria and Leontiev (2014); theoretical-epistemological concepts such as the definition of the subject (Bakhtin, 2010), of encounter and of private relationships (Ponzio, 2010), in addition to parameterizing documents of Education. A qualitative study with a documental focus was chosen (Minayo, 2014), whose data generation was based on the analysis of internship reports. Regarding the results, the importance of intersubjective relationships is highlighted since these perceptions make it possible to do teaching with quality.

Keywords: Literacy, Encounter, Language, Intersubjective Relationships.

Recebido em 27/03/2023

Aceito em 12/06/2023

Publicado em 07/09/2023

Introdução

A linguagem³ é um objeto social pelo qual as pessoas se comunicam, interagem entre si e com o mundo ao seu redor. Mais do que comunicação, é o lugar onde se estabelecem as relações sociais e nos constituímos como sujeitos singulares. Um instrumento psicológico de mediação simbólica que serve para facultar interações e organizar pensamento (Vigotski⁴, 2008 [1968]). Desde a primeira infância, a interação é algo de suma importância que acontece, inclusive, anteriormente à aquisição da língua materna pelo bebê. Podemos observar, por exemplo, que o choro da criança, assim como diversos outros sinais, consegue transmitir alguma mensagem, comunica algo: o choro de fome, por exemplo, é diferente do choro de sono.

Conforme descreve Vigotski (2008 [1968]), aprendizagem move desenvolvimento. A aquisição da fala e seu desenvolvimento gradual, assim, dependem diretamente do contexto histórico-social no qual a criança está inserida (Vygotsky, 1991). O gesto de apontar, por exemplo, quando o bebê ou a criança bem pequena estica o braço para tentar alcançar um determinado objeto, inicialmente se trata de um ato puramente

³ Entendemos que a ancoragem histórico-cultural adotada neste estudo nos libera de cuidados com as especificidades do uso dos termos “língua” e “linguagem”. Reconhecemos tais especificidades, mas não nos valem delas aqui, por sempre tomarmos ambos os termos sob a perspectiva do uso sócio-histórico e culturalmente situado.

⁴ A grafia do sobrenome deste autor varia no decorrer deste artigo de acordo com a tradução da obra citada – ora escrito com i, ora com y.

mecânico, resultado de sua pouca noção espacial – ele/ela só está tentando tocar no objeto, não importa o quão longe esteja. Ao ser atendida por outro sujeito próximo, que alcança tal objeto para a criança, ela ressignifica o gesto de apontar, transformando-o em uma linguagem não verbal – o que antes era uma ação mecânica, agora passa a ter o significado de “pedir para lhe alcançar” (comunica algo):

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vigotski, 2008 [1968], p. 103).

Trazendo tais discussões para a educação, os primeiros anos em uma instituição de ensino são primordiais para aquisição de determinadas aprendizagens que gerem movências cognitivas. A Educação Infantil é, nesse sentido, um lugar para a criança desenvolver toda a sua integralidade e competências que continuarão em desenvolvimento nos anos seguintes do Ensino Fundamental.

Segundo Angotti (2006, p. 25):

A educação infantil fundamenta-se na necessidade de se entender a criança de corpo inteiro, de não fragmentá-la em suas perspectivas e, sobretudo, no que concerne à insustentável dissociação entre sua razão e emoção, de compreendê-la e trabalhá-la na sua inteireza, integrando práticas educativas baseadas em ideário pedagógico que possa desenvolver seu potencial de elaboração e expressão comunicativa.

Uma vez que partimos do pressuposto de que a aprendizagem move o desenvolvimento (Vigotski, 2008 [1968]), tal processo inicia-se já nas primeiras vivências da Educação Infantil. A progressão das aprendizagens vai se complexificando, em função, até mesmo (mas não somente), do desenvolvimento sociocognitivo dos alunos. Há que se considerar essa progressão para que as transições entre as etapas não se configurem como uma ruptura nesse processo, mas, sim, constituam um *continuum*. Cada etapa de transição, cada ano que se passa e cada atividade proposta deve ser conduzida e amparada sob um planejamento constante, pois ele é um instrumento que orienta a prática docente (Freire, 1996). Os instrumentos metodológicos da ação docente (observação, registro, planejamento e avaliação), por sua vez, suscitam a reflexão durante o processo e, implica dizer, garantem a participação das crianças (Freire, 1996).

Em relação à linguagem, desse modo, no processo de transição para os Anos Iniciais a criança precisa ser preparada para as mudanças que irão ocorrer. A leitura e a

escrita são instrumentos predominantes desse momento da educação básica, principalmente no primeiro segmento do Ensino Fundamental, porém, reiteramos, o processo já se inicia na Educação Infantil. Vygotsky (1991) explica, através das pesquisas de Hetzer, que, dos três aos seis anos de idade, as crianças desenvolvem progressivamente sua atenção e memória, sendo que, aos seis, elas conseguem dominar bem sinais e significados. Nesse sentido, o autor defende que o ensino da leitura pode iniciar em idades mais precoces, desde que seja feito de maneira “natural”:

Quanto a isso, Montessori contribuiu de forma importante. Ela mostrou que os aspectos motores da escrita podem ser, de fato, acoplados com o brincar infantil e que o escrever pode ser “cultivado” ao invés de “imposto”. Ela oferece uma abordagem motivante para o desenvolvimento da escrita (Vygotsky, 1991, p. 79).

Ainda, segundo ainda o autor, a ludicidade e os elementos interativos, como jogos e brincadeiras, tornam o desenvolvimento e a aprendizagem muito próximos da própria linguagem da criança. Ou seja, utilizar brincadeiras, jogos e atividades lúdicas incide diretamente na zona de desenvolvimento imediata (ZDI) da criança, otimizando a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais de tal modo que o processo de alfabetização⁵ seja mais fluido, pois, à medida que a criança se desenvolve e cresce, aumenta sua capacidade de assimilação, organizando melhor e construindo cada vez mais conhecimento. Sendo assim, vale-se dizer que “[...] o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança” (Vygotsky, 1989, p. 111).

Pensando nessas interações escolares, tomamos as interações, as vivências, as atividades em sala de aula como *encontro*, conceito ressignificado a partir de Ponzio (2010, p. 31):

O encontro, a reunião, não são todos juntos, juntos em um lugar, mas é cada um fora do lugar; o encontro é ali onde estamos, é a possibilidade de encontro e a possibilidade na qual cada um encontra cada um na sua singularidade irrepetível, insubstituível, fora do papel e fora da identidade, e cada um diz algo no qual a palavra está fora do discurso dos seus lugares comuns. Isso pressupõe uma possibilidade de uma extra comunidade.

⁵ Entendemos o processo de alfabetização como um processo *continuum* que se inicia desde os primeiros contatos da criança com artefatos escritos, por isso entendemos que o processo já se inicia na Educação Infantil, em eventos e práticas de letramento que acontecem nas/a partir das interações entre educador/educadora e criança. Neste artigo, assim, trataremos do “processo de alfabetização” na Educação Infantil, evitando usar o termo “pré-alfabetização” para não marcar uma possível ruptura no processo.

Tal conceito, assim, é tomado em convergência com o sentido que o Círculo de Bakhtin confere à interação, e que Vigotski relaciona com relações intersubjetivas. Em outras palavras, há encontro de fato quando um sujeito incide sobre a zona de desenvolvimento imediata do outro sujeito, gerando movências em seu psiquismo, facultando apropriações de conhecimento, de cultura, o que implica apropriação conceitual, internalização de conceitos, resultando no desenvolvimento das chamadas funções psíquicas superiores; tudo pelo intermédio da linguagem (Irigoite, 2015).

Com essas reflexões iniciais sobre linguagem, relação entre aprendizagem *versus* desenvolvimento e encontro para pensarmos a Educação Infantil, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: Qual seria a importância das relações intersubjetivas / dos encontros de professores/professoras e crianças no processo de alfabetização na Educação Infantil?

O objetivo geral do artigo, portanto, foi compreender possíveis implicações das relações intersubjetivas entre professor/professora e crianças na Educação Infantil, constituindo encontros na concepção de Ponzio (2010), e o quanto essas relações seriam importantes no processo de alfabetização que se inicia desde a Educação Infantil. Para atingir o objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: 1. analisar relações intersubjetivas entre professor/professora e crianças na Educação Infantil, tendo como base a definição de encontro de Ponzio (2010), a partir de relatórios de estágios de uma das autoras; 2. compreender como o conceito vigotskiano de interação é perceptível nas atividades entre professores/professoras e crianças.

Para desenvolver tais reflexões, buscamos teorias que estabeleçam um elo entre processos de ensino e aprendizagem e o olhar da língua no seu uso social. Trazemos, assim, teorizações e conceitos da perspectiva histórico-cultural, com autores como Vigotski, Luria e Leontiev (2014) e suas discussões acerca das relações intersubjetivas, do processo de alfabetização e da importância do lúdico nesse processo. Também buscamos em outros teóricos conceitos basilares para as análises feitas aqui, como definição de sujeito (com base em Bakhtin, 2010), de encontro e das relações privadas (com base em Ponzio, 2010). Bases teórico-epistemológicas para pensarmos a importância da relação com o outro e as possíveis consequências nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo na alfabetização desde a Educação Infantil.

Sobre os delineamentos metodológicos da pesquisa, em virtude de ter sido feita em um contexto pandêmico da Covid-19, optamos por um *estudo qualitativo de enfoque documental* fundamentado em Minayo (2014), cuja geração de dados se deu a partir de relatórios de estágio obrigatório de uma das autoras deste artigo, realizados nos cursos de Magistério – entre os anos de 2018 e 2019 – e de Pedagogia – entre os anos 2019 e 2021. Alguns excertos considerados significativos serão apresentados e analisados no estudo aqui descrito.

Para apresentar a pesquisa desenvolvida, este artigo segue a estrutura padrão do gênero. A seção a seguir traz alguns conceitos e discussões do aporte teórico escolhido; a terceira seção descreve a metodologia da pesquisa, com apresentação dos campos de estágio; a quarta traz a análise de dados, exemplificando as reflexões teóricas com excertos dos referidos relatórios; e, por fim, a quinta e última seção traz nossas considerações finais.

Bases Teórico-Epistemológicas dos Encontros na Sala de Aula

Para discutirmos sobre a importância das relações intersubjetivas na Educação Infantil, fomos buscar em alguns teóricos, convergentes com a perspectiva histórico-cultural, conceitos fundantes dessa relação, tais como sujeito e linguagem, tomando a sala de aula como lugar de encontros. Reiteramos, aqui, nosso entendimento do conceito de encontro ressignificado de Ponzio (2010), quando ocorre de fato aprendizagem / apropriação de algum conhecimento: um sujeito incide sobre a ZDI do outro sujeito, gerando movências em seu psiquismo, facultando apropriações de conhecimento, de cultura, o que implica apropriação conceitual, internalização de conceitos, resultando no desenvolvimento das chamadas funções superiores; tudo pelo intermédio da linguagem.

Sujeitos Constituídos na Alteridade

Resgatando Geraldi (2003 [1991]), as concepções de língua e de sujeito implica focalizar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, nesse processo, constituem-se nas relações interpessoais mediadas por essa mesma linguagem, nos encontros que vimos apontando. Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, daí o sujeito ser social, uma vez que as interações

não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo, tornando-se possíveis como acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social (Geraldi, 2010a, 2010b).

Partindo, assim, de uma abordagem histórico-cultural, adotamos a concepção de sujeito como historicizado, constituído – e não instituído – na alteridade, no encontro entre o eu e o outro, entre a outra palavra e a palavra outra. Interessa-nos, assim, olhar para o sujeito sempre na relação com o outro, não sob a ótica da individualidade, mas da singularidade que se delinea nas relações estabelecidas com seu grupo social no plano da história e da cultura. O conceito de alteridade/outridade implica um eu que se constitui como ser em relação a um outro (interlocutor, leitor, ouvinte), no plano histórico-cultural mais amplo.

As interações entre os sujeitos envolvidos, seja qual for o processo, ocorrem sempre por intermédio da linguagem. Quando tais teóricos tratam das interações, das relações intersubjetivas, dos encontros aqui mencionados, não inclui somente diálogo face a face, mas, também, através de textos escritos – nesse caso, entre leitor, autor e todas as “vozes sociais” agenciadas no texto. Pela perspectiva vigotskiana, a linguagem é a mediadora dessa interação, seja na modalidade oral ou escrita, verbal ou extra-verbal. Trata-se da linguagem como objeto social que, além de constituir o sujeito, faculta a instituição de relações interpessoais, tal qual já apontado. A interação aqui tratada se constitui na/pela linguagem. E linguagem tal qual definida por Vigotski (2008 [1968]): como instrumento psicológico de mediação simbólica, constituída por *signos*. Tomamos, assim, a linguagem como instrumento de mediação, concebida como produto cultural, fenômeno social, fruto da atividade humana sobre o meio. Um sistema – aberto, porque varia e se modifica – agenciado em projetos de dizer:

[...] sistematizações em aberto que incorporam as indeterminações necessárias para que ela mesma possa funcionar. Ao mesmo tempo em que exerce uma função reguladora pelos *signos* – sempre ideológicos – que internalizamos, a *linguagem* abre-se ao trabalho do homem no fazer aqui e agora de seus enunciados concretos. (Geraldi, 2010b, p. 116-117, grifos do autor).

Pensar tais conceitos na área da Educação implica, em um primeiro momento, olhar para o “social” do/da aprendiz, tal qual nos ensinou Vigotski. O psicólogo bielorrusso baseou sua pesquisa na importância da cultura no processo de cognição, enfatizou como crucial o papel do/da educador/educadora no desenvolvimento da criança e criou o conceito de mediação por justamente atribuir um papel preponderante às relações sociais

nesse processo: “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui aspecto característico da psicologia humana [...]” (Vygotsky, 1991, p. 41).

Sua teoria aborda, principalmente, a importância do fator social na aprendizagem e no desenvolvimento do ser humano. Em suas pesquisas, o autor situa o desenvolvimento humano através do enfoque histórico e cultural, e uma das suas máximas é que o homem não nasce humano, ele se humaniza com a convivência com seus pares:

A relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista, podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, incluindo a mais simples, é a relação refratada através da relação com outra pessoa (Vygotsky, 1996, p. 285).

Em suma, pensar a Educação a partir de uma perspectiva histórico-cultural implica tomar o processo de aprendizagem como um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural. O papel do/da professor/professora é caracterizado como o interlocutor mais experiente que incide na ZDI das suas crianças, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento de todos os/as envolvidos/envolvidas.

Entendemos ainda, neste estudo, as vivências, as atividades, os eventos no espaço escolar como encontros entre sujeitos que carregam consigo suas vivências, seus valores, sua constitutividade na alteridade; e, nesse encontro com o outro, agentivamente incidem sobre ele e se deixam incidir pela outridade, na historicidade que carrearam até ali, no evento único e irrepitível que é cada encontro em si mesmo. O termo encontrado aqui utilizado, reiteramos, é uma ressignificação do conceito extraído da obra de Ponzio (2010). Para o autor, o sujeito pode deixar seus padrões sociais e históricos e ir em busca de novas possibilidades. No entanto, é necessário que esse sujeito passe por uma interação com outro sujeito, o que é denominado pelo filósofo de encontro. Tal encontro é mediado pela língua, pois a maneira com que internalizamos o que é dito é interpretado através daquilo que nos constitui. A língua é como um instrumento psicológico que medeia as relações sociais, sem seu suporte não é possível se relacionar. Enquanto auscultamos um sujeito que nos fala algo, nossa escuta passa por diversos filtros e barreiras que vão interpretando aquilo que é ouvido de acordo com as convicções de cada qual.

Sob essa perspectiva, o encontro incide sobre os sujeitos que se constituem na interação com o outro cuja diferença é relevante nesse/para esse processo de constituição. À luz do ideário bakhtiniano, nossas opiniões e visões de mundo constituem-

se, alteram-se, elaboram-se nas relações sociais, quando contrapostas a visões de outros sujeitos e, com base no ideário vigotskiano, apropriamo-nos da cultura na relação com o outro: os processos intersubjetivos transformam-se em processos intrassubjetivos (Vigotski, 2008 [1968]). Se não houver esse compartilhamento de vivências, valores, não houve encontro de fato, tal qual entendido aqui.

Nesse sentido, aprender é se constituir constantemente como sujeito, ampliando as interpretações da realidade natural e social (com base em Volochínov, 2013 [1930]), o que só nos parece possível quando o encontro efetivamente se dá e, para tal, tem de haver aproximações nos modos como os interactantes operam com essa mesma realidade, assim como mútua constitutividade e sensibilidade à alteridade – relação com o outro. Enfim, nessa concepção, tomamos as interações escolares como encontros entre a outra palavra e a palavra outra (Ponzio, 2010), encontros situados em um tempo histórico, no espaço social e na cultura.

Toda sala de aula, assim, deveria ser um local de encontros, e, a todo momento, alunos sujeitos presentes deveriam gerar movências cognitivas reciprocamente. Se algum indivíduo dessa relação não está presente mentalmente naquele momento, o encontro não acontece. Sendo assim, participar dos encontros em sala de aula, de fato, é uma escolha interna do sujeito. Desse modo, o processo educativo é um eterno dar e receber, uma vez que “[...] o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1987, p. 39).

Por fim, encontro, para Ponzio (2010), implica, ainda, o que o autor chama de alteridade absoluta, fundamentada sobre o conceito da diferença não-indiferente. A relação entre o eu e o outro aqui tratada se dá no âmbito dessa alteridade absoluta e o que o autor classifica como relações infuncionais, comum no que consideramos como relações privadas – nas quais não há um interesse específico entre ambos sujeitos, pois não estão submetidas às leis de mercado, a exemplo das relações afetivas. Os sujeitos são vistos como são, seres únicos e insubstituíveis. No caso, a heterogeneidade é valorizada, já que cada sujeito tem seu jeito específico. A identidade de cada qual não importa nessa relação, como gênero, etnia, idade etc. Esse tipo de relação é muito especial, exige profundidade e grau de intimidade. No caso de um jantar romântico entre um casal, por exemplo, não seria possível substituir um dos participantes por outra pessoa, pois os dois estão indo jantar por conta do afeto que sentem um pelo outro e pelo

tempo de qualidade que passarão juntos. Esse é o tipo de ligação mantida com uma pessoa muito próxima, como cônjuges, familiares e amigos.

Historicamente, a relação professor/professora e aluno/aluna estaria no âmbito do que o autor aponta como alteridade relativa, que inclui relações vinculadas ao mercado de trabalho, tomadas como funcionais. Nessas relações, os sujeitos são substituíveis pois as diferenças são anuladas, e as interações, resumidas em papéis sociais e ligadas a identidade dos envolvidos. Assim sendo, as relações funcionais são como relações de trabalho, focadas no que aqueles sujeitos representam naquele momento. O/a professor/professora é somente professor/professora. Se uma criança, por exemplo, está com problemas no que tange seu contexto social, familiar e que atinge diretamente sua historicidade, o/a professor/professora não se sentiria na obrigação de ouvir esse/essa aluno/aluna em uma conversa informal, para buscar uma solução para o problema hipotético em questão. Há algumas escolas que, por diversos problemas de ordem organizacional (por exemplo, baixos salários ou más condições de trabalho), trocam constantemente de funcionários. Nesse processo de troca, pode-se visualizar relações funcionais, pois o tratamento dado é meramente trabalhista.

Pensar a sala de aula como lugar de encontro implica pensar a relação dos sujeitos ali presentes como mais próxima possível das relações privadas: fora dos papéis sociais, instituída sobre a diferença não indiferente, ou seja, a diferença que é relevante porque considera os interlocutores como sujeitos singulares e não como indivíduos intercambiáveis. Interações, enfim, que se baseiem na infuncionalidade, na sensibilidade com os sujeitos e em um ensino com caráter heterogêneo. É o tipo de educação em que acreditamos, e que deve acontecer em todos os níveis da escolarização básica, desde a Educação Infantil. Vejamos, então, algumas especificidades desse estágio especial.

Educação Infantil: Um Olhar nas Relações

Pontualmente, a Educação Infantil é um espaço e um tempo privilegiados para que a criança descubra o mundo, o outro e a si mesma. Percebe, nesse momento, que sua existência não é só. E as ricas trocas desse período da vida, único de formação e desenvolvimento da mente e do corpo, são dadas através da historicidade de cada qual ali presente no processo de aprendizagem. Desde bebê, as crianças imitam, experimentam e buscam, em sua própria aprendizagem e interação com seus pares, o

caminho para o desenvolvimento. Vygotsky (1989, p. 33) salienta que “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”.

Nessas relações, reiteramos, o lúdico é bem-vindo! A ludicidade é uma prática pedagógica utilizada principalmente no período da Educação Infantil, onde os conceitos estão sendo apresentados às crianças de forma a criar bases para seu desenvolvimento. A ludicidade articula os conceitos de imaginação e memória, onde ambos são utilizados em jogos e brincadeiras de forma a criar facilidades de aprendizagens para as crianças. Segundo Vygotsky (1991), ambas as atividades têm apoio da memória, mas se diferenciam pelo alcance temporal. Reproduzir algo mentalmente se apoia na experiência sensível anterior. Ou seja, para criar um espaço mental, usa-se de elementos captados das imagens dispostas no repertório (memória), mas se cria uma imagem mental com esses elementos (imaginação). Ambas as ações, assim, se articulam e se utilizam de mobilizar a atenção, construir interesse e criar envolvimento com o objeto de aprendizado afetivos para tanger o desenvolvimento da criança.

Segundo Madalena Freire (1996), o mundo afetivo é rico em experiências sensoriais, como gostos, tatos e cheiros. Um ambiente onde essas sensações e sentidos são ampliados e constantemente permeados de interação tornam o trabalho pedagógico junto às crianças na Educação Infantil um lugar de aprendizado e desenvolvimento ainda mais possível de se ter sucesso.

Sendo feita com brincadeiras permeadas de aprendizado lúdico, a Educação Infantil tem em vista o cumprimento da promoção do desenvolvimento integral das crianças, referendado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, não paginado)⁶ legitimou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, em seu Artigo n. 29, pontuando que “[..] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A infância é a primeira etapa da educação básica e o momento das formações iniciais do sujeito, como desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que corroboram

⁶ Vale registrar que tais mudanças em relação à idade para a Educação Infantil foram legitimadas pela emenda constitucional n. 59 de 2009, a qual previu a universalização do atendimento também na educação infantil e no ensino médio, ao ampliar a obrigatoriedade aos alunos entre quatro e 17 anos.

para uma construção de uma cultura política democrática e participativa, que justamente coincide com o Estatuto da Criança e do Adolescente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) evidenciam a concepção de Educação Infantil vigente e indicam princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear as propostas pedagógicas até o primeiro ciclo.

É na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais que as concepções são modificadas, onde a potencialização das aprendizagens e desenvolvimentos se tornam, gradativamente, voltadas para habilidades e competências. Como descrito na BNCC (Brasil, 2018, p. 59),

A BNCC [...] ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Assim, as experiências sensoriais voltadas para a junção do imaginário com a memorização que são utilizadas na Educação Infantil continuam em constante desenvolvimento posteriormente nos Anos Iniciais. Nesse sentido, reiteramos a importância da brincadeira nessa fase inicial do processo de alfabetização, entendendo tal processo como um *continuum*. É através da brincadeira que a criança compreende o mundo ao seu redor e consegue internalizar aquilo que é vivido pelos adultos, mas, em forma imaginativa. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação (BRASIL, 1998, p. 23):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, desde muito cedo, pode se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde ter determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação [...]. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre pessoas.

Ora, se a brincadeira é utilizada pela criança como ferramenta de entendimento do mundo exterior e é algo particular dela, esse instrumento pode ser utilizado pelo/pela professor/professora em sala de aula para adicionar ludicidade ao seu planejamento. Um exemplo é quando são utilizadas brincadeiras e jogos no aprendizado da alfabetização. Para Brougère (2001, p. 99): “[...] brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as

coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância”.

Dialogando com tais reflexões e com a perspectiva histórico-cultural aqui adotada, acreditamos que, no decorrer da Educação Infantil, a criança adquire diversas habilidades, e muitas delas são em decorrência de seus pares. Trata-se de olhares teóricos que se baseiam nas relações interpessoais, nos encontros empreendidos, que relacionam sociedade, história e cultura: os sujeitos passam por transformações em razão da materialização das relações sociais, processo que impõe outras transformações ao meio social. Nesse sentido,

[...] a tarefa intelectual a que [Vygotsky] se dedicou [...] [foi] a tentativa de reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico (Oliveira, 1994, p. 14).

E a linguagem é uma dessas habilidades adquiridas/desenvolvidas na fase em questão. Ao definir a linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica, Vigotski (2008 [1968]) o aproxima do termo instrumento por considerar ambos como artefatos culturais que se interpõem entre o sujeito e o mundo, ou entre sujeitos: a linguagem, nesse caso, realiza o que o autor denomina de atividade mediada – um instrumento que não apenas afeta o objeto ou o outro com o qual o sujeito se relaciona, mas, também, o próprio sujeito que opera esse instrumento.

O desenvolvimento cognitivo e físico da criança, assim, reflete, necessariamente, em como suas relações ocorrem. Isso porque, a partir do momento que o sujeito aprende e adquire uma nova capacidade, sua maneira de ver o mundo se modifica. Quando o bebê percebe que consegue ver o mundo do alto, por exemplo, consegue se mover mais rápido andando, ele deixa de engatinhar para passar a se equilibrar. Um bebê que está engatinhando e vê outra criança da mesma idade andando e tenta fazer o mesmo movimento, está se desenvolvendo através de seus pares. Encontrando, assim, na movência das funções psicológicas superiores, suporte para o desenvolvimento.

O Percurso da Pesquisa

Conforme apontado, a pesquisa realizada constituiu-se um estudo qualitativo de enfoque documental (Minayo, 2014), cuja geração de dados se deu a partir de relatórios de estágio obrigatório de uma das autoras deste artigo, realizados nos cursos de

Magistério – entre os anos de 2018 e 2019 – e de Pedagogia – entre os anos 2015 e 2021. Serviram como dados para análise, ao todo, cinco relatórios de estágio supervisionado, produzidos nos dois cursos mencionados, em instituições escolares distintas: foram três no curso de Magistério e dois no curso de Pedagogia – selecionamos apenas os estágios realizados em turmas da Educação Infantil.

Para facilitar a leitura do artigo, reunimos e numeramos com códigos os relatórios em questão, que serviram como identificação dos excertos analisados na seção seguinte. Os códigos são apresentados nos quadros a seguir.

Quadro 1

Relatórios de Estágio Supervisionado do Curso de Magistério

Relatório	Código	Escola	Turma/Série	Período de Estágio
Relatório de estágio supervisionado - Magistério (1)	RM1	E1	G-II B	03/2018 - 06/2018
Relatório de estágio supervisionado - Magistério (2)	RM2	E2	nível 3	08/2019 - 11/2019
Relatório de estágio supervisionado - Magistério (3)	RM3	E3	G-II B	09/2019 - 10/2019

Fonte: Construção das autoras, 2022

Quadro 2

Relatórios de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Udesc

Relatório	Código	Escola	Turma/Série	Semestre
Relatório de estágio supervisionado - Pedagogia (1)	RP1	E1	GII b	2019.1
Relatório de estágio supervisionado - Pedagogia (2)	RP2	E2	G6	2020.2

Fonte: Construção das autoras, 2022

Por motivos éticos, os nomes das instituições onde esses estágios foram desenvolvidos serão suprimidos nesta pesquisa, bem como os nomes das instituições onde tais formações ocorreram. Cada unidade educativa receberá um código (letra E seguida de um número) para mera identificação e facilitação do entendimento da pesquisa – conforme ordem em que aparecem nos Quadros 1 e 2.

Um Olhar nos Encontros no Processo de Alfabetização

A análise de dados será de uso e investigação exclusivamente para uso científico para o presente trabalho. O objetivo não é julgar, nem elencar características que são ou não esperadas de um profissional da área da Educação, mas, sim, interpretar, através dos excertos, exemplos das relações entre professores e alunos, de que forma e em qual profundidade essas relações se dão⁷. Vamos aos excertos...

- 1) *Fomos para a sala e após as crianças tomarem água, elas se sentaram em um círculo em volta da D.⁸ para ouvir a história da “Pata Pateta”. A história trata de uma pata que não entendia o reflexo do sol e da lua na água. Durante a história houve muitos problemas, pois como o livro tinha fantoche, então todas as crianças queriam tocá-lo.* (RM1, E1, 2018, nota nº 35).

No excerto (1), a professora está contando uma história infantil utilizando materiais lúdicos, como fantoches, para ilustrar as interações entre os personagens da trama. Dessa forma, a professora usou a imaginação para prender a atenção das crianças acerca da história. Para Vygotsky (1991, p. 85),

A imaginação é uma nova formação que não está presente na consciência da criança mais nova, totalmente ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade consciente. Como todas as funções da consciência, ela também surge originalmente da ação.

Na situação descrita, trata-se do início do processo escolar de alfabetização, no qual materiais literários são expostos à criança, desenvolvendo-se o letramento com uso social da língua a partir de artefatos culturais. O letramento implica algumas habilidades, incluindo, por exemplo, interagir com outros para imergir no imaginário (Soares, 2003). Ao final do excerto, pode-se perceber que várias crianças queriam brincar com os fantoches, já que tal material é visto como uma possibilidade de imaginação e brincadeira. A professora utilizou desses argumentos para imprimir ludicidade ao momento de contação de histórias. Dessa forma, a alfabetização foi feita de maneira natural, constituiu um momento profundo, um encontro de fato. De forma enfática e utilizando diversos exemplos, Vygotsky (1991) traz à luz a solução para o desinteresse de algumas crianças

⁷ Para facilitar a leitura, explicitamos, aqui, a codificação utilizada nos excertos da pesquisa: identifica-se o relatório de onde foi retirado (se é de Pedagogia ou Magistério, seguido do número), em seguida a numeração da escola, o ano da observação de estágio em questão, finalizando com o número da nota.

⁸ Nome retirado para manter a identificação em anonimato.

e alguns problemas generalizados de alfabetização em algumas escolas: o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras.

Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever. Métodos naturais de ensino da leitura e da escrita implicam operações apropriadas sobre o meio ambiente das crianças. Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever [...] (Vygotsky, 1991, p. 79).

Vygotsky (1991, p. 62) cita, ainda, a importância do prazer na experiência de brincar para a criança. Ao contrário, quando o resultado é desfavorável, há desprazer.

No entanto, enquanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brincar, parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brincar preenche necessidades da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar (Vygotsky, 1991, p. 62).

O próximo excerto (2) descreve uma vivência que ocorreu na Escola 4 (E4), um CEIM vinculado à rede municipal de Florianópolis, e o grupo em questão era o G-II b. Pode ser verificado no relatório que essa instituição possui mobiliário pensado nas crianças, pois tudo é na altura delas. As crianças precisam se sentir pertencentes ao local onde estão inseridas e, inclusive, necessitam perceber que são o centro do ato pedagógico.

- 1) *Passando para a parede, ao lado esquerdo, há um espelho à altura das crianças, e um tapete de tecido no chão. Ao lado, uma prateleira também à altura delas, contendo diversos livros infantis, os quais eles têm, portanto, livre acesso. Durante nossa vivência nesse ambiente, percebemos a presença no letramento na creche. A professora conta histórias a partir de livros que não contém nada escrito, somente imagens e os livros na prateleira, em sua maioria, são assim. No decorrer das atividades do cotidiano, percebemos que elas imitam as professoras, contando histórias com o livro umas para as outras. Elas fazem uso do instrumento (livros) para exercer seu uso social, que seria a leitura, porém não necessariamente uma leitura como decodificação da escrita, e sim como instrumento de comunicação através de uma materialidade, que seria o livro. (RP1, E4, 2019, nota nº 281).*

A Educação Infantil se constitui como um espaço e um tempo privilegiado para que as crianças tenham contato com artefatos culturais que servirão para constituir sua identidade como leitor/leitora. Esses artefatos são apresentados através das experiências pedagógicas, tais como a contação de história com livros, como citado no excerto em questão. Segundo as DCNEI (Brasil, 2009, p. 27), às práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixo norteador as interações e as brincadeiras, a fim de que “[...] possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a

linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

Para Vygotsky (1991), a brincadeira do faz-de-conta é importante, pois é nesse momento que a criança vai compreender, à sua maneira, o que ela é capaz de observar. No caso do excerto, as crianças estavam transferindo o signo para o significado:

Assim, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brincar, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem. (Vygotsky, 1991, p. 73).

Sendo assim, é nesse momento que a criança se utiliza da língua falada para atribuir significado a uma situação. Posteriormente, a criança vai acessar esses mesmos conceitos, buscando imagens e palavras para um significante, porém, utilizando a língua escrita para se referir a tal objeto. Segundo Kleiman (1995), o ambiente da instituição precisa ser alfabetizador, entretanto, com funções específicas. Isso significa que a alfabetização foi feita de forma natural e lúdica.

Além disso, os livros constituem importante papel na sala de aula como objeto de cultura, pois devem “[...] fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (Brasil, 2001, p. 31). Nesse sentido, os livros são vistos como a língua na sua prática social. Para Kleiman (2005), a grande importância do uso de livros literários em sala é o contato com a cultura que leva ao entendimento do letramento, pois a partir das histórias contadas nos livros as crianças têm acesso a outros tipos de realidades, o que leva ao reconhecimento de gêneros literários de uso comum, tal como bilhetes etc. Nesse sentido, a criança reconhece outras palavras e passa a utilizá-las, conforme vão gerando conhecimento e movências em seu psiquismo – lúdico na alfabetização, com contação de histórias.

O excerto (2) traz, ainda, um exemplo claro da brincadeira de faz-de-conta, onde as crianças imitam a professora contando a história, o que é feito em frente ao espelho localizado na sala e utilizando os fantoches. Para Vygotsky (1991, p. 74), “Nesta brincadeira acrescentava-se uma interpretação de faz-de-conta de alguns objetos, de modo a tornar possível para o pesquisador observar a função simbólica associada a objetos”. As crianças estavam utilizando objetos que já estavam presentes na sala referência no mobiliário (espelhos) e materiais lúdicos (fantoches), com essas materialidades. Acerca da imitação, Vygotsky (1991, p. 59) nos afirma: “Pensa-se na

imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento”.

As crianças, assim, imitam a professora para compreender o que ela ensina, de forma que, a partir do momento que compreendem, conseguem imitar. A brincadeira é a maneira com que a criança utiliza suas funções psicológicas para compreender algo vivenciado, pois estão imitando através de sua própria linguagem. São processos que se complementam.

Por fim, os livros sem escrita (somente com desenhos) geram desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois são desprovidos de enredo fixo. A professora que fez a contação no excerto mencionado criou o enredo a partir de sua própria vivência, com palavras, e de forma que as crianças puderam entender. A partir dessa contação, as crianças utilizaram suas funções psíquicas superiores, como a atenção seletiva, a imaginação e a linguagem verbal para poder compreender o que era contado.

- 2) *Durante a reunião, acompanhadas pelas educadoras e demais responsáveis pela instituição, como a diretora L.⁹, as professoras relataram essas demandas das famílias [muitas famílias esperavam materiais fotocopiados, de grafismo, com a preocupação com a alfabetização]. Por tratar-se do último nível de educação dentro da creche, os grupos familiares têm grande expectativa quanto a alfabetização das crianças, visto que é algo bastante abordado, tanto entre seus pares, quanto visto em documentos norteadores, como a BNCC. Por exemplo, no campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação há o objetivo (EI03EF03) “Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.” (Brasil, 2017, p. 49). Todavia, não é função da Educação Infantil a alfabetização em nível escolar. Esse tipo de discussão e esclarecimento é feito por contato telefônico com as famílias. (RP2, E5, 2020, nota nº 402).*

O excerto (3), por sua vez, refere-se a um estágio obrigatório supervisionado feito de forma remota, pois, na data em questão, já estávamos passando por um momento de emergência sanitária – pandemia da Covid-19 –, na qual as crianças não podiam sair de casa. Dessa forma, tudo ocorreu utilizando tecnologias, como chamadas de vídeo e envio de materiais pelo aplicativo WhatsApp. Com isso, o contato com as crianças foi subtraído, e o esperado momento de observar o encontro da teoria com a prática não pode ser visto de fato. Assim sendo, os materiais eram enviados para casa, e as crianças, juntamente com seus pais, realizavam as tarefas propostas pelas professoras regentes da turma. A turma em questão nesse estágio era o G6.

⁹ Nome retirado para manter a identificação em anonimato.

Na situação aqui narrada, as famílias da turma do G6 estavam ansiosas frente ao processo de alfabetização das crianças, visto que havia inseguranças quanto à qualidade desse momento. Segundo a diretora da instituição, para sanar dúvidas os profissionais do NEIM ligavam para o telefone dos seus alunos de forma a dar mais profundidade e explicações de como fazer esse processo tão delicado e importante na formação da criança.

Primeiramente, a família era conscientizada que a alfabetização enquanto esfera cognitiva e sistematicamente planejada – apropriação do sistema de escrita ortográfico-alfabético, relação grafema-fonema – seria feita posteriormente aos anos iniciais. No momento atual, as crianças estariam numa fase inicial da alfabetização, tendo contato com materiais de uso social da língua, como, por exemplo livros, e conheceriam as letras de seu nome, pois assim o processo teria ligação com a identidade das crianças. Novamente Vygotsky (1991, p. 57) sinaliza diferenças cruciais entre tais idades:

[...] a diferença entre o aprendizado pré-escolar e o escolar está no fato de o primeiro ser um aprendizado não sistematizado e o último um aprendizado sistematizado. Porém, a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descreveremos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal.

Sendo os Anos Iniciais marcados pelos aprendizados que incidiriam na ZDI, facultando mobilização das funções psíquicas superiores, entretanto, seria incorreto inferir que nessa fase não há aprendizados e, conseqüentemente, desenvolvimentos cognitivos. Pelo contrário, nesse período a criança deve ser estimulada a construir seus primeiros passos na cultura escrita, tal como escrever seu nome. Uma atividade de suma importância e comum na Educação Infantil é a produção de crachás, na qual a criança tem a oportunidade de dizer quem é ela mesma através do nome, uma série de letras que, juntas, representam o nome próprio que se refere a alguém específico. Segundo Leontiev (1978), a necessidade de sentido para uma atividade escrita vai de encontro com a função social dessa modalidade.

- 3) *As crianças auxiliaram na pintura, mas uma criança que me chamou a atenção foi a J. Ela tem um contexto onde ela perdeu várias coisas na vida e não aceita perder mais nada, por isso quando a professora pede que ela saia para dar lugar a outra criança que queira pintar, ela não gosta e se vinga. É uma criança muito carinhosa, mas seu contexto a fez parecer uma menina diferente. (RM3, E3, 2019, nota nº 232).*

Já a situação descrita no excerto (4) é muito comum encontrar em CEIs de periferias históricas complexas e cheias de percalços. No caso da criança J., sua constituição enquanto sujeito tinha a influência de muitas perdas, tais fatos eram acompanhados por profissionais da área de responsabilidade. Para Bakhtin (2003), é a partir da história de vida que o sujeito cria sua própria singularidade. A partir disso, suas respostas e relações interpessoais condicionam a maneira com que ele vê o mundo. É importante frisar, contudo, que os acontecimentos específicos que, na historicidade do sujeito, influenciam o seu contexto, não o definem, uma vez que o tomamos como constituído na alteridade, e não instituído.

No decorrer da experiência do estágio na turma do excerto (4), foi possível perceber que a professora regente e sua auxiliar estavam informadas sobre o caso, e inclusive, intervinham de forma positiva. Naquele momento, J. tinha terminado de pintar com tinta guache sua parte no desenho coletivo e deveria se afastar para que outro colega pudesse participar. Algo de tamanha simplicidade para adultos, porém, era uma barreira para ela. A professora explicou que a menina tinha dificuldades para compreender o conceito de divisão ou de dar a vez. Então, para que ela não ficasse condicionada a ganhar algo material em todo momento que precisasse ceder a vez, as professoras lembraram tudo que ela fez até o momento. No caso, se era a vez de sair de perto do desenho, as professoras lembravam que ela já havia pintado. Dessa forma, J. não se sentia subtraída de algo. Eram necessárias, contudo, muitas repetições, até que J. pudesse internalizar, mesmo que inconscientemente, que os acontecimentos em sua história de vida não iriam defini-la.

Ponzio (2010), reiteramos, considera que as relações em sala de aula devem se aproximar ao máximo possível das relações privadas, entretanto, sabe-se que, na prática, é difícil isso acontecer. As características das relações privadas previstas pelo autor, todavia, devem servir como um exemplo a ser seguido de relação entre professor/professora e aluno/aluna. Por outro lado, a relação em sala de aula não deve se assemelhar às relações funcionais, que são conhecidas por serem tal como no trabalho. A escolha das professoras em estabelecer uma relação mais profunda com as crianças é passível de análise também, pois é iminente que elas escolheram manter a relação com a criança J. para além de sua constituição identitária. O que comprova essa escolha é o fato delas se importarem o suficiente para não anular a diferença da aluna – diferença não indiferente de que trata Ponzio (2010) –, bem como a decisão de auscultá-la e acolhê-la.

As relações em sala de aula, porém, não devem perder o objetivo de ser como são: professores/professoras como interlocutores mais experientes e crianças como aprendizes e, conseqüentemente, que se desenvolvem nessas/a partir dessas relações. No entanto, utilizando teóricos para ressignificar esses momentos, é preciso buscar a naturalidade das relações intersubjetivas componentes para realizar um encontro de fato, no sentido de Ponzio (2010). Ora, o encontro, segundo o autor, tem a capacidade de incidir na ZDI do sujeito, o que provoca aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A interação através da linguagem (falada ou escrita) é que possibilita o evento do encontro. Porém, é importante salientar que tal momento só ocorre quando ambos os sujeitos escolhem estar nele.

Certamente o olhar sensível das professoras em consonância com a metodologia utilizada por elas trouxe frutos ao aprendizado daquela criança. As profissionais souberam reconhecer sua singularidade, sua historicidade e constituição subjetiva, e buscaram resolver tensões observadas em sala. Tal como Freire (1996, p. 45) defende,

[...] o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem.

A importância da prática das professoras em questão é muito mais do que a transmissão de conhecimento. Seu olhar atento e sensível permite que essas crianças criem coragem para ter a própria autoria.

Considerações Finais

Cada um desses excertos citados e significados têm potências e possibilidades que só quem observou as crianças de perto sabe. É perceptível que as teorias citadas no aporte teórico podem ser vistas nas análises, mesmo sem o objetivo de julgar ou classificar. Cada criança que fez parte desse aprendizado tem uma rica bagagem histórica e, no decorrer dos estágios, seus aspectos culturais não foram desconsiderados. Para manter o foco nas análises qualitativas, levando-se em conta as teorias abordadas em outros capítulos, tais aspectos culturais foram suprimidos da presente pesquisa. Em termos gerais, em cada excerto buscou-se um olhar sensível para observar cada criança em suas múltiplas dimensões humanas.

O trabalho pedagógico é feito a partir de inquietações, e elas são necessárias para que as reflexões aconteçam e que ocorram mudanças e (re)significações na sala de aula e na singularidade de cada criança. Conforme reflexão apresentada, o fazer docente implica na responsabilidade de saber que a criança tem singularidades que vão além das suas possibilidades de manifestação. Uma criança que não participa, independente da atividade proposta, precisa ser investigada e auscultada (Bakhtin, 2003; Ponzio, 2010).

Com relação à construção das relações intersubjetivas entre professores/professoras e alunos/alunas, é preciso a observação do/da docente e a busca incessante por pesquisas na área. É indispensável verificar o contexto histórico-social da criança que está inserida na sala de aula, pois é justamente dessa forma, compreendendo o sujeito com toda sua bagagem, que a aprendizagem se torna algo significativo, natural e propriamente estimulado pelas relações intersubjetivas (Vygotsky, 1991; Brasil, 2009; Ponzio, 2010).

Ficou claro, nas conversas informais com os profissionais de sala e nas aulas na academia, que o fazer docente é uma eterna costura entre todos os sujeitos envolvidos. Não cabe uma relação funcional em sala de aula ou uma perspectiva de causa e efeito. O idealizado é que toda troca entre professores/professoras e alunos/alunas seja recheada de significado e muito próxima de relações privadas (Ponzio, 2010). Não é possível aprender com o outro sujeito sem estar aberto para esse processo. Bem como não é possível visualizar a sala de aula com sujeitos substituíveis. Sendo assim, é possível incidir de maneira significativa na constituição das crianças, estabelecendo relações intersubjetivas. Todavia, é um processo que exige disponibilidade e, de certa forma, é indissociável do fazer docente (Vygotsky, 1991; Ponzio, 2010).

Para finalizar, resgatamos, aqui, o questionamento central da pesquisa: Qual seria a importância das relações intersubjetivas/dos encontros de professores/professoras e crianças no processo de alfabetização na Educação Infantil? Doravante a pesquisa realizada e reflexões documentadas, é válido afirmar que a importância é de extrema relevância, visto que são essas percepções que tornam possível o fazer docente com qualidade, pois se parte do pressuposto que cada criança é como um universo, onde o olhar sensível é o que torna possível o estreitamento das relações.

Para possíveis estudos posteriores, mais aprofundados, é válido pesquisar mais detidamente sobre os impactos do *déficit* dessas relações em crianças que tiveram suas infâncias negligenciadas de alguma forma ou em vulnerabilidade social. Quais as

consequências desse contexto histórico-social para o processo da alfabetização? Essas crianças conseguem criar laços proveitosos com os/as professores/professoras em sala de aula? Elas conseguem escolher estar no espaço educativo para serem auscultadas por aqueles/aquelas profissionais? As relações privadas ocorrem nesses casos? De que forma as violências sofridas são expressas no cotidiano escolar, no âmbito da formação? Questões para outras pesquisas...

Referências

- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*, (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*, (V. Miotello, C. A. Faraco, Trad.). Pedro e João Editores.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares da Educação Nacional*. Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. (2018). *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Ministério da Educação.
- Brougère, G. (2001). *Brinquedo e cultura*, (2. ed.). Cortez.
- Freire, M. (1996). *Observação, registro e reflexão: Instrumentos metodológicos*. Espaço Pedagógico.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*, (17. ed.). Paz e Terra.
- Geraldi, J. W. (2003 [1991]). *Portos de passagem*, (4. ed.). Martins Fontes.
- Geraldi, J. W. (2010a). *A aula como acontecimento*. Pedro & João Editores.
- Geraldi, J. W. (2010b). *Ancoragens: Estudos bakhtinianos*. Pedro & João Editores.
- Irigóite, J. C. da S. (2015). *Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra: um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158419>
- Kleiman, A. B. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita*. Mercado das Letras.
- Kleiman, A. B. (2005). *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Ministério da Educação.
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento*, (14. ed.). Hucitec.
- Oliveira, V. B. (1994). *O brincar e a criança*. Vozes.
- Parecer CNE/CP9/2001, de 08 de maio de 2001. *Ministério da Educação*. <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE>

Ponzio, A. (2010). *Procurando uma palavra outra*. Pedro e João Editores.

Resolução CNE/CEB n.º 5/2009, de 18 de dezembro de 2009. *Diário Oficial da União, seção 1, p. 18*. <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/CNECEBN52009.pdf>

Soares, M. B. (2016). *Alfabetização: A questão dos métodos*. Contexto.

Soares, M. B. (2003). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Autêntica.

Vigotski, L. S. (2008 [1968]). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, (7. ed., J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trad.). Martins Fontes.

Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2014). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, (13. ed., M. P. Villalobos, Trad.). Ícone.

Volochínov, V. N. (2013 [1930]). *A construção da enunciação e outros ensaios*. Pedro & João Editores.

Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Uma Proposta de Intervenção com o Gênero Charge no 9º Ano do Ensino Fundamental

An Intervention Proposal with the Cartoon Genre in the 9th Grade of Elementary School

Dione Márcia Alves de Moraes

Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Pará

Docente, Universidade Federal do Pará, Marajó-Breves, Pará, Brasil

 dionemoraes15@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0002-2982-1155>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.34-12>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

Este trabalho apresenta uma discussão sobre o gênero charge e como esse pode ser utilizado como instrumento para o ensino e aprendizagem da língua materna em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental a partir de uma sequência didática. Embasado em teóricos como Volóchinov (2018), Bakhtin (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007), Romualdo (2000), entre outros, esta pesquisa visa contribuir para a formação (inicial e continuada) do professor. Os resultados aspirados são um enriquecimento no ensino e aprendizagem da língua portuguesa, auxiliando no ensino e aprendizagem de língua portuguesa e na formação do aluno, já que a metodologia propõe a leitura crítica, análise linguístico-discursiva e produção escrita.

Palavras-chave: Ensino da Língua Materna, Sequência Didática, Gênero Charge.

Abstract

This work presents a discussion about the cartoon genre and how it can be used as a tool for teaching and learning the mother tongue in a 9th grade class of Elementary School from a didactic sequence. Based on theorists such as Volóchinov (2018), Bakhtin (2003), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2007), Romualdo (2000), among others, this research aims to contribute to teacher training (initial and continuing). The desired results are an enrichment in the teaching and learning of the Portuguese language, helping in the teaching and learning of the Portuguese language and in the student's training, since the methodology proposes critical reading, linguistic-discursive analysis and written production.

Keywords: Mother Tongue Teaching, Following Teaching, Charge Genre.

Recebido em 14/05/2023

Aceito em 26/07/2023

Publicado em 07/09/2023

Considerações Iniciais

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (Brasil, 1998), terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, o ensino da língua materna deve capacitar o aluno a ler, produzir textos¹⁰ - orais e escritos - em várias situações sociais e comunicativas. Nesse sentido, o documento considera o texto como unidade de significação e os gêneros como objeto de ensino.

Entretanto, segundo os resultados do “Projeto de Pesquisa: Diagnóstico do trabalho com os gêneros discursivos na escola”¹¹ (Ohuschi, 2010), muitos profissionais ainda têm dúvidas sobre essa proposta de ensino preconizada nos documentos oficiais há mais de uma década. Dessa forma, os resultados desse projeto evidenciam as dificuldades dos professores em se trabalhar a língua materna a partir de uma perspectiva discursivo-enunciativa, a falta de conhecimento de propostas que trabalhem com os gêneros discursivos de forma sistematizada e a utilização do texto como “pretexto” para ensinar gramática.

Por essa razão, propusemo-nos a realizar um estudo sobre os gêneros discursivos, em especial o gênero charge, e a elaborar uma proposta de intervenção pedagógica voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental. O trabalho com este gênero se torna muito relevante por ser bastante conhecido e presente no dia a dia das pessoas, tornando-se produtivo o trabalho com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, além de introduzir um texto composto também pelo não-verbal em sua rotina escolar, a charge pode despertar um maior interesse dos alunos por possuir linguagem informal e finalidade crítica, além de contribuir para o desenvolvimento de sua leitura analítica.

Esta pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre o ensino e aprendizagem da língua materna a partir do trabalho com o gênero discursivo charge e, como objetivos específicos:

- a) refletir sobre as características do gênero charge;

¹⁰ Texto visto aqui como enunciado, “unidade real da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p.269).

¹¹ Projeto encerrado.

b) Discutir como a charge pode ser utilizada em sala de aula, a partir de um trabalho enunciativo-discursivo, visando à formação do cidadão crítico e do produtor competente de textos;

O trabalho fundamenta-se em teóricos como Volóchinov (2018), Bakhtin (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007), Romualdo (2000), entre outros. À luz das perspectivas desses autores, realizamos a análise de duas charges do ano de 2012: a primeira escolhida por apresentar texto verbal e pictórico em um quadro e; a segunda, texto verbal e não – verbal em dois quadros. Após essas discussões, elaboramos uma sequência didática, com sugestões de exercícios para aplicação em sala de aula.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa, de natureza aplicada. É construída a partir da escolha das charges, seguida de suas análises, levando em conta os elementos constitutivos do gênero (Bakhtin, 2003) e a elaboração de uma sequência didática, a partir da metodologia proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007).

O artigo é composto por três seções, além destas considerações iniciais e das considerações finais. Na primeira seção, discorreremos a respeito dos teóricos e das concepções que embasam o trabalho. Na segunda, realizamos a análise dos textos do gênero charge. Na terceira seção, apresentamos a sugestão de sequência didática.

Fundamentação Teórica

Para iniciarmos nossa reflexão, pautados em Rojo (2005), julgamos necessário diferenciarmos duas vertentes que abordam os gêneros: a teoria dos gêneros do discurso (ou discursivos) e a teoria dos gêneros de textos (ou textuais):

Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira - *teoria dos gêneros do discurso* - centrava-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio- históricos e a segunda - *teoria dos gêneros de textos* - na descrição da materialidade textual (Rojo, 2005, p. 185, grifos da autora).

Dessa forma, neste artigo, optamos pela vertente da teoria do gênero do discurso (perspectiva adotada pelo projeto de pesquisa mencionado), pois ela considera as situações de produção, intencionalidade e seus aspectos sócio-históricos, aproximando-se mais da ordem metodológica discutida por Volóchinov (2018), o que, para a análise proposta, tem maior interesse.

O conceito de gêneros do discurso que utilizamos é o discutido por Bakhtin (2003, p.262, grifo do autor): “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.”. Faraco (2009) explica que os gêneros são “Relativamente estáveis”, pois se modificam de acordo com as atividades humanas – sempre em mudança, criando novos e alterando os existentes - ao mesmo tempo, a estabilidade permite o reconhecimento e a adaptação ao novo, tornando-o familiar.

Bakhtin (2003, p. 262) apresenta três elementos constituintes do gênero que refletem o campo de atuação, finalidade, entre outros: “[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado”. O conteúdo temático refere-se a temas possíveis de serem abordados nos textos pertencentes a cada gênero, a construção composicional trata da observação de como o aquele está organizado; o estilo aborda a seleção dos recursos linguísticos próprio do gênero e do locutor, o qual os utiliza para alcançar a intencionalidade almejada na produção do texto.

Devido à heterogeneidade dos gêneros, Bakhtin (2003) os classificou em primários e secundários. Os primários são mais próximos da oralidade, das produções do cotidiano, como uma conversa informal e uma carta de amor, e por isso podem sofrer mais alterações. Os secundários são mais complexos, sobretudo escritos, como seminário, artigos científicos, e assim tendem a ter menos modificações no decorrer do tempo.

As esferas comunicativas, em consenso com Bakhtin (2003), reportam-se ao contexto social e ideológico em que os enunciados são produzidos e circulam. Temos as esferas sociais de comunicação: cotidiana, literário-artística, escolar, imprensa, publicitária, política, jurídica, produção e consumo e midiática. Para aplicação do texto em sala de aula, procuramos seguir a ordem metodológica¹² proposta para o estudo da língua:

- 1) Formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
- 2) Formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;

¹² Volóchinov (2018) propôs esse percurso metodológico para orientar o estudo da língua, uma vez que não abordou questões de ensino. Porém, essa noção foi transposta para o ensino de línguas por diversos pesquisadores, como Rojo (2005), dentre outros.

3) Partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (Volóchinov, 2018, p.220).

Logo, essa noção está de acordo com a nossa proposta de aplicabilidade, em consenso com Volóchinov (2018), pois defende que primeiro deve ser trabalhado o contexto sócio-histórico, as esferas sociais nas quais são produzidos e circulam os enunciados, e somente após, seus elementos linguísticos.

Em termos metodológicos, para trabalhar com o gênero charge, optamos por utilizar a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007). As sequências didáticas são várias atividades aplicadas e mediadas pelo educador de forma ordenada, citando Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007, p.97): “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual¹³ oral ou escrito.”. Essas atividades objetivam desenvolver a competência linguística do aluno por meio de situações próximas do real de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Em consenso com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007), as etapas de uma sequência didática, de forma sucinta, são: apresentação da situação; primeira produção; módulos; produção final e circulação do gênero. A apresentação da situação é o momento em que os alunos são informados do que acontecerá no transcorrer das aulas, momento em que ocorre o resgate do seu conhecimento etc.; já a primeira produção visa diagnosticar o que o aluno já sabe a respeito do gênero e quais são as suas principais dificuldades.

Os módulos são utilizados para o professor trabalhar os problemas apresentados na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos para que esses possam superá-los. A produção final é o momento em que os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos com as atividades e produzem o texto de acordo com as características do gênero, e que, preferencialmente, seja seguida da sua circulação, que é a exposição do texto produzido de acordo com suas características.

No interior da prática de leitura e da reescrita na produção final da sequência didática, deve ocorrer a análise linguística. Essa é um instrumento para auxiliar na produção do gênero (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2007), objetivando levar o aluno à

¹³ Os gêneros textuais denominados pelos autores serão tratados no decorrer da pesquisa de gêneros do discurso de acordo com Bakhtin, conforme opção adotada.

consideração sobre os efeitos de sentido dos recursos linguístico-enunciativos presentes no texto.

Discorreremos agora sobre as características do gênero charge. O chargista utiliza o desenho e a linguagem verbal, para, através do humor, buscar o que está por trás dos fatos ocorrentes, noticiados no dia-a-dia, e levar o leitor a refletir acerca de acontecimentos e personagens atuais. Nas palavras de Romualdo (2000, p.5):

[...] A charge é um tipo de texto que atrai o leitor, pois, enquanto imagem é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações de forma condensada. Além da facilidade de leitura, o texto chárstico diferencia-se dos demais gêneros opinativos por fazer sua crítica usando constantemente o humor.

Antes de apresentarmos as principais características da charge, faremos uma breve explanação histórica sobre ela, para sua melhor compreensão, pois, apesar de atualmente ser comum a presença da charge na televisão, jornais, revistas impressas e internet, nem sempre as notícias vieram com elementos visuais, normalmente, havia apenas o texto o verbal.

O desenvolvimento da imprensa proporcionou uma melhora da qualidade dos elementos imagéticos nos jornais e, apesar dos donos dos tablóides, a princípio, resistirem a utilizá-las junto com as notícias, a charge logo “caiu” no gosto popular e passou a fazer parte dos periódicos. Em consenso com Romualdo (2000, p.11, grifo do autor):

O primeiro jornal diário americano a usar ilustrações regularmente foi o *Daily Graphic*, de Nova York, em 1873. [...] na década de 1880, as ilustrações passaram definitivamente a fazer parte dos jornais americanos.

No Brasil, uma das primeiras charges publicadas foi no século XIX: “Trata-se de uma sátira contra Justiniano José da Rocha, de 14 de dezembro de 1837” (Romualdo, 2000, p. 13). Assim como nos Estados Unidos, as imagens foram, aos poucos sendo incorporadas pela imprensa brasileira, pois agradou aos leitores.

A charge encontra-se na esfera social midiática sendo importante para captar-lhe o teor crítico, estar bem informado acerca do tema abordado, dessa maneira, de acordo com Romualdo (2000, p.6): “Embora possua características específicas, não podemos pensar a charge como um texto isolado, sem relações com outros textos, que aparecem não só no próprio jornal, mas também fora dele”.

Por isso, um elemento importante a ser destacado é a intertextualidade com outros textos verbais (notícias impressas, reportagens impressas etc.) e não verbais (fotos, pinturas etc.). Em consenso com Romualdo (2000, p.86): “As relações intertextuais da charge jornalística podem se estabelecer com textos verbais, visuais, verbais e visuais conjuntamente (...)”.

Geralmente, a charge compõe-se de: título e/ou legenda, texto não verbal, diálogos, narração e assinatura do chargista: o título e/ou legenda destaca-se no topo do quadro e introduz o tema do desenho. O texto verbal aparece por meio das falas dos personagens, através de balões, e/ou de quadros a parte, na forma de narrativas, e em conjunto com o desenho compõem o humor da charge. A assinatura do chargista aparece para mostrar a autoria do texto.

O autor explica que os balões, além de introduzirem as alocações dos personagens, também participam do elemento visual do quadro, a forma do balão ajuda a desvendar a qualidade da fala, por exemplo: balão-fala, mais comum, as linhas são ininterruptas; balão-trêmulo, expressa medo; balão-cochicho, as linhas do contorno são pontilhadas; balão-berro, arcos para fora. As formas das letras também podem ser usadas para os mais diversos usos, por exemplo, podem ser aumentadas, engrossadas, ou coloridas para expressarem maior emoção.

Todavia, encontramos algumas charges que não possuem representação verbal, apenas a caricatura, o título e/ou a assinatura, porém esse fato não prejudica o seu entendimento, pois esse pode ser apreendido por meio da coesão e coerência no interior do enunciado, de sua intertextualidade e do conhecimento possuído pelo interlocutor sobre o contexto sociocultural e histórico. Segundo Romualdo (2000), o termo caricatura vem do italiano *caricare*, e significa (carregar, no sentido de exagerar, aumentar algo em proporção), nem toda caricatura é uma charge, mas toda charge tem uma ou mais caricaturas.

Ao finalizarmos esta seção, sistematizamos as características do gênero a partir de seus elementos constitutivos (Bakhtin, 2003). Podemos afirmar que o conteúdo temático da charge é opinativo, provoca hilárias, seu objetivo é alcançado a partir do exagero e do texto verbal. A construção composicional é constituída da parte não-verbal e comumente possui componente verbal como: título, assinatura e texto verbal, por meio de diálogos, narração ou legenda, porém existem as que têm apenas a imagem.

O estilo caracteriza-se pela apresentação de uma linguagem informal, próxima da oralidade, com a presença de ironia, onomatopeias, sinais de pontuação - para indicar as emoções dos personagens e auxiliar na construção dos sentidos dos textos verbais, como ironia, espanto, dúvida etc. - entre outros; a finalidade é opinar através da imagem e/ou textos-verbais sobre temas atuais, muitas vezes, caricaturando cômica e grotescamente seu objeto de atenção. Isso posto, apresentamos o estudo das charges selecionadas.

Análise das Charges

Nesta seção, apresentamos duas charges, seguidas por um breve estudo linguístico-discursivo. Analisamos a charge a seguir:

Figura 1

Charge Sobre a Copa do Mundo no Brasil



Fonte: Renato Andrade (2012)

Sobre o contexto de produção dessa charge (doravante, Charge 1), podemos afirmar que pertence à esfera midiática, foi publicada em 07 de janeiro de 2012, no site Jornal da Cidade, o qual disponibiliza vários textos do gênero charge. O produtor (autor/enunciador) é o chargista Renato Andrade. Os destinatários são os navegadores da internet e os super destinatários são os organizadores da Copa do Mundo e a FIFA (Federação Internacional de Futebol Associado).

O conteúdo temático é constituído pela crítica humorística sobre o tratamento dado ao povo brasileiro, pela FIFA e principalmente pelos organizadores da Copa no Brasil, portanto, trata de um tema polêmico presente em vários jornais escritos e televisivos na época. O estilo é formado por uma linguagem informal “gente”; “limpar”,

presença de ironia, entre outros. A construção composicional caracteriza-se por possuir legenda, diálogos expressos por meio de balões-fala e a assinatura do desenhista.

O texto verbal é constituído, primeiramente, da legenda dentro de um retângulo lilás, destacado bem acima do desenho com a frase polêmica que causou revolta em muitas autoridades, jornais e brasileiros em geral na época, chamando atenção e despertando o interesse pela leitura: “Fifa disse que Brasil merece chute no traseiro”. O comentário foi realizado a partir da declaração feita pelo representante da FIFA que disse estar preocupado com o possível atraso nas obras para a Copa do Mundo a ser realizada no Brasil no ano de 2016.

Por meio do balão-fala, o personagem, em primeiro plano, exclama uma frase evidenciando indignação com o fato “Que absurdo!”, o segundo balão-fala, de outro personagem, completa “Deixa a gente limpar primeiro!”, criando um texto irônico, crítico e com humor. O estilo da charge é marcado pela presença da linguagem informal como “deixa a gente limpar [...]”, de sinais de pontuação, para demonstrar sentimentos, no caso o ponto de exclamação para destacar a “indignação” dos personagens como “que absurdo!”.

O verbo “limpar”, usado com um sentido figurativo, diferente do usado comumente “tirar a sujeira”, destaca a linguagem informal criando um sentido de ironia e humor com o contraste da imagem. Os dois personagens com roupas elegantes estão roubando o dinheiro e a carteira do homem com camisa da seleção brasileira número zero e short esfarrapados, que podemos inferir representar o povo brasileiro humilde e de mãos para o alto sendo assaltado, no caso, pelos dois outros personagens que o “limpam” de seu dinheiro antes dele levar “o chute no traseiro”.

Podemos fazer a interpretação da Charge 1 por meio dos conhecimentos extratextuais: pior do que as palavras da FIFA são os altos impostos pagos pelos brasileiros, já tão explorados, e gastos nas obras para a Copa do Mundo. O modalizador “primeiro” ordena as ações que se infere nesta charge, “limpar” e depois “merece um chute”. Essa crítica apresenta texto verbal, não-verbal e intertextualidade com notícias jornalísticas da época, a partir da qual o locutor objetiva provocar, através do riso e da crítica, a reflexão de determinada situação que considera mais grave do que as palavras proferidas pelo representante da FIFA: a exploração do povo brasileiro. Dessa forma, o chargista utiliza a charge para divergir da notícia e tratar de um assunto diferente da legenda.

Passemos para a segunda charge:

Figura 2

Charge sobre Enchente Causada pela Chuva.



Fonte: Renato Andrade (2012)

Com relação ao contexto de produção dessa charge (doravante, Charge 2), podemos afirmar que pertence à esfera midiática, foi publicada em 07 de janeiro de 2012, também no site Jornal da Cidade. O produtor (autor/enunciador) é o chargista Renato Andrade. Os destinatários são os navegadores da internet e a temática do texto é a crítica através do humor apresentado por meio da charge, no caso, o desespero na época com a perspectiva de chuva. O estilo apresenta linguagem informal “chovê”, demonstrando uma variação linguística regional, e uso de pontuações para expressar sentimentos, como as reticências e as exclamações. A construção composicional é constituída de dois quadros que devem ser lidos da esquerda para direita, apresenta legenda, diálogos e texto não-verbal.

Esta charge apresenta como texto verbal, as legendas de cada quadro e os diálogos dos personagens. Como o chargista é desenhista permanente do site Jornal da Cidade, esse texto não apresenta sua assinatura. As legendas “antigamente” e “atualmente” introduzem tempos diferentes e o contraste das ações realizadas entre os dois quadros; os balões do primeiro quadro são balões-fala, segundo Romualdo (2000), sua aparência é lisa demonstrando o tom normal da fala dos personagens, assim como as reticências, criando o sentido de pausa e tranquilidade no diálogo informal: “ô Zé... Parece que vai chovê...” e “...éééé...”.

No segundo quadro, o balão-berro do primeiro personagem representa um grito, o segundo balão desapareceu e a palavra veio solta, significando um grito mais alto. O texto verbal apresenta algumas mudanças que destacam as diferenças entre os dois quadros: “Zé!!! Parece que vai chovê!!!”; não apresenta mais o marcador conversacional “ô” antes do nome, infere-se que o personagem utiliza diretamente o vocativo “Zé!!!” para avisar o outro, porque a situação é urgente. Percebemos a presença de pontos de exclamações triplos, reforçando o susto, medo e desespero presentes na frase quase idêntica à do quadro anterior, mas que lhe modificam o sentido. Neste quadro, a fala do segundo personagem destaca-se por ser muito grande, vermelha e maiúscula, para proporcionarem a impressão de iminência de perigo e importância ao grito emitido “AAAAAA”.

O texto não-verbal é composto pelo contraste de dois quadros, mostrando situações diferentes: no quadro 1, os dois personagens vestidos como pessoas do interior, chapéu e picando fumo, sentados de costa em um tronco de árvore e cercados por galinha e pintos, tranquilamente comentam sobre a possibilidade de chuva; já no quadro 2, o pânico é percebido pela ação dos personagens, um pula do tronco e o outro sai correndo espantando a galinha e os pintos. Nesse quadro 2, os rostos dos personagens são mostrados em expressões de alarme. Existe coerência e coesão entre o texto verbal e o não-verbal e entre os dois quadros, que juntos ajudam na composição e na construção do sentido.

A interpretação sócio-histórica da Charge 2 refere-se à situação vivida por muitos brasileiros, principalmente os mais humildes - moradores de lugares de poucos recursos - e temerosos de perderem tudo e até a vida por causa da chuva, justificando, assim, o terror dos personagens com a perspectiva de chuva. Uma realidade agravada pela falta de programas preventivos do governo, por falta de infraestrutura adequada e de ajuda aos atingidos pelas enchentes após a catástrofe.

Essa charge expressa a crítica a um acontecimento da época a partir da intertextualidade com notícias divulgadas em jornais, revistas, entre outros, em que o locutor infere que muitos leitores têm acesso, objetivando a reflexão por meio do riso através da interpretação do texto e das informações extratextuais dos interlocutores. Interessante observar que, apesar de ser de 2012, o tema dessa charge ainda é bem atual na vida de muitos brasileiros, infelizmente.

Sequência Didática: Possibilidades de Trabalho

As atividades apresentadas são sugestões, cabendo ao docente avaliar para melhor adaptar o tempo e a forma de aplicação, de acordo com a realidade de cada turma. Conforme nossa previsão, indicamos que cada atividade ocupe o tempo de duas semanas.

Primeiramente, propomos a apresentação da situação, para que os alunos tenham conhecimento sobre o que será desenvolvido no decorrer do estudo. É importante que a atividade possa promover: a) o resgate do conhecimento prévio dos participantes sobre o gênero; b) a realização de uma atividade de reconhecimento do gênero, com exemplos de charges e cartuns de jornais e revistas para que os alunos observem as singularidades a partir da comparação entre os textos; c) apresentação das principais características do gênero, relativas ao seu contexto de produção, conteúdo temático, estilo e construção composicional; d) a explanação sobre qual será o destino da produção final; e) o esclarecimento dos métodos de avaliação a serem utilizados.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007), a primeira produção serve como um diagnóstico sobre o saber anterior do aluno a respeito do gênero e quais são as suas principais dificuldades, sugerimos a divisão da turma em equipes de três alunos que escolherão os temas da região onde vivem ou não, como política, eleição etc.; após, o professor pode mediar uma breve discussão sobre os temas escolhidos para prepará-los para a produção. Em seguida, os alunos precisam definir quantos quadros a charge terá, se o texto verbal será em forma de diálogos e/ou narrativas, quem será o público-alvo, enfim, depois começa a produção. Para realizar a correção dos textos, o docente pode tomar como base questionamentos como:

- 1) É possível identificar o tema da charge?
- 2) O tema é atual?
- 3) Há crítica na produção?
- 4) Há humor?
- 5) Há coerência e coesão entre a linguagem verbal (escrita) e não-verbal (caricatura) da charge?
- 6) Qual o público-alvo?
- 7) O público-alvo compreenderá a charge?
- 8) Os recursos linguísticos estão empregados de maneira adequada?

O docente pode observar se os trabalhos feitos respondem às questões levantadas para diagnosticar o que o aluno já domina e o que precisa ser destacado nos módulos. Citando Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007, p. 103):

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

Para as atividades dos módulos, sugerimos a distribuição, em momentos distintos, das Charges 1 e 2. O módulo I consiste em Leitura e Análise da Charge 1, que apresenta texto não-verbal e verbal, o professor pode chamar a atenção dos alunos para a coerência entre esses elementos para a constituição dos sentidos do texto, e das marcas linguísticas presentes no texto verbal. Para auxiliar o professor nesta atividade, sugerimos as questões abaixo, levando em conta a ordem metodológica proposta por Volóchinov (2018):

- 1) Onde podemos encontrar as Charges?
- 2) Por que as charges são produzidas?
- 3) Onde a Charge 1 circula? Quem a produziu?
- 4) Quais são os possíveis leitores da Charge 1?
- 5) Observando o desenho da Charge 1, pode-se considerá-lo uma caricatura? Por quais motivos?
- 6) Quais as características de composição (estrutura), de tema (do que trata) e de estilo (linguagem) que podem ser percebidas na Charge 1?
- 7) Considerando que a charge é um instrumento para a reflexão sobre os temas apresentados na mídia, podemos afirmar que a Charge 1 atinge o seu objetivo? Justifique sua resposta.
- 8) Qual o sentido cômico criado pela Charge 1?
- 9) Há coerência entre o texto verbal (parte escrita) e não-verbal (a caricatura) na Charge 1?
- 10) O verbo “limpar” é uma figura de linguagem chamada de eufemismo que substitui uma palavra grosseira por outra mais suave. Quais expressões/palavras poderiam substituí-la na Charge 2, sem perder o sentido?

A análise linguística proposta neste trabalho serve como instrumento auxiliar da construção do gênero. Assim, as atividades ocorrerão no interior da prática de leitura das charges, para levar o aluno à reflexão sobre o efeito de sentido de elementos e expressões evidentes no texto. Desta forma, durante a leitura e interpretação do texto podem surgir muitas dúvidas sobre os recursos linguísticos dentro da Charge 1, cabendo

ao docente intervir, auxiliar e as dúvidas mais frequentes podem ser esclarecidas para toda a turma.

O módulo 2 refere-se à leitura e análise da Charge 2, que apresenta texto verbal e não-verbal nos dois quadros, relacionando-se para a construção do sentido. O professor pode observar essa característica na composição do gênero. Explanamos, abaixo, algumas questões que podem ajudar nessa compreensão:

- 1) Onde podemos encontrar as charges?
- 2) Por que as charges são produzidas?
- 3) Em qual esfera de comunicação a charge está inserida? (escolar, midiática, jurídica)
- 4) Quem produziu a Charge 2? Onde ela circula?
- 5) Quais os possíveis leitores da Charge 2?
- 6) Existe coerência entre o quadro 1 e o quadro 2 na Charge 2?
- 7) Qual o público-alvo (leitor) da Charge 2?
- 8) O tema da Charge 2 é atual?
- 9) Norteados pelo conhecimento de que muitas famílias têm muitos prejuízos com problemas causados pela chuva em todo o Brasil, a reação dos personagens no quadro 2 tem sentido?
- 10) Qual o sentido criado pelas reticências no quadro 1 e pelos pontos de exclamação no quadro 2?

Dúvidas sobre os significados de algumas palavras e recursos da língua utilizados na Charge 2, podem surgir, novamente o papel do professor como mediador é fundamental para esclarecê-las. Elas podem variar entre as equipes, porém, é interessante explicar sobre as mais recorrentes para todos, em sala de aula.

No quarto módulo, produção final, primeiramente as equipes podem trazer a notícia pesquisada para a leitura, interpretação e discussão em sala de aula. Pois devem estar mais maduros sobre os temas e o gênero nesta etapa; após, o docente pode orientá-los para a produção do texto não-verbal que precisa estar de acordo com a notícia ou fato escolhido (intertextualidade), ser opinativa e humorística, de acordo com Romualdo (2000).

Após os módulos, chegou o momento de os alunos produzirem. Primeiramente, podem elaborar a caricatura sobre a notícia escolhida, com traços simples. Com a mediação do professor, as equipes farão um esboço do desenho e, posteriormente, socializaram com os outros grupos para que esses possam fazer comentários e sugestões. Após, o professor verificar se as caricaturas estão de acordo com o conteúdo

temático da charge, ou seja, se é coerente com o acontecimento a que a imagem fará referência, poderá ser feita a versão final do elemento pictórico.

A produção do texto verbal não é obrigatória, conforme observamos, mas como o intuito dessas atividades é estimular a capacidade produtiva do aluno, é interessante que a contemplem. O texto verbal poderá conter linguagem informal, de acordo com o estilo da charge, ser coerente com o tema, ser cômico e crítico, de forma que junto com o texto não-verbal criem um sentido completo no entendimento pelo leitor.

Durante a construção do texto verbal, novas dúvidas podem surgir, como já citamos, a análise linguística proposta neste trabalho serve como instrumento para a construção do trabalho. As atividades ocorrerão no interior da prática de leitura das charges e na reescrita dos textos, para levar os alunos à reflexão sobre as dúvidas mais frequentes presentes nas produções escritas.

É importante que os alunos tenham acesso a dicionários e gramáticas, para auxiliá-los com termos desconhecidos e no caso de dúvidas sobre normas gramaticais. As dúvidas mais frequentes podem ser escritas no quadro como o esclarecimento da utilização de determinados pronomes, qual sentido produzido por eles, se são adequados com o contexto do gênero e que efeitos produzem, por exemplo.

Após as correções, os alunos farão a reescrita, cabe ao docente determinar quantas vezes ela será necessária, intervindo quando for preciso para ajudar na produção do texto, podendo fazer orientações separadamente à cada equipe. Sugerimos que as caricaturas feitas manualmente sejam escaneadas e coloridas, posteriormente, cada equipe se responsabilizará por acrescentar o texto verbal.

Indicamos que sejam impressas duas cópias coloridas de cada: uma com capa, notícia (a que a charge se refere), o gênero trabalhado e referências - para ser entregue ao professor; outra para ser exposta em um mural na escola (apenas com a notícia e a charge). Recomendamos que sejam feitos convites orais nas outras turmas, para que, em um dia marcado, os produtores façam comunicações explicando sobre o gênero e como foi o processo de sua produção.

A circulação do gênero proporciona ao estudante a satisfação de divulgar o trabalho, exercitar a oralidade e o falar em público, além de compartilhar com as outras turmas o que aprendeu nas oficinas, objetivando despertar o interesse dos outros discentes da escola na leitura dos textos, bem como em procurar mais informações sobre o gênero feito, a metodologia utilizada etc.

O docente pode aplicar a avaliação somativa, que implica em dar notas à participação em cada etapa do processo, a evolução dos trabalhos, e a produção final. É importante que esses critérios venham especificados em uma folha de papel entregue ao estudante junto com o trabalho final devolvido, para deixá-lo ciente da importância de cada processo.

Considerações Finais

Neste trabalho, objetivamos responder à questão de como utilizar o gênero charge em sala de aula no 9º ano do Ensino Fundamental, mostrando por meio teóricos, conceitos, exemplos, exercícios e atividades, que aquele pode ser introduzido em classe e auxiliar no desenvolvimento de leitores e escritores competentes e cidadãos mais críticos.

Primeiramente, a partir da apresentação dos teóricos utilizados como Volóchinov (2018), Bakhtin (2003), Romualdo (2000), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007), entre outros, foram esclarecidos os principais conceitos para alcançar o nosso objetivo geral que é refletir sobre o ensino e aprendizagem da língua materna a partir do trabalho com o gênero discursivo charge

As charges selecionadas – uma com um quadro constituído de texto verbal e não-verbal e outra, com texto verbal e não-verbal com duas sequências de quadros - foram analisadas levando em conta os elementos constitutivos do gênero (Bakhtin, 2003). Isso nos auxiliou a elaborar a proposta de intervenção pedagógica nesta pesquisa.

Deste modo, procuramos sugerir as atividades da sequência didática, passo a passo, com exemplos e possibilidades, além de endereços de sites sobre charges para serem pesquisados para que o docente possa trabalhar. Contudo, com o entendimento de que não existem métodos perfeitos que sirvam para todas as realidades das escolas, acreditamos caber ao docente adequar os planos sugeridos à escola e aos alunos para que todos possam ter melhor aproveitamento das produções.

Sem a pretensão de termos encontrado a resposta final e definitiva à questão levantada, pois o professor deve sempre buscar melhores formas de ensinar e aprender com os alunos, esperamos que este artigo possa colaborar para a formação do professor de língua portuguesa, podendo refletir o seu trabalho em sala de aula e, a partir desta sequência didática, desenvolver outras. Almejamos que essa pesquisa contribua para a

melhoria da qualidade do ensino da língua materna, pois a metodologia abrange três importantes competências comunicativas como leitura crítica, produção de textos e análise linguística.

Referências

Andrade, R. (2012, Janeiro) *Jornal a cidade*. <http://www.jornalacidade.com.br/charges>

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. (4 ed.). Martins Fontes.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental.

Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2007). *Gêneros orais e escritos na escola*, (R. Rojo & G. Sales Cordeiro, Trad.). Mercado das Letras.

Rojo, R. (2005). Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. Em Meurer, J. L; Bonini, A. & Motta-Roth, D. (Orgs.). *Gêneros: Teorias, métodos e debates*, (pp.184-207). Parábola Editorial.

Ohuschi, M. C. G. (2010). *Projeto de pesquisa: Diagnóstico do trabalho com os gêneros discursivos na escola*. Universidade Federal do Pará.

Romualdo, E. C. (2000). *Charge Jornalística, intertextualidade e polifonia: Um estudo de charges da Folha de São Paulo*. Eduem.

Volóchinov, V. (2018). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, (2ª ed., S. Grillo & E. V. Américo, Trad.). Editora 34.

Questões Metodológicas na Pesquisa em Linguística de Texto

Methodological Issues in Text Linguistics Research

Cristiane Barbalho

Doutorado em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Docente, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

 cristiane.sa.1@cp2.edu.br  <https://orcid.org/0000-0002-5379-9608>

Dennis Castanheira

Doutorado em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Docente, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil

 denniscastanheira@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-9092-5936>



Margareth Moraes

Doutorado em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Docente, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

 margareth.morais@ifrj.edu.br  <https://orcid.org/0000-0001-7182-0258>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.34-3>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar reflexões sobre as metodologias empregadas nas pesquisas em Linguística de Texto. Nessa abordagem teórica, o texto é visto como objeto central sob um viés sócio cognitivo e interacional (Koch, 2005), em que fenômenos como a referência, a articulação textual e a intertextualidade, por exemplo, devem ser analisados com base na construção dos sentidos e da coerência textual. A justificativa para tal pesquisa é a ausência de caminhos consolidados quanto aos métodos de pesquisa na área. Assim, neste trabalho, pretendemos, por meio de uma metodologia bibliográfica revisional, retomar trabalhos já efetuados e traçar reflexões. Nossos resultados indicam que é possível adotar diferentes perspectivas nesse âmbito e que isso deve ser considerado pelo pesquisador da área.

Palavras-chave: Metodologia, Linguística de Texto, Gêneros Textuais.

Abstract

The main objective of this work is to present reflections on the methodologies used in research in Text Linguistics. In this theoretical approach, the text is seen as a central object under a sociocognitive and interactional bias (Koch, 2005), in which phenomena such as referencing, textual articulation and intertextuality, for example, must be analyzed based on the construction of the meanings and textual coherence. The justification for such research is the absence of consolidated paths regarding research methods in the area. Thus, in this work, we intend, through a revisional bibliographical methodology, to resume works already carried out and to outline reflections. Our results indicate that it is possible to adopt different perspectives in this context and that this should be considered by the researcher in the area.

Keywords: Methodology, Text Linguistics, Textual Genres.

Recebido em 15/04/2023

Aceito em 17/05/2023

Publicado em 07/09/2023

Introdução

O campo de estudos linguísticos é amplamente heterogêneo. Nos diversos centros acadêmicos no país, pode-se perceber uma enorme variedade de linhas de investigação. Pensar em metodologia de pesquisa dentro dos estudos linguísticos é, portanto, considerar a amplitude e a heterogeneidade de teorias existentes. Dentro desse contexto, o presente artigo tem como escopo refletir sobre questões metodológicas em um campo específico da linguística, a Linguística de Texto (LT).

Para a LT, o principal atributo da língua não é transmitir informações, mas inserir “os indivíduos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam” (Marcuschi, 2008, p. 67). Desse modo, o texto precisa ser visto como processo. Assim, cada leitor fará seu levantamento de hipóteses para compreendê-lo, dependendo de seus conhecimentos

linguísticos, interacionais, contextuais, intertextuais e de mundo (cf. Koch, 2005). A LT hoje privilegia o entendimento do texto com vistas à dimensão das práticas discursivas, com um interesse especial pela produção e pela compreensão de sentidos veiculados por diversas semioses.

De acordo com Cavalcante (2016), é impossível refletir sobre os processos que engendram a coerência textual sem levar em conta que os sujeitos das interações são entes discursivos, que produzem e interpretam textos a partir de posições determinadas que balizam o que pode/deve ou não ser dito. Assim, as estratégias textuais, na verdade, são sempre estratégias discursivas, selecionadas tendo em vista a dimensão argumentativa presente em todo e qualquer texto.

O papel do pesquisador, nesse âmbito, é acionar habilidades de análise relacionadas à caracterização do *corpus* escolhido, definindo gênero, tipologia, local de circulação, se são textos digitais ou não, objetivo e finalidade dos textos selecionados, dentre outras questões, para, assim, poder iniciar seu trabalho de análise. No entanto, tal percurso metodológico na área dos estudos do texto é complexo, já que, de acordo com pressuposto teórico central da LT, todas essas questões que caracterizam um texto precisam ser analisadas em conjunto, tendo sempre em vista o papel de cada item na construção de sentidos. Outra questão que também se coloca para o analista é a escolha por uma abordagem quantitativa e/ou qualitativa. Lançar luz sobre tais desafios, que se impõem diante de todas as pesquisas dentro da LT, assim, é o principal objetivo deste trabalho.

Para atingir tal finalidade, o presente trabalho apresenta um panorama dos pressupostos teóricos da LT, para, em seguida, discutir questões relacionadas à seleção do *corpus* e sua relação com a noção de gêneros textuais. Na sequência, são discutidas formas de abordagem metodológica, com base em uma coletânea de pesquisas dentro da área.

Linguística de Texto: Teoria

Ao longo das últimas décadas, a LT passou por diferentes fases, que marcam modificações nos pressupostos teóricos basilares e alterações relevantes nas concepções de texto, o que pode ser ilustrado pelo Quadro 1:

Quadro 1*Fases da Linguística de Texto*

Fase	Época	Conceito de texto	Principais autores
Primeira fase	Até anos 1970	Frase complexa/ sequência de enunciados	Charolles, Dressler, Rieser, Van Dijk e Viehwegger
Segunda fase	Entre 1970 e 1980	Instrumento interativo	Isenberg, Motsh, Schmidt, Van Dijk e Wunderlich
Terceira fase	A partir dos anos 1980	Processo sociocognitivo e interacional	Beaugrande, Dressler, Mondada e Van Dijk

Fonte: Santos & Castanheira (2021)

Atualmente, é possível afirmar que

exemplos reais passam a ser focalizados diante dos processos interacionais envolvidos nas diferentes situações de produção. A linguagem deixa de ser concebida como um sistema de signos e passa a configurar um conjunto de atividades que realizam a expressão comunicativa, uma vez que usar a língua envolve realizar ações embasadas em atividades e regras sociais orientadas por meios verbais que estabelecem determinados objetivos. (Santos & Castanheira, 2021, p. 120).

Assim, a LT pode ser caracterizada hoje como uma abordagem teórica que tem o texto como objeto central sob um viés sociocognitivo e interacional, em que os sentidos não estão prontos e disponíveis no dito, devendo ser explorados e mapeados de maneira muito mais ampla e complexa por meio da análise e da discussão discursiva.

É essencial, nesse âmbito, o papel do contexto para compreensão das informações de cada texto, tendo em vista que o entorno comunicativo possibilita muitas reflexões sobre o que está presente na superfície textual. Isso se evidencia pela associação entre o conhecimento linguístico e o conhecimento enciclopédico, tendo em vista que as marcas explícitas estão diretamente ligadas à carga social presente na memória de cada indivíduo e são compartilhadas socialmente. Ou seja, é por meio de uma análise sociocognitiva que conseguimos efetuar uma análise contextualizada.

Na abordagem da LT, há vários fenômenos comumente estudados, dentre os quais se destacam a referenciação, a articulação textual, a coesão, a coerência e a intertextualidade, conforme exploram as pesquisas de Moraes (2017), Andrade (2019), Antunes (2019), Castanheira & Fortuna (2021) e Barbalho (2022). Tais investigações demonstram que é necessário explorar os sentidos a partir de uma perspectiva que une o dito e o não dito.

Acerca da referenciação, é necessário destacar que se trata de um processo em que há a ativação e a reativação de objetos de discurso, que são interpretados diante do contexto discursivo em que se inserem. Os referentes são analisados pela LT a partir da construção referencial presente na tessitura dos diferentes gêneros textuais. Isso se evidencia pelas estratégias de anáfora direta, indireta e encapsuladora e dêixis temporal, espacial e pessoal, já consagradas na literatura especializada (cf. Cavalcante, Custódio Filho & Brito, 2014).

O processo de referenciação, portanto, diz respeito ao conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, que os interlocutores realizam, ao passo que a interação comunicativa se desenvolve, com o objetivo de (re)significar as experiências vividas, com base na construção partilhada dos objetos de discurso, que asseguram a construção de sentidos. O conceito de referenciação revela ainda a íntima relação entre coesão e coerência, uma vez que só é possível identificar os objetos de discurso retomados ou antecipados a partir de associações cognitivas.

Assume-se aqui a noção de Cavalcante, Custódio Filho & Brito (2014), segundo os quais a recategorização é um processo cognitivo-discursivo de transformação dos referentes, de crucial importância para a orientação argumentativa do texto. Em outros termos, os objetos discursivos vão mudando ao longo do texto por meio de acréscimos de atributos e de diversas marcas estratégicas, capazes de remodelar a imagem do referente construída pelo interlocutor, a fim de indicar seu propósito argumentativo, ou ocultá-lo. Isso quer dizer que o processo de reconstrução do referente acontece na proporção em que os variados índices ajudam o interlocutor a compor novos sentidos e novas referências, diante do desenvolvimento textual. Nesse processo de (re)construção e recategorização dos objetos do discurso, tanto a cadeia referencial como as pistas textuais corroboram a realização dessa dinâmica, em que os sujeitos se valem dos seus conhecimentos compartilhados para a construção do referente.

Nesse âmbito, a referenciação é central na leitura e na produção de textos orais e escritos, posto que envolve processos interpretativos e de tessitura bastante complexos e que precisam ser explorados para a efetiva compreensão e para a escrita/ fala consciente da ligação entre os fatos linguísticos e os seus efeitos discursivos, o que muitas vezes não é uma tarefa simples. É necessário, para tanto, relacionar o domínio dos recursos linguísticos ao seu papel no texto.

Outro pressuposto relevante da Linguística de Texto é a articulação textual. Para que isso seja discutido, é necessário observar a sequenciação marcada por elementos linguísticos (conjunções, advérbios, marcadores discursivos, etc.) e os efeitos de sentido envolvidos e que podem marcar a (inter)subjetividade, a modalização e a argumentação em variados textos em diferentes gêneros e suportes.

Já a intertextualidade é a presença de textos em outros textos e pode ser relacionada a pontos centrais da Linguística de Texto, como a argumentação, por exemplo (Koch & Elias, 2016; Castanheira & Fortuna, 2022). Recurso necessário para construção discursiva, a intertextualidade atua na rica tessitura informacional de diferentes gêneros e é central para efeitos de sentido diversos, dentre os quais o humor.

O papel da referenciação, da sequenciação e da intertextualidade na construção dos textos é diretamente relacionado aos pressupostos basilares da Linguística de Texto nos dias de hoje, tendo em vista que o olhar interacional e cognitivo possibilita observar os elementos linguísticos para além da superfície textual, interpretando-os como pistas que marcam um posicionamento também ligado à pragmática, a um entorno social e discursivo. Ou seja, não há apenas a mera decodificação grafemática ou a relação de “puxar setas” para achar o referente, havendo muitas complexidades nos processos interpretativos.

Na verdade, a LT privilegia, atualmente, o entendimento do texto com vistas à dimensão das práticas discursivas, com um interesse especial pela produção e pela compreensão de sentidos veiculados por diversas semioses. De acordo com Cavalcante (2016), é impossível refletir sobre os processos que engendram a coerência textual sem levar em conta que os sujeitos das interações são entes discursivos, que produzem e interpretam textos a partir de posições determinadas que balizam o que pode/deve ou não ser dito. Assim, as estratégias textuais são sempre estratégias discursivas, selecionadas segundo a dimensão argumentativa presente em todo e qualquer texto. Dessa forma, explicações referentes às estratégias de organização textual são descritas com base no

projeto de dizer do locutor, o que significa dizer que a LT inclui a *argumentatividade*, isto é, uma dimensão argumentativa como um pressuposto inegável e como uma motivação para a análise de diversas estratégias de organização textual.

Como afirma Barbalho (2022, p. 58),

a referenciação reelabora a realidade, uma vez que as escolhas linguísticas apresentam um posicionamento discursivo dos interlocutores, cujos referentes são recategorizados a partir de acepções sociocognitivas, revelando intencionalidades comunicativas.

Nesse sentido, uma vez que os fenômenos estudados pela LT orientam o projeto de dizer de seus interlocutores e que as escolhas linguísticas são influenciadas pelos valores envolvidos no processo comunicativo, entender esses fenômenos contribui para a compreensão da construção argumentativa dos textos. Como afirma Cavalcante (2016, p. 115), “o objeto de investigação da LT não é, pois, a argumentação, nem são as práticas discursivas ou suas evidências semânticas em formações discursivas, nem é a representação cognitiva dos conceitos que embasam os sentidos textuais”. Porém, a autora defende que, mesmo a argumentação não sendo o objetivo central dos estudos dessa corrente teórica, a LT pode contribuir com os estudos sobre argumentação, principalmente no que se refere à referenciação, uma vez que os sujeitos selecionam estruturas textuais a partir do seu projeto de dizer, agindo sobre o outro, persuadindo, de alguma forma, a quem se projeta como interlocutor.

A abordagem da argumentação nos estudos de LT se deve à própria concepção de língua e de texto adotadas pela teoria que o concebe como um “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (Marcuschi, 2008, p. 72), entendendo que o texto não reflete o mundo, mas o reconstrói por meio da linguagem, permitindo afirmar que não há texto neutro, sem alguma marcação ideológica. Como afirma Koch (1987, p. 19), a “interação social ocorre por intermédio da língua que se caracteriza por meio da argumentatividade”. Para a autora, pode-se afirmar que

o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade (Koch, 1987, p. 19, grifos da autora).

Koch (1987) defende que argumentar é um ato humano e que está presente em todas as relações sociais. Por esse motivo, afirma que a interação social se caracteriza

pela argumentatividade, uma vez que o homem, a todo tempo, julga, avalia, critica, expressando juízos de valor sobre o que e quem lhe cerca. Além disso, por meio do discurso, tenta influenciar o comportamento do outro ou levá-lo a compartilhar determinadas opiniões.

Dessa forma, ao se trabalhar no campo da LT, é primordial a compreensão do texto como um processo e como um evento comunicativo, que sofrerá influências do seu contexto de produção. O trabalho deve ir além da materialidade linguística, investigando também os elementos envolvidos no seu processo de construção.

Seleção do *Corpus* e Pesquisa em Linguística de Texto

A concepção de gênero textual adotada contemporaneamente se baseia na própria modificação de concepção de língua que deixou de ser entendida apenas no seu plano formal e passou a ter também uma dimensão sociocognitiva e interacional, como já apresentado. Além disso, os trabalhos desenvolvidos no campo da filosofia da linguagem por Bakhtin contribuíram com o desenvolvimento dos estudos sobre texto, discurso e gêneros. Como afirma Barros (2020[1997], p. 25), “Bakhtin influenciou ou antecipou as principais orientações teóricas dos estudos sobre texto e o discurso desenvolvidos sobretudo nos últimos 30 anos”, por isso, ao falar sobre gêneros, parte-se das contribuições e das discussões originadas pelo filósofo nas quais os trabalhos desenvolvidos atualmente sobre o assunto se apoiam.

Para o autor, de acordo com Machado (2020[1997]), o gênero é um conceito plural, que estabelece comunicações combinatórias da linguagem em uso, tanto nas suas dimensões verbal como também extraverbal, compreendendo-o dentro de uma dimensão temporal, em um processo de interatividade, por meio dos usos que se faz da língua. Bakhtin (1997 [1979], p. 301) defende que “todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” e acrescenta que há uma pluralidade de gêneros construídos a partir das necessidades comunicacionais.

Como apresenta Bakhtin (1997[1979], p. 269), o uso da linguagem é sempre concretizado nos mais variados campos da atividade humana que são diversos e multiformes. Ao empregar-se a língua, concretizamo-la por meio de enunciados, definidos como “unidade real de comunicação discursiva”, que podem ser orais ou escritos, e que refletem condições e finalidades específicas de cada campo de atividade humana,

diferenciando-se pelo seu conteúdo (temático), pelo estilo de linguagem utilizado e por sua construção composicional, que estão ligados entre si no enunciado que constroem. Bakhtin (1997[1979], p. 262, grifos do autor) ressalta que não se pode afirmar, por isso, que todos os enunciados são iguais, pois “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso.”

Conforme a concepção bakhtiniana, a necessidade do enunciadador em querer dizer algo, em verbalizar a respeito de uma determinada temática, permite o surgimento de um gênero, determinado pelo campo da comunicação discursiva, pelas questões temáticas, pela situação concreta em que se realiza o processo comunicacional, pelos interlocutores, além de outros fatores extralinguísticos. O falante, ao ter uma determinada intenção discursiva, “com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constituindo-se e desenvolvendo-se em determinada forma de gênero” (Bakhtin, 1997[1979], p. 282).

O desenvolvimento comunicacional por meio dos gêneros pelos sujeitos ocorre a partir de uma experiência anterior. De acordo com Barbalho, Santos & Sebastião (2017, p. 176), os falantes são capazes de interiorizar diferentes tipos de gêneros pela convivência com eles, “o que faz com que tenham a capacidade de os reconhecer e de conseguir antecipar a sua estrutura discursiva num momento de interação”. Koch (2005) reafirma que; mesmo o falante não dando conta de que, ao produzir um texto, está produzindo um gênero cuja estruturação é resgatada em sua memória, isso é possível a partir de seu conhecimento prévio, definindo esse processo cognitivo de competência metagenérica. Esse resgate, segundo a autora, da estruturação dos gêneros é possível pelo fato de eles serem compartilhados socialmente, concordando com os princípios levantados por Bakhtin, a partir de uma relação de interação comunicativa, que permite tanto produzir como também reconhecer determinados gêneros, orientando as práticas comunicativas, sem a necessidade de uma nomeação explícita. Ao produzir uma receita, por exemplo, resgata-se, nas experiências compartilhadas anteriormente, a estrutura desse gênero, que é realizado como discurso.

Entretanto, como as esferas sociais são diversas e cada uma delas cria necessidades comunicacionais distintas, conseqüentemente haverá gêneros que podem circular apenas em determinadas esferas, acarretando a ausência de reconhecimento desse gênero por quem não circula nesse meio social. Sobre essa questão, uma definição

importante a ser levada em consideração no trabalho com gêneros que advém das reflexões bakhtinianas sobre esferas sociais é o de domínio discursivo, assim definido por Marcuschi (2010[2002], p. 24-25),

já que os gêneros são atividades humanas da linguagem, cujos domínios discursivos não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos (...) constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Como defende Schneuwly (2004), os gêneros são instrumentos que permitem aos sujeitos agir em situações de linguagem, sendo indissociável do seu contexto histórico e social. Cada gênero é uma ação que visa atingir um determinado objetivo em uma específica esfera de circulação. Por isso, mais uma vez se reitera a importância do estudo de gêneros não apenas no seu plano formal, mas também na sua função comunicativa. O estudo de gênero envolve uma análise interdisciplinar, em que se deve dar uma atenção especial para a linguagem efetivamente em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Como já apontava Bakhtin (1997[1979], p. 292), as palavras só ganham de fato sentido quando são inseridas em gêneros, quando “surgem unicamente do seu emprego vivo em um enunciado concreto”. Marcuschi (2008) defende essa ideia em seus estudos, ao afirmar que é impossível se comunicar verbalmente sem que seja por um texto realizado em algum gênero textual. Há nos gêneros, certa identidade que nos condiciona a determinadas escolhas, não sendo elas aleatórias. “Os gêneros limitam nossa ação na escrita (...) os gêneros se tornam propriedades inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para os interlocutores, dando inteligibilidade às ações retóricas” (Marcuschi, 2010[2002], p.156).

Diante dessa perspectiva bakhtiniana, vários outros trabalhos foram desenvolvidos, como já se identificou, que se referem aos gêneros textuais, principalmente no campo da LT, cujos conceitos iniciados por Bakhtin foram aprofundados. Koch & Elias (2006) concordam com Bakhtin que um gênero pode ser caracterizado por três planos indissociáveis: composicional, conteúdo temático e estilo. As autoras indicam que, no plano composicional dos gêneros, são levadas em consideração a maneira de organização, a forma como as informações foram distribuídas e a utilização de elementos não verbais. No plano do conteúdo, temos o objeto do discurso e já no plano do estilo, a seleção de recursos gramaticais, lexicais e fraseológicos para sua construção.

Dessa forma, os gêneros “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (Marcuschi, 2010[2002], p.19). Não há, a partir de uma concepção interacionista e sociodiscursiva, como conceber a análise de gêneros fora de suas práticas sociocomunicativas, como já delineava Bakhtin. De acordo com Bezerra (2020, p. 43), “os gêneros só surgem quando certas condições sócio-históricas estão presentes e criam a demanda para sua produção”. Portanto, dentro de uma prática social, um enunciador, por exemplo, a princípio, em uma situação real de comunicação, só produzirá um memorando em um contexto específico de interação comunicativa e em determinadas condições sócio-históricas em que de fato seja necessária sua produção, a partir de uma demanda de interação social.

Cada gênero, portanto, terá determinadas estruturas que vão ao encontro do propósito comunicativo dos sujeitos envolvidos no processo comunicacional. No gênero receita, por exemplo, é comum as estruturas de verbos no modo imperativo, uma vez que o sentido desse modo verbal contribui para a finalidade de orientar e ensinar a fazer algo. Já no texto publicitário, o mesmo recurso – verbo no imperativo – contribuirá para a finalidade de persuasão do interlocutor. Assim, além de os gêneros selecionarem estruturas diferentes que devem ser consideradas para o desenvolvimento de uma pesquisa, essas estruturas podem ter efeitos discursivos distintos a depender do gênero em que se encontra. Por isso, o que se observa nas pesquisas realizadas no campo da LT é que as análises devem se apoiar no gênero, articuladas aos seus propósitos comunicativos, identificando como as questões estruturais, temáticas e de estilo influenciam nessa dinâmica.

Uma questão importante, no trabalho com os gêneros textuais, é a observação ao Comitê de Ética, que é o órgão responsável por avaliar e acompanhar os aspectos éticos envolvidos em pesquisas com seres humanos, a fim de garantir o respeito, a dignidade e a segurança de voluntários envolvidos na pesquisa. A partir de 2016, por meio da Resolução CNS nº 510/2016, as pesquisas desenvolvidas na área das Ciências Humanas e Sociais e em Ciências Sociais Aplicadas foram introduzidas no Comitê de Ética, buscando verificar os riscos e acompanhar a participação dos voluntários no desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, caso o gênero trabalhado não seja público, como os gêneros produzidos na esfera jurídica ou entrevistas concedidas por alunos e/ou voluntários cuja finalidade seja a utilização na pesquisa, deve haver a preocupação em submetê-lo ao comitê antes do seu desenvolvimento, diretamente na Plataforma Brasil.

Portanto, o trabalho com gêneros de variados domínios discursivos possibilita um avanço nas pesquisas em LT, uma vez que permite identificar estruturas específicas desses gêneros e de como os processos, estudados por essa área de conhecimento, são mobilizados para o projeto de dizer de seus interlocutores. Defendemos, então, que as investigações realizadas na área da LT sejam pautadas nos gêneros textuais que circulam nas mais variadas esferas sociais, uma vez que os estudos desenvolvidos dessa forma contribuem para a sistematização e para o aprofundamento de aspectos específicos, como intencionalidades comunicativas, contexto de produção, organização sequencial, seleção estrutural, que vão influenciar na própria categorização do gênero trabalhado.

Tipos de Metodologia na Pesquisa em Linguística de Texto

Um trabalho acadêmico é composto por diferentes etapas que, embora didaticamente seccionadas, estão diretamente relacionadas. De forma geral, as pesquisas são estruturadas a partir de uma revisão da literatura, que consiste na leitura e no estudo de trabalhos anteriores sobre o tema ou sobre aspectos análogos e entrincheirados; uma fundamentação teórica, que contempla as bases que alicerçam o estudo por meio de autores consagrados no assunto e teóricos recentes que os explanem de maneira pertinente; a metodologia, que envolve as opções de recursos utilizados para construção da investigação; a análise, que consiste na etapa em que os dados são testados e discutidos a partir do que fora construído previamente e a conclusão com os resultados obtidos a partir da análise realizada.

Na literatura especializada sobre metodologia científica, são variadas as possibilidades apresentadas sobre quais métodos podem ser seguidos em pesquisas de muitos campos do conhecimento. Contudo, é preciso dizer que algumas se destacam, sobretudo as abordagens qualitativa e quantitativa, que podem ser rótulos macro para diferentes ramificações e perspectivas e que serão nosso foco neste artigo. Há, por exemplo, trabalhos que seguem uma metodologia bibliográfica, empírica ou de pesquisa-ação e que não deixam de ser qualitativos e/ou quantitativos.

No campo da Linguística, de forma geral, há abordagens cujas metodologias já são consagradas e amplamente difundidas. O exemplo mais representativo, provavelmente, é o da Sociolinguística Variacionista, que é uma teoria com métodos muito bem organizados e replicados em milhares de pesquisas, inclusive no Brasil. Contudo, mesmo nessa

perspectiva, há variados e novos olhares sendo (re)pensados, como demonstram as diferentes “ondas” discutidas por Eckert (2012) e Machado Vieira (2020).

Na pesquisa em LT, costuma ser privilegiada a metodologia qualitativa, mas é importante dizer que essa não é uma regra, embora seja, de fato, uma tendência de muitos trabalhos. Isso pode ser explicado de diversas formas, mas possivelmente está ligado às bases teóricas: como o enfoque desses trabalhos geralmente é na construção dos sentidos do texto, é preciso que haja um olhar qualitativo atento e detalhado.

No entanto, não há impedimento algum em relação a um olhar quantitativo em prol da quantificação de dados na LT. O que ocorre, na verdade, é que não há como fazer uma pesquisa na área sem partir de uma análise qualitativa acurada e bem organizada e que o uso de métodos quantitativos é um recurso aliado ao qualitativo. Ou seja, pode haver uma combinação metodológica bastante relevante caso o objetivo da pesquisa contemple tal perspectiva mista, o que irá influenciar a forma da análise dos dados são, sobretudo, os objetivos traçados, o objeto de investigação e a própria organização do gênero investigado.

Barbalho (2022) analisou o gênero depoimento, na modalidade oral, gravado no momento de inquirição, durante o julgamento de instrução de oitivas de testemunhas, no crime de homicídio qualificado como feminicídio. Nesse trabalho específico com um gênero do domínio discursivo jurídico, um dos objetivos foi compreender como os processos referenciais contribuem para a construção dos referentes *mulher*, *acusado* e *feminicídio* a depender do enunciador e do propósito argumentativo dos interlocutores: acusação ou defesa do réu. Com base nesse objetivo, a autora buscou verificar as construções ideológicas e como a recategorização dos objetos do discurso, associados a outras pistas textuais, conduziam o interlocutor para determinadas avaliações dos referentes e contribuía para a construção argumentativa dos seus enunciadores, a depender das relações sociais/familiares estabelecidas entre os sujeitos, o acusado e a vítima. Desse modo, foi feita uma análise do *corpus* de cunho analítico-descritivo, em que foram selecionadas algumas cadeias referenciais que tenham, de forma mais produtiva, recategorizado a situação de feminicídio.

Por se tratar de um gênero longo, organizado em forma de diálogo no discurso direto, foi necessário traçar uma maneira de analisar as cadeias referenciais criadas para esses três objetos do discurso de forma produtiva, em que se considerassem também as pistas textuais. Após a narrativa realizada pelo depoente nesse gênero, o inquiridor

seleciona um determinado tópico do relato apresentado, por julgar ser relevante para a solução do caso, e foca nesse objeto do discurso específico, chamado de nódulo informacional. Nesse caso, analisando o gênero e sua estrutura, optou-se por dividir o texto, para se analisarem os dados, na mudança desse nódulo informacional. Portanto, verifica-se que tanto o objetivo da pesquisa como a estrutura do gênero interferiram na metodologia da pesquisa e na maneira de executá-la.

Ainda sob um olhar qualitativo, Castanheira & Fortuna (2022) mapearam a intertextualidade ligada ao personagem Pinóquio. Os autores recorreram a essa perspectiva, pois seu foco era investigar como o personagem era (re)construído em diferentes narrativas literárias e cinematográficas. Nesse trabalho, o olhar cuidadoso sobre cada caso e sua devida exploração eram os principais pontos de análise e, por isso, não havia a necessidade de efetuar quantificações.

Na pesquisa de Morais (2017), por outro lado, a investigação quantitativa foi também necessária. Ao investigar as estratégias de referenciação em notícias esportivas sobre futebol, com corpus que abarcava jogos da Copa do Mundo de Seleções 2014 em dois jornais distintos (*Lance!* e *O Globo*), a autora percebeu o uso consistente de epítetos (apelidos) das seleções. Tais epítetos eram formados pelo emprego de anáforas diretas e eram parte estrutural do gênero, sendo comum dentro do domínio discursivo esportivo o uso dessa forma de nomeação de clubes e seleções, como, por exemplo, “tricolor” e “rubro-negro”. Nesse sentido, para comprovar a estreita relação entre o uso das anáforas diretas e a estrutura do gênero, a autora utilizou também empregou uma abordagem quantitativa desses dados. Para tanto, a autora selecionou alguns objetos de discurso (nomes das seleções, nomes de jogadores, por exemplo), mapeou as formas de referenciação associadas a tais objetos e procedeu a um levantamento desses dados. A princípio, pode parecer uma abordagem equivocada, que desconsidere o texto como um processo. No entanto, a análise qualitativa comprovou a importância da anáfora direta na construção desse gênero.

A alta ocorrência de anáfora direta em notícias esportivas indica a necessidade de manutenção dos mesmos objetos de discurso durante os textos. Em uma notícia sobre um jogo entre Alemanha e Portugal, por exemplo, é natural que esses dois objetos de discurso permaneçam em foco durante o texto, bem como o nome dos jogadores principais dessas equipes. Além disso, a manutenção desses referentes nas notícias esportivas – além de garantir a progressão textual, característica básica dos processos de

referenciação – promove uma estabilização dos objetos de discurso, originando certas formas de referenciação que chamamos de epítetos. Em alguns casos, como as seleções de maior expressão no futebol, essas formas, de tão cristalizadas, remetem constantemente aos mesmos referentes, sendo uma estratégia muito empregada nos textos do jornal, em programas esportivos que versam sobre futebol, fazendo parte, inclusive, do senso comum. Mesmo quem não acompanha futebol, reconhece alguns times pelo seu apelido. Assim, dentro dessa pesquisa, por conta do gênero selecionado, a análise quantitativa foi de extrema relevância para demonstrar, em termos numéricos, a cristalização desses epítetos evidenciada na análise qualitativa.

Outro exemplo de abordagem quantitativa aliada ao método qualitativo é o trabalho de Castanheira (2017). Em sua pesquisa, o autor discutiu os usos de adverbiais modalizadores em artigos de opinião publicados em sites de jornais cariocas, bem como a abordagem desse fenômeno em livros didáticos de Ensino Médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Por meio da sua análise, constatou que há um descompasso entre como os modalizadores são usados e como são abordados em materiais. Diante disso, propôs algumas atividades a fim de possibilitar tal diálogo.

A metodologia qualitativa é usada por Castanheira (2017) para analisar os doze livros que elegeram em seu trabalho, por meio da observação e da discussão do seu papel argumentativo e dos seus efeitos de sentido. Aliando a abordagem qualitativa e quantitativa, Castanheira (2017) mapeou como os adverbiais modalizadores eram usados por meio de seus padrões funcionais e formais (subjetividade, tipos de modalização, ordem oracional), o que possibilitou um caminho conjunto, em que não havia o foco apenas na caracterização minuciosa dos dados, mas também agrupamentos em prol de possíveis generalizações via frequência de uso.

A pesquisa de Castanheira (2020) também demonstra que é possível, no campo da Linguística de Texto, associar o método qualitativo ao quantitativo. O autor analisou a construção de entrevistas escritas publicadas em revistas impressas por meio da análise das características temáticas, estilísticas e composicionais dos textos. A partir do mapeamento das anáforas encapsuladoras e do seu papel nesse gênero, o autor constata que é a união dos estudos textuais à discussão morfossintática dos Sintagmas Nominais pode trazer respostas importantes.

Em sua análise, Castanheira (2020) elegeu os seguintes pontos de discussão: (a) tema – cultura, economia e política; (b) subjetividade – grau 1, grau 2 e grau 3; (c) grau de novidade do SN – grau 1, grau 2 e grau 3; (d) tamanho do SN – pequeno, médio e grande; (e) posição na oração – posição inicial e não inicial; (f) natureza fórica – retrospectiva, prospectivo e bifórica; (g) parte da entrevista – parte inicial, turno do entrevistador e turno do entrevistado; (h) multifuncionalidade – metaenunciativa, organização enumerativa e sumarização generalizadora; (i) organização/ interação textual.

Diante disso, o autor partiu da análise qualitativa e detalhada dos dados, mapeando os efeitos de sentido e as especificidades discursivas e estruturais de cada caso para que, posteriormente, conseguisse agrupá-los nas categorias listadas. Com isso, efetuou a distribuição da frequência dos Sintagmas em cada grupo e cruzou os diferentes grupos de fatores.

É necessário dizer que, nessas pesquisas, a opção metodológica pela perspectiva qualitativa e/ou quantitativa não é arbitrária e esse deve ser um ponto central de reflexão para todos os pesquisadores da área, tendo em vista que a ciência deve ser bem fundamentada por meio de investigações devidamente organizadas e estruturadas a partir de autores que embasem as necessárias discussões. Um trabalho acadêmico deve ter objetivos bem definidos para que consiga, de fato, ter resultados coerentes.

Nesse sentido, escolher um método qualitativo pode ser uma ótima estratégia para trabalhos cujo objetivo seja mapear e discutir os efeitos de sentido no texto. Por outro lado, caso haja a pretensão de estabelecer generalizações, é preciso ir além e considerar também o olhar quantitativo, tendo em vista que não há como discutir frequência de uso apenas com observações específicas, caso a caso. É necessário dizer, contudo, que é preciso que haja um olhar qualitativo para que haja uma pretensão quantitativa na discussão da distribuição categorial dos dados.

Com isso, é possível afirmar que não há uma regra a ser seguida nas opções metodológicas na pesquisa em Linguística de Texto, todavia sempre deve haver um cuidado para que haja coerência entre o que está sendo proposto metodologicamente e quais os objetivos da investigação. Ou seja, há tendências a serem seguidas e observadas, no entanto, não há um caminho único e fechado. Assim, diante de cada objeto e de cada situação, será necessário (re)pensar as escolhas metodológicas.

Considerações Finais

Neste trabalho, procuramos refletir sobre uma dificuldade bastante comum aos pesquisadores na área do texto: a abordagem metodológica. Nosso objetivo foi mostrar que, apesar de haver um caminho prévio, que envolve a caracterização do gênero, tipologia, plano de texto, propósito comunicativo, etc., é importante ter um olhar específico para o *corpus* escolhido, a fim de perceber as necessidades específicas oriundas de tal escolha.

Em uma primeira análise, por exemplo, a abordagem qualitativa se faz mais presente, sendo a primeira opção do analista, uma vez que tal método reflete princípios teóricos importantes, como a importância de analisar a construção dos efeitos de sentido no texto de um modo integrado. No entanto, cabe destacar que, a depender do gênero e de uma possível generalização que se queira abarcar, o olhar quantitativo pode ser bastante eficaz e ajudar a comprovar generalizações percebidas pelo analista, sendo mais uma forma de comprovação das hipóteses estabelecidas. É preciso ter em mente que, mesmo diante de uma pesquisa na área de texto/discurso, ambas as abordagens podem ter relevância. Desse modo, tal escolha metodológica não deve ser feita antes de conhecer bem o *corpus*.

Essa é uma questão importante para o analista do texto: avaliar bem o *corpus* e não definir nenhuma estratégia metodológica antes disso. Se os princípios teóricos convergem para um entendimento de que o texto se apresenta como uma unidade de análise singular, tendo sua coerência construída de modo particular dentro de um contexto de enunciação, a abordagem metodológica não pode estar definida a priori e pode variar de acordo com os exemplos selecionados para análise.

Referências

Andrade, F. (2019). *Referenciação e humor em crônicas de Luis Fernando Veríssimo*. [Dissertação de Mestrado, não publicada]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Antunes, V. (2019). *Referenciação e violência contra a mulher em relatos femininos*. [Dissertação de Mestrado, não publicada]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Bakhtin, M. Os gêneros do discurso. (1997 [1979]) Em M. Bakhtin. *Estética da criação verbal*. (M. E. G. Pereira, Trad., pp. 261-306). Martins Fontes.

Barbalho, C, Santos, L. W. & Sebastião, I. (2017). Gêneros textuais e ensino: Carta do leitor. Em P. Osório, D. Simões & M. C. Rosa (Orgs.). *Da constituição histórica do Português ao seu ensino: Estudos de linguística portuguesa*, (pp. 113-144). Dialogarts.

Barbalho, C. (2022). *Referenciação na construção argumentativa do gênero depoimento oral em audiências com tipificação de feminicídio*. [Tese de Doutorado, não publicada]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Barros, D. L. P. (2020). Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In B. Brait (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*, (pp. 25-36). Editora da Unicamp.

Bezerra, B. (2020) *Gêneros no contexto brasileiro: Questões [meta]teóricas e conceituais*. Parábola Editorial.

Castanheira, D. (2017). *Usos de adverbiais modalizadores e sua abordagem em livros didáticos de ensino médio: Reflexões e propostas de atividades*. [Dissertação de Mestrado, não publicada]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Castanheira, D. (2020). *Anáforas encapsuladoras e construção do gênero entrevista: Análise textual-funcional*. [Tese de Doutorado, não publicada]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Castanheira, D. & Fortuna, L. (2021). Mapeamento intertextual e (re)construção de sentidos na adaptação Pinóquio em Turma da Mônica – Grandes Clássicos. *Revista da Gama e Souza*, 11, 42-55.

Castanheira, D. & Fortuna, L. (2022). Pinóquio: Mapeamento intertextual. Em M. Aldrovandi et al. (Org.). *Linguagens: Múltiplos olhares, múltiplos sentidos*, (v. 8, pp. 207-218). Editora UNIVATES.

Cavalcante, M. (2016). Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. 14(12), 106-124.

Cavalcante, M. M., Custódio Filho, V. & Brito, M. A. (2014). *Coerência, referenciação e ensino*. Cortez.

Eckert, P. (2012). Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of Sociolinguistic Variation. *The Annual Review of Anthropology*, 41, 87-100.

Koch, I. V. (1987). *A coesão textual*. Contexto.

Koch, I. V. & Elias, V. M. (2006). *Ler e compreender: Os sentidos do texto*. Contexto.

Koch, I. V. & Elias, V. M. (2016). *Escrever e argumentar*. Contexto.

Machado, I. (2020). Os gêneros e o corpo do acabamento estético. Em B. Brait (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*, (pp. 131-148). Editora UNICAMP.

Machado V. M. (2020). Língua, sociedade e relações de poder: A produção escrita de surdos. In R. Freitas Jr., L. A. S. Soares & J. P. S. Nascimento (Org.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões teóricas e práticas*, (pp. 36-56). UFRJ.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola.

Marcuschi, L. A. (2010). Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In M. A. Bezerra, A. P. Dionísio & A. R. Machado (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*, (pp. 19-38). Parábola.

Morais, M. A. (2017) *Referenciação em campo: A construção de sentidos na notícia esportiva*. [Tese de Doutorado, não publicada]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Santos, L. W. & Castanheira, D. (2021). Linguística de texto e referenciação: Reflexões a respeito da escrita do surdo. In R. Freitas Jr., L. A. S. Soares & J. P. S. Nascimento (Org.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões teóricas e práticas*, (pp. 118-130). UFRJ.

Schneuwly, B. (2004). *Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas*. Em B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*, (pp. 21-39). Mercado de Letras.

Fooquedeu (Um Diário): Uma Leitura Crítica

Fooquedeu (A Diary): A Critical Reading

Irma Caputo

Doutorado em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

 irma.caputo@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-8312-1259>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.34-13>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

A presente resenha pretende oferecer uma leitura crítica do livro de Nuno Ramos *fooquedeu (um diário)* lançado pela editora *todavia* em 2022. Através de uma análise raciocinada, serão enumerados aspectos do livro que apontam para características mais gerais da obra de Nuno Ramos, abrindo um diálogo com a produção plástico-instalativa e performática. O livro em questão servirá de base para discutir o conceito de “literaturas pós-autônomas” cunhado por Josefina Ludmer (2007 [2010]), levando em conta também a visão crítica a tal propósito do teórico Evandro Nascimento (2015). Será também investigada a relação entre práticas artísticas postas em jogo por Nuno Ramos, e como essas se dão em *fooquedeu (um diário)*, sempre tentando enquadrar o livro dentro de um contexto maior, pensando nas tendências e contratendências gerais. A resenha, portanto, além de apresentar as obras nas suas características gerais, pretende, a partir dessas últimas, abrir uma reflexão mais geral sobre a literatura contemporânea.

Palavras-chave: Literatura Brasileira Contemporânea, Nuno Ramos, Fooquedeu, Diálogo Interartes.

Abstract

This review offers a critical reading of the book by Nuno Ramos *fooquedeu (um diário)*, released by the publisher *Todavia* in 2022. Through a reasoned analysis, aspects of the book that point to more general characteristics of Nuno Ramos' work will be enucleated, opening a dialogue with the plastic-installative and performative production. The book in question will serve as a basis for discussing the concept of “post-autonomous literatures” coined by Josefina Ludmer (2007 [2010]); the critical view of the theorist Evandro Nascimento (2015) for this purpose will be considered to have a wider perspective. It will also be investigated the relationship between artistic practices by Nuno Ramos, and how these occur in *fooquedeu (um diário)*, always trying to frame the book within a larger context, thinking about general trends or counter-trends. The review, therefore, in addition to presenting the works in their general characteristics, intends, from the latter, to open a more general reflection on contemporary literature.

Keywords: Contemporary Brazilian Literature, Nuno Ramos, Fooquedeu, Interart Dialogue.

Recebido em 19/05/2023

Aceito em 24/07/2023

Publicado em 07/09/2023

Introdução

Nuno Ramos, prolífico artista contemporâneo brasileiro, apresenta uma produção vasta não só em termos numéricos de obras produzidas, mas também em meios e formas expressivas atravessadas. O livro *fooquedeu (um diário)* publicado pela *todavia*, ainda em 2022, atravessa o período de tempo que vai da votação do impeachment da Dilma Rousseff, que é notoriamente por muitos considerado um golpe, até janeiro de 2019, um ano depois da ascensão de Jair Messias Bolsonaro em 2018 à Presidência da República Federativa do Brasil. O livro se compõe de 102 fragmentos breves que, embora funcionem como um diário, conforme contido entre parênteses no título do livro, são na verdade um diário e mais um pouco. O próprio autor em uma entrevista feita pelo lançamento do livro afirma: “Ele [o livro] tem vários gêneros, não é, tem ensaios, tem quase que poema, prosa, tem pequenas peças, tem de fato várias vozes ali tentando engatar em algo” (Ramos, entrevista Canal Curta, Abril 2022, 1’38-1’48). O livro, portanto, propõe, apesar de apresentar a marca explícita do diário — do qual se pressupõe uma linearidade cronológica-temporal — a possibilidade de embaralhar a leitura, por serem os fragmentos tão diversos, e mesmo quando existe uma ligação de tópicos específicos entre partes, uma leitura multilinear funcionária à maneira de um *flashback* ou de *flashforward*, pequenas epifanias que retornam, como o mendigo portenho que o próprio autor vê fulminado na praça de Belo Horizonte por um cabo próximo de uma fonte, elemento que, na sua repetição desligada, acaba sendo um amálgama colante para o discurso que Ramos quer construir: uma indiferença geral perante o que acontece em praça pública enquanto a barbaridade se instaura para depredar as instituições democráticas e os valores éticos.

A relação entre a realidade e o que de ficção se espera de um livro de literatura é difícil de se desvendar, porque ao mesmo tempo em que a realidade histórica brota e se impõe, o conto do presente deflagra, desembocando em assuntos e temas diversos através de gêneros textuais entre os mais variados. Essa oscilação entre um real quase ficção e outros tipos de escritas é visível nos trechos a seguir, que poderiam constituir dois exemplos às antípodas:

A praça da Liberdade, em Belo Horizonte, em frente à nossa montagem (foi dentro de uma das suas fontes que morreu o *homeless* de sotaque portenho), é o reduto daqueles favoráveis ao impeachment. Saio caminhando por ela ao fim de mais um dia

de trabalho, e a votação na Câmara dos Deputados, transmitida pela TV, começa num imenso telão. Sinto-me infiltrado ali, como um espião durante a Guerra Fria (Ramos, 2022, p. 32).

Quero quero. Espero espero. Deixo a tinta escorrer das unhas, as unhas escorrerem dos dedos, os dedos das mãos, as mãos do resto do corpo. Tudo derrete em torno de mim, mas em sincronia, a partitura de cada movimento cravada no chão, oferecida aos olhos do público (Ramos, 2022, p. 121).

De fato, esse livro com a sua conformação em fragmentos, bastante similar pelas seções breves a *O Pão do Corvo* de 2001 e a *O Mau Vidraceiro* de 2010, acrescenta, se comparado aos outros, a tipologia diarística. O caráter mais memorialístico âncora da escrita a um real “verídico” que se manifesta pelos fatos históricos mencionados, ao mesmo tempo em que se alterna a outros tipos de gêneros que parecem reproduzir a variedade da produção plástico-instalativa e performática do próprio autor. Ramos, na sua pesquisa artística e de linguagem, não é um autor que se satisfaz com uma forma expressiva, com um código específico ou com alguns poucos suportes. A pesquisa artística e de linguagem está sempre acontecendo e se renovando, e ele parece aplicá-la de forma transversal às várias formas expressivas que atravessa, incluindo a literária. Poder-se-ia contestar o limite do verbal como um código intrinsecamente semiótico para restringir as possibilidades plásticas e expansivas da escrita, todavia, não é assim. A escrita de Ramos se estica, se faz maleável, se testa: tornando-se performance, instalação, escultura.

Em estudos anteriores (Caputo 2020; 2021), já foi investigada a relação entre as várias formas expressivas usadas pelo autor, denotando como algumas práticas das artes plásticas são aplicadas ao verbal, tratado ora como se fosse matéria, no caso por exemplo da justaposição, ora como se fosse pura projeção sonora, rarefazendo-o através da criação de um espaço acústico do outro — para retomar uma nomenclatura cara à Zumthor (2007) —, e recriando assim um efeito performativo na escrita.

A forma sensível com que a escrita se apresenta remete a práticas de linguagens diversas e desencadeia percepções psicofísicas que trazem a escrita para o campo do teatro, da performance e das artes plásticas:

Uma linda capa acompanha meus passos, feita de brocados e galhos retorcidos, de mapas astrais, trigonometria, quadrados de hipotenusas, bichos em extinção, desenhos das constelações, relógios de civilizações antigas, quadrinhos de super-herói nos momentos solitários. (...). Fui colando coisas, costurando (Ramos, 2022, p. 20).

Este primeiro trecho configura-se como uma justaposição de elementos, e desta vez envolve palavras (como unidade de sentido), pois o autor costuma aplicar a mesma operação de justaposição colando gêneros, como acontece nos próprios fragmentos do livro, ou também costurando assuntos diversos em saltos mentais que às vezes criam um impasse de sentido. Neste caso, o autor enumera, em uma bizarra colagem, elementos diversos entre os quais, apesar do choque inicial, parece querer estabelecer uma lógica dialógica. Leo Spitzer (1945), ao estudar a enumeração como procedimento literário, afirma que, mesmo no século XIX, esta afunda suas raízes no assíndeto grego e nas litânias de caráter religioso, assumindo, dependendo da fase e do autor, valor de junção ou de afirmação do caos. Acredita-se que, em Ramos, a enumeração, chamada justaposição, pensando na mesma técnica que aplica no ateliê para produzir algumas obras, seja uma marca da poética do autor que tematiza bastante a capacidade de transformação da matéria, aplicando esse mesmo princípio de plasticidade para a descrição de conceitos e para discorrer sobre assuntos que a rigor não envolveriam uma percepção plástica ou física.¹⁴ A justaposição, portanto, muitas vezes ajuda neste intuito de mostrar a transformação ou passagem de estado de uma coisa para outra, ou ainda para estabelecer uma relação mínima possível inesperada entre elementos. Os elementos enfileirados apontam para esse recíproco entrosar-se, diluir-se um no outro ou ainda desengatam a busca do denominador comum que os fez aproximar-se.

O trecho proposto é retirado do fragmento “O herói tem uma capa de estrelas” e simula a ideia de uma transformação do corpo do homem (provavelmente símbolo da matéria em geral), a sua capacidade de se adaptar ao processo de aculturação, deixando a nudez originária, tanto em termos físicos,¹⁵ quanto em termos de formação de concepções, julgamentos, convicções e obrigações sociais. A justaposição, portanto, permite criar rápidas ligações como na sequência “mapas astrais, trigonometria, quadrados de hipotenusa”, em que o denominador comum é dado pela geometria subjacente a todos os elementos mencionados.

Assume-se que a transição pelos gêneros, que também resulta em uma justaposição/colagem ao longo do livro, afirme uma democratização das estéticas

¹⁴ “(...) mas alguma certeza, a melancolia carrega. Um foco, uma concentração diamantina naquilo (estar melancólico), um despreocupar-se com milhares de deveres, uma redução (uma compressão, para ser mais exato) de um material gasoso ao estado quase sólido, que toma nosso pulmão e nos dispensa de atender telefones, de ser simpáticos, de falar alto (Ramos, 2022, p. 19).

¹⁵ Lembra-se que a primeira cobertura da nudez é miticamente associada nas sociedades ocidentais com o pecado original.

literárias, ampliando o leque do que poderia ser considerado literatura. Assim escreve Spitzer no ensaio *A enumeração caótica na poesia moderna* (1945) “Chega a se estabelecer na literatura do século XIX, uma democracia exclusivamente humana, à qual corresponde, no domínio dos procedimentos literários a mistura de estilos, condenada pelo classicismo” (tradução nossa, p. 75-76). Embora o autor se refira a 1800, acredita-se que no âmbito da discussão sobre o cânone, sua desconstrução e a introdução de inovações, se possam delinear, a partir do passado, processos que deixam entender os porquês de agora e as estéticas modernas ajudam nessa reconstrução de fatores e fenômenos para a leitura das transformações hodiernas.

Propondo uma rápida comparação entre a justaposição na escrita e o mesmo procedimento aplicado no ateliê, seria suficiente olhar o conjunto dos *Quadros 94*,¹⁶ nos quais pode ser reconhecível a diferença de cada elemento ao mesmo tempo em que se frui um novo produto em termos de conjunto. Há um diálogo entre as partes e as materialidades que, enquanto se entrosam umas nas outras, mantêm algumas características próprias específicas. Também nas escolhas dos materiais, embora não sejam usados descartes de reciclagem, confirma-se uma certa democraticidade, visto que tudo é bem-vindo, do bem caro cobre ao bem barato feltro. Ao mesmo tempo em que se legitimam dentro do texto literário formas diversas da escrita (lenga-lenga de crianças, instruções para encenação, diário etc.), se legitimam suportes entre os mais variados para as obras plásticas. Considerem-se agora dois outros trechos:

Trecho A

À mamona. Ao nenhum. À ala comum (*uma mão aberta, a palma para cima, um pequeno monte de terra sobre ela*). Monumento ao próximo. Monumento ao distante (*um longo apito de navio*) (...) (Ramos, 2022, p. 160, itálico do autor).

Trecho B

Ama-me. Beba-me. Seja-me Lero-Lero. Quero quero. Espero espero. Meu corpo antigo se despede: sereis sereia. Cantor, micróbio. Avenca, zebu. Nenhum. Sereis nenhum, diz ele, os olhos grandes sobre mim. Obedeço, e sonho que nascerei de novo, e devoro a areia em que me transformo (Ramos, 2022, p. 121).

¹⁶ Registros dos quadros de 1994 encontram-se disponíveis em <https://www.nunoramos.com.br>

Pode-se notar que há diversos recursos que marcam a presença da voz projetada, o som das palavras, como se pronunciam e ouvem em voz alta. O autor manipula sonoramente o verbal, servindo-se de recursos poéticos que, porém, criam uma percepção de estranhamento por serem recursos usados em prosa e dentro de gêneros heterogêneos. Alguns dos recursos poéticos que podem ser detectados são: rimas completas, vulgarmente chamadas pobres, porque da mesma classe gramatical, como “Ama-me. Beba-me.” ou “Quero quero. Espero espero.” (trecho B), ainda rimas completas, vulgarmente chamadas ricas, porque de classes gramaticais diferentes como “zebu” e “nenhum” (trecho A) ou ainda “nenhum” e “ala comum” (trecho A). Ainda podem ser mencionadas as anáforas no trecho A, pois, repete-se várias vezes seja a preposição “a” em forma dedicatória, seja “monumento a...”, ambas particularmente propedêuticas para recriar um efeito de escuta de uma declamação-declaração, que se potencializa quando Ramos coloca em parênteses e em itálico indicações que aparentam rubricas de teatro. Esse recurso é utilizado pelo autor em livros anteriores, exacerbando-se em *Adeus, cavalo* (2017), e voltando mais timidamente nesse último livro. A variação gráfica interpolada a orações que parecem falas, declamações, aumenta a percepção de que se esteja participando de um espetáculo teatral, ou melhor, performativo, pois à par da performance não há exatamente um esquema fixo, com falas atribuíveis a alguma personagem como no âmbito teatral. As orações com marcas gráficas distintas poderiam representar também um novelo de vozes, que por vontade do próprio autor não é possível desembaraçar. A escrita parece recriar uma performance também porque há uma negociação de sentido *in-fieri*, à medida que se lê e se volta atrás na leitura, devido aos impasses, o leitor ao par do público da performance, passa por possibilidades de sentidos diversos sempre abertas e renegociadas. Não é casual que algumas performances de Nuno Ramos tragam a marca da voz, da oralidade, da projeção sonora do verbal, que tem uma expansão penetrativa, da ordem do infra-sonoro, ou como diria Jean-Luc Nancy (2002), da ordem da *metéxis*, atingindo um sentido vibratório e não retiniano, gerando percepções múltiplas. Em copiosos trechos da literatura de Ramos, por causa desse inextricável novelo de vozes, cria-se o mesmo efeito de acusmática que caracteriza numerosas performances ou instalações (*Chão Pão* de 2021 no âmbito do ciclo “A extinção é para sempre”, *Mar Morto* ou *Soap-opera* de 2008).¹⁷ O efeito de acusmática,

¹⁷ Registro da performance *Chão Pão*, 2023, no âmbito do ciclo A extinção é para sempre, disponível em <https://www.nunoramos.com.br/trabalhos/chao-pao/>. Registro da instalação *Mar Morto*, 2008, disponível em <https://www.nunoramos.com.br/trabalhos/mar-morto/>. Registro da instalação *Soap Opera*, 2008, disponível em <https://www.nunoramos.com.br/trabalhos/soap-opera-2/>.

segundo o crítico de arte e curador Brandon LaBelle (2018), configura-se como um potente elemento de resistência que se daria pelo agenciamento sonoro. Com acusmática, de fato, se faz referência à presença do som, de vozes e ruídos dos quais é impossível identificar a fonte. Nesse sentido, há uma tentativa de superação da supremacia retiniana e, como lembra sempre LaBelle (2018), afirma-se o poder do sonoro assombrar o visual. Esse tipo de procedimento lança luz sobre diversos aspectos (LaBelle, 2018), a possibilidade de desconstruir hierarquias de sentidos que se colocam como questões políticas, pois de quem são as vozes que se escutam, de onde vêm? Por que razão não é atribuída às mesmas uma corporeidade? São vozes, ruídos e barulhos que normalmente ficam abafados? Como funciona a nossa escuta seletiva? Será que conseguimos nos abrir a uma nova forma de perceber a partir de uma supressão do visual? Como processamos os ruídos ou os barulhos? São ou não são fonte de informação? A essa última pergunta, provavelmente, Cécile Malaspina (2018) responderia que, na lógica das linguagens disciplinadoras que marcam as epistemologias ocidentais, talvez não, pois o barulho, na maioria das vezes, é considerado uma opacização de uma informação “pura”.

A parte mais memorialística do livro parece ser uma espécie de testamento mínimo do autor. O artista, com uma certa melancolia, no meio da brutalidade e da boçalidade instaurada no mundo político, evoca passos, gestos, pensamentos éticos fundamentais partindo do olhar sobre o entorno e o cotidiano, sobre os elementos que são importantes na sua gramática diária e que abrem reflexões de amplo respiro. O adjetivo mínimo não só se refere ao caráter melancólico e inspirado na vivência cotidiana, mas também ao fato de o autor sintetizar e calcificar em 102 fragmentos uma cartilha ética. De fato, num cotidiano poluído pela empáfia e agressividade dos discursos de ódio e violência que têm atravessado o país entre 2016 e 2019,¹⁸ sinalizando uma crise que envolve muito mais que a inflação e a economia do país, um retorno a um estado de respeito da diversidade, da democracia, de tutela da vida, se daria a partir da valorização de coisas basilares, simples, como o valor da modéstia (Ramos, 2002, p. 100)¹⁹ e a indignação, que perpassa

¹⁸ O intervalo de tempo refere-se ao período em que Nuno Ramos escreveu o diário, embora saibamos que este tem sido um fenômeno de muito mais amplo espectro temporal.

¹⁹ Outra passagem significativa sobre os valores a serem recuperados faz parte do trecho *Grande virtudes* em que Nuno Ramos mostra como muitas vezes têm se perdido noções básicas a ponto de preferir nas oposições polares de valores, a mais ínfima. Assim afirma a importância de inverter novamente essas hierarquias: “No que diz respeito à educação dos filhos, penso que se deva ensinar a eles não as pequenas virtudes, mas as grandes. Não a poupança, mas a generosidade e a indiferença ao dinheiro (...)” (Ramos, 2022, p. 38).

o livro, pela morte de um *homeless* com acento portenho, eletrificado em praça pública, sob os holofotes do “aconteceu”.

Considera-se *fooquedeu* (*um diário*) um exemplo de contemporâneo, não simplesmente porque fala de acontecimentos atuais, mas porque, como lembra Giorgio Agamben (2009), “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro.” (p. 62). A percepção do escuro pode ser entendida tanto como um retrocesso dos valores cidadãos e das práticas solidárias coletivas, quanto como uma dispersão da arte muito engajada em “fabricar”, quase que em uma vertigem produtivista, sem sequer questionar o resultado da recepção pelo público. Destarte,

A luta mais chocante está acontecendo neste exato momento — pessoas são mandadas à morte. Esses grandes sacanas, esse combo de ressentimento popular com sadismo de elite, não param nem vão parar nunca. Sofrem, como os zumbis dos filmes B, de uma fome que não pode ser saciada. Nós é que temos de pará-los, mesmo fechados em casa. Nossa quarentena não deve ter nada de doméstica. Não pode ser feita de minisséries, leituras de Proust, cuidados com orquídeas. Nossa varanda deve se transformar, não sei como, numa arena pública (Ramos, 2022, p. 198).

Outro dia conversei com um colega videomaker que estava filmando seu terceiro longa, sem que eu tivesse sequer ouvido falar dos outros dois. Produzir está cada vez mais parecido com consumir, como se fosse um único e mesmo ato. O ideal do capitalismo tardio no terceiro mundo — esse misto de burocracia corrupta “para os mesmos” com derrisão mercadológica “para os outros” — seria atomizar a produção cultural a tal ponto que ela não precisasse sequer sair de casa para os tais quinze minutos de fama, mas se esgotasse no próprio ato da criação, ainda no colo do autor, como um lindo bebê que suspirasse, piscasse um olho para os pais e morresse. Um filme que somente a equipe de produção visse, uma composição (gravada) que apenas o compositor escutasse. E quem financiaria isso? O Estado, é claro (Ramos, 2022, p. 134).

Por fim, a partir da leitura do livro, pode ser abordada uma outra questão mais geral dos estudos literários. De fato, a falta de um gênero textual específico, assumida abertamente pelo próprio autor quando fala da presença de vozes “querendo engatar em algo”, abre uma reflexão sobre os rumos da literatura contemporânea. Mesmo sabendo da vastidão que o termo literatura contemporânea abarca, o interesse específico dessa reflexão é particularmente voltado sobre os rumos da literatura latino-americana contemporânea.

A estudiosa Josefina Ludmer aborda o tema das produções literárias da América Latina em um ensaio, *Literaturas pós-autônomas* (2010), no qual afirma que é sempre mais comum existirem textos que embora considerados literatura, não podem ser

abordados segundo os parâmetros clássicos da crítica e hermenêutica literária, uma vez que, fugindo aos preceitos e às prescrições compartilhados, julgá-los com instrumentos inadequados só levaria a fazer uma distinção entre boa ou má literatura; assumindo que essa última seria a que menos se reflete nos critérios comuns estabelecidos pelas epistemologias dominantes. Essas produções contemporâneas que exigem novas epistemologias seriam, segundo a autora, definíveis literaturas pós-autônomas, isto é, formas de escrita póstumas ao momento em que a literatura, com suas características, se consolidava como campo contornado e autônomo. Por sua vez, o estudioso, crítico e professor Evando Nascimento (2015), ao problematizar o conceito de literatura pós-autônoma, em um profícuo embate com o supracitado ensaio, escreve antes de tudo que a ideia de uma literatura de um suposto continente “latino-americano” seria por si só problemática, considerando esse termo guarda-chuva bastante inexato, especialmente quando aplicado às produções culturais, pois, segundo ele, existem diferenças e demarcações profundas entre as duas literaturas, a brasileira e a hispano-americana. Nascimento acrescenta também que falar de boa ou má literatura, como forma de julgamento estético do ponto de vista da recepção, reduziria o valor da literatura a uma mera questão de beletrismo, o que, segundo ele, não é o fulcro exato da discussão, pois independentemente dos recursos estéticos usados, o que ele considera literatura seria mais ligado à potência de produzir pensamento dentro de uma sociedade do que uma mera questão de belas letras.

Confrontando as duas posições, e tentando assumir um panorama de produções recentes da literatura hispano-americana e brasileira, pode-se afirmar que, embora verdadeiro o fato de a latinoamericanidade como valor compartilhado pela América do Sul possa ser questionável, certamente há algumas tendências literárias recentes transversais. Apesar de Nascimento trazer como exemplos de autores diferentes respeito ao boom latino americano Clarice Lispector e Nelson Rodrigues, há que se dizer que a literatura mais recente como a de Nuno Ramos, Luiz Ruffato, Aline Bei e Ferréz, dentre outros, seria perfeitamente adscritível a uma ideia de literatura pós-autônoma, englobando o cotidiano de formas diversas, através de incorporação de textos “autênticos” como rasgos de jornal, fala de noticiários, instruções ou por meio de estéticas que não respondem mais à estruturação mais unitária e coerente dos contrapontos acima mencionados.

Além do mais, quando Josefina Ludmer fala de uma recepção que avalia os textos segundo critérios de “literariedade”, que quando desatendidos levam a considerar uma literatura como má, ela assume como perspectiva de julgamento o sentido comum da maioria das pessoas, não tendo como parâmetro a perspectiva da estudiosa ou da pesquisadora. É inegável que muitas vezes formas artísticas mais excêntricas deixam o público, acostumado com uma produção cultural massificada, menos capaz de interagir com aquele produto e o esforço de compreensão, o impasse de sentido proposto, frequentemente se traduz numa recusa. É o caso, por exemplo, de boa parte da arte contemporânea, mais conceitual, que sofre de uma relação conturbada com o público. Deduz-se que de alguma maneira *fooquedeu (um diário)*, nesse seu hibridismo e vontade de expansão para todas as possibilidades de escrita, poderia ser sim um exemplo de uma literatura pós-autônoma, dentro da qual, apesar da extrema liberdade exercitada perante o cânone, é possível traçar elementos de tendências comuns. Todorov, ligado ao estudo do círculo de Praga, e que, portanto, rediscute o famoso conceito jakobsoniano de “literariedade”, usado por Josefina Ludmer, lembra que:

(...) a obra literária não é jamais “original”, ela participa de uma rede de relações entre ela mesma e as outras obras do mesmo autor, da mesma época, do mesmo gênero: quer seja um gênero “pessoal” (constituído por todas as obras do escritor), ou “temporal” (pelas obras de um período) ou “tradicional” (como a comédia, a tragédia etc). Em cada um desses casos, pode-se provar a realidade formal do gênero (Todorov, p. 2019).

As obras de Ramos parecem apresentar tanto traços distintivos que permitem identificá-las como um gênero próprio do autor (estética do som, embate entre matéria e linguagem, uso de técnicas das artes plásticas para o verbal etc.), quanto traços transversais a algumas produções contemporâneas que permitem identificá-las como pós-autônomas (convivência de gêneros sem gênero, apego para o real quase não ficcionalizado, a criação de textos como se fossem instalação),²⁰ — o aprofundamento desse ponto precisaria obviamente de um espaço mais amplo de discussão.

Como disse Agamben, o contemporâneo é capaz de ver as trevas do seu tempo e Nuno Ramos demonstra fazer isso, *fooquedeu (um diário)* é mais uma corroboração, através de um exercício de linguagem, como o próprio autor escreve na apresentação da

²⁰ Para um aprofundamento da ideia de textos como instalação remete-se ao livro de Graciela Speranza, *Atlas portátil de América Latina: Artes y ficciones errantes*, editado pela Anagrama em 2012.

performance *Chão pão* (2021),²¹ pois é na linguagem, como forma de libertação ou disciplinamento, que se aninham grandes desafios dos nossos dias.

Referências

Agamben, G. (2009). *O que é contemporâneo e outros ensaios*. (V. N. Honesto, Trad.). Argos.

Caputo, I. (2022). Nuno Ramos e as letras nos campos expandidos: Quando o texto é uma escultura sonora e a escrita a escuta de uma voz. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, 32(1), 167-188. <https://doi.org/10.35699/2317-2096.2022.34340>

Caputo, I. (2021). Ó de Nuno Ramos: Entre matéria e ruído. *Scripta Unidandrade*, 19(1), 172-194. <https://doi.org/10.55391/2674-6085.2021.2061>

Canal Curta! (2022, 21 de abril) *Entrevista Fooquedeu: Literatura, Fascismo e Pessimismo nas crônicas de Nuno Ramos* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/Fooquedeu>.

Ludmer, J. (2010). Literaturas pós-autônomas. *SOPRO 20 desterro*.

Malaspina, C. (2018). *An epistemology of noise*. Bloomsbury Academic.

Nancy, J. (2002). *À l'écoute*. Editions Galilée.

Nascimento, E. (2015). *Literatura no século XXI: Expansões, heteronomias, desdobramentos*. <http://evandonascimento.net.br>

Ramos, N. (2022). *Fooquedeu (um diário)*. Todavia.

Ramos, N. (2001). *O pão do corvo*. Editora 34.

Ramos, N. (2010). *O mau vidraceiro*. Globo.

Spitzer, L. (1945). *La enumeración caótica en la poesía moderna*, (R. Lida, Trad.), Instituto de Filología.

Todorov, T. (2019). *As estruturas narrativas*. Perspectiva.

Zumthor, P. (2007). *Performance, recepção leitura*. (2ª ed., J. P. Ferreira & S. Fenerich, Trad.). Cosac Naify.

²¹ Apresentação disponível em <https://aextincaoeparasempre.sescsp.org.br/a-extincao-e-para-sempre/>

Discurso Literário e Cinematográfico: Estratégias de Leitura e Interpretação no Ensino Médio

Literary and Cinematographic Discourse: Reading and Interpretation Strategies in High School

Antoniél Guimarães Tavares Silva

Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia
Docente, Instituto Federal de Mato Grosso, Juína, Mato Grosso, MT, Brasil

 guiantoniél@gmail.com  <http://orcid.org/0000-0003-2366-2296>

Anísio Batista Pereira

Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia
Docente, Secretaria Municipal de Educação, Catalão, GO, Brasil

 anisiopereira2008@hotmail.com  <http://orcid.org/0000-0002-1329-5237>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.34-4>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

O ensino de língua materna no Ensino Médio passou, na atualidade do ano de 2022, por dois fatores relevantes: a ampliação do uso das tecnologias na Educação e o retorno das aulas presenciais, pausadas durante o período da quarentena, como medida de prevenção de contágio do vírus SARS-CoV-2 (Covid-19), que acarretou no uso de mídias digitais como ferramenta de ensino e aprendizagem no período de dois anos letivos. Assim, torna-se necessário alinhar as estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes, a fim de abarcar as transformações no modo como se aborda a leitura e interpretação de obras literárias. Nesse contexto, objetivamos refletir e propor ferramentas de leitura e interpretação a partir da análise discursiva de obras literárias em relação às suas adaptações fílmicas, para se pensar sobre as condições sociais, históricas e culturais de emergência de enunciados regulares nas produções cinematográficas contemporâneas enquanto releitura de textos clássicos. Para tanto, valemo-nos do campo teórico da Análise do Discurso Foucaultiana. Dessa forma, propomos articular metodologias para a leitura e interpretação orientadas pelos professores tanto das obras clássicas quanto das adaptações cinematográficas que, conseqüentemente, viabilizam medidas de intervenção no planejamento de aulas repensadas e redirecionadas para o contexto da atualidade.

Palavras-chave: Literatura, Cinema, Leitura, Interpretação.

Abstract

The teaching of the mother tongue in High School currently went through two relevant factors: the expansion of the use of technologies in Education and the return of face-to-face classes, paused during the quarantine period, as a measure to prevent contagion of the SARS-CoV-2 (Covid-19) virus, which resulted in the use of digital media as a teaching and learning tool in the period of two school years. Thus, it becomes necessary to align the pedagogical strategies adopted by teachers, in order to embrace the transformations in the way in which the reading and interpretation of literary works is approached. In this context, we aim to reflect and propose reading and interpretation tools from the discursive analysis of literary works in relation to their film adaptations, to think about the social, historical and cultural conditions of emergence of regular statements in contemporary cinematographic productions as a rereading of classic texts. For that, we make use of the theoretical field of the Foucaultian Discourse Analysis. In this way, we propose to articulate methodologies for the reading and interpretation guided by teachers of both classic works and cinematographic adaptations, which, consequently, enables intervention measures in the planning of classes rethought and redirected to the current context.

Keywords: Literature, Movie Theater, Reading, Interpretation.

Recebido em 10/07/2023

Aceito em 20/08/2023

Publicado em 07/09/2023

Introdução

Esta reflexão se trata de oferecer um estudo sobre a corrente metodológica relacionada ao ensino de língua materna. No entanto, vale ressaltar, não se limita a gerar desenvolvimento teórico, mas incube de relatar uma experiência e propor maneiras práticas de se pensar as nuances da Educação, especialmente inerentes aos processos de ensino e aprendizagem no campo de atuação de docentes, sobretudo no desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos literários e obras cinematográficas de alunos do Ensino Médio.

Nesse sentido, reconhecemos a atualidade desta proposta no que tange à realidade brasileira no ano de 2022, procedente de um cenário pós-pandêmico decorrido pelo contágio do vírus SARS-CoV-2 (Covid-19), que desencadeou diversas ações de prevenção, dentre elas, o isolamento social. Essa medida interrompeu as aulas presenciais que foram substituídas, gradativamente, por aulas na modalidade virtual e isso gerou uma transformação nas configurações do ensino brasileiro. A quarentena teve início em meados de março de 2020 e se estendeu até o início de março de 2022, isto é, os alunos tiveram um intervalo de aproximadamente dois anos sem aulas presenciais e, durante esse tempo, cerca de 20 meses as atividades de ensino aconteceram na circunstância remota/virtual.

Em contrapartida, devido aos problemas comuns como o acesso dos estudantes e professores a equipamentos eletrônicos, a demora no desenvolvimento de formações pedagógicas sobre o uso de tecnologias, dado a urgência do decreto do isolamento social, e a necessidade de remodelação de todo o sistema de ensino para atender as demandas, após o retorno das atividades presenciais, os alunos apresentaram, estatisticamente, índices maiores de dificuldades com a leitura e interpretação de textos, se comparado com dados anteriores à quarentena. Logo, torna-se imprescindível o desenvolvimento de novas formas de abordagem dos processos de leitura e interpretação de textos na tentativa de recuperar os prejuízos na aprendizagem acarretados por esses acontecimentos históricos/sociais.

Para tanto, este estudo se vincula à perspectiva do campo da Análise do Discurso, especialmente sobre as correntes teórico-metodológicas do pensador Michel Foucault (1995; 1997; 1999; 2004; 2008), já que se mostram férteis para se pensar sobre as relações discursivas entre a obra literária e sua adaptação cinematográfica em virtude de tratar do discurso. Isto é, das condições sociais, históricas, culturais e políticas de emergência dos dizeres. Ainda, para pensar sobre as contribuições a respeito do discurso literário e cinematográfico, mobilizamos Fernandes (2012), Cosson (2006) e Duarte (2009). Dessa forma, viabiliza o levantamento de elementos importantes para a construção de sentidos atribuídos às obras tanto em sua versão textual quanto em sua versão fílmica. Constata-se, assim, que o campo dos estudos com o discurso dispõe de ferramentas profícuas no ensino de língua materna, pois oferece recursos teórico-metodológicos suficientes para se pensar a melhoria das habilidades de leitura e interpretação dos alunos.

Nessa direção, este artigo apresenta por objetivo refletir e relatar o trabalho de desenvolvimento de ferramentas de ensino e aprendizagem que melhorem as habilidades de leitura e interpretação de textos dos estudantes de Ensino Médio. Para tanto, tomamos a *análise arqueogenealógica do sujeito* de obras literárias e suas respectivas adaptações cinematográficas com fulcro nos aparatos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Foucaultiana. O artigo está estruturado da seguinte maneira: além das considerações iniciais, problematizamos a leitura do texto literário; em seguida, a relação dos discursos literário e cinematográfico com o método *arqueogenealógico* foucaultiano; posteriormente, relatamos uma metodologia para esse trabalho aplicada em 2022 em uma turma de 2º

ano do Ensino Médio, em um Instituto Federal do Mato Grosso, delineando as discussões para as considerações finais.

O Trabalho de Leitura e Interpretação de Textos Literários

A leitura e interpretação do texto escrito realizadas por alunos do Ensino Médio transcorrem por diferentes materialidades significativas no cotidiano, para ilustrar, gêneros textuais diversos ou textos mais formalizados como os pertencentes à Literatura Clássica. Ademais, as habilidades de leitura precisam se alinhar com essa variação na produção dos sentidos, visto que, não se deve somente desenvolver discussões teóricas sobre o ensino e aprendizagem, mas precisa-se de, durante a aplicação prática dessas teorias, articular os limites e alcances no interior da realidade dos estudantes. Ademais, mobilizamos a seguinte noção de *letramento literário*, em alinhamento com a revisão bibliográfica realizada pelos pesquisadores Couto e Túlio (2015):

É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa. Abre-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto (Cosson, 2006, p. 27).

Assim, os textos ou filmes funcionam como um vetor que se atribui significados durante a leitura, e a prática discursiva da produção literária implica no posicionamento dos alunos enquanto sujeitos em constante formação, pois desenvolvem uma visão de mundo mais autônoma. Além disso, Cosson (2006, p. 56-65) apresenta quatro elementos do processo de letramento literário: a *motivação* “[...] prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor” (Cosson, 2006, p. 56), ou seja, a leitura e interpretação de materialidades precisa de ser estimulada por meio do resgate do interesse dos estudantes por meio de atividades coesas e coerentes; durante a *introdução* da obra literária, o docente deve contextualizar as questões sociais, históricas e culturais, pois, “[...] evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta (Cosson, 2006, p. 60)”; a *leitura* precisa ser orientada pelo professor durante todo o processo, ou como sugere, “Ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar intervalos” (Cosson, 2006, p. 63); por último, a *interpretação* consiste em relacionar as obras literárias com a vivência dos educandos baseada nos incursos históricos. É nesse momento que ocorre a “[...]”

concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2006, p. 65).

Assim sendo, após a sumarização disposta por Cosson (2006, p. 56-65), constata-se que o processo de *letramento literário* pode ser dialogado com o método da *arqueogenealogia do sujeito*, pois, durante a trajetória *motivação, introdução, leitura e interpretação*, a análise das questões sobre *enunciado, discurso e sujeito* se mostram viáveis para pensar as condições de emergência dos textos e adaptações fílmicas para se desenvolver as habilidades de leitura e interpretação. Ainda, a materialidade cinematográfica pode contribuir para o desenvolvimento da *motivação e introdução* das obras clássicas por se mostrarem diversificadas quanto às manifestações artísticas.

Ainda nesse contexto, para retomar, visamos discutir, sob a ótica da análise do discurso foucaultiana, como as habilidades de leitura e interpretação podem ser melhoradas e estimuladas por meio do estudo de textos literários e adaptações fílmicas. A saber, as produções cinematográficas desempenham um papel relevante na sociedade contemporânea por englobar traços culturais e políticos que podem impulsionar a melhoria da capacidade crítica dos estudantes, já que, segundo Duarte (2009, p. 18), “Determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande continente de atores sociais”. Ou seja, o contato com obras fílmicas contribui com os estudos linguísticos por apresentar uma manifestação artística que envolve outros elementos além do verbal, como o imagético e o sonoro.

Além disso, baseia-se na afirmação de que “a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais, em que a habilidade para interpretar os códigos e formas de narrar é desenvolvida desde muito cedo” (Duarte, 2009, p. 34). Por conseguinte, atribuir sentido aos filmes traz aos estudantes uma nova perspectiva sobre a obra literária, pois aborda diferentes estruturas significativas, tais como as relacionadas à própria natureza do filme articulada pela imagem e o som. Nesse contexto, os alunos necessitam de desenvolver as habilidades de leitura para dar conta de uma nova visão sobre a obra literária, considerando que:

Convenções cinematográficas expressam, de um modo mais ou menos circular, a influência mútua que cinema e sociedade exercem sobre si. Se, por um lado, elas refletem valores e modos de ver e de pensar das sociedades e culturas na quais os filmes estão inseridos, funcionando, assim, como instrumento de reflexão, por outro, repetidas insistentemente, essas convenções constituem um padrão amplamente

aceito e dificultam ou retardam o surgimento de outras formas de representação, mais plurais e democráticas (Duarte, 2009, p. 48).

Em suma, a Análise do Discurso Foucaultiana demonstra ser um campo de estudos que oferece ferramentas de investigação de materialidades literárias e cinematográficas de maneira coerente, pois, pensar a constituição dos sujeitos implica em recorrer à descrição das condições sociais, históricas e culturais de emergência de certos discursos nos enunciados. Esta reflexão pensa o discurso literário e cinema como um diálogo suficiente para sustentar um avanço na consolidação de técnicas de ensino de língua materna tomando como prioridade a melhoria das habilidades de leitura e interpretação em sala de aula. A seguir será abordado o método discursivo foucaultiano e as possibilidades com as materialidades aqui problematizadas.

A Análise Arqueogenealógica e o Discurso Literário e Cinematográfico

A fim de refletir acerca da leitura e interpretação das obras literárias e as suas respectivas adaptações cinematográficas, remetemo-nos aos processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, mobilizando uma discussão teórica sobre a problemática realizada por Foucault (2008) sobre as diversas materialidades produtoras de sentidos, sendo verbal ou não-verbal. A princípio, a análise do discurso foucaultiana trata de pensar uma perspectiva histórica distinta do que comumente se consolidou como *História Tradicional*, ou seja, uma história pautada na descrição dos acontecimentos de maneira linear e centralizada. No lugar disso, o autor apresenta um olhar para a chamada *Nova História*, que se caracteriza como a sintetização das ocorrências como escopo da *descontinuidade*, isto é, para a varredura de recortes vigentes e funcionais de enunciados.

Nesse sentido, ao pensar a respeito da história na esteira do *descontínuo*, volta-se para a tomada dos textos das obras literárias e os elementos audiovisuais dos filmes enquanto enunciados manifestados na exterioridade do fenômeno linguístico. Conceitua-se *exterior* um ângulo teórico, adotado pelo analista do discurso para o extralinguístico convergido em conjuntos de elementos sociais e culturais. Assim, ainda segundo Foucault (2008), o enunciado surge a partir da emergência de discursos sustentados por determinadas restaurações históricas suscetíveis a se modificarem nos entremeios de um princípio de formulação do dizer, ou melhor, da descrição de uma dada *formação discursiva*, como apresentado a seguir:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamento, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (Foucault, 2008, p. 43).

Por conseguinte, a convalidação da leitura e interpretação de um enunciado, seja um recorte textual, sonoro ou imagético, corresponde a uma possibilidade de análise de cada uma das operacionalizações propostas pelo autor. Para ilustrar, inicialmente, pode-se isolar *objetos* como fatores culturais, por exemplo, a honestidade, a lealdade, a fidelidade dos personagens em um âmbito inerente a essa formação discursiva. Por outro lado, ao se recortar *conceitos*, tais como, sequências narrativas, progressões temporais ou transformações desses personagens, revolve-se novamente para o agrupamento dos enunciados em dada formação discursiva. Ainda, permite-se abordar os *tipos de enunciação*, particularmente, a estilística utilizada pelo autor ou pelos próprios personagens que concatenam com as *escolhas temáticas*, isto é, com a premência de isolamento das circunstâncias das produções literárias ou fílmicas.

No entanto, vale ressaltar, toda essa trajetória proposta por Foucault (2008) aborda o acontecimento enunciativo ainda circular à exterioridade firmada pelo analista. Isso implica na necessidade de convergir a observação para o que está para além das regularidades, nomeados como *sistemas de dispersão* que se qualificam como a descrição das condições de possibilidade de um acontecimento histórico. Logo, interessa ao analista buscar um princípio de formulação comum tanto em enunciados verbais quanto não-verbais, pois, segundo Foucault (2008, p. 111), “Não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados [...]”. Ademais, diferentes materialidades publicadas sob mesmas formações discursivas são suscetíveis de verificação das instâncias reguladoras produzindo o mote central da linha foucaultiana, a constituição de *sujeitos*.

Considerando-se o *sujeito* como constitutivo, torna-se relevante acionar Foucault (1999) para pensar sobre a relação entre enunciados na esteira das ocorrências históricas. Primeiramente, fundamenta-se pelo pressuposto de que tudo o que se produz de materialidade integra uma certa ordem organizada entre o que fora dito anteriormente, nomeado de *já-dito* pelo autor, e o que se diz na atualidade, uma vez que investigar o discurso é pensar na singularidade de aparecimento em relação à constituição dos sujeitos, ou melhor:

Suponho que toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 1999, p. 8-9).

Logo, um agrupamento de enunciados se sustenta pela emergência de discursos regidos por sujeitos não de maneira desordenada, mas sim como recursos estratégicos para assegurar a validação de uma *verdade*, isto é, um conjunto de enunciados gerados por sujeitos que se apoiam em uma mesma formação discursiva. Dessa forma, a verdade faz parte das tensões dos dizeres em uma direção comum que é capaz de autorizar estabelecidas práticas discursivas, concepção essa defendida pelo filósofo francês:

As práticas discursivas caracterizam-se pelo recorte de um campo de projetos, pela definição de uma perspectiva legítima para o sujeito de conhecimento, pela fixação de normas para a elaboração de conceitos e teorias. Cada uma delas supõe, então, um jogo de prescrições que determinam exclusões e escolhas (Foucault, 1997, p. 11).

Nesse contexto, pode-se definir o *sujeito* como o indivíduo singularizado em seu lugar de constituição que não autoriza uma seleção de enunciados aleatórios, mas, pelo contrário, de enunciados sistematizados pelos princípios de formulação articulados tecnicamente por esses outros sujeitos, confirma Foucault (2005). Ou seja, depreende-se diferentes posições de um mesmo sujeito em dada instituição como, por exemplo, a escola. Ressalva-se, ainda, que a posição ocupada pelo sujeito não se fixa de modo estanque, mas se torna suscetível alternar no interior de formações discursivas para que as relações de poder sejam exercidas.

Ainda, Foucault (2004) apresenta a concepção de *disciplina* como sendo o *a priori* das relações de poder de modo a estruturar as práticas discursivas em associação com a conversão de indivíduo em sujeito no escopo das operações sobre o *corpo* ou, como categoriza Foucault (2004, p. 118), “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de disciplinas”. Isso induz a esquadrihar o sujeito sob controle de dada instituição social, crivado por relações próprias de poder, sempre em coexistência com outros sujeitos constituídos na esfera de discursos distintos. Nesse sentido, traz-se a seguinte averiguação:

Como todos os tipos de poder, o poder disciplinar visa a conduzir a conduta dos sujeitos; intervém, ou procura intervir, em todas as ações do sujeito, seu alvo, não deixando escapar nem um gesto, nem um instante, antes mesmo de que a ação se

realize, ou seja, no momento em que a virtualidade está se concretizando, tornando-se realidade (Fernandes, 2012, p. 62).

A *prática discursiva*, portanto, revela elementos das funções da instituição social por meio da instauração de determinadas regras a serem concatenadas com as relações de poder. Assim sendo, a delimitação de objetos, conceitos, tipos de nunciação e escolhas temáticas incube não somente à compreensão dos sistemas de dispersão, mas também à descrição das relações de poder, chamado de *arqueogenealogia do poder*. Por meio dessa metodologia, o analista pode realizar uma descrição do modo como os sujeitos se inscrevem nas relações de poder com base nos discursos que atravessam os enunciados. Essa perspectiva sugere o imbricamento entre o sujeito e o poder, como descrito em:

É a forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna *sujeito a* (Foucault, 2005, p. 235, grifo do autor).

Logo, mediante essa discussão apresentada sobre o posicionamento teórico-metodológico do campo da Análise do Discurso Foucaultiana, estima-se que a análise *arqueogenealógica do sujeito* oferece ao professor de língua materna um caminho profícuo de análise de materialidades textuais ou fílmicas. Se, por um lado, é possível identificar e descrever diferentes constituições de sujeitos, por outro, as posições de cada sujeito podem ser arquitetadas no seio de uma instituição social, ou seja, a análise do discurso oferece ferramentas de investigação de enunciados heterogêneos que envolvem tanto conhecimentos prévios e de mundo dos alunos quanto melhorias nas habilidades de leitura e interpretação associadas ao jogo de saber e poder visualizados nos textos literários e filmes. A proposta envolvendo esse método de análise de discurso e as materialidades supracitadas será descrita na próxima seção.

Relato de Leitura e Interpretação de Discurso Literário e Cinematográfico sob o Método Arqueogenealógico

A metodologia consistiu em selecionar obras literárias canônicas que possuem adaptações para o cinema e realizar, durante debates orientados em encontros periódicos, uma análise enunciativa das condições de possibilidade de diferentes dizeres. A premissa foi de desenvolver estratégias de melhoria das habilidades de leitura e

interpretação no ensino de Literatura no Ensino Médio, como foi trabalhado em uma turma do 2º ano desse nível em um Instituto Federal do Mato Grosso, em 2022. Dessa forma, foi possível obter um diagnóstico dos conhecimentos prévios e de mundo dos alunos e, assim, possibilitarmos a descrição de ferramentas de ensino de Língua Portuguesa mais coerentes e significativas de acordo com a realidade dos estudantes em duas manifestações artísticas, sendo elas, as materialidades textuais e cinematográficas.

Para a execução do Projeto de Leitura e Interpretação nesse nível de ensino, que envolveu o discurso literário e cinematográfico, foi possível adotar quatro etapas subsequentes, sendo duas de execução e duas de avaliação do projeto. A primeira etapa se traduziu em reunirmos os estudantes voluntários para comporem um grupo de participantes ativos. Em seguida, organizamos um cronograma contendo as datas e horários de encontros periódicos de docente e alunos para a realização, em contraturno, das leituras coletivas, debates e produções textuais com duração estimada de duas horas, de acordo com a atividade estabelecida. Na terceira etapa conferimos a produção de breves relatórios avaliativos sobre as atividades observadas. Por último, orientamos os alunos a desenvolver um trabalho técnico-científico como produto dos estudos, com o objetivo de apresentar em formato de comunicação ou *banner* em eventos específicos sobre a divulgação de projetos de pesquisa, sob nossa orientação (docente).

Sobre o material de análise, a respeito dos recortes, o cronograma se organizou com base na leitura e análise das seguintes obras literárias preliminares: *O Auto da Compadecida* (1955), de Ariano Suassuna; *Lisbela e o Prisioneiro* (1964), de Mário Jorge Mattos; *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis; e *A Hora da Estrela* (1977), de Clarice Lispector. Além disso, inicialmente, escolhemos os respectivos filmes: *O Auto da Compadecida* (2000) e *Lisbela e o Prisioneiro* (2003), ambos dirigidos por Guel Arraes; *Memórias Póstumas* (2001), dirigido por André Klotzel; e *A Hora da Estrela* (1985), dirigido por Suzana Amaral. Vale ressaltar, nessa primeira etapa de execução do projeto, que as obras foram selecionadas pelo professor, mas, com o decorrer dos encontros, outras obras literárias ou filmes poderiam ser escolhidos a depender do engajamento dos estudantes.

Acerca dos educandos, a sua fidelidade no envolvimento com as atividades em sala de aula foi essencial para assegurar um maior comprometimento às mesmas. Os alunos foram orientados sobre cada uma das etapas do projeto e utilizamos os encontros periódicos para sanar possíveis dúvidas recorrentes. Além disso, cada aluno se

responsabiliza por realizar a leitura dos materiais fora dos horários de encontros, sempre que solicitamos, para posterior discussão. A saber, a cada encontro um aluno foi incumbido de ser o monitor, com o objetivo de nos auxiliar na condução dos debates.

Sobre a produção dos relatórios avaliativos para acompanhamento das etapas do projeto, valemo-nos da observação dos encontros e descrição das atividades desenvolvidas. As atividades objetivaram aplicar a metodologia da *arqueogenealogia do sujeito* nas duas materialidades literárias, o texto e o filme, tendo em vista que o docente pode desenvolver novas metodologias de ensino calcadas nas contribuições teóricas do campo de estudos dos discursos. Para tanto, os participantes se reuniram para estabelecer o cronograma de leituras. Depois, os alunos realizaram debates iniciais sobre a obra literária a ser lida. Em seguida, os membros debateram sobre as questões discursivas e, no encontro seguinte, assistiram à adaptação cinematográfica para relacionarem as condições sociais, históricas e culturais de ambas as produções. Enfim, os alunos produziram um texto de natureza comparativa como culminância dos debates realizados para avaliar o desempenho dos trabalhos e a proposição de novas metodologias de ensino de Literatura por meio da análise do discurso.

Já a respeito do cronograma, as atividades foram distribuídas de modo a contemplar, por exemplo, oito horas de carga horária. Sobre o material de análise, a respeito dos recortes, o cronograma se organizou com base na leitura e análise de obras literárias preliminares. Além disso, inicialmente, escolhemos os respectivos filmes das obras supracitadas. Para realizar a organização das atividades, a cada obra literária e sua adaptação do cinema, organizamos o seguinte roteiro de trabalho:

Quadro 1

Cronograma de trabalhos com os alunos

Encontro	Atividade	Data/ Horário	Aluno Monitor
1	Estabelecimento do cronograma de atividades.	-	-
2	Discussão sobre o contexto social, histórico e cultural da obra literária.	-	-
3	Discussão dos temas geradores e análise dos discursos percebidos pelos alunos.	-	-
4	Sessão de cinema: discussão dos principais temas geradores e discursos regulares na obra literária e no filme.	-	-

5	Debate sobre as semelhanças entre obra literária e filme.	-	-
6	Produção de relatório de atividades em conjunto com os estudantes.	-	-
7	<i>Feedback</i> e atualização do cronograma de atividades.	-	-

Fonte: Os autores (2023)

Por último, referente à produção científica, desenvolvemos, juntamente com os alunos, uma aferição de quais as ferramentas pedagógicas se mostraram mais eficientes para a análise dos discursos previstos nas obras. Mediante os resultados e discussões, um trabalho técnico-científico foi produzido com o objetivo de publicar os resultados, em formato de comunicação ou *banner*, em eventos científicos de áreas afins. Assim sendo, o acompanhamento da execução do projeto se deu pela observação, elaboração de relatórios e produção científica em eventos da área. Dessa forma, o projeto se viabilizou a partir do momento em que todas as atividades foram registradas e produziram bibliográficas técnicas divulgadas. Para melhor exposição das etapas e organização das atividades, para contemplar o ano de vigência do cronograma do projeto de pesquisa, o seguinte quadro esquemático foi montado:

Quadro 2

Cronograma de etapas

Ano	2022											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Atividades												
Estabelecimento do cronograma de atividades e escolha das obras.	X			X			X			X		
Discussão inicial sobre o contexto social, histórico e cultural da obra literária e formações discursivas identificadas.	X	X		X	X		X	X		X	X	
Discussão dos temas geradores e análise dos discursos percebidos pelos alunos.		X			X			X			X	
Sessão de cinema: discussão dos principais temas geradores e discursos regulares na obra literária e no filme.		X			X			X			X	

Debate sobre as relações enunciativas e discursivas entre obra literária e filme.			X			X			X			X
Produção dos relatórios de atividades em conjunto com os estudantes.			X			X			X			X
<i>Feedback</i> e atualização do cronograma de atividades.			X			X			X			X
Produção técnica ou participação em eventos científicos.					X				X			X

Fonte: Os autores (2023)

Como resultados esperados, com a execução das quatro etapas, viabilizamos a proposição de um panorama diagnóstico dos conhecimentos prévios e de mundo dos alunos e, em seguida, pensamos em estruturar ferramentas de ensino coerentes com o desempenho no processo de aprendizagem de Literatura, mediante a articulação da *arqueogenealogia do sujeito* tanto na obra literária quanto na obra fílmica. Essas medidas poderiam proporcionar materiais técnicos e científicos para se refletir sobre os prejuízos acarretados pela modalidade do ensino remoto e os impactos deixados pelo período pandêmico descrito na introdução deste trabalho. Nesse sentido, pensamos que os resultados obtidos poderiam contribuir com a formação dos professores de Língua Portuguesa e Literatura, além de também oportunizar a continuação dos estudos por outros professores de diferentes disciplinas, pois a aferição da melhoria das habilidades de leitura e interpretação influencia não somente as disciplinas da área das artes e linguagem, mas de toda uma estrutura interdisciplinar.

Portanto, a melhoria das habilidades de leitura e interpretação é o resultado esperado com a execução de um projeto dessa natureza, já que, devido à existência de diferentes fatores prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna, os alunos necessitam de intervenções mais objetivas e direcionadas para o problema de deficiência no hábito da leitura e interpretação de textos literários. Por fim, almejamos, durante o tempo de atividade do projeto, oferecer aos alunos oportunidades de conhecer mais sobre o universo da Literatura e do Cinema e também contribuir com o avanço da inovação tecnológica do âmbito escolar. Para tanto, as seguintes metas foram estabelecidas para cumprimento das atividades:

Quadro 3

Atribuição das metas e atividades propostas

Meta	Número de encontros	Atividades desenvolvidas para cada meta	Tempo para cada atividade
1) Diagnóstico dos conhecimentos prévios e de mundo dos alunos baseados na descrição de discursos sociais, históricos, culturais e políticos relacionados às obras literárias e às adaptações cinematográficas.	8	<p>Atividade 1: Estabelecimento do cronograma de atividades e escolha das obras literárias e adaptação fílmica;</p> <p>Atividade 2: realizar debates sobre os temas sociais, históricos, culturais e políticos para levantamento dos conhecimentos prévios de mundo dos alunos de modo a contextualizar o início das análises;</p> <p>Atividade 3: orientações feitas pelos professores aos alunos de quais capítulos dos livros os alunos devem ler para os próximos encontros.</p>	Dois meses
2) Analisar materialidades textuais e fílmicas de obras literárias clássicas a partir da operacionalização do procedimento teórico-metodológico da <i>arqueogenealogia do sujeito</i> a fim de aprimorar as habilidades de leitura e interpretação dos alunos.	12	<p>Atividade 1: destinação de tempo durante os encontros para a leitura de trechos das obras literárias escolhidas para orientações preliminares sobre as ferramentas de leitura e interpretação de textos;</p> <p>Atividade 2: discussão teórico-prática sobre o procedimento teórico-metodológico da <i>análise arqueogenealógica do sujeito</i> de acordo com o aparato de Michel Foucault;</p> <p>Atividade 3: analisar as obras literárias e as suas adaptações fílmicas, utilizando o procedimento teórico-metodológico da <i>arqueogenealogia do sujeito</i>.</p> <p>Atividade 4: tempo destinado para leitura das obras literárias;</p> <p>Atividade 5: orientação dos alunos quanto aos procedimentos analíticos de identificação dos enunciados, formações discursivas e discursos presentes nas materialidades recortadas. Isso pode ocorrer de maneira oral e, depois, de maneira escrita para registro do andamento das atividades;</p> <p>Atividade 6: sessão de cinema para os alunos assistirem à adaptação fílmica para posterior discussão e comparação dos discursos percebidos nas materialidades cinematográficas.</p>	Três meses

3) Elaboração de relatórios avaliativos acerca do desempenho das atividades observadas durante os encontros periódicos para estruturar os resultados obtidos e refletir sobre a construção de ferramentas de ensino e aprendizagem de Literatura.	4	Atividade 1: elaboração de relatórios escritos com a descrição das atividades ocorridas, assim como, do desempenho dos alunos durante a execução das ferramentas de ensino.	Ao final de cada etapa de execução do projeto.
4) Produção de trabalhos técnico-científicos, tais como, comunicações orais ou <i>banners</i> , em eventos institucionais das áreas afins para divulgação do andamento do projeto de pesquisa e os objetivos alcançados.	6	Atividade 1: fundamentação teórica sobre o procedimento teórico-metodológico de análise arquegenealógica do sujeito; Atividade 2: produção técnica para divulgação dos resultados obtidos relacionando a fundamentação teórica e a aplicação prática das ferramentas de ensino; Atividade 3: realização de <i>feedback</i> aos estudantes acerca de todo o desenvolvimento do projeto de pesquisa; Atividade 4: orientação dos alunos quanto à publicação da pesquisa em eventos científicos de áreas afins.	Durante toda a vigência de execução do projeto.

Fonte: Os autores (2023)

Observamos, a partir dessa experiência, a inevitabilidade dos professores de língua materna em repensarem os caminhos adotados no ensino para assegurar um pensamento crítico e autônomo da leitura dos educandos mediante uma realidade pós isolamento social. Logo, partindo dessa contextualização, justifica-se a execução desta reflexão, relato e também proposição, por contemplar uma urgência no desenvolvimento de estudos acerca da reformulação de abordagens teórico-práticas na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, principalmente pautadas em um panorama de retorno das aulas presenciais após um hiato de aproximadamente dois anos em atividades remotas.

Nesse contexto, recortamos o alcance da proposta para o ensino de Literatura por meio de leitura e análise de obras literárias canônicas em relação às suas respectivas adaptações cinematográficas, pois, observa-se uma deficiência dos estudantes na autonomia da leitura de romances. Por meio dessa alternativa relatada, sugerimos a vinculação a uma manifestação artística audiovisual, como as produções fílmicas, que

possibilitam a articulação de movimentos interpretativos de um mesmo texto em distintas materialidades discursivas.

Considerações Finais

O presente trabalho apresentou por objetivo refletir e propor um caminho metodológico para se trabalhar a Literatura concomitantemente com o Cinema no Ensino Médio. Para tanto, tomamos o suporte teórico-metodológico da *arqueogenealogia* foucaultiana como proposta para análise discursiva, considerando as possibilidades de distintas materialidades discursivas que envolvem a literatura e o cinema, por meio de uma experiência relatada. Ressalte-se que essa reflexão e proposição se apresenta em um contexto pós-pandêmico, tornando-se relevante a busca por alternativas de ensino de modo a suprir as lacunas deixadas pelo período supracitado por meio da leitura e interpretação do discurso literário e cinematográfico.

Para esse fim, depreendemos o princípio de que a leitura literária é capaz de ampliar o modo como os estudantes compreendem os acontecimentos históricos, sociais, e pode, dessa forma, desenvolver as dimensões cognitivas e uma expansão das percepções sobre o mundo em que vivem, já que é composto por diferentes práticas sociais e discursivas. Por conseguinte, a leitura não deve se ater exclusivamente às teorias da linguagem, mas também deve articular outras discussões de natureza transdisciplinar, com destaque para as manifestações artísticas cinematográficas, como medida de motivação e interesse.

Em vista disso, confirmamos a viabilidade e pertinência desta reflexão e proposição, porque se trata de uma proposta do diagnóstico, reformulação e aplicação das ferramentas de ensino de Literatura nessa atualidade vigente. Além disso, a mobilização de noções e conceitos provindos da Análise do Discurso Foucaultiana permite o aprimoramento das análises de materialidades verbais e não-verbais no que condiz ao trabalho com textos literários e adaptações fílmicas. Portanto, pode contribuir não somente para um diagnóstico e intervenção no ensino e aprendizagem durante a vigência da aplicação de um projeto de ensino, mas também esses resultados oferecem subsídios para pesquisas futuras dentro ou fora da instituição escolar.

Referências

Cosson, R. (2006). *O letramento literário: Teoria e prática*. Contexto.

Duarte, R. (2009). *Cinema e educação*, (3ª ed.). Autêntica.

Fernandes, C. A. (2012). *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. Intermeios.

Foucault, M. (1995). *O sujeito e o poder*. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.). *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*, (pp. 231-249). Forense Universitária.

Foucault, M. (1997). *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Zahar.

Foucault, M. (1999). *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*, (5ª ed.). Loyola.

Foucault, M. (2004). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*, (28ª ed.). Vozes.

Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*, (7ª ed.). Forense Universitária.

Migrantes-Adolescentes e Socioeducação: Esboços Metodológicos de uma Pesquisa

Migrants-Adolescents and Socioeducation: Methodological Outlines of a Research

Cristiano Rodineli de Almeida

Mestrado em Educação e Saúde, Universidade Federal de São Paulo

Psicólogo, Fundação CASA, Campinas, SP, Brasil

 cristiano.rodineli@unifesp.br  <https://orcid.org/0000-0002-2199-0926>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.34-5>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

Este artigo tem como proposta compartilhar os esboços metodológicos desenhados para uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento na Universidade Federal de São Paulo, no Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. O objetivo geral da pesquisa é *auscultar* a possível dor de adolescentes migrantes acusados(as) de autoria de ato infracional e cumprindo Medidas Socioeducativas de privação de liberdade no Brasil. Entende-se que isso permitirá compreender a possível produção de subjetividade a que esses sujeitos estão submetidos, atravessados pelos caminhos da migração e pelo momento da internação. Enquanto metodologia, optamos pela abordagem qualitativa, com objetivo de explicar o fenômeno em tela, fazendo uso de encontros presenciais com esses sujeitos no enquadre participante e, portanto, com as técnicas e instrumentais ainda por serem definidos, pois serão pensados a partir da aproximação com esses sujeitos e com aquilo que fizer sentido a eles. Assim, o que temos por ora são ideias que poderão ou não serem utilizadas a partir da experiência empírica com os sujeitos da pesquisa, tal como rege o enquadre de uma pesquisa participante.

Palavras-chave: Metodologia Participante, Adolescente, Migrante, Socioeducação.

Abstract

This article proposes to share the methodological outlines designed for a doctoral research in development at the Federal University of São Paulo, in the Graduate Program in Education and Health in Childhood and Adolescence. The general objective of the research is to listen to the possible pain of migrant adolescents accused of committing an infraction and fulfilling Socio-Educational Measures of privation of liberty in Brazil. It is understood that this will allow us to understand the possible production of subjectivity to which these subjects are subjected, crossed by the paths of migration and the moment of privation of liberty. As a methodology, we opted for a qualitative approach, with the objective of explaining the phenomenon on screen, making use of face-to-face meetings with these subjects in the participant framework and, therefore, with the techniques and instruments still to be defined, as they will be thought from the approach with these subjects and with what makes sense to them. Thus, what we have are ideas that may or may not be used based on empirical experience with the research subjects, as led by the framework of participatory research.

Keywords: Participatory Methodology, Adolescent, Migrant, Socio-Education.

Recebido em 24/07/2023

Aceito em 30/08/2023

Publicado em 07/09/2023

Nas Fronteiras da Socioeducação

*Que a liberdade seja nossa própria substância,
já que viver é ser livre*

Simone de Beauvoir

A confluência de grandes temas como migração e socioeducação é algo novo, tratando-se de um fenômeno pouco ou quase nada discutido pela comunidade científica e totalmente ignorado nas páginas oficiais dos governos e instituições executoras de Medidas Socioeducativas (Almeida & Sá, 2023).

Enquanto socioeducador e pesquisador, pouco sabia desse campo até ser confrontado na entrevista seletiva para o programa de doutorado na Universidade Federal de São Paulo, ocasião que o Prof. Dr. Rubens Lacerda de Sá, aludido por seus estudos sobre migração e decolonialidade/anti colonialidade, propôs-me este desafio. O pré-projeto original tinha como ideia a análise do discurso do *corre*²² de adolescentes arrolados em atos infracionais equiparados ao tráfico de drogas no estado de São Paulo. Mantive-me firme na defesa dessa ideia durante minha argumentação.

Ledo engano! Fui levado a crer que se tratava de uma pesquisa importante, mas que me mantinha na zona de conforto e, assim, pouco desafiadora para um doutoramento, afinal, na altura de mais de uma década enquanto socioeducador estava familiarizado com esses(as) adolescentes e, portanto, o alcance dessa temática estaria ligeiramente facilitado. Na ocasião, refletimos sobre as possibilidades conceituais inerentes à figura do *pesquisa-a-dor*. Tal como o destrinchamento da palavra, fui convidado a pensar o lugar do pesquisador enquanto alguém que se movimenta pela sua própria dor e a de outros. Sua porque o ponto inicial é a própria inquietação e angústia com o sofrimento do outro. É esse afetamento que desloca e impulsiona o pesquisa-a-dor a escutar, compreender e encontrar sentidos para os vazios das dores que se conectam. Ao trilhar esse caminho, o pesquisa-a-dor não é inerte ao ambiente ou neutro ao sujeito da pesquisa, ao contrário, revela empatia, enfrentamento e identificações com o outro, com seus amores e dissabores (Sá, 2019).

Esse raciocínio desmoronou minha argumentação e me tencionou para a borda, para a fronteira da socioeducação, lá onde pouco se olha. Fiquei sensibilizado com a possibilidade de ouvir esses(as) meninos(as) que, de pronto, pareciam vivenciar um

²² Nome dado pelos adolescentes ao ato ilícito.

processo importante de invisibilidade. Com ouvidos já habituados aos mais diversos relatos de sofrimento, fiquei intrigado em *auscultar* quais seriam as dores desses adolescentes.

Assim, desde então, o sujeito da pesquisa passou a ser o migrante adolescente acusado de autoria de ato infracional e internado em Medidas Socioeducativas no Brasil.

Dito isso, o objetivo deste artigo é compartilhar os esboços metodológicos pensados a partir da compreensão parcial do sujeito da pesquisa, constituída na experiência empírica deste profissional com o tema da Socioeducação, nos dados já coletados, levantamentos bibliográficos realizados, e nas orientações e disciplinas específicas a condição migrante ofertadas na Universidade, o que nos aproximaram um tanto desses(as) adolescentes. Entendemos que a percepção mais integrada dos sujeitos da pesquisa se dará, somente, no encontro com eles. A partir desse momento, os instrumentais idealizados serão confrontados naquilo que fizer sentido enquanto possibilidade de acesso a esses(as) adolescentes. A pesquisa em tela também pressupõe uma parte quantitativa, no sentido de coleta e análise de dados estatísticos relacionados a números de adolescentes e Centros nos quais encontram-se internados, bem como o histórico de passagem desses adolescentes pelo Sistema Socioeducativo

Assim, o presente texto está organizado em duas partes principais. A primeira, refere-se ao que até então fora alcançado de dados quantitativos e, a segunda, aos esboços metodológicos pensados para o encontro presencial com os sujeitos da pesquisa.

O Estado da Arte

No Brasil, a política socioeducativa prevê que o(a) adolescente em conflito com a lei fique no máximo três anos privado de sua liberdade²³. O tempo da internação deve se pautar na evolução das metas pactuadas em seu Plano Individual de Atendimento (PIA)²⁴. Difere das regras que sustentam a execução penal, nas quais o adulto após a sentença judicial sabe o tempo que ficará restrito de sua liberdade.

²³ A privação de liberdade é considerada a Medida Socioeducativa mais gravosa a ser aplicada ao adolescente. Outras Medidas mais brandas, como advertência, prestação de serviços à comunidade, obrigação de reparar o dano, liberdade assistida e semiliberdade, podem ser utilizadas.

²⁴ O PIA é um documento elaborado pela Equipe de Referência do Centro [profissionais responsáveis pelo acompanhamento da Medida do adolescente] em conjunto com o próprio adolescente e sua família, conforme artigo 53 da Lei do SINASE. Trata-se, portanto, de um documento potencialmente vivo e de extrema importância na garantia de direitos do adolescente, tanto no ínterim quanto nos pós Medida.

Apesar do caráter pedagógico que sustenta a Medida Socioeducativa (MSE), ela pode se apresentar ao sujeito como uma violência por oferecer-lhe um corte abrupto em suas relações e no curso de sua vida, retirando-o de seu meio e o obrigando a viver uma rotina massificada, ritualizada e preñe de acordos tácitos coercitivos (Almeida, 2015).

A privação de liberdade, por si só, pode ser fator de intensa angústia para o sujeito encarcerado em razão do processo de institucionalização a que se encontra submetido. Essa reflexão nos remete ao conceito de *mortificação do eu*, definido por Goffman (1974) como um movimento institucional que busca condicionar a subjetividade em prol de um suposto controle ou “um exemplo mais difuso desse tipo de mortificação ocorre quando é obrigado a executar uma rotina diária de vida que considera estranha a ele— aceitar um papel com o qual não se identifica” (p.31).

A experiência de solidão e esvaziamento, comumente vivida no encarceramento, é potencializada pelos estigmas que (re)inscrevem nesses sujeitos posições quase que socialmente imutáveis. Ascender a qualquer outro lugar social que não aquele marcado pela "delinquência" surge como uma odisseia do impossível. O empuxo à meritocracia diz a esses(as) adolescentes como são indesejáveis e que a culpa e responsabilidade pelas diversas falhas nas provisões ambientais ao longo de suas vidas competem a eles(as) próprios(as). Assim, se antes da internação o(a) adolescente era reconhecido como *vagabundo(a)*, *ladrão(a)*, *trombadinha*, é nas falas que percorrem o cárcere e à boca pequena que a palavra *ladrão(a)*, entre tantos outros *adjetivos*, surgem como àquilo que visa substituir o nome próprio desses(as) adolescentes. A socioeducação, que em tese deveria ressignificar o lugar desse sujeito na cultura, em algumas de suas práticas parece reafirmar o lugar que lhes cabe nela.

Ora, se é possível que o sujeito internado em uma MSE possa estar exposto a um sofrimento produzido na e pela internação, o que podemos dizer se para além de adolescente, em conflito com a lei, em privação de liberdade, também estar na condição de migrante? Pressupomos o acúmulo de sofrimento vivido por esses sujeitos pelo momento da privação de liberdade somada a condição de estrangeiro(a), bem como os impactos sócio-culturais decorrentes.

Primeiros Achados

De modo a compreender o estado da arte do fenômeno do adolescente migrante cumprindo a Medida de Internação no Brasil, realizamos entre dezembro de 2022 e março

de 2023 pesquisa nas páginas oficiais de todos os Sistemas Socioeducativos do país. Para nossa surpresa, não encontramos nenhuma menção sobre a presença de adolescentes estrangeiros(as) nas páginas dos governos estaduais e das instituições que executam as Medidas. Não encontramos, também, em nossa pesquisa documental/ bibliográfica preliminar norteadores técnicos e legais sobre a temática em específico. Essa invisibilidade nos incomodou, pois sabíamos por canais não oficiais sobre a existência desses meninos e meninas nas instituições socioeducativas. Dessa forma, solicitamos esses dados via Lei nº 12.527 de 18/11/2011 - Lei de Acesso à Informação. (Almeida & Sá, 2013).

Dos 23 estados e o Distrito Federal que responderam a solicitação²⁵, encontramos sete adolescentes migrantes internados em estabelecimentos socioeducativos, sendo três em São Paulo, três em Roraima e um no Espírito Santo, conforme melhor descrito na tabela 1:

Tabela 1

Adolescentes migrantes internados atualmente em Centros Socioeducativos no Brasil²⁶

Estado de internação	País de origem	Nº de adolescentes	Atos infracionais análogos
São Paulo	Bolívia	1	Tráfico de drogas
	Estados Unidos	1	Furto qualificado
	Argentina	1	Roubo qualificado
Roraima	Venezuela	3	Sendo dois roubos e um homicídio
Espírito Santo	Venezuela	1	Crime contra pessoa, patrimônio e Lei antidrogas.
Total	4	7	

Fonte: O autor (2023)

Chama-nos a atenção que a maioria dos adolescentes são provenientes da Venezuela, sendo em Roraima o seu maior número. Possivelmente a condição fronteiriça do Estado somada ao fluxo migratório em decorrência da crise humanitária naquele país possam ser motivações para esse número. Percebemos, também, que os atos

²⁵ Os estados do Acre, Alagoas e Piauí não responderam nossas solicitações.

²⁶ Esses resultados retratam o momento da coleta de dados em 07/02/2023.

infracionais são diversos relacionados tanto à maior quanto a menor gravidade, não havendo, assim, uma regra nesse quesito.

A presença de adolescentes migrantes no sistema socioeducativo brasileiro não é um fenômeno atual. Nos últimos cinco anos 130 adolescentes passaram pelo sistema socioeducativo brasileiro de internação, conforme aponta a Tabela 2:

Tabela 2

Histórico dos últimos cinco anos de adolescentes migrantes internados nos Centros Socioeducativos no Brasil

Unidade Federativa	Número e gentílico dos adolescentes
Roraima	68 venezuelanos 03 haitianos
São Paulo	14 paraguaios 08 bolivianos 06 colombianos 02 peruanos 01 espanhol 01 japonês 01 venezuelanos 01 português 01 estadunidense 01 argentino 01 congolês 01 bissau-guineense
Mato Grosso do Sul	11 paraguaios 01 boliviano
Amazonas	02 venezuelanos
Espírito Santo	01 venezuelano
Pernambuco	01 português
Rio de Janeiro	01 congolês
Rio Grande do Norte	01 estadunidense
Rio Grande do Sul	01 uruguaio
Santa Catarina	01 venezuelano
TOTAL	130

Fonte: O autor (2023)

A somatória de 130 adolescentes representa uma média de 26 migrantes por ano espalhados pelos Sistemas Socioeducativos do Brasil. Os migrantes existem na socioeducação! Apesar desse fato, a invisibilidade em torno de suas presenças se mostra, oficialmente, nas páginas das instituições. Nesse sentido, essa pesquisa pode oportunizar espaços singulares de escuta, favorecendo discussões que problematizam o

lugar atribuído a esses adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e desejos imersos em uma trama de significados e relações de poder

Esboços de uma Pesquisa Participante

Ao contrário das pesquisas que se amparam nos métodos positivistas de planejamento e controle da situação observada e de seus resultados, a pesquisa qualitativa considera a emergência da narrativa, privilegiando o encontro entre pesquisador e participante. Nela, não se dá ênfase ao tamanho da amostra, mas a profundidade da experiência e como ela pode se mostrar significativa para o sujeito da pesquisa na construção do conhecimento. É o que argumenta Minayo:

Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (p.21 *grifo da autora*)

Nesse bojo, os procedimentos participantes podem oferecer alternativas de encontro singular com o sujeito e seu saber, por oferecerem condições de uma produção compartilhada. Refutando a ideia do sujeito como mero instrumento de coleta de dados, a pesquisa participante percebe o sujeito como agente ativo na elaboração de uma saber que se articula entre pesquisador e pesquisado. Essa construção dialógica tem potencial de promover mudanças, objetivas e/ou subjetivas, nos sujeitos e suas realidades, dado o papel significativo desse encontro (Bento & Oliveira, 2022; Partelli & Cabral, 2017).

A pesquisa participante arrola o sujeito em todo o processo investigativo, de modo que possa se sentir parte ativa do desenvolvimento da pesquisa. Pressupõe, de forma integrativa, desde a formulação de objetivos até a discussão dos resultados obtidos. Esse protagonismo tem caráter emancipatório, pois sua base se dá no respeito e conhecimento produzido por e com ele (Brandão, 2014).

Entendemos que não haveria outra abordagem possível que configure oportunidade de encontro significativo com os adolescentes migrantes internados em Medidas Socioeducativas, dadas suas idiossincrasias. É desse lugar que desejamos caminhar nesta pesquisa.

Dos Sujeitos e Locais da Pesquisa

Elegemos como sujeitos desta pesquisa adolescentes migrantes acusados(as) de autoria de ato infracional e internados(as) em Medidas Socioeducativas de privação de liberdade.

A pesquisa será desenvolvida em Centros de internação. Nesses espaços, a tônica é da segurança e contenção. Tratam-se de lugares estruturalmente murados, cercados e gradeados. Há procedimentos de controle que organizam e delimitam o comportamento e atividades. Apesar do estabelecimento de tratativas antecipadas, nas quais os objetivos, instrumentais e materiais serão apresentados, é possível que exista *in loco* algum conflito de interesse entre as normas de segurança dos Centros e o escopo da pesquisa, os quais serão conduzidos dialogicamente com as pessoas responsáveis.

No momento, foram encontrados sete adolescentes divididos(as) pelos estados de São Paulo (3), Espírito Santo (1) e Roraima (3). Esse número deverá sofrer alterações ao longo da pesquisa pois a MSE segue o Princípio de Brevidade, o qual entende que “as intervenções socioeducativas devem ser aplicadas no menor tempo possível, levando em consideração as intensas e rápidas mudanças ocorridas na fase da adolescência” (Almeida & Kuns, 2018, p. 280). Desse modo, a MSE pode ter duração de seis meses a, no máximo, três anos.

Essa não determinação do tempo nos impede de saber, antecipadamente, o número de participantes, havendo a necessidade de novo levantamento na ocasião de nossa ida ao campo de pesquisa. O número correto de participantes e os locais da pesquisa somente se definirão quando submetermos as autorizações aos Sistemas Socioeducativos e Poderes Judiciários estaduais.

No que tange o acesso a esses adolescentes, considerando os pressupostos éticos e inclusivos da pesquisa participante, entendemos a necessidade da confecção de um convite, no qual haverá a apresentação deste profissional e da proposta desta pesquisa. Isso será feito em formato de história em quadrinhos, em linguagem acessível a esses adolescentes e em três idiomas, a princípio o português, espanhol e inglês. Esse convite será encaminhado por e-mail aos Centros de Atendimento escolhidos para que disponibilizem aos sujeitos antes das entrevistas presenciais. Trata-se de uma ação de aproximação gradual deste pesquisador e sua proposta aos sujeitos da pesquisa.

Junto com esse material, encaminharemos um questionário breve, com perguntas sobre a identificação dos sujeitos e um campo para que possam dissertar sobre o material

encaminhado. Nesse questionário haverá, também, a pergunta sobre o idioma que esses adolescentes desejam ser entrevistados, haja vista que nem todos dominam ou desejam utilizar o português como língua oficial desse encontro. Contudo, esse modelo de entrevista fica condicionado às possibilidades de tradução do pesquisador.

Frentes de Trabalho

A presente pesquisa enseja a produção de um material rico e denso material, parte em razão do ineditismo do tema, e a outra pelo volume de informações por se tratar de um trabalho a nível nacional. Assim, pensamos em duas frentes metodológicas para a referida pesquisa. A primeira é de abordagem quantitativa, fazendo uso de procedimentos que envolvem a pesquisa documental e a estatística. Nessa abordagem, coletamos informações nas páginas oficiais dos Governos, documentos oficiais (legais e referenciais técnicos), bem como os devidos complementos via Lei de Acesso a Informação, de obter dados como número de adolescentes internados, histórico de internações, estrutura socioeducativa das Unidades Federativas e demais informações que nos oportuniza compreender os números que envolvem a questão do migrante-adolescente em conflito com a lei. Essa etapa já foi realizada, no entanto, haverá novo momento de coleta de dados mais atualizados antes de nossa ida a campo.

Na outra frente metodológica, pensamos em uma abordagem qualitativa, com objetivo de explicar o fenômeno do migrante-adolescente acusado de autoria de ato infracional e cumprindo Medida Socioeducativa de Internação no Brasil, fazendo uso de encontros presenciais com esses sujeitos no enquadre participante e, portanto, com as técnicas e instrumentais ainda por serem definidos. Realizaremos, também, pesquisas bibliográficas sobre o tema da adolescência, migração e socioeducação.

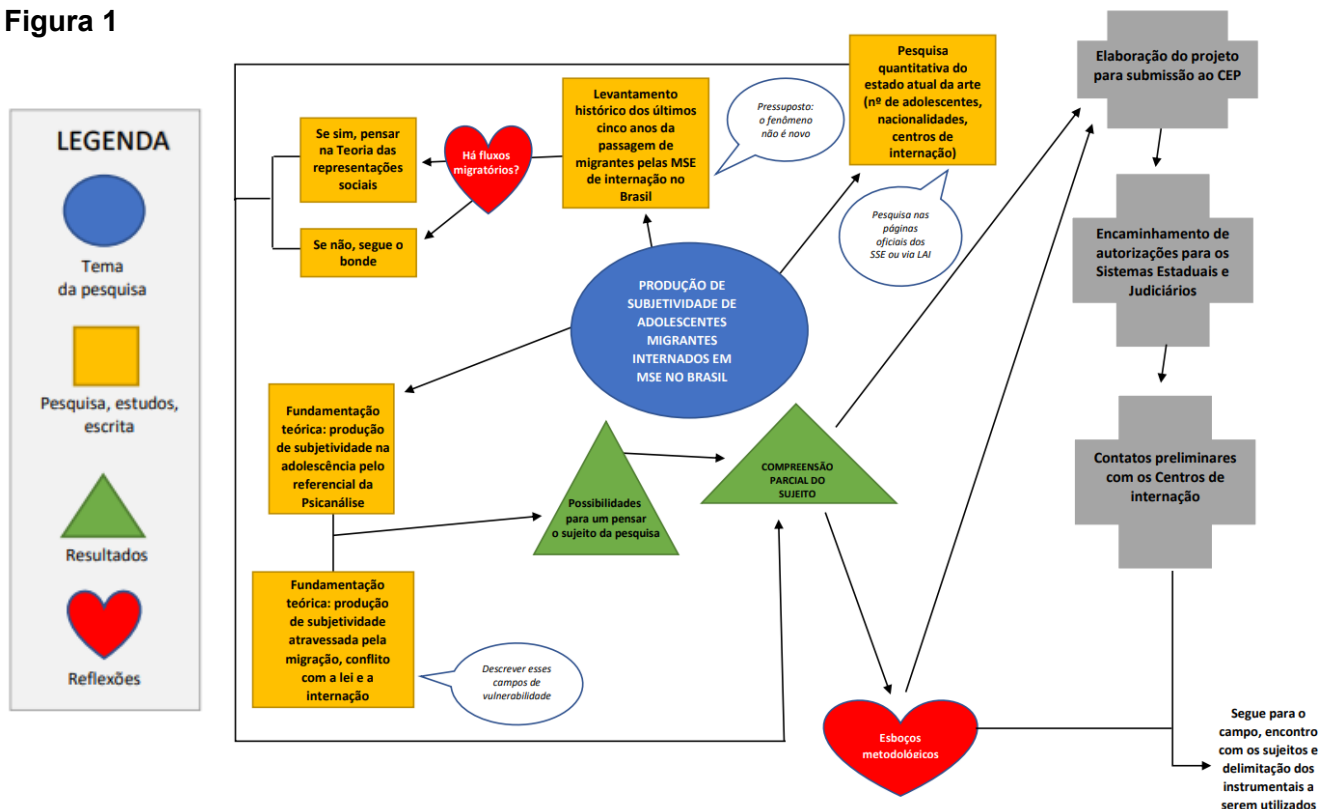
Esboços Metodológicos

Nomeamos este tópico como esboços metodológicos por se tratar, ainda, de um campo em construção. Sua incompletude é proposital e diz respeito ao enquadre da pesquisa participante. Enquanto procedimento de pesquisa, ela compreende a necessidade de construir um saber em conjunto com os sujeitos da pesquisa. Assim, os métodos e técnicas a serem utilizadas serão eleitos após o encontro com os(as) participantes, de modo a construir um caminho metodológico que conecte a todos,

pesquisados(as) e pesquisador. No entanto, o encontro parcial com o sujeito da pesquisa nos permitiu esboçar possibilidades de acesso, às quais discutiremos a seguir.

Há um desenho possível para o momento que antecede a ida ao campo, intitulado como *primeira etapa da pesquisa*. Nele, construímos um esquema que nos possibilita estratégias de estudo e organização, tal como demonstrado na figura 1:

Figura 1



Fonte: O autor (2023)

Essa compreensão parcial do sujeito nos permitiu entender que, talvez, a utilização de *Entrevista em profundidade*, possa ser uma técnica interessante. Esse procedimento metodológico prevê diálogo profícuo entre pesquisador e pesquisado de modo a favorecer a construção do vínculo e, conseqüentemente, a liberdade do falar. Nele pode ser abordado o tema da história de vida de modo geral ou determinada parte que faça sentido aquele encontro:

(...) a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. (Minayo, 1994. p.59).

A narrativa produzida a partir desse procedimento permite a construção de um saber atrelado ao testemunho de vida desses sujeitos, aspecto riquíssimo para o escopo das pesquisas participantes.

Os levantamentos estatísticos já realizados nos permitiram, além de acesso a parte quantitativa da temática, perceber a existência de fluxos migratórios na história de vida desses(as) adolescentes, em destaque a de origem venezuelana. Essa similaridade de experiência – origem da migração e condição de interno(a) em MSE-, levam-nos a pensar na teoria das representações sociais, entendidas por Aiello-Vaisberg como (...) grupo particular de condutas, definidas por ocorrerem na área mental em âmbito sociodinâmico, na medida que correspondem a manifestações simbólicas de subjetividades grupais.” (1997. p.255).

Assim, o fenômeno da migração e da privação de liberdade são representações possíveis de compartilhamento a partir da vivência singular de cada participante. Como possibilidade de acesso a esse campo, pensamos, enquanto instrumental, no *Procedimento do Desenho-Estória com Tema*²⁷. Trata-se de uma técnica projetiva brasileira fundamentada na psicanálise utilizada no estudo psicodinâmico das representações sociais. Sua aplicação oportuniza um cenário lúdico à entrevista, oferecendo:

(...) condições para o estudo de imaginários coletivos, na perspectiva da psicologia psicanalítica concreta, ao mesmo tempo que pode trazer benefícios de ordem emocional aos participantes, uma vez que, ao entrarem em contato com suas atividades imaginativas, aproximam-se de suas próprias crenças, sentimentos, pensamentos e fantasias sobre o tema proposto (Visintin, Ambrosio & Aiello-Vaisberg, 2023. p.104)

Na aplicação, elege-se um tema e solicita a elaboração livre de desenhos, seguidos da contação de histórias sobre a produção. Pode ser aplicado em grupo ou em entrevistas individuais. Requer, enquanto material, folhas A4, lápis de escrever e de colorir sobre uma mesa. A produção pode ser cromática e cromática, ficando a critério do(a) participante. A partir dessas produções, estabelece-se uma relação dialógica entre pesquisador e participante, de modo a compreender os possíveis significados e associações suscitadas pelos desenhos e histórias (Rentes, 2022).

²⁷ Esse procedimento é uma derivação do Desenho-Estória, criado nos anos 70 pelo psicólogo brasileiro Walter Trinca.

Considerações Caminhantes

Neste artigo tivemos a oportunidade de compartilhar alguns de nossos achados, inclusive, aqueles que nos aproximaram da visão parcial do sujeito da pesquisa. Trouxemos a entrevista em profundidade e o Desenho-Estória com Tema como técnicas que valorizam o discurso do sujeito e privilegiam a emergência da narrativa. Não obstante, o encontro presencial com esses sujeitos será determinante e fundamental para que possamos validar ou repensar os instrumentais aqui descritos.

De todo modo, o exercício deste pesquisador em fazer circular não apenas a parte metodológica, mas, também, a ideia de estudar o migrante adolescente acusado de autoria de ato infracional e privado de sua liberdade, pode já ser ensejo para a anunciação da presença desses sujeitos que, até então, ocupavam lugar à sombra da Socioeducação.

Referências

Aiello-Vaisberg, T. M.J. (1997) Investigação de Representações Sociais. Em W. Trinca (Org). *Formas de investigação clínica em psicologia: Procedimento de desenhos-estórias, procedimento de desenhos de família com estórias*, (pp. 255-288). Vetor.

Almeida, C. R. (2015) Sofrimento psíquico e o mal-estar institucional: Reflexões sobre a prática do psicólogo no contexto das Medidas Socioeducativas de Internação *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, 2(1), 23-32.

Almeida, C., & Kunz, S. (2019) O princípio de brevidade e a atuação profissional frente ao tempo de privação de liberdade. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 3(5), 275-303. <https://doi.org/10.29404/rtps-v3i5.3950>

Almeida, C. R., & Sá, R. L. (2023) Panorama socioeducativo brasileiro das medidas de privação e restrição de liberdade. *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, 9(1), 08-35. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137panorama>

Bento, K.L., & Oliveira, L.B. (2022) Construções e desconstruções epistemológicas de/em uma pesquisa participante: Um fazer coletivo com o povo Laklãnõ/Xokleng. *Revista Brasileira de Educação*, 27(e270093), 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1413>

Brandão, C. R. (2014) A construção coletiva da pesquisa: Contexto, mediações e instrumentos. Em D. R. Streck & T. Adams (Orgs.) *Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade*, (pp. 31-43). CRV.

Goffman, E. (2012) *Manicômios, prisões e conventos*. Perspectiva.

Minayo, M.C.S. (1994) *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.

Partelli, A. N. M., & Cabral, I. E. (2017) Histórias sobre álcool em comunidade quilombola: Metodologia participativa de criação-validação de quadrinhos por adolescentes. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 26(4). <http://dx.doi.org/10.1590/0104>

Rentes, R. (2022) *Os meninos de Heliópolis: O ser e fazer de adolescentes em conflito com a lei e a sintomática criminal*. Appris.

Sá, R. L. (2019). *Internacionalização, hospitalidade e ideologia: Por um protocolo de acesso, acolhimento e acompanhamento*, [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório UNICAMP <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1128725>

Visintin, C. D. N., Ambrosio, F. F., & Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2023). O procedimento de desenhos-estórias com tema em pesquisas qualitativas sobre imaginários coletivos. *Estilos Da Clinica*, 28(1), 98-114. <https://doi.org/10.11606>

Pesquisa Crítica de Colaboração: Breve Análise Metodológica **Critical Collaboration Research: Brief Methodological Analysis**

David Juglierme Alves Nogueira

Doutorado em Educação e Saúde, Universidade Federal de São Paulo

Docente, Universidade de Guarulhos, Guarulhos, SP, Brasil

 juglierme@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-0148-007X>


Jândela Cristiani Guilherme dos Santos Tamashiro

Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal de São Paulo

Pedagoga, Instituto Federal de São Paulo, Registro, SP, Brasil

 jandelacristiani@gmail.com  <http://orcid.org/0000-0002-6901-158X>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.34-6>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender o sentido e o significado que uma professora do 4º ano, do ensino fundamental I de uma escola municipal em uma cidade do estado de São Paulo atribui à situação de exclusão-inclusão social-escolar (Fidalgo, 2006, 2018; Fidalgo & Magalhães, 2017) de alunos migrantes bolivianos em contextos educacionais. O foco está em uma professora e em seu trabalho desenvolvido. Para isso, utilizaremos a Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol (Magalhães, [1996] 2006a, 2010, 2014, 2017, 2018, 2019), como metodologia deste estudo, pois a partir dessa metodologia compreendemos os participantes de uma pesquisa como colaboradores críticos que, contribuem para a transformação de seu contexto e para o debate sobre o processo educacional de alunos migrantes. Nessa direção, este estudo está embasado na Teoria Histórico-Cultural [social] de Vygotsky ([1924] 1997; [1934] 2009; [1932] 1982-1984), por meio dos conceitos de sentido e significado que são construídos coletivamente no ambiente escolar e que nos permite olhar e analisar como os envolvidos se vêem, analisam seus papéis e os dos outros, assim como seus processos de exclusão-inclusão. Os dados foram produzidos, a partir de entrevistas; narrativas visuais (desenho); e sessões reflexivas. Os resultados demonstram que ocorreu uma ressignificação no olhar dos participantes por meio do trabalho em colaboração crítica durante o processo.

Palavras-chave: Migrantes Bolivianos, PCCol, Teoria Histórico-Cultural e Social.

Abstract

This article aims to understand the sense and meaning that a teacher of the 4th year of elementary school I of a municipal school in a city in the state of São Paulo attributes to the situation of social-school exclusion-inclusion (Fidalgo, 2006, 2018; Fidalgo & Magalhães, 2017) of Bolivian migrant students in educational contexts. The focus is on a teacher and her work. For this, we will use the Critical Collaboration Research - PCCol (Magalhães, [1996] 2006a, 2010, 2014, 2017, 2018, 2019), as the methodology of this study, because from this methodology we understand the participants of a research as critical collaborators who , contribute to the transformation of its context and to the debate on the educational process of migrant students. In this sense, this study is based on Vygotsky's [social] Historical-Cultural Theory ([1924] 1997; [1934] 2009; [1932] 1982-1984), through the concepts of sense and meaning that are collectively constructed in the environment school and that allows us to look and analyze how those involved see themselves, analyze their roles and those of others, as well as their exclusion-inclusion processes. Data were produced from interviews; visual narratives (drawing); and reflective sessions. The results show that there was a redefinition in the participants' eyes through the work in critical collaboration during the process.

Keywords: Bolivian Migrants, CCoIR, Historical-Cultural and Social Theory.

Recebido em 24/07/2023

Aceito em 27/08/2023

Publicado em 07/09/2023

Introdução

Vamos iniciar o artigo, discutindo um pouco sobre o Paradigma Crítico, pois esse se alinha à Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol (Fidalgo, 2018), metodologia utilizada neste estudo.

O paradigma crítico surgiu na década de 1970 e obtém projeção nos anos de 1980, visando transformar as realidades investigadas e não somente compreendê-las (Moscovici, [1961] 1978, [2000] 2003). Assim, Freitas (2003, p. 03) discute as características de dois paradigmas: o interpretativista, que propõe como finalidade da investigação a compreensão e a interpretação, tendo a convicção de que o real não é apreensível, mas sim uma construção dos sujeitos que entram em relação com ele.

Assim como este autor compreende o paradigma crítico como “a relação do pesquisador com o objeto de pesquisa é marcada pelo desejo de mudança, pelo compromisso com a emancipação humana” (Freitas, 2003, p. 3).

Dessa forma, o paradigma crítico propõe um processo de investigação reflexivo e pautado pela colaboração crítica entre os participantes (Magalhães, [1994] 2006). Nas palavras de Magalhães (2004, p.76):

Colaborar em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula) significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos

mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação.

Semelhantemente, Fidalgo (2018, p. 61) defende que “a pesquisa, cujos dados são produzidos e/ou analisados de forma crítica, tem um objetivo de emancipação, de transformação dos participantes envolvidos”. É uma mudança que afeta as relações entre todos os participantes da pesquisa.

Dessa maneira, é preciso ressaltar que o paradigma crítico oferece a possibilidade de o pesquisador alicerçar sua pesquisa a partir de algumas metodologias, entre as quais, a PCCol, que está alicerçada no “paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa” (Magalhães, [1998] 2009, p. 65).

A Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol

A PCCol²⁸ nasce a partir da década de 1990 com Maria Cecília C. Magalhães no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Mais tarde, se desenvolveu em parceria com seus alunos e colaboradores, em várias instituições do país e do mundo. A PCCol está embasada nas discussões da Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, [1924] 1997), especialmente, no que diz respeito a conceitos tais como a contradição, o conflito e a negociação de sentidos, que resultam em significados coletivos.

Também, caracterizada pela intervenção (Ninin & Magalhães, 2017), visto que busca a transformação de situações de opressão, de injustiça ou pouco equânimes. Sobretudo no ambiente escolar e na formação de educadores, a partir do escopo do paradigma crítico e da transformação social (Aranha, 2009) o que proporciona uma diferenciação em relação às demais pesquisas sociais.

O formato da PCCol como a conhecemos atualmente foi desenvolvido ao longo do tempo, nos últimos trinta e três anos. Magalhães visitou alguns percursos metodológicos desde a etnografia colaborativa (Magalhães, [1990] 2006a e [1994] 2000) na busca de um

²⁸ Utilizei a metodologia da PCCol na pesquisa de doutorado, intitulada: “Exclusão-inclusão de Migrantes bolivianos em contextos educacionais”, ano 2022 na Universidade Federal de São Paulo. A Jandela está utilizando a PCCol no processo de doutorado, realizado neste momento na Universidade Federal de São Paulo, cujo título provisório é “A Prática Reflexiva do Professor no Ensino Médio Integrado ao Técnico numa perspectiva Inclusiva”.

método que fizesse sentido para a investigação envolvendo educadores e alunos, que se fizesse com eles e não para eles ou a partir deles. Dessa forma, esta pesquisadora foi criando o que hoje conhecemos como PCCol, incluindo vários aspectos de todas as estratégias e os procedimentos de pesquisa que foi adotado.

A PCCol foi criada, a partir de estudos sobre métodos críticos diversos (incluindo a Pesquisa participativa, a pesquisa-ação, entre outros) e como “um método para pesquisa crítica” (Fidalgo & Shimoura, 2006, p. 23), que saísse do paradigma interpretativista em direção ao paradigma crítico.

A PCCol (Magalhães, [1996] 2006b) sempre teve, desde seu início, ênfase na colaboração e na negociação dos sentidos e significados, embora tenha usado outros termos ao longo dessa construção (como, por exemplo: representação). Hoje, as investigações da PCCol desenvolvidas por Magalhães e por seus colaboradores é compreendida como embasada em um tripé de ações: a contradição, o conflito (a pergunta) e a negociação (Magalhães & Fidalgo, 2019).

É importante destacar que para a pesquisa crítica de colaboração o pesquisador é, também, um dos participantes, ou seja, espera-se que o pesquisador, por meio das reflexões realizadas a partir das observações do contexto e participantes da pesquisa, das entrevistas, passe por uma transformação. Além das observações e entrevistas aos participantes, há também a sessão reflexiva, instrumento criado e definido pela professora e pesquisadora Dra. Maria Cecília Magalhães (2006) de maneira a estabelecer, por meio de uma conversa dialética e reflexiva, a retomada dos dados já produzidos em entrevistas, aulas observadas, questionários, entre outros. Por meio de encontros entre todos os participantes da pesquisa – pesquisadores e professores. Parafraseando Freire (1996), pode-se dizer que, para a PCCol, quem forma é formado ao formar e quem é formado, forma ao se formar. Em outras palavras, todos saem transformados de uma pesquisa que se organiza pelo arcabouço da PCCol.

A PCCol está embasada na Teoria Histórico-Cultural. Também é importante lembrar de seu forte apoio no arcabouço teórico da Reflexão Crítica – especialmente, mas não exclusivamente, quando aborda a formação de alunos e educadores.

Ao desenvolver suas pesquisas e discussões sobre colaboração crítica. Magalhães passou a compreender que a problematização em contextos educacionais demonstrava a necessidade de um método alicerçado “no diálogo e na participação” (Fidalgo & Shimoura, 2006, p. 25) e a relação entre os participantes e a escolha de instrumentos.

Nessa altura, vale ressaltar, houve a influência do interacionismo sócio-discursivo (de Bronckart, [1997] 1999) que contribuiu para a construção do método da PCCol.

Segundo Fidalgo e Shimoura (2006, p. 27), “Magalhães, hoje, acredita em uma pesquisa de intervenção, com objetivo de transformação da escola como ela se encontra, mas com o foco na colaboração entre os participantes da pesquisa”.

É uma metodologia de pesquisa que estabelece uma relação partilhada e relacional entre pesquisador e pesquisados, que não são vistos como grupos distintos, mas grupos que estabelecem um diálogo aberto, uma troca pautada na reflexão.

Em outras palavras, a PCCol é uma constante interação entre os envolvidos e “está sendo construída ao longo dos anos para desafiar essa visão cartesiana de colaboração/cooperação, incluindo categorias como contradição: conflito, intervenção, mediação, negociação, resistência” (Magalhães; Fidalgo, 2019, p. 11).

Além disso, a PCCol visa proporcionar um espaço de interação onde

Todos possam se colocar clarificar dúvidas, propor temas e discussões, avaliar, questionar a si e aos outros, as teorias que apoiam suas práticas e seus papéis na constituição de seus alunos, bem como os de seus alunos (Magalhães, [1998] 2009, p. 65).

Magalhães e Fidalgo (2019, p. 11) discutem “a PCCol como pesquisa de intervenção formativa, com base nas discussões teórico-metodológicas de Vygotsky” para investigar e enxergar o problema, mas também para ir além, possibilitando espaços de transformação. Na mesma direção, estas autoras propiciam importantes reflexões para desenvolver ações intervencionistas que redundem em benefícios e transformações dos indivíduos e do ambiente social, conjuntamente com todos os participantes.

As transformações ou ressignificações dos participantes ocorrem por meio da ênfase na linguagem e nas interações entre os envolvidos (Aguiar et al., 2020). Por meio da aprendizagem coletiva, buscamos produzir reflexão das práticas vivenciadas cotidianamente, ao possibilitar espaços para questionamentos, conflitos e dilemas, visando superar fragilidades e impeditivos que ocasionam distanciamento entre as pessoas.

Como afirmam Magalhães e Fidalgo (2010, p.2), ao explicar a metodologia, “o trabalho colaborativo não abraça uma visão dualista da construção do conhecimento - é a transformação do todo (ambiente, grupo etc.) que está em jogo, pois mudanças são inevitáveis”. Nesse sentido, torna-se um trabalhar entre pessoas e, dessa forma,

impulsiona o desenvolvimento de todos, visto que, segundo Stetsenko (2017, p. 17), “o desenvolvimento humano é um projeto colaborativo de pessoas juntas mudando e co-criando o mundo”.

Por meio da ação conjunta, a PCCol possibilita que os participantes reflitam sobre o seu lugar, os contextos que se apresentam e verifiquem se e como almejam modificar tais realidades de forma participativa. Ainda nas palavras de Magalhães e Fidalgo (2019, p. 14-15),

A PCCol, vale enfatizar, é uma metodologia que cria contextos, nos quais os participantes (no nosso caso, principalmente os do ambiente escolar) podem agir de forma colaborativa, com base na análise de como eles se envolvem no mundo e em uma visão prospectiva de como eles gostariam de se envolver. Para que isso seja possível, todos nós encontramos apoio em artefatos culturais que são sócio historicamente construídas, bem como nas experiências organizadas com o objetivo de transformar o ambiente social, sua cultura e histórico prospectivo.

Dessa forma, vê-se claramente que a PCCol é uma ferramenta de avaliação e transformação de práticas, isso implica em riscos e conflitos, aliás, as discussões e as conversas nos permitem questionar a nós mesmos, aos demais e às práticas estabelecidas. A PCCol não se interessa por fazer crítica com o fim em si mesma, mas uma reflexão que possibilita crescimento e ressignificação, à medida em que abre espaço para ouvir as vozes dos participantes e criar um lócus de reflexão crítica uns para os outros (Magalhães & Fidalgo, 2019).

A Teoria Histórico-Cultural [Social] (Vygotsky, [1932] 1982-1984) salienta o papel do ser humano enquanto participante ativo da história e capaz de ressignificar suas ações diárias, conforme a proposta da PCCol (Magalhães & Fidalgo, 2019). E ainda, nos permite olhar e analisar como os envolvidos, no caso, uma²⁹ professora do ensino fundamental I, de uma escola municipal que atua na educação de migrantes bolivianos, é possível vermos como analisa seu papel e os dos outros, como enxerga os processos de exclusão-inclusão social-escolar.

É importante ressaltar que, seguindo a PCCol, podemos utilizar uma série de instrumentos que criem possibilidades para que os envolvidos reflitam sobre sua prática (no caso em questão, reflitam sobre a exclusão-inclusão de migrantes bolivianos em contextos educacionais na escola do município em que a pesquisa se realiza).

²⁹ Neste trabalho mencionaremos a narrativa visual e a discussão da imagem, referente apenas uma das professoras, denominada Experiência.

No caso das entrevistas narrativas, acreditamos que “contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal’ (Jovchelovith & Bauer, 2015, p. 91). A narrativa é a descrição dos eventos e acontecimentos que possibilitaram a construção individual e social dos entrevistados.

A transformação dos participantes é um desafio proposto pela PCCol e para isso, utilizamos os meios que permitem a todos argumentarem. Argumentar aqui significa apropriar-se de uma linguagem que reconhece os próprios papéis e os dos outros, as ações e as práticas, reconhecendo ainda que a linguagem é mantenedora ou questionadora do *status quo*. Como esclarece Fidalgo (2006, p. 168):

Esses questionamentos fazem de pesquisas que os consideram, pesquisas críticas – uma vez que buscam nas relações humanas (e dos humanos com seu meio) as respostas construídas a cada passo do trabalho. As respostas não estão, portanto, nem nos fenômenos em si, nem em sua descrição; não estão na linguagem que interpreta tais fenômenos tão pouco, mas, ao mesmo tempo, para construí-las é preciso que todas essas variáveis sejam levadas em conta. Além disso, a pesquisa, cujos dados são coletados e/ou analisados de forma crítica, têm um objetivo de emancipação, de transformação dos participantes envolvidos.

Assim, as pessoas se transformam por meio da reflexão crítica, com apoio nas intervenções dos outros – seus pares no trabalho, no dia a dia ou na pesquisa – e, dessa forma os ambientes histórico, social e cultural são transformados. “É uma transformação histórico-cultural cujas pessoas assumem a reflexão, o pensar e o dialogar sobre suas realidades e suas práticas educativas” (Nogueira, 2022, p. 99).

Teoria Histórico-Cultural, Reflexão Crítica, Sentidos e Significados na Análise dos Dados.

Nesta pesquisa, nos apoiamos nos estudos de Vygotsky ([1934] 1993, p. 125) sobre sentidos e significados que são construídos coletivamente no ambiente escolar. Entendemos os sentidos como “a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” e compreendemos os significados como “apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa”.

Para Vygotsky ([1934] 1993, p. 125), o sentido e o significado da palavra se constituem mutuamente: “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência”. Enquanto, “o significado é

apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa". O sentido não é algo isolado da realidade, mas expressa uma vivência imbricada (Aguiar & Ozella, 2013) e ladeada por fatores psicológicos que se desenvolvem em nossa consciência. "Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada" (Vygotsky, [1934] 2009, p. 465), além de referir-se à articulação dos eventos cognitivos e afetivos produzidos por cada participante de pesquisa, a partir da realidade (Aguiar & Soares, 2008; Aguiar & Ozella, 2013; Aguiar, Soares & Machado, 2015).

Logo, o sentido é para o indivíduo e não existe sem o significado. Por isso, a importância do pensamento dialético, pois o indivíduo não produz sentido caso não esteja em contato com esse significado. Os significados possuem uma vida dupla, somente na relação com os sentidos, seu par dialético, é que se torna possível realizar um movimento de síntese (Aguiar & Ozella, 2013). Além de conceder a comunicação das experiências, pois é resultado de elaborações sociais e históricas (Aguiar, 2001; Aguiar & Ozella, 2006) do indivíduo. Isso perpassa pelo cotidiano e suas relações construídas socialmente.

Nessa visão, a fala de um indivíduo é carregada de significados sociais, que são compartilhados e, ao mesmo tempo, englobam sentidos. Esses significados incluem um movimento de produção que é constituído pelos afetos e pelas cognições dos indivíduos e concretizam sentido nessa fala. Ao escutar o outro se decodifica o que é anunciado, ou seja, entendemos o significado a partir dos sentidos. Neste caso, as professoras brasileiras inseridas na educação de migrantes bolivianos atribuem seus sentidos e trocam esses sentidos com o contexto em que atuam para criar novos significados sobre a inclusão social que desejam para seus alunos.

Nesse enquadre, a compreensão do indivíduo enquanto sujeito histórico, ladeado pela linguagem, resulta em propostas de identidade cultural definidas coletivamente e são entrelaçadas à expansão da globalização e sua teia de conexões entre pessoas, culturas e nacionalidades.

Para realizar as análises linguísticas na PCCol é comum o uso de quadros de conteúdos temáticos divididos em três colunas: 1. Tema, 2. Sentido e significado e 3. Exemplos de fala, conforme discutido por Fidalgo (2006). Entretanto, torna-se necessário "ressaltar que *tema* e *categoria* são retirados das perguntas de pesquisa, enquanto o *conteúdo temático* é um resumo dos exemplos retirados das falas dos educadores [...]" (Fidalgo, 2018, p. 102-103). O quadro 01, abaixo, apresenta um exemplo de como são feitas as análises e discussão dos dados.

Quadro 1

Modelo de análise linguística por meio de conteúdo temático

Tema	Sentido / significado	Exemplo de fala
Compreensão de exclusão-inclusão social-escolar.	Incluir é aceitar o novo e trocar experiências culturais.	82 - [P1] Ah... eu acredito.. nós... enquanto educadores... é estar aberto mesmo ao novo... né? É... é... é fazer mesmo isso... Com que nós... Eles se incluam na nossa sociedade... na nossa cultura... e conhecer um pouco deles também... trazer o deles também pra nossa realidade...

Fonte: Criado pelos autores a partir de Fidalgo (2018)

Na primeira coluna, os pesquisadores apresentaram o trabalho com o tema, o qual foi extraído da pergunta que buscou responder durante a pesquisa ou do objetivo que almejou alcançar. Neste caso, o tema foi tirado do objetivo, i.e., analisar que sentido uma professora do ensino fundamental I de uma escola municipal no estado de São Paulo atribui à situação de exclusão-inclusão social-escolar. Na segunda coluna, apresentamos o sentido/significado (Vygotsky, [1934] 2009), que nos permite interpretar o que a participante disse e, ao mesmo tempo, responder à nossa pergunta de pesquisa (ou o objetivo de pesquisa que temos). Ao mesmo tempo, demonstra os filtros pelos quais analisamos e interpretamos as falas dos participantes da pesquisa, ou seja, são os nossos sentidos sobre o que a participante falou. Por fim, na terceira e última coluna, transcrevemos a fala do participante que é analisada por nós como forma de buscar resposta para o objetivo ou as micro-questões de pesquisa.

Ao realizar a análise linguística de conteúdo temático e considerar o contexto escolar, local da nossa pesquisa, ressaltamos que diz Magalhães (2004, p. 54) a respeito do papel da linguagem no processo de ensino-aprendizagem.

Ao apontar a natureza social e dialógica constitutiva da linguagem, o quadro da pesquisa sócio-histórico-cultural pressupõe um conceito de ensino-aprendizagem que aponta para um diálogo permanente entre os discursos dos participantes da interação, que, em geral, não é simétrico ou harmonioso, uma vez que configura significações de comunidades, de culturas e de experiências diferenciadas.

A seguir apresentamos outro quadro temático com os dados da pesquisa extraídos durante a sessão reflexiva³⁰ realizada a partir da análise de língua, das escolhas lexicais ou dos sentidos e significados com a professora participante de forma individual. O alvo da sessão reflexiva foi dialogar sobre o desenho realizado pela respectiva professora na tentativa de compreender os sentidos e significados contidos no mesmo. Ressalto que o desenho foi realizado na tentativa de que a professora: a - expressasse a sua relação e convívio, enquanto educadora de alunos migrantes bolivianos; b - explicação do desenho e o significado do mesmo. Exemplificando a narrativa visual a partir de um desenho da Professora Experiência.

Figura 1

Desenho Professora Experiência



Fonte: Nogueira (2022)

Martine Joly (1996) relata que a imagem assume o significado por meio de quem cria e/ou de quem a observa. Por isso, a imagem “indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece” (p. 13).

³⁰ O percurso traçado foi o seguinte: foi enviada uma entrevista semiestruturada com o pedido do desenho para que a participante descrevesse e informasse sobre seu contexto por meio das narrativas visuais. Adiante, solicitamos a professora de forma individual, um desenho (narrativa visual) que representasse a experiência dela, enquanto professora de alunos migrantes bolivianos no ensino fundamental I, descrevendo um pouco sobre o desenho, os motivos que nortearam os desenhos e qual o sentido e significado que o desenho expressou.

Em outras palavras, “imagens são artefatos que articulam informação, conhecimento, entretenimento e comunicação” (Tourinho, 2011, p. 11). E ocasiona uma interação entre as pessoas, descrevendo e relatando seu papel sócio-histórico na sociedade. “As imagens contam de nós, dos outros, para nós, para outros” (Tourinho, 2011, p. 4). Por isso, as imagens não estão desconexas do contexto de vida das pessoas, pelo contrário, expressam a realidade sócio-histórica na qual os personagens descritos no desenho estão inseridos cotidianamente.

Quadro 2

Sessão reflexiva sobre o desenho realizado pela professora Experiência na tentativa de compreender os sentidos e significados a partir do desenho

Tema	Sentido e Significado	Exemplo de Fala
Exclusão-inclusão social-escolar.	Reflexão e ressignificação da professora em relação a sua prática docente inclusiva a todos os alunos, principalmente os migrantes bolivianos.	01 - [P1] Ó ... foi o que eu te falei ... meu desenho ... ele é bem infantil ... que quem me ensinou a desenhar <i>foi</i> as próprias crianças ... então ... eu coloquei aí ... né ... como se fosse a:: bandeira da Bolívia e do Brasil ... não fiz a bandeira do Brasil ... mas assim ... e sim a representação das cores ... né? Como também a representação da::/das cores da bandeira da Bolívia ... e fiz aí uma menininha é:: ... representando um ... a criança ... um jeito inocente ... coloquei ... pensei na roupa típica dos bolivianos ... né? por isso que eu coloquei um chapeuzinho ... e foi que eu comentei aí a ... que eu já comentei ... né? a empatia ... é ... então ... quando eu estava trabalhando na gestão e que nós conseguimos ... né? observar isso um o::utro lugar ... nós tivemos a empatia de se colocar no lugar desses migrantes bolivianos ... que aí a gente conseguiu se aproximar mais ... trazer mais essa comunidade pra dentro da escola ... e ter esse novo olhar ... né? para é ... aceitação ... a inclusão... é ... deixar eles mais próximos de nós e::/e eles também se sentirem acolhidos.

Fonte: Criado pelos autores a partir de Fidalgo (2018)

No desenho exposto, a professora Experiência apresenta uma criança migrante boliviana como ponto principal da imagem, na perspectiva da GDV é uma participante representada (Kress & Leeuwen [1996] 2006). A autora, também, desenha duas bandeiras que representam o Brasil e a Bolívia, e no contexto do cotidiano escolar onde a autora atua é a descrição da presença da migração boliviana no ambiente da referida escola.

Quando vimos o desenho, pensamos na dificuldade que a inclusão social-escolar é apresentada no cotidiano dos migrantes bolivianos. Além dos elementos desenhados, a imagem apresenta um pequeno texto escrito em letra cursiva: “Devemos encarar a vida como crianças. Sem preconceitos, de coração aberto, e a curiosidade de explorar o desconhecido sem barreiras”. O trecho deixa implícito o desejo da Professora Experiência por um convívio sem entraves culturais ou étnicos, mas cercado pelo acolhimento, diálogo e compreensão do outro. Desse modo, sobressai a importância da PCCol por meio da intervenção (Ninin & Magalhães, 2017), ou seja, o anseio pela mudança em cenários de desigualdades e opressões, neste caso, ocorridas no seio escolar (Aranha, 2009). Aliás, a PCCol é uma metodologia que visa envolver professores e alunos (Magalhães, [1990] 2006a e [1994] 2000), na investigação e no processo de pesquisa. “É uma ação com os participantes e não a partir deles ou apenas realizada para eles. É uma ação colaborativa entre todos os participantes” (Nogueira, 2022, p. 140).

A Professora Experiência não nega os obstáculos que a criança imigrante boliviana encontra diante de uma nova cultura, mas propõe ações de estreitar a relação junto aos alunos migrantes “quando eu estava trabalhando na gestão e que nós conseguimos... né? observar isso em outro lugar ... nós tivemos a empatia de se colocar no lugar desses migrantes bolivianos”.

Colocar-se no lugar do outro, o que a autora denomina de empatia, nos lembra que ao ouvir o outro, no caso os alunos migrantes bolivianos inseridos no ensino fundamental I, identificamos o que é anunciado, assim, compreendemos o significado por meio dos sentidos. Aliás, o desenho da criança boliviana apresenta significados sociais, compartilhados entre os participantes do ambiente escolar, inclusive reconhecidos pela professora e, simultaneamente, abrange sentidos (Aguar; Ozella, 2013).

Em outras palavras, “a ação pedagógica conduz o indivíduo para a vida em sociedade, produzindo cultura e usufruindo-se dela” (Minetto, 2008, p. 19). É aquilo que a PCCol (Magalhães, [1996] 2006), faz. Aliás, a PCCol desde seu início, sempre teve sua ênfase na colaboração entre os participantes e, na negociação dos sentidos (Fidalgo & Shimoura, 2006).

É preciso uma percepção crítica do papel dos professores e da Escola, no anseio de formar cidadãos conscientes, que buscam a equidade e dessa maneira, contribuem para uma sociedade equânime e que fomenta a autonomia dos indivíduos. “Uma sociedade em que a diferença seja uma possibilidade para a construção de nossa

autonomia, não o argumento para legitimar injustas desigualdades econômicas, sociais e políticas” (Gentili, 2003, p. 54). É uma transformação que preserva o direito de cada indivíduo, ao possibilitar o florescimento de um convívio fraterno e com espaço para o outro, falar, ser ouvido e aprender junto com seus parceiros.

Aliás, “a PCCol não se restringe a tecer críticas do fato em si, entretanto, permite uma transformação e um repensar” (Nogueira, 2022, p. 140), neste caso, por parte da Professora Experiência, isso ocorre ao criar pontes para a escuta dos participantes e instigar a reflexão crítica entre todos (Magalhães; Fidalgo, 2019).

E esse é um dos desafios fundamentais de uma educação que contribua para quebrar o encanto do desencanto, para nos livrar da resignação, para recuperar ou para construir nossa consciência em critérios de igualdade de justiça, uma sociedade na qual a proclamação da liberdade individual não questiona os direitos e a felicidade de todos (Gentili, 2003, p. 54).

Nas palavras de Gentili (2003), fica evidente a necessidade de tornar o processo educativo em instrumento de inclusão-social por meio do conceito fundamental para vida em comunidade: a igualdade de direitos para todos.

Essa cidadania consciente suscita a colaboração crítica nos coletivos de educação (Magalhães & Fidalgo, 2019) que se modela pela linguagem, na escuta e na reflexão para compreender o complexo e intrincado processo de exclusão/inclusão. Essas elucubrações podem ser vistas de forma bem clara na figura 1.

A PCCol propõe uma constante reflexão crítica da prática docente e uma reiterada avaliação do papel dos professores diante da realidade presente na Escola (Magalhães, [2009] 2019). Nesse enquadre, a fala da Professora engloba a importância de iguais oportunidades, mas de negação a padronização, a qual rotineiramente ignora as diferenças, o ambiente e a cultura de cada indivíduo. A padronização torna-se uma espécie de elemento de validação das práticas rotineiras, florescendo em ações excludentes e ignorando o papel histórico-cultural dos indivíduos na vida escolar. Além disso, “a ideia de padronização dá margem ao entendimento das diferenças como desvio, patologia, anormalidade, deficiência, defasagem, desigualdade. O trato desigual das diferenças produz práticas intolerantes, arrogantes e autoritárias” (Gomes, 2003, p. 74).

A PCCol proporciona um pensar contínuo de cada integrante inserido no ambiente escolar, e neste caso, da professora participante da pesquisa.

Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. Esse reconhecimento não é algo fácil e romântico. Nem sempre o diferente nos encanta (Gomes, 2003, p. 73).

A resignificação da prática docente implica na contradição, nos conflitos e na negociação de sentidos, florescendo em significados que atingem a coletividade (Ninin & Magalhães, 2017). É a intervenção na causa e no encarar as dificuldades, ou seja, trata-se de ver o diferente com atenção, ainda que seja um grande desafio para os envolvidos no processo da educação formal no Brasil e, sobretudo, na relação com migrantes. Esse olhar mais comprometido

[...] nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica em romper com preconceitos, em superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro. Infelizmente, muitas vezes, encontramos entre os/as educadores/as opiniões do tipo "não vi e não gostei" (Gomes, 2003, p. 73).

Em outras palavras, não é uma tarefa simples, pois envolve modificar hábitos e práticas, inúmeras vezes excludentes. Dessa forma, precisamos construir políticas de cooperação, cuja valorização das diferenças saia dos documentos e vire práxis diária, impactando professores, alunos e a própria escola.

Do mesmo modo, e “nesse sentido, podemos afirmar que a reflexão sobre a diversidade cultural nos conduz a um repensar do papel do/a professor/a” (Gomes, 2003, p. 74). Semelhantemente, a PCCol (Fidalgo & Shimoura, 2006) propõe uma pesquisa de intervenção, objetivando a mudança da situação que a escola enfrenta no atual cenário, porém com a ênfase na colaboração entre os participantes da pesquisa. No caso das Professoras do ensino fundamental I, inseridas na educação de alunos migrantes bolivianos, significa uma relação de partilha, de interlocução e reflexão.

Em uma perspectiva semelhante, Freire (1967) nos diz que a educação deve colocar o professor (a) em diálogo contínuo com o outro, observando, questionando, analisando de forma crítica o mundo ao seu redor e que esse processo diário, incitasse “à procura da verdade em comum” (Freire, 1967, p. 90). Sem negar a forma política, Freire (1967) ensina que a democracia é uma forma de vida, fruto da participação consciente do indivíduo, ao examinar seu cotidiano e discutir os comportamentos e as alterações da vida. E isso envolve necessariamente a mudança. Assim, “essas novas significações

articuladas transformam o sujeito, modificando-o internamente” (Aguiar & Soares, 2008, p. 224). Em outras palavras, “o levar a questionar sua prática e avaliar sua postura diante do outro” (Nogueira, 2022, p. 171).

A Teoria Histórico-Cultural [Social] (Vygotsky, [1932] 1982-1984) salienta o papel do ser humano enquanto participante ativo da história e capaz de ressignificar suas ações diárias, conforme a proposta da PCCol (Magalhães & Fidalgo, 2019).

Efetivar a cidadania significa ressignificar formas e conteúdos, tempos e espaços de ações, permanentemente, em que o “eu” e o “outro” possam se fundir em um “nós” de direitos iguais, em que as diferenças de cada um possam ser respeitadas sem que isso signifique desigualdades (Kruppa, 2001, p. 18).

Essa ressignificação passa pela reflexão da prática docente, dos sentidos e significados (Magalhães [1994] 2000, [1998] 2009), socialmente construídos em relação aos migrantes bolivianos e vivenciados pela Professora Experiência. A Teoria Histórico-Cultural [Social] de Vygotsky ([1924]/1997) não visa a formação dos professores, pelo contrário, nos permite olhar e analisar como os envolvidos se vêem, refletir sobre seus papéis e sobre os dos demais atores do ambiente escolar, além de pensar e reagir em relação aos processos de exclusão-inclusão. Nesse caso, de forma mais consciente, a professora poderia ressignificar a exclusão por meio da linguagem e dos tipos de interações sociais entre os participantes (Aguiar et al., 2020).

Considerações Finais

A PCCol permitiu o diálogo entre uma escola municipal e a universidade, possibilitando ouvir relatos e histórias de professoras que estão na lida cotidiana na sala de aula, trazer à tona angústias, alegrias e questionamentos de educadores e seu trabalho diário, os quais nem sempre são ouvidas e têm suas falas consideradas.

A PCCol também ofereceu uma análise na interação entre os envolvidos no espaço escolar, sobretudo na sala de aula e na relação das professoras com os alunos migrantes bolivianos. E enquanto pesquisa de intervenção formativa (Magalhães & Fidalgo, 2019) trouxe discussões a respeito de ações intervencionistas na escola. Compreendemos a importância da linguagem na mediação entre os indivíduos (Vygotsky, [1934] 2009) e do pensamento, enquanto elemento da historicidade humana. A perspectiva do PCCol visa sempre a transformação coletiva de todos os participantes inseridos na escola.

Essas mudanças ocorrem por meio de questionamentos, conversas, conflitos e discussões, é o pensar a prática de maneira que ocasione crescimento entre as professoras, os alunos e o próprio exercício educacional na sala de aula. Não é a crítica como fim em si mesmo, mas o dialogar uns com os outros, proporcionando ressignificação e crescimento dos participantes.

Referências

Aguiar, W. M. J. (2001). A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: Contribuições para o debate metodológico. Em A. M. B. Bock, O. Furtado & M. G. Gonçalves (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia*. Cortez.

Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão de sentidos: Aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322.

Aguiar, W. M. J. & Soares, J. R. (2008). A formação de uma professora do ensino fundamental: Contribuições da Psicologia sócio-histórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 221-234.

Aguiar, W. M. J., Soares, J. R. & Machado, V. C. (2015). Núcleos de significação: Uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 56-75.

Aranha, E. M. G. (2009). *O papel do diretor escolar: Uma discussão colaborativa*. [Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14094>

Bronckart, J. P. ([1997] 1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um Interacionismo Sociodiscursivo*. (A. R. Machado & P. Cunha, Trad.). Educ.

Fidalgo, S. S. (2006). *A Linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13871>

Fidalgo, S. S. (2018). *A linguagem da exclusão e inclusão social na escola*. Editora UNIFESP.

Fidalgo, S. S. & Magalhães, M. C. C. (2017). Formação de professores em contextos de inclusão: A discussão vygotskiana do conceito de compensação social. Em M. A. A. Celani & B. P. Medrado (Orgs.). *Diálogos sobre inclusão: Das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*, (pp. 63-96). Pontes Editora.

Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra.

Joly, M. (1996). *Introdução à análise da imagem*. Papyrus.

Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2015). Entrevista narrativa. Em M. W. Bauer (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*, (pp. 90-113). Vozes.

Kress, G. & Leeuwen V. T. ([1996] 2006). *Reading images: The grammar of visual design*, (2nd ed). Routledge.

Kruppa, S. M. P. (2001). As linguagens da cidadania. Em S. Silva & M. Vizim (Orgs.). *Educação especial: Múltiplas leituras e diferentes significados*. Mercado de Letras.

Magalhães, M. C. C. ([1994] 2000). Teoria crítica e desenvolvimento de professor. Em *XXIII Anais de Seminário do GEL*, (pp. 66-73). Universidade Estadual Paulista.

Magalhães, M. C. C. ([1990] 2006a). A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. Em S. S. Fidalgo & A. S. Shimoura (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: Um percurso na formação docente*, (pp. 48-55). Ductor.

Magalhães, M. C. C. ([1996] 2006b). A negociação de sentidos em formação de educadores e em pesquisa. Em S. S. Fidalgo & A. S. Shimoura (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: Um percurso na formação docente*, (pp. 68-82). Ductor.

Magalhães, M. C. C. ([1998] 2009). A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. Em M. C. C. Magalhães (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão*, (pp. 45-62). Mercado de Letras.

Magalhães, M. C. C. (2004). A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. Em M. C. C. Magalhães (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão*, (pp. 45-62). Mercado de Letras.

Magalhães, M. C. C. (2009). O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. Em R. H. Schettini (Org.). *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*, (pp. 53-58). Andross.

Magalhães, M. C. C. (2010). Pesquisa Crítica de Colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. Em L. S. P. Silva & J. J. M. Lopes. (Orgs.). *Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias*, (pp. 20-40). Editora da UFF.

Magalhães, M. C. C. (2014). Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: As relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. Em E. Mateus & N. B. Oliveira (Orgs.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: Contribuições teórico-metodológicas*, (pp. 17-48). Pontes.

Magalhães, M. C. C. (2018). A formação contínua de professores: A organização crítico-colaborativa para transformação. *Revista Linguagem: Estudos e pesquisas*. 22(2), 17-35.

Magalhães, M. C. C. & Fidalgo, S. S. (2010). Critical collaborative research: Focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(3), 773-797.

Magalhães, M. C. C. & Fidalgo, S. S. (2019). Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. *Revista DELTA*, 35(3), 1-19.

Minetto, M. F. (2008). *Currículo na educação inclusiva: Entendendo esse desafio*, (2 ed.). Ibpex.

Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*, (A. Cabral, Trad.). Zahar.

Moscovici, S. ([2000] 2003). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*, (P. A. Guareschi, Trad.). Vozes.

Ninin, M. O. G. & Magalhães, M. C. C. (2017). A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. *ALFA: Revista de Linguística*, 61(3), 625-652. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1711-7>

Nogueira, D. J. A. (2022). *Exclusão-inclusão de migrantes bolivianos em contextos educacionais*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório UNIFESP <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/63973>

Stetsenko, A. (2017). *The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education*. Cambridge University Press.

Tourinho, I. (2011). As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: Por que a escola deve lidar com isso? Em R. Mendonça (Org.). *Salto para o futuro: Cultura visual e escola*. Ano XXI, 09, 09-14.

Vygotsky, L. S. ([1924] 1997). Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. Em L. S. Vygotsky (Org.). *Obras escogidas V: Fundamentos de defectología*. Visor.

Vygotsky, L. S. ([1930] 1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Em M. Cole (Org.). [J. C. Neto, L. S. M, Barreto & S. C. Afeche, Trad., 4 ed). Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. ([1932] 1982-1984). *Sobranie socinenii* [Obras completas], vols. I-VI. Pedagogika.

Vygotsky, L. S. ([1934] 2009). *A construção do pensamento e da linguagem*, (2 ed., P. Bezerra, Trad.). WMF Martins Fontes.

As Potencialidades da Codificação Por Cores na Produção de Textos

Color-Coding Potentialities For Text Production

Daniela Cleusa de Jesus Carvalho

Doutorado em Letras, Universidade de São Paulo

Docente, Liceo Santo Amaro Abade, São Paulo, SP, Brasil

 dcjcarvalho@alumni.usp.br  <https://orcid.org/0000-0003-4556-1808>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.34-7>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

Escrever é um processo desafiador, especialmente quando temos diferentes pares que participam do processo de produção de um texto, seja de forma direta ou indireta. O presente relato de experiência tem como objetivo socializar o uso da codificação de textos por meio de cores como um modo de mediar a prática de escrita e reescrita de textos, explorando suas potencialidades. Para tal, uma breve descrição acerca da teoria das cores (Silveira, 2015) e seu uso como um instrumento de mediação (Vygotsky, 1987, 2001) será apresentada, bem como três processos de escrita de textos para obtenção de bolsas, subsídio de viagem e publicação em anais de congresso. Espera-se ilustrar como o uso de codificação por cores atua como aliado no processo de escrever ao possibilitar a identificação de movimentos retóricos e padrões linguísticos, a contribuição de diferentes autores no texto e o número de edições, além de auxiliar no apontamento de possíveis problemas no texto. Em um contexto acadêmico, crescentemente competitivo, escrever bem é crucial e pode auxiliar pesquisadores a demonstrar a relevância de seu trabalho. Sendo assim, toda ferramenta que possa mediar esse processo merece ser explorada.

Palavras-chave: Codificação, Cores, Escrita Acadêmica, Desenvolvimento de Escrita.

Abstract

Writing is an challenging process, especially when we there are different people participating in the text production process, either directly or indirectly. The present study aims to share the use of a color-coding approach as a means of mediating writing, exploring its potentialities. In order to achieve such goal, a brief description of the theory of colors (Silveira, 2015) and its use as a mediating tool (Vygotsky, 1987, 2001) will be presented, as well as three text writing processes accounts for obtaining scholarships, travel grants, and publishing in a conference proceeding. The accounts aim to illustrate how the use of color-coding acted as a tool in the writing process by enabling the identification of rhetorical moves and linguistic patterns and the contribution of different authors to the text and the number of revisions conducted. The color-coding process also assisted in revealing possible issues in the text. The academic context becomes increasingly competitive, consequently, writing well is crucial and can assist researchers by demonstrating their work relevance. Therefore, any tool that can mediate this process deserves to be explored.

Keywords: Coding, Colors, Academic Writing, Writing Development.

Recebido em 08/07/2023

Aceito em 29/08/2023

Publicado em 07/09/2023

Troca de Experiências

A proposta desse relato de nasceu de uma conversa informal com meu então coordenador sobre minha decisão de buscar oportunidades de pós-doutoramento. Na ocasião, eu atuava como professora substituta em um Instituto Federal em São Paulo e o encerramento de meu contrato se aproximava. A decisão de continuar meus estudos parecia uma boa saída para manter vínculo institucional e me preparar para concursos, tarefa árdua que todo o acadêmico aspirante a funcionário público vivencia. Nesse processo, esbocei um projeto de pesquisa e, como já havia abordado o assunto previamente com meu coordenador de área, pedi que ele lesse e criticasse meu projeto. Eu gostaria de saber se minhas ideias estavam claras para pessoas que não participassem de minha comunidade de prática, uma vez que minha aplicação à bolsa de estudos contemplava somente minha área. Meu coordenador prontamente aceitou a proposta e, na semana seguinte, me apresentou suas impressões, se atendo especialmente ao meu resumo.

Em sua visão, eu havia deixado de cumprir um importante movimento retórico: não havia informado a relevância e contribuição de meu projeto. Ele pontuou que, em vez de argumentar sobre a importância de meu estudo, eu havia investido muito espaço para a contextualização da pesquisa. Eu prontamente concordei com suas impressões e mostrei visualmente que seu julgamento estava correto, ao apresentar um outro texto escrito para pleitear um subsídio de viagem (*Travel Grant*), no qual eu deveria seguir movimentos retóricos semelhantes.

Por meio do uso de cores, eu demonstrei ao meu leitor que eu havia, novamente, investido muitos caracteres na contextualização. Esse meu primeiro texto estava codificado por cores e, através de minha explicação, mediada pelas cores, consegui isolar os trechos que tratavam da contextualização e ilustrar, visual e rapidamente, o padrão que ele havia apontado no outro texto.

Meu coordenador ficou intrigado com a codificação por cores que empreguei e, de forma despretensiosa, discorri sobre como éramos instruídos a utilizar cores para marcar diferentes ações em nossos manuscritos em nosso grupo de pesquisa, liderado pela Profa. Dra. Marília Mendes Ferreira. Expliquei a potencialidade dessa abordagem para identificar movimentos retóricos e a contribuição de diferentes autores em um mesmo manuscrito, ou ainda para registrar as diferentes etapas de escrita de um mesmo autor

em seu próprio texto visualmente. Voltei aos dois textos e demonstrei como poderíamos usar essa mesma marcação de cores para observar padrões de escrita, a distribuição de espaço num texto com múltiplos autores, ou ainda para verificar se tratamos de todos os assuntos propostos nos objetivos. Para além do grupo de pesquisa, discorri sobre como já havia presenciado o uso de cores como uma forma de verificar se efetivamente um autor referenciou todos os textos citados em seu manuscrito, mesmo com todas as ferramentas de citações atualmente disponíveis, tais como o *Mendeley*.^{31 32}

Pensando na crítica feita por meu coordenador, a rapidez com que consegui confirmar suas hipóteses sobre meu resumo e estilo de escrita – prolixo – foram o ponto de partida para iniciarmos uma discussão sobre a potencialidade do uso de cores no processo de escrita, o que culmina nesse relato de experiência. O presente texto não tem a pretensão de se tornar um guia no assunto e nem mesmo oferecer um modelo de uso de cores. Objetiva-se socializar o uso de cores como um modo de mediar a prática de escrita e reescrita de textos, explorando suas potencialidades.

Para tal, apresentarei uma breve fundamentação teórica sobre o uso de cores como um instrumento de mediação, buscando abordar o conceito de mediação simbólica proposto por Vygotsky (1987) e apresentarei excertos de uma proposta submetida para a obtenção de subsídio de viagem para um congresso e de um artigo submetido para a publicação de anais de um segundo congresso, demonstrando como o uso de cores permitiu a interação com meus pares e a verificação de informações nos textos.

O Uso de Cores Como Um Elemento de Mediação

A percepção das cores é uma interpretação pessoal da forma como o mundo é representado e constituído na consciência humana, envolvendo fatores não somente psicológicos, mas também sócio-histórico culturais (Marchi, 2022). Quando pensamos em processamento de informação, ao termos acesso o mundo à nossa volta, nossos sentidos são acessados, o que ativa o processamento integrado ao sistema nervoso, realizado por nosso cérebro (Marchi, 2022).

³¹ <https://www.mendeley.com>

³² Tive o prazer de observar meu coorientador utilizando a implementação de cores para checar referências com meu coorientador Charles Bazerman, que gentilmente me guiou nessa experiência ao demonstrar seu processo de escrita, enquanto lia um de meus manuscritos, que mais tarde se tornaria um capítulo de livro.

Ao introduzir a teoria da cor, Silveira (2015) apresenta a construção física, os aspectos fisiológicos e os aspectos culturais simbólicos como elementos centrais no estudo da construção perceptiva cromática. A pesquisadora explica que o elemento da construção física ocorre fora do indivíduo e está relacionado à presença de luz, fator crucial para que as cores se evidenciem e sejam interpretadas. Os aspectos fisiológicos e culturais simbólicos, por sua vez, ocorrem dentro do indivíduo. O elemento fisiológico está relacionado aos efeitos químicos desencadeados quando os raios de luz alcançam os olhos. A construção cultural simbólica, por sua vez, lida com os aspectos inerentes à interação humana, uma vez que os indivíduos se comunicam e fazem parte de uma mesma cultura (Silveira, 2015). A autora reforça que esses três aspectos estão interligados e devem ser pensados conjuntamente no que tange ao estudo das cores.

Witter e Ramos (2008) ressaltam a importância da percepção visual, uma vez que esse é um dos mecanismos pelos quais o indivíduo se conecta com o mundo e suas representações, e depreende informações, estabelecendo conexões. Os autores afirmam que a percepção humana identifica objetos de forma completa e de uma só vez, ao buscar e distinguir aspectos que lhe pareçam mais ou menos informativos (e.g. o formato circular de uma bola, percebido mesmo em um desenho plano). Witter e Ramos (2008) sugerem o uso de cores, como um possível elemento de informação, uma vez que o uso adequado das cores pode contribuir para a construção de conceitos, sejam eles identitários ou atitudinais, mediados pela cultura. Os autores apresentam diferentes estudos que ilustram como o uso das cores pode influenciar diferentes esferas da experiência humana, sejam elas relacionadas ao ambiente, ao consumo, à criação de uma marca ou como modo de expressar sua personalidade.

Pensando especificamente na habilidade escrita, o uso de cores pode engajar o autor com a atividade de escrever, ao passo que as cores evocam pensamentos e emoções que podem gerar uma conexão imediata entre autor e texto (Geigle, 2014). A implementação das cores na codificação de um manuscrito facilita a visualização de estruturas e salienta os seus passos de organização (Geigle, 2014; Otto, 1993). Li (2020) aponta que a atividade de codificação de textos por meio de cores (a) evidencia elementos discretos de escrita antes não observados, (b) promove a familiaridade com a informação e a capacidade de memorização, e (c) aumenta a consciência metacognitiva de argumentação em diferentes situações. Otto (1993) explica que o uso de diferentes cores demarca visualmente porções de informações de um texto em unidades de

categorização, de modo mais organizado. O autor argumenta que o agrupamento de informações via cores acrescenta novas dimensões ao texto ao separar, consolidar e permitir a seleção diferentes grupos de informações dentro de um mesmo espaço.

Deste modo, o uso das cores pode constituir um instrumento de mediação, uma vez que tem a potencialidade de regular as ações do indivíduo sobre o objeto, nesse caso o texto (Vygotsky, 1987; Rego, 2013). A mediação, segundo Vygotsky (1987), caracteriza a relação do homem com o mundo e com os demais indivíduos. Baseado nos postulados de Marx acerca da influência do trabalho na atividade especificamente humana e na constituição do conceito de sociedade (Rego, 2013) (uma vez que o trabalho promove o desenvolvimento de atividades coletivas e de interações e relações sociais), Vygotsky (1987) definiu os princípios da mediação simbólica. Segundo o autor, a mediação ocorre por meio de dois elementos: utilização de instrumentos e de signos.

No tocante ao uso de um instrumento, este é um mediador da relação do homem com o objeto da atividade e com seus pares, no campo material. Isto é, visando a realização da atividade, o homem se relaciona com seus semelhantes e fabrica meios de interação, o instrumento. Este o auxilia ao regular suas ações sobre o objeto, expandindo as possibilidades de transformação da natureza e de si mesmo (Rego, 2013). O instrumento, portanto, se constitui como um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza, ao promover mudanças no objeto de atuação, no presente estudo, o texto (Vygotsky, 1987).

O signo, por sua vez, atua como um mediador, assim como o instrumento, porém no campo psicológico (Rego, 2013), ao se constituir como um dos meios “através dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento” (Vygotsky, 2001, p. 161). É por meio dos signos que o indivíduo tem a capacidade, inerente ao ser humano, de controlar sua atividade psicológica para a solução de problemas – recordar-se, estabelecer comparações, fazer relatos e escolhas, etc.. Por meio dos signos, o indivíduo tem a capacidade de ampliar sua memória e acumular informações, de modo voluntário.

É possível afirmar que, a linguagem é um sistema de signos que viabiliza a comunicação entre sujeitos que compartilhem do mesmo sistema de representação da realidade. A linguagem estabelece significados compartilhados por uma determinada comunidade de prática, que comunga de uma mesma cultura que, por sua vez, exerce influência sob a percepção e interpretação de objeto, situações e eventos do mundo que

os rodeia. A linguagem, em sua forma escrita, auxilia na mediação das funções mentais superiores (Ripper, 1993).

No caso do presente estudo, o uso de cores se constitui como um instrumento de mediação ao passo que permitem que agentes de uma mesma comunidade de prática (autores e orientadores) interajam e alterem o seu objeto ao marcarem, evidenciarem movimentos, registrarem informações e modificarem os textos nos quais estão trabalhando. Por meio dessas alterações, que preveem o uso da linguagem (seja a codificação por cores, ou o uso da língua), os mesmos indivíduos podem interagir com o texto, modificando-o e modificando-se, ao passo que refletem sobre o objeto (o texto) e se relacionam com seus pares. Apresentaremos, na próxima seção, a forma como o presente relato de experiência foi organizado, em termos metodológicos.

Metodologia

Para a realização do presente relato de experiência, optei por descrever três processos de escrita e os documentos que o permearam, para então apresentar o uso da codificação por meio de cores e a forma como a abordagem foi implementada nessas submissões. Para isso, buscarei contextualizar o processo de escrita ao evidenciar o (a) seu contexto de produção e gênero solicitado, (b) os documentos que o nortearam e que foram a base para a codificação por cores, (c) a forma como a codificação realizada e, (d) as potencialidades gerais ilustradas por meio da codificação apresentada.

O Uso de Cores Para Identificação de Padrões

— Análise do texto 1

Como apresentado na introdução, a motivação da escrita desse relato de experiência surgiu por meio da leitura e do feedback que recebi em um projeto de pesquisa, escrito para o Edital 001/2023 - Bolsas de Pós-doutorado para Pesquisadoras e Pesquisadores Negras e Negros, oferecido pelas Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento (PRIP) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI) da Universidade de São Paulo (USP). Em sua segunda edição, o edital visa “contribuir para a diversificação racial do contingente de pós-doutoras/es negras/os, aumentando, assim, as chances de

diversidade racial e de gênero das/dos postulantes a vagas docentes em universidades brasileiras”. Foram concedidas 50 bolsas no valor de R\$ 8.479,00 mensais, com a duração de um ano. A inscrição contava com os seguintes requisitos:

Imagem 1

Excerto do Edital 001/2023 para bolsa de pós-doutorado

4. Requisitos para inscrição

4.1. As inscrições deverão ser encaminhadas pelas/os postulantes, até a data limite de 10 de maio de 2023, pelo formulário online:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdlubkEudGriYEjSRQhb7zShfsKiYaeisZg049QgiLG9lgsIQ/viewform?usp=sf link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdlubkEudGriYEjSRQhb7zShfsKiYaeisZg049QgiLG9lgsIQ/viewform?usp=sf_link)

4.2. Na parte final do formulário, devem ser anexados os seguintes documentos:

4.2.1. Fotografia recente, com fundo branco, sem o uso de acessórios, tais como boné, chapéu, óculos de sol, maquiagens de qualquer natureza e outros elementos que impeçam, dificultem ou alterem a observação de suas características fenotípicas;

4.2.2. Autodeclaração de pertença racial negra (preta ou parda) assinada, em arquivo tipo PDF;

4.2.3. Currículo Lattes da/o proponente, em arquivo tipo PDF;

4.2.4. Projeto de pesquisa e Plano de Trabalho (máximo de 10 páginas, fonte tamanho 12, espaçamento entre linhas 1,5). O projeto de pesquisa deve obrigatoriamente conter: título, resumo, palavras-chave, área do conhecimento, objetivos gerais e específicos, metodologia, cronograma e justificativa, em arquivo tipo PDF.

4.3. A ausência de qualquer documento mencionado acima e/ou inscrição enviada fora do prazo ocasionará o cancelamento da candidatura.

Fonte: <https://prip.usp.br/bolsas.pdf>.

De acordo com os requisitos para a inscrição, o projeto de pesquisa e plano de trabalho deveriam conter título, resumo, palavras-chave, área do conhecimento, objetivos gerais e específicos, metodologia, cronograma e justificativa. Gostaria de me concentrar no resumo que, como o nome prevê, apresenta, em poucas palavras, o propósito de um trabalho, seja ao descrever brevemente suas seções (resumo indicativo), ou ainda ao apresentar de forma persuasiva os principais achados e contribuições que o trabalho oferece (resumo informativo) (Swales & Feak, 2012).

Segundo Swales e Feak (2012), o resumo tende a seguir os seguintes movimentos retóricos: objetivos do trabalho, métodos implementados em sua realização, os resultados e as conclusões obtidas e, no caso do resumo informativo, sua relevância e possíveis contribuições. Ainda que possa haver diferentes formas de se estruturar um resumo, dependendo da área à qual a pesquisa pertença, os movimentos apresentados acima tendem a ser centrais.

Devido à grande competitividade encontrada nesses processos de submissão de propostas para a obtenção de bolsas de estudos e de fomento, especialmente quando o edital é aberto a diversas áreas do conhecimento, e à constante pressão para a publicação, o resumo se constitui em uma parte vital dos textos acadêmicos. Um resumo bem redigido pode aumentar as chances de que um texto seja lido, ainda que parcial ou integralmente (Swales & Feak, 2012). De acordo com Swales e Feak (2012, p. 384), “manuscritos podem [também] ser rejeitados somente pela leitura do resumo”.

No caso do projeto de pesquisa avaliado por meu então coordenador para o Edital 001/2023, a escrita de um bom resumo era de suma importância, visto que a comissão de seleção seria composta por pessoas de diversas áreas e a chamada também abarcava diferentes campos do conhecimento, o que previa a escrita de um resumo que dialogasse tanto com pares de minha comunidade de prática, quanto fosse interessante a uma audiência mista, composta por leitores de diferentes campos do saber.

Outra informação relevante do edital está relacionada aos critérios de seleção, que previam o “mérito acadêmico-científico do projeto e plano de trabalho, considerando sua contribuição para o desenvolvimento da pesquisa e avanço da ciência em sua área de incidência” (pg. 4, Edital 001/2023). Nesse contexto, podemos entender que os termos “contribuição”, “desenvolvimento” e “avanços” remetem a um projeto, e conseqüentemente a um resumo, que siga a linha informativa, na qual se descreve de forma persuasiva as potencialidades e relevância do trabalho a ser desenvolvido.

Segundo a devolutiva que obtive de meu coordenador na ocasião, esse ponto foi exatamente onde deixei a desejar. Vejamos o resumo produzido:

Excerto 1

Resumo de projeto de submetido ao Edital 001/2023

Nas últimas décadas, o ingresso de alunos no ensino superior tem sido alterado, quer seja com a implementação de programas de ações afirmativas, quer seja com novas métricas de acesso (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) desenvolvidas por meio de projetos pertencentes ao Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE). Essa mudança no acesso às Instituições

de Educação Superior (IES) é um fenômeno global, que tem demandado ações que garantam a permanência e o êxito de discentes em suas atividades acadêmicas. A mudança no acesso às IESs criou a possibilidade de que um novo público antes marginalizado entrasse na faculdade: os alunos não-tradicionais (WINGATE; TRIBBLE, 2012), dentre eles os Estudantes de Primeira Geração (EPGs), os primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior. Assim como o acesso às instituições superiores tem aumentado, a necessidade do inglês, atual língua global, tem igualmente ganhado proeminência, especialmente no âmbito acadêmico. O presente projeto de pesquisa tem como objetivo fazer um levantamento da oferta de ações dentro da Universidade de São Paulo (USP) que promovam (ou não) o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) para os alunos da graduação e da pós-graduação, em especial os Estudantes de Primeira Geração (EPGs). Espera-se aferir quais são as possíveis ações existentes na Universidade de São Paulo (USP) que envolvam o ensino de IFA, bem como com o levantamento de exigências acadêmicas voltadas ao domínio do idioma no âmbito universitário. Espera-se aferir quais são as possíveis ações existentes na Universidade de São Paulo (USP) que envolvam o ensino de IFA, bem como com o levantamento de exigências acadêmicas voltadas ao domínio do idioma no âmbito universitário. Objetiva-se averiguar se tais demandas podem (ou não) ser atendidas por meio das ações de educação linguística voltadas ao ensino de IFA oferecidas pela instituição, caso haja.

Fonte: Acervo pessoal

Se observarmos o texto à luz dos movimentos sugeridos por Swales e Feak (2012) teremos a seguinte distribuição de informações:

Quadro 1

Movimentos Retóricos Realizados no Texto

Categoria	Contagem de palavras	Percentual de ocorrência
Contextualização	124	41,75%
Objetivos do trabalho	77	25,92%
Metodologia	72	24,24%
Resultado	0	0%
Conclusão	0	0%
Contribuição/relevância	24	8,08%
Total de palavras	297	100%

Fonte: Acervo pessoal

Analisando cada um dos movimentos, faz-se importante ressaltar que os movimentos denominados como “resultados” e “conclusão” não foram contemplados por se tratar de um resumo para um projeto de pesquisa. Em meu entendimento, na ocasião da escrita, não faria sentido incluí-los por se tratar de algo que ainda seria realizado. No caso do movimento “metodologia”, meu antigo coordenador questionou se o que eu havia

escrito era de fato o movimento retórico solicitado. Somente após uma leitura conjunta, durante nossa conversa, que ficou claro para ele que o trecho colorido em azul se tratava de uma metodologia. Essa dificuldade em localizar o movimento indica que, possivelmente, essa parte precisa ser revista e reescrita por não estar clara ao leitor.

Uma outra crítica feita por ele estava relacionada ao movimento retórico que descrevia a relevância do trabalho. Segundo meu coordenador, acabei sendo pouco persuasiva e utilizando pouco espaço para argumentar sobre a importância do estudo proposto e acabei investindo muito espaço contextualizando o estudo. É possível depreender pelo percentual de ocorrências apresentado acima que a impressão de meu leitor (o coordenador) estava correta. Além dos números dispostos pelo Quadro 1, as próprias cores utilizadas no texto ilustram meu padrão de escrita, também presente no texto seguinte.

Vejamos a mesma tendência em focar na contextualização no segundo texto, apresentado na próxima seção.

— Análise do texto 2

Como mencionado na introdução, para ilustrar a hipótese levantada por meu coordenador sobre meu foco na contextualização em detrimento do movimento de relevância da pesquisa, apresentei a ele o segundo texto, escrito para pleitear um subsídio para uma viagem internacional. Recentemente uma colega pesquisadora e eu submetemos uma proposta de comunicação oral para a Congresso Anual da Associação de Centros de Escrita Internacional (em inglês International Writing Center Association – IWCA) e fomos aceitas. O evento ocorrerá em Baltimore, Maryland, EUA, e a organização em questão ofereceu subsídios de viagens para pesquisadores locais e estrangeiros que possam precisar de auxílio financeiro para sua participação ida ao congresso. Vejamos abaixo as regras de submissão:

Imagem 2

Excerto da Chamada para o Subsídio da IWCA

IWCA Travel Grants

IWCA is pleased to offer travel grants to help IWCA members attend the annual conference.

To apply, you must be an IWCA member in good standing and must submit the following information via the [IWCA membership portal](#):

- A written statement of 250 words articulating how receiving the scholarship might benefit you, your writing center, your region, and/or the field. If you've had a proposal accepted, be sure to mention that.
- Your budget expenditures: registration, lodging, travel (if driving, \$.54 per mile), per diem total, materials (poster, handouts, etc.).
- Any current funding you may have from another grant, institution, or source. Do not include personal money.
- Remaining budgetary needs, after other funding sources.

Fonte: <https://writingcenters.org/grants-and-awards/travel-scholarships/>

Como decidimos fazer nossa submissão, para garantir que o nosso *written statement* contivesse todas informações necessárias, optamos por codificar as seguintes exigências com cores: “A written statement of 250 words articulating **how receiving the scholarship might benefit you, your writing center, your region, and/or the field. If you've had a proposal accepted, be sure to mention that**”.

Os demais dados da chamada foram contemplados, mas sem a necessidade de codificação, por se tratar de informações individuais que seriam digitadas em áreas separadas da página de submissão. Acrescentamos às exigências um espaço para contextualizar nosso leitor acerca de nossa região e necessidades locais. Essa categoria, adicionada às demais, está na cor preta. Vejamos abaixo a versão final do texto produzido:

Excerto 2

Texto Submetido à Chamada de Subsídio do IWCA

“Academic writing centers are not part of Latin American universities’ culture. Still, the pressure for internationalization in higher education has created new demands on its researchers, which includes publishing in high impact journals. The Laboratory of Academic Literacy (LLAC in Portuguese), located at the University of São Paulo (USP), is one of the few writing centers in Brazil. LLAC has been providing assistance to USP’s undergraduate and graduate students from different areas by providing tutoring sessions, academic literacy courses and workshops **in three different languages: Portuguese as first language, and French and English as second languages.**

As a tutor in LLAC and a researcher focused on academic writing, my participation in the International Writing Center Association Conference would have paramount influence in my academic activities. The conference will keep me abreast with current practices and realities in other writing centers worldwide by dialoguing and networking with my peers. **I would also learn how other countries tackle the same issues we face locally.**

Since USP is a hub for higher education in Latin America I would share the knowledge gained from the conference in my region and neighboring countries through conference participations and publications.

It would also benefit my writing center since it would increase its visibility within the international community as we share the findings of our proposal that was accepted, entitled "Writing tutors who also write: The two-way effect of embracing multimodal tools on tutoring and individual writing development", as well as my experiences with EAP in Brazil.”

Fonte: Acervo pessoal

É possível depreender da codificação por cores, que, novamente, grande parte do texto foi utilizada para a contextualização, um movimento que não era necessariamente uma exigência da chamada. Se compararmos o espaço destinado a cada uma das exigências apresentadas pelos organizadores, temos a seguinte distribuição:

Quadro 2

Movimentos Retóricos Realizados no Texto

Categoria	Contagem de palavras	Ocorrência
Contextualização	81	32,66 %
Benefícios pessoais	51	20,56%
Benefícios ao centro de escrita	31	12,50%
Benefícios à região	31	12,50%
Benefícios à área	39	15,75%
Propostas aceitas.	15	6,04%
Total de palavras	248	100%

Fonte: Acervo pessoal

É possível observar o mesmo padrão do texto anterior: uma maior ocorrência do movimento de contextualização, em detrimento dos demais movimentos do texto, ainda que esses sejam diferentes, de acordo com cada gênero solicitado. Isso fica evidenciado pelo número de palavras utilizadas nesse movimento retórico. Infelizmente nosso pedido de subsídio não foi aprovado. A justificativa versava sobre o perfil dos candidatos selecionados. Ainda que eu me enquadrasse nos itens de (a) congressistas que viriam de outro país e (b) professora de escola secundária, ainda que minha proposta não versasse sobre esse local, não fui contemplada. Vejamos o trecho da justificativa que recebemos via e-mail:

Excerto 3

Trecho de E-mail Recebido pela Organização do IWCA

“In short, we did our best to distribute funds equitably, but we did prioritize some applicants: those who are attending the conference from outside the U.S.; contingent professionals and secondary school and two-year college WC administrators; and applicants from HBCU's and HSI's as well as those whose applications or presentations emphasized the work they're doing supports students of color through their research or at their home institutions.”

Fonte: Acervo pessoal

O e-mail recebido não explicita e nem apresenta de modo pontual em que aspecto minha submissão não se adequa à chamada, contudo é interessante observar como as colocações de meu coordenador sobre a relevância da pesquisa aparecem, ainda que não diretamente, no trecho em que se lê *“as well as those whose applications or presentations emphasized the work they're doing supports students of color through their research or at their home institutions.”* Essa foi uma pauta de discussão tanto com o meu coordenador sobre o texto anterior, quanto com minha parceira de pesquisa. Ainda que nenhuma das pesquisas apresentadas versem sobre a temática racial, ambas somos mulheres negras. Meu coordenador, por um lado, questionou a falta dessa informação, ou ainda a falta do item recorte racial em meu projeto de pós-doutoramento, uma vez que me proponho a analisar ações afirmativas voltadas a alunos de primeira geração e alunos em desvantagens, espaço em que a temática racial teria aderência. Conversei sobre essa mesma temática com minha parceira de pesquisa: não mencionamos o fato de sermos mulheres negras, desenvolvendo pesquisa em um país da América Latina. Ainda que nossa proposta não adote o recorte racial, discorremos sobre o quanto essa informação

deveria, ou não, estar presente nesse pedido de subsídio. Essa, porém, é uma discussão para talvez um outro artigo.

Apresento, na próxima seção, um novo texto que faz uso da codificação por cores, agora para mediar a interação entre autores.

O Uso de Cores Para Interação Entre Autores

Um outro possível uso das cores que eu gostaria de apresentar é aquele para distinguir a contribuição de diferentes autores em um mesmo manuscrito, bem como o número de versões já escritas. Para isso, apresento o excerto de um artigo submetido para a chamada do e-book “Gêneros Textuais/Discursivos: conhecimentos, linguagens e culturas” a ser publicado pela editora Pontes, possivelmente no 37º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ENANPOL). O artigo em questão é fruto da comunicação oral intitulada “Desvendando a Concepção de Ensino-Aprendizagem de Escrita em Língua Inglesa no Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo”, apresentada no XI Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos (SIGET), que ocorreu em outubro de 2022, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Brasil.

A comunicação oral em si nasceu de um trabalho final submetido por uma mestranda em uma de suas disciplinas na graduação. Na ocasião, a estudante buscou replicar parcialmente a metodologia de minha tese à análise de uma entrevista conduzida com uma professora que atua no Centro de Estudo de Línguas (CEL) do Estado de São Paulo. Seu trabalho foi bem avaliado e ela me pediu, após a finalização da disciplina, para fazer a leitura de seu manuscrito e criticar, uma vez que se tratava da replicação de parte de minha metodologia. Essa leitura iniciou uma troca interessante, que culminou na submissão da proposta da comunicação oral, na qual nos propusemos a fazer a análise dos livros didáticos utilizados no contexto que minha agora parceira havia investigado, bem como o documento que norteava a prática docente. Até o momento, ela não havia replicado essa parte de meu estudo e achamos que seria interessante conduzir esse experimento e verificar o quando de minha metodologia poderia de fato ser replicada.

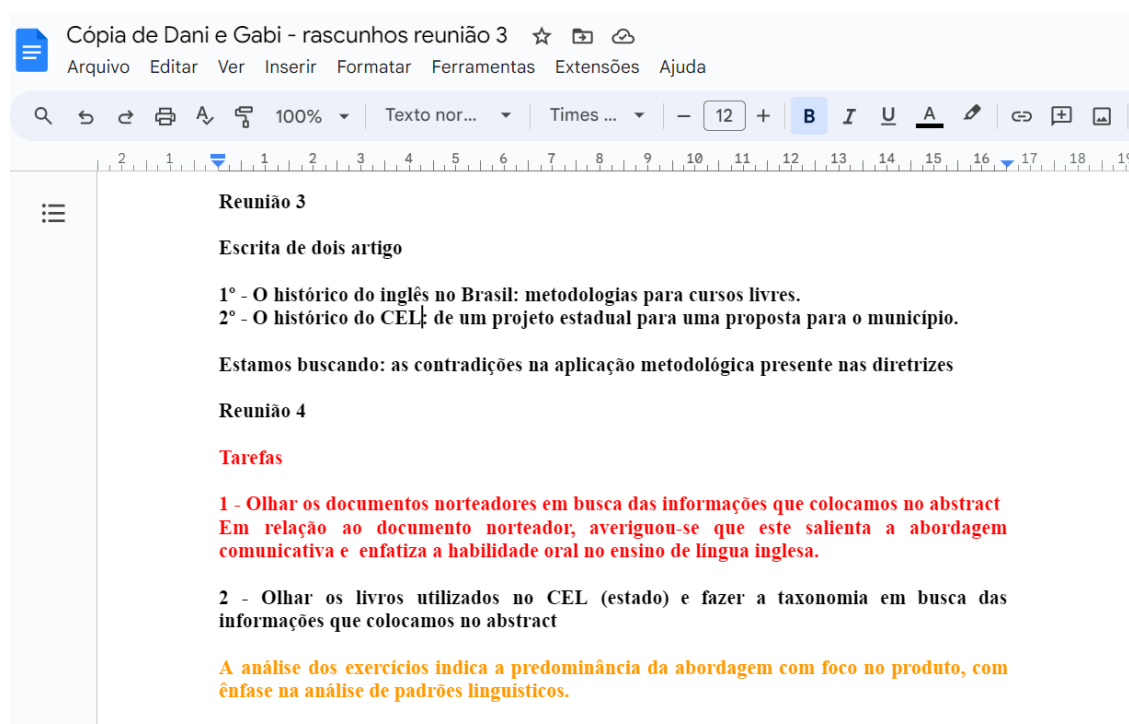
Fizemos uma divisão de trabalho na qual eu analisaria as obras em questão, com base na taxonomia proposta por Ferreira (2011), revista e expandida por Carvalho (2023), e minha parceira faria a análise das Diretrizes Curriculares para os Centros de Estudos de

Línguas do Estado de São Paulo (2022), visando aferir qual a concepção de ensino-aprendizagem de escrita proposta pelo documento. Realizamos a comunicação oral, como previsto, e iniciamos a escrita do artigo para submissão aos anais do congresso.

Após algumas reuniões discutindo nossas impressões sobre os resultados obtidos e o modo como nos organizamos para a comunicação oral, fizemos uma lista do que deveríamos escrever, apresentada abaixo:

Imagem 3

Ata de Reunião Compartilhada



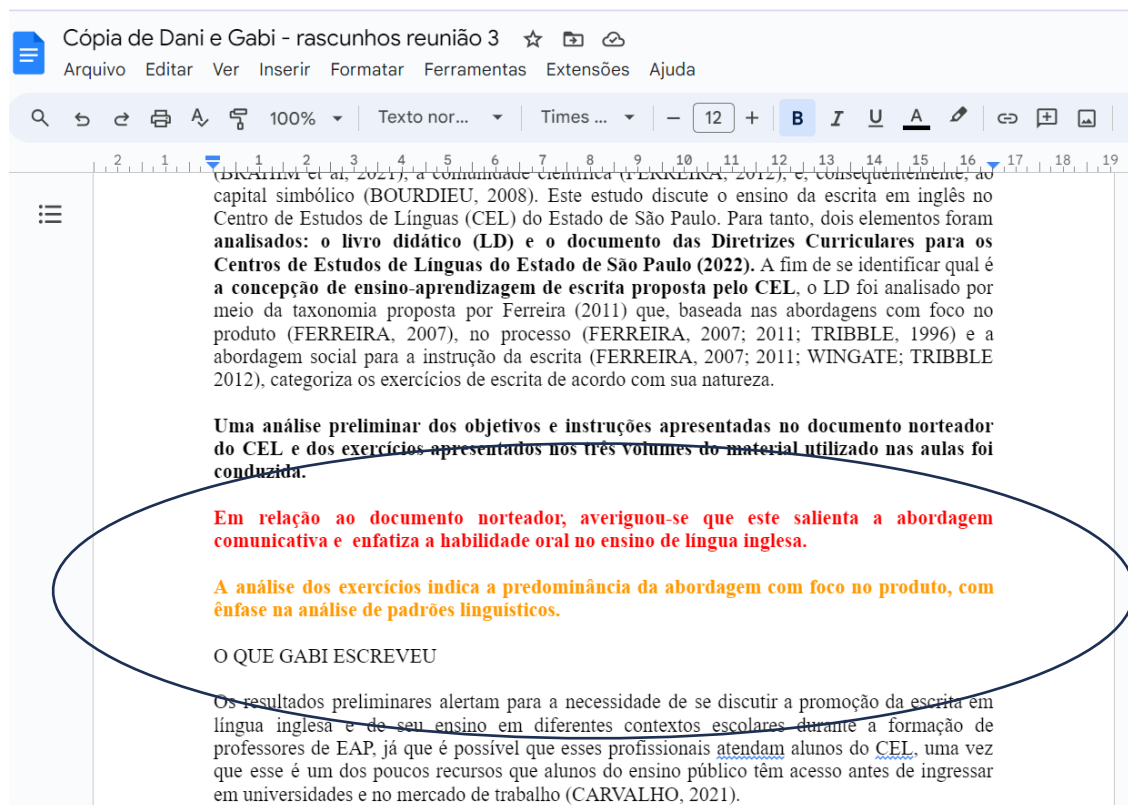
Fonte: Acervo da autora

É possível observar, mesmo no rascunho de reunião, a utilização de cores para definir quais seriam as informações que precisaríamos desenvolver, com base na comunicação oral e no que estava disposto no resumo submetido no congresso. Nossa preocupação era não perder a essência daquilo que propusemos no momento de submissão da comunicação oral em março de 2022 em nosso manuscrito que começou a ser esboçado em janeiro de 2023. Se compararmos a proposta original presente em nosso resumo e a versão final do artigo, é possível notar mudanças que denotam o amadurecimento do projeto ao longo do ano em que foi desenvolvido. Ainda assim, gostaríamos de manter algumas informações centrais para não descaracterizar o trabalho e manter a replicação da metodologia proposta. Em nosso primeiro esboço de ideias

procuramos fazer isso, novamente utilizando a mediação por meio de cores. Veja a segunda parte do rascunho da pauta de reunião:

Imagem 4

Ata de Reunião Compartilhada



Fonte: Acervo da autora

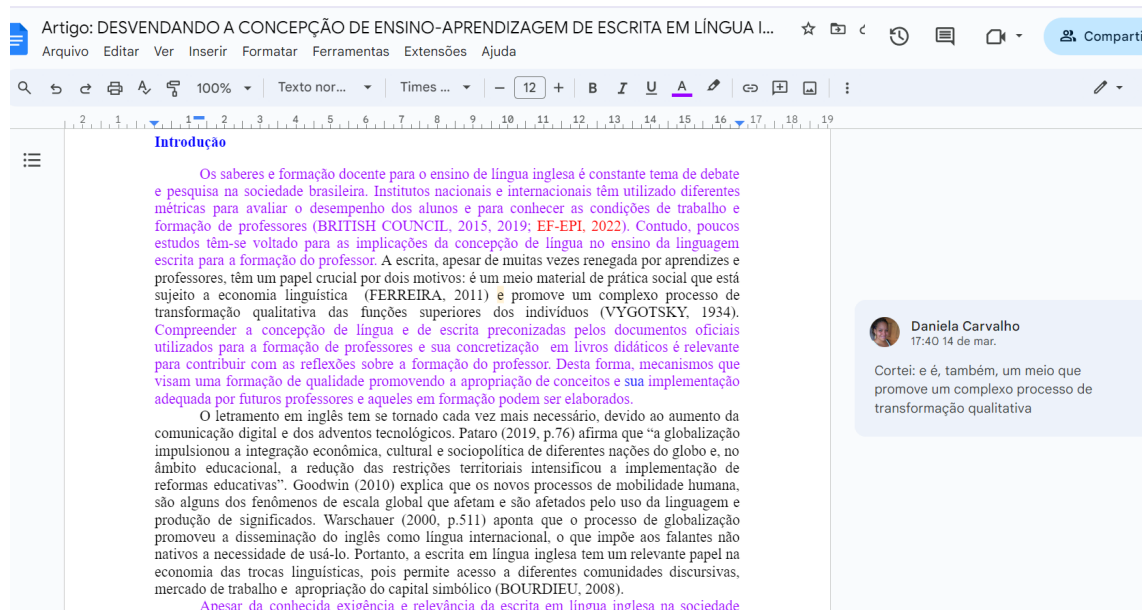
Nessa tentativa de manter as ideias principais do resumo, nós basicamente copiamos o resumo no topo da página, fazendo algumas marcações com o recurso negrito, mantendo a cor preta e, transcrevemos os pontos principais, utilizando as mesmas cores colocadas na lista de afazeres, nas cores vermelha e amarela, também negrito, antes de começarmos a anexar partes de escrita livre que cada uma das pesquisadoras já havia realizado. O uso da linguagem, combinado às cores, pode ser entendido como uma forma de mediação, ao passo que atua como um modo de controlar a atividade psicológica ao utilizar um instrumento (o signo) como uma forma voluntária de relembrar e acumular informações, para regular as ações das pesquisadoras sobre o objeto (Vygotsky, 1987; Rego, 2013).

Em relação à escrita do texto, como minha parceira já possuía um primeiro manuscrito que versava sobre o assunto e não havia sido publicado, decidimos utilizá-lo

como ponto de partida, no que tange a seção introdução. Após novas discussões e reescrita de partes do texto, chegamos a uma terceira versão da seção, cada uma acrescentando as informações referentes à sua área de expertise. Vejamos dois excertos desse processo abaixo:

Imagem 5

Manuscrito de Artigo para os Anais do XI SIGET



Fonte: Arquivo pessoal

É possível observar usos distintos de cores no primeiro excerto tanto no título, quanto no corpo do texto. O manuscrito de minha colega estava compilado na cor automática (preto), logo, todos os trechos ainda em preto se referem ao texto original, submetido como trabalho final de sua disciplina de graduação. Observem que o título da seção está em azul, negrito e com somente a primeira letra em maiúsculo (capitalizada), o que indica que uma segunda versão do texto já havia sido iniciada, obedecendo as normas indicadas para a publicação. No manuscrito original o título estava escrito em caixa alta. Contudo, as Normas para a publicação nos anais do XI SIGET³³, preveem que:

³³ <https://xisiget.wixsite.com/my-site/anais>

Imagem 6

Trecho das Normas para Publicação do XI SIGET

Organização

As seções de cada capítulo não devem ser numeradas e devem ser destacadas em negrito, sem maiúscula. Só o primeiro nome em maiúscula. O título em negrito e maiúscula.

Fonte: <https://xisiget.wixsite.com/my-site/anais>

Ainda acerca do excerto 1, vemos uma das referências escrita em vermelho. Esse recurso é utilizado para ressaltar que é preciso checar essa fonte, pois como se trata de um relatório anual publicado em meio virtual pela instituição *Education First* para demonstrar o nível de proficiência de alguns países em inglês, não havia clareza, até esse momento, como seria a forma certa de referenciar esse documento. O uso da cor vermelha, nesse caso, salienta a necessidade de se voltar nesse dado para a averiguação.

Os trechos em roxo, por sua vez, indicam uma terceira edição do manuscrito, realizada por mim, na qual reescrevo e edito parte do texto original. Observem o comentário registrado no canto superior direito no qual afirmo haver cortado uma parte que eu considerava como uma informação extra/desnecessária. Esse é um movimento muito comum a nós do grupo de pesquisa no processo de escrita e edição de nossos textos, uma vez que geralmente escrevemos dentro de um espaço muito bem delimitado, seja pela quantidade de páginas, ou ainda de palavras, segundo as chamadas para publicação.

Geralmente, nesse emprego de cores para a reescrita e edição de textos, tendo a colocar um comentário no início do arquivo informando em qual cor as novas mudanças se encontram, ou ainda informações específicas de formatação ou limite de páginas. Mesmo após alguns meses, é possível identificar os movimentos retóricos empregados no texto somente pelo uso de cores, o que pode ser útil quando se trabalha por um longo período em um projeto, ou ainda em múltiplos projetos simultaneamente: as cores podem funcionar como lembretes do que foi, ou não realizado.


Vejamos um segundo excerto:

Imagem 7

Manuscrito de Artigo para os Anais do XI SIGET


Recentemente, uma pesquisa realizada pelo British Council (2019) chamou atenção para as possíveis brechas conceituais que a falta de clareza exposta nos documentos norteadores e outras ferramentas utilizadas para a formação de professores com relação ao ensino e aprendizagem no contexto brasileiro podem provocar, especialmente no que se trata da perspectiva do ensino e aprendizagem da escrita. De fato, diversos estudos conduzidos no contexto brasileiro problematizam a profusão e as possíveis interpretações de alguns termos utilizados pela área da educação. Bondia (2002), por exemplo, aponta que o termo "atividade significativa" (p. 23) nos tempos atuais está mais atrelado à noção de opinião do que de experiência. Já Smolka (1995) ressalta a interpretação equivocada do termo instrumento atrelado à noção de língua sob a concepção Vygotskiana, argumentando que a elaboração proposta pelo autor se refere, não ao caráter utilitário, mas, sim, constitutivo da língua.

No que se trata da área da educação em língua inglesa, Duboc (2019) aponta para as contradições epistemológicas de diferentes interpretações do conceito de Inglês como Língua Franca (ILF) **causado pela** falsa neutralidade que o termo pode gerar, já que seu caráter apenas descritivo não leva em consideração o status *quo* do inglês na sociedade. Além dessa, outras pesquisas questionam as implicações das terminologias destinadas para ensino da língua inglesa (JORDÃO; MARQUES, 2018; KADRI, 2013; SIQUEIRA, 2022; entre outros). Entretanto, poucos estudos investigam as implicações das terminologias e concepções de línguas adotadas para o ensino da escrita em língua inglesa para a formação do professor. **Um dos poucos estudos que abordam o ensino da escrita em língua inglesa no contexto de escola de línguas brasileiras, é a tese de doutorado publicada por Carvalho em 2021, onde a autora buscou investigar as práticas de ensino de uma franquia de escola privada de línguas através da análise desse contexto escolar.** Para tanto, a autora analisou as questões referentes à empresa por trás da franquia, levando em conta os seus interesses comerciais, o entendimento da escrita e as práticas pedagógicas envolvidas, tanto sob o ponto de vista do coordenador e dono da escola quanto do de uma das professoras, e confrontou essas informações com dados obtidos através de observação de aulas, questionários, que incluíam informações sobre concepções de língua, entrevistas estimuladas e análise do material didático seguindo a taxonomia proposta por Ferreira (2011).



Daniela Carvalho
16 de fev. de 2023

Não entendi



Gabriele de Oliveira Neri da Silva
16 de fev. de 2023

Dani...acho que é legal vc dar uma olhada e reescrever/adicionar os seus achados com relação à concepção de língua/ LD/ Professor

Fonte: Arquivo pessoal

No excerto acima, observamos uma interação entre às autoras ao realizarem a reescrita dos parágrafos apresentados. Podemos observar que os textos foram totalmente alterados pelo uso da cor roxa e verde musgo, utilizadas por cada uma das pesquisadoras em sua terceira edição. É possível aferir a forma como as pesquisadoras interagem com o texto da outra ao passo que elas (a) destacam uma das passagens com grifo em vermelho, possivelmente demonstrando que havia problemas com a escolha do verbo e (b) destacam trechos por meio do recurso comentários, que também funciona como um sistema de cores, e (c) registram as dúvidas que emergiram da passagem destacada via linguagem.

É importante ressaltar que, no caso do grifo em vermelho do excerto “ causado pela”, não é necessária uma explicação via linguagem, uma vez que a cor vermelha é historicamente chamativa e pode denotar perigo e atenção (Geigle, 2014). Ainda que o ideal seja negociarmos o significado de cada cor antes de há utilizarmos, ou ainda se estamos observando múltiplos aspectos em um mesmo texto, no caso da escrita compartilhada, a cor vermelha é geralmente utilizada para apontar problemas, ou trechos que exigem uma atenção maior.

Mesmo que o uso das cores tenha sido apresentado nessa seção como um instrumento para mediar a contribuição de diferentes autores em um mesmo texto, além do número de versões escritas, vale ressaltar que é possível utilizar a mesma técnica em escrita de textos individuais.

Discussão

Ao discorrer sobre o uso da codificação de textos por meio de cores, apresentei algumas de suas potencialidades ao demonstrar como o uso de cores foi aplicado para (a) demarcar movimentos retóricos no texto, (b) observar padrões linguísticos voltados a estilo de escrita, (c) marcar a participação de diferentes autores e número de edições e, (d) destacar possíveis problemas no texto, acompanhados de comentários e/ ou grifos.

Ao refletir sobre os problemas apresentados nos dois primeiros textos, posso inferir que a maior incidência do movimento retórico de contextualização esteja ligada à minha interpretação errônea (ou débil) do modelo proposto por John Swales (1990) denominado CARS (Creating a Research Space). O modelo pressupõe que o autor crie um espaço para sua pesquisa ao: (a) estabelecer um território, (b) apontar um nicho, e (c) ocupar esse nicho (Swales, 1990). Cada um desses movimentos retóricos abriga uma série de desdobramentos que um autor pode realizar visando criar o espaço para sua pesquisa. Em um dos guias que geralmente consulto ao escrever e orientar estudantes em sua atividade de escrita, se lê:

Imagem 8

Excerto do Guia de Pesquisa da USC Libraries

Creating a Research Space

Move 1: Establishing a Territory [the situation]

This is generally accomplished in two ways: by demonstrating that a general area of research is important, critical, interesting, problematic, relevant, or otherwise worthy of investigation and by introducing and reviewing key sources of prior research in that area to show where gaps exist or where prior research has been inadequate in addressing the research problem.

The steps taken to achieve this would be:

- Step 1 -- Claiming importance of, and/or [writing action = describing the research problem and providing evidence to support why the topic is important to study]
- Step 2 -- Making topic generalizations, and/or [writing action = providing statements about the current state of knowledge, consensus, practice or description of phenomena]
- Step 3 -- Reviewing items of previous research [writing action = synthesize prior research that further supports the need to study the research problem; this is not a literature review but more a reflection of key studies that have touched upon but perhaps not fully addressed the topic]

Fonte: <https://libguides.usc.edu/writingguide/CARS>

É possível que os termos “the situation” e “describing the research problem” possam ter sido mal interpretados por mim como um sinal verde para “contextualizar”. Entendo que, nesse processo de contextualização, acabei me atendo há muitos detalhes, deixando de lado dois outros fatores de suma importância no processo da escrita acadêmica: ser concisa, e ao mesmo tempo persuasiva.

Essa é uma hipótese que me ocorreu durante a escrita desse trabalho e que precisaria de mais tempo de investigação e dados para ser (ou não) comprovada. Ainda assim, o uso da codificação por cores em ambos os textos foi determinante para que, antes mesmo de colocar esses dados em tabelas e confirmar o número de ocorrências, eu pudesse visualmente observar que havia a predominância de um mesmo movimento retórico nos textos. Tal constatação possivelmente aponta para uma tendência em meu estilo de escrita.

O uso de cores foi determinante para que eu prontamente respondesse ao coordenador e confirmasse suas impressões, o que pode ser interpretado como uma das potencialidades do uso de cores: tornar dados visualmente visíveis. Os outros usos já apontados podem ser úteis tanto para mediar a interação entre autores em um mesmo texto, como também mediar a relação de um autor em seu próprio texto, imprimindo ao manuscrito marcas que apontem para possíveis mudanças ou padrões que não podem ser tratados de pronto. Em minha experiência como orientanda, o uso de cores foi fundamental para minha comunicação com minha orientadora, bem como me auxiliou no desenvolvimento de apresentações e comunicações orais, assunto para outro possível artigo.

Referências

Carvalho, D. C. J. (2023). *O ensino da escrita em inglês em um curso de idiomas: Um estudo de caso*. Pimenta Cultural.

Ferreira, M. (2011). O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 50(1), 75-95.

Geigle, B.A. (2014). *How color coding formulaic writing enhances organization: A qualitative approach for measuring student affect*. [Dissertação de Mestrado, não publicada]. Humphreys College Graduate.

Li, R. (2020). *Visualizing essay elements: A color-coding approach to teaching first-year writing*. [The Journal of Interactive Technology & Pedagogy](#)

Marchi, S. R. (2022, abril). *As cores e sua função no mundo: Conceitos da Teoria da Cor em abordagem multidisciplinar*. www.intersaberes.com/teoria-da-cor

Mello, M. T. O. P. (1980) *Elaboração e teste de um material de história do Brasil: Aspecto vocabular e figurativo*. [Dissertação de Mestrado, não publicada]. Universidade de São Paulo.

Otto, C. C. (2013). *The effects of a color-embedded writing strategy on the written expression skills of students with mild-moderate disabilities*. [Tese de Doutorado, não publicada]. Oklahoma State University.

Rego, T. C. (2013) *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Editora Vozes Limitada.

Ripper, A. V. (1993). Significação e mediação por signo e instrumento. *Temas Psicol.*, 1(1), 25-30.

Silveira, L. M.(2015). *Introdução à teoria da cor*, (2 ed.). Editora UTFPR.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. University of Michigan Press.

Vygotsky, L. S (1987). *The collected works of LS Vygotsky*, (vol.1). Springer.

Vygotsky, L. S (2001). *Psicologia pedagógica*. Martins Fontes.

Witter, G. P. & Ramos, O. A. (2008). Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura infantil. *Psicol. Esc. Educ.*, 12(1), 37-50. <https://doi.org/10.1590/S1413>

Um Estudo Sobre as Contribuições do Software Nvivo Numa Abordagem Qualitativa de Pesquisa

A Study on the Contributions of Nvivo Software in a Qualitative Research Approach

Cristiane Freire de Sá

Doutorado em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Docente, Centro Universitário Senac, São Paulo, SP, Brasil

 crisfsah@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-6176-7860>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.34-8>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

Este artigo objetiva apresentar as possíveis contribuições do software NVivo para as pesquisas que façam uso de metodologias e abordagens qualitativas, como as que são desenvolvidas e realizadas no âmbito da Linguística Aplicada. Visando alcançar este objetivo, optou-se pela análise dos processos metodológicos utilizados numa tese de doutorado em que o software NVivo foi utilizado para auxiliar nos processos de organização e interpretação dos textos que foram gerados na pesquisa. O estudo apresentado neste trabalho foi realizado por meio de uma análise do capítulo de metodologia da tese de Sá (2022) escolhida como objeto de estudo, visando identificar e contrastar de que modo a utilização do software NVivo contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa. A análise realizada possibilitou identificar que as ferramentas de organização do software NVivo possibilitam que o pesquisador possa realizar processos de identificação, seleção, conexão e interpretação de informações, relacionando-as e organizando-as com abordagens qualitativas interpretativas como a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa proposta por Freire (2010, 2012, 2017). Também foi possível identificar que o NVivo pode ser bastante útil para diferentes abordagens qualitativas, desde que o pesquisador as conheça com certo nível de profundidade para que não utilize os recursos tecnológicos do software de maneira superficial ou equivocada. Além destas possibilidades, este estudo também permitiu descobrir algumas limitações de utilização do software que podem ser resolvidas com as novas versões e com atualizações, a depender das metodologias e abordagens qualitativas escolhidas.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa, Software, NVivo, Linguística Aplicada.

Abstract

This article aims to present the potential contributions of NVivo software to research employing qualitative methodologies and approaches, such as those developed and conducted within the field of Applied Linguistics. To achieve this objective, the analysis of methodological processes used in a doctoral thesis is undertaken, where NVivo software was employed to aid in organizing and interpreting the texts generated in the research. The study presented in this work is conducted through an analysis of the methodology chapter of Sá's (2022) thesis chosen as the object of study, aiming to identify and contrast how the utilization of NVivo software contributed to the research's development. The analysis conducted identified that NVivo's organizational tools enable researchers to perform processes of identification, selection, connection, and interpretation of information, relating and organizing them within interpretative qualitative approaches, such as the Complex Hermeneutic-Phenomenological Approach proposed by Freire (2010, 2012, 2017). It was also possible to ascertain that NVivo can be highly beneficial for various qualitative approaches, provided the researcher possesses a certain depth of understanding to avoid using the software's technological resources superficially or erroneously. In addition to these possibilities, this study also uncovered some limitations in the software's utilization, which can be addressed through new versions and updates, contingent upon the chosen qualitative methodologies and approaches.

Keywords: Coding, Qualitative Research, Software, NVivo, Applied Linguistics.

Recebido em 18/07/2023

Aceito em 30/08/2023

Publicado em 07/09/2023

Introdução

O uso de softwares específicos para a realização de pesquisas qualitativas é um tema que pode ser amplamente investigado. Com a evolução dos processos tecnológicos, em especial, das tecnologias baseadas em inteligência artificial, é cada vez mais pertinente investigar as possibilidades de utilização destes softwares, identificando de que modo podem ser instrumentos que realmente contribuem com o trabalho de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.

Importante destacar que o uso de softwares como instrumento facilitador de processos investigativos qualitativos não é algo novo, ao contrário, como destaca Lage (2011), existem diferentes softwares que tem como propósito apoiar pesquisas qualitativas, como o NVivo que é o foco do presente trabalho. A escolha por investigar as contribuições do software NVivo emerge pelo fato deste ser considerado um dos softwares com uma grande variedade de recursos que podem beneficiar as pesquisas qualitativas. Os recursos deste software, segundo Lage (2011), Alves da Silva, Figueiredo Filho e Silva (2015) e Sá (2022) podem auxiliar os pesquisadores nos processos de organização, categorização, registro, seleção, codificação, análise e interpretação de

informações de diferentes naturezas, como textos, áudios, vídeos, dentre outros. Estes autores também destacam que o NVivo viabiliza uma série de procedimentos que podem auxiliar a utilização de abordagens qualitativas que tenham como material principal a investigação de fenômenos sociais por meio da linguagem.

No âmbito das pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linguística Aplicada (LA) existem diferentes abordagens e metodologias que podem se beneficiar do software NVivo, entretanto, o presente estudo tem como foco apresentar as contribuições deste software a partir da análise de uma tese de doutorado que teve como abordagem metodológica a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC). Esta abordagem metodológica vem sendo desenvolvida por Freire (2010, 2012, 2017) na área da LA e tem sido amplamente utilizada para o desenvolvimento de pesquisas de mestrado e doutorado no programa Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

A tese que serviu como objeto de estudo, intitulada: Educadores e Role-Playing Game (RPG): Um estudo sobre design de experiências lúdicas on-line é fruto de uma pesquisa de doutorado realizada no LAEL – PUCSP é o trabalho de Sá (2022) que investigou as experiências lúdicas vivenciadas por quatorze educadores num curso online baseado em Role Playing Game (RPG) e Design Educacional Complexo (DEC).

A escolha desta tese foi realizada pelo fato de ser um trabalho em que a pesquisadora utilizou a AHFC, uma abordagem metodológica qualitativa conjuntamente com o NVivo na versão 10 (NVivo -10). Trata-se de uma tese que apresenta e descreve não só os recursos, mas principalmente a forma como a pesquisadora articulou os processos da abordagem com os recursos do NVivo -10 na sua prática metodológica, permitindo a investigação e a identificação das possíveis contribuições deste software que são apresentadas neste artigo.

Visando contribuir com outros estudos e com pesquisadores que estejam procurando softwares para utilizar em suas pesquisas qualitativas, este artigo se organiza em três seções. A partir da primeira seção são apresentadas as informações que caracterizam os conceitos e fundamentos teóricos que servem de base para o presente trabalho, organizadas em subseções temáticas.

Na segunda seção são descritas as formas como este estudo foi desenvolvido a partir dos princípios de estudo de caso, e, na terceira seção, são elencadas e discutidas as principais contribuições que foram identificadas na tese de doutorado investigada. Por

fim, nas conclusões, são apresentadas as possibilidades e encaminhamentos futuros que este trabalho pode gerar, bem como as reflexões que foram alcançadas no processo investigativo.

A Abordagem Hermenêutico – Fenomenológica Complexa

A palavra metodologia tem a sua origem relacionada à palavra latina *methodus*, que significa caminho, também à palavra grega *methodos*, junção de *meta* (finalidade, propósito) e *hodos* (caminho, via), Demo (2003, p. 19) identifica que a metodologia “cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos”.

Ainda no que diz respeito à abordagem metodológica, Paiva (2019) defende que a pesquisa pode ser quantitativa, qualitativa ou mista, e descobrir em qual desses três domínios ela se insere é fundamental para o desenho de um estudo. Sobre essa questão, Perujo Serrano (2011), na mesma linha de Paiva (2019), argumenta que, para se garantir uma coerência teórico-prática na pesquisa, é preciso situar o campo ou área em que a abordagem metodológica selecionada se desenvolverá.

Trata-se de identificar o que Perujo Serrano (2011, p. 29) nomeia pertença e que classifica como “a obrigação de encaixar nossa pesquisa num âmbito disciplinar de referência”. Embora, num primeiro momento, a palavra “obrigação” pareça um pouco determinista, a questão da pertença é pertinente e por isso, destaca-se que este trabalho visa um estudo no âmbito da Linguística Aplicada, uma área que pode ser compreendida, a depender do referencial, como uma área transdisciplinar, em especial por sua natureza “nômade, mestiça, transgressora, ousada ao infringir fronteiras teóricas consagradas, rebelde ao buscar articulações disciplinares” (Freire, 2020, p. 259).

Nesse sentido, a LA possui espaços que permitem a proposição de abordagens qualitativas transdisciplinares. Meu argumento se baseia fundamentalmente na contribuição de Celani (2017, p.11)³⁴, que afirma: “Na Linguística Aplicada, vamos da interação das disciplinas à interação dos conceitos e à interação das metodologias”.

Uma abordagem qualitativa que tem sido desenvolvida na LA e se constitui a partir da interação dos conceitos e das metodologias, como propõe Celani, é a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC), desenvolvida e sistematizada por

³⁴ Celani também foi pesquisadora no GPeAHFC-CNPq, desenvolvendo atividades científico-acadêmicas com Freire. A obra de 2017 foi produzida numa destas atividades e pode ser consultada no site do grupo <https://www.gpeahf.com.br>

Freire (2010, 2012, 2017). Freire tem orientado teses e dissertações que utilizam a AHFC, bem como desenvolvido pesquisas contínuas sobre essa abordagem em colaboração com pesquisadores do grupo que lidera: o Grupo de Pesquisa da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (GPeAHFC/CNPq)³⁵.

Nesse continuum de sistematização e atualização teórico-prática, o pesquisador que visa utilizá-las em seu trabalho tem como principais referências as obras de Freire (2010, 2012, 2017), como destaca Sá (2022). Além dessas obras que são, segundo Sá (2022) “ os marcos referenciais da abordagem”, ainda segundo esta pesquisadora, existem mais de sessenta trabalhos, entre teses e dissertações que utilizaram a AHFC e que podem ilustrar o desenho de pesquisas dessa natureza em diferentes contextos, sendo uma abordagem em constante atualização.

Segundo Sá (2022), a produção de pesquisas que geram teses e dissertações acaba colocando os pesquisadores num “duplo desafio” como destacado por Freire (2017, p. 176), ao mencionar que na AHFC são realizadas as pesquisas ao mesmo tempo em que são descobertas mais sobre as possibilidades de uso e atualização desta abordagem.

Em síntese, para realizar os processos de investigação nesta abordagem é preciso realizar o que Freire (2007, 2012) nomeia rotinas de organização e interpretação dos textos. Para ilustrar como podem ser desenvolvidas pelo pesquisador, Freire (2007) propôs um quadro didático no qual procura apresentar a maneira como a organização e interpretação se constituem, como rotina, a partir de um processo circular.

O processo circular que garante o contraste e a verificação entre as unidades de significados e é um processo nomeado por Freire (2010, p.11) como ciclo de validação, e segundo a autora, é um dos elementos que possuem origem na tradição hermenêutica e se constitui num ciclo interpretativo que visa à compreensão do fenômeno.

O quadro desenvolvido por Freire (2007) revela a importância do processo de textualização, que é o ponto de partida para se investigar um fenômeno na AHFC. Isso implica compreender que as experiências vividas precisam ser textualizadas, ou seja, gravações em vídeos e áudios precisam ser transcritas, materializadas em textos para que possam ser tematizadas.

A rotinas de organização e interpretação estão ilustradas no Quadro 1, a seguir:

³⁵ Também sou participante deste grupo de pesquisa, desde 2010, tendo inclusive utilizado essa abordagem na minha pesquisa de mestrado. Informações sobre o grupo podem ser obtidas no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, certificado pela PUC-SP em dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/33970

Quadro 1

Rotinas de organização e interpretação da AHFC

TEMATIZAÇÃO				
TEXTUALIZAÇÃO	REFINAMENTO: IDENTIFICAÇÃO DAS PRIMEIRAS UNIDADES DE SIGNIFICADO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO DE TEMAS, SUBTEMAS,...
CICLO DE VALIDAÇÃO				
Transcrição literal dos textos que capturam as experiências vividas pelos participantes e as informações por eles fornecidas	Primeiras leituras e início da identificação das primeiras unidades de significado (as mais claramente perceptíveis)	Releituras, questionamento da relevância das unidades de significado já estabelecidas e estabelecimento das primeiras articulações entre elas. Esse procedimento pode incluir a identificação de novas unidades de significado ou a exclusão de unidades anteriormente indicadas.	Novas releituras e maior refinamento com possibilidade de confirmação/descarte das unidades de significado e/ou articulações definidas anteriormente. As abstrações obtidas vão sendo nomeadas por meio de substantivos	A partir da confirmação dos refinamentos e abstrações obtidos anteriormente, identificação da relação temática entre as nomeações resultantes. A partir delas, definição dos temas, subtemas, sub-subtemas, sub-sub-subtemas,...

Fonte: Freire (2007)

As rotinas propostas por Freire, apresentadas no Quadro 1 acima, envolvem a prática e a sistematização da interpretação dos textos, que são os materiais essenciais nos quais o pesquisador, na AHFC, se debruça para realizar a investigação, como a autora (Freire, 2010, p.11) explicita:

Textualização, tematização – operacionalizada pela identificação de unidades de significado e por procedimentos de refinamento e ressignificação – e ciclo de validação constituem o que denomino rotinas de organização, interpretação e validação (Freire, 2006, 2007), traços distintivos da abordagem hermenêutico-fenomenológica [complexa].

Como destacado na citação acima, os principais procedimentos de investigação na AHFC são:

- Textualização: envolve transformar em texto verbal todo o material coletado, com a finalidade de ser tematizado. Um exemplo de textualização é a transcrição de áudios e vídeos.

•Tematização: leitura do material textualizado para a identificação de unidades de significado que serão refinadas e ressignificadas (transformadas em substantivos) durante o processo de leitura, conforme ilustrado no Quadro 2.

Na tematização, é possível utilizar várias formas de sistematização para realizar os procedimentos ilustrados no Quadro 1, desde o uso de tabelas e colunas disponíveis em processadores de textos até o uso de *post-its*, no caso de optar por materiais em papel, ou qualquer outro recurso como softwares.

A realização conjunta desses procedimentos se constitui no processo de interpretação do fenômeno e é nesse processo que o trabalho de Sá (2022) se torna pertinente para se investigar de que modo o NVivo pode ser uma ferramenta que contribui para a realização de pesquisas qualitativas.

O Software NVivo -10

O NVivo-10 é uma ferramenta considerada muito eficiente em pesquisas qualitativas e tem sido atualizada desde sua origem, conforme destaca Lage (2011), inclusive incorporando as funcionalidades do software utilizado por Freire (1998). Segundo Lage (2011, p. 202), desde a versão 7, o NVivo incorporou as funcionalidades do NUD*IST (*Non-Numerical, Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing*):

O software continuou evoluindo e, a partir de 1997, passou a chamar-se N4. Com a popularidade do uso de computadores pessoais e as facilidades em aplicativos de bancos de dados, a empresa lançou um segundo produto, o NVivo (RICHARDS, 2002). Em 2006, a QSR optou por juntar os dois softwares e lançou a versão 7 do NVivo, que incorporava as funcionalidades dos dois aplicativos.

Em sua pesquisa de doutorado, Freire (1998), a criadora da AHFC utilizou o NUD*IST para organizar e interpretar os textos das entrevistas que realizou. Verificando as estratégias de codificação que autora utilizou no NUD*IST, é possível observar, como destaca Sá (2022) que o NVivo tem, em essência, as mesmas potencialidades. Sobre o uso do NUD*IST, Freire (1998, p. 64) revela que:

Ao utilizar esse instrumento, fui capaz de identificar os temas emergentes, agrupar seus segmentos representativos, fazer anotações e escrever registros de memórias, pesquisar entrevistas específicas ou segmentos, usando o sistema de índice, pesquisar palavras ou frases reais e construir um diagrama de árvore mostrando a relação entre temas e subtemas. Em outras palavras, esse programa de computador não só me permitiu tematizar as entrevistas, mas também me ajudou a organizar e

interagir com os temas emergentes de acordo com as relações estabelecidas entre eles, as quais fui fazendo sentido. (tradução própria).

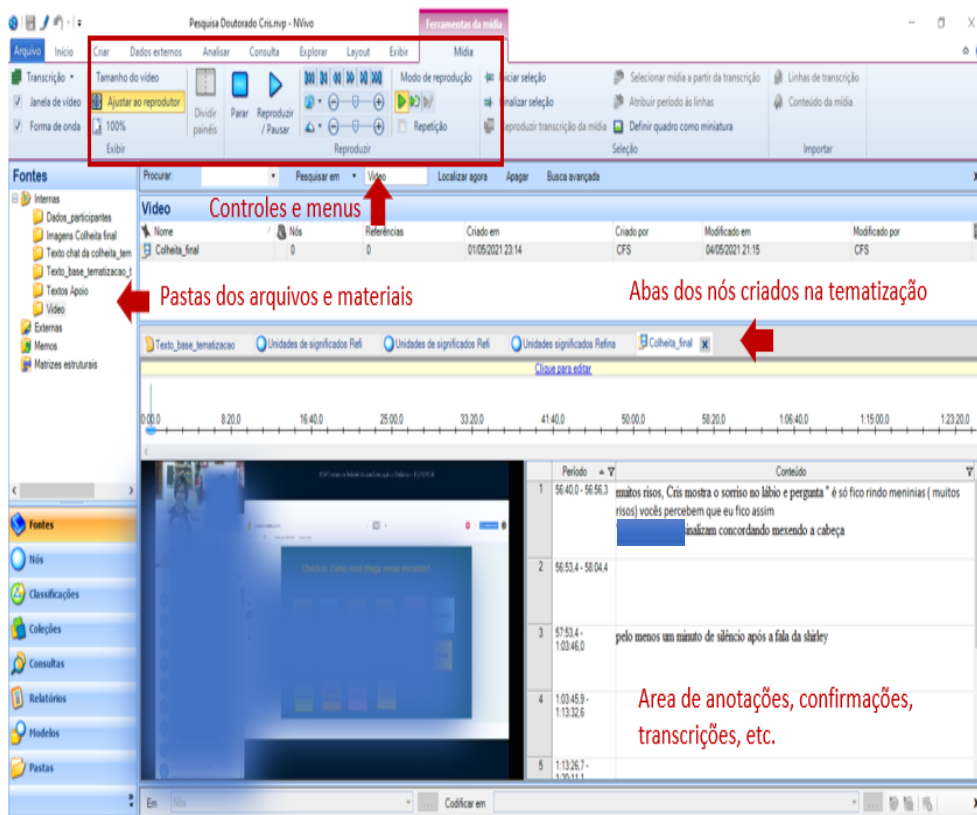
Este potencial de utilização de uma ferramenta tecnológica para apoiar a investigação realizada por meio da AHFC, como relatou Freire (1998), também são percebidas como possibilidades em outras abordagens metodológicas como destacam as autoras Lage (2011) e Amaral (2012) e Sá (2022), ambas destacam os seguintes recursos:

- Fontes: é possível gerar um projeto em que a base de materiais e recursos de geração de informações são armazenadas e podem ser manipuladas/acessadas durante a tematização.
- Codificação: seleção de um Excerto (excerto) do texto (unidade de significado) para classificar/relacionar em Nós.
- Nós: classificações que nas abordagens qualitativas podem ser usadas na identificação das unidades de significado, categorias, temas e subtemas.
- Árvores de nós: conexões feitas entre as unidades de significados, categorias, temas, subtemas e participantes.
- Importação de imagens, vídeos e áudios: muito útil no processo de análises, interpretações e no caso da AHFC, como destaca Sá (2022), na tematização para checar, validar e ressignificar os temas e subtemas.
- Transcrição e anotações em trechos de vídeos e áudios: é possível inserir registros, destacar trechos de áudio e vídeo, relacionar com excertos, temas e subtemas. No caso da AHFC, segundo Sá (2022) é muito útil nos processos de ressignificação.
- Consultas: é possível consultar para verificar recorrência de palavras nos textos, busca por conexões estabelecidas entre os excertos codificados etc.

Na Figura 1, a seguir, é apresentada uma captura de tela para ilustrar o NVivo-10 sendo utilizado para a organização dos materiais gerados no processo de investigação utilizando a AHFC, não só os textos que foram textualizados para a tematização, mas também os arquivos originais, incluindo vídeos:

Figura 1

NVivo-10 – Organização de materiais



Fonte: Tela NVivo-10, Sá (2022)

Importante destacar que segundo Freire (2010, 2012, 2017), na AHFC, o processo de tematização se realiza por meio de leituras e releituras – que Freire denomina ciclos de leitura – para refinamento e ressignificação das unidades de significado. Na prática, Sá (2022) resume que significa identificar, selecionar e guardar os excertos dos textos gerados ou coletados para contrastá-los e verificá-los num processo de confirmação e descarte, segundo os objetivos e pergunta de pesquisa em que esta abordagem está sendo utilizada.

Nesse sentido, ainda segundo Sá (2022), o NVivo-10 foi muito eficiente, pois ele permite realizar a seleção e o arquivamento dos trechos que o pesquisador acha pertinente com os processos de codificação e criação de nós, outra pesquisadora que reforça essa possibilidade deste software é Lage (2011, p. 208):

É possível realizar a codificação dos dados enquanto se faz a leitura das respostas e designar o Excerto selecionado do texto para um ou mais nós; ou fazer consultas para identificar a ocorrência de determinadas palavras ou expressões e designar o

resultado para o nó escolhido. Em geral é utilizada uma combinação desses dois recursos.

Diante destes aspectos identificadas pelas autoras mencionadas acima, em especial, Sá (2022), é possível identificar as potencialidades do NVivo -10 em pesquisas de natureza qualitativa, em especial, as que utilizam abordagens qualitativas que tenham princípios interpretativos similares aos da AHFC.

O Processo Metodológico Investigado

Considerando como objeto de estudo o uso do NVivo no processo metodológico utilizado na tese de doutorado de Sá (2022), torna-se pertinente um breve resumo sobre o tema, o contexto e o processo metodológico realizado por esta pesquisadora.

O trabalho de Sá (2022) é uma tese de doutorado defendida no ano de 2022 no LAEL-PUCSP e teve como objetivo investigar, descrever e interpretar as experiências lúdicas de educadores vivenciadas em um curso online denominado Laboratório de Aprendizagem Lúdica online.

Trata-se de um curso de extensão desenvolvido numa instituição pública federal de educação profissional e tecnológica e teve como participantes de pesquisa quatorze educadores, sendo onze mulheres e três homens, na maioria, profissionais da educação, como professores, *designers* instrucionais e facilitadores. A pesquisa foi desenvolvida por meio da AHFC e do uso do NVivo na versão 10 e no Quadro 2 é apresentado um mapa geral dos instrumentos utilizados pela pesquisadora:

Quadro 2

Mapa de coleta de textos

Material coletado	Quantidades	Recurso utilizado	Objetivo do instrumento	Observações
Interações via texto, imagens, sons, emojis, links de vídeos.	8.020 palavras 38 links externos Mais de 100 emojis 21 hashtags (desconsiderando os nomes dos tópicos)	Plataforma *Discord ²⁹ Canais de texto: #Com-Tato #apoio-Moodle #Serai #Dúvidas-Gerais #In-quieta-ações #Formação-dos-clás #Fonte-dos-gamers	Registro da comunicação didática entre pesquisadora e participantes durante a execução do laboratório.	Utilizado como apoio no processo de descrição e interpretação.
Transcrição do material audiovisual gravado - Colheita (três encontros on-line).	56.507 palavras transcritas	Gravação audiovisual via plataforma de web conferência da RNP-IFSP	Registrar as interações como apoio ao processo de interpretação/tematização.	
Registro textual do chat - Colheita dos três encontros on-line.	3.994 palavras (os nomes dos participantes foram retirados da contagem do arquivo de registro do chat)	Registro do recurso chat da plataforma de web conferência da RNP-IFSP	Registrar as interações como apoio ao processo de interpretação/tematização.	
Registro textual (relato autorreflexivo) - O retorno com o elixir	2.663 palavras de envio de 5 participantes	Recurso de Atividade – Tarefa on-line do ambiente Moodle	Registrar as reflexões e as autoavaliações dos participantes que desejassem compartilhar mais informações com a pesquisadora.	Material tematizado.
Transcrição do material audiovisual gravado - Colheita (último encontro on-line).	19.868 palavras	Gravação audiovisual via plataforma de web conferência da RNP-IFSP	Registrar as interações para textualizá-las visando material para a interpretação/tematização.	
Registro textual - chat da Colheita do último encontro on-line.	2.693 palavras	Registro do recurso chat da plataforma de web conferência da RNP-IFSP	Registrar as interações textuais visando material para a interpretação/tematização.	
Total de palavras	93.745 palavras			
Total de palavras – tematização	22.561 palavras			

Fonte: Sá, 2022

Sobre os instrumentos utilizados, Sá (2022) destaca no Quadro 2 o tipo e o propósito de uso para a geração e coleta dos textos que foram interpretados com apoio do NVivo -10, a partir das rotinas de organização e interpretação propostos por Freire (2007,2010,2012) na AHFC, conforme destacado no Quadro 1 da seção anterior.

Na próxima seção, são apresentadas as contribuições do NVivo que foram identificadas no trabalho de Sá (2022).

As Contribuições do NVivo no Processo Metodológico

O NVivo, mesmo na versão 10, utilizada por Sá (2022) possui muitos recursos como os listados na seção anterior, porém, neste trabalho, foram muito pouco mencionados os recursos: *Arvores de nós*, *Transcrição e Consultas*. Isso não significa que não sejam recursos que podem contribuir com outras abordagens metodológicas e outras pesquisas.

Porém, é possível inferir que houve intenso uso dos recursos de Importação de imagens, vídeos e áudios que segundo consta no trabalho de Sá (2022) foram guardados e organizados por meio do recurso *Fontes* do software.

Analisando o trabalho de Sá (2022), dentre as várias contribuições do NVivo -10 que foram identificadas neste estudo, destacam-se dois recursos que segundo a pesquisadora, foram os que mais auxiliaram o processo metodológico interpretativo previsto na AHFC: o recurso *Fontes* e a *Codificação*.

O primeiro é o recurso *Fontes*. Trata-se de um recurso que permitiu a organização de todo o material, pois este recurso permite a organização em pastas que são facilmente acessadas a qualquer momento pelo pesquisador, pela própria interface inicial do NVivo. Isso significa que o pesquisador tem em mãos e com fácil acesso toda a coleção de material coletado bruto que vai sendo conectado e articulado por meio de processos de codificação, facilitando buscas e registros.

Ao permitir que o pesquisador possa resgatar de modo ágil, por exemplo, um vídeo ainda bruto, mas com destaque para a escrita de observações e minutagens pela interface do software, o recurso *Fontes* permite voltar aos materiais brutos como os trechos de risadas e pausas longas que permitem a checagem de informações.

No caso da AHFC, por exemplo, ter um recurso como este se mostrou pertinente durante a ressignificação de vários temas e principalmente para apoiar o processo de

tematização, em especial, o ciclo de validação que envolve o processo interpretativo como propõe Freire (2007,2010,2012). Nesse sentido, Sá (2022,p. 105) também destaca que no processo interpretativo proposto na AHFC, o recurso Fontes NVivo contribuiu com:

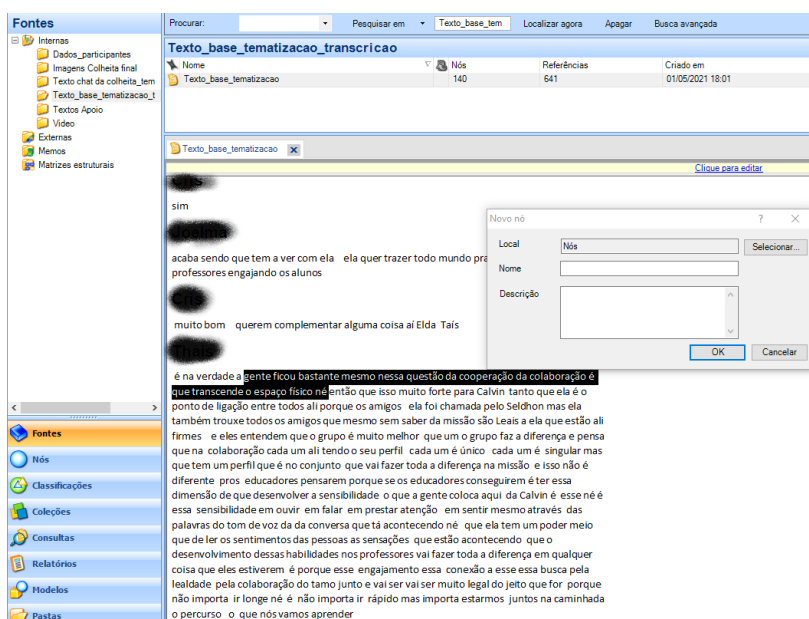
a facilidade de ter todo o material à mão em um clique, com a possibilidade de registros de comentários, observações nos trechos que durante os ciclos de leitura eram convocados para verificação e contraste dos excertos codificados. Durante o processo de interpretação, precisei voltar, várias vezes, ao trecho do vídeo para identificar, também, uma expressão no rosto de um participante, um riso, ou mesmo checar se no momento do trecho selecionado havia também algo complementar no chat, entre outras checagens.

Nesse processo, é possível observar que a pesquisadora conseguiu confrontar os registros textuais com o material audiovisual, e também, com os textos de apoio e outras com as informações dos participantes, tudo na mesma tela e em pastas. Nesse sentido, uma primeira contribuição que pode ser consolidada em qualquer abordagem qualitativa no que diz respeito ao uso do NVivo, ainda que pareça simples, é esta possibilidade de organizar as informações que servirão de base para o processo de interpretação, análise, tematização ou categorização, a depender da abordagem.

Na Figura 2 é possível visualizar em destaque amarelo no menu esquerdo da tela do software, o recurso Fontes acionado e em uso:

Figura 1

Recurso Fontes em uso



Fonte: Tela NVivo-10, Sá (2022)

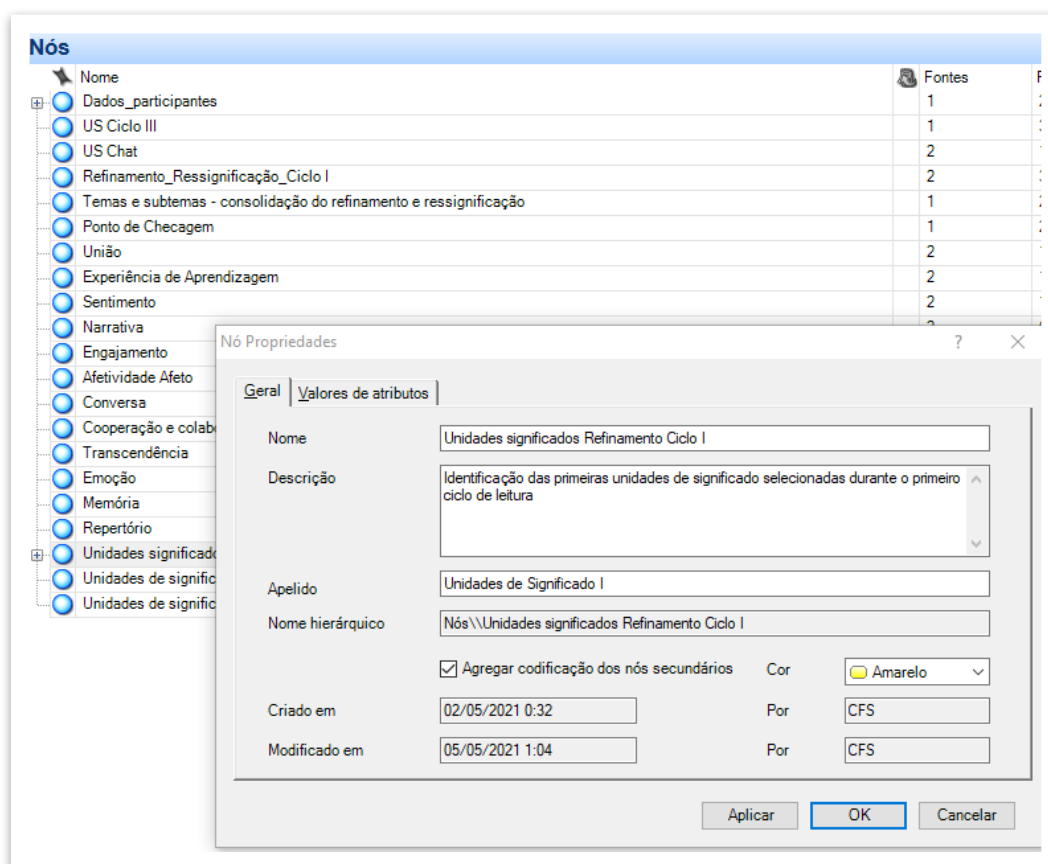
O segundo recurso que foi identificado como pertinente no processo metodológico desenvolvido por Sá (2022) foi o recurso de codificação, pois com ele é possível criar nós entre as informações pertinentes e estabelecer critérios de confirmação e descarte das unidades de significado e na ressignificação dos temas, como prevê a AHFC e que pode também ser utilizado em outras abordagens. Pertinente ainda destacar o que Sá (2022, p. 105) apresenta como pertinente sobre a possibilidade de o recurso de codificação criar nós que interconectam informações:

Optei por convencionar os nomes dos nós, primeiro, por ciclos de leitura e identificação das unidades de significado, depois, por ciclos de leitura de refinamento e ressignificação. Nos ciclos finais, fui nomeando conforme os temas e subtemas foram sendo confirmados. Alguns nós foram nomeados conforme os ciclos de checagens intermediárias (nós de anotações, contrastes de excertos etc.).

Sobre o processo de codificação, na Figura 2 é possível visualizar o que Sá (2022) está relatando:

Figura 2

Codificando as primeiras unidades de significado



Fonte: Tela NVivo-10, Sá (2022)

Ao permitir a codificação de acordo com o que os procedimentos da abordagem metodológica escolhida nomeiam ou determinam, e possível verificar que o NVivo possibilita uma infinidade de formas de utilização deste recurso, o que o faz bastante um software flexível e adaptável.

Ainda observando o trabalho de Sá (2022), é possível constatar que o NVivo pode ser utilizado em diferentes momentos do processo metodológico, inclusive, só como um software de apoio nas rotinas de organização de interpretação e de análises, porém, esse seria um uso mínimo das potencialidades do software, mesmo na versão utilizada no estudo que é foco do presente trabalho.

Considerações Finais

A partir da análise dos processos metodológicos realizados por Sá (2022) no que diz respeito ao uso do NVivo -10 como recurso para realizar os processos e procedimentos de uma abordagem metodológica qualitativa, como a AHFC, foi possível identificar duas contribuições principais deste software.

A primeira contribuição se refere aos seus recursos de organização dos materiais coletados por meio do recurso *Fontes* que permite não só essa organização, mas o fácil acesso e a possibilidade de conexão entre as informações que vão sendo criadas, como no caso do trabalho estudado, o processo de tematização, por exemplo. Num primeiro momento parece uma contribuição simples, porém, considerando as abordagens qualitativas, poder acessar as informações num lugar só e ainda tê-las interconectadas é um grande diferencial que pode impactar de modo efetivo em tempo e evitar equívocos, perdas de informações etc.

A segunda contribuição se refere ao processo de *Codificação*, ou seja, um processo em que é possível num certo sentido, etiquetar e ao mesmo tempo relacionar o que vai sendo identificado no material, seja categorias ou temas como no caso da AHFC.

Porém, no que se refere ao uso geral do NVivo, destaca-se que o presente trabalho identificou que há riscos de uso equivocado do software quando o pesquisador não conhece de maneira efetiva os processos e procedimentos da abordagem metodológica que vai utilizar. É preciso, neste caso, que o pesquisador explore e estude as ferramentas e recursos do NVivo antes de realmente utilizá-lo, para isso, pode fazer uso de versões testes, por exemplo.

Trata-se de um cuidado necessário para que o pesquisador não caia no equívoco de somente classificar informações sem que haja um propósito ou coerência com os objetivos e perguntas de pesquisa, levando-o para interpretações e análises equivocadas.

Por fim, vale destacar que este trabalho gerou outras perguntas e outras possibilidades de estudos sobre o uso de softwares nas pesquisas qualitativas, como por exemplo, a importância de se explorar mais recursos visuais na interpretação e análise de informações como o que o recurso Árvore de nós do NVivo gera na versão 10 utilizada no trabalho de Sá (2022), sendo esse um dos muitos temas que podem ser explorados em trabalhos futuros.

Referências

Alves da Silva, D. P., Figueiredo Filho, D. B. & Silva, A. H. (2015). O poderoso NVivo: Uma introdução a partir da análise de conteúdo. *Revista Política Hoje*, 24(2), 119-134.

Aamaral-Saur, I. (2012). *Curso completo de NVivo-10: Como tirar maior proveito do software para a sua investigação*. Aveiro.

Celani, M. A. A. (1998). Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. Em I. Signorini & M. Cavalcanti (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Mercado das Letras.

Celani, M. A. A. (2017). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Em M. M. Freire, K. C. N. Brauer & G. Aguilar (Orgs.). *Vias para a pesquisa: Reflexões e mediações*. Cruzeiro do Sul Educacional.

Freire, M. M. (1998). *Computer mediated communication in business territory: A joint expedition through e-mail messages and reflection upon jobs activity*. [Tese de Doutorado, não publicada]. Universidade de Toronto.

Freire, M. M. (2007). *A abordagem hermenêutico-fenomenológica em Linguística Aplicada*. Seminário de Pesquisa. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUCSP.

Freire, M. M. (2010). A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. Em M. M. Freire (Org.). *A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: Estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada*, (pp. 1-29). GPeAHF.

Freire, M. M. (2012). Da aparência a essência: A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. Em J. Rojas & L. S. Melo (Orgs.). *Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. Life Editora.

Freire, M. M. (2017). Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento: Relato de um encontro e a emergência de uma tessitura. Em M. M. Freire, K. C. N. Brauer & G. Aguilar (Orgs.). *Vias para a pesquisa: Reflexões e mediações*. Cruzeiro do Sul Ed.

Lage, M. C. (2010). Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: Uma experiência em EaD. *Educação Temática Digital*, 12(10), 198-226.

Letramento Visual e Surdez: Desafios no Ensino Superior

Visual Literacy and Deafness: Challenges in Higher Education

Karla Karina Abrantes Rêgo

Mestrado em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba
Intérprete de Libras, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil

 karla.rego@servidor.uepb.edu.br  <https://orcid.org/0000-0002-0953-045X>

Maria Karoline Nobrega Souto Dantas

Especialização em Educação Infantil, Faculdades Integradas de Patos
Docente, Colégio Imaculada Conceição - Damas, Campina Grande, PB, Brasil

 maria.souto@aluno.uepb.edu.br  <https://orcid.org/0009-0004-0714-4979>

Juscelino Francisco do Nascimento

Doutorado em Linguística, Universidade de Brasília
Docente, Universidade Federal do Piauí, Picos, PI, Brasil

 juscelino@ufpi.edu.br  <https://orcid.org/0000-0001-7090-2876>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.34-9>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

Este artigo aborda o tema do Letramento Visual e Surdez no contexto do Ensino Superior, com o objetivo de compreender como o Letramento Visual pode ser utilizado de forma significativa e eficaz para promover a aprendizagem do surdo, onde o foco está na utilização de métodos visuais para o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). Inicialmente, são apresentados conceitos de Surdez e Letramento Visual, destacando a importância da comunicação visual e da língua de sinais na educação dos surdos. Em seguida, são discutidos os desafios enfrentados pelos surdos no contexto do Ensino Superior, através de questionários aplicados a quatro alunas surdas que estão matriculadas no curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Para a fundamentação teórica nos acostamos em nomes como Skliar (2001), Lebedeff (2005) dentre outros, após esse passo, traremos os resultados obtidos juntamente com a análise dos dados. Por fim, ressaltamos a importância de se promover o Letramento Visual no Ensino Superior para os surdos, a necessidade de investimentos em recursos e formação adequada e continuada para os profissionais da educação, a fim de proporcionar uma educação equitativa e de qualidade para uma sociedade multicultural.

Palavras-chave: Letramento Visual, Surdez, Ensino Superior.

Abstract

This article approaches the subject of Visual Literacy and Deafness in the context of Higher Education, with the objective of understanding how Visual Literacy can be used in a meaningful and effective way to promote the learning of the deaf, where the focus is on the use of visual methods to the teaching of written Portuguese as a second language (L2). Initially, concepts of Deafness and Visual Literacy are presented, highlighting the importance of visual communication and sign language in the education of the deaf. Then, the challenges faced by the deaf in the context of Higher Education are discussed, through questionnaires applied to four deaf students who are enrolled in the Specialization course in Special Education in the Perspective of Inclusive Education, at the State University of Paraíba (UEPB). For the theoretical foundation we leaned on names like Skliar (2001), Lebedeff (2005) among others, after this step, we will bring the results obtained together with the analysis of the data. Finally, we emphasize the importance of promoting Visual Literacy in Higher Education for the deaf, the need for investments in resources and adequate and continuous training for education professionals, in order to provide an equitable and quality education for a multicultural society.

Keywords: Visual Literacy, Deafness, Higher Education.

Recebido em 11/08/2023

Aceito em 31/08/2023

Publicado em 07/09/2023

Introdução

Temos o conceito social de letramento difundido e familiarizado em nossas instituições, disciplinas e estudiosos que retratam as habilidades básicas de leitura e escrita do indivíduo, mas o conhecimento a respeito do letramento visual tem-se mostrado necessário mediante educação inclusiva cada vez mais presente em contextos educacionais.

Diante disso, compreender como se sucede o Letramento Visual e seus propósitos nos instiga em possibilidades para a aprendizagem do surdo de modo significativo e eficaz. Para isso, se faz necessários métodos visuais que contribuirá para a escrita do Ensino de Português como segunda língua (L2) para os surdos.

Ao iniciar o trabalho no Atendimento Educacional Especializado na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB percebemos algumas dificuldades dos alunos surdos em relação a escrita do português em suas atividades acadêmicas, deparei-me com um cenário de Pós-Graduação com lacunas abertas em detrimento de uma alfabetização negligenciada.

Considerando os pontos supracitados, houve o interesse em desenvolver uma proposta de intervenção com base na seguinte questão norteadora e problemática: Como é o desempenho dos alunos surdos da Pós-Graduação em práticas de interpretação textual e na escrita do Português nas atividades acadêmicas?

Diante do objeto proposto e da questão norteadora, a presente investigação tem como objetivo geral analisar a percepção da língua portuguesa na escrita e na interpretação dos textos acadêmicos dos alunos surdos da Especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. A justificativa para a escolha deste cenário de pesquisa se deve ao fato de ser a Pós-Graduação com maior quantidade de surdos matriculados na universidade mencionada e que realizam um acompanhamento pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI. Os participantes são alunos surdos que entraram no ano de 2023 na Especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.

Para a Educação Bilingue a língua de sinais deve ser adquirida pelo surdo desde sua infância considerada a primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2)

em sua modalidade escrita, por isso torna-se complexo o caminho percorrido pelo surdo nesse processo de construção da escrita e da interpretação de gêneros textuais.

A fundamentação teórica deste trabalho é respaldada nas contribuições de Lebedeff (2005), Skliar (2001), Fernandes (2006), entre outros, evidenciando os objetivos inseridos nessa pesquisa e enfatizando a importância de temas como esse para o conhecimento da pesquisa científica.

Quanto à metodologia, a pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, ao passo que, do ponto de vista dos objetivos, será exploratória. Nesse aspecto, baseamos em autores como Gil (2002), Minayo (2010), entre outros. Os dados que compõem esta pesquisa serão resultados de uma análise via questionário como instrumento de pesquisa, na busca de evidências que contemple o objetivo proposto.

Portanto, ao fim dessa pesquisa, buscamos a reflexão por parte dos educadores do Ensino Superior no intuito que possam ter um olhar diferenciado no processo acadêmico do aluno surdo, respeitando suas limitações, direitos no compartilhamento de saberes.

Letramento Visual: Um Vínculo para o Ensino Superior

A história da surdez remota a milhares de anos e está ligada a evolução dos conhecimentos e atitudes em relação à condição. Nas sociedades antigas a surdez era frequentemente vista como um déficit, sendo associada a mitos superstições. No entanto, ao longo do tempo, houve avanços significativos no entendimento da surdez e na busca por meios de comunicação e educação para pessoas surdas. A criação da língua de sinais e o surgimento de instituições de educação especial contribuíram para a valorização da cultura e identidade surda, bem como para a busca de uma educação inclusiva e de qualidade para esse grupo. A história da surdez é marcada por lutas e conquistas, e continua a evoluir à medida que a sociedade reconhece a importância de garantir direitos, acessibilidade e igualdade de oportunidades para as pessoas surdas.

A surdez é uma condição que afeta a capacidade de uma pessoa em perceber os sons de maneira total ou parcial. No livro Saberes e Práticas da Inclusão – Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Surdos (2006), publicado pelo MEC, encontramos a seguinte definição para surdez “uma diminuição na capacidade de ouvir de um indivíduo”. No entanto, nem sempre ocorre apenas uma diminuição da audição, em alguns casos a

perda é tão grande que o indivíduo fica impossibilitado de ouvir os sons. É importante compreender, porém, que a surdez não é uma limitação de natureza cognitiva, mas sim uma diferença sensorial que impacta a comunicação e a interação com o mundo auditivo.

Existem diferentes graus e tipos de surdez, que podem variar desde uma perda auditiva leve até uma surdez profunda ou total. Além disso, a surdez pode ser congênita, adquirida ou progressiva ao longo da vida. É importante destacar que a surdez não é uma deficiência intelectual. Pessoas surdas têm habilidades, talentos e capacidades cognitivas tão diversas quanto as pessoas ouvintes. No entanto, a falta de acesso à comunicação oral pode resultar em desafios no desenvolvimento da linguagem, na interação social e na educação.

A língua de sinais desempenha um papel fundamental na vida do surdo. Cada país e regiões do Brasil tem sua própria língua de sinais, com gramática e vocabulário próprios, que permite para o surdo se expressar, compreender informações e se envolver em atividades sociais e educacionais de forma natural e efetiva. "Para os surdos, a língua de sinais é mais do que um meio de comunicação; é o alicerce da sua cultura, identidade e expressão" (Brennan, 2018).

No contexto educacional é essencial fornecer uma educação inclusiva e acessível para o surdo, isso implica em adotar abordagens pedagógicas que considerem as necessidades específicas de cada aluno, promovendo o uso de métodos visuais, como o Letramento Visual, para facilitar a compreensão e a aprendizagem. O Letramento Visual engloba a utilização de recursos visuais, como imagens, vídeos, gráficos e materiais multimídia, como forma de facilitar a comunicação e a construção de conhecimento para os surdos.

Além disso, é fundamental promover a conscientização sobre a surdez no combate a estigmas e preconceitos associados a essa condição. As pessoas surdas têm o direito de participar plenamente da sociedade, ter acesso à educação de qualidade, oportunidades de emprego e interação social, em um ambiente inclusivo que valorize sua linguagem e cultura.

A surdez é uma parte integrante da diversidade humana, sendo fundamental para que uma sociedade possa adotar uma abordagem inclusiva, oferecendo igualdade de oportunidades e respeitando os direitos das pessoas surdas. Isso implica em garantir a acessibilidade em diferentes aspectos da vida, desde serviços de saúde, comunicação até

ambientes físicos e digitais, para que as pessoas surdas possam participar plenamente e contribuir para a sociedade de maneira significativa.

No Brasil, a educação do surdo, mais especificamente voltada a leitura e a escrita do português tem marcado sua vivência na chegada ao Ensino Superior porque a maioria dos surdos são considerados iletrados por não ter a habilidade da língua portuguesa na modalidade escrita. Nos deparamos nessa atual conjuntura com surdos que não tiveram contato com a língua de sinais, por serem negados por familiares, por isolamento social ou por participarem de escola “inclusiva” que tem o português como a língua predominante do ambiente escolar, ocasionando dificuldades ao longo da vida.

Para Lebedeff (2005) uma criança para ser inserida no universo do letramento, ela precisaria ter um convívio efetivo com a leitura, e por meio deste convívio apropriar-se do sistema de escrita. Então, pelo fato do surdo não ter o domínio da Língua Portuguesa, nos deparamos com conceitos que nos fazem refletir, já que o letramento é relevante a partir do desenvolvimento das competências de leitura e escrita, onde para o surdo o processo é diferenciado.

Na alfabetização das crianças ouvintes desenvolve-se o sistema de transcrição da fala tendo como foco as propriedades fonéticas da escrita, o que facilita a aprendizagem da leitura e da escrita alfabética, e só depois percebe-se o caráter simbólico da escrita com o funcionamento e estrutura bastante distanciados da oralidade.

Nesse contexto, da mesma forma que os professores alfabetizam os alunos ouvintes querem alfabetizar os alunos surdos, colocando-o em desvantagem em seu processo de aprendizagem da escrita do português. Skliar (2001) demonstra que com os surdos a situação é inversa, ele pontua que a experiência visual dos mesmos não tem sido objeto de análise nem tido espaço especial nos projetos de educação e escolarização dos surdos.

A princípio a escrita não tem significado, pois não tem a relação de letra e som, então o surdo começa com a prática de copiar as letras e palavras simulando uma aprendizagem, o que reflete na sua trajetória escolar e conseqüentemente no Ensino Superior. Observamos logo abaixo um comparativo referente ao processo de alfabetização do ouvinte e suas implicações na aprendizagem do aluno surdo, uma relação entre oralidade e escrita:

Quadro 01*Implicações do Processo de Alfabetização para Alunos Surdos*

PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ALFABETIZAÇÃO	IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS
Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade : narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc.	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex. A da abelha, B da bola, O do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar sequências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmem significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Fonte: Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos, Fernandes (2006, p. 07)

Podemos observar o quanto impacta na vida escolar do aluno surdo práticas tradicionais do professor, aumentando as possibilidades de uma educação baseado em cópias de textos sem significados, não desvinculando das relações de letras e sons.

De acordo com Santaella (2012), o conceito de letramento visual significa que para lermos uma imagem, deveríamos desenvolver a capacidade de desmembrá-la em partes, decodificá-la e mesmo interpretá-la, equivalente ao processo de leitura em voz alta, decifração de código e tradução.

Falar do letramento da pessoa surda é condizer com práticas didáticas visuais diferenciados, mesmo que o surdo inicie um contato com a língua de sinais é necessária uma linguagem visual para interagir no intuito de construir significados. Nesse contexto Lebedeff (2010, p.05) ressalva que “discutir então letramento para a surdez requer pensar em práticas culturais e sociais: pensar em como os surdos leem e interpretam o mundo a partir de suas singularidades linguísticas e culturais; pensar em como os surdos utilizam social e culturalmente a língua escrita.” Em vista disso, verificamos que o letramento é considerado um processo contínuo aquisição de novas aprendizagens e de interação

social, porém muitas vezes é restringida a uma comunidade específica, com sua cultura e seus valores.

Além do mais, autores como Barton (1993) e Street (2012) afirmam que na prática de letramento está interligada com o modo cultural, de identidade e de discurso utilizado na leitura e na escrita em um evento. Em decorrência dessa temática Theisen, Leffa e Pinto (2014, p.109) ressaltam as multimodalidades do letramento:

A multimodalidade auxilia as práticas de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias ao mostrar que o sentido é construído, interpretado e propagado não somente pela linguagem falada ou escrita, mas também por diferentes recursos disponíveis na composição dos textos, como imagens, sons, cores, movimentos, diagramação, entre outros. Apesar da profusão desses elementos em textos multimodais, como *outdoors*, panfletos, catálogos, revistas, jornais e vídeos, seu uso em ambientes educacionais ainda é embrionário. As imagens, quando utilizadas em textos didáticos, até mesmo na universidade, servem tipicamente de suporte ilustrativo do texto escrito, sem interpretação ou questionamentos.

Ainda caminhamos a passos lentos quando se trabalha em sala de aula o modo imagético. Mesmo tendo contato com imagens fora do ambiente escolar, o uso para fins pedagógicos no currículo ainda é movimenta a pequenos passos, porque geralmente às imagens utilizadas em sala de aula não acarretam informações necessárias para o aprendizado do surdo, apenas correspondem como algo ilustrativo do texto.

No ensino superior nos deparamos com cursos voltados para ouvintes, com metodologia e estratégias de aprendizagem focadas para uma maioria, tornando o processo educacional conflituosos já que a Libras é viso-gestual e a cultura da comunidade surda é visual. Na apreciação de conceitos como cultura surda, experiência visual e cultura visual nos remete diretamente ao conceito de letramento visual, para Soares (2002) o conceito de letramento não pode ser visto apenas como um conjunto de habilidades individuais, mas sim, como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os sujeitos se envolvem no seu contexto social.

Todavia debater temas como letramento para a surdo deve-se refletir as práticas culturais e sociais. Desse modo analisamos como os surdos leem e interpretam o mundo por meio de suas singularidades linguísticas e culturais, e como utilizam social e culturalmente a língua escrita. Para Oliveira (2006), o Letramento Visual enfatiza o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto, voltado para a percepção visual na compreensão de imagens.

A nossa sociedade é envolvida por informações imagéticas, nos mais diversos eventos e práticas de leitura e escrita. Os textos multimodais com o uso de imagens atualmente estão cada vez mais utilizados para que a informação seja passada em um período curto, observamos primeiro o logotipo de um produto antes de sua descrição verbal. Um exemplo disso acontece com os aparelhos celulares que quando queremos resolver alguma situação procuramos os aplicativos pelos ícones, não pelos títulos. Já nos textos acadêmicos essa interação do verbal com o não verbal é pouco explorado, tendo a necessidade de se inserirem mais práticas e eventos de letramentos visuais nesses ambientes, pois é na visualidade que os caminhos são abertos para o imagético.

Concordamos com Kress e Van Leeuwen (2006) onde afirmam que se tem que interpretar os textos visuais, não enfocando exclusivamente o texto verbal, mas também os textos imagéticos, igualmente suscetíveis a interpretação e análise, ampliando as possibilidades do verbal. Vale salientar que a leitura não se refere apenas a decodificação, mas de uma prática de letramento, representada por um conjunto de práticas sociais. Já Rocha (2008) ressalta que o letramento visual é a leitura adequada de imagens no contexto das práticas sociais; é a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi entendido pela visualização.

Situando a Pesquisa

Para realização desta pesquisa utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa seguindo como ponto de vista Minayo (2010, p.14) onde afirma que é um “caminho percorrido pelo pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” também afirma que esse tipo de abordagem trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (Minayo, 2001). Já para Gil (2002, p. 17), “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema”.

Sob o ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, que pretende buscar evidências sobre como é a percepção da língua portuguesa escrita e da interpretação dos textos acadêmicos sob ponto de vista dos alunos que estão na Especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse propósito a pesquisa exploratória busca “proporcionar maior familiaridade com o

problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41). Com essa análise são estabelecidos critérios, métodos e técnicas para a elaboração da pesquisa, no intuito de oferecer informações sobre o objeto de estudo e procedimentos metodológicos que resultam em relevância científica.

Como instrumento de pesquisa utilizaremos a aplicação de um questionário como veículo de comunicação entre os pesquisadores e os colaboradores da pesquisa, segundo Gil (1999, p.128) é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

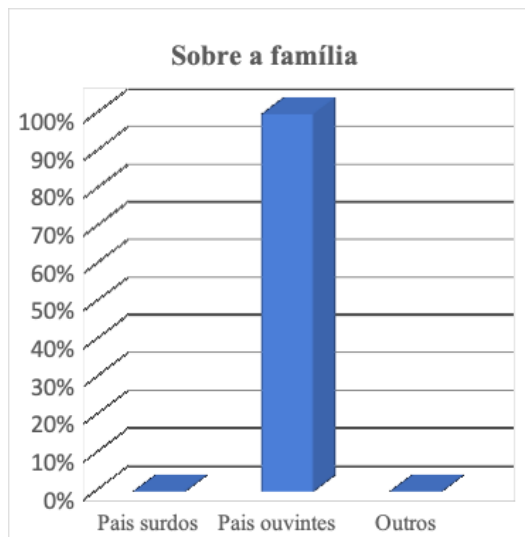
Esta pesquisa tem como cenário o *Campus I* da UEPB, no município de Campina Grande-PB. Os participantes da pesquisa são quatro alunas surdas matriculadas no ano de 2023 na Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diante desse contexto será enviado um questionário via *WhatsApp* elaborado no *Google Forms* para os participantes da pesquisa, com perguntas relacionadas ao tema a ser investigado.

Analisando os Dados da Pesquisa

Para a obtenção dos dados, partimos do pressuposto da análise e interpretação do questionário encaminhado aos participantes da pesquisa via *WhatsApp* inscrito em português, tendo a Internet como ferramenta mediadora desse encaminhamento.

Na observação dos dados, obedecemos a uma análise descritiva a partir de diferentes ângulos que verificamos por meio de questões objetivas e subjetivas. Para Kaufmann (2013), podemos refletir e concordar com a importância que o pesquisador necessita em procurar compreender a realidade do seu entrevistado.

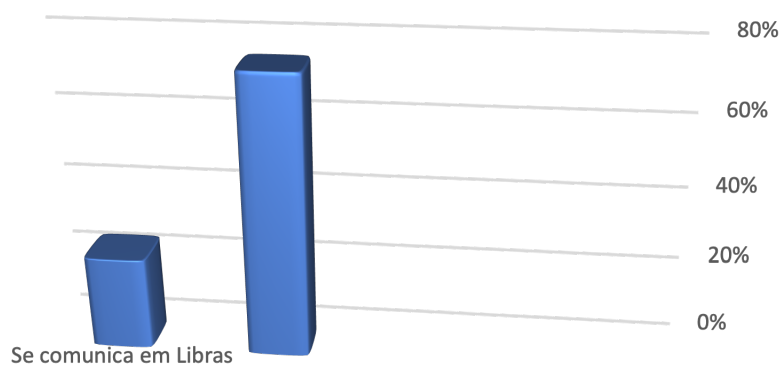
Dando início a análise das questões propostas no questionário começamos com as questões de número 1 e 2, na qual observamos como são os pais dos participantes e como se comunicam em suas casas com sua parentela. Para as questões anunciadas, tivemos as seguintes respostas:

Gráfico 01**Questão 01**

Fonte: Autores (2023)

Gráfico 02**Questão 02**

Como é sua comunicação em casa?



Fonte: Autores (2023)

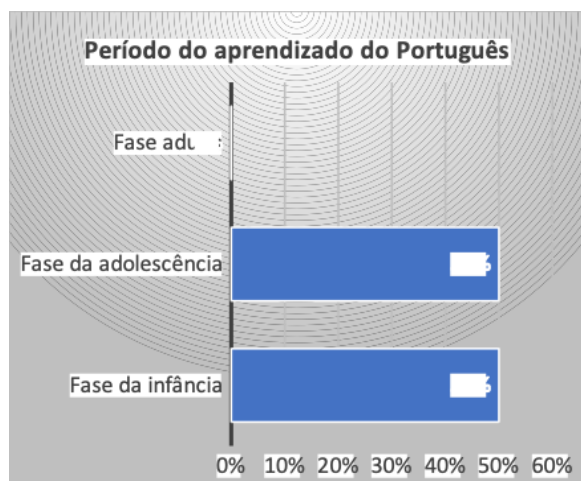
Percebemos de acordo com a informação registrada no questionário que todos os participantes convivem com seus pais ouvintes, e em sua comunicação uma pequena

parcela dos entrevistados se comunica apenas em Libras, já sua maioria tem se comunica com a Libras, mas faz a leitura labial ao interagir no ambiente familiar.

Nas questões 3 e 4, procuramos conhecer a aquisição da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais por parte dos participantes evidenciando as fases do aprendizado, conforme podemos observar abaixo:

Gráfico 03

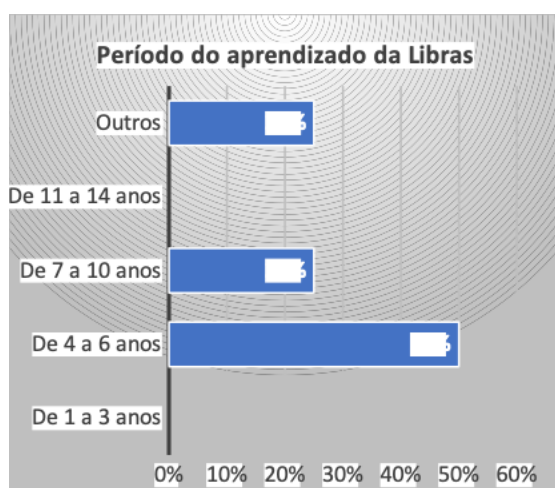
Questão 03



Fonte: Autores (2023)

Gráfico 04

Questão 04



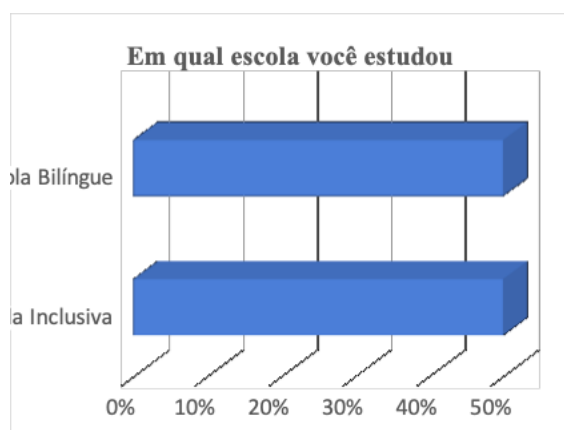
Fonte: Autores (2023)

Observamos um equilíbrio nas respostas referentes a fase que houve o aprendizado da Língua Portuguesa, com 50% na fase da adolescência e 50% na fase da infância, ao realizar um comparativo com a Língua de Sinais visualizamos que o contato com a L1 ocorre em grande parte na fase da infância diferentemente da L2, ocasionando um reflexo na dificuldade do português escrito.

Para as questões 5 e 6 verificamos a escola onde cada participante estudou se em escola inclusiva ou escola Bilingue, e no caso da escola inclusiva se teve o Intérprete como apoio da aprendizagem.

Gráfico 05

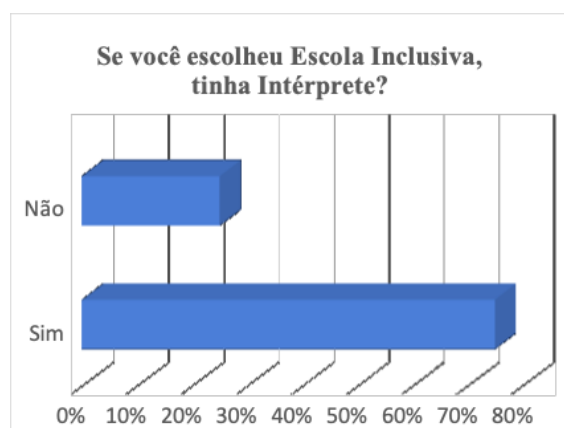
Questão 05



Fonte: Autores (2023)

Gráfico 06

Questão 06



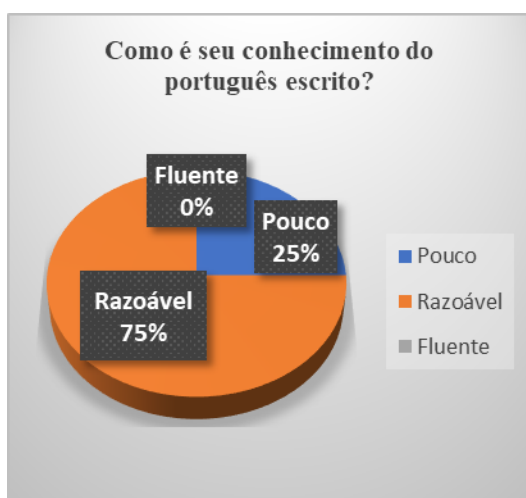
Fonte: Autores (2023)

Para isso analisamos uma trajetória equilibrada na fase escolar dos participantes, onde 50% frequentaram a Escola Bilíngue e 50% a Escola inclusiva, mas na sua maioria, com a presença do intérprete como apoio em sala de aula.

Já nas questões 7 e 8 procuramos saber sobre o nível de conhecimento do português escrito e da Libras de cada um de maneira objetiva, proporcionando uma autoavaliação de como consideram em sua L1 e na L2:

Gráfico 07

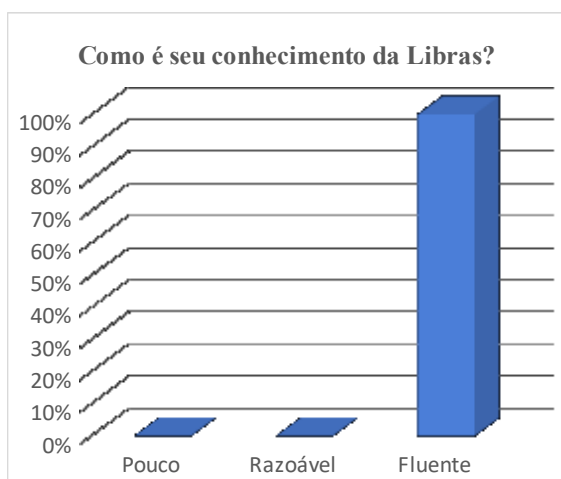
Questão 07



Fonte: Autores (2023)

Gráfico 08

Questão 08



Fonte: Autores (2023)

Conforme o que podemos perceber é que o conhecimento do português escrito por parte dos participantes se determina de maneira razoável com uma pequena porcentagem em pouca compreensão, já em relação ao conhecimento da Libras todos possuem a fluência em sua língua.

Passando para as questões subjetiva analisaremos as questões de 9 a 12, nas quais proporcionamos aos participantes a oportunidade de refletirem sobre as dificuldades na leitura dos textos acadêmicos e na escrita do Português em suas atividades, o que facilitaria na leitura dos textos acadêmicos e quais as orientações precisariam ter para ter uma escrita autônoma. Na tabela abaixo podemos observar os relatos de alguns participantes:

Quadro 02

Questões 09 a 12

Questão 09: Você sente dificuldade na leitura dos textos acadêmicos? Se sim, quais são?	
Participante 01	Sim.
Participante 02	Sim, tenho dificuldade de ler ou escrita, mas depende dos textos acadêmicos, os artigos do Foucault são os textos formais, as vezes não entendi algumas partes.
Participante 03	Sim, foi muito dificuldade na leitura, porque estudo e a leitura dos textos alguns não ter significado foi o peso acadêmico, que talvez desse contexto do texto das palavras na situação que facilita muito pouco.
Participante 04	Sim, grande textos.
Questão 10: Você sente dificuldade na escrita do Português em suas atividades? Se sim, quais são?	
Participante 01	Sim, por que é dificuldade português.
Participante 02	Sim, porque sente acostumo em sinalizando da Libras como não consigo algum a escreva foi muito dificuldade.
Participante 03	A que são os textos acadêmicos, ex., quero escrever o artigo mais formal.
Participante 04	Sim, depende contexto.
Questão 11: O que facilitaria a leitura dos textos acadêmicos?	
Participante 01	Sim.
Participante 02	Alguém texto acadêmico possível leitura mais claro.
Participante 03	Os resumos, resenhas e textos acadêmicos, às vezes os livros consigo entender.
Participante 04	Colocar imagens.
Questão 12: Quais orientações você precisaria ter para uma escrita autônoma?	
Participante 01	Mais ou menos.
Participante 02	A importante é bilíngue ajudar desenvolvente para português e Libras.
Participante 03	Preciso aprender no curso de lingua portuguesa para intermediário e avançado.
Participante 04	Escrita Libras.

Fonte: Autores (2023)

As respostas acima relatadas estão idênticas as suas escritas encaminhadas no questionário, podemos perceber a variação linguística de cada participante, características diferentes entre eles, alguns escrevem mais outro menos, as respostas diferenciadas a partir de um questionário escrito em português. Poderia ter feito as perguntas em Libras, mas como estamos investigando o português escrito achamos convicto fazê-las na Língua Portuguesa escrita também para avaliar a percepção da língua ao ler cada enunciado das questões.

A tabela acima agrega informações das questões da 9 a 12, todas de caráter subjetivas, na qual foram expostas as escritas dos participantes, tal qual escreveram no questionário encaminhado. Na questão 9 podemos perceber a resposta com unanimidade da dificuldade que todos tem com os textos acadêmicos, nos fazendo refletir se o Ensino Superior tem pensado na forma de mediação do conhecimento para alunos surdos. Como sequência, as respostas da questão 10 na dificuldade do português escritos, também foram respondidas com a mesma perspectiva. Para as questões 11 e 12 os questionamos sobre como facilitaria a leitura dos textos acadêmicos e de que forma poderia ajudá-los para que pudessem ter uma escrita autônoma, obtivemos respostas diferenciadas, mas visualizamos a necessidade de imagens para a compressão dos textos acadêmicos, além de um melhor aprofundamento do conhecimento da Língua Portuguesa, o que facilitaria o entendimento dessa estrutura linguística.

Considerações Finais

Refletir sobre Letramento Visual no Ensino Superior, na realidade educacional do nosso país, nos faz perceber que ainda precisamos evoluir no uso de determinadas práticas de leitura e da escrita acadêmica.

Diante desse contexto, nos deparamos com surdos que tiveram o contato com a Língua Portuguesa tardiamente, que estudaram em Escola Inclusiva, que vivenciam em seus lares uma comunicação que se tenta fazer uma leitura labial para se comunicar. Ao ingressarem na universidade se deparam com complexidade na linguagem dos textos, sem imagens e com professores que exigem uma escrita com regras e normas.

A dificuldade com o português escrito é perceptível no percurso acadêmico, pois o surdo se impacta com textos formais, longos e muitas vezes com professores que não

sabe mediar o conhecimento, tendo na sua maioria a necessidade de um profissional que dê o apoio na escrita de seus artigos e atividades, porque caso o surdo escreva conforme seu conhecimento da língua portuguesa sua escrita não será aceita.

A comunidade acadêmica ainda é muito formal, excluindo o surdo da sua essência na escrita, mas a comunidade surda não desiste e nós que trabalhamos com o surdo não deixaremos que percam seu espaço nessa sociedade ouvinte que dispõe de várias regras para uma escrita.

Referências

- Brennan, M. (2018). *Sign Language Linguistics: An Introduction*. CUP.
- Fernandes, S. F. (2006). *Práticas de letramento na educação bilíngue a surdos*. SEED.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projeto de pesquisa*, (4ª ed.). Atlas.
- Kaufmann, J. C. (2013). *A entrevista compreensiva: Um guia pesquisa campo*. Vozes.
- Lebedeff, T. B. (2005). Análise das estratégias e recursos surdos utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. *Perspectiva*, 24(esp.), 139-152.
- Lebedeff, T. B. (2010). Aprendendo “a ler” com outros olhos: Relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, 36, 175-196.
- Minayo, M. C. S. (Org). (2010). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Oliveira, S. (2006). Texto visual e leitura crítica: O dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem & Ensino*, 9(1), 15-39.
- Santaella, L. (2012). *Leitura de imagens*. Editora Melhoramentos.
- SEESP/MEC. (2006). Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. MEC.
- Skliar, C. (2001). Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In S. Silva & M. Vizim (Orgs.). *Educação especial: Múltiplas leituras e diferentes significados*. Mercado de Letras.
- Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: Letramento e cibercultura. *Educação & Sociedade*, 23(81), 143-160.
- Taveira, C. C. R. A. (2016) O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *Revista Pedagógica*, 18(39).
- Theisen, J.M., Leffa, V. J. & Pinto, C. M. (2014). A leitura de imagens na perspectiva dos letramentos visuais. *Ciências & Letras*, 55(jan./jun.).

APÊNDICE

Pesquisa - Letramento Visual

Essa investigação tem como objetivo geral analisar a percepção da língua portuguesa na escrita e na interpretação dos textos acadêmicos dos alunos surdos da Especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Sobre sua família: *

Marcar apenas uma oval.

- Pais surdos.
- Pais ouvintes.
- Outros.

2. Como é sua comunicação em casa? *

0 pontos

Marque todas que se aplicam.

- Se comunica em Libras.
- Se comunica em Libras mas tentando a leitura labial.
- Se comunica em Libras mas não consegue fazer leitura labial.
- Oraliza.

3. Período do aprendizado do Português: *

0 pontos

Marque todas que se aplicam.

- Fase da infância. Fase
- da adolescência. Fase
- adulta.

4. Período do aprendizado da Libras: *	0 pontos
<p><i>Marque todas que se aplicam.</i></p> <p><input type="checkbox"/> De 1 a 3 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> De 4 a 6 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> De 7 a 10 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> De 11 a 14 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> Outro.</p>	
5. Em qual escola você estudou? *	0 pontos
<p><i>Marque todas que se aplicam.</i></p> <p><input type="checkbox"/> Escola Inclusiva.</p> <p><input type="checkbox"/> Escola <u>Bilíngue</u>.</p>	
6. Se você escolheu Escola Inclusiva, tinha Intérprete? *	0 pontos
<p><i>Marque todas que se aplicam.</i></p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p>	
7. Como é seu conhecimento do português escrito? *	0 pontos
<p><i>Marque todas que se aplicam.</i></p> <p><input type="checkbox"/> Pouco. Razoável.</p> <p><input type="checkbox"/> Fluente.</p> <p><input type="checkbox"/></p>	

8. Como é seu conhecimento da Libras? *	0 pontos
<i>Marque todas que se aplicam.</i>	
<input type="checkbox"/> Pouco.	
<input type="checkbox"/> Razoável.	
<input type="checkbox"/> Fluente.	

9. Você sente dificuldade na leitura dos textos acadêmicos? Se sim, quais são? *

10. Você sente dificuldade na escrita do Português em suas atividades? Se sim, quais são? *

11. O que facilitaria a leitura dos textos acadêmicos? *

12. Quais orientações você precisaria ter para uma escrita autônoma? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Comparing Research Articles in English and Portuguese: An Intercultural Approach

Comparando Artigos Científicos em Inglês e Português: Uma Abordagem Intercultural



José Belém de Oliveira Neto

Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários, Universidade de São Paulo

Docente, Faculdade Israelita Albert Einstein, São Paulo, SP, Brasil

 jose.bon@usp.br  <https://orcid.org/0000-0002-3858-3825>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.34-10>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Abstract

To understand how rhetorical organization works in different academic genres (Swales, 1990), Research Articles (RAs) for instance, in English and other languages, can help understand some of the challenges faced by authors from peripheral countries (Monteiro & Hirano, 2020), such as Brazil. This study presents the method used to compare the writing of RAs in American English and Brazilian Portuguese, using the Intercultural Rhetoric (Connor, 2011) as the theoretical approach. This was a mixed-method study that analyzed data both qualitatively and quantitatively. The method adopted enabled the achievement of data related to the macro-structure and micro-structure of RAs, and also helped to develop material that can be used by academics when writing and by writing instructors in the writing classroom.

Keywords: Intercultural Rhetoric, Applied Linguistics, Genre, Research Articles.

Resumo

Entender como a organização retórica funciona em diferentes gêneros acadêmicos (Swales, 1990), por exemplo, Artigos Científicos (ACs), em inglês e outras línguas, pode ajudar a compreender alguns dos desafios enfrentados por autores de países periféricos (Monteiro & Hirano, 2020), como o Brasil. Este estudo apresenta o método utilizado para comparar a escrita de ACs em inglês americano e em português brasileiro, utilizando a Retórica Intercultural (Connor, 2011) como abordagem teórica. Foi adotado no estudo método misto que analisou os dados tanto qualitativamente quanto quantitativamente. O método adotado possibilitou obter dados relacionados à macroestrutura e microestrutura dos ACs e também ajudou a desenvolver material que pode ser utilizado em sala de aula por professores de escrita acadêmica.

Palavras-chave: Retórica Intercultural, Linguística Aplicada, Gênero Textual, Artigos.

Recebido em 18/08/2023

Aceito em 31/08/2023

Publicado em 07/09/2023

Introduction

Communicating effectively in writing for research publication purposes has become crucial in academia due to the pressure faced by academics to get published. One of the reasons of such pressure is linked to the need of universities and research institutions to increase their scientific output to maintain and/or improve their position in international rankings (Lee & Lee, 2013). Publishing is relevant for scholars attempting to become visible to an international audience, apply for funding, advance in their career, and even to have a raise in salary (Curry & Lillis, 2019).

Writing for publication in any language is a challenge. However, the dominance of English for Research and Academic Purposes (Belcher, 2014) constitutes an extra workload for those whose English is an additional language. This issue is particularly critical for writers who often received little or no education on academic writing both in English and in their native language (Ferreira, 2016).

A study (Oliveira Neto, 2021) was conducted to compare the writing of whole Research Articles (RAs) in English and Portuguese using the concept of intercultural rhetoric (IR). The idea of performing the investigation emerged from the need to better understand the differences and similarities in the writing of American English and Brazilian Portuguese in the medical field. This article presents the methods adopted to conduct the research, mainly on how IR theory was used to compare a corpus of 20 complete RAs, being 10 articles from each language.

Background

This section includes a brief overview of the IR theory to contextualize the methods adopted in the study. Subsequently, some studies that compared the writing of RAs in English with other languages are presented.

Intercultural Rhetoric

IR is the study of written discourse of those who have the same communicative purpose, but who do not share the same language (Connor, 2011; Connor & Traversa, 2010). IR compares writing across languages to identify signs that show cultural influence

that may be adopted for pedagogical purposes (Atkinson, 2012). It has evolved from Contrastive Rhetoric (CR), which was introduced by the study of the applied linguist Robert B. Kaplan in 1966. Kaplan's study was a systematic analysis of the hypothesis that an individual's first language and culture influence the structure of his/her discourse (Connor et al., 2016). However, Kaplan's study was criticized given that he suggested that English native speakers were more direct and logical when writing paragraphs compared with non-native English speakers (Kubota, 2004). Critics claimed that CR lacks an accurate sensibility in terms of culture and promotes the idea of superiority of Western writing (Li, 2008). Given the negative connotation and critiques that CR had received, Ulla Connor suggested to change CR to IR (Connor, 2004). This new term would be more appropriated for including trans-cultural studies and enabling the comparisons of concept A in culture one and two. IR adopts traditional linguistic approaches for text analysis, such as genre analysis and corpus linguistic analysis. In addition, this theory suggests the introduction of ethnographic approaches to understand better the language in interactions (Connor, 2004, 2011).

Studies Contrasting Research Articles in Different Languages

The writing of RAs is approached in detail by John Swales in his seminal work "Genre analysis," from 1990. This work presents an overview of concepts correlated to academic discourse, including the construction of RAs. Swales introduced the CARS (Create a Research Space) model, which was revisited in 2004 in order to align it with studies that were published after the first model was published. Swales' studies also focused on furthering knowledge on non-native English speakers' writing of RAs (Swales, 1990; Swales, 2004). His investigation on RAs covered different fields of knowledge. However, in 1997, Nwogu focused on the medical field, extending Swale's model for introductions writing to the other sections of RAs. He analyzed complete medical RAs based on 15 manuscripts from five well-known medical journals - The Lancet, The British Medical Journal (BMJ), The New England Journal of Medicine (NEJM), The Journal of Clinical Investigation (JcLInv), and The Journal of the American Medical Association (JAMA). Nwogu created a model after identifying that a medical RA often includes 11 moves³⁶, and each move also has steps (Nwogu, 1997).

³⁶ A move was defined by Swales & Feak (2009, p. 5) as "a stretch of text that does a particular job. It is a functional, not grammatical term. A move can vary in length from a phrase to a paragraph."

Given the need to understand the conventions and features of academic discourse within different communities, RAs from different areas and languages have been analyzed by a large number of studies (Al-Khasawneh, 2017; Hirano, 2009; Hyland, 2004; Maher & Milligan, 2019; Motta-Roth & Marcuzzo, 2010), particularly based on the genre perspective³⁷.

Part of these studies has compared specific sections and the whole article in English with other languages. For example, (Taylor & Tingguang, 1991) contrasted RA introductions written by Anglo-Americans writing in English, Chinese writing in English, and Chinese writing in Chinese. (Sheldon, 2011) analyzed RA introductions written by English L1 and L2 writers, and Castilian Spanish L1 writers. Kanoksilapatham (2007) also investigated rhetoric moves in the whole RA written in English and in Thai. Hirano (2009) conducted a study that compared RA introductions written in English and Brazilian Portuguese. To date, however, studies and actions in Latin America aiming to help multilingual writers are still limited, particularly initiatives geared to novice writers with challenges in publishing internationally (Hirano, 2009; Monteiro & Hirano, 2020; Motta-Roth & Marcuzzo, 2010).

Studies on IR are helpful to scientific publish purposes, both national and internationally, since they may help to find possible patterns used in different languages, which might be used in pedagogical materials (Connor & Upton, 2004). For instructors, the studies on IR may represent an approach to be used with students in the academic writing classroom (Canagarajah, 2002).

The Present Study: A Method for Comparing Research Articles

The present article is based on a Master's thesis (Oliveira Neto, 2021) in which a mix-method (qualitative and quantitative) approach was implemented to compare the writing of RAs in American English and Brazilian Portuguese. The framework adopted in the thesis to compare rhetorical moves was the one created by Nwogu (1997) (Table 1).

³⁷ Genre [...] refers to a distinctive category of discourse of any type, spoken or written, with or without literary aspirations" (Swales, 1990, p. 33).

Table 1*Nwogu's' ordering of moves and their constituent elements*

Moves of each section of articles	Elements
<i>Introduction</i>	
Move 1: by	Presenting Background Information: (1) Reference to established knowledge in the field. (2) Reference to main research problems.
Move 2: by	Reviewing Related Research: (1) Reference to previous research. (2) Reference to limitations of previous research.
Move 3: by	Presenting New Research: (1) Reference to research purpose. (2) Reference to main research procedure.
<i>Methods</i>	
Move 4: by	Describing Data-Collection Procedure: (1) Indicating source of data. (2) Indicating data size. (3) Indicating criteria for data collection.
Move 5: by	Describing Experimental Procedures: (1) Identification of main research apparatus. (2) Recounting experimental process. (3) Indicating criteria for success.
Move 6: by	Describing Data-Analysis Procedures: (1) Defining terminologies. (2) Indicating process of data classification. (3) Identifying analytical instrument/procedure. (4) Indicating modification to instrument/procedure.
<i>Results</i>	
Move 7: by	Indicating Consistent Observation: (1) Highlighting overall observation. (2) Indicating specific observations. (3) Accounting for observations made.
Move 8:	Indicating Non-Consistent Observations:
<i>Discussion</i>	
Move 9:	Highlighting Overall Research Outcome:
Move 10: by	Explaining Specific Research Outcomes: (1) Stating a specific outcome. (2) Interpreting the outcome. (3) Indicating significance of the outcome. (4) Contrasting present and previous outcomes. (5) Indicating limitations of outcomes.
Move 11: by	Stating Research Conclusions: (1) Indicating research implications. (2) Promoting further research.

Source: Nwogu, 1997, pg 135.

The following sections present the methodological steps adopted in the study. Some challenges, implications and limitations are also provided.

Data Collection Procedures

The criteria for journal selection followed the characteristics suggested by a study conducted specifically to analyze RAs in the medical field (Nwogu, 1997). These characteristics were representativity, reputation and accessibility. In terms of representativity, the journals selected were published by well-known and referral hospitals, one in Brazil (Hospital Israelita Albert Einstein) and one in the United States of America (Mayo Clinic). Concerning reputation, both journals were peer-reviewed and indexed in MEDLINE³⁸.

The accessibility can be attested by on-line availability of the journals, and articles selected were published in 2019. Each text was tagged following a logical organization, for example, E meaning *einstein (São Paulo)* for the Brazilian Portuguese RAs, and M meaning *Mayo Clinic Proceedings* for English RAs. The code of the texts is followed by the number of the article in the corpus (1 to 10). This tagging should facilitate the identification of each text during data presentation and discussion.

Establishing The Corpus Size

The total corpus size was established using the Corpus Linguistics tool AntConc (Anthony, 2019) for Macintosh OS X 10.6-10.12 (3.5.8) (Waseda University, Japan). The size of the corpus in AntConc is automatically generated when a corpus is created within the tool. The tool provides the numbers of words (tokens) and number of different words (types) within a corpus. Finding out the size of the corpus might be useful for those trying to balance their corpus (Biber, 2007) and to establish a corpus sample representatives. In the study the size was established for information purposes only, *i.e.*, to provide more details about the corpora included.

³⁸ MEDLINE® is one of the most comprehensive databases for indexing biomedical literature. To be considered for analysis and indexing in this database, a journal needs to comply with several requirements, such as quality of content, quality of editorial board, geographic cover, and audience of the database (NATIONAL LIBRARY OF MEDICINE, 2020).

In the study, the factors considered to define the sample representativeness during the design of the corpus were genre (research article), field (general medicine), year of publication (2019), and source features (two medical journals published by two renowned hospitals, one in the USA and the other in Brazil).

Coding Moves and Steps

Move identification requires a systematic identification and coding of all moves (Kanoksilapatham et al., 2007). Moves were defined following Swales' concept (1990, 2004) that describes them as functional units of different lengths coded based on the purpose of the text. Steps were also defined following Swale's concept (Swales, 1990; Swales, 2004) and they detail the choices that writers made to conduct moves.

The study was conducted in two phases. The first included the training of two physicians who agreed to code the corpus along with the researcher. The volunteers were trained through video presentations containing a detailed explanation of the analytical framework used in this study (Table 2). A total of five two-hour videos, recorded by the researcher, were made available for the participants at the [YouTube](#), who signed an informal agreement written in Brazilian Portuguese providing consent to their participation in the study.

In the first phase, a total of three articles from each journal were coded, totaling six articles to assess intercoder reliability using the Gwet's AC coefficient to move assignment (Figure 1). This coefficient was adopted due to its higher sensibility for measurements that present imbalances between coders. The inter-rater reliability tests was adopted to measure whether the volunteers and the research rating were reliable, and the coefficient was used to measure reliability adopts the Altman's classification scale (T. 2) (Gwet, 2014).

Table 2

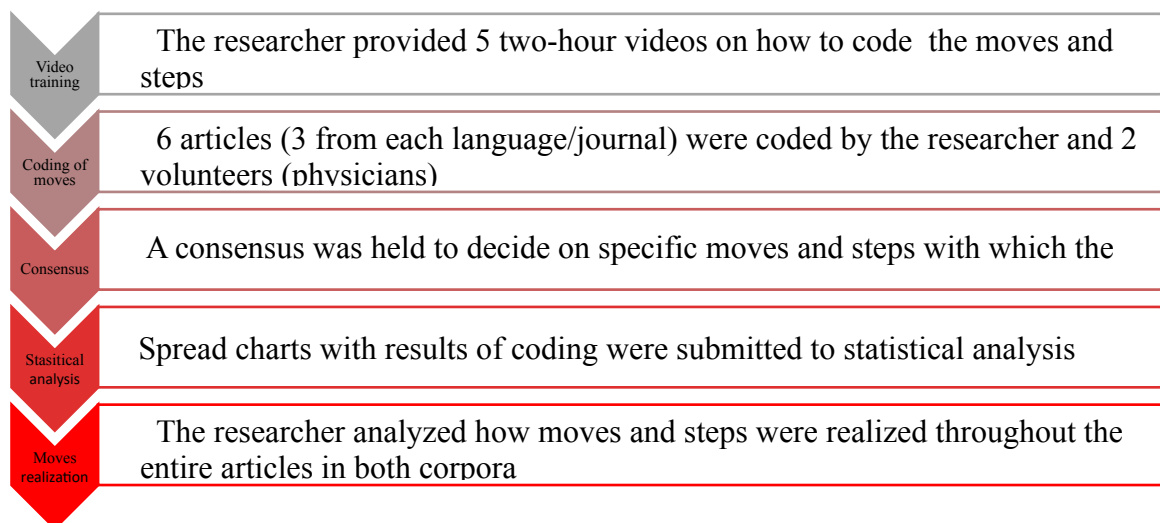
Altman's classification scale on interrater reliability coefficient

Altman's Classification	Strength of reliability
<0.2	Poor
0.2 to 0.4	Fair
0.4 to 0.6	Moderate
0.6 to 0.8	Good
>0.8	Very Good

The goal of determining intercoder reliability is to ensure that move demarcation was conducted in comparison to other experts in the field, as it has been done in previous studies (Kanoksilapatham et al., 2007; Nwogu, 1997; Williams, 1999)

Figure 1

First phase of the research design

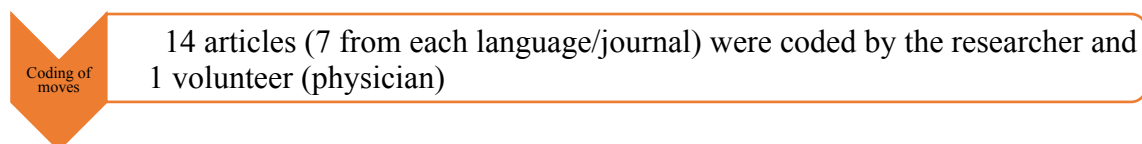


Source: Author's file

In the second phase, one of the physicians left the study due to personal reasons. The analysis of the 14 remaining articles (seven from each journal) were conducted by the researcher and the other volunteer physician (Figure 2).

Figure 2

Second phase of the research design

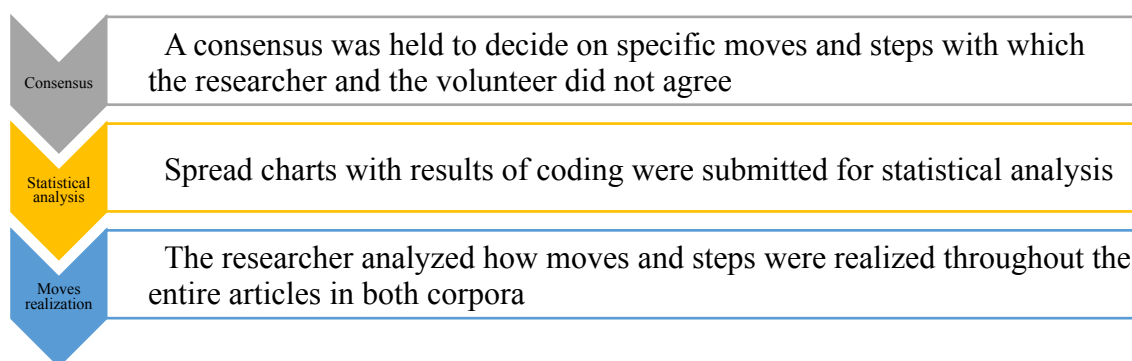


Source: Author's file

After the coding of all 20 articles to identify disagreements and to discuss possible unclear points, a consensus meeting was held between the volunteer and the researcher. After the coding, in both phases, each rater completed a spreadsheet to identify which moves and step of each article they found (yes) or not (no). Finally, the spreadsheet with moves and steps was analyzed by a professional statistician (Figure 3).

Figure 3

Consensus and statistical analyses



Source: Author's file

Distribution of Moves and Steps and Linguistic Features

The analysis of text segments was based on discourse markers (connectors and metadiscourse signals) and linguistic features (lexical meaning, lexicogrammar features, and lexico-grammatical patterns). The main goal of such analysis is to identify the rhetorical and/or communicative function of each segment in the corpus (Kanoksilapatham, 2007). In the study, a text segment was considered to be either a full sentence, part of a sentence, or phrase within a sentence (Swales, 1990, 2004). The identification of linguistic features was made mainly based on text comprehension, and inferences from the context.

Subsequently, to identify distribution of moves and steps found or not in both corpora, two tables were designed using Microsoft Excel after the consensus meetings in phases 1 and 2. The sign of + in green was used to indicate the moves and/or steps that were found, and the sign of - in red was used to show the moves and/or steps that were not found in the RAs. The identification of distribution of move and steps were used to understand in what extent the model proposed by Nwogu (1997) worked in the corpora of

the study. This recognition of distribution was particularly useful to find out what moves and steps were presented in each language.

Examples of coded files based on Nwogu's model (1997) are available at <https://bit.ly/3fM7LGN> in Brazilian Portuguese (Figure 4) and in American English (Figure 5). Different colors (red and blue) were used in coding to help readability, and each code means a move and step defined after the consensus between the expert and the researcher.

Figure 4

First page of coded article in Brazilian Portuguese

AOeinst17(1)_2019_2

Influência do tabagismo parental no consumo de álcool e drogas ilícitas entre adolescentes

Influence of parental smoking on the use of alcohol and illicit drugs among adolescents

Luciano Machado Ferreira Tenório de Oliveira¹, Ana Raquel Mendes dos Santos², Breno Quintella Farah³, Raphael Mendes Ritti-Dias⁴, Clara Maria Silvestre Monteiro de Freitas⁵, Paula Rejane Beserra Diniz⁵

¹ Centro Universitário Boa Viagem, Recife, PE, Brasil; Centro Universitário Tabosa de Almeida, Caruaru, PE, Brasil.
² Universidade de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.
³ Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.
⁴ Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, Brasil.
⁵ Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

DOI: 10.31744/einstein_journal/2019A04377

INTRODUÇÃO

A adolescência é um período de desenvolvimento caracterizado por várias mudanças biológicas, psicológicas e sociais, que podem predispor os jovens ao envolvimento com comportamentos de risco, como tabagismo, álcool e uso de drogas ilícitas.(1,2) Um dos fatores relacionados ao uso do cigarro na adolescência é o consumo de cigarro pelos pais.(3,4) Outra preocupação é que os adolescentes fumantes são mais propensos a consumirem drogas ilícitas, álcool(5,6) ou ambos.(7)

Apesar da relação bem estabelecida entre o consumo de tabaco dos pais e o uso de tabaco pelos filhos,(3,4) até agora não se sabe se o consumo de tabaco dos pais estaria associado com o uso de álcool e drogas ilícitas por seus filhos. Nem se tal relação também se aplicaria aos adolescentes não fumantes, visto que o uso de cigarro pelos jovens está associado com o uso de drogas ilícitas(6,8) e álcool,(5,6) sendo tais comportamentos considerados fatores de confusão e variáveis importantes a serem controladas.

Um ponto importante é que o uso de cigarros, álcool e drogas ilícitas pode começar na infância,(9,10) sendo crucial o monitoramento de fatores que possam aumentar os riscos de tal iniciação e, consequentemente, o desenvolvimento de doenças relacionadas a tais comportamentos, visto que estão diretamente associados com uma maior morbidade e mortalidade entre os adolescentes.(11)

OBJETIVO

Analisar a associação entre tabagismo parental e uso de álcool e drogas ilícitas dos filhos adolescentes.

Move 1 (1) → A adolescência é um período de desenvolvimento caracterizado por várias mudanças biológicas, psicológicas e sociais, que podem predispor os jovens ao envolvimento com comportamentos de risco, como tabagismo, álcool e uso de drogas ilícitas.(1,2)

Move 1 (2) → Um dos fatores relacionados ao uso do cigarro na adolescência é o consumo de cigarro pelos pais.(3,4)

Move 2 (2) → Outra preocupação é que os adolescentes fumantes são mais propensos a consumirem drogas ilícitas, álcool(5,6) ou ambos.(7)

Move 2 (2) → Apesar da relação bem estabelecida entre o consumo de tabaco dos pais e o uso de tabaco pelos filhos,(3,4) até agora não se sabe se o consumo de tabaco dos pais estaria associado com o uso de álcool e drogas ilícitas por seus filhos. Nem se tal relação também se aplicaria aos adolescentes não fumantes, visto que o uso de cigarro pelos jovens está associado com o uso de drogas ilícitas(6,8) e álcool,(5,6) sendo tais comportamentos considerados fatores de confusão e variáveis importantes a serem controladas.

Move 1 (2) → Um ponto importante é que o uso de cigarros, álcool e drogas ilícitas pode começar na infância,(9,10) sendo crucial o monitoramento de fatores que possam aumentar os riscos de tal iniciação e, consequentemente, o desenvolvimento de doenças relacionadas a tais comportamentos, visto que estão diretamente associados com uma maior morbidade e mortalidade entre os adolescentes.(11)

Move 3 (1) → Analisar a associação entre tabagismo parental e uso de álcool e drogas ilícitas dos filhos adolescentes.

Source: Author's file

Figure 5

First page of coded article in American English

OAmayo94(3)_2019_2

ORIGINAL ARTICLE

Severity of White Matter Hyperintensities and Effects on All-Cause Mortality in the Mayo Clinic Florida Familial Cerebrovascular Diseases Registry

Tasneem F. Hasan, MD, MPH, CPH; Kevin M. Barrett, MD; Thomas G. Brott, MD; Mohammed K. Badi, MD; Elizabeth R. Lesser, MS; David O. Hodge, MS; and James F. Meschia, MD

Among adults aged 60 to 90 years, 90% have white matter hyperintensities (WMH) on brain magnetic resonance imaging (MRI), and the severity of WMH increases with age.¹ In the elderly population, WMH are associated with cognitive impairment, gait disorder, and loss of global independence.² The burden of functional WMH has also been associated with poorer outcomes after stroke,³ and although deep and periventricular WMH may have divergent etiologies, they both have adverse effects on stroke outcomes.⁴ Further, an increased risk of parenchymal hematoma after mechanical (2.1) thrombectomy with first-generation devices has been reported in patients with moderate or severe WMH,⁵ but whether this relationship holds for thrombectomy with modern stent retrievers and aspiration catheters is not known.

White matter hyperintensities are associated with an increase in all-cause mortality in the general adult population. A meta-analysis of 4 population-based studies, including the Rotterdam and Framingham studies, revealed a significant correlation between WMH and mortality, as assessed by brain MRI (hazard ratio, 2.3; 95% CI, 1.9-2.8; P<.001).⁶

The purpose of this study was to test whether WMH severity, measured using a standardized clinical scale, was associated with all-cause mortality within a heterogeneous clinical population with cerebrovascular diseases (CVD).

PATIENTS AND METHODS
Study Population and Data Collection

The study cohort was a heterogeneous population enrolled in the Mayo Clinic Florida Familial Cerebrovascular Diseases Registry. Table 1 shows the qualifying diagnoses of participants in this study. The Registry is approved by the Mayo Clinic Institutional Review Board, and every participant provided written informed consent (IRB 08-003878). Between October 26, 2010, and October 5, 2017, the Registry had prospectively enrolled 1011 diverse participants from inpatient and outpatient neurology services along with all available and consenting adult relatives with and without CVD. Individuals aged 18 years and older and those who had either a diagnosis or a history of CVD, a family member with diagnosed CVD, and those unaffected by CVD were eligible to be enrolled into the Registry.

Source: Author's file

Benefits of the Method

The method used in the study enabled the identification of rhetorical movements and linguistic features of RAs in Brazilian Portuguese and American English as well as, the achievement of a good reliability for coding move and steps of a medical corpus. The

results achieved by using such methodology also led to the observation of implications related to academic writing and publication. For instance, the findings helped to observe what rhetorical strategies, both in terms of macrostructure and microstructure, were used in different parts of the articles that can support writers, particularly those who are attempting to publish in the field of general medicine.

The adoption of intercultural studies comparing languages may help researchers and those teaching writing for research and publication purposes to observe language characteristics and rhetorical structures.

The cross-linguistic and cross-cultural analysis of RAs may benefit the teaching of writing skills by using different approaches such as genre analysis (Swales, 1990) aligned with other perspectives, such as corpus linguistics tools (Belcher, 2014; Biber, 2007), to investigate grammar and other linguistic features within different genres and languages. Such approach also provides data on how different discourse communities (Swales, 1990) write, how to comply with rhetorical expectations of audiences in different languages, and how to detect writing strategies that are commonly used in one language, but not commonly adopted in the other (Alamri, 2020; Connor & Anna, 1999).

Challenges and Limitations of the Method

Challenges of adopting the method presented in this paper include the need of finding experts on the specific field, such as general medicine, to contribute with the research. This is particularly difficult given the nature of the activity, i.e., coding moves, which is extremely time-consuming. Other barriers are related to the time needed for training volunteers and conducting consensus meeting, as well as the necessity of having a professional statisticians to help with the statistical analysis of data. Nevertheless, currently, there are softwares that are able to provide statistical analysis, such as the software for mixed-method MAXQDA, Germany.

The findings of the study should be treated with cautious given the size of the sample and possible individual reflection of the experts and the researcher when coding moves. However, it is worth mentioning that this coding approach is widely adopted in the international literature (Samraj, 2016). Another limitation of the method is related to the adoption of a single model of moves/steps for the analysis of whole RAs (Nwogu, 1997),

given that other rhetorical organization models exist for specific sections of RAs, such as the result (Brett, 1994) and discussion (Dudley-Evans, 1994) sections.

Finally, the study did not suggest a revised move model for Brazilian Portuguese and American English for the general medicine field, although the present method is useful for this as well. Creating a model was not the goal of the master's thesis.

Conclusion

The method adopted in the study, particularly the analysis of data with an interrater reliability approach including experts from the field of medicine, and the comparison of similar genres by considering sample representativeness, such as genre, source, and field of knowledge, allowed the research to be situated within the IR perspective. The approach employed should be useful to explore not only one field, but multiple fields of studies as well different languages pairs, and even other genres that are required in academia.

In addition, the method used in the study helped to understand some culture issues in the writing of RAs in both studied languages, such as the higher tendency of English writers than Brazilian writers, for example, to contrast their studies with previous research and to establish more clearly the gap in the literature that they intend to study. The method presented also generated pedagogical data that might be helpful for instructors to improve their students' awareness of rhetorical differences and culture expectations when writing RAs in American English and Brazilian Portuguese.

References

Al-Khasawneh, F. M. (2017). A genre analysis of research article abstracts written by native and non-native speakers of English. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(1), 1-13.

Alamri, B. (2020). A comparative study of Saudi and international journals of Applied Linguistics: The move-bundle connection approach. *Journal of Language and Education*, 6(2), 9-30. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.10531>

Anthony, L. (2019). *AntConc (Version 3.5.8)*, Waseda University.

Atkinson, D. (2012). Intercultural rhetoric and intercultural communication. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, (pp. 116-129). Routledge.

- Belcher, D. (2014). What we need and don't need intercultural rhetoric for: A retrospective and prospective look at an evolving research area. *Journal of Second Language Writing*, 25, 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.06.003>
- Biber, D. C., Ulla, C., & Upton, T. A. (2007). *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure*, (vol. 28). John Benjamins Publishing Company.
- Brett, P. (1994). A genre analysis of the results section of Sociology articles. *English for Specific Purposes*, 13, 47-59.
- Canagarajah, S. (2002). Multilingual writers and the academic community: Towards a critical relationship. *Journal of English for Academic Purposes*, 1, 29-44.
- Connor, U. (2011). *Intercultural rhetoric in the writing classroom*. University of Michigan.
- Connor, U., Ene, E., & Traversa, A. (2016). Intercultural rhetoric. In K. Hyland & P. Shaw (Eds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*, (pp. 270-282). Routledge.
- Connor, U., & Traversa, A. (2010). *The Role of Intercultural Rhetoric in ESP Education*.
- Connor, U., & Upton, T. (2004). *The genre of grant proposals: A corpus linguistic analysis*.
- Curry, M. J., & Lillis, T. (2019). Unpacking the lore on multilingual scholars publishing in English: A discussion paper. *Publications*, 7(2), 27.
- Dudley-Evans, T. (1994). Genre analysis: An approach to text analysis for ESP. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis*, (pp. 219-228). Routledge.
- Ferreira, M. M. (2016). O ensino desenvolvimental e seus desafios para formação dos professores: Um relato de experiência no ensino da escrita acadêmica em inglês. *Forum Linguistic*, 13(4), 1633-1652.
- Gwet, K. L. (2014). Intrarater Reliability. In *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118445112.stat06882>
- Hirano, E. (2009). Research article introductions in English for specific purposes: A comparison between Brazilian Portuguese and English. *English for Specific Purposes*, 28(4), 240 - 250. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.02.001>
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. University of Michigan Press.
- Kanoksilapatham, B. (2007). Rhetorical moves in biochemistry research articles. In D. Biber, U. Connor, & T. A. Upton (Eds.), *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure*, (pp. 73-119). John Benjamins Publishing Company.
- Kanoksilapatham, B., Biber, D., Connor, U., & Upton, T. A. (2007). Introduction to moves analysis. In D. Biber, U. Connor, & T. A. Upton (Eds.), *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure*, (pp. 23 - 41). John Benjamins Pub. Co.
- Kubota, R. L. A. (2004). Toward critical contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 13, 7-27. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.003>
- Lee, H., & Lee, K. (2013). Publish (in international indexed journals) or perish: Neoliberal ideology in a Korean university. *Language Policy*, 12(3), 215-230.
- Li, X. (2008). From contrastive rhetoric to intercultural rhetoric. In U. Connor & W. V. R. Nagelhout (Eds.), *Contrastive rhetoric: Reaching to intercultural rhetoric*, (pp. 11-24). John Benjamins.

Maher, P., & Milligan, S. (2019). Teaching master thesis writing to engineers: Insights from corpus and genre analysis of introductions. *English for Specific Purposes*, 55, 40-55.

Monteiro, K., & Hirano, E. (2020). A periphery inside a semi-periphery: The uneven participation of Brazilian scholars in the international community. *English for Specific Purposes*, 58, 15-29.

Motta-Roth, D., & Marcuzzo, P. (2010). Ciência na mídia: Análise crítica de gênero de notícias de popularização científica. *Revista Brasileira Linguística Aplicada*, 10, 511-538.

Nwogu, K. N. (1997). The medical research paper: Structure and functions. *English for Specific Purposes*, 16(2), 119-138. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)85388-4](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)85388-4)

Oliveira Neto, J. B. (2021). *Health science research articles in American English and Brazilian Portuguese: a comparison study based on intercultural rhetoric*. USP.

Samraj, B. (2016). Research articles. In K. Hyland & P. Shaw (Eds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*, (pp. 670). Routledge.

Sheldon, E. (2011). Rhetorical differences in RA introductions written by English L1 and L2 and Castilian Spanish L1 writers. *Journal of EAP*, 10(4), 238-251.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. CUP.

Swales, J. M., & Feak, C. B. (2009). *Abstracts and the writing of abstracts*. University of Michigan Press.

Taylor, G., & Tingguang, C. (1991). Linguistic, cultural, and subcultural issues in contrastive discourse analysis: Anglo-American and Chinese scientific texts. *Applied Linguistics*, 12(3), 319-336. <https://doi.org/10.1093/applin/12.3.319>

Connor, U. & Anna, M. (1999). Linguistic analysis of grant proposals: European Union research grants. *English for Specific Purposes*, 18(1), 47-62.

Williams, I. A. (1999). Results sections of medical research articles: Analysis of rhetorical categories for pedagogical purposes. *English for Specific Purposes*, 18(4), 347-366.

Aproximações do Fantástico e do Surrealismo em Narrativas de *Arenas Movidizas*, de Octavio Paz

Approaches to the Fantastic and Surrealism in Narratives of *Arenas Movidizas*, by Octavio Paz

Robson Batista dos Santos Hasmann

Doutorado em Letras, Universidade de São Paulo

Docente, Instituto Federal de São Paulo, Campos do Jordão, SP, Brasil

 hasmann.robson@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-4003-6142>

Jennifer Aparecida da Silva

Ensino Médio, Instituto Federal de São Paulo

Técnica Informática, Instituto Federal de São Paulo, Campos do Jordão, SP, Brasil

 jennifer.apsilva2003@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0002-5392-7566>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.34-11>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

O estudo, apoiado pelo CNPq, analisa *Arenas Movidizas*, conjunto de textos em prosa de Octavio Paz, poeta, ensaísta e diplomata mexicano do século XX mundialmente reconhecido. Publicadas originalmente em 1949, essas narrativas curtas foram incorporadas à obra *¿Águila o sol?* em 1951, compondo sua segunda seção. *Arenas Movidizas* está compreendido entre os primeiros anos da trajetória poética de Paz e é sua obra menos estudada pelos críticos, uma vez que o escritor é mais conhecido por seus poemas e ensaios. Nela, pode ser percebida a influência do Surrealismo, movimento vanguardista europeu iniciado em 1924. Em consequência do contato constante do autor mexicano com as propostas do fundador do movimento surrealista, André Breton, vislumbramos a possibilidade de mapear se e como as estratégias e elementos do movimento europeu se fazem presentes. Além disso, as narrativas possuem traços da literatura fantástica. Dessa forma, propomos uma leitura de três narrativas dessa obra que dialogam tanto com o Surrealismo quanto com o fantástico, sendo elas: “Visión del Escribiente”, “El ramo azul” e “Mi vida con la ola”. Para tanto, apropriamo-nos dos conceitos de três dos principais autores da literatura fantástica e surrealista, Tzvetan Todorov (1975), Sigmund Freud (2010) e André Breton (1985). Os resultados mostram como Octavio Paz utiliza as características do gênero fantástico e do movimento surrealista para intrigar e instigar o leitor por meio da abordagem de temas como a violência e o amor, sem renunciar a aspectos da cultura mexicana em seus textos.

Palavras-chave: Fantástico, Surrealismo, Poemas em Prosa, Octavio Paz.

Abstract

The study, supported by CNPq, analyzes Arenas Movedizas, a set of prose texts by Octavio Paz, a world-renowned 20th-century Mexican poet, essayist and diplomat. Originally published in 1949, these short narratives were incorporated into the work *¿Águila o sol?* in 1951, composing its second section. Arenas Movedizas is included in the early years of Paz's poetic trajectory and is his work that has been less studied by critics, because the writer is best known for his poems and essays. In this narratives, we can see the influence of Surrealism, a European avant-garde movement that started in 1924. As a result of the constant contact of the Mexican author with the proposals of the founder of the surrealist movement, André Breton, we envision the possibility of mapping if and how the strategies and elements of the European movement are present in these short stories. In addition, the narratives have traces of fantastic literature. In this way, we propose a reading of three narratives of this work that dialogue with both Surrealism and the fantastic, namely: "Visión del Escribiente", "The blue branch" and "Mi vida con la ola". To reach this, we appropriate the concepts of three of the main authors of fantastic and surrealist literature, Tzvetan Todorov (1975), Sigmund Freud (2010) e André Breton (1985). The results show how Octavio Paz uses the characteristics of the fantastic genre and the surrealist movement to intrigue and instigate the reader by approaching themes such as violence and love, without renouncing aspects of Mexican culture in his texts.

Keywords: Fantastic, Surrealism, Prose Poems, Octavio Paz.

Recebido em 27/07/2023

Aceito em 30/08/2023

Publicado em 07/09/2023

Introdução

O presente trabalho propõe-se a analisar os aspectos fantásticos e surreais elaborados pelo escritor mexicano Octavio Paz em *Arenas Movedizas*, publicado em 1949. Composto por dez narrativas, o livro representa a segunda parte da obra "*¿Águila o Sol?*" e corresponde, como sinalizado por Ulacia (1999) e Stanton (2006), ao período formativo da poética do autor, época de maior contato de Paz com o movimento surrealista e seu fundador, André Breton.

Apesar de não se identificar plenamente com o grupo, principalmente por seus posicionamentos políticos, Octavio Paz possui alguns poemas, definidos por ele mesmo, à esfera surrealista, como "Mariposa de Obsidiana" (Dorella, 2011).

Partindo da hipótese de que a pesquisa poderá contribuir para os estudos acerca das técnicas de construção ficcional do fantástico e do surrealismo, embora o autor seja mais conhecido por seus poemas e ensaios, pretende-se relacionar os elementos da literatura fantástica e surreal com as narrativas curtas presentes em *Arenas Movedizas*, que aqui definimos como contos, pois seguem a estrutura: apresentação das personagens, desenvolvimento situação de conflito, clímax e desfecho. Dessa forma,

discutimos inicialmente alguns elementos do fantástico e traçamos pontos do movimento e da estética surrealista, bem como sua relação com Paz, para então ilustrarmos nos contos tais elementos. Para tanto, adotamos como referencial teórico a obra *Introdução à literatura fantástica* (1975), de Tzvetan Todorov, o ensaio *Das Unheimlich* (O inquietante), de Sigmund Freud (2010) e o Manifesto do Surrealismo, de André Breton (1985).

O labor artístico e intelectual de Octavio Paz extrapola as fronteiras de seu país natal, o México. Na literatura, criou poemas, traduziu poetas de língua inglesa, alemã, francesa e japonesa e escreveu ensaios paradigmáticos sobre a criação poética, o amor e a modernidade. Essa profusão de textos ocorreu paralelamente a seu trabalho como representante de seu país na diplomacia ou em conferências pela Europa e Estados Unidos. Por esse trabalho amplo, cultivado em quase sete décadas, tornou-se um dos mais influentes poetas e pensadores da literatura do século XX.

Por outro lado, justamente devido ao altíssimo número de trabalhos (suas obras completas possuem por volta de 20 volumes), foi necessário estabelecer um recorte. Dessa forma, escolhemos para a análise um conjunto de textos em prosa que tem recebido pouca atenção da crítica.

Com efeito, a análise que aqui propomos, de textos ficcionais em prosa relacionados ao movimento surrealista e ao gênero fantástico, almeja contribuir para os estudos sobre esse poeta.

Marco Teórico-Referencial

O Fantástico

O fantástico foi definido por Todorov (1975, p. 31) como um gênero literário em cuja leitura se experimenta a hesitação “por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural”. A hesitação produzida no leitor diante do elemento fantástico é definida como o ponto máximo do gênero. Esse efeito é conquistado por meio de alguns recursos narrativos, os quais achamos importantes citar: a narração em primeira pessoa (personagem-narrador), a elaboração da atmosfera e a composição do clímax.

A narração em primeira pessoa permite a identificação do leitor com o personagem e o fato narrado. No que diz respeito à hesitação, Sá (2003, p. 44) define:

A hesitação dependerá da intensidade com que o fato narrado será interpretado como verdadeiro e da integração entre o leitor e o narrador representado. Esse conseguirá tanto mais convencer o leitor implícito de sua própria dúvida, quanto mais autoridade possuir sobre a ação narrada.

O uso de narradores de confiança ou que representem autoridades, com a finalidade de convencer o leitor do acontecimento e transpassar desencadear o sentimento de hesitação do personagem (racional) protagonista em contato com o elemento de natureza duvidosa, se tornam comuns em narrativas fantásticas.

Com o foco no narrador, outros personagens são pouco explorados, tendo suas ações — e seus impactos — reduzidos na narrativa. Da mesma forma, o narrador-personagem é responsável por convencer o leitor e produzir nele a hesitação, assim sendo, sua complexidade é resumida à sua função que ocupa no desenrolar da história. Em decorrência do pouco aproveitamento dos personagens secundários, a elaboração da atmosfera e da ambientação tornam-se significativas para a narrativa.

A composição gradual do conto de maneira a preparar o leitor para o fato fantástico, ou seja, seu ponto culminante, também é uma característica marcante. É preciso elaborar uma narrativa centrada no clímax, o resto, como define Penzoldt (como citado em Sá, 2003, p. 46), é “exposição, preparação do leitor para os eventos incríveis”. Essa construção deve ser, então, progressiva, pois é necessário fomentar o leitor com a finalidade de convencê-lo. Como se pode notar, os recursos estão frequentemente interligados, embora não sejam uma constante na literatura fantástica.

Sá (2003), em pesquisa de mestrado, define as diferenças entre o fantástico tradicional e o contemporâneo³⁹. Para o primeiro, estabelece que é necessário partir do natural para atingir, pouco a pouco, a hesitação. Em oposição, o fantástico contemporâneo inicia-se em um mundo maravilhoso que caminha para o natural, assim sendo, não há hesitação por parte do personagem. Entretanto, ainda é possível haver hesitação no leitor, que poderá decidir aceitar ou não os fatos narrados. O crítico afirma, ainda, que o mundo estabelecido no fantástico contemporâneo pode ser interpretado como uma alegoria, embora não seja a única leitura possível.

Essas definições sobre o fantástico dialogam com o inquietante freudiano, o qual, conforme veremos mais adiante, está relacionado ao sentimento de familiaridade. Tanto no nível psicanalítico quanto no ficcional, o indivíduo experimenta a confusão e a angústia

³⁹ A temporalidade de “contemporâneo” para ele baseia-se na percepção de Julio Cortázar no famoso ensaio “Del cuento breve y sus alrededores”.

pelo fato de estar diante de uma situação ou de um objeto já conhecido, mas que de alguma forma foi represado ao longo da vida ou alterado de seu cotidiano.

Verifica-se, ainda, a necessidade de esclarecer, ainda que superficialmente, a diferença entre o fantástico e o maravilhoso⁴⁰. Este conceito, porém, é fundamentado no irreal e define suas próprias regras e lógicas tanto no nível da magia quanto no gênero literário⁴¹. O mundo das fábulas pode ser utilizado como exemplo, pois, segundo Freud (2010, p. 372), “abandonou desde o início o terreno da realidade e aderiu abertamente às convenções animistas”.

Quando não é possível identificar em qual mundo, inquietante ou maravilhoso, se situa a história, surge o sentimento de incerteza. É então que o fantástico se estabelece. Entretanto, Todorov (como citado em Sá, 2003, p. 32) o conceitua como um elemento momentâneo; uma vez que o autor criara a tensão a partir da dúvida, o leitor é conduzido para uma resolução, pendendo para o inquietante ou o maravilhoso.

O Inquietante

Em *O Inquietante* (2010), obra publicada em 1919, Sigmund Freud desenvolve sua percepção, enquanto psicanalista e admirador da literatura sobre o sentimento de estranheza na prática analítica e ficcional. Segundo o psicanalista, inquietante é “aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (Freud, 2010, p. 331). Entretanto, o inquietante não produz medo, mas um sentimento que pode ser comparado à angústia.

Esse elemento nos retorna ao que foi reprimido, como complexos infantis e crenças primitivas. O contato inesperado do indivíduo com esse “familiar” é responsável pelo sentimento de estranhamento.

Como exemplos de elementos que provocam o inquietante, Freud (2010) menciona “as coincidências do desejo e realização, as repetições de experiências

⁴⁰ Embora não seja colocado sob a lupa, pensamos ser esclarecedor mencionar que o termo maravilhoso possui grande relevância na literatura hispano-americana. Dentro do contexto dos anos 1960 e 1970, o chamado *boom* latino-americano recebeu a alcunha de realismo maravilhoso. Irlemar Chiampi (1980) cuidou de estabelecer os limites entre “mágico” e “maravilhoso” dentro dessa literatura. Em sua exposição, o maravilhoso aproxima-se do que Freud expõe *en passant*. Para ela: “o maravilhoso difere radicalmente do humano: é tudo o que é produzido pela intervenção dos seres sobrenaturais” (Chiampi, 1980, p. 48).

⁴¹ A esse respeito valeria a pena retomar “A morfologia *do conto maravilhoso*”, de Propp, utilizado, aliás, como parâmetro por Chiampi para preferir “realismo maravilhoso” em lugar de “mágico”.

similares em datas ou lugares, as visões ilusórias, os ruídos suspeitos e mesmo o duplo”. Na literatura, em particular, o mundo inquietante surgiria na ocorrência de um fato raro.

Assim como definido por Todorov, Freud (2010) estabelece que a identificação do leitor com o personagem — preferencialmente o narrador — é essencial para que a sensação de estranheza seja vivida. Nesse sentido, o conceito de inquietante dialoga com o fantástico ao indicar a incerteza (hesitação), suscitada no leitor perante a veracidade ou não do fato narrado. No entanto, opostamente ao fantástico, para Freud (2010) o autor poderia ocultar a natureza, real ou maravilhosa, do mundo em que a narrativa é situada por grande parte do texto, ou, ainda, manter a incerteza do leitor até o final. Como sinalizado anteriormente, o fantástico é, para Todorov, um elemento efêmero na obra, que em determinado momento cede para explicações naturais ou sobrenaturais.

O autor, ademais, frustra o leitor ao apresentar um mundo real, para então confrontar a veracidade dessa realidade. São excedidas, por pelo menos um instante, as regras impostas por esse mundo. Tal ilusão causa certa insatisfação no leitor, que, na constatação desse artifício, se sente enganado.

Por fim, a relação escritor e leitor demonstra sua importância também na possibilidade de libertar este último do sentimento de estranheza. Pode-se, por exemplo, utilizar o recurso cômico ou a ironia. O cômico é para Freud uma “extensa série de métodos que a mente humana construiu a fim de fugir à compulsão para sofrer [...] sem ultrapassar a saúde mental” (como citado em Autuori e Rinaldi, 2014, p. 316).

O Surrealismo

O surrealismo foi um movimento da vanguarda europeia do século XX. Fundado pelo escritor francês, André Breton, visava romper com a busca do sentido nas artes. Para isso, ele propôs, propondo no Primeiro Manifesto Surrealista (1924) o “automatismo psíquico”, meio pelo qual o pensamento estaria livre do controle exercido pela razão. Dessa forma, o surrealismo englobava não apenas o conteúdo da obra, como também seu processo de criação.

Ao propor a libertação do homem das amarras da lógica, moral e estética, o movimento tinha por objetivo alcançar a super realidade, uma espécie de estado em que sonho e vigília se coexistiam. Breton (1924, s/p) acreditava “na resolução destes dois estados, tão contraditórios na aparência, o sonho e a realidade, numa espécie de realidade absoluta, de surrealidade, se assim se pode dizer”.

O maravilhoso, o onírico e o arbitrário tiveram grande destaque no surrealismo em decorrência do advento dos estudos realizados por Freud: “É inadmissível, com efeito, que esta parte considerável da atividade psíquica [...] não tenha recebido a atenção devida” (Breton, 1924, s/p). No sonho, nossos desejos se apresentam sem a repreensão da consciência. Livre do julgamento e censura, o inconsciente representaria para o surrealismo a máxima da expressão do pensamento da liberdade humana. O desejo e o impulso, palavras negativas do ponto de vista do pensamento racional, tornaram-se cobiçados pelo surrealismo.

Para libertar o inconsciente, ou seja, a verdadeira forma do pensamento, os surrealistas adotaram a escrita automática. Esse processo de escrita que permitiria a criação de imagens poéticas mais elaboradas, conforme a definição de Pierre Reverdy:

A imagem é uma criação pura do espírito. Ela não pode nascer da comparação, mas da aproximação de duas realidades mais ou menos remotas. Quanto mais longínquas e justas forem as afinidades de duas realidades próximas, tanto mais forte será a imagem — mais poder emotivo e realidade poética ela possuirá... etc. (como citado em Breton, 1924, s/p).

Mas, para tanto, é preciso se desvincular do controle exercido pela razão, se despreendendo da estrutura ou de conexões lógicas do texto. Breton e Philippe Soupault utilizaram esse método para a escrita do livro “Os campos magnéticos” (1920), considerado por Breton a primeira obra surrealista, cujos primeiros capítulos foram publicados na revista *Littérature*, fundada em 1919 por ambos os escritores, juntamente com Louis Aragon. Em uma experiência com Soupault que antecede a escrita de “Os campos magnéticos”, Breton (1985, p. 55) descreve as imagens que obtiveram como “de uma tal qualidade que não teríamos sido capazes de preparar uma só delas, mesmo com muito empenho”.

Distanciando-se da razão e da lógica, o surrealismo provoca e desconcerta, e, conseqüentemente, estimula a reflexão. Não é possível entender uma obra à primeira vista, pois estamos limitados aos nossos próprios conceitos, é preciso se desapegar da realidade e da escrita realista a fim de adentrar ao universo ficcional elaborado, para enfim absorvê-la.

A relação entre Octavio Paz e André Breton começou antes mesmo de se encontrarem. O primeiro “contato” com Breton foi por meio do livro *O amor louco*, de 1937, no qual o surrealista apresentava a ideia do amor e da poesia como símbolos da oposição à razão e progressividade (Dorella, 2011).

O encontro pessoal ocorreu na década de 1940, quando Benjamin Péret, um dos mais importantes surrealistas franceses e amigo de Paz, apresentou os dois escritores. A partir desse momento, é possível notar a influência surrealista em suas obras, porém, o ensaísta mexicano nunca foi totalmente integrado ao movimento em consequência de algumas divergências, sendo estas, em sua maioria, de viés político. Uma dessas discordâncias era em relação ao método de escrita automática. Em *O Arco e a Lira*, de 1956, Paz expressa sua opinião no que diz respeito à técnica surrealista: “A escrita automática não está ao alcance de todos. Diria ainda que sua prática efetiva é impossível, já que supõe a identidade entre o ser do homem individual e a palavra, que é sempre social.” (como citado em Willer, 2016, p. 79).

O Livro “Arenas movedizas”

“*¿Águila o Sol?*” é, dentre a vasta obra poética de Octavio Paz, a menos estudada pelos críticos. Publicada em 1951 e com influências do surrealismo, corresponde às primeiras obras do escritor. “*¿Águila o Sol?*” é dividida em três seções: “Trabajos del Poeta”, “Arenas Movedizas” e “*¿Águila o sol?*”, que são definidas por Paz, em entrevista a Anthony Stanton, da seguinte maneira:

Na primeira seção de “*¿Águila o sol?*”, os textos de Trabajos del Poeta, a influência surrealista está mais na atitude ante a escrita que na escrita propriamente dita.
 [...] A segunda parte, Arenas Movedizas, compreende textos que oscilam entre o poema em prosa e o conto. Alguns são francamente contos. No entanto, nenhum crítico mexicano me incluiu em uma antologia do conto.
 [...] “*¿Águila o Sol?*” Aqui sim estamos diante de verdadeiros poemas em prosa. Sem dúvida, não os pude escrever sem o exemplo francês, não somente os dos surrealistas, mas também de escritores anteriores, como Rimbaud e alguns simbolistas. (Paz, 1989, p. 150-151, tradução nossa)

Em 26 de julho de 1949, em carta para Alfonso Reyes, escritor, poeta e ensaísta mexicano, Paz anunciou que estava trabalhando em uma nova obra: “Apesar da rotina burocrática, escrevo trabalhosamente, em meus quartos de horas, um pequeno livro de poemas em prosa: Arenas Movedizas.” (como citado em Enciso, 2008, p. 125, tradução nossa). Posteriormente, publicou os textos sob o nome de *¿Águila o sol?*, descrito para Reyes como um livro que “se trata de umas 75 páginas – poemas em prosa, contos curtos, etc. –” (como citado em Enciso, 2008, p. 128, tradução nossa), mantendo o título original apenas para a sua segunda seção.

O objeto de nosso estudo consiste nas narrativas de Paz que compõem “Arenas Movedizas”, sendo especificamente os contos: “Visión del Escribiente”, “El ramo azul” e “Mi vida con la ola”. Apesar de seu gênero textual ser muito discutido entres os críticos, principalmente quanto às possibilidades de serem considerados poemas em prosa ou prosa poética em razão dos seus elementos líricos, classificamos esses textos como contos, reforçando a fala de Paz: “Alguns são francamente contos”.

Começamos, então, pelo nome dado à compilação desses escritos. O título “Arenas Movedizas” alude à fluidez e inconstância temática presente nos 10 contos dessa seção. Os temas abordados vão desde o duplo, como em “Encuentro”, até o amor e a violência, tratados em “El ramo azul” e “Mi vida con la ola”. O movediço também está relacionado ao fantástico e ao surreal, gêneros em que as narrativas de Paz transitam. Porém, não procuramos em nosso trabalho definir os contos como de estirpe fantástica ou surrealista, apenas apontar as possibilidades de identificar traços dessas vertentes dentro dos contos.

Já de acordo com Peña (2002) trata-se de um trabalho mais introspectivo de Paz, no qual a cultura e identidade mexicana e a relação (conflituosa) entre o poeta e sua poesia, além do reconhecimento de suas influências, são expressos nos textos. Essas narrativas, em um sentido alegórico, parecem representar a busca por uma identidade própria de escrita, que é caracterizada pela reflexão do poeta sobre sua poesia e a procura por recursos linguísticos.

O Conto “Visión del escribiente”

Do conjunto de contos, selecionamos 3 para análise. Partimos do conto “Visión del Escribiente”, exatamente o quinto dentre os dez. A posição que ele ocupa no todo merece atenção porque aparece já no título uma referência ao processo de escrita. Trata-se de um texto narrado em primeira pessoa e que foge da estrutura actancial que prevalece nos demais textos desta segunda parte do livro *¿Águila o Sol?*

Esse narrador, mesmo sem expressar abertamente quem é, parece conduzir uma escrita reflexiva por meio da qual reconhecemos pistas de sua posição social, até profissional, e do que pensa acerca de determinados aspectos de sua vida.

Em seu universo, o “Escribiente” narrador-protagonista tem uma relação com a escrita limitada à cópia e à transcrição do que lhe é ditado; para ele, é uma condição

monótona, a qual se manifesta em trechos como o da pergunta “a que horas acabam as horas?” (Paz, 1994, p. 30)⁴². A burocracia dessa profissão é conhecida de Paz, pois seu envolvimento constante com a política possibilitou seu ingresso no serviço diplomático mexicano, em 1945, justamente quando se mudou para Paris. Como secretário na Embaixada Mexicana, Paz teve contato com outras culturas, vivenciou a guerra e adquiriu uma visão mais crítica de seu país de origem. Sua estadia em Paris também contribuiu para sua proximidade com André Breton e o grupo surrealista, fomentada por diversos encontros no Café Cyrano, próximo à residência de Breton. Em outubro de 1968, quando servia na Índia, Paz renunciou a seu cargo no serviço diplomático em protesto ao massacre de Tlatelolco.

Voltando ao conto, “Visión del Escribiente” parece ser uma crítica ao racionalismo difundido no Ocidente pelo menos desde o período Renascentista. Essa corrente filosófica do século XV e aprofundada no XIX prezava pela explicação científica para os fatos; a razão deveria ser o único meio para obter conhecimento. No parágrafo em questão, entretanto, a razão parece ter o significado de um vazio, de uma opacidade:

Onde disseram que estava o sol central, o ser solar, o feixe quente feito de todos os olhares humanos, não há senão um orifício e menos que um furo: o olho do peixe morto, a vacuidade vertiginosa do olho que cai em si mesmo e se olha sem se ver. (Paz, 1994, P. 31).

No início, o narrador divaga em seu escritório: “Em minha frente se estende o mundo dos grandes, pequenos e médios” (Paz, 1994, p. 31), ou seja, as pessoas, com suas próprias vidas e “mundos”. O universo dos reis, presidentes e carcereiros parece estar ligado com as estrelas, planetas, cometas e corpos errantes, que são domesticados por uma lei física, a da gravidade. Em comum, todos giram ao redor de uma “ausência”.

Se entendermos a palavra domesticar como controlar ou dominar algo, podemos interpretar a gravidade como a representação de algo que os prende à realidade. Tal domesticação é responsável por sucumbir desse universo. O narrador, então, assume o papel de mensageiro:

No Renascimento, a teoria heliocêntrica, definida por Nicolau Copérnico, ganhou importância ao colocar-se contrária ao que era propagado pela Igreja. Defender que o sol, ao invés da Terra, estava no centro do universo envolvia questões políticas e religiosas, pois se acreditava que, como Deus criara a Terra, fazia sentido ela estar no centro de

⁴² Todas as traduções de *Arenas movedizas* foram feitas pelos autores do artigo.

tudo, além de existirem evidências na Bíblia que comprovasse tal hipótese. Ao ser questionada, a Igreja tinha seu poder ameaçado.

Essa hipótese que, com o desenvolvimento científico confirmou-se de modo inquebrantável, porém, no conto “Visión del Escribiente” também é problematizada:

Onde disseram que estava o sol central, o ser solar, o feixe fervente feito de todos os olhares humanos, não há senão um orifício e menos que um furo: o olho do peixe morto, a vacuidade vertiginosa do olho que cai em si mesmo e se olha sem se ver. (Paz, 1994, p. 31).

A razão, a ciência, que deveriam pautar a vida humana, ou seja, visões de mundo que estariam no centro das ações na modernidade, são, na verdade, o vazio, o opaco, ou, metaforicamente, “o olho do peixe morto” — provavelmente referência ao livro *Peixe solúvel*, de Breton. Essa ideia exprime a relação de Octavio Paz com o movimento surrealista, que tem como princípio a ruptura com concepções materialista e racionalistas como um meio para alcançar a supra realidade, o ponto em que sonho e vigília se encontram.

A aproximação com o surrealismo se manifesta também pela estrutura do texto. Conforme mencionamos acima, não é possível identificar personagens atuando. Trata-se de uma escrita reflexiva, que poderíamos até nomear de “automática” por causa da sucessão temática, como podemos notar nos seguintes trechos:

Vislumbrar de longe o Influyente e enviar a cada ano minha carta para recordar — a quem? — que em algum lugar, decidido, firme, insistente, mesmo que não seguro da minha existência, eu também aguardo a chegada da minha hora, eu também existo. Não abandono meu posto.

[...]

Não: renuncio ao cartão de racionamento, a cédula de identidade, ao certificado de sobrevivência, a ficha de filiação, ao passaporte, ao número-chave, a senha, a credencial, a passagem segura, a insígnia, a tatuagem e ao ferro (Paz, 1994, p. 30-31).

Esses dois parágrafos parecem representar os pensamentos do narrador acerca de seu papel profissional, mas demonstram contradição, enquanto no primeiro o narrador afirma não ceder seu posto, no segundo ele rejeita os elementos presentes em seu trabalho.

Em outro trecho: (“Sua piedade é tão desprezível quanto sua justiça. Sou inocente? Sou culpado. Sou culpado? Sou inocente. [...] Culpado, inocente, inocente, culpado, a verdade é que abandono meu posto.” (Paz, 1994, p. 32), se concentra na temática da

(não) justiça. Tal tema estava presente na vida de Paz em 1932, quando ingressou na Universidade Nacional Autônoma do México para cursar Direito, apesar de não concluir seus estudos. Paz decidiu se dedicar a seus trabalhos como poeta. Em “sua piedade é tão desprezível quanto sua justiça” não é demarcado o interlocutor, mas o narrador parece se comunicar com o leitor, como nas expressões “Sim, já sei” e “Certo, não me leve à mal” (Paz, 1994, p. 30).

Já na passagem: “Recordo meus amores, minhas práticas, minhas amizades. Recordo tudo, vejo tudo, vejo a todos. Com melancolia, mas sem nostalgia.” (Paz, 1994, p. 32), o foco é o passado. O narrador demonstra que perdeu sua fé, abandonou as desculpas, o quase, o não concreto. É como se estivesse abatido: “Já me cansou a espera” (Paz, 1994, p. 32), ele, enfim, cede seu posto no aguardo de um acontecimento inevitável.

A partir do 6º parágrafo, o conto assume um tom escatológico: “Os primeiros mortos apenas incharam um pouco mais a cifra diária e ninguém nos serviços de estatística notará esse zero a mais” (Paz, 1994, p. 33). Contra a morte iminente, representada no conto pelo vento, uma força da natureza metáfora usada no Apocalipse para o fim dos tempos, não há nada que possa ser feito, “Inútil sair ou ficar em casa. Inútil levantar muralhas contra o impalpável” (Paz, 1994, p. 33).

Para Guillermo Sucre (1971), essa visão apocalíptica representa o poder da palavra. A busca por ela é, primeiramente, destrutiva, mas também reveladora. O narrador, limitado a uma realidade burocrática definida por dominadores e subordinados, passa de mero “escribiente” (que poderíamos entender como escrivão) para, efetivamente, poeta. Entretanto, é necessário, como propõe Sonja Herpoel, aceitar “fazer parte de um processo contínuo de vida-morte, para que com isso surja a palavra adequada” (como citado em Peña, 2002, p. 56,). No conto, esse processo inicia-se na ausência do ser central que, como sinalizamos anteriormente, representa a razão, sem ela o caos é instaurado. Após a destruição, um novo mundo surge e, com ele, a palavra, a poesia.

Em vista disso, podemos entender “Visión del Escribiente” como um conto metalinguístico, pois, além de tratar do próprio fazer poético utilizando-se da escrita, essa visão de um relacionamento destrutivo entre o poeta e a palavra determina os demais contos, como veremos em nas análises seguintes.

O Conto “El ramo azul”

Nosso segundo conto a ser analisado é “El ramo azul”. Nele, o personagem principal, um homem estrangeiro hospedado em uma pensão, decide sair à noite e é atacado no caminho. O assaltante, porém, não quer dinheiro ou outros bens materiais; o que ele procura é um olho azul. O narrador-personagem, após provar que não tinha o que o assaltante desejava, consegue se salvar e foge da cidade no dia seguinte.

O conto é narrado em primeira pessoa, como em “Mi vida con la ola”. Essa é uma característica importante para o fantástico, como sinalizado na seção 1, pois aproxima o leitor do personagem, dando mais legitimidade ao que é narrado.

Quanto à ambientação, não há muitas descrições; sabemos que se trata de um local quente, conforme podemos identificar nas seguintes passagens: “Despertei, coberto de suor. Do piso de ladrilhos vermelhos, recém regado, subia um vapor quente” (Paz, 1994, p. 7), e “Saltei da rede e descalço atravessei o quarto, com cuidado para não pisar em um escorpião saído de seu esconderijo” (Paz, 1994, p. 7). A imagem do aracnídeo, presente não apenas por causa do calor, mas instaura a perspectiva simbólica, que acompanha esse animal, sobre a qual trataremos de aprofundar mais à frente.

A cidade onde o homem se hospedou não possui iluminação; antes de sair da pensão, o dono lhe diz: “Não há iluminação aqui. Melhor seria se ficasse” (Paz, 1994, p. 8). Nas ruas não há outras pessoas, e a pouca luz e os sons que acompanham o personagem são provenientes da natureza. Todos esses elementos contribuem para a ideia de um povoado, um vilarejo, afastado do centro do México. Isso poderia sugerir a impressão de tranquilidade. No entanto, a violência tem uma longa história nas cidades do interior do México. A Revolução Mexicana, iniciada em 1910 e com término apenas em 1917, representa um agravante nos índices de violência e criminalidade. Em 1949, ano da primeira publicação de *Arenas Movedizas*, Octavio Paz escrevia sobre a identidade mexicana em seu livro intitulado “*Laberinto de la soledad*”, no qual a Revolução está presente como um dos temas retratados.

É interessante destacar que o homem não pertence àquele lugar, ou seja, ele é o elemento inquietante. Seus olhos, ainda, são “amarelos” (Paz, 1994, p. 9). Tal cor para olhos não existe, mas é comum vê-la ser usada para a descrição dos olhos de criaturas sobrenaturais na literatura. É como se Octavio Paz invertesse os papéis, nos fazendo perguntar “o que, afinal, é inquietante nesse conto?”.

Alguns críticos defendem que essa obra é uma metáfora para relação do poeta com sua escrita. José Francisco Conde indica que "*¿Águila o sol?*" representa a busca de Octavio Paz por uma "união definitiva com a Poesia. As três partes de seu livro seguem as vias da mística para esse propósito: a purgativa, a iluminativa e a unitiva." (como citado em Lage, 2002, p. 103). Neste conto, o assaltante representaria a figura do poeta que busca os recursos de linguagem simbolizados pelos olhos azuis. Ao contrário do narrador que foge do fogo, esse personagem força para ver (via purgativa), ilumina o rosto do protagonista (via iluminativa), analisa novamente e, faz o outro ajoelhar (sinal de submissão e de aceitação ao outro) ... Tal via iluminativa só poderia ser caracterizada por sua atitude.

A palavra "ramo", em espanhol, pode significar "uma enfermidade ainda incipiente", conforme o dicionário da Real Academia Española. Estaria Paz sugerindo que o homem que ataca está doente? Ou a noiva a quem o assaltante diz querer presentear? Acerca dessa última hipótese, Lage (2019, p. 104) sugere duas possibilidades: "Em primeiro lugar, ela poderia sofrer de algum tipo de doença mental" e, "a segunda possibilidade é a de que ela seja uma pessoa normal, mas perversa". Porém, uma vez que não temos informações sobre a noiva, isto é, essa pessoa não age na cena, preferimos abordar essa questão sob outra perspectiva, a do assaltante. Ele estava enfermo, mas sua doença era o amor.

"O amor louco" é o nome dado por Breton para expressar o sentimento que rejeita a noção do amor como uma questão do espírito e/ou de viés religioso. Como dito anteriormente, o surrealismo rompeu com as preocupações estéticas e morais. Vemos esses aspectos no conto, pois o assaltante não parece se importar com o inquietante "capricho" de sua noiva ou com as implicações que esse desejo acarreta para ser concretizado. O amor também é comumente associado ao irracional; nossas ações são pautadas na razão ou no "coração" — órgão que, de acordo com a perspectiva romântica, é utilizado para na representação de nossas emoções. Obviamente, tal sentimento não é capaz de fazer qualquer pessoa cometer atos como os do personagem em questão, mas é exatamente nesse ponto que sustentamos nossa tese de que ele estaria doente, apaixonado (*pathos*). Seu amor o cegou de tal maneira que seu discernimento foi comprometido.

A construção gradual da narrativa para o fantástico inicia-se no momento em que o narrador decide sair da pensão, apesar dos alertas do dono. Às cegas, ele caminha nas

ruas em paralelepípedos. Em dado momento, percebe que alguém se “desprende” da porta de uma das casas, mas ao virar-se, não vê ninguém. Em um ato de desconfiança, ele aperta o passo, mas ouve o barulho de chinelos nas pedras atrás de si. Bruscamente o assaltante o pega e o surpreende com uma faca. O elemento fantástico é apresentado por esse segundo personagem, de maneira um tanto casual: “— O que queres?’ — Seus olhos, senhor’ — contestou a voz suave, quase envergonhada.” (Paz, 1994, p. 9).

A natureza do que o assaltante deseja já é capaz de intrigar, mas a hesitação do leitor surge em sua explicação: “— Para que queres meus olhos?’ — É um capricho da minha noiva. Quer um ramo de olhos azuis. E por aqui, há poucos que os tenham”. (Paz, 1994, p. 9).

Dar um ramo de flores para sua noiva é comum (familiar), o que causa a estranheza é o fato de o objeto ser constituído de olhos. Em um primeiro momento, temos a impressão de se tratar de algo insólito ou, até mesmo, macabro, o que nos faz pensar na possibilidade de a narrativa estar associada ao sobrenatural. Essa ideia ganha mais força na simbologia de certos elementos presentes no início do texto: o escorpião e a mariposa.

Alacrán é uma palavra do árabe (*al-ágrab*) que significa, em português, escorpião. Para alguns povos, encontrar um *alacrán* era sinal de mau presságio; ele representaria um “espião enviado do diabo”. Esse animal foi relacionado ao deus do fogo Xiuhtecuhtli, da mitologia asteca, devido à sua picada que provoca uma dor ardente, mas sua simbologia também está ligada a Mictlantecuhtli, deus da morte, das profundezas e da escuridão (Marín Pérez, 2014).

A mariposa, por sua vez, na cultura asteca, está associada ao sol e ao fogo, pois Xiuhtecuhtli leva em seu peito um emblema chamado “borboleta obsidiana”. Para os mexicanos, a mariposa é “um símbolo do sol negro, atravessando os mundos subterrâneos durante o seu curso noturno” (Costa e Soares, 2015, p. 635), ou seja, também está relacionada à morte.

Esses dois animais possuem em comum sua relação com a morte e o fogo, elementos que permeiam o conto. A morte está presente na ameaça, no ato violento, mesmo que não concretizado. O fogo tem uma função importante para o narrador, que, com a finalidade de convencer o assaltante da cor dos seus olhos, utiliza o fósforo para iluminar seu rosto.

Entretanto, esse sobrenatural fica oculto na narrativa, pois o narrador não fornece mais pistas ao leitor: a noiva é apenas citada e a discussão que se segue é sobre a cor dos olhos do protagonista. Ao final, o narrador entra na pensão sem dizer uma palavra e parte no dia seguinte. O sobrenatural, dessa forma, é descartado, deixando apenas a possibilidade de um mundo inquietante, ou seja, um mundo que pode ser explicado naturalmente. Ao final da narrativa, parece ser possível apenas a explicação de que o narrador seria assaltado, perigo do qual já havia sido alertado pelo dono da pensão.

O Conto “Mi vida con la ola”

Este conto trata da história de amor que poderíamos chamar de *natural*, pois ocorre entre um homem e uma onda do mar, elemento da natureza. Impossível, como define Azucena Rodríguez (2018), em nível textual, devido ao fato de um homem não poder amar uma mulher de água e, em nível interpretativo, em razão de suas diferenças e dificuldades.

Logo no início, a figura fantástica emerge das águas e se apresenta para o narrador. Não há, porém, qualquer sinal de hesitação por parte do narrador-protagonista em contato com essa “mulher de água”. A personificação do mar como o feminino podemos inferir na descrição: “Era esbelta e leve” (Paz, 1994, p. 16), o uso dessa metáfora é comum em narrativas surrealistas, nas quais as emoções de fúria e loucura, a sensualidade e a instabilidade associados à mulher encontram na água sua representação.

Nesse meio insólito e onírico, se desenrola o relacionamento entre os dois. O narrador até mesmo faz referência ao ato sexual, ainda que impossível devido à natureza de sua parceira:

Mas jamais cheguei ao centro de seu ser. Nunca toquei o nó da dor e da morte. Talvez nas ondas não exista esse lugar secreto que torna a mulher vulnerável e mortal, esse pequeno botão elétrico onde tudo se une, se contorce e se ergue, para depois desfalecer. Sua sensibilidade, como a das mulheres, propagava-se em ondas, só que não eram ondas concêntricas, mas excêntricas, que se estendiam cada vez mais longe, até tocar outros astros. Amá-la era prolongar-se em contatos remotos, vibrar com estrelas distantes que não suspeitamos. Mas seu centro... não, não tinha centro, mas um vazio parecido ao dos redemoinhos, que me sugava e me asfixiava. (Paz, 1994, p. 20-21).

Assuntos considerados tabus e proibidos pela sociedade, como o sexo, a morte e o incesto, são tratados pelo fantástico, segundo Todorov (como citado em Furtado, 2010, p.

6), pois se caracterizam como uma função social do gênero. A literatura fantástica deve combater a censura e romper com a visão realista a partir do sobrenatural. Por conseguinte, o fantástico de Todorov se aproxima das ideias do surrealismo.

Enquanto expressão do mistério, o perigo e a fatalidade que rondam a personagem feminina aparecem no decorrer do texto, inclusive no início do relacionamento, momento em que o narrador se vê abençoado pela presença de sua companheira: “Entrava em suas águas, me afogava um pouco e em um piscar de olhos me encontrava acima” (Paz, 1994, p. 20). Essa noção letal da personagem cria no leitor uma tensão que cresce à medida que as diferenças e insatisfações do casal surgem na relação. A ligação entre a água, a sensualidade e a morte ficam ainda mais fortes, de modo que a imagem mitológica da sereia nos é remetida (Romero, 2014, p. 75). Porém, essa mulher em específico é mais inquietante na medida em que não é um ser *das águas*, mas sim *de água*.

A mulher de água, suscetível à lua e aos astros, muda constantemente de humor, sinalizando, para o narrador, o declínio do relacionamento. Entretanto, ele, ao ver sua amada fragilizada sentindo-se sozinha, leva à sua casa uma colônia de peixes, entre os quais havia alguns “repulsivos e ferozes” (Paz, 1994, p. 22). A forma como o narrador parece fazer pouco caso dos desejos da personagem em justificativa do amor, independentemente do quão perigosos sejam, é similar ao conto “El ramo azul” (Azucena Rodríguez, 2018).

Vendo os peixes receberem a atenção de sua parceira, em um ataque de ciúmes o narrador tenta pegá-los. O clímax da história, então, se revela na demonstração da periculosidade da personagem, que em fúria golpeia o narrador:

Senti que afogava. E quando estava a ponto de morrer, já roxo, me depositou suavemente na margem e começou a me beijar, dizendo não sei que coisas. Me senti humilhado. Porque sua voz era doce e me falava da morte deliciosa dos afogados. (Paz, 1994, p. 22-23).

O contraste entre seu tom de voz e o que é dito explicita a sedução das águas, que “encanta” suas vítimas e as atrai para a morte. O narrador se sente humilhado e, percebendo a manipulação, passa a odiar e temer sua amada.

O conto termina em um ato violento contra a personagem feminina, que não apenas tem seu corpo congelado, ou seja, fica em um estado de impotência, como também é desmembrada, impossibilitando sua reintegração. A punição, julgada como

merecida pelo narrador, é realizada após um momento de lucidez, quando o homem, cansado da acidez de sua parceira, foge para as montanhas no inverno. Em seu retorno, passado um mês, ele está decidido e ao encontrá-la congelada não é comovido por sua “aborrecida beleza” (Paz, 1994, p. 24), a leva adormecida a um amigo que a pica em pequenos cubos, libertando o narrador, enfim, de sua presença.

O fantástico encontra em “Mi vida con la ola” a representação do equilíbrio instável entre o real e o maravilhoso. O sobrenatural, incorporado na personagem feminina, é naturalizado na narrativa, não provocando surpresa no narrador. Dessa forma, real e sobrenatural convivem harmoniosamente em um mesmo mundo, podendo até mesmo ser denominado aproximar-se de certos elementos do “realismo maravilhoso” que irromperam anos mais tarde na América Latina com o romance de Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*, mas o leitor implícito ainda pode sentir a hesitação ao decidir, como Freud defende, se “o ‘incrível’, que foi superado, não poderia, apesar de tudo, ser real.” (como citado em Sá, 2003, p. 34). A instabilidade, enfim, pende para o maravilhoso quando o narrador ao final não demonstra uma resolução natural para os acontecimentos.

No surrealismo, por outro lado, o conto estaria em um mundo onírico. Esta atmosfera parece tornar tudo possível, como podemos observar na relação entre as emoções da onda e o ambiente: no início, “o sol entrava com prazer nos quartos antigos, e ficava horas em casa, quando há tempos já havia abandonado as outras casas, o bairro, a cidade, o país.” (Paz, 1994, p. 20); depois, quando a onda está amarga: “o vento do mar arranhava a porta da casa ou delirava alto nos telhados” (Paz, 1994, p. 21); ou ainda quando furiosa: “preenchia a casa de gargalhadas e fantasmas. Chamava os monstros das profundidades, cegos, rápidos e obtusos.” (Paz, 1994, p. 24). O narrador, ainda, é capaz de amar, em todos os níveis, uma onda, mera substância líquida.

Nesse aspecto, vigília e sonho caminham juntos ao longo de todo o texto. Constatamos que o narrador encontra, até certo ponto, refúgio na companhia de sua amada, de modo que, no declínio do relacionamento, ele percebe que descuidou de seus negócios e começa a reencontrar os amigos. O sonho, idealizado e fantasioso, é uma espécie de abrigo contra a própria realidade.

Por fim, como defende Peña (2002), o conto pode ser considerado uma alegoria para a relação entre o poeta e a palavra. O narrador, que representa esse poeta, se vê em um relacionamento instável, o qual é, em alguns momentos, calmo, encantador e fácil — “Era tão límpida que podia ler todos os seus pensamentos” (Paz, 1994, p. 21) —, mas

também intolerável, agitado e cansativo. Embora o crítico não apresente aspectos claros sobre a possibilidade de compreender a relação do narrador com a onda como sendo uma metáfora da escrita, não pode passar despercebida sua observação, uma vez que, conforme defendemos aqui, *Arenas movedizas* possui no núcleo dos contos uma narrativa de caráter metalinguístico (“Visión del escribiente”) e que o conjunto foi produzido em um momento de busca poética do escritor.

Considerações Finais

A partir da análise dos contos, fundamentada na teoria desenvolvida por Todorov, os estudos de Freud acerca do inquietante e a relação entre Paz e o surrealismo, apresentamos os aspectos fantásticos e surrealistas presentes em *Arenas Movedizas*. Tendo em vista o que foi exposto, cabe a “El ramo azul” a definição de conto fantástico tradicional, enquanto “Mi vida con la ola” se ajusta às definições de fantástico contemporâneo, principalmente em sua questão metafórica.

De forma breve, abordamos as interpretações alegóricas de cada conto, com a finalidade de demonstrar como essas narrativas estão interligadas e, principalmente, relacionadas ao processo de escrita de Paz, uma vez que a obra foi considerada um marco formativo de sua carreira por críticos.

Ao fantástico, deu-se um foco maior para os elementos narrativos, tais como: personagem-narrador, ambientação e construção gradativa para o clímax, os quais puderam ser percebidos mais satisfatoriamente em “El ramo azul”. Na análise de “Visión del escribiente”, as interpretações partiram da aproximação de Paz com o movimento surrealista, assim como a questão onírica presente em “Mi vida con la ola”.

Por outro lado, a hesitação, tão importante ao fantástico, parece depender mais da interpretação do leitor implícito do que efetivamente do fato narrado. As simbologias dos animais em “El ramo azul”, por exemplo, dão ao conto uma atmosfera sobrenatural, que apenas é concretizada se o leitor já tiver conhecimento de tais significados.

Por fim, desejamos que este trabalho tenha contribuído para o entendimento das técnicas de construção ficcional do fantástico e do surreal e que novos estudos a respeito dos contos de *Arenas Movedizas*, obra significativa entre os primeiros escritos de Paz, embora tão pouco analisada, surjam no futuro.

Referências

- Autuori, S., & Rinaldi, D. (2014). A arte em Freud: Um estudo que suporta contradições. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 299-319.
- Azucena Rodríguez, A. (2018). La metáfora como pauta narrativa “Arenas movedizas”: Procedimientos de producción de sentido. *Revista Literatura Mexicana*, 29(2), 65-84.
- Breton, A. (1924). *Manifiesto surrealista*. Transcrição de Alexandre Linares.
- Costa, M. F., & Soares, J. C. (2015). Livre como uma borboleta: Simbologia e cuidado paliativo. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 18(3), 631-641.
- Dorella, P. R. (2011). Vasos comunicantes do moderno: Octavio Paz e o surrealismo, *Revista Esboços*, 18(25), 237-254.
- Enciso, F. (2008). *Andar fronteras: El servicio diplomático de Octavio Paz en Francia (1946-1951)*. Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (2010). O inquietante. In: *História de uma neurose infantil (“O homem dos lobos”)*, Além do princípio do prazer e outros textos (1917–1920). Companhia das Letras.
- Furtado, M. S. A. (2010). O fantástico e o estranho na literatura e os desafios da crítica psicanalítica, *Revista Garrafa*, 8(23), 1-13.
- Lage, R. C. (2019). O ramo azul, de Octavio Paz: Um conto pertencente ao gênero estranho. *Revista ALPHA*, 20(2), 99-106.
- Marín Pérez, M. J. (2014). *Análisis simbólico de la magnificación dañina del alacrán, fenómeno de imaginación popular, en tres cuentos panameños y su aplicación en la enseñanza de la literatura a nivel superior*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Panamá]. Repositorio Institucional http://up-rid.up.ac.pa/366/7/milvia_marin.pdf
- Paz, O. (1994). *Arenas movedizas*. Alianza.
- Paz, O. (1989). Libertad bajo palabra: La genealogía de un libro y de un poeta. Entrevista con Octavio Paz a Anthony Stanton. *América Cadernos CRICCAL*, 6, 139-156.
- Peña, C. M. (2002). *¿Águila o sol?, de Octavio Paz y variaciones sobre tema mexicano, de Luis Cernuda: El poema em prosa y el planteamiento de una poética, concordancias e discordancias*. [Tese de Doutorado, Texas Tech University]. DSpace <https://ttu-ir.tdl.org>
- Romero, J. C. G. (2013). *O perigo das águas: Aspectos do feminino terrível em Gustavo Adolfo Bécquer, Octavio Paz e Eduardo Galeano*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Banco de Teses <http://hdl.handle.net/11449/115923>
- Sá, M. C. (2003). *Da literatura fantástica (teorias e contos)*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. BDT <https://teses.usp.br/teses/8/8151>
- Stanton, A. (2006). Paz y Cortázar: Estéticas paralelas. *Revista Literatura Mexicana*, 17(2), 213-222.
- Sucre, G. (1971). La Fijeza y el Vértigo. *Revista Iberoamericana*, 37(74), 47-72.
- Ulacia, M. (1999). *Él árbol milenario: Un recorrido por la obra de Octavio Paz*. Galaxia.
- Willer, C. (2016). Conversando sobre escrita criativa: Um depoimento. *Revista Scriptorium*, 2(1), 71-80.