



I CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E LITERATURA CONLLIT: POLÍTICAS E (RE)EXISTÊNCIAS

ORGANIZADORAS
Beatriz Pazini Ferreira
Francisca Laila Ribeiro Pinto



[ANAIS]

Os textos assinados, no que diz respeito à
linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião da
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitor

Pedro Fernandes Ribeiro Neto

Vice-Reitor

Fátima Raquel Rosado Moraes

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Anairam de Medeiros e Silva



Conselho Editorial das Edições UERN

Emanoel Márcio Nunes

Isabela Pinheiro Cavalcante Lima

Diego Nathan do Nascimento Souza

Jean Henrique Costa

José Cezinaldo Rocha Bessa

José Elesbão de Almeida

Ellany Gurgel Cosme do Nascimento

Wellington Vieira Mendes

Diagramação: Dércio Braúna

Catálogo da Publicação na Fonte. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Anais do I Congresso Nacional de Linguística e Literatura – CONLLIT: políticas e (re) existências. /

Beatriz Pazini Ferreira, Francisca Lailsa Ribeiro Pinto (Orgs.) – Mossoró – RN: EDUERN, 2020.

717p.

ISBN: 978-65-991344-2-5

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Educação. 4. Letras. I. Ferreira, Beatriz Pazini. II. Pinto, Francisca Lailsa Ribeiro. III. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC

CDD 800

Bibliotecário: Petronio Pereira Diniz Junior CRB 15 / 782

ANALIS DO I CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E LITERATURA - CONLLIT: POLÍTICAS E (RE)EXISTÊNCIAS

ORGANIZADORAS

Beatriz Pazini Ferreira

Francisca Laila Ribeiro Pinto

COMISSÃO CIENTÍFICA

Anikelle Frutuoso

Aline Almeida Inhoti

Annie Tarsis Moraes Figueiredo

Antônia Sueli da Silva Gomes Dedicção

Bianca Sonale Fonseca da Silva

Claúdia Maria Felício Ferreira Tomé

Leandro Rodrigues Torres

Luciana Fernandes Nery

Maria Leidiana Alves

Maria Karoliny Lima de Oliveira





PREFÁCIO

O prefácio de uma obra sempre me pareceu um ato enunciativo complexo, na medida em que, na maioria das vezes, como se observa no atual cenário brasileiro de produção de conhecimento, parte de algumas premissas desconfortáveis as quais o sujeito prefaciador precisa (re)conhecer para entrar na ordem do discurso autoral.

Tais premissas referem-se a um conjunto de fatos recorrentes. O prefácio é um gênero discursivo característico da esfera acadêmica-intelectual, portanto, se pretende menos um comentário à obra prefaciada do que uma discussão teórico-filosófica sobre seu papel na constituição do efeito de conjunto. Ele atende a um convite à escrita, não raro, destinado de um/a amigo/a, o que requer o trabalho de suprir a necessidades mais diversas como, por exemplo, a de abonar os textos que o antecede; sua temática está delimitada pelo conjunto de textos que compõem a coletânea em questão e, por isso, precisa se “atinar” ao controle dos efeitos de sentido produzidos por uma diversidade de argumentos científicos (alguns mais, outros menos) que regulamentam a temática geral da obra e, por fim; toma como lei dessa enunciação, isto é, como “modalidade enunciativa” (FOUCAULT, 2012) característica do gênero prefácio, a questão de *quem fala*, cuja escrita é realizada de um lugar regulamentado para esse dizer, tornando-o um titular reconhecível pelo discurso que irá proferir, marcado por *um lugar institucional* que valida essa titularidade na ordem das diversas práticas autorais e *as posições do sujeito* definidas na complexidade dos domínios que se estabelecem nessa teia discursiva que é o prefácio.

Assim como Foucault (2010, p. 5-6), seria esperado, portanto, que eu quisesse me insinuar sub-repticiamente nas linhas que devo preencher a seguir, sendo envolvido por palavras que me antecedessem, por uma voz sem nome que me precedesse há muito tempo, “não havendo, portanto, nenhum, começo”. Pois, em sociedades grafocentradas como a nossa, a escrita é cercada de solenidade, de desejo, mas, sobretudo de

ação. É por isso que sua produção é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” Foucault (2010, p. 8-9). A escrita, em nosso tempo, é um exercício de poder e é por ela que entendo os textos que se seguem como uma via para a resistência.

Fruto do I Congresso Nacional de Linguística e Literatura: políticas e (re)existências (I CONLLIT), os textos aqui reunidos constituem uma amostra do que fora promovido, numa semana movimentada de agosto de 2019, no Campus Avançado de Patu da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, pelo Departamento de Letras a partir de conferências, minicursos e simpósios. Ainda, é preciso que se diga que, para tais atividades, foram convidados/as professores/as de distintas regiões do país, com diferentes graus de formação e, em sua maior parte, negros/as. A potência nesse ato renderia uma trajetória de escrita que prefiro, nesse momento, gentilmente, deixar como tópico de reflexão para os leitores.

Disso, é importante lembrar que, sintetizados em práticas letradas, porque constituídas, constituintes e dependentes da escrita, esses textos correspondem ao processo sociohistórico a partir do qual foram delineadas “posições sujeito que vão possibilitar que os textos produzidos [...] circulem” e também quem pode assumir essas posições na ordem dos discursos (TFOUNI, 2012, p. 81). Ora, essa máxima mais ou menos comum acerca das práticas letradas, em especial, as que são geridas no espaço acadêmico, no Brasil, não é convocada ao acaso. O contexto que enfrentamos há alguns anos, no país, é bastante penoso, dada a violência pela qual opera: se por um lado, as Ciências da Linguagem, nas suas múltiplas abordagens e teorias, são constantemente desvalorizadas por políticas de cortes de verbas governamentais que atingem bolsas de pesquisas da graduação à pós-graduação e a manutenção das universidades públicas, de modo geral; que trabalham em função do desmantelamento da carreira docente, por medidas cada vez mais desanimadoras, por outro, aparentemente, a administração federal do país e seus apoiadores tornaram a região nordeste do Brasil uma espécie de “inimigo” contra o qual é preciso lutar. É por isso que, ao pensar os textos que derivam do I CONLLIT entrevejo arte de (re)existências, vias de resistência, práticas de liberdade...

Parece haver algo de contraditório em afirmar que é possível resistir a partir da produção de conhecimento nas áreas de Letras e Linguística, pois os atos revolucionários, os acontecimentos que deles derivam quase sempre correspondem a quadros de guerra, a rupturas nada sensíveis que “alteram” a realidade das coisas. No entanto, não se pode esquecer o que tem sido denominado de Epistemologias do Sul, isto é, “a produção e a validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que sofreram sistematicamente a injustiça, a opressão e a destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo, pelo patriarcado” (SANTOS; MENDES, 2018, p. 18). Não se trata, apenas, de um sul geográfico, mas de um ato disruptivo em relação as formas de produção de conhecimento que, em relação a língua e as suas tecnologias, que em relação aos sujeitos fora dos “centros de conhecimento” apagam a força do que se produz no interior do sertão.

A imagem sacralizada da terra seca e trincada associada à precariedade da formação, às baixas condições para a construção da intelectualidade (tal como fermentada pelas práticas coloniais de ensino e de aprendizagem especialmente na educação superior) é estigma que corrói o imaginário produzido sobre o sertão e o sertanejo. Ao “sulearmos” nossa cosmovisão de mundo, ao reagirmos às epistemologias que nos fazem falhar pelo seu princípio diferenciador baseado no controle dos centros imaginados de poder, ao erguermos a voz e a caneta, ainda que sob os efeitos dos vapores diários do sol do sertão, podemos encontrar avanços no que diz respeito a ultrapassagem da ideia de democracia (e de conhecimento, eu diria) advinda da posição eurocêntrica, pois, são as vozes do sertão que demonstram, nos estudos e pesquisas aqui compilados, como as língua(gens), como os discursos ganham condição de prática, como tais instâncias se comportam no calor das relações sociais, como identidades – sim, no plural – são concebidas nessas práticas que estabelecem a experiência inalienável do sujeito com e a partir da língua.

É incontornável finalizar esse prefácio sem que, antes, eu destaque a relevância do fato de que os trabalhos aqui reunidos que derivam de um evento que se propôs resistir na história e na teoria tenha sido coordenado e executado, em sua maioria, por mulheres professoras e

pesquisadoras: temos aqui, certamente, um indício de que, se a falência do Estado democrático brasileiro, se a tentativa insistente de arrefecer a resistência da prática docente no chão da sala de aula e do interior sertanejo, se a usurpação do mínimo constitucional aos sujeitos marginais, invisíveis e desviantes da norma social tida como “normal”, na acepção foucaultiana, tem classe e gênero, a resistência também os tem. Se a flor de Mandacaru é o símbolo da resistência do sertão, as mulheres que assumem a toada da formação de professoras e professores no interior árido do Nordeste também o são.

Por esses motivos, creio não ter sido difícil a tarefa de tomar a palavra, de me deixar enredar nas condições que aceitei assumir para que a posição sujeito prefaciador fosse desvelada nas palavras aqui proferidas. Isso porque, os que me antecederam, aqueles que nos gestos de suas escritas se lançaram ao desafio de uma autoria acadêmica, intelectual e sertaneja se insurgiram antes, buscaram o governo de si numa ética de si, ousaram se rebelar às imagens que insistem em lhes impor, escrevendo no gesto agonístico de viver, escrevendo como nos ensina Conceição Evaristo.

Por fim, não nos esqueçamos:

Fazer transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura. [...] Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta (hooks, 2019, p. 38-39).

Prof. Drando. Jefferson Campos (Unifamma/UEM-Capes)
Maringá/PR, 17 de julho de 2020.

Referências

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2010. (Coleção Leituras Filosóficas).

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José Manuel. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José Manuel (Orgs.). **Demodiversidade**: imaginar novas possibilidades democráticas. 1.ed. Belo Horizonte: autêntica, 2018, p. 17-72. (Coleção Epistemologias do Sul, v.1).

TFOUNI, Leda Veridiani. A dispersão da autoria e suas implicações para uma teoria do Letramento. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p. 77-96. (Ideias sobre linguagem).



APRESENTAÇÃO

Este livro reúne artigos científicos do I CONLLIT e desenvolve análises e debates que permitem a discussão e a reflexão acerca da realidade, do contexto político e social e das perspectivas dos profissionais em educação, bem como os em formação. Os anais do I CONLLIT tem como tema central: “Políticas e (Re)existências” com a finalidade dialogar sobre a relação língua(s), literatura e sociedade, em diferentes esferas sociais, em um espaço plural, diverso e avesso à monocultura de pensamento. É um momento de diálogo entre pesquisadores(as) em torno de pesquisas que possam delinear temas atuais de interesse geral da comunidade acadêmica e científica da área da Educação e Letras garantindo diálogos entre professores, acadêmicos, egressos e comunidade externa para propiciar reflexões decorrentes ao momento atual da educação e também possibilitar trocas de conhecimentos científicos.



SUMÁRIO

05 / PREFÁCIO

10 / APRESENTAÇÃO

Diagramação: Dércio Braúna	3
1. A IDENTIDADE NORDESTINA PRESENTE NOS MEMES DO BODE GAIATO	18
2. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DA MÍDIA: O TELEJORNAL EM FOCO	33
3. ANÁLISE MULTIMODAL DO DISCURSO MUDIÁTICO: O CASO DO TEXTO JORNALÍSTICO TELEVISIVO	48
4. A (DES) CONTRUÇÃO DA IMAGEM DE LULA NA CAMPANHA DE HADDAD E MANUELA NAS ELEIÇÕES 2018 NO INSTAGRAM	60
5. DISCUTINDO LINGUÍSTICA TEXTUAL: A LEITURA NO ENSINAR E APRENDER EM SALA DE AULA	74
6. DITADURA MILITAR BRASILEIRA: CONFIGURAÇÕES DISCURSIVAS NO GOVERNO BOLSONARO	86
7. FUNDAMENTALISMO NO GOVERNO BOLSONARO: DISCURSOS E CONTRADISCURSOS	98
8. <i>GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA</i> : (RE)DISCUTINDO AS METODOLOGIAS DE ENSINO DA GRAMÁTICA TRADICIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	111
9. LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E O ENSINO	121
10. MECANISMOS DE PRODUÇÃO DA VERDADE SOBRE OS GOVERNOS MILITARES NO GOVERNO BOLSONARO	135
11. A MODULAÇÃO NO GÊNERO ARTIGO CIENTÍFICO	146
12. PODER, SUBJETIVIDADE E HETEROGENEIDADE NO DISCURSO JURÍDICO: ANÁLISE DE UM PROCESSO DA COMISSÃO PERMANENTE DE PROCESSO ADMINISTRATIVO DISCIPLINAR DA UNIFEPPA	160
13. A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO RELATO DE UM AGRICULTOR E UMA PROFESSORA NA “ROTINA” PROFISSIONAL	177
14. A VARIAÇÃO LINGUISTICA PRESENTE EM CANÇÕES DE NANA CAYMMI E TONICO E TINOCO	190
15. XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DE ÓDIO NAS REDES SOCIAIS DURANTE AS ELEIÇÕES DE 2018	203
16. O ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	216
17. O DISCURSO DE RACHEL SHEHERAZADE: ENTRE APLAUSOS E PEDRADAS	227
18. A ESPIRAL DO PRECONCEITO DE GÊNERO: DESAFIOS PARA A UNIVERSALIZAÇÃO LITERÁRIA	242
19. CRÉDITO FIRME, EM QUANTO PROFERIA: UM ESTUDO SOBRE A PERSUAÇÃO NO CANTO VIII	

D'OS LUSÍADAS, DE LUÍS VAZ DE CAMÕES	256
20. ENTRE A LOUCURA E A LUCIDEZ: UM ESTUDO COMPARATIVO NOS CONTOS "OS CAVALOS BRANCOS DE NAPOLEÃO" E "UMA HISTÓRIA DE BORBOLETAS", DE CAIO FERNANDO ABREU	270
21. LITERATURA DE AUTORIA FEMININA: POSIÇÃO DE RESISTÊNCIA E DE REPRESENTAÇÃO DA MULHER	282
22. LITERATURA E RESISTÊNCIA EM QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA DE CAROLINA MARIA DE JESUS	294
23. LITERATURA E RESISTÊNCIA: UMA LEITURA DO CONTO OLHOS D'ÁGUA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO	308
24. O CASO DE AMOR NÃO CORRESPONDIDO VIVIDO PELA PERSONAGEM MARIANA EM AMOR DE PERDIÇÃO	321
25. O CONTO DUZU-QUERENÇA: A PERSONAGEM MULHER NEGRA EM SITUAÇÕES SOCIALMENTE MAGINALIZADAS	334
26. O ESPAÇO COMO EXCLUSÃO SOCIAL EM "PAI CONTRA MÃE", DE MACHADO DE ASSIS	345
27. O NARRADOR E O CONTRASTE SOCIAL ENTRE HOMENS E ANIMAIS PRESENTE NO CONTO "BALEIA", DE GRACILIANO RAMOS	357
28. O QUARTO COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA PARA AS VOZES D'AS MENINAS, DE LYGIA FAGUNDES TELLES	370
29. POR DENTRO DA SUBJETIVIDADE DE JOÃO NERY EM SUA "VIAGEM SOLITÁRIA": ESTUDOS DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UM TRANSEXUAL	385
30. O PRECONCEITO ESTÉTICO NO CONTO "A CAOLHA", DE JÚLIA LOPES DE ALMEIDA	397
31. REVISITANDO A TRADIÇÃO ÉPICA PORTUGUESA NA OBRA MENSAGEM DE FERNANDO PESSOA	409
32. UM ENCONTRO DE "PROCURA DA POESIA" E "A FLOR E A NÁUSEA": SOBRE A RESISTÊNCIA DA POÉTICA DRUMMONDIANA	420
33. O PERFIL MODERNISTA DE "RITA" NO SÉCULO XIX, NO CONTO A CARTOMANTE DE MACHADO DE ASSIS	436
34. BANGUÊ: O DESTINO DE UM CONTINUADOR	448
35. ANÁLISE DO ENSINO DE GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO: VERBO E ADVÉRBIO	469
36. A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA MÍDIA: UM ESTUDO DA PÁGINA DO FACEBOOK "ENQUANTO ISSO, NA SALA DOS PROFESSORES	482
37. AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS E PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	496
38. CURRÍCULO REAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: CORRELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	508
39. O DIÁLOGO COMO PONTE DE CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	516
40. ENSINO DE LITERATURA SURDA NA SALA DO ENSINO INFANTIL NA CRECHE MUNICIPAL JESUMIRA FERNANDES DE GOIS	527
41. O ENSINO DOS PRONOMES EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO	539
42. GÊNEROS DO HUMOR NA SALA DE AULA: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR	550
43. JORNAL ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	566
44. LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA A PARTIR DA OBRA A BOLSA AMARELA, NO	

ENSINO FUNDAMENTAL	577
45. LETRAMENTOS EM LIBRAS: ANÁLISE DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LIBRAS E LETRAMENTOS PARA SURDOS	592
46. A LITERATURA DE CORDEL COMO SUPORTE DIDÁTICO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM	604
47. LITERATURA SACRA PARA A COMUNIDADE SURDA: TEXTOS RELIGIOSOS EM LIBRAS E A INCLUSÃO DO SURDO NA IGREJA	615
48. A PRÁTICA DO ENSINO A PARTIR DO DISCURSO DO PROFESSOR: UMA PERSPECTIVA DOS CICLOS REFLEXIVOS	630
49. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO SUJEITO SURDO	640
50. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM FOCO	653
51. O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO EXISTENTE ENTRE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL MENOR NA PRÁTICA DE ENSINO APRENDIZAGEM	664
52. O TRABALHO COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD): O GÊNERO NOTÍCIA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	678
53. O USO DO LETRAMENTO DIGITAL COMO FONTE DE RECURSOS EM SALA DE AULA	691
54. A PEDAGOGIA ANTIAUTORITÁRIA NA CONCEPÇÃO DE CÉLESTIN FREINET	703

The background of the page is an abstract watercolor design. It features soft, blended washes of light blue and pale pink. Overlaid on these are more vibrant, darker splashes of blue and red, particularly concentrated in the lower half of the image. Numerous small, semi-transparent circles of varying sizes, resembling bubbles or droplets, are scattered throughout the composition, adding a sense of movement and texture.

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

A IDENTIDADE NORDESTINA PRESENTE NOS MEMES DO BODE GAIATO

Franciéllo Cortez de Lima (UERN)

Lara Jayanne Ferreira da Silva (UERN)

Paula Joise Linhares da Silva (UERN)

Resumo

O Nordeste, uma das maiores regiões do Brasil, tem ao longo dos anos sofrido por intempéries naturais, além do preconceito e discriminação advinda de outras regiões do país. Sabendo das reais dificuldades vivenciadas nesta região e da riqueza cultural presente nela, este trabalho tem por objetivo principal evidenciar como o discurso presente em memes do “Bode gaiato”, representam a identidade nordestina, através de aspectos expressos pelo criador da referida página nas redes sociais. Foi utilizado como aporte teórico Hall (2006), Maingueneau (2007) e Pacheco (2007). Para tanto, neste breve estudo, verificou-se que o criador da página “Bode gaiato” vem de maneira bem-humorada expor nas redes sociais fatos do cotidiano nordestino com a finalidade de resgatar e manter a cultura desse povo e a identidade cultural pertencente a ela, uma vez que tal cultura é, por vezes, motivo de críticas destrutivas em meio a outras culturas.

Palavras-chave: Identidade cultural. Nordeste. Meme. Bode gaiato.

Introdução

Em um mundo globalizado, as novas tecnologias, principalmente nas áreas de mídias sociais, têm se tornado cada vez mais indispensáveis nas relações sociais do ser humano. Pessoas de diferentes lugares se comunicam em frações de segundos por intermédio das mais diferentes e populares redes sociais, como é o caso do *WhatsApp*, *Twitter*, *Instagram*, *Facebook*, dentre outras que explicitam a linguagem e a cultura de um determinado povo, servindo de veículo de comunicação.

Com a frequente utilização das redes sociais, as pessoas criam diariamente artifícios para causar polêmicas, gerar humor, mostrar problemas da sociedade, ressaltar de diferentes formas a cultura de uma determinada região. Percebe-se isso com o uso dos memes que tem como objetivo abordar de forma resumida um certo assunto, utilizando humor

para divertir o leitor.

Eles (os memes) estão presentes, sobretudo, nas redes sociais, com finalidades discursivas diferentes. Podem levar conhecimento, entretenimento, cultura e os costumes de determinadas regiões aos seus milhares de usuários. Uma das páginas mais conhecidas é a intitulada “Bode gaiato”, através de textos do gênero meme, traz temas diversos, em sua maioria ressaltando a linguagem e cultura nordestina, com dizeres típicos dessa região. De uma forma cômica, utilizam-se de um conjunto de termos e expressões linguísticas do povo nordestino, buscando difundir e defender a identidade cultural local dessa região.

Diante do exposto, esse trabalho tem como propósito analisar o discurso nordestino presente nos memes do “Bode gaiato”, afim de entender como é retratada a identidade nordestina presente em alguns textos selecionados para o estudo.

Para realização desta pesquisa, foram selecionadas três memes, retirados do *facebook* da página do “Bode Gaiato”, com termos e dizeres nordestinos, que ressaltam a cultura desse povo, com o intuito de conhecer um pouco mais da cultura, expressões e costumes dessa parcela da população brasileira, bem como a construção de identidades a partir das redes sociais.

Foi utilizado como fundamentação teórica Costa (1996), que apresenta essa importância de entender a variação linguística, Maingueneau (2007), que relata sobre o discurso, Hall (2006) e Pacheco (2007) os quais mostram a definição de identidade cultural.

Para início de conversa: as fases da análise do discurso - (AD)

Segundo Cleudemar Alves Fernandes em sua obra *“Análise do Discurso: Reflexões Introdutórias”*, a Análise do Discurso passou por três fases até constituir-se como hoje a conhecemos, as mesmas são denominadas de AD1, AD2 e AD3 e são consideradas pelo autor como momentos de reflexões e revisões teóricas visando a ampliação dos estudos no campo do discurso. Na fase denominada de AD1, as análises eram feitas através de um mecanismo chamado de máquina discursiva,

era uma espécie de laboratório em que se estudavam os discursos, geralmente os de ordem política, por tratar-se de discursos estáveis possíveis de serem analisados com o mecanismo utilizado na época. O sujeito autor desses discursos encontrava-se numa condição “assujeitada”, como mostra Fernandes (2005, p. 80) “o sujeito foi tratado como assujeitado, mas com a ilusão de ser a fonte do discurso”, era negada a ele a relação do seu falar com a exterioridade.

Na segunda época, a AD2, com as contribuições de Michel Foucault, surge a noção de formação discursiva em contraposição a forma de análise nas máquinas discursivas fechadas, pois com essa novidade precisava-se pensar nos fatores exteriores ao discurso, surge também discussões acerca do interdiscurso proveniente das formações discursivas, mas a condição do sujeito “assujeitado” não muda, pois as relações de exterioridade que eram consideradas eram somente aquelas com as quais o sujeito mais se identificava e sabemos que não limita-se a isso.

Portanto, é na AD3 que as noções de sujeito, discurso, heterogeneidade, interdiscursividade, formação discursiva e formação ideológica passam a ter o prestígio que conhecemos atualmente, desconstrói-se totalmente a antiga noção de maquinaria discursiva fechada, passando-se a levar em consideração o discurso do outro em consonância com os aspectos sociais e históricos que constituem as condições de produção dos discursos.

O que é análise do discurso: breve discussão

No que diz respeito à conceituação, a Análise do Discurso (AD) tem como objeto de estudo o discurso e objetiva analisar os eventos da fala, escrita, entre outros, levando em consideração as ideologias, os sentidos, o contexto socio-histórico e cultural dos sujeitos. Partindo desse pressuposto, é compreendido que os discursos estão sempre marcados por outros discursos, ou seja, tudo que dizemos já foi dito antes em outro contexto, em outra situação, que deixaram suas marcas historicamente através da linguagem, assim as nossas formações discursivas tornam-se eventos históricos da fala. De acordo com Maingueneau (2007):

A dificuldade que se experimenta ao se definir a análise do discurso também se prende ao fato de que a relação entre «discurso» e «análise do discurso» é pensada espontaneamente nos mesmos moldes da relação estabelecida entre objeto empírico e disciplina que estuda esse objeto (MAINGUENEAU, 2007, p. 18).

Ressalta-se que o discurso e a análise do discurso têm uma certa relação, pois uma é o objeto de estudo e a outra a disciplina que estuda esse objeto. O discurso seria um conjunto de frases organizadas para formação de sentido e é através dessa relação entre as frases e os períodos que ele se constrói, portanto, a disciplina se apropria desse discurso para fazer sua análise. Mas, não significa dizer que essa análise se dê somente a partir dessa organização do texto, como nos mostra o estudioso:

O interesse que governa a análise do discurso seria o de apreender o discurso como intricação de um texto e de um lugar social, o que significa dizer que seu objeto não é nem a organização textual, nem a situação de comunicação, mas aquilo que as une por intermédio de um dispositivo de enunciação específico (MAINGUENEAU, 2007, p. 19).

A Análise do Discurso não se interessa somente por essa estrutura organizacional das palavras, mas sim por essa relação entre o texto e o lugar que ele é proferido, portanto, pode-se compreender que o discurso é carregado de ideologias e é sempre importante levar em consideração o contexto comunicativo do falante. Com isso, entende-se que a AD se ocupa em estudar os eventos de produção do sujeito tanto na fala quanto na escrita, no qual estão inseridos a língua, o sujeito e a história.

Ao nosso ver, a análise do discurso implica também o reconhecimento de uma «ordem do discurso» irreduzível ao dispositivo retórico. O que não a impede de reinvestir, não sem as reelaborar convenientemente, muitas

categorias e problemáticas oriundas da retórica ou de outras práticas (MAINGUENEAU, 2007, p. 16).

É importante ressaltar que o discurso está ligado a uma situação particular do sujeito. O momento, o seu estado de espírito, e outras situações irão influenciar esta pessoa a elaborar ou reelaborar seu discurso para aquela nova situação que lhe é apresentada. Embora não exista um discurso único, original, a situação cria um discurso, a partir de outros já proferidos antes. O sujeito irá se utilizar dos discursos já adquiridos e configurá-los de acordo com seus interesses e objetivos.

Identidade cultural

Para tratar da identidade cultural de um povo primeiramente é necessário compreendermos que essa constrói-se ao longo da história e segue uma linha que não é fixa, como discute Stuart Hall (2006), sobre identidade cultural na pós-modernidade e que o sujeito está em constante transformação. “A identidade torna-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p.12). Isso ocorre em virtude das diversas oportunidades em que a língua pode ser compreendida e, por conseguinte a conexão que temos nesse mundo globalizado, que nos permite o contato com uma gama de novas identidades.

Não se trata de questões ligadas somente a nacionalidade, mas sim regionalidade, culturas típicas de uma sociedade local que define e caracteriza os sujeitos pertencentes a ela. Estas características são definidas pela linguagem, hábitos, que estão intrínsecos a cultura convencionada pela comunidade.

Mesmo com a influência que a globalização exerce em nossas vidas, nos oportunizando o contato com outras culturas, o regionalismo ainda é bastante marcante nos costumes, principalmente nos falares dos sujeitos, como é perceptível nos memes do “bode gaiato”, uma página popular na internet, que procura retratar esses falares de uma forma cômica, mas de

modo a não ridicularizar o nordestino, pelo contrário, fortalece crenças e costumes que de uma forma ou de outra perpetuam nesta região.

Sabe-se que a identidade de uma pessoa serve para distingui-la de um determinado grupo, cada qual apresentando suas características na fala, no modo de se vestir e até nos gostos culinários. Mas quando uma pessoa muda de estado e se depara com uma nova cultura, ela, por vezes, conserva sua identidade cultural, os costumes de sua região, podendo ainda apreender novos costumes, portanto, inovando seus costumes, sem esquecer suas raízes.

Nesta perspectiva, Hall (2006) destaca que o próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (HALL, 2006, p.8). A identidade é algo complexo de definir, apresentando o sujeito sendo constituído por várias identidades, justamente por se deparar com essas mudanças.

Mesmo pertencendo a uma determinada cultura, estamos sempre em construção, podendo assim, aprender novos atos. Como nos mostra Hall (2006) “O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos identidades que não são unificadas no redor de um “eu” coerente (HALL, 2006, p.13). Esses novos costumes se unem numa só identidade, pois a mesma é construída ao longo do tempo.

As pessoas constroem suas identidades ao longo das suas vivências, através de sua região, cultura e contexto que estão inseridos. Com isso, mesmo em contato com outras culturas não perdem os costumes e valores trazidos de suas raízes. Assim discute Hall (2006) quando cita: “O fortalecimento de identidades sociais pode ser visto na forte reação decisiva daqueles membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas” (HALL, 2006, p. 50). Partindo desse pressuposto, entende-se que mesmo com as críticas feitas aos nordestinos no modo de falar, de vestir, eles mantêm-se firmes em suas identidades.

Através dos diferentes gêneros textuais, sobretudo os veiculados nos meios digitais, os falares e costumes nordestinos têm ganhado o mundo levando riqueza de costumes e criatividade que é típica dessa

região. É assim que compreendemos a importância das redes sociais na divulgação de identidades históricas de um povo.

O personagem “bode gaiato” e sua irreverente forma de apresentar o “nordestinês” servirá de *corpus* para a análise que se segue, no que tange a análise do discurso sobre a identidade e ideologia do povo nordestino.

A identidade nordestina nos memes do Bode Gaiato: a análise do discurso em questão

A princípio, faz-se necessário o conhecimento de como surgiu a página do “Bode gaiato” nas redes sociais, bem como um breve comentário sobre como a figura do bode está intimamente ligada ao povo nordestino. Breno Melo, nascido no Recife, Pernambuco, criador do personagem “Bode gaiato” diz que a página, criada inicialmente no *Facebook*, surgiu durante suas férias, algo que não foi programado, apenas estava entediado e resolveu criar um personagem nordestino, engraçado, que fosse diferente dos outros que já circulava na rede. A página foi ganhando seguidores e se tornou bem conhecida, não só pelos nordestinos, mas por pessoas de outras regiões.¹

Com isso, algumas expressões nordestinas se popularizaram e ficaram conhecidas em diferentes partes do mundo através do seu personagem, marcando assim a identidade cultural desse povo, por seus vários dizeres, sua culinária, bem como, o resgate da educação dada aos filhos nas famílias nordestinas.

Os seguidores da página têm acesso a diversos memes que retratam, de maneira bem-humorada, as vivências e os falares que caracterizam e ilustram a identidade do povo nordestino. O próprio animal utilizado, o bode, já representa o Nordeste, por ser conhecido na região e ter se adaptado bem a caatinga, como também a expressão utilizada “gaiato”, que é típica dessa região e significa alguém divertido, engraçado. A figura desse animal se faz presente na economia, na alimentação, no imaginário, na cultura e na paisagem do sertão nordestino. Isso por ser um animal

¹ Informações baseadas no site FONTE 83. Disponível em: <https://fonte83.com.br/dono-da-pagina-mais-famosa-do-nordeste-bode-gaiato-ultrapassa-marca-de-3-milhoes-de-curtidas/>. Acesso em: 26 out. 2019.

resistente a escassez de alimentos e água. Por se adaptar muito bem a variações e mudanças climáticas.

Ressalta-se que nestes textos o bode não assume a condição de animal, pois, ele é personificado, ganhando uma espécie de humanização, ou seja, o “bode gaiato” é, nos memes, o representante do povo nordestino. Ele age, pensa, apresenta uma conduta humanizada. Arespeito dos textos em estudo, temos a seguir um meme² da página do “Bote gaiato”, o qual traz em seu conteúdo o tema da Semana Santa, vejamos:

Figura I – “Semana Santa”



Fonte: Página Bode Gaiato no Facebook

Através de uma linguagem coloquial, o texto escrito traz termos como “nóis, cumer, armaria, nãm”, os quais aludem a uma forma de se expressar bastante corriqueira, despreocupada com a norma culta, sendo muito utilizado na linguagem oral, apesar de se tratar de um texto escrito e visual. Pode-se ver que no meme acima predomina aspectos relacionados à fala do que propriamente a escrita, são termos utilizados

² Figura I – “Semana Santa”. Fonte: *Página Bode Gaiato no Facebook*. Disponível em: <https://www.facebook.com/463932880336643/posts/956387964424463>. Acesso em: 14 dez. 2018.

para caracterizar os falares e dizeres nordestinos, buscando também uma espécie de humor, característica do gênero em questão.

Sendo assim, a identidade de um povo está relacionada à sua fala, a cultura, suas expressões e o meio social em que está inserido. Como apresenta Pacheco (2007) “A identidade cultural é por sua vez construída, manipulada e política.” (PACHECO, 2007, p. 13). O ser humano geralmente está inserido num mundo em que tudo influencia suas práticas, ele é moldado através da sociedade, por isso está em constante processo de modificação e vai construindo sua identidade ao decorrer das vivências.

Quanto aos aspectos relacionados a variação linguística, o regionalismo, presente nos termos que antes foram mencionados, o que afirma Costa (1996) “As variações também podem ser notadas nas estruturas sintáticas ou no nível lexical, assim, conforme a região [...]” (COSTA, 1996, p. 34). Essas variações ocorrem através da linguagem e varia sobretudo por meio dos fatores históricos e culturais. Percebe-se que o criador do “bode gaiato” utiliza várias expressões que fazem parte do vocabulário e cultura do povo nordestino, é o caso da palavra mãe no diminutivo “mainha”, uma característica dessa região, para demonstrar carinho às mães. Como podemos ver nos trechos abaixo: “Mainha, nós vai comer o quê na semana santa? Frutos do mar em conserva regado ao molho. Armaria mainha, sardinha de novo nãm”. Nesse trecho é perceptível que a mãe utiliza de termos rebuscados para tratar de uma comida que já faz parte do dia a dia daquelas pessoas, por isso a insatisfação da menina.

Outra expressão bem popularizada nessa região é o “armaria”, que apresenta uma situação de espanto e é a redução da frase “ave maria” ou “aff maria”, característica da fala desse povo, que marca a variação linguística dessa região. A utilização do “nãm”, também presente na tirinha, é bem utilizada no Nordeste, é o dizer informal da palavra “não” que é bem utilizada na oralidade. Essas marcas estão presentes na essência de cada indivíduo pertencente a esse grupo social e fazem parte da identidade dos sujeitos falantes desta região.

Gostaríamos de evidenciar também os elementos visuais do texto, no que diz respeito a expressões faciais do filho ao perguntar a mãe sobre o jantar e receber a notícia de que seria a mesma coisa do dia anterior,

“sardinha de novo”, reagindo de forma tristonha e decepcionado, uma cena que pode aludir a carência econômica vivida pelo povo nordestino, aspecto bastante marcado em outros memes do “Bode gaiato”.

A indumentária, ou seja, as vestimentas dos personagens também são bastante características, transmitem muito do modo de vida do povo nordestino, com suas roupas simples, cuidando dos filhos e da casa, a figura feminina do texto retrata muito bem a figura da mulher nordestina.

O meme a seguir traz uma temática diferente do anterior, desta vez o cenário é uma sala de aula:

Figura II – “Na sala de aula”



Fonte: Página Bode Gaiato no Facebook

A identidade é construída a partir da cultura que o ser humano está inserido, sendo modificada ao longo dos anos. Com isso, surgem novos hábitos, dizeres, e costumes diferentes. A respeito dos textos em discussão, a linguagem utilizada nos memes do “bode gaiato”, apresentam dizeres atuais que foram sendo modificados com o tempo. Uma expressão que está sempre presente nos memes e no dia a dia do nordestino, é o “mingula”, uma variação do falar nordestino, que é a forma informal de dizer “me engula”, utilizado quando alguém trata uma pessoa de forma

grosseira ou está sendo sarcástico.

Na perspectiva da identidade cultural nordestina pode-se estabelecer uma relação com o que discute Hall (2006), ao mencionar que: “O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos identidades que não são unificadas no redor de um “eu” coerente”. (HALL, 2006, p.13). Assim, os nordestinos encontram-se neste cenário em que as identidades estão em construção e as redes sociais tem contribuído de forma positiva quando propagam os fatores culturais da região.

Conforme pode-se ver no diálogo abaixo: “Professora, onde mulêsta eu vô usar esse assunto na minha vida? Aí eu num sei, mas tô usando pra dar aula. Mingula”, nesse trecho, percebe-se a ironia na fala do aluno, o que leva a professora responder de forma sarcástica e grosseira. Outra palavra bem regionalista que está presente na tirinha é o “molesta”, que dependendo do contexto pode ter várias significações diferentes, nesse caso é usado para questionar a professora.

Os falantes de uma língua têm capacidade de transformá-la e adaptar-se a estas mudanças segundo as necessidades comunicativas, através do componente histórico, social, como também o regional. Percebe-se isso nos dizeres e palavras diferentes de algumas regiões e de acordo com a situação. Dessa maneira, ao deparar-se com as variantes presentes nos memes, compreende-se que se trata de um fenômeno muito comum e natural, pois conforme menciona Costa (1996):

[...] toda língua é um conjunto heterogêneo e diversificado porque as sociedades humanas têm experiências históricas, sociais, culturais e políticas diferentes e essas experiências se refletirão no comportamento linguístico de seus membros. A variação linguística, portanto, é inerente a toda e qualquer língua viva no mundo. Isso significa que as línguas variam no tempo, nos espaços geográficos e social e também de acordo com a situação que o falante se encontra (COSTA, 1996, p. 52).

O espaço geográfico é uma fonte de variação, dividindo regiões, cidades e comunidade que se utilizam de falares diferentes. O nordestino,

por exemplo, é conhecido por diminuir as palavras, juntando duas em apenas uma expressão, que é o caso da palavra destacada no trecho anterior, “armaria, mingula”, e de outras utilizadas pelo “bode gaiato”, conforme ver-se a seguir em outro meme.

Figura III – “Miludino”



Fonte: Página Bode Gaiato no Facebook

Esse meme tem como tema o amor, o relacionamento. Pode-se ver no dizer “miludino”, duas palavras são contraídas “me” e “iludindo”, formando apenas um dizer informal que é muito utilizado na forma oral. Semelhante ao que foi notado no texto da figura II, neste também se encontra o fenômeno discursivo e linguístico que consiste em subtrair termos e formar uma única palavra ou expressão.

No diálogo presente no meme: “E os amores Ciço? Tais namorâno, ou tais ficâno? Eu tômilu. Milu o quê? Miludino”. A palavra é utilizada para mostrar que o jovem está sendo iludido pelas garotas, mas vale lembrar que de início ele cria um efeito cômico para o diálogo, dizendo que está “milu”, uma abreviação que causa um efeito engraçado e faz parecer que é o nome de alguém.

É perceptível no conteúdo do texto que a difusão deles na internet tem desempenhado um papel de suma importância no que diz respeito à linguagem local nordestina que é vista por determinados grupos como

“fala errada”, e sabemos que todas as regiões têm suas expressões e falares, que formam, caracterizam e constitui os sujeitos de determinada região, essas mudanças no sotaque e na linguagem (formas de falar, nomes diferentes para uma mesma coisa), são chamadas variação linguística, mudando de uma região para outra. Os falares e expressões de um povo não deve nunca ser concebido como errôneo, ao contrário, deve ser tido como patrimônio cultural e imaterial, devendo, portanto, ser respeitado e mantido as gerações vindouras, pois elas representam sua identidade cultural.

Segundo Albuquerque Jr. (2001), um grande estudioso do Nordeste, em sua obra *“A invenção do Nordeste e outras artes”* o autor destaca que “[...] o espaço nordestino vai sendo dotado de uma visibilidade e de uma; desenhado por um agrupamento de imagens rurais ou urbanas, do litoral ou do sertão, domadas em sua diversidade pelo trabalho interativo de poetas e escritores”(ALBUQUERQUE JR. 2001, p. 117). Nessa perspectiva, os memes em estudos expressão essa visibilidade da qual fala o autor, sendo que apresenta falares e imagens dizem muito sobre o ser nordestino, sobre a vida e identidade desse povo.

Acrescenta-se ainda com o que menciona segundo Woodward (2008, p. 09): “a identidade é marcada por meio de símbolos [...] existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa”. Desse modo, por meio dos símbolos que são empregados no discurso do criador da página do “Bode gaiato”, se pode pensar numa identidade marcada por representações de símbolos próprios da região Nordeste. Aquilo que se usa, que se come, que se fala, no Nordeste é tratado pelo criador como matéria/tema dos seus memes.

Considerações finais

Diante das discussões postas, pode-se mencionar que a página “Bode gaiato” é um espaço em que a cultura, crenças, costumes, falar, vestuário, vocabulário, culinária, tem ganhado bastante ênfase no que tange a propagar de forma positiva esses aspectos que por muito tempo foi mostrado ao restante do Brasil como forma de inferiorizar o povo desta região.

Quanto aos memes que selecionamos para esse estudo, pode-se destacar que nos três a identidade nordestina está representada por fatores diversos, destaca-se principalmente questões ligadas à linguagem, ao falar do nordestino, um dialeto carregado de particularidades, as variantes regionalistas apresentadas nos textos podem despertar e evidenciar no nordestino aspectos identitários, tanto naqueles que vivem no Nordeste, como para aqueles que migraram para outras regiões do país, os quais sentem com maior força a necessidade de reafirmar os valores da sua identidade cultural.

De modo particular, nota-se também que os memes trazem muitos aspectos visuais que evocam valores identitários, por exemplo, as vestimentas, os acessórios usados pelos personagens, elementos cenográficos mostrados na construção do cenário dos memes, dentre outros, que transmitem valores de identidade. Através destes itens temos o que Albuquerque Jr. (2001) chama de visibilidade dos aspectos da cultura do Nordeste.

Portanto o criador da página “Bode gaiato” vem de maneira bem-humorada expor nas redes sociais fatos do cotidiano nordestino com a finalidade de resgatar e manter a cultura desse povo e a identidade cultural pertencente a ela, uma vez que tal cultura é, por vezes, motivo de críticas destrutivas em meio a outras culturas.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: FNJ, 2001.
- COSTA, Vera Lúcia Anunciação. **A importância do conhecimento da variação linguística**. Educ. rev. no. 12 Curitiba Jan./Dec. 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307677052_A_importancia_do_conheciment_o_da_variacao_linguistica. Acesso em: 14 dez.2018.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: Reflexões Introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4135505/mod_resource/content/1/A%20Identidade%20Cultural%20na%20P%C3%B3s-Modernidade%20-%20Stuart%20Hall.pdf. Acesso em: 14 dez.2018.
- MAINGUENEAU, Dominique. **A análise do discurso e suas fronteiras**. Matranga, Rio de Janeiro, v.14, n.20, 2007. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matranga/matranga20/arqs/matranga20a01.pdf>. Acesso em:

14 dez.2018.

MELO, Breno. **Bode Gaiato**. Disponível em: https://www.facebook.com/BodeGaiato/?tn-str=k*F. Acesso em: 27 out. 2019.

PACHECO, Joice Oliveira. **Identidade cultural e alteridade**: problematizações necessárias. S/A, revista eletrônica dos discentes de história. UNISC, 2007. Disponível em: http://www.unisc.br/site/spartacus/edicoes/012007/pacheco_joice_oliveira.pdf. Acesso em: 14 dez.2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008.

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DA MÍDIA: O TELEJORNAL EM FOCO

Maria Geizi Silva Pinto (UERN)

Ivandilson Costa (UERN)

Introdução

A princípio, podemos apontar que os dois modos de comunicação, verbal e visual, não são e não fazem as mesmas coisas, uma vez que uma mensagem sendo expressa pela linguagem visual não comunica exatamente o mesmo quando expressa pela linguagem verbal. Verbal e visual não coexistem meramente, pois a função da linguagem visual mudou, antes entendida, como mero apoio comunicativo, passando à veículo de informação relevante. A interação entre esses modos de comunicação pode causar efeitos de sentido.

Este artigo consiste em uma análise multimodal do discurso de textos jornalísticos, tendo como objeto de estudo escaladas de telejornal pertencentes ao Jornal Nacional, da emissora de televisão brasileira Rede Globo. Tendo em vista o objeto de estudo analisado neste trabalho, o discurso evocado a partir do exame do texto de escaladas de telejornal nas instituições midiáticas, nos questionamos: como a análise de textos midiáticos de telejornais, no que diz respeito aos aspectos estruturais, discursivos e multimodais, pode contribuir para o trabalho de leitura, partindo de práticas de letramento crítico voltadas para a mídia?

Diante disso, justificamos a análise de elementos multimodais e aspectos de relevância ideológica evidenciados no discurso de escaladas de telejornal, em virtude não somente da análise da estruturação e apresentação dos textos jornalísticos, mas também, por enfatizar os estudos da Análise Crítica do Discurso (ACD), apontando em especial, as concepções de ideologia, poder e hegemonia ratificadas no discurso midiático. Ademais, podemos justificar a importância de se trabalhar com este tipo de análise, derivando para a busca da construção de um

letramento crítico para enfrentamento das produções midiáticas.

Para tanto, esta pesquisa objetiva analisar textos midiáticos de telejornal, no que se refere aos aspectos estruturais, discursivos e multimodais, almejando dar fomento ao trabalho de leitura crítica da mídia. Objetivamos mais especificamente: (I) proporcionar uma análise dos elementos de *design* visual em escaladas de telejornal, em especial no que tange ao significado representacional narrativo; (II) investigar, à luz da ACD, as práticas sociais estabelecidas no discurso da mídia jornalística, sobretudo, eventos sociais, estrutura genérica, intertextualidade e interdiscursividade.

No caso estudado, foi fundamental tomarmos o gênero jornalístico televisivo como parte integrante das práticas que permeiam a vida social urbana na contemporaneidade, para a partir desse posto de observação, desmitificar a concepção segundo a qual à mídia se apresenta como sendo um retrato fiel da realidade, destituído de posicionamento político e ideológico.

Para Fairclough (2001), a linguagem da mídia é vista como um espaço de poder e de lutas, além de um espaço onde a linguagem é aparentemente transparente, uma vez que as instituições midiáticas costumam se posicionar como neutras por afirmarem dar espaço ao discurso público, refletindo os estados dos eventos de forma desinteressada. Fairclough (2006) afirma que para fazer uma análise dos textos da mídia, devemos focalizar no fato de como o mundo e os eventos são representados, que identidades são construídas para as pessoas envolvidas e que relações são estabelecidas.

Diante disso, a abordagem aqui apresentada é conduzida, além dos pressupostos da ACD, mas também pela Gramática do *Design* Visual (GDV), por meio de uma abordagem qualitativa e interpretativista, especialmente de caráter crítico e documental (BAUER; GASKELL, 2008), sob uma concepção de abordagem qualitativa de pesquisa, segundo a qual lida com “descrições e interpretações da realidade social a partir de dados interpretativos” (RESENDE, 2009, p. 57).

Sob essa perspectiva, para a composição do universo da pesquisa consideramos um conjunto de exemplares do gênero ‘escalada de telejornal’, compreendendo escalada – também nomeado de gênero

vitrine, de acordo com Costa (2016) – como o segmento de uma audição de telejornal que é construído para a exposição das principais manchetes do dia, apresentadas no início do programa jornalístico, com duração de aproximadamente 50 segundos, composto de elocução dos jornalistas âncoras, vinheta e acompanhamento de uma canção característica de fundo.

Para tanto, o *corpus* desta pesquisa foi delimitado em uma amostra de cinco exemplares de escaladas de telejornal, considerados como dados representativos para a análise dos aspectos estruturais, discursivos e multimodais. O período de constituição compreende aos meses de janeiro a março de 2019, período de efervescentes acontecimentos no cenário político e social da conjuntura brasileira, dada a transição de governo majoritário.

Análise crítica do discurso da mídia

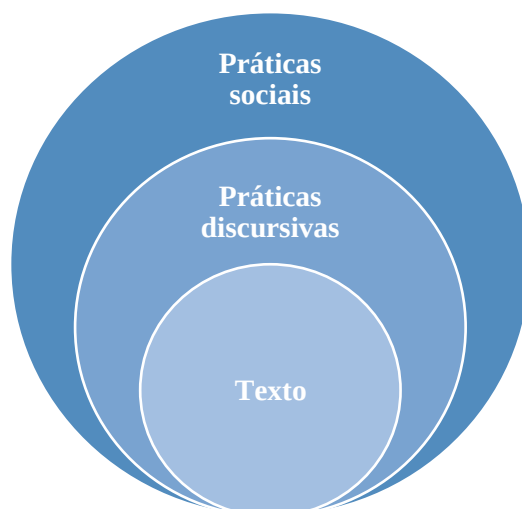
A ACD trata de uma abordagem das práticas discursivas como práticas sociais. Promove uma análise profunda do discurso, considerando o seu contexto de produção, o discurso como prática social e as relações de poder, domínio, discriminação e controle, bem como, estas relações são mantidas por meio da língua. Compreende-se que o discurso de cada sujeito reflete o local de sua produção e que somente assim é possível compreender o contexto social de uma determinada parcela de uma sociedade. A ACD trabalha, portanto, a partir das noções de discurso, poder, hegemonia e ideologia que baseiam o entendimento de linguagem como prática social e como instrumento de poder. Desse modo,

O ‘C’ de ACD justifica-se por seu engajamento com a tradição da ciência social crítica, que visa oferecer suporte científico para a crítica situada de problemas sociais relacionados ao poder como controle. [...] A linguagem se mostra um recurso capaz de ser usado tanto para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas

(RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 12).

Do ponto de vista da ACD, o discurso é uma forma de prática social, realizada por intermédio de gêneros discursivos, que se norteiam a partir de tais implicações: (a) os indivíduos realizam ações por meio da linguagem; (b) há uma relação bidirecional entre o discurso e as estruturas sociais, na exata medida em que o discurso é simultaneamente influenciado pelas estruturas sociais e as influencia; (c) há uma preocupação com os recursos empregados na produção, distribuição e consumo dos textos, recursos sociocomunicativos, porquanto perpassados por discursos e ideologias (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, pelo postulado de uma Teoria Social do Discurso, consideram-se três dimensões possíveis de serem analisadas: a do texto, a da prática discursiva e a da prática social.

Figura 1 – Modelo tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001)

Conforme o método analítico de Fairclough (2001), o discurso tem três áreas de análise, que, quando unidas, possibilitam a compreensão do papel social do discurso: análise de textos falados ou escritos; análise da prática discursiva, que corresponde ao processo total de produção, distribuição e consumo dos textos e análise do discurso como uma fração da prática cultural de uma sociedade.

Assim, as análises do discurso realizadas na ACD são definidas pelo teor crítico que se propõem a “investigar criticamente como a desigualdade social é

expressa, sinalizada, constituída, legitimada pelo uso do discurso” (WODAK, 2004, p. 225). Logo, diferentes categorias analíticas se enquadram em cada uma das dimensões elencadas por Fairclough.

Na dimensão do texto devem ser observadas as categorias de vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual, a fim de se observar a organização textual; na dimensão da prática discursiva devem ser examinadas as categorias de produção, distribuição e consumo de textos, bem como noções como contexto, força ilocucionária, coerência e intertextualidade, a fim de verificar o modo como o discurso é distribuído e consumido pela sociedade ou por grupos sociais específicos; na dimensão da prática social devem ser observadas as categorias de ideologia, sentidos, pressuposições, metáforas, hegemonia, orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas, a fim de se observar a manutenção ou a mudança que o discurso produziu na sociedade ou em grupos sociais particulares (COSTA, 2018, p. 110).

Fairclough (2001) utiliza o termo ‘discurso’ para se referir ao uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade somente individual ou reflexo de variáveis institucionais. Imediatamente, é possível compreender algumas implicações: o discurso é um modo de ação, uma maneira como as pessoas se comportam sobre o mundo e sobre os outros, bem como um modo de representação; há uma relação dialética entre o discurso e a conjuntura social; geralmente, na relação entre a prática social e a estrutura social, a última é tanto uma condição como um efeito da primeira.

Sob esse prisma, Moraes (2013, p. 20) procura sintetizar características básicas do sistema midiático nos seguintes termos:

1. Evidencia a capacidade de fixar sentidos e ideologias, interferindo na formação da opinião pública e em linhas predominantes do imaginário social;
2. Demonstra desembaraço na apropriação de diferentes léxicos para

tentar colocar dentro de si todos os léxicos, a serviço de suas conveniências particulares; 3. Incute e celebra a vida para o mercado, a supremacia dos apelos consumistas, o individualismo e a competição.

É possível acreditar que do ponto de vista da organização social das indústrias de mídia, esta mantém forte conexão com uma distribuição desigual de poder e de recursos, direcionando-se ao fato de que indivíduos dão sentidos diferentes aos produtos da mídia, sendo, do mesmo modo, diferenciada a forma como a incorporam em suas vidas. A questão pode ser tomada a partir da triangulação entre ação, poder e comunicação, que se situa no campo da produção/consumo do conteúdo simbólico, na relação das formas de poder, pondo o poder simbólico ao lado de outras formas que se entrelaçam – o poder econômico, o poder político e o poder coercitivo, tal como preconizou Thompson (1998):

Quadro 1 – Formas de poder

FORMAS DE PODER	RECURSOS	INSTITUIÇÕES PARADIGMÁTICAS
Poder econômico	Materiais e financeiros	Instituições econômicas (p. ex. empresas comerciais)
Poder político	Autoridade	Instituições políticas (p. estados)
Poder coercitivo (especialmente poder militar)	Força física e armada	Instituições coercitivas (especialmente militares, mas também a polícia, instituições carcerárias, etc.)
Poder simbólico	Meios de informação e comunicação	Instituições culturais (p. ex. a Igreja, escolas e universidade, as indústrias da mídia, etc.)

Fonte: Thompson (1998, p. 25).

No que tange a esse diálogo sobre a relação entre mídia e poder, Chaui (2006), aprecia esta como uma questão central, situando o problema sob dois

aspectos, o econômico e o ideológico. É a partir de um ponto de vista ideológico, que temos uma ideologia contemporânea como invisível, ao passo que as representações aparecem desprovidas de localização. A ideologia não parece ser construída por um agente determinado, convertendo-se em um discurso anônimo e impessoal, que parece brotar espontaneamente da sociedade como se fosse o discurso destes. Assim, é sustentado uma representação imaginária com barreiras que obstaculizam a veiculação da palavra, e assim, o discurso dos meios de comunicação se apresenta de maneira em que não se explicita sua vocação de discurso de poder.

Por uma abordagem do aparato visual: a Gramática do *Design Visual*

É possível concebermos que as “imagens produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores com força semelhante à de um texto formado por palavras” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 11). De acordo com Costa (2016, p. 96),

A relação entre a imagem e os usuários não se dá no seio de uma relação abstrata, de modo dissociado de um contexto múltiplo – social, institucional, técnico, ideológico. Isso suscita questões básicas relativas ao funcionamento da imagem tais como que relação ela estabelece com o ‘real’; como se dão as formas e meios de tal representação; como ela trabalha com categorias singulares de nossa concepção de realidade, relações de espaço e tempo, por exemplo; como a imagem lida com a inscrição de significações.

A Gramática do *Design Visual* (GDV) é o nome dado à teoria baseada em pressupostos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), de Halliday, e prevê que o aparato visual lida com formas próprias de representação, trabalha com relações entre participantes do evento sociocomunicativo e com relações de significado a partir do modo como se compõem os textos, no que diz respeito à estruturação e ao formato.

Kress e van Leeuwen (2006) deram forma à GDV, que surgiu a partir de um postulado de como se dá a arquitetura dos elementos visuais em construtos semióticos. Para isso, se ancora na abordagem de Halliday e colaboradores, propondo para cada uma das metafunções elencadas por aqueles um significado de fatiamento do aparato imagético, tal como podemos visualizar a partir do quadro 2, que segue:

Quadro 2 – Correlato entre GDV e GSF

Halliday	Kress e van Leeuwen	
Ideacional	Representacional	Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica, em outras palavras, o que está sendo mostrado, o que se supõe esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
Interpessoal	Interativa	Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (Kress e van Leeuwen, 2006), onde recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”
Textual	Composicional	Responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para a análise de imagens de Kress e van Leeuwen, a se refere aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”

Fonte: Fernandes e Almeida (2008, p.12).

Em síntese, na gramática visual, a metafunção representacional está ligada às relações entre os participantes; a metafunção interativa, à relação entre imagem e observador; e a metafunção composicional, à relação dos elementos da imagem.

Uma análise discursiva e multimodal de escaladas de telejornal

Analizamos a amostragem do material a partir dos seguintes critérios discursivo-textuais: o aparato multimodal, incluindo *design* visual, dinâmica de cores, sistema de qualidade de som; a gestão do nível de atenção midiática e seus estratos – arrebatamento, sustentação, fidelização; o valor-notícia; as categorias da ACD – eventos sociais, estrutura genérica, intertextualidade, interdiscursividade (COSTA, 2016).

O espaço visual da escalada é organizado com a exposição da imagem de dois participantes, representados pelos jornalistas que apresentam o segmento, que se revezam no ato de enunciar as manchetes. Para apresentação das escaladas são utilizadas imagens, quer fixas (fotográficas) quer em movimento (vídeos), relacionadas aos tópicos noticiosos, proclamados pelos apresentadores e ao final da escalada o surgimento da logotipo do telejornal (COSTA, 2016).

As imagens carregam valores e notamos que nas edições de escaladas do telejornal em questão, não são usadas imagens simplesmente para “ilustrar” o texto, mas sim porque elas carregam informações, tendo o poder de impactar o observador (espectador). As imagens podem impactar o observador por serem inéditas, improváveis, do interesse do espectador, por causarem nele empatia ou até mesmo por uma relação de proximidade, seja ela geográfica, social, política ou econômica.

Figura 2 – Uso de imagens impactantes

Fonte: Jornal Nacional, 11 fev. 2019.

Na Figura 2, as duas cenas podem ser consideradas impactantes ao olhar do observador. A primeira mostra o incêndio no Ninho do Urubu, centro técnico da equipe de futebol do Flamengo, no Rio de Janeiro, em que jovens atletas das categorias de base foram vítimas de um fatídico incêndio. Na cena representada, o que impacta a nossa visão tanto pela questão das mortes provocadas e pela própria saliência presente no centro da composição imagética, resultante de uma mistura de cor, brilho e saturação. Já na segunda imagem, apresentam-se os destroços do incêndio, produzindo um efeito inesperado e de ineditismo.

No que tange a metafunção interativa da GDV, que analisa a relação dos participantes com o observador, existe um processo denominado distância social, que é mediada a partir de três planos: plano fechado, plano médio e plano aberto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Consequentemente, a intimidade, com ênfase nos detalhes, são medidas em menor e maior grau a partir do enquadramento da imagem, que caracteriza a distância social.

Figura 3 – Distância Social

Fonte: Jornal Nacional, 11 Fev. 2019.

No primeiro exemplo da Figura 3, a imagem está enquadrada no plano fechado, que nos permite ter maior riqueza de detalhes da imagem e do rosto do participante (o apresentador), contribuindo assim para uma noção de proximidade e familiaridade com o participante e, conseqüentemente, de envolvimento com os elementos noticiosos, visto que conseguimos visualizar melhor as expressões faciais. Já no segundo, temos imagens enquadradas em planos médios, onde aparece a imagem dos dois participantes. Nesse caso, os detalhes são menores, e a distância aumenta, diminuindo assim o grau de intimidade. Todavia, os participantes não são desconhecidos, só não mais tão íntimos. Enquanto no terceiro o enquadramento das imagens, desta vez com o plano aberto, este, na maioria das vezes, só aparece com imagens relacionadas ao elemento noticioso narrado pelos apresentadores, quase nunca dos apresentadores do telejornal, tendo em vista que estes estão sentados por trás de uma bancada. Esse recurso de inserção de imagens em plano aberto só é utilizado quando as imagens exibidas conferem algum valor muito importante agregado a ela. Para tanto, no exemplo apresentado a distância é longa, conferindo um grau de impessoalidade e desconhecimento.

No que concerne à metafunção representacional narrativa, esta se centraliza nos processos de ação, reação, verbal e mental. Na Figura 4 podemos observar os significados representacionais narrativos com mais detalhes.

Figura 4 – Significado representacional narrativo



Fonte: Jornal Nacional, 15 Fev. 2019.

No primeiro exemplo da Figura 4, temos a imagem da participante (apresentadora do telejornal) que assume a função de reator, tendo como alvo do seu olhar o espectador (o fenômeno). Deste modo, este processo é denominado de transacional, uma vez que é possível identificar o alvo do seu olhar ainda que não faça parte da composição visual da imagem. Este formato de apresentação de imagens é o mais frequente quando diz respeito a apresentação da escalada de telejornal.

No segundo, temos um jogo de imagens que fazem referência aos elementos noticiosos narrados pelos apresentadores. Percebemos, portanto, que tem dois atores, que exercem tanto a função de ator como de meta, de modo que são interatores, uma vez que alternam os papéis,

promovendo assim um processo bidirecional (transacional). Ressaltamos que este tipo de processo não é comum na escalada quando os participantes são os apresentadores do telejornal. Sempre aquele que está enunciando texto oralmente olha para o espectador, de modo a transparecer uma relação de confiança ao transferir a notícia.

Ainda sobre a Figura 4, agora sobre o terceiro exemplo, podemos destacar o mesmo processo sendo realizado por ambos os participantes só que de maneira diferente. Os dois participantes são reatores, o primeiro, tem como fenômeno a outra participante, já esta tem como fenômeno o observador da imagem, que não faz parte da composição imagética. Assim sendo, ambos possuem alvos precisos de seus olhares, configurando processos de reação em estruturas transacionais. No último exemplo, tanto na da esquerda como na da direita temos atores em estruturas não-transacionais, visto que o alvo dos seus olhares não pode ser definido, uma vez que não possuem pontos fixos dentro da composição da imagem. Na maioria das vezes, imagens como estas só aparecem em jogos de imagens, em locuções em *off*.

A análise promovida assinalou uma linha de achados que vieram a comprovar os elementos da linguagem que constituem o discurso midiático, vislumbrando as relações de poder, ideológicas e hegemônicas ratificadas no discurso da mídia. Em vista disso, precisamos saber nos posicionar em frente aos produtos de mídias. Precisamos assumir uma postura de espectador com letramento crítico de mídia, que questiona, analisa e critica a informação e os elementos noticiosos, haja vista que as notícias são manipuladas a partir de um posto de vista ideológico. Devemos ir além da materialização do texto verbal, é recomendado olhar os textos imagéticos e multimodais, e, sobretudo, os aspectos discursivos.

Considerações finais

Esta pesquisa esteve centrada aos interesses do conhecimento, ao controle, à construção de consenso e à emancipação dos sujeitos frente aos produtos de mídia. Em outras palavras, a análise se apoiou no campo das práticas emancipatórias e de empoderamento, em respeito a uma abordagem crítica do discurso.

Assim, tomamos nota de que o texto jornalístico, quando materializado, parte de um discurso revestido de intencionalidade, que representa interesses por trás dele, partindo de uma ideologia, que muitas vezes busca instaurar relações de hegemonia e poder sobre outros sujeitos e em diversas esferas da vida humana. De tal modo, devemos nos colocar de maneira reflexiva para o enfrentamento dos grandes conglomerados midiáticos, assumindo um letramento crítico de mídia, um letramento midiático, como vem sendo chamado um tal conjunto de abordagem e fomento à reflexão crítica e conscientização. É necessário, pois, invocar o caráter emancipatório da pesquisa em análise crítica, na exata medida em que tal tratamento pode ser dado sob a forma de proposta de aplicação em uma pedagogia crítica da mídia.

Assim sendo, estudos sobre o modo como se caracteriza estrutural e funcionalmente a mídia se apresentam como essenciais ao tratamento de um trabalho em sala de aula, em que se tomem aspectos ligados à produção e leitura de textos genuínos, além de considerar o cunho ideológico, argumentativo/persuasivo e de relações de poder.

Diante disso, reconhecemos que a função do professor de língua é indispensável nesse âmbito. Este, tem o papel de oferecer ao seu aluno a possibilidade de buscar o enfrentamento de práticas discursivas, que comumente estão imbuídas de traços de desigualdade e relações assimétricas de poder, como as produzidas pelos grandes conglomerados de mídia, diferentemente da ideia de se privilegiar uma posição ideológica em detrimento de outra, ou mesmo substituí-la, ao contrário do que assinalam argumentos contrários de abordagens críticas do discurso.

Referências

- CHAUI, Marilena. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.
- COSTA, Ivandilson. **Discurso, poder e letramento crítico para a mídia**. Revista Virtual de Letras, v. 10, n. 1, jan.- jun. 2018.
- COSTA, Ivandilson. **Análise do discurso da mídia**: a reestruturação promocional do texto jornalístico. 236f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- FERNANDES, José Davi; ALMEIDA, Danielle. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, Danielle(Org.). **Perspectiva em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading images: the grammar of visual design**. London/New York: Routledge, 2006.

MORAES, Dênis (Org.). **Mídia, poder e contrapoder: da concentração monopólica à democratização da informação**. Rio de Janeiro: FAPERJ/Boitempo, 2013.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane. **Análise do Discurso (para a) Crítica: o texto como material de trabalho**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, Viviane. **Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico**. São Paulo: Pontes, 2009.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 1998 [1995].

WODAK, Ruth. **Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos**. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 233-243, 2004.

ANÁLISE MULTIMODAL DO DISCURSO MIDIÁTICO: O CASO DO TEXTO JORNALÍSTICO TELEVISIVO

Raissa de Souza (UERN/CAWSL)

Introdução

A presente proposta visa a um exame do modo como se constitui um dos principais segmentos de mídia em nossa sociedade atual e como seu estudo pode oferecer subsídios importantes ao processo de ensino-aprendizagem de língua. O estudo de produtos dos meios de comunicação de massa se faz relevante, ainda, pelo fato de suscitar um empreendimento interdisciplinar de pesquisa, quando chama a necessidade de abordagem a partir de campos diferentes de investigação – os estudos linguísticos, o estudo do design, os aparatos da Comunicação Social, especificamente do jornalismo. Como aporte teórico-metodológico de base, ancoramo-nos na Análise Crítica do Discurso (ACD), a qual propõe pesquisas voltadas mais para relações sociais não tão estabilizadas de luta e conflito, materializadas por discursos como o institucional, o político, o de gênero (gender), o da mídia (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; RAMALHO; RESENDE, 2011). Nesse âmbito, conceitos como os de ideologia, poder e hegemonia vêm ser fundamentais para a interpretação ou explicação dos textos.

A ACD leva em conta os pressupostos de que: o discurso é estruturado pela dominação; cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço; as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder (WODAK, 2004). Sob essa perspectiva, temos a concepção dos seguintes princípios básicos (FAIRCLOUGH, 2001): o discurso é uma forma de prática social em relação dialética com estruturas sociais; o discurso tem poder constitutivo; os textos contêm traços e pistas de rotinas sociais complexas, mas os sentidos são muitas vezes naturalizados e não percebidos pelos indivíduos; os textos são perpassados por relações de poder; há uma interligação entre poder e

ideologia; os textos formam correntes: respondem a, e podem provocar ou coibir, outros textos; há um imperativo de se cultivar uma perspectiva emancipatória.

Como teoria de dados, a fim de lidar com os recursos multimodais dos textos, como formas, disposição, enquadramento, buscamos fundamento principal na Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; ALMEIDA, 2012), abordagem desenvolvida com base em pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, que busca compreender de que forma os diferentes modos de representação visual e de relações entre si se tornam padronizados. Pode-se, desse modo, apontar que: dois modos de comunicação verbal e visual não são e não fazem as mesmas coisas, uma vez que uma mensagem sendo expressa pela linguagem visual não comunica exatamente a mesma coisa quando expressa pela linguagem verbal; verbal e visual não meramente coexistem, pois a função da linguagem visual mudou, passando de mero apoio comunicativo a veículo da informação relevante; a forte interação entre esses modos pode causar efeitos de sentido no modo escrito, ou seja, a relação entre ambas as linguagens, a maneira como elas coexistem, podem afetar a forma e a leitura da mensagem veiculada.

Aspectos metodológicos

Como paradigma de pesquisa, a presente proposta se ancora na abordagem qualitativa e interpretativista de base crítica e documental (BAUER; GASKELL, 2002). Este procedimento se faz necessário por compreendermos ser a pesquisa de natureza qualitativa aquela que lida com “descrições e interpretações da realidade social a partir de dados interpretativos” (RESENDE, 2009, p. 57). De caráter interdisciplinar, transdisciplinar e mesmo contradisciplinar, suscetível ao valor de abordagem de múltiplos métodos (DENZIN; LINCOLN, 2006; MASON, 2002), a abordagem qualitativa implica no fato de que, por um lado, não há planejamentos de pesquisa pré-moldados, mas multiplicidade de métodos para tratamento dos dados; e, quanto a estes, por outro lado, que se tenha uma distinção basilar entre coleta e geração: em sua grande maioria,

os dados não são tomados como meramente prontos, mas sim gerados de acordo com os fins específicos da pesquisa. Assim, a natureza dos dados da pesquisa aponta para extratos de ações comunicativas formais, dentro da distinção, esposada por Bauer e Aarts (2008), dos modos de dados sociais entre comunicação informal e comunicação formal.

A pesquisa social, como ponderado pelos autores, apoia-se em dados sobre o mundo social que são o resultado e são construídos nos processos de comunicação. Na presente pesquisa trabalharemos com dados representativos de ações comunicativas altamente formais, na exata medida em que a produção daqueles, exemplares de edições de telejornal, exigem competência de um conhecimento detidamente especializado. Faz-se necessário situar a proposta de pesquisa em termos dos segmentos de investigação social, em quatro dimensões (BAUER; AARTS, 2008). Na primeira, que diz respeito ao delineamento da pesquisa de acordo com seus princípios estratégicos, nossa proposta de estudo emprega o levantamento por amostragem.

Na dimensão da coleta e geração de dados, tomamos os recursos de registros audiovisuais e coleta de documentos. No que diz respeito ao tratamento analítico dos dados, servirão de ancoragem os pressupostos metodológicos da análise de discurso, mais especialmente de duas fontes, a Análise Crítica do Discurso e a Gramática do Design Visual.

Para tratamento dos dados, operamos com a construção de protocolos de análise multimodal, constituídos das categorias de frame visual, imagem visual, ação cinésica, recurso sonoro, locução e interpretação metafuncional (JEWITT et. al. 2009; O'HALLORAN, 2011; BATEMAN, 2008). Em atenção à natureza dos gêneros discursivos em análise, serão ainda mobilizados os pressupostos metodológicos da análise telefílmica (IEDEMA, 2004), em suas categorias analíticas de cena, fotografia, sequência, estágio genérico e totalidade. Nesta fase da pesquisa, dentre as metafunções da Gramática do Design Visual, trataremos especificamente do significado composicional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), caracterizado por ter o caráter relativo ao formato e estruturação do texto, apontando para “os significados obtidos através da distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os

elementos da imagem” (ALMEIDA, 2008, p.12). Ou seja, do tratamento da colocação dos elementos (dos participantes e dos sintagmas que os conectam entre si e em relação ao espectador), dotando-os com valores de informação específicos.

Multimodalidade e análise do *design* visual

A multimodalidade lida com uma compreensão da comunicação e representação para além da linguagem falada e escrita, apontando para toda uma gama de plataformas de formas comunicação usadas pelas pessoas – imagem, gestos, olhar, postura – e a relação estabelecível entre elas (KRESS, 2009).

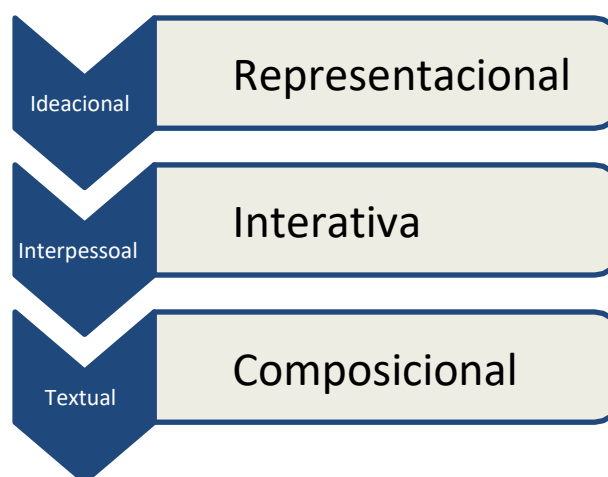
Diante dessa capacidade dos recursos multimodais de lidarem com uma gama de plataformas de formas de comunicação e seus potenciais para a construção do sentido, destacamos, para os propósitos do presente trabalho, os tópicos mais relacionados com aspectos como imagem, layout, dentre outros que se vêm destacar, como a estrutura de cores e sua importância na constituição simbólica do aparato visual.

Um debate acerca da importância das imagens na sociedade contemporânea se faz cada vez mais urgente. Não é desarrazoado dizer, como já sugeria Aumont (1993), que vivemos sob a égide de uma ‘civilização da imagem’, expressão que revela bem o quadro geral de se viver em um âmbito crescentemente permeado de apelos visuais, cada vez mais numerosos, diversificados, e insidiosamente intercambiáveis. Nessa perspectiva, temos que a relação entre a imagem e os usuários não se dá no seio de uma relação abstrata, de modo dissociado de um contexto múltiplo – social, institucional, técnico, ideológico. Isso suscita questões básicas relativas ao funcionamento da imagem tais como que relação ela estabelece com o ‘real’; como se dão as formas e meios de tal representação; como ela trabalha com categorias singulares de nossa concepção de realidade, relações de espaço e tempo, por exemplo; como a imagem lida com a inscrição de significações.

Diante desse quadro, foi exatamente com o propósito de se elaborar um postulado que abordasse como se dá a arquitetura dos

elementos visuais em construtos semióticos, Kress e van Leeuwen (2006) conceberam a Gramática do DesignVisual (GDV). Baseada em pressupostos da Gramática Sistêmico-Funcional, de Halliday, ela prevê que o aparato visual, tal como se concebe quanto à linguagem verbal, trabalha com formas próprias de representação, lida com relações entre participantes do evento sociocomunicativo e opera com relações de significado a partir do modo como se compõem os textos do ponto de vista de sua estruturação e formato.

Figura 1: Correlação Gramática Sistêmico-Funcional/Gramática do Design Visual



Fonte: Almeida (2008)

De acordo com a abordagem da Gramática Sistêmico-Funcional, o significado linguístico, em sua interface com o aparato lexicogramatical, não se apresenta em uma relação especular com a realidade. O que temos são dimensões da estrutura semântica que se organizam para a construção em três dimensões: como representação, como intercâmbio, como texto.

Assim, temos um princípio metafuncional ideacional, quando da utilização da linguagem para organizar, compreender e expressar as nossas percepções do mundo e a nossa própria consciência, para descrever eventos, estados e as entidades nele envolvidas. A este princípio corresponde, no âmbito da abordagem da GDV, a função representacional, que diz respeito à capacidade de os sistemas semióticos representarem objetos e suas relações com o mundo exterior ao sistema

de representação ou nos sistemas semióticos de uma cultura (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 47). Aponta, portanto, para o que “nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja ‘ali’, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados” (ALMEIDA, 2008, p. 12).

Ao que se costuma, nesse âmbito, chamar genericamente de objetos, elementos envolvidos em cena, a GDV dá o nome de participantes, ou, mais precisamente, *participantes representados*. Por um lado, o termo funciona para pôr a característica relacional de ‘participante em algo’ e, por outro, ele chama a atenção para o fato de se trabalhar com dois tipos de participantes envolvidos no ato semiótico: os *participantes interativos* e os *participantes representados*. Os primeiros são aqueles envolvidos no ato comunicativo, aqueles que falam/ouvem, escrevem/leem, produzem as imagens ou as visualizam. Já os últimos são os participantes que constituem os sujeitos tomados como matéria do ato de comunicação, aquelas pessoas, lugares, coisas representadas na e pela imagem, participantes acerca de que nós produzimos imagens (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 48).

Estamos também diante do acionamento de uma metafunção interpessoal, quando utilizamos a linguagem para participarmos de atos de comunicação com outras pessoas, para com elas interagirmos, para com elas estabelecermos e mantermos relações sociais, para influenciarmos seus comportamentos ou para lhes expressar os nossos pontos de vista sobre a realidade. A esse mecanismo corresponde, para a GDV, o eixo dos significados interativos, em que se aponta para a natureza dos recursos visuais em termos da construção das relações entre quem vê e o que/quem é visto.

Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 114), as imagens estão relacionadas a dois modos de participantes, participantes representados (pessoas, lugares e coisas representadas nas imagens) e participantes interativos (as pessoas que se comunicam umas com as outras através das imagens, os produtores e os observadores das imagens), bem como três tipos de relações: (a) entre os participantes representados; (b) entre os participantes interativos e representados (atitudes dos participantes interativos para com os participantes representados); e (c) entre os

participantes interativos (as coisas que os participantes interativos fazem ou as que fazem entre si através das imagens).

Paralelamente, estamos diante do mecanismo de uma metafunção textual, quando utilizamos a linguagem para organizar e relacionar o que dizemos ou escrevemos com outros eventos linguísticos e com o mundo real (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 20; GHIO; FERNÁNDEZ, 2008, p. 91). A correspondência aqui se dá pelo esboço do que a GDV concebeu por significado composicional. Tem-se o caráter relativo ao formato e estruturação do texto, apontando para “os significados obtidos através da distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem” (ALMEIDA, 2008, p.12). Ou seja, tratam da colocação dos elementos (dos participantes e dos sintagmas que os conectam entre si e em relação ao espectador) dotando-os com valores de informação específicos.

A função composicional, por conseguinte, também envolve enquadramento (ou sua ausência) através de dispositivos que conectam ou desconectam elementos de composição, de modo que a proposição tal como os vemos como juntos ou independentes, de alguma forma, onde, sem enquadramento, iríamos vê-los de um modo contínuo e complementar. O princípio de saliência é, pois, urgente nesse campo, o que é caracterizado pelo modo como dados elementos são mais captáveis na imagem pelo olhar do observador.

Análise multimodal nos textos jornalísticos

Os interesses do conhecimento em pesquisa, no que tange ao controle, construção de consenso e emancipação dos sujeitos, o estudo se localizará no campo das práticas emancipatórias e de empoderamento, respeitando a tradição dos estudos de vocação crítica. Sob essa perspectiva, para a composição do universo da pesquisa considera-se um conjunto de exemplares dos gêneros ‘escalada de telejornal’ e ‘passagem de bloco’.

Compreende-se ‘escalada’ como o segmento de uma audição de telejornal que é construído para a exposição das principais manchetes do dia, apresentadas no início do programa jornalístico, com duração de

aproximadamente 50 segundos e composto de elocução de um jornalista âncora, vinheta e acompanhamento de uma canção específica. Já a ‘passagem de bloco’ se caracteriza como o segmento em que o âncora do telejornal faz uma chamada para uma ou mais notícias a serem exibidas em um próximo bloco de reportagem logo após o intervalo comercial. Tem uma duração ainda mais curta, de aproximadamente 15 segundos, conforme demonstrado na figura 1, que segue.

Figura 1: Escaladas de telejornal



Fonte: Rede Globo de Televisão, jan. 2019.

O corpus da pesquisa será constituído de todos, e somente, os exemplares do gênero produzidos no período definido abaixo. A amostra será constituída de oito exemplares de cada um dos gêneros, selecionados por critério aleatório. O período de coleta compreende os meses de agosto a outubro do ano vigente. Será tomado o programa televisivo *Jornal Nacional*, exibido pela Rede Globo de Televisão, por questões de escolha vinculadas a audiência, acessibilidade e estruturação.

Figura 2: Passagem de bloco**Fonte:** Rede Globo de Televisão

O *corpus* contempla o que se constitui como discurso midiático, trazendo uma grande significação para construção de relação de poder, ideologia e hegemonia. Com um alto grau de discurso e semiose, expondo a relação de imagem e locução, fazendo junção à expressão visual, entonação vocálica e escolhas de imagens que impactam o telespectador.

Letramento crítico da mídia e sujeito social

Diante da convicção da relevância do estudo científico voltado para práticas de emancipação e consciência crítica, passemos a pensar no exame da mídia, suas características e seu papel na sociedade contemporânea, principalmente voltando-se para as questões de ensino de linguagem em sala de aula. Fairclough (1995), a esse propósito, advoga em favor de um letramento crítico da mídia em que devem ser vislumbrados os seguintes fundamentos: (a) como está apresentado o texto midiático; (b) por que tal forma de apresentação é de um modo e não de outro; (c) como a apresentação poderia ter sido construída; (d) como os textos são produzidos e de que modo eles são interpretados e consumidos; (e) o que o texto indica acerca da domínio discursivo midiático; (e) de que processos históricos e socioculturais mais amplos o exemplar de mídia faz parte.

O exame de material de mídia pode ser, sob essa perspectiva,

tomado como crucial na formação de leitores e produtores de texto, em que os sujeitos são cada vez mais engajados em tarefas que refletem acerca do modo como textos são parte integrante na consolidação e manutenção de relações sociais nem sempre bem estabilizadas. Estas, muitas vezes, vêm ser expoentes de situações de assimetria de papéis sociais, como é o caso quando se estão considerando os agentes da indústria midiática, de um lado, e sua contraface, representada pelo leitor/espectador. É nessa perspectiva que se enquadra a abordagem de Street (2014) que, ao defender o postulado de Novos Estudos do Letramento, aponta para uma urgência de termos de ir mais além de trabalhar com aspectos meramente técnicos das ‘funções’ da linguagem, para dar luz a práticas que venham concorrer para a aquisição de uma consciência da natureza social e ideológica das formas que habitualmente usamos em momentos específicos.

Em nosso caso, é fundamental tomarmos o gênero jornalístico televisivo como parte integrante das práticas que permeiam a vida social urbana da contemporaneidade, para, a partir desse posto de observação, desmitificar o papel do gênero de mídia, segundo o qual o que se apresenta é um retrato fiel da realidade, destituído de posicionamento político e ideológico. Podemos constatar isso a partir de abordagens como a de Moraes (1997; 2006; 2013), quando vislumbra a posição da mídia no contexto cultural, político e econômico das chamadas infossociedades. Thompson (1998), de sua parte, inter-relaciona as formas de poder simbólico, em que estão ancoradas as produções da indústria de mídia, a outras formas como o poder econômico e o poder político.

Considerações finais

É preciso, portanto, pôr em xeque a natureza informacional do produto midiático, realçando seu caráter persuasivo para, a partir dessa ação, abordar o gênero levando em conta aspectos relevantes como o balanço entre o conteúdo verbal e o imagético, as escolhas lexicais, a apresentação das informações distribuídas no cenário visual e sua implicação em relação aos interesses sócio-políticos e ideológicos em

jogo. Estudos sobre o modo como se caracteriza estrutural e funcionalmente a mídia se apresentam, dessa forma, como essenciais.

Um tratamento tal direciona o possível trabalho em sala de aula, em que se tomem aspectos ligados à produção e leitura de textos genuínos. Isto levando-se em conta caracteres essenciais como ideologia, argumentação/persuasão, relações de poder. O papel do professor de língua é, nesse âmbito, fundamental. Não se trata, como apontam argumentos contrários a um trabalho crítico de abordagem do discurso, de se privilegiar uma posição ideológica em detrimento de outra, ou mesmo substituí-la. Mas, sobretudo, trata-se de oferecer ao aluno condições para que este seja capaz de se aparelhar para o enfrentamento de práticas discursivas, não raramente imbuídas de traços de desigualdade e relações assimétricas de poder, como as produzidas pelos grandes conglomerados de mídia.

Referências

- ALMEIDA, Danielle (Org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa, Ed. UFPB, 2008.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993.
- BATEMAN, John. **Multimodality and genre**: A foundation for the systematic analysis of multimodal documents. London: Palgrave, 2008.
- BAUER, M.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**: Textual analysis for social research. London/New York: Routledge, 2003.
- _____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001[1992]._____. Media discourse. Londres: Arnold, 1995.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2004.
- IEDEMA, Rick. Analysing film and television: A social semiotic account of hospital: An unhealthy business. In: LEEUWEN, T. van; JEWITT, C. (Ed.) **Handbook of visual analysis**. London: Sage, 2004.
- JEWITT, Carey. An introduction to multimodality. In: JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2009.
- KRESS, Gunther; LEEUWEN, T. van. **Reading images**: the grammar of visual design. London/New York: Routledge, 1996.

- KRESS, G. What is mode? In: JEWITT, C. (Ed.) **The Routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2009.
- MASON, Jennifer. **Qualitative research**. London: Sage, 2002.
- MORAES, Dênis (Org.). **Mídia, poder e contrapoder**: da concentração monopólica à democratização da informação. Rio de Janeiro: FAPERJ/Boitempo, 2013.
- MORAES, Dênis. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- MORAES, Dênis. **Globalização, mídia e cultura contemporânea**. Campo Grande: Letra Livre, 1997.
- O'HALLORAN, Kay. Multimodal discourse analysis. In: HYLAND, K.; PALTRIDGE, B. (Ed.). **The Continuum companion to discourse analysis**. London: Continuum, 2011.
- RESENDE, Viviane . **Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico**. São Paulo: Pontes, 2009.
- RESENDE, Viviane Melo, RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. São Paulo: Pontes, 2011.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.
- THOMPSON, John. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.
- WODAK, Ruth. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**. v. 4, n. esp., Tubarão, p. 233-243, 2004.

A (DES) CONTRUÇÃO DA IMAGEM DE LULA NA CAMPANHA DE HADDAD E MANUELA NAS ELEIÇÕES 2018 NO INSTAGRAM

Jorge Augusto Silva Duarte (UERN)

Beatriz Pazini Ferreira (UERN)

Resumo

Com a conscientização do uso intenso de redes sociais durante às eleições de 2018 à presidência, a pesquisa pretende analisar a (des) construção da identidade de Lula ligada à chapa do PT formada por Haddad e Manuela pelo *Instagram*, justificando que a figura do ex-presidente dividida entre um político e um presidiário pode formular indagações sobre os discursos e imagens dos reais candidatos. A teoria considera os pensamentos de Foucault (1996 e 2008) para a linha francesa de AD, Maingueneau (2015 e 2010), e os estudos de Hall (2006) e Baumam (2000) sobre a construção de identidade. Para a constituição do *corpus*, selecionou-se três postagens do perfil *HaddadéLula*, durante o período eleitoral que remetem a Lula intercalado com Haddad e Manuela. A pesquisa contribui para estudos sobre a constituição de discursos e identidades de indivíduos em redes sociais quando introduzidos ou mesclados com o discurso e identidade de outro sujeito.

Palavras – chaves: identidade, discursos, *Instagram* e discurso de mídia.

Introdução

O espaço virtual das redes digitais tem provocado de forma considerável a midiaticização dos discursos através da criação de perfis em locais como *Instagram*, ferramenta com crescente número de visitantes. A comunicação na rede pode ser construída de acordo com as preferências de seu usuário, o *Instagramer*, que pode selecionar os conteúdos que quer ver e divulgar diariamente para quem desejar que veja ou não. Por ter sido no início uma ferramenta de edição de imagem, as postagens costumam ser realizadas com imagens e a legenda por conta própria do usuário, proporcionando o discurso imagético, atribuindo estética ao que é dito. Com a intensa atividade discursiva, outros campos discursivos buscam inserir-se no meio midiático como recurso de aproximação de público, com o campo político estimulando dessa forma

olhares acadêmicos para realização de pesquisas ainda recentes. O perfil do *Instagram HaddadéLula* foi criado para divulgação da campanha eleitoral de 2018 de Fernando Haddad, candidato à presidência; e Manuela d'Ávila, candidata à vice-presidência. No título do perfil podemos ler o nome de um terceiro, Luís Inácio Lula da Silva, o Lula, ex-presidente do Brasil, constituindo assim o corpus dessa pesquisa, consciente de que chapas quando são formadas para disputa e divulgação das eleições à presidência costumam ser padronizadas com apenas dois candidatos.

A escolha por essa pesquisa justificou-se ao ser observada à presença da imagem do ex-presidente Lula divulgada em postagens no *Instagram* vinculada aos candidatos da chapa petista Haddad e Manuela nas eleições 2018 mesmo com consciência da atual condição de Lula. O mesmo encontra-se preso pela *Lei da ficha limpa* que o impossibilitou de se candidatar a essas eleições. No período do primeiro ao segundo turno é visto que a imagem de Lula é utilizada e logo depois apagada. O contexto é tomado no perfil do *Instagram* que através de suas publicações relacionadas as figuras políticas citadas pode estimular constituições de sentidos naqueles que visualizam. Neste processo, o estudo busca investigar a (des) construção da imagem do ex – presidente vinculada a chapa candidata e que ocasiona questionamentos sobre efeitos de sentidos provocados nos discursos e constituições de identidades políticas envolvidas (Haddad, Lula e Manuela).

O estudo segue a linha da Análise do Discurso (AD) dentro da linha francesa. É um recorte de trabalho de conclusão de curso (TCC) de pós-graduação em Especialização. Foram selecionadas três publicações do perfil já citado, realizadas dentro do período do primeiro ao segundo turno das eleições de 2018. O suporte teórico é fundamentado nos pensamentos de Foucault (2003, 2008); Hall (2006) e Bauman (2000) para abordar as constituições de identidade e Maingueneau (2010 e 2015) para discutir a midiatização.

Essa pesquisa poderá contribuir com estudos relacionados as construções de sentido e poder que podem ser percebidas através das redes digitais, com a consciência de que os estudos envolvendo ferramentas como o *Instagram* ainda são recentes. Os resultados nesta oportunidade, acrescentam as discussões sobre a constituição de

discursos e identidades que se tornam inquietos pela relação do “eu” e “sociedade”.

Discurso, Identidade e Mídia

Ao longo do desenvolvimento do pensamento humano uma série de conscientizações foram dissociadas indagando sobre temas ligados a convergência e a realização. Essa sequência de séries não poderia ser rotulada apenas como um quadro linear, pois elas se justapõem, se sucedem e se entrelaçam (FOUCAULT, 2008). O mesmo autor ainda argumenta que esse cenário ocorre devido a fatores que constituem um sistema que formulam hipóteses de como acontecimentos dentro de determinado espaço – temporal se relacionam ou se comprometem em abordar um núcleo específico que compreenda áreas como economia, política, socialização e etc (2008).

Desses preceitos que envolvem o pensamento humano, o sujeito se torna objeto de estudo para Foucault a luz dos pensamentos ligados a Escola de Análise do Discurso francesa, buscando a compreensão da língua já em seu funcionamento, sem comprometimento com sua estrutura, e sim com o seu discurso externado com atenção ao que é proposto como um “jamais-dito” que se trata de um discurso sem corpo e silencioso interiorizado na atividade discursiva socializada que também pode ser reconhecido como um já-dito ou um não – dito (FOUCAULT 2008). Os enunciados, conceitos e objetos temáticos que puderem apresentar regularidade no discurso, entrelaçando-se entre eles para abordagem de recortes e situações discursivas, delimita as *formações discursivas* propostas por (FOUCAULT, 2008), que estabelecem regimentos para tratar dos campos discursivos e suas especificidades.

As intervenções interiorizadas não devem ser reduzidas em seu papel, pois através delas são constituídas as relações de poder e desejo no discurso (FOUCAULT, 2003). Desses fatores são compreendidas as normas que regem e sistematizam o discurso do ser humano. São estratégias que formulam conceitos que constituem um contexto de transmissão e comunicação que propaga uma série de acontecimentos dispersos que podem ser identificados e relacionados dentro de um

mesmo local com capacidades para adaptação e inovação que afetam os indivíduos e seus discursos que se reinventam (FOUCAULT, 2008).

As reinvenções provocam certa instabilidade no discurso do indivíduo em relação a sua formação cidadã, o que torna seu discurso um objeto relativamente estável diante das alternâncias que ocorrem em instâncias relacionadas à comunicação. Essa condição pode motivar o status de mobilidade que pode se estender a outro ponto, a constituição de identidade do indivíduo, Hall (2006):

Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim “chamada crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. 07).

Assim, a identidade do indivíduo deve ser posta como objeto móvel, que está passível as ininterruptas mudanças que a sociedade sofre com o progredir de suas gerações. As identidades se sucedem e consequentemente esse cenário influencia a estrutura de núcleos ligados a comunicação e comportamento do indivíduo. As contínuas transformações afetam a crença do indivíduo como sujeito integralizado, estimulando uma “crise de identidade” que resulta em um desmembramento do sujeito podendo provocar uma saída de seu mundo real e cultural e consequentemente inquietar as identidades pessoais (HALL, 2006). O indivíduo torna-se aberto a ideia de mudança pelo social, visto que está inserido em um contexto que ele não está só. O envolvimento com outras identificações e a progressão de sistemas de significação em massa abre um espaço de multiplicidade com possíveis identidades que o sujeito possa assumir. Logo, esses pensamentos rompem com a solidez posta pelo sujeito como identidade completa. A

fluidez foi atribuída como novo aspecto para a modernidade criando assim novos efeitos de sentidos sobre determinados pontos como a comunicação e políticas coletivas e individuais (BAUMAN, 2000).

As transformações realizadas sobre os sistemas de comunicação, consequente inferem no desempenho do discurso do indivíduo que assume papéis alternados, podendo sair de seu espaço social para outros em que possa desempenhar de forma alternativa sua identidade e discurso. A internet oferece ao indivíduo um espaço *on-line* onde pode publicar uma quantidade ilimitada de textos na forma e ritmo que preferir. São produções textuais que podem ser mescladas a imagens, vídeos e áudios (MAINGUENEAU, 2010). A modalidade desenvolve o discurso imagético que está presente na criação de perfis nas redes sociais como o *Instagram* regido por uma linguagem estética que é condição para que o usuário se aproprie de seu espaço interacional, construindo dessa forma uma relação e poder sobre o indivíduo que encontra neste local alternativo a oportunidade de interação distinta do real através dessa estética discursiva disponibilizada que pode ser direcionada a um público específico e possibilita assim a abertura para construções cognitivas a medida que as produções são publicadas.

Nessa perspectiva, as novas tecnologias da comunicação não são apenas instrumentos a serviço de uma comunicação verbal que permaneceria fundamentalmente inalterada: elas modificam a materialidade do que se entende por “discurso”, com tudo o que isso implica em termos de relações sociais e construção da subjetividade (MAINGUENEAU, 2015, p. 170).

Sendo assim, as redes sociais tornam a comunicação aberta a modificações, fazendo da materialidade publicada um objeto possível para edição e mudança em sua estrutura. Elas tornam-se ferramentas que inferem e acrescentam a capacidade dos indivíduos em desenvolverem suas habilidades cognitivas. Aspecto que rege o campo discursivo do *Instagram* com a introdução e constituição da identidade do indivíduo com a criação dos perfis. Os *Instagramers* podem criar suas publicações

de acordo com seu interesse discursivo e público, podem assim estimular as capacidades de formações e memórias discursivas.

Trata-se de uma linguagem que excede os limites verbais, que adquire outras características como as “curtidas”, “comentários” em perfis; o discurso imagético (imagens, sons e vídeos) que pode ser compartilhado. A essas atribuições é interligado o termo “postagem” (MAINGUENEAU, 2015). Expressão que rompe as restrições atribuídas ao verbal e textual, e que desenvolve um sentido mais amplo ao discurso do sujeito, indagando o mesmo a expandir sua capacidade cognitiva.

A construção da imagem de Lula

O Partido dos trabalhadores (PT) almejava lançar o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva como candidato à presidência das eleições 2018 e, possivelmente, repetir uma reeleição como ocorreu em seu mandato anterior (2002 – 2010). Fernando Haddad seria o candidato à vice-presidência das eleições 2018. As acusações relacionadas ao caso do *Triplex*³ impossibilitou a candidatura de Lula pela *Lei da ficha limpa*, mas o partido permanece com a imagem do ex-presidente interligada, mesmo ele dividido entre a figura de um político popular e um presidiário. O impedimento de Lula como candidato fez com que o PT decidisse por formar a chapa com Fernando Haddad agora como candidato à presidência e Manuela d’Ávila como candidata à vice.

As duas postagens a serem analisadas posteriormente foram realizadas no perfil *haddadélula* durante o primeiro turno das eleições 2018 e se dispõem a estudar a constituição da imagem do ex-presidente Lula junto aos reais candidatos da chapa petista, Haddad e Manuela. A parceria pode manifestar efeitos de sentido relacionados as constituições das identidades dos sujeitos que estarão dividindo um contexto que tem suas regras de formação desafiada neste recorte.

³ Em 7 de abril de 2018 foi decretada a prisão de Lula pelo processo do Triplex de Guarujá. O ex-presidente foi sentenciado a uma pena de doze anos na Superintendência Regional da PF do Paraná.

Imagem 1 – Post retirado do perfil @HaddadeLula



Fonte: [//www.instagram.com/](https://www.instagram.com/)

A postagem feita no dia 12 de setembro de 2018 ilustra o candidato Haddad com a imagem de Lula ainda jovem em seu peito coberta pelo vermelho que simboliza o partido petista. No plano de fundo da postagem são mostrados prédios abaixo da legenda que elucida discursos que remetem à vontade pública que está a favor do ex-presidente Lula. O local onde é mostrada a imagem de Lula é um dos pontos de destaque, pois constrói referência a personagens dos quadrinhos, o *Superman*,⁴ que ao exercer seu papel de herói também mostra o símbolo que há em seu peito, o “S”. O símbolo apesar de lembrar a letra “S” que inicia o nome do super-herói, tem como objetivo reverenciar seu planeta de origem, Krypton, onde o símbolo possui o sentido de esperança. Trazendo para a postagem acima, a imagem do ex-presidente anexada a Haddad, constrói a ideia de esperança que só pode permanecer através da resistência, da luta. Também é posta a unificação das identidades de Lula e Haddad. A imagem do ex-presidente é anexada a de Haddad, candidato à presidência que tem sua identidade política perturbada, pois se apegua a imagem de alguém que atualmente tem sua imagem ligada à de um presidiário que é trazida na legenda usada.

⁴ Personagem criada no século XX por Jerry Siegel e Joe Shuster. A história é sobre um bebê chamado Kal-el. Ele enviado à Terra por seus pais depois que seu planeta de origem Krypton sofre uma catástrofe que resultou em sua explosão. Ao ser encontrado e criado por um casal da Terra, recebe o nome de Clark Kent. A medida que seu corpo se desenvolve, ele descobre que possui habilidades que podem fazer a diferença no mundo. Logo ele se torna o *Superman* levando em seu peito a imagem do “S” que significa esperança em seu plane natal.

O termo usado na legenda da postagem, “aprisionar”, remete a atual situação em que se encontra o ex-presidente, preso em Curitiba/PR pela *Lei da ficha limpa*, mas que dentro da enunciação passa um sentido de reverência e resistência a Lula. A ideia de vontade do povo ligada ao termo passa a ideia de que apesar de estar preso continua sendo a escolha da população. O uso da estrela no primeiro “o” da palavra “povo” também traz outra reverência, dessa vez ao partido petista, atribuindo valor popular. Os termos usados na legenda retomam Lula, possibilitando a discussão sobre a imagem do mesmo na postagem, constituindo-se como enunciações relevantes acerca da imagem do ex-presidente como político popular mesmo estando preso atualmente.

A seguir é apresentada uma publicação que não apresenta um discurso referente à Lula, e sim apresenta à sua imagem como um político, como um integrante da chapa do PT candidata às eleições para presidência.

Imagem 2 – Post retirado do perfil @haddadelula



Fonte: [//www.instagram.com/](https://www.instagram.com/)

A postagem foi realizada em 27 de setembro de 2018 em um formato de folder que costumam ser distribuídos nas mãos dos eleitores e pregados nos muros ou paredes de residências e ruas. A imagem mostra três figuras que são divulgadas ao público eleitor neste mesmo folder

publicado: Lula, Haddad e Manuela. Os sujeitos são mostrados como constituintes da chapa petista.

Dentro da apresentação da imagem acima, o que chama atenção de início é a composição da imagem, visto que o modelo padrão para formação da chapa releva apenas dois candidatos, mas a publicação rompe essa crença ao acrescentar a imagem do ex-presidente ao lado dos candidatos Haddad e Manuela, podendo estimular o pensamento de que Lula também está envolvido com a campanha, apesar de estar cumprindo pena judicial. A presença desse terceiro sujeito torna as identidades dos reais candidatos da chapa questionáveis. A identidade do sujeito ao ser tirada de uma ideia fixa para algo em deslocamento ou mudança manifesta a “crise” que torna a identidade indagável, retomando Hall (2006).

Sendo assim, a situação pode ainda ser vista na legenda da imagem: *Haddad é Lula*. A enunciação transmite a ideia de unificação, como se ambas as identidades de Haddad e Lula fossem uma só. Apoiar Haddad na campanha também é estar com Lula. A ideia de constituir os dois como um só, impossibilita a formação da identidade própria, que pesa mais para Haddad já que era o candidato petista no momento com sua identidade ameaçada com a presença de Lula.

Ainda na legenda da foto, além dos nomes de Haddad e Lula, é visto o número 13 com as cores do partido, o vermelho, mas não acontece o mesmo com o nome de Manuela que está escrito abaixo sem o mesmo destaque que as outras figuras mostradas na postagem. Além disso, é possível também notar como o corpo de Lula ganha mais destaque que o da candidata à vice-presidência, sendo que o ex-presidente não faz parte da candidatura à presidência. O papel de Manuela fica rotulado como um plano de fundo na postagem, sem o devido protagonismo que é atribuído aos outros dois: Haddad e Lula, que são exibidos como um só.

Retomando as discussões de Foucault (2008) sobre as formações discursivas que atribuem enunciados que tornam os discursos constituintes em seus determinados campos. Para a constituição de uma chapa política, os discursos que a remete é que deva ser formada por dois candidatos, o que não acontece com essa publicação, que a mostra formada por três candidatos, discorrendo sobre os indivíduos efeitos de

sentido que prejudicam a constituição de suas identidades políticas.

A desconstrução da imagem de Lula

Esse momento direciona sua discussão para outro proposto nessa atividade prática, a desconstrução da imagem de Lula na campanha dos candidatos à presidência, Haddad e Manuela. Esse contexto se discorre no segundo turno, motivando desta forma, novos discursos que cercam a chapa petista por meio de publicações em redes sociais, como o *Instagram*

Imagem 3 – Post retirado do perfil @haddadelula



Fonte: [//www.instagram.com/](https://www.instagram.com/)

A imagem publicada no dia 28 de outubro de 2018 é feita no segundo turno das eleições. Ela apresenta o candidato à presidência Haddad centralizado com o seu público eleitor ao fundo da imagem. A postagem não apresenta menção alguma ao ex-presidente Lula, colocando Haddad como foco na publicação e o ligando a uma imagem de político popular, que prega seu discurso sem fazer referência ao uso de violência, e sim de compromisso com a população.

A não utilização da imagem de Lula, também provocou modificações nas próprias características do partido petista. Na publicação não vemos o vermelho dominante como no primeiro turno e

sim as cores da bandeira que se apresenta acima da imagem do candidato, o que enfatiza a ideia de que o objetivo seria a atribuir a Haddad uma popularidade como Lula tinha quando ainda era rotulado como candidato petista das eleições; formular uma identidade nacional. O vermelho é reduzido para acompanhar o número 13 apenas, como uma lembrança para que o partido não seja esquecido, como é visto o número 13 no peito esquerdo do candidato do Haddad em referência ao lado político que o partido pertence, a esquerda.

Não é visto discursos imagéticos em referência a Lula como no primeiro turno, é o caso do sinal do “L” com as mãos, ao invés disso vemos Haddad fazer um “V” que pode ser entendido como vitória ou uma referência a palavra verdade que aparece na legenda da postagem, e que rima com o nome do candidato que aparece antes. Pode ser percebida uma ação de desligamento à imagem do ex-presidente e constituição de um protagonismo para Haddad que não foi concretizado no primeiro turno por ter sua identidade política perturbada ao ser posta em conjunto com a de Lula, como se ambos fossem apenas um só.

O candidato Haddad não aparece apenas desligado da imagem de Lula como também da candidata à vice-presidência, Manuela d’Ávila que também não recebe menção na postagem. A desconexão de Haddad com a imagem de Lula, proporciona ao candidato das eleições 2018 o protagonismo e veracidade devidos como figura política, que deveriam ter sido construídos no primeiro turno, como político candidato à presidência. O candidato do PT, Haddad é ilustrado como um político do povo, que busca criar uma identificação nacional entre a diversidade social, que é característica no Brasil. As identidades são constituídas através da relação entre o “eu” e a “sociedade”, que desenvolvem diálogos entre si que possibilitam a identificação do indivíduo Hall (2006). A imagem de político popular pode ser estabelecida pela imagem do povo junto a Haddad na publicação que pode assim construir a subjetividade motivada pelos olhares daqueles que visualizarem a publicação.

Considerações finais

Diante das discussões postas, sugere-se que os discursos imagéticos

presentes nas mídias digitais como o *Instagram* podem construir efeitos de sentido que inquietam as concepções cognitivas e constituições de identidades. A rede proporciona um espaço alternativo de comunicação em relação ao real, onde é possível produzir os discursos imagéticos a quem interessar construindo relações de poder e sentido. Por ser um espaço de número crescente de visitantes, o perfil *HaddadéLula* se apropria em suas publicações dos discursos do partido petista em utilizar a imagem do ex-presidente Lula na campanha de Haddad e Manuela. A escolha pode ser justificada pelo fato de que antes de ser impossibilitado pela *Lei da ficha limpa*, as pesquisas mostravam Lula como vencedor nas eleições 2018.

Um dos institutos de pesquisa, o Datafolha em suas pesquisas indicava em suas simulações a vitória de Lula em todos os cenários (primeiro e segundo turno). A pesquisa realizada em 22 de agosto de 2018 para o primeiro turno mostrava o ex-presidente com 39 % da intenção de votos, enquanto que Bolsonaro do PSL (visto como maior desafiante) estava com 19 % dos votos. No segundo turno, o resultado prevalece com Lula com 52% dos votos, já Bolsonaro ficaria com 32 % dos votos. O mesmo instituto também simulou os resultados com Haddad como candidato em consequência da impossibilidade Lula, não houveram resultados em pesquisas realizadas pelo mesmo instituto. As simulações seguintes mostravam Haddad em sexto lugar com 4 % dos votos, e Bolsonaro como o eleito com 22 % dos votos. Aliado a imagem do ex-presidente em uma pesquisa realizada em 14 de setembro de 2018, Haddad sobe para o segundo lugar com 11% dos votos, mas ainda com necessidade de melhoras, pois ainda não seria eleito presidente.

A falta de votos para alcançar a liderança nas pesquisas está ligada ao fato do partido petista ainda usufruir da imagem de Lula, mesmo sendo um presidiário atualmente, criando assim um espaço aberto a subjetividades para o público eleitor. O perfil do *Instagram* se apropria da campanha do PT e dispersa em sua conta discursos imagéticos que podem espelhar a queda do número de eleitores que estavam com o partido petista, em consequência das construções de sentidos do público ao verem o PT ligarem as imagens de seus candidatos à presidência e vice a de um presidiário. O crescimento dos votos para Haddad ao ter sua figura ligada à Lula, mas ainda não sendo suficiente, pode ser entendida como

uma divisão da figura do presidente, entre uma figura política e um presidiário. Das publicações do primeiro turno até as do segundo turno das eleições de 2018, é enxergado um ligamento e desligamento da imagem de Lula que interfere sobre as imagens de Haddad e Manuela, efeitos de sentido relacionados às constituições de suas identidades políticas.

Visto que os meios digitais podem se tornar espaço alternativo de relações e informações, como o *Instagram*, podendo espelhar situações do cenário real através de seu discurso imagético e provocar relações de sentido e poder sobre o indivíduo, que também pode ter sua imagem indagada. A pesquisa contribui com as discussões que estejam relacionadas as constituições das identidades e discursos resultantes da interação entre o “eu” e “sociedade”, mas especificamente o grupo social visitante das redes digitais.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **A modernidade líquida**. Trad: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro. Editora Ltda, 2000.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. A noção de autor em análise do discurso. In MAINGUENEAU, Dominique. SILVA, Maria Cecília Perez de Souza e Silva; POSSENTI, Silvio (Orgs). **Doze conceitos em análise do discurso**. Dominique Maingueneau. 1.ed. Editora Parábola, 2010.
- FOUCAULT, Michael. *A Arqueologia do Saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro. 7. ed. Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michael. *A Ordem do Discurso*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5.ed. São Paulo. São Paulo, 1996.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Trad: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes. Rio de Janeiro. 11. ed. DP&A editora, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução: Sírío Possenti. 1. ed. Editora Parábola. São Paulo, 2015.

Páginas Acessadas:

@lulaéhaddad: **conta criada para divulgação da campanha de Haddad e Manuela**

Disponível em <<https://www.instagram.com/explore/haddad%C3%A9lula/>> Acesso em: 15 de out. 2018.

EXAME - **Com apoio de Lula, Haddad passa a 2º turno, diz XP. 2018**
Disponível em <<https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-haddad-eleicao-xp/>>
Acesso em 09 jan. 2019.

GUIA DOS QUADRINHOS. **Super-homem**. 2007. Disponível em <[http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/super-homem-\(clark-josephkent\)/200](http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/super-homem-(clark-josephkent)/200)> Acesso em 11 mar . 2019

VEJA – revista: XP/Ipespe: ‘Apoiado por Lula’, Haddad se aproxima de Bolsonaro. **Política**. 2018. Disponível em <<https://veja.abril.com.br/politica/xp-ipespe-apoiadopor-lula-haddad-se-aproxima-de-bolsonaro/>> Acesso em 09 jan. 2019.

DISCUTINDO LINGUÍSTICA TEXTUAL: A LEITURA NO ENSINAR E APRENDER EM SALA DE AULA

Claudicélio Sabino de Queiroz (UERN)

Janielly Pereira de Moura Mendes (UERN)

Resumo

Ao entender que a leitura é um elemento essencial da linguística textual, atribuindo seu significado no ensino de línguas, esse estudo objetiva discutir a leitura como prática que capacita os alunos na interação autor-texto-leitor, refletindo sobre a leitura enquanto elemento linguístico e sua importância no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Esse estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa onde segue os pressupostos teóricos de Kleiman (1995/2007), Koch e Elias (2008) Solé (1998) como principais referências. A leitura torna-se uma estratégia didática na mobilização de um vasto conjunto de saberes linguísticos, além de contribuir com o processo de interação e comunicação na produção de textos. Assim, esse estudo possibilita fornecer discussões que contribuam para a prática do professor de Língua Portuguesa, visando o desenvolvimento da leitura como fonte de aprimoramento na sua produção textual.

Palavras-chave: Leitura. Linguística Textual. Ensino aprendizagem.

Introdução

Essa pesquisa surgiu a partir de uma atividade avaliativa da disciplina de “Leitura”, componente da grade curricular no Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa da UERN. Esse estudo utiliza a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, cujo objetivo é apresentar a leitura como processo de interação entre autor-texto-leitor. Sendo a leitura uma prática que capacita, é importante no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

A compreensão da leitura pressupõe uma definição do papel do leitor na construção de sentidos, e destes com sua visão de mundo e objetivos. Assim, podemos inquirir que ler não é um processo que se exaure apenas na sua prática, mas que necessita de estímulo, de convencimento, para que o leitor dê o seu sentido e interaja com o texto.

O papel da leitura além de capacitar os alunos, se define como método que consegue levar a realidade do aluno para o contexto da gramática normativa, facilitando seu aprendizado, culminando com um ensino atraente e de fácil compreensão.

Partindo dessa definição de compreensão da leitura, é possível entender o fato de que a leitura tem vários sentidos possíveis, dependendo assim de muitas variáveis em relação ao processo de interação entre autor-texto-leitor, como: conhecimento compartilhado, vivência, meio e interação, conhecimento de mundo, entre outras. Assim, surge uma questão: como os alunos presentes numa sala de aula, ao lerem um texto conseguem diferenciar que o texto está com foco no autor, no texto ou autor-texto-leitor?

Em decorrência desse questionamento, postula-se que a leitura exige a percepção dos elementos estruturais do texto, sejam eles lexicais, gramaticais, semânticos, discursivos, etc, o que irá proporcionar a construção de sentidos. Dessa forma, o outro aspecto a ser considerado é o de que a leitura para ter sentido, terá no leitor sua capacidade de compreensão e interpretação, o que pode variar de leitor para leitor, já que cada leitor levará para o texto a sua visão sobre o contexto, e as suas próprias experiências de leitura.

E para alcançar os objetivos dessa pesquisa, foram buscados subsídios teóricos com base nos estudos de autores como, Kleiman (1995/2007), Koch e Elias (2008) Solé (1998), entre outros. Partindo de questionamentos como: qual a importância da leitura com foco no autor; no texto, e na interação autor-texto-leitor? Que relevância o ensino da leitura tem para o processo de aprender e ensinar em sala de aula?

Com base nestes questionamentos, o presente trabalho objetiva fornecer ao leitor interessado, uma discussão sobre a importância da leitura enquanto elemento da linguística textual, sua interação entre autor-texto-leitor, e sua materialização em sala de aula, bem como sua relevância ao ensino atual de língua portuguesa.

A leitura com foco no autor: texto; autor-texto-leitor

Partindo do pressuposto que leitura é um processo amplo, e sua definição está relacionada ao ato de ler, esta é classificada por um numeroso arsenal de obras, cujos pesquisadores que a conceituam nos fazem compreender sua importância no processo de formação do ser humano e do aluno. Esse processo vai além do ler por si, perpassando pela cultura de um povo, personalidade e subjetividade do leitor, e contribui com o desejo do ouvinte a quem se deseja atingir.

Entre as concepções de leitura, Kleiman (1989, p.10) relata que “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos leitor e autor que interagem entre si, obedecendo aos objetivos e necessidades socialmente determinados”. Esse entendimento, transmite o caráter social que a leitura proporciona entre os seres, num processo interacional, que caracteriza grupos sociais, seus modos de vida, sua cultura e aproxima os leitores numa linguagem que varia de acordo com as suas relações e meio em que convivem.

Já na linha de pensamento de Koch e Elias (2008), a partir da concepção de leitura utilizam como ponto principal o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentido. Dessa forma, parte-se assim para entender que a leitura é um processo que necessita além do leitor, seus conhecimentos, para que haja uma sintonia entre autor e texto, cujo objetivo é repassar ao leitor o sentido da mensagem a ser transmitida através da leitura, sendo estes os elementos de um texto necessários para que a leitura não se dê de forma errônea, e que consiga interagir entre leitor, autor e texto.

Assim, a partir da definição de Solé (1998), o processo de leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias. As estratégias fundamentais no processo de compreensão leitora são: definição de objetivos da leitura; atualização de conhecimentos prévios, previsões, inferências e o resumo. Dessa forma, a leitura não deve ser vista como obrigatória, mas necessária, que se realize a partir do desejo de ler, compreender o sentido do texto, cuja temática seja atrativa ao leitor, e que possa estar materializada em seus objetivos, seja para adquirir novos conhecimentos ou atualizar os já existentes. Assim, há ainda que considerar, que é através da leitura, que o leitor consegue prever e deduzir informações, partindo da sua visão de mundo e das experiências

de vida fomentadas pela leitura.

Na visão dos PCNs que trazem o apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo da escola, com ampla reflexão sobre a prática pedagógica, orientando o planejamento de aulas, à análise e seleção de materiais didáticos, recursos tecnológicos, formação e atualização profissional, deixa clara a sua definição sobre leitura, bem como sua materialização em sala de aula, em que expressa:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Assim, é possível entender que a leitura não se dá apenas no ato de ler, mas que se materializa através de estratégias, estas que podem estar com o foco no autor, texto e na interação autor-texto-leitor, o que conseguimos abstrair das proposições das autoras Koch e Elias (2008) ao relacionarem que a leitura é um ato social que consegue estabelecer comunicação. As autoras ainda afirmam, que a leitura possibilita transmitir o sentido do que se leu, em um processo que motive outras leituras, que não seja cansativo e impositivo, mas instigue sua realização. Nesse sentido, a leitura passa a ser pensada na forma como o aluno, irá compreender o que Koch e Elias (2008) trata da leitura com foco no autor, no texto e na interação autor-texto-leitor, um ato social que se desenvolve na comunicação.

Partindo dessa ideia, para o entendimento da leitura com foco no

autor, podemos enfatizar que o autor é o ser que produziu conhecimento através de outras leituras, podendo ter contribuído com suas análises. Muitas vezes o autor não pensa em quem está lendo, que passa a ser leitor passivo, o que não o impede de fazer suas próprias reflexões acerca do assunto. É o autor que utiliza o texto para dar sentido a sua obra, que insere suas ideias, e interagem com o leitor no que concerne seu desejo de ler. Assim, “A leitura, [...] é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente”. (KOCH; ELIAS, 2008, p.10). Para Koch (2002), *apud* Koch e Elias (2008, p.09):

à concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja "captada" pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.

Nessa perspectiva, com o foco estando no autor, é possível entender que o sentido está refletido nas intenções de quem escreve, este que passa a ser motivador, levando ao leitor o conhecimento do que lhe chamou atenção, ou que tenha despertado interesse, não favorecendo a interação entre emissor e receptor. No ambiente escolar, o foco no autor pode não ser a alternativa mais viável para o estímulo a leitura, tendo em vista que a escola deve proporcionar a compreensão do texto entre o discente e o conteúdo, tornando atrativo o constructo entre ensinar/aprender.

Após compreender o sentido da leitura com foco no autor, buscamos compreender quando o foco é o texto, o que é possível entender que há toda uma formalidade na língua sobre a sua elaboração, que é subentendida em códigos de um emissor para um leitor/ouvinte, assim solicitando ao leitor/ouvinte atenção para o sentido das palavras, o que facilitará o entendimento da mensagem transmitida. Como afirma Koch e Elias (2008):

a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que "tudo está dito no dito". [...] nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. [...] o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. (KOCH; ELIAS, 2008, p.10)

Nessa concepção, é possível entender que o texto não se materializa uma interação com o leitor, o que não pode ser vinculado ao método de ensino em sala de aula, quando temos crianças e jovens questionadores, que embora consigam perceber toda a estrutura do texto, sua formação linguística e mensagem transmitida, ainda existe a ausência de uma interlocução com o leitor, o que não se dá apenas com a compreensão do sentido das palavras.

Restando entender apenas quando pensamos na interação autor-texto-leitor, podemos considerar que a comunicação para ser estabelecida necessita de sujeitos pensantes, de códigos elaborados sistematicamente e de um ser ouvinte, que pode ser passivo, mas tornar-se ativo com suas próprias conclusões, sejam de percepções ou de sentido, quando, a partir da construção do saber, que não se exaure em processos isolados, ou com a interação entre fatos, acontecimentos, pesquisas, testes, descobertas, questionamentos, autores, leitores, texto, leitura, entre outros.

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitivointeracional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação -como já dissemos - é o texto cujo sentido "não está lá", mas é construído, considerando-se, para tanto, as "sinalizações" textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude "responsiva ativa". Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc.,

uma vez que "toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz" (BAKHTIN, 1992, p. 290 *apud* KOCH; ELIAS, 2008, p.12).

Dessa forma, é possível entender um aspecto muito importante quando enfatizamos que a leitura passa a ser entendida dentro do processo de interação e de comunicação entre autor-texto-leitor, através de uma boa compreensão do texto, do momento de produzir sua própria interpretação sobre o que se lê, dando sua resposta frente ao texto. Assim, comumente a esse pensamento, Koch e Elias (2008, p.11) afirmam que "A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, [...] mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo".

Sendo a leitura uma atividade complexa, ainda podemos compreendê-la como elemento da linguística textual, que para a produção do sentido necessita que o texto interaja com os sujeitos, e que esteja construído em um contexto, é indispensável para que o leitor compreenda o texto, que para Koch e Elias (2008, p. 63), "o contexto engloba pelo co-texto, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores".

A leitura como prática que capacita em sala de aula

Entender o ensino da leitura pode ser considerada uma iniciativa de risco, ou seja, não conseguir atingir os objetivos propostos para a interação entre os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, que é melhor entendido no que cita Kleiman, (1998) que a leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de textos.

É por essa razão que o professor de língua portuguesa, deve ser reconhecido como mediador do processo de produção textual, e assim, facilitar para os alunos a compreensão sobre o uso de instrumentos que

sejam capazes de facilitar e estimular as competências discursivas. Se pararmos para observar, estes predispostos já estão expressos nos PCNs de Língua Portuguesa, uma vez que é organizando um ensino, que se consegue garantir com que os alunos avancem em suas habilidades e competências discursivas.

Assim, as estratégias de leitura podem ser ferramentas potencializadoras úteis para o desenvolvimento de uma leitura proficiente (aproveitada), o que assegura Solé (1998). Por sua vez, ler é compreender e interpretar textos escritos, sejam eles de diversos tipos e com várias intenções e objetivos. A partir desse entendimento, a função do professor em sala de aula no trabalho com a leitura textual, é oferecer o estímulo a esta, na tentativa de formar o leitor independente, que seja crítico e reflexivo, capaz de interpretar o contexto ao qual se insere o sentido do texto, fomentando uma sociedade que seja letrada.

Nesse enveredar, entender a leitura como uma busca pelo conhecimento, é fundamental para o graduando seja em qual for a licenciatura, pois temos o compromisso de contribuir de forma didática com o incentivo à leitura nas diversas modalidades da educação básica. Hoje, vivemos em uma contextualização que nos requisita uma aproximação com as novas tecnologias, já que as mídias virtuais estão centralizadas no poder de uso da população e dos nossos alunos, com o advento de novas modalidades de ensino, quando se destaca o ensino à distância.

Assim, reconhecemos que a escola não cumpre um papel do ponto didático dentro de sua estrutura física apenas, mas a partir das transformações societárias, quando se transforma na mesma rapidez com que os acontecimentos cotidianos se revelam. Sendo assim, mesmo com todas as transformações atuais, a escola ainda é o espaço formativo que nos refere o aprender, o ensinar, o transmitir saber, no projeto de formação que passa a ser continuada. A escola nos faz conhecer o mundo dos leitores, dos autores, dos textos, dos ouvintes, do novo, que se materializa no saber fazer, quando temos profissionais em constantes capacitações e comprometidos com uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, a leitura em todo esse pensar, ainda se destaca por ser a ferramenta mais eficiente e eficaz para a construção do

conhecimento, pois a partir dela temos argumentos que possibilitam nosso pensar, questionar, compreensão, interação. Com isso, desafiamos a sociedade a necessidade de se manter o cultivo do hábito da leitura, com foco em crianças e jovens, para que tenhamos leitores competentes como afirmam Koch e Elias (2008).

Contudo, é na interação que a leitura se afirma enquanto ferramenta, capaz de construir novos conhecimentos, na formação de leitores pensantes, questionadores, já que o leitor pode ser visto pelo seu desejo na temática, levando em conta seus conhecimentos, aproximando a visão de leitores competentes, que para Koch e Elias (2008):

Se, por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, [...] por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade. (KOCH; ELIAS, 2008, p.19)

Desta forma, no ambiente escolar, quando busca-se a interação entre o aprendizado e a leitura, há que se compreender todos os processos que emergem na interação entre autor-texto-leitor, sendo este conceito de leitura de Koch e Elias (2008), o que mais se aproxima como método para se compreender a conceituação da leitura no processo de aprendizagem escolar. Há uma busca pela interação entre os processos de aprendizagem e os seres receptores, sejam entre mestres/docentes e os discentes, com o auxílio da didática e das temáticas concernentes ao aprendizado no ambiente escolar.

A cultura da leitura está passando por um processo de globalização com o acesso as mídias sociais, pois o texto não necessariamente se tem acesso por livros ou materiais impressos, mas na maioria das vezes nas mídias virtuais. O que não facilita na maioria das vezes no processo da leitura em sala de aula, necessitando de alternativas didáticas criativas para o estímulo a esta, quando temos dificuldades em atrair o público e podemos fortalecer o tão famigerado “analfabetismo funcional” com

discentes que sabem ler, mas não conseguem interpretar o conteúdo transmitido pelo autor no texto, o que não o torna um aluno propriamente letrado.

Para Kleiman (2001) apud Bettis (2010, p.17), temos que compreender ainda, que a leitura requer uma finalidade e ao utilizar uma estratégia, possibilitará compreender o texto:

Quando falamos em estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não-verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2001 *apud* BETTS, 2010, p.17).

Deste modo, além de buscar entender o ambiente escolar, o processo de globalização e a interação autor-texto-leitor, há ainda que considerar a leitura, a partir da sua finalidade, o que norteará as escolhas do leitor, o que possibilita sua dedicação e dispêndio de tempo para a leitura e a interação com o texto, como também as estratégias que serão adotadas nesse processo de leitura, o que culminará com a compreensão do texto, sendo possível que com a aproximação de ideias, sublinhe as partes que o motivem ao conhecimento, ou se detenha a resumos, e o proporcione releituras.

Assim, ler não é só uma arte, é um desprendimento humano na busca pelo novo, um encontro entre pensantes que nos possibilita ouvir, mas também refletir e questionar com embasamentos as determinações históricas, culturais, sociais, científicas, as quais estão imbricadas neste universo de humanos. A leitura não se entende apenas pelo que é abstrato, pelo ideológico, mas em tudo que seja complexo ou fácil, que seja sempre processo de interação e de comunicação, podendo vir a ser prazerosa, ou

dolorosa quando se dá por obrigação em sala de aula.

Dessa forma, não cessamos sua identidade apenas como algo necessário a nossa formação, mas como uma prática de vivência em sociedade, entendendo esta como uma definição que transforme, que revele sua capacidade de aproximar as pessoas e junto a elas levar a comunicação e o conhecimento. Assim, a leitura pode fascinar, nos fazer sonhar e lutar por ideais os quais nos fazem ser melhores leitores, tanto dentro da sala de aula, como fora dela, pois em um universo de exigências cada vez maiores, caracterizada por uma sociedade mais excludente, nossos alunos ainda clamam por saberes e descobertas.

Considerações finais

Partindo do entendimento que a leitura é um procedimento complexo, não podemos deixar de compreendê-la como um processo que irá fomentar novos saberes, sendo ela um elemento essencial para que o leitor possa interagir com seu conhecimento prévio, as novas aquisições intelectuais que irá somar, ou até mesmo dar um novo ressignificado aos conceitos preexistentes, sendo que de forma qualificada.

Assim, as discussões foram formadoras, quando levantadas as questões que nos fazem compreender, o processo de interação entre autor-texto-leitor, a partir dos questionamentos, que é ler? Para que ler? Como ler? Estando a concepção de leitura atrelada a sua importância em nosso cotidiano, seja com foco no autor, que há todo um embasamento sobre o psicológico do autor e sua expressão utilizada no texto, como uma transmissão do pensamento, sendo sua a representação mental. Já na concepção sobre a leitura com foco no texto, a língua é entendida como código, além de ser um instrumento de comunicação é um sujeito predeterminado pelo sistema, e o texto é o produto que passa a ser decodificado pelo leitor/ouvinte.

E por último o foco da leitura estando na interação autor-texto-leitor o sentido da leitura estará voltado para a interação entre os sujeitos, para tal haverá uma relação em que os códigos serão decodificados em línguas, que previamente já serão assimilados pelos leitores que passam a ser ativos, quando estarão aptos as suas próprias conclusões, podendo ser um

leitor passivo quando não consegue encontrar o sentido do texto.

Portanto, ler implica não só uma ação imediata, mas toda uma sistematização que levará o leitor ao sentido do texto, de forma que esteja motivado, que tenha objetivos concisos sobre o que se deseja com essa leitura, para que consiga interagir entre seus conhecimentos prévios e aquisição de novos conceitos, que pode se dar de forma diversificada, a cada leitura do mesmo texto.

Sendo assim, o professor passa a ser o mediador em sala de aula, exigindo que seja criativo, e que consiga proporcionar com que o aluno não esteja fora do contexto da leitura, mas que vivencie o que se lê em consonância com o ensino da gramática, para que não molde o processo de ensinar ao estritamente normativo como sugerem as gramáticas de língua portuguesa. Embora ensinar de forma contextualizada, seja uma tarefa ardua ao educador, mas possível, é a leitura que possibilita ao aluno a interação com o contexto que se deseja transmitir no processo formativo.

Por fim, registra-se resumidamente o que os teóricos concebem sobre a leitura: para Koch e Elias (2008), a concepção de leitura põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentido. Já para Solé (1998), o processo de leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias. E, por último, para Kleiman (1998), o ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de textos.

Referências

- BETTES, Soely. **Leitura e produção de texto**. Guarapuava: Unicentro, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/simonesantos98229/koch-ler-e-compreender-os-sentidos-do-texto>. Acesso em 01 de jun. de 2019.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: <https://pensecomigo.com.br/livro-estrategias-de-leitura-pdf-isabel-sole-sole/>. Acesso em 27 de jun. de 2019.

DITADURA MILITAR BRASILEIRA: CONFIGURAÇÕES DISCURSIVAS NO GOVERNO BOLSONARO

Allan Ravel da Silva Pereira (UERJ)

Francisco Paulo da Silva (UERJ)

Resumo

Assistimos no cenário político nacional um movimento de celebração à Ditadura Militar protagonizado pelo governo Bolsonaro que dentre várias atitudes elogiosas a esse período da história política brasileira, propôs que se realizassem comemorações alusivas ao que tal governo considera “Movimento de ‘64”. Essa atitude inscreve a negação histórica dos feitos autoritários da Ditadura e a valorização desse período no plano econômico e social. Fundamentado na Análise do Discurso de linha francesa, utilizando os estudos de Michel Foucault, este trabalho tem como objetivo analisar os mecanismos que materializam nos discursos e práticas deste governo como valorização da Ditadura, bem como os mecanismos do contradiscurso que inscreve os governos militares assinalando práticas de violação aos direitos humanos e posturas antidemocráticas e antinacionais. Para execução da análise, definimos como *corpus* enunciados que circularam nas mídias sociais, especialmente no Twitter e no Facebook, postados por representantes do governo, bem como comentários de seus opositores.

Palavras-chave: Discurso. Ditadura Militar. Governo Bolsonaro. Foucault.

Introdução

O presente trabalho faz parte do projeto de pesquisa “Discursos sobre a Ditadura Militar brasileira: retornos e reconfigurações da memória”, vinculado ao Grupo de Estudo do Discurso da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (GEDUERN). Nele, analisamos, sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, discursos e contradiscursos sobre a proposta de comemoração alusiva ao aniversário do Regime Militar proposta pelo governo Bolsonaro. O objetivo deste trabalho é analisar os mecanismos que materializam nos discursos e práticas deste governo uma valorização da Ditadura, bem como os mecanismos do contradiscurso que inscreve os governos militares, assinalando práticas de violação aos direitos humanos, posturas antidemocráticas e antinacionais.

No dia 25 de março de 2019, o porta-voz da Presidência da República, General Otávio Rêgo Barros, durante uma entrevista no Planalto, anunciou que o ministério da defesa realizasse as “comemorações devidas” ao aniversário dos 55 anos da Ditadura Militar que perdurou de 1964 a 1985. Logo após o anúncio, uma “enchente” de discursos a favor e contra as comemorações tomaram conta das redes sociais. Os principais enunciados desse trabalho foram selecionados no *Twitter* e sites da mídia alternativa de notícias – até mesmo após o dia 31 de março, mostrando como a população se mostrou insatisfeita a essa proposta feita pelo governo Bolsonaro.

Os movimentos pró e contra governo também surgiram a partir dessa proclamação. Os movimentos pró, que deviam seguir a “ordem” dada do governo para realizar as comemorações, foram realizados às portas fechadas sem grandes anúncios ou cobertura da imprensa. Já os movimentos contra a proposta não se restringiram às redes sociais, tomando às ruas com realização de várias manifestações populares. Além disso, a *hashtag#DitaduraNuncaMais*, que começou a ser publicada na manhã o dia 31, tomou o Twitter do Brasil no dia 31 de março, chegando a alcançar o *trending topics* mundial.

Um estudo feito pelo instituto de pesquisa pertencente ao Grupo Folha – o Datafolha publicou levantamentos mostrando que a maior parte da população defende que a Ditadura Militar de 64 não é algo a ser comemorado. Revistas estrangeiras, mídias corporativas e mídias alternativas também demonstraram a insatisfação da população, bem como os movimentos que apoiavam as comemorações. Outro aspecto muito retratado durante esse momento foi a imagem do Brasil no exterior, sendo então questionado o porquê de um país democratizado está comemorando algo que, dentro de seus próprios livros de história, retratou como uma Ditadura Militar.

É com base neste contexto que selecionamos enunciados em torno da proposta de comemoração alusivos à Ditadura. Assim elegemos como *corpus*, enunciados que circularam nas mídias sociais, especialmente no *Twitter* e no *Facebook*, postados por representantes do governo, bem como comentários de seus opositores. Na análise, recorreremos aos dispositivos analíticos como discurso, enunciado, memória, formação

discursiva e domínio de memória em perspectivas advindas de autores como Michael Foucault (2008), Paul Ricoeur (2007), Cleudemar Alves Fernandes (2005), entre outros.

Dispositivos teórico-analíticos

A Análise do Discurso é um campo de investigação que prima por explicar a produção social dos sentidos. Para realizar este trabalho, desenvolve um conjunto de dispositivos teóricos e analíticos que auxiliam na análise do funcionamento do discurso. Chamamos esses conceitos de dispositivos teórico-analíticos, pois é a partir deles que se constrói a análise dos enunciados/discursos que iremos apresentar mais à frente.

Um dos eixos centrais dos estudos de Foucault, além do Sujeito, é Discurso, o qual é um dos principais elementos aprofundados na sua obra 'A Arqueologia do saber' (2008). Diferente da noção de discurso vinda do senso comum, nas contribuições feitas por Foucault temos a visão do discurso como "um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva" (FOUCAULT, 2008. p. 132). O discurso, então, se consolida como um conjunto de enunciados que se ligam, seguindo regras de aparição, regras essas que são chamadas de formação discursiva. O discurso não é somente unidades linguísticas, mas é algo muito mais único, pois é nele se manifesta efeitos do Poder, outro objeto de estudos de Foucault e dispositivo analítico da Análise do Discurso de linha francesa. Poder esse que é resultado de práticas sociais, heterogêneas e, sua principal característica é está em constante transformação. O Poder também é apresentado como uma questão metodológica na Análise do Discurso, pois na sua análise vemos como são construídos esses enunciados e sua relação com as formações discursivas no contexto que elas foram proferidas. Na sua obra, A Arqueologia do Poder, Foucault (2008) diz que nos discursos há regras de circulação, regras essas que são determinadas pela formação discursiva do sujeito, entendida como:

A formação discursiva é o sistema enunciativo geral ao qual obedece um grupo de performances verbais - sistema que não o rege sozinho, já que ele obedece, ainda, e segundo suas outras dimensões, aos sistemas lógico,

linguístico, psicológico (FOUCAULT, 2008. p. 131).

A formação discursiva pode ser vista como um lugar social que marca o pertencimento do sujeito, determinando o que pode e deve ser dito, estabelecendo os objetos de que se deve falar. Assim, ela funciona como força controladora na produção de sentidos. Muitos nem se dão conta que influencia e são influenciados por essa força. Como exemplo desse funcionamento, podemos tomar as divisões políticas atuais que no Brasil são definidos como Direita Conservadora, Centro e Esquerda Liberal. Indivíduos que se familiarizam com certos elementos nos discursos políticos, como a posse de armas, liberação da *cannabis*, legalização ou não do aborto, aceitam aquele elemento e fecha os olhos para o resto do discurso do seu representante político. Vivemos em uma época onde no Brasil, na internet ou nas ruas, se vive uma ampla heterogeneidade discursiva. Pessoas aceitam, por exemplo, o discurso de posse de armas; fecham os olhos para preconceito, racismo, *bullying*, xenofobia contidos no mesmo discurso.

Foucault, na sua obra 'A Arqueologia do Saber (2008)', afirma que para entender o abrangente campo do discurso, faz-se necessário entender o que é o Enunciado. Assim, apresenta o conceito de enunciado como uma ferramenta para entender o funcionamento de uma formação discursiva, uma vez que ela define os enunciados que deve/podem circular: Pergunta-se então *por que esse enunciado e não outro?* Na sua obra A Arqueologia do Saber (2008) vemos o enunciado como, mesmo com sua aparência isolada, na verdade ele é um elemento de heterogeneidade para a Formação Discursiva, útil no grande jogo de relação de enunciados. Sendo esse grande jogo um dos principais elementos das pesquisas de Foucault, e não somente o seu principal, e no qual todas nossas relações sociais são construídas com suas semelhanças e oposições. O enunciado é uma função que cruza um domínio de estrutura e de unidades possíveis e que faz com que (estas) apareçam com conteúdos concretos, no tempo, no espaço e nos elementos de uma prática discursiva. Para Foucault (2008), o enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido pode esgotar inteiramente.

Com essa compreensão e, considerando que estamos em uma era de grande heterogeneidade discursiva em torno da Ditadura Militar, provocada pelo posicionamento do Governo em relação a esse “regime” (termo utilizado pelo próprio Governo para defesa da Ditadura) há um movimento que se contrapõe e exige o exercício do Dever de Memória que exercita a lembrança do passado e exige que se tome consciência de sua política para que o passado e aos crimes cometidos não mais se repitam.

O filósofo Paul Ricoeur traz na sua obra “A memória, a história, o esquecimento” (2007) diferenciações entre memória e a história. É importante saber que a memória, segundo o autor, é composta de imagens e é influenciada pelas nossas vivências. A memória não seria algo concreto, imutável, mas algo que pode ser facilmente manipulável com a utilização de discursos. No campo político, isso ocorre quando os sujeitos se tornam “adeptos” e/ou marcam um pertencimento a uma formação discursiva ou mesmo marcam uma postura de discordância. A memória, nesse sentido, representa a experiência do vivido. A história, segundo Paul Ricoeur (2007) já seria resultado de pesquisas científicas, partindo de relato daqueles que viveram aquela época, a fim de construir uma narrativa fiel ao acontecimento, sem dar brechas para que a Memória tenha oportunidade de transformar-se. A história engessa a memória em documento.

A relação memória e história se materializam na narrativa do passado. Em relação aos sentidos produzidos sobre a Ditadura Militar de 64, o Dever de Memória surge como uma necessidade que a sociedade tem com aqueles que foram torturados, mortos, exilados ou considerados como desaparecidos (aqueles que até os dias atuais, 55 anos após a Ditadura, ainda não se sabe oficialmente o que lhes aconteceu), sendo esse Dever de Memória aparecido no Brasil como CNV.

O Brasil viveu recentemente a experiência de criação de uma Comissão Nacional da Verdade - CNV - instalada em 2012 pelo governo Dilma Rousseff. Essa Comissão tinha como objetivo apurar as violações cometidas pela Ditadura Militar. Com a CNV instaurou-se a Justiça de Transição que deveria apurar os crimes, apontar os responsáveis e estabelecer a reparação política. As comissões atuam em regimes considerados democráticos ou em fase de transição democrática.

Com as mudanças de governo ocorridas em 2016 e 2018, uma configuração política de direita se instalou no Palácio do Planalto e ações conservadoras foram se desenhando no cenário nacional. Atualmente, um governo com fortes tendências autoritárias, com grande participação militar em sua construção comanda o país e medidas antidemocráticas estão se estabelecendo. O governo Bolsonaro reformulou a CNV, colocando membros que se identificam com sua política, inclusive militares. Tal gesto pode favorecer a produção e circulação de uma memória manipulada, mostrando usos e abusos que se pode fazer com a memória e a história desse período.

No que diz respeito à temática sobre a vontade de verdade, Foucault dialoga com Nietzsche e diz que a verdade somente se constitui em uma relação com o discurso. Simplificando, A Vontade de Verdade é a desejo de estar certo sobre algum fato ou momento histórico. Como já apresentado, nesse trabalho podemos estudar A Vontade de Verdade por traz dos Discursos em volta da Ditadura Militar de 64. A Vontade de verdade nasce de um jogo entre dois ou mais indivíduos, agindo por meio do discurso, e que não há nada superior a isso, como diz Fernandes (2005). Também é importante falar sobre que nesse jogo de verdades, Foucault (1996) alerta que pode ser cominar em um perigoso e poderoso discurso. Por exemplo: se, por uma série de acontecimentos, o Discurso que prega um anti-conhecimento (negacionismo, ignorância a fruto de estudos e pesquisa, etc.) se tornar oficial de um país, e a resistência – pois em todo discurso há um contradiscurso, como diz Foucault (2008) – não agir e combater esse Discurso, o país pode regredir, no âmbito econômico, social e educacional a níveis irreversíveis.

O governo bolsonaro e ditadura

Para ilustrar a posição do governo sobre o que o Governo Bolsonaro chama de “Movimento de 64”, selecionamos alguns enunciados que circularam na mídia virtual antes e depois do anúncio em defesa das comemorações alusivas ao Movimento de 64. A partir desses enunciados fazemos uma breve análise dos mecanismos discursivos que o Governo Bolsonaro utiliza na produção da verdade, evidenciado que aí atua uma

Vontade de Verdade.

Figura 1 – Não houve ditadura



["Temos que conhecer a verdade: não houve ditadura", diz Bolsonaro](#)

Metrópoles - 27 de mar de 2019

A quatro dias da data que marca os 55 anos do início da ditadura militar no Brasil, 31 de março, o presidente Jair **Bolsonaro** (PSL) negou, em ...

Fonte: Metrôpoles, 2019.

No enunciado acima vemos um dos principais exemplos de Discurso do governo. A narrativa que o Governo Bolsonaro prega é que o acontecimento de 64 foi um movimento necessário e que suas consequências foram boas para o país. Como por exemplo, criação de ações sociais, aprimoramento sobre as relações exteriores e enriquecimento no país, mesmo que grandes pesquisas e investigações mostrem ao contrário. Esse Discurso produz um jogo de negação histórica por meio do qual se produz o apagamento da memória da Ditadura Militar e se constrói uma tentativa de criar uma formação discursiva, fruto das recentes divisões sobre a memória, que dá espaço e autenticidade para os discursos pró-movimento de 64. Aqui também pode-se observar a necessidade do autor, defensores e reprodutores – o Governo Bolsonaro - querem impor o Discurso Negacionista sobre um discurso já existente, afim de criar uma outra imagem sobre o que é entendido sobre a Ditadura Militar de 64. É nesse jogo de Discursos que Foucault (2008) traz o seu conceito de vontade de verdade, no qual dialogando com Nietzsche, é dito que a Vontade se estar certo sobre um dado acontecimento, utilizando o Discurso para chegar a essa “Verdade”.

Figura 2 – Revisionismo nas escolas

Vélez diz que 1964 não foi golpe e prega revisionismo nas escolas

CartaCapital - 4 de abr de 2019

Vélez disse, ainda segundo o Valor, que as mudanças em **livros** didáticos seriam "progressivas", e devem ocorrer "na medida em que seja ...

Fonte: Carta Capital, 2019.

Como observado no Enunciado anterior, esse enunciado traz a principal marca do Governo Bolsonaro na memória da Ditadura Militar: uma reconfiguração de sentido. Essa reconfiguração abertamente defendida pelo Governo ocorre quando uma memória, que esteve apagada – por conta de falta de visibilidades por parte da mídia ou falta de Dever de Memória por parte do governo vigente, retorna, mas com outros efeitos. Agora, no discurso apresentado e defendido pelo Governo, o que ocorreu em 64 não foi Ditadura e vemos que o próprio Ministro da Educação do Governo Bolsonaro, Ricardo Vélez Rodríguez, defende um revisionismo histórico para fundamentar e concretizar a vontade de verdade do Governo Bolsonaro: transformar a memória e história da ditadura, considerando-a como uma revolução necessária, na qual trouxe diversos aspectos positivos para o país.

Esses Enunciados não somente criam apoiadores. Como afirma Foucault (2008) afirma que para todo discurso, existe um contradiscurso, que age como uma resistência, na qual se cria o jogo discursivo. Agora, com todas essas proclamações, a população, e aqueles que se denominam e agem como Resistência a esse Governo, tem agido para combater esses Discursos pró Ditadura.

Figura 3 – Praça da Liberdade

Concentração na Praça da Liberdade faz ato "Ditadura Nunca Mais"

Diário do Centro do Mundo - 31 de mar de 2019

Concentração agora na Praça da Liberdade no ato #DitaduraNuncaMais, para reafirmar que não há nada a se comemorar neste 31 de março.

Fonte: Diário do Centro do Mundo, 2019.

Esse enunciado emergiu durante o aniversário de 55 anos da Ditadura Militar. Com a repercussão gerada pelo anúncio da presidência sobre as comemorações alusivas a esse acontecimento, os órgãos e pessoas que são Resistência a esses Discursos reagiram durante essa data, se manifestando no Twitter, a *hashtag*#DitaduraNuncaMais atingiu visibilidade global, mas esse movimento não só permaneceu nas redes sociais: manifestantes foram às ruas para combater a proposta da presidência. Nesse enunciado, percebemos que no Brasil ainda há pessoas que defendem o Dever de Memória, que se lembram do que aconteceu durante a Ditadura Militar e que há uma necessidade histórica de fazer justiça a todos aqueles que sofreram violações de direitos durante a Ditadura. Também é perceptível a resistência contra o Governo Bolsonaro, governo esse com fortes tendências autoritárias e conservadoras, e que tem como objetivo apagar a memória de Ditadura, e estabelecer uma memória do passado na qual seja harmonioso com as tendências do Governo Bolsonaro. A seguir, vemos mais do movimento de Resistência a esse Governo.

Figura 4 – Desprezado



Fonte: Folha de S. Paulo, 2019.

Logo após a data do aniversário da Ditadura Militar, o Data Folha realizou entrevistas em todo o Brasil e como resultado a maior parte dos entrevistados considerava que a Ditadura Militar deveria ser desprezada e não algo a ser comemorado, como defende o Governo Bolsonaro. Torna-se evidente, nesse posicionamento, o reconhecimento por parte da

população das vinculações políticas do governo atual com a Ditadura. A defesa intransigente que é faz a esse regime demonstra para a população um de seus aspectos: sua aproximação e valorização aos militares. Pode-se perceber até mesmo desde as nomeações a ministros, alguns são Generais do exercício, mas, especificamente, ao período da Ditadura Militar brasileira de 1964.

Figura 5 – Balela



Bolsonaro chama de 'balela' documentos sobre mortos na ditadura

G1 - 30 de jul de 2019

Ele voltou a falar sobre o desaparecimento durante o governo militar do pai do presidente da OAB. Bolsonaro questionou a legitimidade da ...

Fonte: G1, 2019.

Por fim, trazemos um enunciado no qual o Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, utiliza do negacionismo histórico e demonstra em seu discurso a tendência autoritária do seu governo. Ao atacar o trabalho da CNV, Bolsonaro descaracteriza e desrespeita as instituições democráticas e a memória dos que sofreram violações de direitos. Na verdade, esse governo considera que as ações da ditadura foram necessárias para que se estabelecesse a ordem e livrasse o país dos ideais comunistas que ameaçavam a integridade e soberania nacional. Esse ataque a CNV também representa a indisposição do governo atual em promover as políticas de reparação, necessárias para a consolidação da democracia sólida.

Considerações para efeito de fim

A análise dos enunciados do governo Bolsonaro que se referem à defesa de comemorações pelo aniversário da Ditadura mostrou que a postura desse governo se desenha conservadora, evidenciando práticas autoritárias de governo.

A posição do governo inscreve uma vontade de verdade que produz a Ditadura como uma necessidade histórica que emergiu para conter a “onda” comunista que ameaçava o Brasil. Como isso, tenta justificar a necessidade de práticas de controle, apagando a violação de direitos que elas atingiram. Vimos também que há uma heterogeneidade de posições sobre a ditadura, demonstrando o confronto discursivo em torno desse período da história brasileira e que se manifesta em resistência às comemorações.

A análise ainda possibilitou verificar que nos discursos sobre a ditadura há posições divergentes que a inscreve na tensão entre “Golpe” e “Movimento”, sentidos que são produzidos respectivamente pela formação discursiva da esquerda e da direita conservadora.

Assistimos no cenário político nacional um movimento de celebração à Ditadura Militar protagonizado pelo governo Bolsonaro que, dentre as várias atitudes elogiosas a esse período da história política brasileira, se esforça na negação histórica dos feitos autoritários da Ditadura Militar de 64 e a valorização desse período no plano econômico e social.

Referências

- BOLSONARO chama de ‘balela’ documentos sobre mortos na ditadura. **Globo**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/07/30/bolsonaro-chama-de-balela-documentos-sobre-mortos-na-ditadura.ghtml>. Acesso em: 31 jul. 2019.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault - Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- Concentração na Praça da Liberdade faz ato “Ditadura Nunca Mais”. **Diário do centro do mundo**, 2019. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/concentracao-na-praca-da-liberdade-faz-ato-ditadura-nunca-mais/>. Acesso em: 31 jul. 2019.
- DA CRUZ, Fábio Lucas. **A História e as memórias do exílio brasileiro**. Fronteiras: Revista Catarinense de História, n. 20, p. 115-137, 2012.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Trilhas Urbanas, 2005.
- FERNANDES, Talita; BORGES, Stella. Agora é Bolsonaro, de direita, diz presidente após trocas em comissão sobre a ditadura. **Folha de São Paulo**, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/08/agora-e-bolsonaro-de-direita-diz-presidente-apos-trocas-em-comissao-sobre-a-ditadura.shtml>. Acesso em: 1 ago. 2019.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Ordem do discurso**. Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. In: Ditos e escritos IV. Tradução: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Forense Universitária. São Paulo, 2006.

LÁZARO, Natália; MACEDO, Isabella. “Temos que conhecer a verdade: não houve ditadura”, diz Bolsonaro. **Metrópoles**, 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/politica-br/temos-que-conhecer-a-verdade-nao-houve-ditadura-diz-bolsonaro>. Acesso em: 1 ago. 2019.

MARQUES, José. Para maioria da população, golpe de 1964 deveria ser desprezado, diz Datafolha. *Folha*, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/04/para-maioria-da-populacao-golpe-de-1964-deveria-ser-desprezado-diz-datafolha.shtml>. Acesso em: 31 jul. 2019.

PARA MAIORIA DA POPULAÇÃO, golpe de 1964 não deve ser comemorado, diz pesquisa Datafolha. **O Globo**, 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/para-maioria-da-populacao-golpe-de-1964-nao-deve-ser-comemorado-diz-pesquisa-datafolha-23578860>. Acesso em: 31 jul. 2019.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de François, A. [et al]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

VÉLEZ diz que 1964 não foi golpe e prega revisionismo nas escolas. **Carta Capital**, 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/velez-diz-que-1964-nao-foi-golpe-e-prega-revisionismo-nas-escolas/>. Acesso em: 25 jul. 2019.

FUNDAMENTALISMO NO GOVERNO BOLSONARO: DISCURSOS E CONTRADISCURSOS

Sandson de Souza Costa

Francisco Paulo da Silva

Resumo

O Governo Bolsonaro vem demonstrando uma tendência fundamentalista que se marca em seus discursos e ação política. Isso tem se manifestado de forma recorrente em enunciados que discursivizam o professor e a educação como propagadores de ideias que ameaçam a família, o Estado e a Sociedade ao defenderem ideais esquerdistas. Com foco nesse contexto, este trabalho se propõe a analisar elementos que caracterizam o discurso fundamentalista que subjaz à produção discursiva deste Governo sobre o professor e a educação. Fundamentado na Análise do Discurso, especialmente nas contribuições de Michel Foucault para o estudo do discurso, do poder e das resistências, foram selecionados, como *corpus*, enunciados que circularam em postagens na internet de representantes do governo e de seus opositores, de modo a descrever e interpretar mecanismos constitutivos do interdiscurso das formações discursivas em confronto político na atualidade.

Palavras-chave: Discurso. Fundamentalismo. Professor. Educação. Resistências.

Introdução

O atual Governo do Presidente Jair Messias Bolnosaro se coloca como uma vertente política de direita que propõe uma “Nova política” e pretende se destacar como antagônica às políticas que o antecederam. Visando marcar o Governo anterior como corrupto, seus discursos se apoiam na ideia de que esse Governo foi responsável por diversos acontecimentos que levaram o país à decadência. Assim, justifica-se a crise econômica, a corrupção e a desestabilidade social, culpabilizando o Governo PT (os mandatos de Lula à Dilma) e os partidos de esquerda que os apoiaram. Emerge, assim, uma oposição de direita a esses partidos e às ideologias socialista e comunista, o que acaba gerando uma grande turbulência e intensificação nas discussões sócio-políticas do Brasil, acerca de movimentos sociais e também acerca da educação brasileira e dos professores, apontando-os como marxistas, doutrinadores e como representantes de tudo aquilo que se volta contra os princípios cristãos, a

família e o desenvolvimento educacional de seus filhos.

Os articuladores desse Governo viram nas mídias e nas redes sociais, uma maneira eficaz de divulgar suas ideias: implementar em seus discursos, enunciados em favor de ideais cristãos, sobretudo aqueles de teor fundamentalistas, como estratégia discursiva eleitoral. Com isso, na campanha para as eleições de 2018, Bolsonaro ganha espaço e adquire uma enorme aceitação por parte da população cristã, ao manifestar em seus discursos um moralismo conservador, além de demonstrar uma tendência liberalista para o mercado capitalista, estando sempre presente na mídia com discursos polêmicos e com poder de persuasão junto a esses setores da sociedade. Sobre essa presença de princípios religiosos na política, Figueiredo (2005) aponta que o que dá ênfase na agregação de apoiadores cristãos e o que legitima a relação entre os discursos político e religioso, articulados pela imprensa que visa atingir a igreja evangélica é a ética cristã.

Na pauta do Governo Bolsonaro, o professor e a educação tem sido alvos de ataques que se materializam tanto nas críticas aos conteúdos ensinados na escola, quanto ao desempenho e discurso do professor, o que tem levado esse governo a investir na desconfiguração do papel do professor e da educação, especialmente às práticas que destoam da sua “cartilha”.

A partir desse contexto, tratamos de como se constitui essa formação discursiva, que se marca no discurso moralista-cristão e conservador, o diálogo interdiscursivo que se entrelaça nas estratégias e nos jogos políticos atuais, a fim de compreender os mecanismos que inserem um fundamentalismo no discurso do Governo Bolsonaro e seus representantes, que objetiva desconfigurar a figura do professor e da educação brasileira. Abordamos também como se constitui os discursos de resistência, com foco nas modalidades enunciativas que perfilam a identidade do professor e o papel da educação e da escola frente aos ataques do governo atual. Para tanto, metodologicamente, tomamos para estudo, a perspectiva da Análise Discurso, essencialmente, as abordagens que Foucault traz para a discussão sobre a produção e circulação de enunciados, a formação discursiva, a relação saber-poder-discurso que engendram os enunciados do *corpus* deste trabalho.

Elementos do discurso fundamentalista-cristão

Segundo Figueiredo (2005) a religião sempre esteve, de certa forma, ligada às práticas políticas e em suas discussões. A Grécia antiga é marcada pela noção de que a linguagem e os signos adviriam do divino, a partir das ideias de Sócrates e Platão, debruçando-se num mundo metafísico, que teríamos acesso pelo exercício do raciocínio. Acerca disso, a retórica da época, em meio a exercício político se dava a partir desses pressupostos e esse pensamento leva a crer que a verdade ou a essência das coisas nos é dada pelo que está impresso na natureza criada por Deus. Isso se intensifica quando o cristianismo surge com uma ideia similar:

O neoplatonismo e o cristianismo exercem influência significativa na cultura ocidental. Até praticamente o século XVI, no pensamento filosófico do ocidente, a ideia de Deus aparece com fundamento do conhecimento. Desse modo, o racionalismo [...] e a filosofia cristã orientam a noção de verdade na filosofia do ocidente [...]. A síntese entre o racionalismo platônico e a moral judaico-cristã elevou a noção de Deus a uma concepção de verdade inquestionável (CARVALHO, 2017, p. 39).

De acordo com Carvalho (2017), o século XVII, com o iluminismo e pensadores como Locke, toma novos rumos e busca renovar esses conceitos, caracterizando, por exemplo, a linguagem como convenção. Desde então, de acordo com Figueiredo (2005), o Estado moderno busca uma separação do Estado e a interferência da Igreja, tendo em vista que pensadores desse movimento não poderiam aceitar um poder que se igualasse ao poder do Estado, já que esse deveria ser o único responsável por prover leis e garantir justiça ao convívio social, principalmente pelo fato de que a Igreja outrora teria mergulhado o Ocidente num obscurantismo, aplicando esse saber obtido pelo divino como forma de poder. Hobbes (1983), em seu *Leviatã* faz dessa separação, um ponto essencial, uma vez que o pensador tem a Igreja como um dos principais

segregadores dos poderes do Estado, e ainda busca na linguagem usada pelo clero, um modo de perceber essa questão: a busca pela preparação da sociedade terrena para a salvação pela fé cristã nas práticas políticas. E é justamente aqui que Hobbes vê a necessidade dessa divisão, tendo em vista que se fala de dois planos que divergem: o espiritual e o plano a-metafísico, o plano terreno. Sobre a mesma discussão. Maquiavel (1983), conclui que a igreja não pode exercer influência sobre o príncipe, nem se reter à uma moralidade cristã, pois a política teria sua própria conduta moral e para isso tornar pragmático “o dever, conforme o cristianismo o concebe, não pode imobilizar o exercício do poder.” (FIGUEIREDO, 2005, p. 27). Com isso, o principado teria de se afastar do absolutismo religioso que restringe a ação política.

No entanto, percebemos que essa separação e o exercício do Estado laico na política moderna não se concretizam de fato, e cada vez mais pode enxergar o retorno desses discursos que visam a interferir nas ações do Estado em resposta ao secularismo, como afirma Chaui (2006). O que se mostra na realidade é uma tendência que retoma um fundamentalismo no discurso político atrelado aos discursos religiosos, baseados na moral cristã que pretende exercer controle nas relações de poder:

visto que as religiões instituem culturas de massa – são um fenômeno que perpassa e atravessa as sociedades por inteiro – não podem prescindir de rituais e cerimônias, não nos deve surpreender que, mundo a fora, elas tenham facilmente se sentido em seu elemento e em conformidade com os ares do tempo quando do surgimento da sociedade de massa e da indústria cultural (CHAUI, 2006, p. 3-4).

Enunciado, Formação Discursiva e mecanismos de controle do discurso

Para podermos compreender como funciona os mecanismos dos discursos é necessário que conceituemos a noção de *Enunciado* e *Formação Discursiva*. Foucault (2008) nos aponta que o *Enunciado*, se constitui de pelo menos quatro elementos fundamentais: a) *referencial*, o

qual se constitui de regras e possibilidades que dão existência aos objetos descritos, assim como suas relações, sejam elas negadas ou afirmadas; b) *sujeito*: posição vazia a ser ocupada em sociedade, em determinado espaço e época. Dessa forma, são atores de determinadas práticas discursivas na sociedade; c) *Campo associado*, diz respeito às relações referidas no Enunciado, as quais podem ser reformuladas, repetidas e compartilhadas demonstrando relações com o passado ou um possível futuro; d) uma *existência material*, que possa ser difundida, uma vez que servirá de tática, onde poderá ser apagada ou enfatizada. Com isso, o Enunciado seria a função de existencial, a unidade elementar do discurso.

Outra noção necessária é a noção de *Formação Discursiva*. Refere-se ao que pode ser dito em um determinado tempo-espaço, em meio à condições de surgimento histórico do discurso. De acordo com Foucault (2008), essa formação diz respeito à compreender o Enunciado em sua especificidade de acontecimentos ao estabelecer as possibilidades de existência; buscar a relação com outros enunciados e, da mesma forma, Enunciados que divergem. Então, é o que se refere ao que pode ser dito em um determinado tempo-espaço, em meio à condições de surgimento histórica e especificamente definidas.

Foucault (1996) nos apresenta em seus estudos, algumas formas de controle e seleção do discurso. Assim, temos uma perspectiva externa ao discurso. A *Interdição*, sendo aquilo que não deve ser dito, que é proibido; *Separação e Rejeição* (forma de Interdição), tudo aquilo que deve ser recusado e que não é conveniente numa conjuntura histórica; *Vontade de Verdade*: aquela que visa projetar o discurso como uma verdade, legitimando-se pelos próprios elementos do discurso de modo universalista e excludente.

Em *A Ordem do Discurso*, Foucault (1996) comenta a respeito de doutrinas e como seu funcionamento é exercido e se relaciona com as Formações Discursivas. Para o autor as Doutrinas se inserem nessa ordem discursiva e, mesmo que a Doutrina proíba Enunciados que divergem, precisará deles para constituir sua particularidade. Sobretudo, usará diversos Enunciados pertencentes a essa determinada formação discursiva para estabelecer sua lógica e construir sua identidade. Para tanto, o discurso na Doutrina exerce e é exercido por sua lógica, para sua

vontade de verdade. Dessa forma:

A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros. A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam (FOUCAULT, 1996, p. 43).

A Doutrina é bastante assídua no âmbito religioso e suas formações discursivas, como a cristã. Essa, tende a criar uma conduta baseada em uma moral, que os separa das demais formações discursivas, formando, assim, a sua identidade. Esse modo de subjetivação, em suas vertentes mais radicais, retoma nos seus discursos, a ética cristã, e traz o retorno de ideais fundamentalistas para a participação política dessa parcela da população que visa exercer sua fé na prática social. Para tanto, irão definir, a partir de seus princípios, o que seria “bom” ou “ruim” para o convívio social, tendo como parâmetro, seu livro sagrado: a Bíblia. Observando isso, recorrerão, em seus discursos, a exclusão das demais formas de subjetivação que se mostram antagônicas aos seus interesses, nas práticas discursivas. Com isso, o fundamentalismo abraça – e tem como base – uma verdade absoluta.

Governo brasileiro atual e políticas fundamentalistas

Desde sua campanha, o Governo atual, teve como pilar essencial para o firmamento de sua empreitada, a ética cristã, visto que para os cristãos, o mundo, assim como o Brasil estão mergulhados na “impureza” e na negação de seus escritos sagrados – é a vez do slogan “Brasil acima de todos, Deus acima de tudo”. Como já mencionamos, isso não é novo: de acordo Nietzsche (2017), não somente o país, mas o ocidente inteiro esteve sempre sob influência cristã e é perpassado pela cultura de sua

doutrina. E isso se dá, principalmente, pela fácil agregação de sujeitos, diferentemente de outras formações discursivas, sendo que “a doutrina, ao contrário tende a difundir-se; e é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos, tão numerosos quanto se queira imaginar, definem sua pertença recíproca” (FOUCAULT, 1996, p. 42).

Como 87% dos brasileiros são cristãos, isso favoreceu o Governo atual que contou com o apoio, para difusão de sua campanha, com boa parte desses eleitores que se identificaram com os discursos por ele pregados. Isso também foi favorecido pelo apoio de pastores de enorme influência midiática como Silas Malafaia (Ministério Vitória em Cristo), Marcos Feliciano (PSC – Partido Social Cristão) e políticos adeptos do cristianismo, que constituem a bancada evangélica, e assim, seus interesses, tais como a “integridade” da família de bem. Dessa forma:

Por meio da mídia, principalmente os fundamentalistas mais moderados, auto-intitulados “evangelicais”, traçaram estratégias de reaproximação com a sociedade secular, tomando-lhe emprestados os formatos midiáticos mais populares do entretenimento de massa para constituir uma cultura que fosse cristamente correta e agradável à família (BELLOTTI, 2008, p. 71).

Contudo, o Governo Bolsonaro visa algo a mais que esse retorno moralista religioso, pois “nunca houve na história guerra de religião e ninguém pode atribuir os conflitos contemporâneos a causas religiosas – suas causas são econômicas, sociais e políticas – e, no entanto, eles se expressam por meio dos símbolos religiosos. É isso, exatamente, que surpreende” (CHAUI, 2006, p. 4).

Outro ponto de investida do então Presidente e seu governo são os direitos humanos. Pois estes direitos, que deveriam ser uma garantia fundamental a todos os brasileiros, segundo seus discursos, interferem na punição de criminosos e na tentativa de banir a violência. Dessa maneira, a Formação Discursiva que se inscreve nesse entrelaçamento entre os discursos moralista-cristão, militarista e conservador, cria, a partir de seus enunciados, um fundamentalismo multifacetado. Para

tanto, essas relações são empregadas pelas ações do Governo ao impor regras normativas para docilização dos sujeitos, de maneira que haja um controle sobre subjetivações que se curvam e se externam da normatização estabelecida. Ações essas que estão vinculadas as relações estratégicas de governo e as formas de dominação.

Fundamentalismo e resistências das contracondutas quanto ao professor e à educação

Esse conjunto de relações discursivas e jogos de interesses engendrados na produção de sentidos aparecem de modo a reprimir toda a oposição que possa se erguer e ameaçar essa empreitada governamental. Dessa forma, a educação, assim como o professor é atacada. O fundamentalismo cristão sempre teve como seu pior inimigo, o pensamento científico e secularista, uma vez que esses, muitas vezes, tendem a confrontar as suas “verdades” imutáveis advindas de Deus. Com isso,

No cristianismo podemos ainda ouvir um grande protesto popular contra a filosofia: a razão dos sábios antigos tinha desaconselhado ao homem as paixões, o cristianismo quer restituí-las. Para isso, contesta todo valor moral da virtude, tal como o entendiam os filósofos – como uma vitória da razão sobre a paixão – condena de modo geral toda espécie de bom senso e convida as paixões a se manifestarem em sua medida máxima de força e esplendor: como *amor* de Deus, *temor* de Deus, *fé* fanática em Deus, *esperança* cega em Deus (NIETZSCHE, 2007, p. 52).



Jair M. Bolsonaro ✓ ... · 11 mar ▾

O ambiente acadêmico com o passar do tempo vem sendo massacrado pela ideologia de esquerda que divide para conquistar e enaltece o socialismo e tripudia o capitalismo. Neste contexto a formação dos cidadãos é esquecida e prioriza-se a conquista dos militantes políticos.

Nesse Enunciado do próprio Presidente Bolsonaro, podemos remeter a essa noção de *Campo Associado*, uma vez que nos permite perceber no que está sendo dito, a formação de sentidos que visa oferecer o retorno de uma época em que essas práticas ideológicas não existiam. Talvez a Ditadura Militar brasileira, que sempre está presente em seus discursos. O que, para isso, é preciso que se faça (re)produzir e replicar essa *Vontade de Verdade*, a fim de estabelecer o Governo como uma alternativa para retornar a “glória” desses dias passados. Tal Governo também toma o capitalismo como modelo ideal para o seu projeto econômico e político, uma vez que para este Governo o capitalismo não se reveste de ideologia e formaria cidadãos ao invés de “militantes políticos”.

Os discursos em pauta referem-se muitas vezes, as metodologias de ensino baseadas em Paulo Freire, ao qual são atribuídas por esse Governo, as causas da “decadência” do ensino no Brasil. Para tanto, teve como apoio o astrólogo Olavo de Carvalho, que serviu como um “guru” intelectual trazendo as “verdadeiras” noções históricas a serem seguidas. O mesmo faz diversos ataques ao MEC, à ciência, a diversidade cultural brasileira, assim como toda gama de intelectuais julgados por ele, esquerdistas. Contudo, esses ideais objetivam, excluir toda forma de subjetividade e existências que se externa da norma estabelecida pela ética cristã, assim como os ideais capitalistas, e para isso atacam, principalmente, a educação, uma vez que essa seria responsável por propagar ensinamentos que se opõem aos cristãos – uma “ideologização” esquerdista.

No *corpus*, podemos perceber os mecanismos que fomentam o

discurso conservador e fundamentalista ao trazermos o conceito de *Interdição*: o que não está dito, servindo como um mecanismo de controle de enunciação. Desse modo, se pensarmos o posicionamento dos representantes do Governo, como fundamentalista cristão, e os interesses debruçados em sua ética religiosa, percebemos que tanto a perseguição às instituições de ensino, quanto ao professor tem como parâmetro convencional, a ideologia conservadora extremista, junto a moral cristã. Para o Governo, o professor é a figura responsável pela “decadência” da educação, causada pela “doutrinação” ideológica de esquerda exercida nas instituições de ensino. Essa doutrinação é atribuída à suposição de que as escolas ensinariam a partir de conteúdos marxistas, assim, socialistas e comunistas. Em contrapartida, o Governo discursa sobre fortes ações ideológicas direitistas a serem implantadas em sua gestão. Colocando em outras palavras, tudo aquilo que é externo à ideologia do Governo viola os direitos dos alunos e é tido como doutrinação, como ameaça ao ensino. Observamos nesse gesto uma prática doutrinária. Como afirma Foucault (1996), em relação ao funcionamento do discurso da Doutrina:

Ora, a pertença doutrinária questiona ao mesmo tempo enunciado e sujeito que fala, e um através do outro. Questiona o sujeito que fala através e a partir do enunciado, como provam os procedimentos de exclusão e os mecanismo de rejeição que entram em jogo quando um sujeito que fala formula um ou vários enunciados inassimiláveis; a baresia e a ortodoxia não derivam de um exagero fanático dos mecanismos doutrinários, elas lhe pertence fundamentalmente (FOUCAULT, 1996, p. 42).

Vale ressaltar que surgem nessas formas de governar, resistências que são próprias às relações de poder. Segundo Foucault (1979) o poder está relacionado a uma *Microfísica do Poder* a qual todas as formas subjetivas estão emaranhadas e interligadas, sendo que não há passividade por conta daqueles que são governados – não diz respeito a um poder que é totalmente ativo e que funciona de maneira onipotente

sobre os sujeitos, mas sim, a um poder que também é permeado pelas ações dos sujeitos nessa teia de relações. Foucault (2006) ainda salienta que é dentre essas relações que se faz possível a resistência: se o poder não é unicamente ativo, os governados não são, da mesma maneira, passivos. Ou seja, não existe relações de poder sem resistência, uma vez que:

estas são tão mais reais e eficazes por se formarem lá mesmo onde se exercem as relações de poder; a resistência ao poder não precisa vir de outro lugar para ser real, mas ela não está capturada ao poder porque lhe é compatriota. Ela existe ainda mais por estar onde está o poder; ela é portanto como ele, múltipla e integrável à estratégias globais. A luta de classes pode, pois não ser a “ratio do exercício do poder” e ser no entanto “garantia de inteligibilidade” de certas grandes estratégias (SAMPAIO *apud*. FOUCAULT, 2007, P. 10).



UNE  @uneoficial · 11 mar

Em resposta a @jairbolsonaro

A Universidade é um espaço plural, democrático e complexo. É graças ao ambiente acadêmico que estão descobrindo a cura de doenças, promovendo o desenvolvimento sustentável do país e melhorando o bem-estar das pessoas. É lá que se projeta um futuro melhor para a sociedade.

Essa postagem, constrói uma formação discursiva antogônica, uma resistência aos discursos conservadores que visam desfigurar o ambiente acadêmico: ao reafirmar a democracia e a pluralidade no ambiente Universitário, o Enunciado desconstrói o conservadorismo, a ideia de um

Imperativo Categórico, a falsa compreensão do papel da educação e principalmente, desmembra o fundamentalismo cristão (opositor à ciência, à pluralidade) ao colocar a Universidade como um ambiente responsável pelo desenvolvimento social, pela inovação que visa a oferecer uma vida melhor para todos.

Com isso, podemos perceber que o que dá existência às formas de resistir são as próprias relações de poder que invocam as subjetividades a se imporem diante da norma estabelecida. Para tanto, não é diferente no atual Governo fundamentalista. Se existem tentativas de controle pelo estabelecimento de normas e condutas pela prática moral-cristã, existe também as formas que se afirmam e dizem “não” às verdades produzidas pelas relações de saber poder como efeito de uma vontade de verdade.

Para efeito de fim

Analisamos, a partir dos contributos de Foucault, Enunciados que exemplificam o confronto dos discursos e contradiscursos no atual governo bolsonarista, a fim de desvelar o caráter fundamentalista e conservador cristão do Governo. Destacamos os mecanismos e estratégias discursivas que, nos enunciados, objetivam desconfigurar a educação brasileira e a figura do professor. Mostramos se marca no discurso do Governo estratégias de produção de sentidos que visam identificar o mesmo como uma “luz” em meio à “escuridão” esquerdista, o que se dá com a inscrição no fio do discurso de ataques à democracia e ao direitos historicamente conquistados e assegurados na Constituição e ao Estado laico.

A análise também evidenciou que nas relações de poder atuais no cenário brasileiro, há o confronto entre Formações Discursivas e, no confronto discursivo, desenha-se a emergência de estratégias de resistências em defesa da democracia e dos direitos do cidadão. No caso específico dos discursos de ataque à educação, a escola e o professor, destaca-se um movimento contra discursivo em defesa da escola como espaço plural e da valorização da figura do professor e do pensamento crítico.

Quanto ao pensamento fundamentalista que vigora nas práticas do

governo, registra-se um movimento de retrocesso e instauração de um discurso de exclusão dos sujeitos de formações discursivas contrárias.

Referências

- BELLOTTI, Karina Kosicki. **A batalha pelo ar: a construção do fundamentalismo cristão norte-americano e a reconstrução dos “valores familiares” pela mídia (1920-1970)**. Portal metodotista de periódicos científicos e acadêmicos, 2008.
- CARVALHO, Guilherme Paiva. **Discurso e poder em Foucault**. Curitiba: Appris, 2017.
- CHAUÍ, Marilena. **O retorno do teológico-político**. In: A filosofia na era da globalização. Edição Apf: São Paulo, 2006.
- FIGUEIREDO, Valdemar Filho. **Entre o palanque e o púlpito: mídia, religião e política**. São Paulo: Annablume, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Forense Universitária. Rio de Janeiro, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. In: Ditos e escritos IV. Tradução: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Forense Universitária. São Paulo, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Univesitária, 1994, p. 547.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã** In: Os pensadores. Tradução: João Paulo Monteiro e Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril cultural, 1983.
- MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe** In: Os pensadores. Tradução: Lívio Xavier. São Paulo. Abril cultural, 1983.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Aurora**, In: Grandes obras do pensamento universal. Tradução Antônio Carlos Braga. São Paulo: Editora Escala, 2007.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O anticristo**. Tradução: Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2015.
- SAMPAIO, Simone Sobral. **Resistências**. In: Dossiê Foucault. Revista Aulas. N. 3. 2007, p. 10.
- SEAWRIGHT, L. A. **Entre Deus, Diabo e Dilma: messianismo evangélico nas eleições 2010**. São Paulo: Fonte Editorial, 2012.

GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA: (RE)DISCUTINDO AS METODOLOGIAS DE ENSINO DA GRAMÁTICA TRADICIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rafael da Silva Bulcão (UERN)

Guianezza Saraiva Meira (UERN)

Resumo

A metodologia usada nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente nas aulas de gramática, desde o seu início, no Ensino Fundamental, tem se revelado pouco eficaz, se detendo à análise isolada de palavras fora de contexto, levando o estudante, desde seus primeiros anos escolares, à ideia de que a gramática nada mais é do que um conjunto de regras que precisam ser decoradas. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho se volta para a discussão das falhas na metodologia atual. Para isso, recorreremos às teorias propostas por Antunes (2003, 2007) e Travaglia (2002, 2003). Como resultado, buscamos soluções para atenuar a aversão dos discentes que possuem dificuldades ao estudar a língua materna, por meio de uma metodologia mais próxima do uso da língua no cotidiano: a gramática contextualizada.

Palavras-chave: Gramática; Língua Materna; Português; Metodologia de Ensino.

Introdução

A Gramática Normativa pode ser conceituada, em linhas gerais, como um conjunto de regras, classificações e reflexões a respeito de uma língua, regulando a linguagem e estabelecendo padrões de escrita e de fala para seus falantes. No entanto, para que uma gramática seja considerada boa, ela deve ser capaz de extrapolar esse paradigma de ser um amontoado de regras prescritas por linguistas, mas também descrevendo, preservando e sendo útil para os agentes da comunicação, ou seja, os falantes, pois são estes que fazem da língua um sistema vivo e evolutivo.

Se observarmos a forma como a nossa língua materna é vista perante a sociedade, especialmente nas redes sociais, podemos ter noção de algumas questões que nos levam à reflexão: A língua portuguesa talvez seja uma língua demasiadamente difícil de aprender, as pessoas podem não estar mais se importando com a norma padrão e estão escrevendo de

forma relaxada, alegando que o importante é que se compreenda a mensagem passada e que as pessoas com mais afinidade ao padrão gramatical são superiores intelectualmente, ou, ainda, a metodologia do ensino de gramática atual é, supostamente, falha e necessita ser rediscutida o quanto antes.

Nesse sentido, este trabalho tem como premissa abordar a problemática do ensino de gramática na rede básica da educação, para compreender suas possíveis falhas e discutir medidas que venham a atenuar a problemática, obtendo, portanto, resultados mais positivos no desempenho do professor e do estudante, não apenas em sala de aula, mas após sua formação, para que o conteúdo aprendido não seja esquecido no período mais importante do estudante: a vida após a escola.

Ensino de gramática na educação básica: o que é? Como se faz?

Partindo do pressuposto de que o problema está na forma como o Português é ensinado e não na capacidade do estudante de aprender, nos fundamentamos na teoria da linguista Irandé Antunes (2003) de que a gramática, quando resumida a frases isoladas, sem contexto e de interpretação limitada, com o único propósito de ser aplicada em exercícios escolares, sem qualquer relevância para a comunicação entre falantes, predominantemente prescritiva, passa a impressão de que escrever bem resume-se apenas a escrever dentro dos padrões ortográficos, sem se levar em consideração o que se diz, como, quando, para quem se diz ou se há realmente algo a se dizer.

Em outra obra, Antunes (2007) explicita que uma criança que diz “minhas colegas” e “meus colegas” ou “algodão” e “algodinho”, por mais que não esteja, necessariamente, dentro da norma padrão, já demonstra conhecimento de morfossintaxe em sua aplicação, pois já utiliza flexões de gênero, bem como aumentativo e diminutivo das palavras segundo seu ponto de vista. Isso significa que a gramática já está presente na vida do falante, mesmo antes deste saber que ela existe.

Sob o ponto de vista de Antunes (2003), todo ato pedagógico do

ensino da língua materna possui alguma determinada concepção de língua, a qual está sempre presente de alguma forma, com suas funções e seus processos de aquisição, desde a definição dos objetivos até os procedimentos mais específicos. No entanto, parece haver certo ceticismo, por parte de muitos professores, sobre novos referenciais teóricos, devido à possibilidade de que tais teorias não o ajudaram a atingir melhores resultados em sua prática pedagógica.

Por outro lado, Antunes (2003) afirma que já existe a iniciativa de instituições governamentais em favor de uma escola com mais eficiência na sua capacidade formadora, e essas ações, ainda que limitadas, já acontecem, tanto na formação e capacitação dos docentes, quanto nas avaliações. A prova disso foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o empenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os quais visam uma reformulação de políticas educacionais de maior consistência e relevância.

Travaglia (2003) também endossa esse pensamento, ao afirmar que diversos autores estão focados em alternativas científicas para o ensino de gramática, por meio de pesquisas de vários estudiosos, visando reestruturar a metodologia a ser utilizada. Isso é o que o autor chama de gramática analítico-reflexiva. Esta, por sua vez, proporciona ao estudante melhor desenvolvimento mental, apresentando justificativas convincentes. Todavia, na prática, parece não ter alcançado, ainda, o efeito esperado, haja vista certas mudanças propostas não serem devidamente aplicadas em sala de aula.

Visão crítica sobre a atual metodologia

A metodologia usada nas aulas de língua portuguesa, especialmente no ensino de gramática, desde o seu início, no Ensino Fundamental, tem se revelado pouco eficaz, se detendo na análise isolada de palavras, fora de seu contexto, levando o estudante, desde seus primeiros anos escolares, à ideia de que a gramática nada mais é do que um conjunto de regras que precisam ser decoradas e não aprendidas, fazendo com que o conteúdo estudado, a cada bimestre, seja “descartado” da mente após as provas, uma vez que não foi fixado adequadamente em seu intelecto,

como se fosse apenas uma espécie de “senha” a ser usada uma única vez e depois esquecida por falta de uso. Isso pode ser comprovado nas palavras de Antunes (2003), quando afirma:

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. [...] Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas (ANTUNES, 2003, p. 19 - 20).

Com isso, percebemos que essa prática, apesar de ter começado a ser combatida, ainda é predominante no ensino da língua materna, o que prejudica o aprendizado e causa aversão à disciplina, por parte dos discentes, visto apresentarem pouco domínio desta, o que chega a causar polêmica, pois a aquisição da linguagem é algo natural e desenvolvido já nos primeiros meses de vida do ser humano e que, portanto, deveria ser considerada uma das disciplinas mais fáceis da vida escolar.

Consequências do baixo desempenho

A aversão à disciplina, tamanha sua dificuldade de compreensão, chega ao ponto de desmotivar o aluno a prosseguir com os estudos, uma vez que ele não se sente conhecedor da própria língua e se considera incapaz de aprender o necessário para prosseguir, levando ao baixo desempenho escolar, logo à repetência e, a posteriori, à evasão escolar antes da conclusão do ensino básico. Em 2018, por exemplo, 7 a cada 10 alunos do ensino médio possuem conhecimento denominado

“insuficiente” nas disciplinas de Português e Matemática. Tais alunos costumam abandonar a escola ou permanecer, sempre repetindo a série, ano após ano, sem indícios de aprendizagem⁵.

Ainda sobre a evasão escolar por baixo desempenho, Antunes (2003) explica que:

Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele "não sabe português", de que "o português é uma língua muito difícil". Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar. (ANTUNES, 2003, p. 20).

Dessa forma, fica clara a extrema necessidade de mudança na metodologia de ensino, algo mais eficiente e atrativo, mesmo para aqueles com maior dificuldade, para evitar que essas frustrações continuem, pois parecem ser o principal motivo para os índices de aprovação caírem cada vez mais.

O baixo desempenho e os baixos índices de aprendizado, além de frustrar aqueles que se encontram nessa situação, ainda possuem um agravante, pois a frustração na vida escolar pode refletir na vida pessoal do, então, pequeno aprendiz, na sua futura vida adulta, seja no mercado de trabalho, que exige cada vez mais qualificação, seja na reivindicação dos seus próprios direitos, como acrescenta, ainda, Antunes (2003):

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, "deixa" a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. (ANTUNES, 2003, p. 20)

⁵ Fonte: <https://exame.abril.com.br/brasil/mais-da-metade-dos-alunos-nao-aprende-quase-nada-de-portugues-e-matematica/>

Logo, subentendendo-se que a aquisição da linguagem é natural e tem início ainda nos primeiros meses de vida, parece ilógico que algo tão normal possa ser considerado difícil de aprender. Portanto, é questionável se o problema é a dificuldade em se aprender ou se a forma como a língua é ensinada é antiquada. Por esses motivos, já apresentados anteriormente, julgamos relevante apontar um método eficaz, desde os anos 1960, em que a linguagem foi vista a partir do processo de interação entre os seus falantes. A esse fenômeno no ensino de Língua Portuguesa, Antunes (2003, 2007) nomeou-o de “contexto”.

Trabalhando com o contexto: ensino da gramática em textos

Partindo da compreensão da necessidade de uma nova metodologia de ensino da gramática, por meio da aplicação contextualizada das regras, muitos professores já estão fazendo um esforço para colocar em prática a nova teoria. Entretanto, eles demonstram ainda não terem compreendido, de fato, como fazê-lo, se há, de fato, uma forma correta, conforme podemos constatar nas palavras abaixo:

Se o professor pretende ensinar sobre o “pronome”, por exemplo, começa por selecionar as definições e classificações desta classe de palavras e, depois, escolhe um texto em que apareçam pronomes, *para nele* identificar suas várias ocorrências e classificá-las conforme a nomenclatura gramatical. O texto serve, portanto, apenas para ilustrar uma noção gramatical e não chega assim a *ser o objeto de estudo* (ANTUNES, 2003, p. 109, grifos da autora).

Apesar da ilusão de que houve contextualização da gramática, ocorreu apenas uma mudança de ilustração da questão, o que não implicou em mudanças no resultado. Em outras palavras, não foi feito o trabalho de “criar frases” sem contexto, mas as frases foram retiradas de um texto com o mesmo objetivo: localizar pronomes. Portanto, ao invés do professor trabalhar com uma frase inventada por ele, trabalhou com

uma frase inventada por outra pessoa, e, por isso, nada mudou.

Na verdade, trabalhando com a gramática sobre a leitura de um texto, o caminho foi desenhado corretamente, todavia foi percorrido de forma contrária ao idealizado por Antunes, conforme a autora explica a seguir:

Se o texto é o objeto de estudo, o movimento vai ser ao contrário: primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes – sempre em função do todo) e, para que se chegue a essa compreensão, vão-se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários (ANTUNES, 2003, p. 110).

Parece ser bem mais complexo, um caminho mais longo para se chegar ao “objetivo” inicial do conteúdo. Contudo, a verdade é que o aprendizado é bem maior e bem mais significativo, porquanto não foi compreendido simplesmente o nome de uma classe gramatical, nem como localizá-la, mas como, porque usá-la em um contexto, seja num texto falado ou escrito, dentre outras questões. Assim, é possível afirmar que o texto deixa de ser objeto e passa a ser condutor da aula à medida que vai determinando as noções gramaticais a serem analisadas em seu conteúdo.

Uma vez percebido como funciona a gramática contextualizada, perde-se a importância de se conhecer os nomes das classes gramaticais e mais importante ainda; saber utilizá-las, tal qual afirma Antunes (2003):

Nessa perspectiva é que se pode perceber como não tem tanta importância assim saber os nomes das funções sintáticas das palavras, ou saber discernir, por exemplo, se um termo é objeto indireto ou complemento circunstancial de algum lugar. (ANTUNES, 2003, p. 110).

Fica claro que o mais relevante no estudo da gramática não é o objeto, mas seu uso, visto que é improvável que alguém se depare com

duas pessoas classificando morfologicamente ou sintaticamente cada palavra enquanto dialogam.

A respeito disso, Travaglia (2002) explica que o professor que trabalhar com o contexto aplicado, precisa ter, também, a capacidade de mediar o tipo de assunto estudado. Vejamos:

As questões para estudo podem ser levantadas tanto na observação dos usos lingüísticos do dia-a-dia quanto nas teorias existentes que muitas vezes sugerem, por si ou dizem explicitamente, questões a serem abordadas. Estas precisam ter um grau de dificuldade ou profundidade que permite a sua abordagem no Ensino Fundamental e Médio, e o professor pode e deve controlar até onde ir com os alunos, de modo a desenvolver a habilidade desejada, para não adentrar problemas cuja dificuldade ou profundidade ultrapassam o estágio de desenvolvimento dos alunos (Travaglia, 2002, p. 167).

Pressupõe-se, dessa forma, que nem todo contexto é adequado a determinada idade ou série, pois a complexidade do texto a ser trabalhado precisa ser avaliada previamente pelo educador.

Por fim, é relevante destacar a importância do texto, que, por sua vez, está muito acima das nomenclaturas no estudo do nosso idioma. Acerca disso Antunes (2003) diz:

Mais uma vez, explico o princípio de que *toda atividade lingüística é necessariamente textual*. Ou seja, a fala, a escuta, a escrita e a leitura de que falo aqui são necessariamente de textos; se não, não é linguagem. Assim, é nas questões de produção e compreensão de textos, e de suas funções sociais, que se deve centrar o estudo relevante e produtivo da língua (ANTUNES, 2003, p. 111, grifos da autora).

Isso mostra o quão imprescindível é, não apenas a leitura e a escrita, mas também o falar e o ouvir no estudo da língua, uma vez que o ensino de gramática na Educação Básica não deve se limitar às regras e convenções da Norma Culta Padrão da Língua Portuguesa.

Considerações finais

Fundamentado no pensamento de Antunes (2002, 2007) – principal base teórica deste trabalho – de que o programa de estudo da Língua Portuguesa no Ensino Básico deve ser o falar, o ouvir, o ler e o escrever em português, seguindo um processo gradativo de complexidade, dependendo do desenvolvimento do aluno segundo o ponto de vista do professor, compreendemos que há um caminho a se seguir e muito trabalho a ser feito. É preciso haver uma revisão nos conteúdos programáticos baseados nessa nova metodologia, bem como sua forma de avaliação do aprendizado.

Trabalhar com textos não deve ser simplesmente uma forma de ocupar o aluno para passar o tempo, enquanto se espera acabar o horário de aula ou para fazê-lo simplesmente “cumprir um dever”, mas sim aplicar sua comunicação verbal. Seu conteúdo deve focar nas habilidades da fala, da audição, da leitura e da escrita; o que também não significa que o estudo da gramática perde sua relevância, afinal, para se estudar um texto, inevitavelmente se estuda gramática, pois sem ela o texto inexistente.

Em geral, portanto, o objetivo da gramática contextualizada é expandir a competência do estudante em sua língua materna, não apenas por meio do estudo de regras, mas estudando a verdadeira essência da língua, que é sua aplicação de forma natural, dizendo o que, como, quando, onde e para quem se quer dizer algo.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**. Encontro & Interação. – 7 ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2003
- ANTUNES, Irandé. **Muito Além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial. 2007
- TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática Ensino Plural**. – 5. ed. Cortez Editora. São Paulo 2003

TRAVAGLIA, Luiz C. **Para que ensinar teoria gramatical**. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 135-231, 2002.

Mais da metade dos alunos não aprende quase nada de português e matemática.

EXAME. 2018. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/mais-da-metade-dos-alunos-nao-aprende-quase-nada-de-portugues-e-matematica/>> Acesso em: 29 ago. 2019.

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E O ENSINO

Francimeire Cesário de Oliveira Queirós (UERN)

Ana Paula Santos de Souza (UERN)

Wellington Vieira Mendes (UERN)

Resumo

O presente trabalho evidencia alguns apontamentos com base na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), consoante às concepções de Halliday, nas quais se incluem as metafunções da linguagem, a saber, ideacional, interpessoal e textual. Focaremos na metafunção interpessoal para pautarmos contribuições que tal linguística possibilita ao ensino de Língua Portuguesa. A LSF tem a língua como um sistema que vincula os sentidos às unidades textuais, assim, se mostra uma importante aliada no estudo do texto, abarcando o sujeito escritor e o sujeito leitor, com seus respectivos contextos, funções sociais e pretensões, além do suporte textual e sua função (gênero). Aspectos esses que observaremos a partir do gênero propaganda, cujas repercussões linguísticas dessa análise nos permitem compreender a funcionalidade do texto.

Palavras-chave: LSF. Metafunção interpessoal. Ensino de Língua Portuguesa.

Considerações iniciais

Tomando por base as concepções de Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004), Gouveia (2009), Fuzer & Cabral (2010), dentre outros autores citados neste trabalho, tratamos sobre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Destacamos o que tal linguística afirma acerca de como os sentidos são construídos mediante suas funções nos contextos, tanto de cultura como de situação.

Nesse sentido, a língua é vista como uma rede de sistemas e como a linguagem desempenha funções dentro do texto. Dessa forma, os sentidos são construídos de acordo com as escolhas linguísticas e as pretensões de quem produz o texto, além dos contextos em que se encontram os sujeitos interactantes.

A LSF aborda a linguagem envolvendo o sujeito, o indivíduo e os contextos. A visão de mundo dos interactantes, a função social desempenhada por eles e os contextos influenciam no que falam e no que

escrevem. Assim, as escolhas léxicogramaticais são condicionadas a esses fatores.

Nessa perspectiva, a linguagem tem três funções, são elas: a *ideacional*, expressa as experiências do sujeito, sua consciência; a *interpessoal*, a qual o sujeito interage com o outro, para estabelecer e manter relações, influenciar, expressar pontos de vista, sugerir, etc; e a *textual*, a qual organiza os significados ideacionais e interpessoais como discurso.

Sob esse olhar, podemos afirmar que utilizamos o texto para nos comunicarmos ou interagirmos com o outro, independente do seu tamanho. Ao escrevê-lo ou oralizá-lo realizamos seleções para nos adequarmos ao contexto e produzir uma semântica coerente com a pretensão dos objetivos de interação. A construção de sentidos se dá conforme interactantes e contextos.

Dessa forma, para compreender um texto, precisamos lançar um olhar sobre o gênero, o(s) propósito(s) e o(s) contexto(s). Cabendo salientar que há o *contexto de situação*, ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando e o *contexto de cultura*, ambiente que inclui as ideologias, as convenções sociais e instituições. O primeiro, de acordo com Fuzer e Cabral (2014), possui três variáveis: O *campo*, em que a ação é praticada e os participantes estão envolvidos; as *relações* centram-se nos participantes e seus papéis sociais; e *omodo*, no qual tem-se o papel da linguagem, o canal, o meio e o que é compartilhado entre os participantes.

No decorrer do trabalho buscamos situar melhor o leitor sobre a LSF e alguns de seus aspectos inerentes aos objetivos desse. Para a análise, fizemos uma apreciação geral do material coletado (aleatoriamente no recurso de busca de provedor web) e selecionamos apenas duas propagandas, cujo critério de escolha foi a partir dos textos que mais forneceram material linguístico, e as propagandas da marca de cerveja *Rio Carioca*, além desse aspecto ainda apresentam muitas referências a discursos anteriores e sobre assuntos de vários campos de atividades, geralmente, assuntos de repercussão nacional. Após isso, procedemos a análise, que consta de proposições relacionadas ao sistema de avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005) e do sistema de conjunção (MARTIN e ROSE, 2007), com suas consequentes implicações para o ensino.

A linguística sistêmico - funcional: alguns apontamentos

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), postulada por Halliday, é “uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico” (GOUVEIA, 2009, p. 14), uma teoria de descrição gramatical que delineia sobre o como e o porquê da língua variar de acordo com o falante e com os seus contextos.

Fuzer & Cabral (2014) explicam as denominações de sistêmica para tal linguística, ou gramática. A primeira, por ver a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados. Sendo cada sistema um conjunto de alternativas possíveis que podem ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas/grafológicas. E a segunda, por elucidar as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos.

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004) a língua é um sistema potencial de significados e essencialmente paradigmática, em que as escolhas motivam uma rede de possibilidades, no qual o falante produz os seus significados e a LSF procura compreender como os significados são usados nos textos e quais motivações expressam. Logo, a sua gramática também tem como elemento base a semântica, cuja função é descrever e interpretar os significados, esses ganham seus arranjos, tal como é usado, de acordo com as influências que os usos têm no âmbito sociocultural.

A Linguagem na LSF

A linguagem abordada na LSF leva em consideração o sujeito, o indivíduo e os contextos. Através dela “expressamos conteúdos, para darmos conta da nossa experiência de mundo, seja este o real, exterior ao sujeito, seja este o da própria consciência, interno a nós próprios” (GOUVEIA, 2009, p. 14). Ao utilizamos, organizamos uma mensagem que dê contade evidenciar nossas experiências e de estabelecer relações sociais uns com os outros, assim, desempenhamos nossos papéis sociais e interagimos

socialmente. Isso porque a linguagem, nessa visão, está interligada com a sociedade e os seus modos de organização.

Além disso, ela nos possibilita, conforme o autor supracitado, estabelecer relações entre partes de uma mesma instância de uso de fala, e a situação particular de uso da linguagem, tornando-as, entre outras possibilidades, situacionalmente relevantes.

Há, conforme as concepções *hallydaines*, três funções ou metafunções da linguagem, nomeadas de *ideacional*, *interpessoal* e *textual*.

i. Metafunção ideacional: responsável por expressar as experiências do sujeito, incluindo o mundo externo e o mundo interno de sua própria consciência. Isso significa que, ao utilizar a linguagem para expressar sua experiência de mundo, o usuário está incluindo situações internas.

ii. Metafunção interpessoal: responsável por estabelecer e manter as relações entre os interactantes. Essa relação se expressa através dos papéis sociais, que podem até incluir os papéis de comunicação estabelecidos pela própria metafunção, em situações variadas de interação: estabelecer e manter relações, influenciar, expressar pontos de vista, sugerir etc.

iii. Metafunção textual: responsável por manter ligações entre a própria linguagem e as características da situação de interação. Essa metafunção capacita os sujeitos envolvidos a interagir através da produção e compreensão de textos, através do estabelecimento de relações coesivas entre uma sentença e outra no discurso. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), essa metafunção organiza os significados ideacionais e interpessoais como discurso. (MENDES, 2010, p.15)

Somos seres sociais e damos sentido ao mundo conforme as experiências vivenciadas durante nossa vida. Também cumprimos papéis

sociais, que delineiam a maneira de nos reportamos, por exemplo, a determinadas pessoas. Falar com um desconhecido e falar com um amigo de infância requer usos distintos de linguagem, o interlocutor, assim como o(s) contexto(s), tem influência no que falamos ou escrevemos. E, levando em estima isso, “Halliday recusa as descrições meramente estruturais até então dominantes em linguística, elegendo o uso como marca fundamental de caracterização de uma língua e, conseqüentemente, da sua descrição.” (GOUVEIA, 2009, p. 14).

O texto e os sentidos

Conforme Halliday e Matthiessen (2004 *apud* FUZER & CABRAL, 2014, p. 22), texto é “qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem”. Gouveia (2008) destaca uma lista sobre a noção básica de texto:

- O que produzimos quando comunicamos ou interagimos;
- Falado ou escrito ou não verbal;
- Individual ou coletivo;
- Composto de apenas uma frase ou de várias (a extensão não é relevante);
- Uma coleção harmoniosa de significados apropriados ao contexto;
- Realizado por orações;
- Um processo contínuo de eleição semântica. (FUZER & CABRAL, 2010, p. 22)

Um texto não é composto apenas por uma junção de palavras, mas por uma junção de significados. Toda vez que um determinado texto é lido, novos sentidos são agregados a ele. E isso acontece até mesmo quando um mesmo leitor faz uma nova leitura do mesmo texto, afinal, somos sujeitos em transformação, mudamos a cada leitura, a cada interação que fazemos com o outro, a cada vivência diária.

Para Halliday (1985), um texto é uma unidade semântica, não uma

unidade gramatical. “Mas significados são realizados por meio de expressões e, sem uma teoria das expressões, isto é, sem uma gramática, não há como explicitar a interpretação de alguém sobre os significados de um texto.” (NOGUEIRA, 2006, p. 8).

Outra noção que se relaciona com o texto e aqui é relevante destacar, é a de gênero, para tanto, usando dizeres de Martin e Rose (2008), tanto em termos linguísticos quanto funcionais, os gêneros são assinalados como um aspecto recorrente de significados que vai se compondo conforme as práticas sociais de uma determinada cultura

Para analisar um texto se utilizando da LSF, precisamos lançar um olhar sobre o gênero, o(s) propósito (s) e o contexto do texto, além de saber que o contexto do leitor também trará novas visões.

Os Subsistemas

O subsistema de Avaliatividade lida com as relações que os participantes e interlocutores realizam durante suas atitudes, e essas são negociadas e representadas por sentimentos e valores construídos socialmente. Tais atitudes envolvem a avaliação por expressão da emoção (o afeto); da ética, o caráter da conduta (julgamento); e da estética, que corresponde à avaliação dos objetos/coisas (apreciação).

Ao expressarmos verbalmente nossas atitudes, ainda podemos expressá-las em um determinado grau (gradação), de acordo com o envolvimento com nossos interlocutores (engajamento). A seguir, foi sistematizado, por Vian Jr (2009), os elementos constitutivos da avaliatividade, conforme Martin e White (2005).

Quadro 1 – Os recursos de avaliatividade

<i>AVALIATIVIDADE</i>		
Envolvimento	Atitude	Gradação
Monoglóssico Heteroglóssico	Afeto Julgamento Apreciação	Força Foco

Quadro compilado de Vian Jr (2009, p. 16)

O Sistema de Conjunção trata das relações de conexão que se realizam para organização das atividades (textuais) e, assim, nas relações de sentidos podem reformular, acrescentar, explicar, adicionar, etc. É também um tipo ideacional dos significados. Esse sistema apresenta tipos de conexões e de significados entre atividade e texto, dentre elas: adição (desenvolvimento e preparação), condição (expectativa em aberto e não expectativa) comparação (similar e diferente), tempo (simultâneo e sucessivo), causa, consequência (conclusão e contrapor), explicação. (MENDES 2016 e MARTIN e ROSE 2007/ 2003).

Quadro 2 – Relação de sistemas discursivos e seus respectivos sentidos

Sistema discursivo	Função do Sistema	Metafunção	Função
Identificação	Rastrear pessoas e coisas	Textual	Organizar os textos
Periodicidade	Deflagrar informação		
Negociação	Promover trocas	Interpessoal	Deflagrar relações sociais
Avaliatividade	Negociar atitudes		
Conjunção	Conectar eventos	Ideacional	Representar a experiência
Ideação	Representar a experiência		

Fonte: Martin e Rose (2007, p. 7) Quadro compilado de Mendes, 2016

No Quadro 1, para melhor destacar a relação de sistemas discursivos e os seus respectivos sentidos, sistematizamos os subsistemas situados com a função e a metafunção correspondente.

Análise de textos: propagandas

Nos apontamentos da proposta de Martin e White (2005), percebemos que sua tônica é sistematizar um sistema semântico-discursivo para a avaliatividade, por meio de variados arranjos em diferentes estruturas léxico-gramaticais. Já esses arranjos se efetivam por meio da atuação dos participantes, em variados processos e em diferentes instâncias. Desse modo, o sistema funciona na interface entre semântica, discurso, e léxico-gramática, por via da realização dos significados no texto (VIAN JR, 2009).

Nessa análise, são os significados de avaliatividade que serão pensados na produção de sentidos e, aliados aos significados do sistema

de conjunção que, acreditamos contribuir no reforço desse sentido avaliativo no texto (propaganda).

Essa relação aos sentidos, incide, às vezes, em apenas alguns itens léxico-gramaticais, todavia, a análise considera o texto como um sistema de relações em que um item mantém relação com outros (uma rede de sentidos).

Como já mencionado, os textos analisados, aqui, são pertencentes ao gênero propaganda. Foram escolhidas propagandas de uma marca de cerveja que apresenta traços linguísticos bem criativos, ao nosso ver, para engajar o leitor nas suas proposições.

Falamos em proposição no sentido da LSF, um recurso da língua que usamos na modalização, mais especificamente nas relações de trocas de informações e negociações (declarar ou perguntar, por exemplo), é algo em que se pode argumentar ou contrapor no sentido de ganhar adesão para o nosso ponto de vista. Junto a ela, a língua pode servir-se a outras atividades como aos bens de serviços (oferta ou comando), nesse caso, chamamos de proposta.

Passemos então, as considerações das análises de dois texto do gênero propaganda, já referidos.

Texto 1



Fonte: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2019/03/5630475-anuncio-de-cervejaria-veiculado-em-o-dia-movimenta-a-web.html>

Num primeiro momento de leitura desse texto, já recorremos a uma projeção de engajamento, pois reconhecemos e somos capazes de concluir que há porções discursivas que já foram ditas em outros contextos culturais (histórico e ideológico) e que não se refere a esse, mas a outro momento histórico mais atual, que para parte dos brasileiros foi similar ao golpe de 64. Esse processo de analogia, além de dialógico, nos termos *bakhtinianos* (relações sociais que constituem o enunciado), é hereteroglóssico (atitude que em usa várias vozes), nos termos do Sistema de Avaliatividade. Isto é, o texto dialoga com outras vozes e se faz presente endossando o contexto de cultura.

Para expressarmos os nossos julgamentos/opiniões sobre os acontecimentos que nos cercam, seja de forma positiva ou negativa, um dos recursos a que recorremos é a atitude. Esse recurso envolve manifestações relativas à emoção. No texto, vemos que isso está presente logo no início dele (“Se for comemorar...”) como forma de chamar e interagir com o leitor, já que na nossa cultura, comemorar é sinônimo de celebrar, algo que se faz movido por alguma emoção. Na nossa cultura, isso inclui também bebidas alcoólicas, como cerveja, principalmente, no Rio de Janeiro, conhecido como o berço da boemia.

No entanto, após esse engajamento, por meio algum de nível de obrigação e probabilidade (endossada pelo “se”), apresenta-se um acontecimento historicamente negativo (“golpe de 64”), afetando não só mais o nível das emoções, mas possibilitando um certo teor de ponderação, sobre a atitude, pois há um fato, historicamente confiável, para ajuizar a sua confiabilidade.

Portanto, o “se” marca a possibilidade inicial do texto, desencadeando toda a avaliatividade e funcionando como mecanismo léxicogramatical que vai sinalizar uma experiência (“comemorar o Golpe de 64”).

Já o item “por favor”, embora tenha um caráter meramente interativo no sentido de sua função discursiva, mas também percebemos que ele foi elo, atuando como uma conexão entre dois processos verbais (comemorar e comprar). Além disso, contribui no processo de gradação negativa “por favor, não compre”, intensifica a atitude, que no caso o imperativo é negativo. Isto é, ele pode ser considerado enquanto elemento

do sistema de conjunção, por ajudar na composição de conexão do texto.

Assenta-se com isso, que tanto o “se” quanto o “por favor” estão como recursos na constituição da mensagem do texto. Em que o primeiro, desencadeou o processo de avaliatividade em todo o texto e, o segundo, está como elemento de transição da probabilidade e da negativa de apreciação. Essa gama de recursos está respaldada pelo tom de ironia que produz sentidos que contrariam a mensagem expressa no texto, sendo assim, necessário recorrer aos contextos e as implicâncias de uso da língua, pois o texto faz referências diretas a acontecimentos reais e que não estão tão diretamente descritos ou explicados.

Portanto, o imperativo negativo (“não compre”) sugere ao leitor suas filiações político-ideológicas, de não querer estar relacionada ao acontecimento (golpe 64 = não confiável), logo, representa um comportamento não aprovado (a comemoração disso com essa cerveja), mas que na verdade, a intenção maior, requisitada pelo gênero, é proporcionar o desempenho das vendas. Ao chamar a atenção de um público, a cerveja se tornar conhecida e conseqüentemente uma das opções para outras comemorações.

Há uma apreciação de inconsistência em “Se for comemorar” e “golpe de 64”, ou seja, há uma reação de não interesse pelo fato inicial. Contudo, o objetivo de comunicação é dar um tom de identificação da marca com o consumidor. Depois desse processo de identificação, que é uma forma de convencimento, o objetivo do texto se cumpre, no sentido de que os recursos de linguagem utilizados, se mostram eficientes no engajamento com o interlocutor.

No texto 2, a ênfase de julgamento se sobressai, pois há uma referência evidente a postura ética e política de um integrante desse campo de atividade, em que a escolha léxico-gramatical de “honesto” representa uma atitude moral que também endossa a gradação de aceitabilidade das normas sociais. Esse julgamento tem possibilidade de enaltecer ou rebaixar o sujeito atuante, dentro da sua cultura, na qual suas experiências, intenções e crenças no contexto específico constituem uma identidade. E essa identidade também está imbricada a atitude.

Texto 2



Fonte: <https://cervejariocarioca.com.br/services.html>

Nesse caso (Texto 2), a ideia de julgamento é acompanhada de uma possível ambiguidade, provocada pela conexão de “mesmo que”, pois o grau de honestidade pode estar se referindo tanto ao “Garotinho”, personalidade política do Rio de Janeiro e que se envolveu em diversos escândalos de corrupção, quanto a alguém que seja um garoto menor de idade. Nesse último caso, nas convenções de legalidade de nosso país é ilegal um “garotinho” (menor de idade) fazer uso de bebida alcoólica. Fato esse, que é contrariado constantemente na realidade de nossa cultura despojada, em que os jovens são expostos desde cedo aos riscos de ingerir bebida alcoólica. Então, o texto 2, implicitamente, traz essa ressalva por meio da dubiedade entre “chopp honesto” e “garotinho”, a qual foi tanto conectada por “mesmo que” como reforçada, já que esse elemento uma permissão.

A ideia semântica de concessão, que sugere uma expectativa, além de estar no centro do enunciado principal, marcando tipicamente uma conexão textual, ou seja, elemento do sistema de junção (“mesmo que”) desencadeou o traço de humor e ironia que o texto alude.

Portanto, a organização desses recursos contribuiu para produzir o tom irônico e bem-humorado dos textos, corroborando com a atitude de afeto que é expressa por via de um sentimento de repúdio e de

insatisfação ao acontecimento (“golpe de 64”), ou seja, desaprovação. Para isso, a negativa impõe uma gradação de força, cumprindo um papel subjetivo, no qual evidenciam-se a relação que o texto quer manter com o leitor e com o mundo que o cerca. Sendo que, o gênero propaganda já requisita essa repercussão para que seu leitor seja estimado primeiro pela emoção, conseqüentemente, a ideia de julgamento sucede sob vários aspectos, levando a uma reação, e assim, concretizando a atitude.

Vale ressaltar que, tanto no “Texto 1” como no “Texto 2” a atitude expressa, no nível da léxicogramática, não coincide com a mesma no nível semântico-pragmática, principalmente, no primeiro texto em que o grau de ironia parece mais evidente. Ou seja, o texto ironiza a ideia de consumir o produto com intuito do efeito reverso.

Implicações para o ensino e algumas considerações para finalizar

A LSF se engaja para explicar os modos de vida social e as possibilidades de mudança social, analisando como se organiza textualmente os significados da experiência e das relações interpessoais para criar mensagem. Endossa o contexto, que se efetiva semanticamente no texto e esse é representado por meio do léxicogramática, mas também por fatores extralinguísticos, já que, concentra no uso da linguagem. Assim, atua como reflexo de uma estrutura de gênero. Nessa linha teórica, as propriedades inerentes ao contexto fornecem caminhos que possibilitam a constituição da estrutura do texto.

A par disso, os processos de leitura e de letramentos são amplamente enriquecidos com essas considerações, que podem tanto ser incluídas na base da pedagogia da Educação Básica, como podem ser a base para os objetivos curriculares do professor. De modo geral, estão sistematizados em um texto de um determinado gênero, que, no ensino, a ênfase deve ser nos recursos da linguagem que os autores usam para realizar suas atividades, nas experiências e no engajamento dos leitores.

Com a língua em uso, as metafunções representam as diversas áreas da linguagem e as combinações que a língua (multifuncional) pode codificar para atingir um propósito de comunicação. Assim, os textos podem contemplar uma visão mais ampla, envolvendo mais elementos e

suscitando mais eficácia no processo de interação e compreensão do discurso. Desse modo, essa abordagem tenta possibilita o trabalho com os aspectos discursivos como com os léxicogramaticais.

O posicionamento atitudinal revela o engajamento e envolvimento ou não com o discurso enunciado. Um dos propósitos da comunicação é a interação no sentido de manter ou estabelecer relações positivas, do ponto de vista social, com as outras pessoas e os textos, nessa perspectiva, visam uma dada realidade que se efetiva com os usos, tanto que se remete a acontecimentos reais em que remete o leitor a se identificar (ou não).

Os elementos léxicogramaticais para realização dos sentidos no sistema discursivo de junção cooperam na construção da avaliatividade, endossando a língua como rede de sistemas. Isso implica, que a análise textual deve considerar toda a situação de interação.

A necessária correlação entre SISTEMA e TEXTO é uma abordagem na qual o funcionamento das diferentes instâncias, em que a língua funciona, reforça o caráter contextual da gramática sistêmico-funcional.

Referências

- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S (Orgs.). **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.
- GOUVEIA, C. A. M. **Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística SistêmicoFuncional**. Matraca, Rio de Janeiro, v.16, n. 24, jan./jun. 2009.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, M.I.M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3.ed. New York: Oxford University Press, 2004.
- HASAN, R. 2009. **The Place of Context in a Systemic Functional Model**. In: Halliday, M. A. K.; Webster, J. J. (Eds.). *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum. p. 166-189.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in english**. New York: Palgrave (versão eletrônica), 2005.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: Meaning beyond the clause**. London and New York: Continuum, 2007.
- MENDES, W. V. **As circunstâncias e a construção de sentido no blog**. Dissertação (Mestrado em Letras). 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Letras, Pau dos Ferros - RN, 2010.
- MENDES, W. V. **Mecanismos de junção em textos acadêmicos: uma abordagem sistêmico-funcional**. 2016. 222f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2016.

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. **Gêneros na teoria sistêmico-funcional**. D.E.L.T.A. vol.34 n.1, 2018.

NOGUEIRA, M. T. **Considerações sobre o funcionalismo linguístico: principais vertentes**. In.: FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). *Linguística funcional - a interface linguagem e ensino*. Natal: EDUFRN, 2006, v. 1, p. 23-40.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Linguística Sistêmico-Funcional como uma teoria para análise de dados em Linguística Aplicada: escrita reflexiva do aluno-mestre**. D.E.L.T.A., vol. 31, n 1, 2015 (25-68).

VIAN JR, Orlando. **O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciación**. D.E.L.T.A., vol. 25, n. 1, 2009 (99-129).

MECANISMOS DE PRODUÇÃO DA VERDADE SOBRE OS GOVERNOS MILITARES NO GOVERNO BOLSONARO

Clístenes Oliveira da Silva (UERN)

Francisco Paulo Silva (UERN)

Resumo

Este artigo toma os discursos do atual governo sobre os governos militares do Brasil no período de 1964 a 1985. Observa-se nesses discursos efeitos de apagamento da memória que inscrevem uma verdade como efeito de uma vontade de verdade que tenta se impor nas práticas conservadoras e autoritárias do governo em pauta. Com base nas contribuições de Foucault para o estudo do discurso, especialmente recorrendo-se aos conceitos de enunciado, formação discursiva, domínio de memória e vontade de verdade, este trabalho tem como objetivo analisar enunciados que circularam nas mídias sociais de representantes do governo atual e que inscrevem a posição-sujeito deste governo em relação ao militarismo como modelo no plano econômico, político, social e moral e que marcam a tendência conservadora e autoritária do governo Bolsonaro.

Palavras-chave: Discurso; Militarismo; Vontade de Verdade; Governo Bolsonaro.

Introdução

O referente trabalho faz parte do projeto de pesquisa “Discursos sobre a Ditadura Militar brasileira: retornos e reconfigurações da memória”, vinculado ao Grupo de Estudos do Discurso da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (GEDUERN), nele, temos como objetivo analisar a produção de verdades nos discursos do atual governo Bolsonaro sobre o período da Ditadura Militar brasileira.

Os discursos que circulam atualmente na sociedade sobre esse período produzem uma imagem positiva, negando que tenha sido uma Ditadura. Tal posicionamento se constrói fundamentado em princípios morais e políticos conservadores, o que leva o governo a se opor a toda manifestação de crítica ao governo militar e assumir posturas autoritárias contra seus opositores. O governo se apresenta como conservador,

patriota, classificando os que discordam disso como sendo “contra a pátria”.

Uma pesquisa realizada pelo grupo Data folha mostra que a maioria de seus eleitores são jovens. Isso aponta possível desconhecimento histórico de vivência no período militar.

No contexto desse confronto discursivo, este artigo tem como objetivo analisar enunciados que circularam nas mídias sociais de representantes do governo atual e que inscrevem a posição-sujeito deste governo em relação aos governos militares como modelo no plano econômico, político, social e moral e que influenciaram a tendência conservadora e autoritária do governo Bolsonaro. Esses discursos refletem sobre uma parte das posições possíveis neste campo discursivo, analisando como referência as mídias sociais como principal ferramenta de comunicação que possibilitou a formação discursiva do governo Bolsonaro. Para realizar tal tarefa, utilizaremos uma perspectiva foucaultiana, analisando os discursos da atual gestão brasileira sobre os governos militares que comandaram o país durante o período historicamente reconhecido como Ditadura Militar (1964 -1985).

Políticas do governo atual e construção da verdade

Foi registrado pelo DETAQ (Departamento de Taquigrafia) em 2014, durante uma das sessões na Câmara dos Deputados, falas que são costumeiramente ditas pelo presidente, referentes ao período do regime militar de 1964:

(...) O povo ia às ruas não para clamar por educação, já que ela era de qualidade e para todos, inclusive o professor tinha como exercer sua autoridade na sala de aula e era respeitado fora dela. O povo não foi às ruas clamar por emprego, pois ele era pleno; não foi clamar por segurança, porque se vivia em paz; não clamava pelo fim da corrupção, porque ela praticamente inexistia. (...) Hoje o povo vota para Presidente, mas não tem saúde, segurança,

educação, emprego, paz e futuro” (Disponível no site www.camara.leg.br).

Destacam-se três pontos principais abordados: segurança, educação e emprego. Porém, relativo a pleno emprego, há um estudo sobre a desigualdade no Brasil no período militar feito por Pedro Ferreira de Souza, pesquisador do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e da UnB (Universidade de Brasília) que comprova grande período de recessão e desemprego pós-ruptura institucional de 1964. Por causa desta desigualdade, a educação e a segurança não conseguiram se manter, mesmo com os aparelhos repressivos do governo militar. A inflação na época chegou a 242% e a dívida externa a U\$\$ 91 bilhões.

Deste mesmo modo, ao falar sobre segurança, não menciona que a violência durante o período militar também aumentou. Um artigo intitulado *5 coisas que a Ditadura Militar gostaria que você esquecesse*, no jornal Gazeta do Povo (2017), o jornalista Maurício Brum mostra que o regime militar não teve redução de crimes. Foi feito um levantamento na cidade de São Paulo, onde o índice de homicídios não superava 5 a cada 100 mil habitantes, subindo até o final da ditadura em 1985 para 36, 9.

Por sua vez, a educação pública, segundo Renata Machado de Assis da Universidade Federal de Goiás UFG em artigo publicado na revista *Educação em Perspectiva* (2010), mostra que os gastos do Estado nesta área não mantiveram condições das estruturas físicas das escolas, comprometendo salários e condições de trabalho dos professores. Principalmente no Nordeste, passou a contratar professores leigos, implicando a qualidade de ensino com 36% do quadro docente com apenas o 1º grau completo.

Portanto, seu discurso funciona como uma apreciação pela ordem e apelo ao retorno de uma época em que os militares assumiram a presidência. A estratégia deste discurso político conservador só demonstra uma busca pelo poder em caráter idealista. Um projeto que tenta situar-se como quem reescreve a História, na incentivada ânsia pelo poder. Segundo Foucault (1996, p. 20) “[...] na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo senão o desejo e o poder?”.

É notório que o discurso presidencial, através de um *Domínio de Memória*, visa construir o indivíduo social dentro dos valores conservadores com o objetivo de reconfigurar a memória da Ditadura Militar brasileira. Através disto, o conservadorismo é um incentivo ao senso de ordem, de ter como base, ordenar o país ou sistematizá-lo, acreditando-se dar melhor seguimento.

Dispositivos de Análise

Primeiro, precisamos entender sobre este artigo que não se trata de uma reflexão filosófica sobre qualquer noção de verdade como algo em absoluto. Analisa-se neste artigo estratégias para a produção da verdade, e deve-se considerar sobre a verdade a perspectiva foucaultiana enquanto um conjunto de procedimentos em que se permite pronunciar como verdadeiros: “Entendo por verdade o conjunto dos procedimentos que permitem pronunciar, a cada instante e a cada um, enunciados que serão considerados como verdadeiros. Não há, absolutamente, uma instância suprema” (FOUCAULT, 2009, p. 232-233).

No que se diz respeito analisar os mecanismos nos discursos conservadores do atual governo Bolsonaro foram utilizados conceitos da *Análise do Discurso* de linha francesa, com suas principais contribuições advindas do autor francês Michel Foucault. Adotamos como objetivo desmembrar as práticas discursivas sobre o período de Ditadura Militar brasileiro.

Iniciando pelo que se pode intitular o eixo dos estudos de Foucault, temos o conceito de discurso, que seria um “conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2008, p. 122).

Para compreender como funciona a reconfiguração proposta através dos discursos do governo Bolsonaro sobre o período da ditadura militar, buscaremos conceitos de Michel Foucault para análise dos enunciados que se materializam nos seus discursos. Uma noção necessária é o conceito de *Enunciado* que é “uma proposição ou uma frase considerada desde o ponto de vista de suas condições de existência, não como proposição ou como frase.” (CASTRO, 2009, p. 133). Além disso,

relaciona-se em um “[...] campo de coexistência; [...] como uma materialidade repetível” (FOUCAULT, 2008, p. 142-143).

Desta forma, outra noção importante é a *Formação Discursiva* que segundo o autor é um “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.” (FOUCAULT, 2008, p. 133). É o que diz respeito aos discursos produzidos em um determinado lugar e época, em sua emergência histórica. Esta *Formação Discursiva* caracteriza-se por uma *Vontade de Verdade* que projeta e legitima seus discursos como verdade. Assim, um terceiro conceito que trabalharemos é o *domínio de memória*, que de acordo com Foucault (2008, p. 64) são enunciados a respeito dos quais, sem serem admitidos ou discutidos, estabelecem sua produção discursiva, uma reconfiguração da História.

Produção da verdade sobre o período militar brasileiro

É reconhecida a participação da mídia virtual na campanha de Bolsonaro, especialmente nas redes sociais, quanto à circulação das ideias deste governo, comportando-se com juízos punitivos para torcer contra, ou condenar reputações de seus adversários políticos. Esse movimento nas mídias sociais facilitou a difusão de ideias conservadoras, tônica deste governo, especialmente entre religiosos, neoliberais e seguidores do militarismo.

Esta euforia conservadora aponta em tom constantemente acusatório como “inimigos” da sociedade brasileira seus opositores. Aqui se coloca o Partido dos Trabalhadores (PT), “Socialistas”, “Vermelhos”, “Esquerda”; todos estes termos abarcando o signo “Comunistas”, e uma coleção de termos ao gosto separatista, de caráter excludente e reconfigurativo. Seriam rótulos para designar em especial a repulsa de outro rótulo, por sua vez identitário, uma espécie de crachá imaginário, um diagnóstico intitulado “cidadão de bem”.

Os enunciados deste governo formulam-se em aforismos com tom imperativo. Sua forma breve, acompanha a aceleração do tempo das redes sociais. Isso favorece sua divulgação na internet. Dado o seu poder amplo

e veloz, passa a atingir o cidadão comum que acaba enxergando uma força de ordem aparentemente irrefutável, com efeito de identificação. Neste caso, o que se fundamenta como verdadeiro, serviu para legitimar um discurso na sua propaganda política "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos", do patriotismo e da religião como uma forte promessa de submissão por algo aparentemente inegável, portanto aparentemente verdadeiro. O enunciado abaixo é exemplificativo desses efeitos:

Figura 1 - Enunciado Propaganda Política



Fonte: Blog O Virtuoso, 2018.

Pode-se ver no enunciado um sincretismo da linguagem verbal sobre uma imagem de uma bandeira brasileira. Na imagem da bandeira temos as cores vivas, refletindo, trêmula, aparentemente balançada pelo vento, como se estivesse hasteada. As duas frases produzem um efeito impositivo com uma exclamação no final que assinala um brado. Na primeira temos "Brasil acima de tudo" demonstrando um patriotismo acentuado, seguido de uma outra, "Deus acima de Todos", por sua vez, marcando fundamentalismo religioso cristão, visto que concerne a regra da língua portuguesa "Deus" com "D" maiúsculo. Este apelo seria para compensar a degradação dos valores morais cristãos, vistos como alicerce da pátria, em contrapartida, ignorando as demais religiões, já que ambas as proposições são apresentadas de forma universalista, deste modo transparece uma vontade de verdade, visto que é excludente.

Nos enunciados deste artigo sobre as estratégias do governo para esta formação discursiva, demonstram bastante este separatismo, como vemos no outro enunciado a seguir:

Figura 2 - Enunciado Perfil de cidadão brasileiro



Fonte: Twitter oficial do General Villas Boas, 2018.

O General Eduardo Dias da Costa Villas Bôas que foi um dos seus apoiadores durante a campanha eleitoral em 2018. Seu perfil mostra a altivez de um general, ou autoridade, em que nesta formação discursiva, ele se coloca como porta-voz do Exército Brasileiro que vem para trazer segurança aos “cidadãos de bem”. Esta fala traz uma ideia geral do perfil de brasileiros, segundo o general. Há esta exclusividade, indicando uma classificação separatista, supondo uma crítica negativa do estado em que se encontra o país (Brasil) e justifica que a culpa desta situação se mostra nesta diferença, entre aqueles que anseiam o bem e aqueles que não respeitam à Nação. O que deve ser valorizado seria um certo tipo de cidadão brasileiro, de genuíno patriotismo a exemplo do mantimento da ordem. Conclui ressaltando a Constituição, a paz social e a democracia, para ressaltar novamente como valores e deveres do Exército Brasileiro,

o qual está “atento às suas missões institucionais” para atender este perfil de cidadão que difere de um outro. Fica interdito que há um outro perfil de cidadão mais egoísta, que serve somente aos interesses pessoais, ou à impunidade. Esta classificação separatista é bem semelhante à maneira dos protestos em apoio à ditadura em 1964, quando se qualificavam inimigos “comunistas” a serem rejeitados.

Figura 3 - Enunciado ideológica comparação



Fonte: Blog do Noblat, 2018.

O enunciado acima traz um *memé* comparando onde aparecem similaridades que fazem alusão, entre dizeres da época do período militar da década de 60 e protestos da chamada direita brasileira em 2017. Da mesma forma, aparece nome do país “Cuba”, o que demonstra xenofobia pelo “não” em vermelho que se destaca na contrariedade de tornar-se igual, ou semelhante. O que não se pode dizer de uma foto em preto e branco, embora estes movimentos ensejem tal aversão ideológica por Cuba ter um governo dito socialista. Portanto, membros do protesto de 2017 vestem camisas em verde e amarelo para ressaltar o patriotismo pelas cores da bandeira brasileira. Esta seletividade está para o brasileiro que é patriota, colocado como aquele que realmente anseia pelo bem da nação, portanto liberal, pois é avesso a regimes socialistas.

Isto revela hostilidade em relação à oposição e postura reacionária em às ideias progressistas, acusadas de “comunistas” ou “socialistas”. Podemos encontrar isto no enunciado a seguir:

Figura 4 - Enunciado estatísticas



Fonte: Proposta Oficial do Plano de Governo de Bolsonaro, 2018.

O enunciado acima, foi encontrado no programa de governo, durante a campanha de Jair Messias Bolsonaro. Nele, mostra-se uma estatística sobre os índices de violência no mapa do Brasil pintados em vermelho com imagens de estrelas, associando caracterizações atribuídas ao governo do PT (alusão às estrelas) e o conhecido símbolo da bandeira Comunista (foice e martelo). O intuito é representar a chamada esquerda brasileira como símbolos de falha nas políticas de segurança, fazendo rótulos ideológicos para desenhar seus adversários políticos. Esta estratégia é adotada para exposição de seus adversários como um inimigo em comum a ser combatido, e deste confronto, seguindo do deboche e da perseguição de reputações, ou ameaças diretas para destruir adversários perante a opinião pública. A menção ao “Foro de SP” seria para indicar o lugar de encontro dos participantes dos governos anteriores que se inclinam para a criminalidade, desta forma, apresenta-se como proposta de um “novo governo”.

Considerações para efeito de fim

Como mostramos na análise, os discursos do governo Bolsonaro sobre os governos militares produzem um apagamento da violação aos direitos dos cidadãos, produzindo uma imagem distante daquela registrada na memória social. A construção positiva dos governos militares se dá na imagem pela recorrência da luta contra um inimigo imaginário, considerando que não ocorre nenhum confronto real contra a ideologia Comunista. Assim, inscrevendo nos discurso e práticas uma tendência neofascista de negação da pluralidade de pensamento.

A produção da verdade aponta o heroísmo na figura autoritária e militarizada, quando se acusa a valorização da vida do sujeito infrator, sendo qualquer adversário político, opositor ao governo, classificado como contrário a vida dos ditos "cidadãos de bem".

Configura-se uma notória influência do "combate ao crime" na supervalorização da figura militar, construída como ausente de crimes. Portanto, contraditoriamente, condizente ao que se conhece sobre a época dos governos militares, o atual governo defende torturadores como heróis.

A análise mostrou que se consolida neste governo um projeto autoritário, de negação da história e da memória, o que se dá por imposição de uma vontade de verdade daqueles que hoje comandam os destinos da política brasileira. Os discursos de Jair Messias Bolsonaro emanam uma reconfiguração da ditadura militar. Deve-se considerar na retórica desse governo um composto de "frases feitas", impostas, por vezes, não reforçadas por registros factuais de quaisquer notícias em destaque, teoria ou instituição. Portanto, um discurso que renasce como algo perdido e dosado de sentimento. Comporta-se como algo novo de forma disfarçada, como se fosse algo novo, mas sendo uma repetição do que já havia sido dito.

Referências

BRUM, Maurício. **5 coisas que a Ditadura Militar gostaria que você esquecesse**. 12/10/2017. Disponível em www.gazetadopovo.com.br Acesso em 02 de agost.2019.

- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FILHO, João. **'Na ditadura tudo era melhor'. Entenda a maior fake news da história do Brasil**. 22/09/2018. Disponível em www.theintercept.com Acesso em 02 de agost.2019.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- MACHADO, Leandro. **Por que 60% dos eleitores de Bolsonaro são jovens?** São Paulo, 16/11/2017. Disponível em www.bbc.com.br Acesso em 01 de agost.2019.
- SOUZA, Pedro H. G. F. **A desigualdade vista do topo: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016. Disponível em www.ipea.gov.br Acesso em 02 de agost.2019.
- CÂMARA dos Deputados. **Discursos e Notas Taquigráficas**. Brasília, 13/03/2014. Seção 045.4.54.0. Disponível em www.camara.leg.br Acesso em 20 de jul.2019.
- Educação em Perspectiva**. Universidade Federal de Viçosa, 2010. Disponível em www.periodicos.ufv.br 02 de agost.2019.

A MODULAÇÃO NO GÊNERO ARTIGO CIENTÍFICO

Ana Paula Santos de Souza (UERN)

Wellington Vieira Mendes (UERN)

Resumo

presente trabalho tem por principal base teórica a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que é pautada nas concepções Hallidayanas. Assim, fazemos destaques sobre esta teoria e, em seguida, lançamos um olhar sobre a metafunção interpessoal – a função da linguagem que nos possibilita interagir com o outro em sociedade –, mais precisamente, sobre a modulação. Com isto, temos por objetivo central compreender que o autor, através do uso de termos moduladores, defende seu ponto de vista e se posiciona no texto consoante suas pretensões. Dessa forma, analisamos um artigo científico para destacar o uso da modulação e, com base nesta, as intencionalidades das autoras.

Palavras-chave: LSF. Metafunção Interpessoal. Modulação. Artigo Científico.

Considerações iniciais

Tomando por base as concepções de Halliday, Gouveia (2009), Fuzer & Cabral (2014) e outros autores que trazem contribuições sobre Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), temos por intuito destacar os posicionamentos do sujeito escritor, através da *modulação*. Sob esse olhar, salientamos que a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) aborda a linguagem como um sistema que envolve os interactantes e os contexto(s). A visão de mundo dos interactantes, a função social desempenhada por eles e o contexto influenciam na fala/escrita, logo, as escolhas linguísticas são pautadas nessas condições. Gouveia (2009) elucida que a linguagem tem três funções: a *ideacional*, que expressa as experiências do sujeito, sua consciência; a *interpessoal*, na qual o sujeito interage com o outro para estabelecer e manter relações, influenciar, expressar pontos de vista, sugerir, etc; e a *textual*, responsável pela organização dos significados ideacionais e interpessoais como discurso.

Sob esse olhar, podemos afirmar que utilizamos o texto para nos comunicar e/ou interagir, ao escrevê-lo ou oralizá-lo realizamos seleções para nos adequarmos ao(s) contexto(s) e produzir uma semântica coerente com a pretendida. Dessa forma, a construção de sentidos se dá conforme interactantes e contextos.

Portanto, para compreender um texto, precisamos lançar um olhar sobre o gênero, o(s) propósito(s) e o(s) contexto(s). Caso não levemos em consideração esses últimos, podemos prejudicar o processo de construção de sentidos, comprometendo a interação entre autor, texto e leitor.

Cabendo salientar que há o contexto de situação, ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando e o contexto de cultura, ambiente que inclui as ideologias, as convenções sociais e instituições. O primeiro, de acordo com Fuzer e Cabral (2014), possui três variáveis: o *campo*, que é a ação praticada e os participantes envolvidos; as *relações* centram-se nos participantes, os papéis sociais; e o *modo*, que é o papel linguagem, o canal, o meio e o que é compartilhado entre os participantes.

Consoante estes apontamentos, o presente estudo objetiva compreender que ao fazer uso de termos moduladores, o autor defende seu ponto de vista, se posiciona no texto conforme suas pretensões para com o seu público alvo. Deste modo, mostramos em um artigo científico o uso da modulação e, com base nesta, as intencionalidades das autoras. Afinal, quando produzimos um texto, o fazemos para alguém, logo, não se trata de uma produção despretensiosa, ensejamos atingir o leitor. Sob esse viés, podemos afirmar que o leitor é uma peça essencial no processo de produção textual, ele é indispensável nas escolhas lexicais e semânticas feitas pelo autor.

Entendendo a Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional é uma “teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico” (GOUVEIA, 2009, p. 14). Ela interpreta a língua como um sistema de significados, além de fornecer “instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são

úteis para a análise dos textos, pelo que, adicionalmente, pode ser encarada como um modelo de análise textual.” (GOUVEIA, 2009, p. 14).

Quando falamos ou escrevemos, estamos o fazendo com um propósito, e este é imbuído de uma carga de sentidos que lhe são atribuídos conforme as especificidades socioculturais. Logo, os textos que produzimos revelam não só nossos discursos, afinal, como seres sociais, somos moldados linguisticamente, mesmo que indiretamente, consoante nossos contextos, além de precisarmos nos adequar às situações interativas cotidianas.

“Halliday recusa as descrições meramente estruturais até então dominantes em linguística, elegendo o uso como marca fundamental de caracterização de uma língua e, conseqüentemente, da sua descrição.” (GOUVEIA, 2009, p. 15). Dessa forma, ele lança um olhar tanto para o sistema linguístico quanto para as funções da língua. O estudioso também defende que linguagem é uma realidade que está acima dos sistemas linguísticos e dos falantes, ela potencializa as possibilidades de uso e complementa outras capacidades humanas (GOUVEIA, 2009).

Através da linguagem, expressamos conteúdo, experiências do mundo, seja este real ou da própria consciência, estabelecemos e mantemos relações sociais uns com os outros, estabelecemos também relações entre partes de uma mesma instância de uso da fala, além da situação particular de uso da linguagem (GOUVEIA, 2009).

A LSF é *sistêmica*” porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, dos quais nos servimos para construir significados”. Estes sistemas são constituídos por um conjunto de alternativas possíveis, podendo ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológico/grafológicas”. E ela é *funcional* porque explica “as estruturas gramaticais em relação ao significado e às funções que a linguagem desempenha nos textos” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19).

Neste sentido, a presente teoria busca explicar, a partir das estruturas linguísticas, os significados do texto. O que leva o mesmo a ter determinados sentidos. O lugar onde estou, com quem eu falo, o papel social que exerço e as minhas intenções, por exemplo, influenciam nas minhas escolhas linguísticas.

Estas escolhas ocorrem em decorrência da linguagem ser um sistema que se baseia na gramática, que está organizada em estratos. A figura 1, apresentada por Halliday e Matthiessen (2014), representa os estratos, a organização da linguagem, e mostra como o sistema linguístico estratificado é "incorporado" ao contexto.

Figura 1 : A linguagem como sistema de estratos



Fonte: Halliday e Matthiessen (2014, p. 26, adaptado).

Halliday e Matthiessen (2014), afirmam que, já que utilizamos a linguagem para dar sentido à nossa experiência e realizar nossas interações com outras pessoas, a gramática precisa estar de acordo com o que acontece fora linguagem, com os acontecimentos e com as condições do mundo, os processos sociais que estamos envolvidos. Paralelo a isto, é preciso organizar a interpretação da experiência, e o modo que expressamos os processos sociais, para, assim, serem transformados em redação. Nesse sentido, duas etapas são realizadas: na primeira, experiência e relacionamentos interpessoais são transformados em significado, sendo este é o estrato da semântica; na segunda, o significado é posteriormente transformado em redação, este é o estrato da lexicogramática. Quando falamos ou escrevemos isto ocorre naturalmente, mas quando ouvimos ou lemos, os passos são o contrário.

Ao falarmos, concretizamos a linguagem oralizada, tem-se a estratificação da fonética, e, quando há interface com os recursos do corpo para a fala e para a audição há, ao ouvirmos, a estratificação da fonologia, que é, conforme os estudiosos supracitados, a organização do som da fala em estruturas formais e sistêmicas.

Como mostra a Figura 1, os quatro estratos são agrupados em dois planos estratais, o plano de conteúdo e o plano de expressão. Esses planos são sistemas interdependentes envolvidos pelo contexto, já que este é responsável pela construção de sentidos.

O texto e os sentidos

Em um texto temos a materialização da linguagem, que é um recurso para criar significado, logo, o texto é um processo de fazer sentido no contexto. Halliday e Matthiessen (2014, p. 3) afirmam que o termo “texto” faz referência “a qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido para alguém que conhece a língua.”⁶ Gouveia (2008) lista a noção básica de texto:

- O que produzimos quando comunicamos ou interagimos;
- Falado ou escrito ou não verbal;
- Individual ou coletivo;
- Composto de apenas uma frase ou de várias (a extensão não é relevante);
- Uma coleção harmoniosa de significados apropriados ao contexto;
- Realizado por orações
- Um processo contínuo de eleição semântica.

Um texto não é uma mera junção de palavras, mas, sim, uma junção de significados. Quando lido, novos sentidos são agregados a ele. Ao realizarmos uma segunda leitura de um mesmo texto, por exemplo, ‘enxergamos’ novos sentidos, pois somos sujeitos em constante

⁶ The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language; we can characterize text as language functioning in context (cf. Halliday & Hasan, 1976: Ch. 1; Halliday, 2010). (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3)

transformação, sem contar que os contextos também mudam. Se utilizo um texto com o intuito de ministrar uma aula, tenho um propósito, porém, se utilizo este mesmo texto com o intuito de defender um ponto de vista perante uma entrevista avaliadora, meu propósito muda, certamente, os sentidos de tal texto também.

Nesse sentido, a linguagem é um instrumento de ação condicionado às variações contextuais. Portanto, o texto está inserido no *contexto de cultura* e no *contexto de situação*. O primeiro refere-se “ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e institucionais”, portanto, ele está associado ao propósito social, ao que está acordado por uma sociedade. Já o segundo, “é o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando.” Assim, pode-se prever o que o texto traz antes mesmo de lê-lo, pois seu lugar antecipa sua função. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26-27).

O *contexto de situação* apresenta três variáveis, a saber, *campo*, *relações* e *modo*. O *campo* diz respeito à atividade realizada pelos participantes, à natureza social. As *relações* dizem respeito aos participantes, aos papéis que desempenham, à interação social exercida por eles. Por fim, o *modo* diz respeito à função exercida pela linguagem, ao veículo utilizado para a concretização desta e às intenções dos sujeitos interactantes.

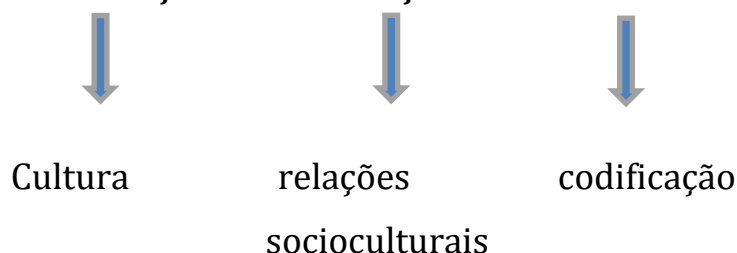
Quadro 1 – As variáveis do contexto de situação

VARIÁVEIS DO CONTEXTO SITUAÇÃO RELAÇÕES		
CAMPO	RELAÇÕES	MODO
Atividade	Participantes da situação	Linguagem constitutiva ou auxiliar.
Objetivo	Quem fala ou escreve Quem ouve ou lê	Meio oral, escrito e/ou não verbal
Finalidade	Participantes no texto	Canal gráfico ou fônico
	Distância social	

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 30, adaptado)

Nessa perspectiva, podemos afirmar que os significados são possíveis dentro do contexto que ocorrem, sendo a linguagem um recurso para produzi-los. Dessa forma, o texto é a soma da representação da cultura, da interação e da mensagem.

REPRESENTAÇÃO + INTERAÇÃO + MENSAGEM = TEXTO



As funções ou metafunções da linguagem

As variáveis do *contexto de situação* estão relacionadas às três funções ou metafunções da linguagem, são elas: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. A partir de uma adaptação alargada da descrição proposta por Butt, Fahey, Feez, Spinks & Yallop (2000, p. 39), Gouveia (2009) afirma que a *função ideacional* nos possibilita representar a realidade, seja física ou mental, assim, damos significados às nossas experiências e vivências. A *função interpessoal* nos possibilita interagir com o outro, estabelecer as nossas relações sociais. Já a *função textual* nos possibilita materializar as duas primeiras funções, codificando, de forma linear e coerente, os significados textuais.

Nesse sentido, a variável de *campo* relaciona-se com a *função ideacional*, a variável de *relações* relaciona-se com a *função interpessoal* e a variável de *modo* relaciona-se com a *função textual*. As funções da linguagem determinam que a oração é uma unidade plurifuncional, sendo organizada conforme os significados ideacionais, interpessoais e textuais, assim, temos a oração como representação, como interação e como mensagem, concomitante. Logo, através dela as experiências são concebidas nas interações e estruturadas como mensagens.

Quadro 2 – Integração das metafunções na oração

FUNÇÕES	<i>A</i> <i>denunciada</i>	<i>Matou</i>	<i>seu filho</i> <i>recém-</i> <i>nascido</i>	<i>em</i> <i>19.09.1997.</i>
Ideacional (Transitividade)	Participante	Processo	Participante	Circunstância
Interpessoal (Modo)	Sujeito	Finito (passado)	Resíduo	
Textual (Tema e Rema)	Tema	Rema		

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 35).

Função interpessoal (a oração como troca): a *modulação*

Halliday e Matthiessen (2014, p 135) “os tipos mais fundamentais de papel da fala, que estão por trás de todos os tipos mais específicos que podemos eventualmente reconhecer, são apenas dois: dar e solicitar”.⁷ Quando eu falo, estou dando ou solicitando algo do meu ouvinte. “Um “ato” de falar é algo que pode mais apropriadamente ser chamado de interação: é uma troca em que dar implica receber e pedir implica dar em resposta”⁸.

A parte da gramática em que os significados interpessoais são manifestados é o sistema de modo. Dessa forma, esta função da

⁷“The most fundamental types of speech role, which lie behind all the more specific types that we may eventually be able to recognize, are just two: (i) giving, and (ii) demanding” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 135).

⁸“An ‘act’ of speaking is something that might more appropriately be called an interact: it is an exchange, in which giving implies receiving and demanding implies giving in response (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 135).

linguagem aborda as possibilidades utilizadas pelos sujeitos para interagir com o outro, algo essencial em uma sociedade. Pensando assim, a oração é analisada como uma parte de interação entre os sujeitos interactantes, falante e ouvinte.

Para que ocorra a interação é preciso haver *informações* ou *bens e serviços*. Nas *informações*, ocorre a troca de linguagem, quando o realizamos estamos com o intuito de fazer com que nosso “interlocutor tome conhecimento do que é enunciado ou responda à pergunta feita.” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 105). Nos *bens e serviços*, o sujeito faz uso da linguagem com o intuito de influenciar o comportamento de seu interlocutor, logo, almeja que este *faça* o que é enunciado.

Halliday e Matthiessen (2014) afirmam que a função semântica de uma oração na troca de bens e serviços é a proposta, quando a oração não pode ser afirmada ou negada. Enquanto, que a função semântica de uma oração de troca de informação é a proposição, que é algo que se é possível argumentar, seja, colocando dúvida, seja afirmando-a, seja negando-a, etc.

A modalidade

Na função interpessoal temos a modalidade, que se refere ao posicionamento assumido pelos falantes/escritores. Há dois tipos de modalidade: a *modalização* (probabilidade e usualidade) e a *modulação* (obrigação e inclinação).

A *modalização*, também chamada, conforme Fuzer e Cabral (2014), de “modalidade epistêmica” ocorre quando há a troca de informações ou conhecimentos, podendo ser expressa em graus de probabilidade (certo, provável, possível) ou usualidade (sempre, usualmente, às vezes), havendo vários recursos léxicogramaticais para expressar esses graus, como

verbos modais (pode, deve), adjuntos modais (possivelmente, talvez, certamente, seguramente, usualmente, frequentemente, sempre normalmente, raramente, ocasionalmente, eventualmente), grupos

adverbiais (sem dúvida, com certeza, às vezes, com frequência) e expressões como é possível, é provável, é certo, é costume (FUZER E CABRAL, 2014, p. 114).

As autoras supracitadas afirmam que a *modulação*, também chamada de (modalidade deôntica), ocorre em propostas, comando (há graus de *obrigação*: permito, aceitável, necessário, obrigatório) e ofertas (há graus de *inclinação*: inclinado, disposto, desejoso, determinado):

Tanto a categoria *obrigação* quanto a categoria *inclinação* podem realizar-se gramaticalmente através de: verbo modalizador (deve, deveria), adjuntos modais (necessariamente, obrigatoriamente, voluntariamente, alegremente), expressões como é necessário, é preciso, é esperado, está inclinado a, está disposto a (FUZER E CABRAL, 2014, p. 115).

Nesse sentido, a modalidade indica o grau de imperatividade e facultatividade atribuída ao conteúdo proposicional.

A modulação no artigo científico

Para melhor compreendermos a *modulação* e seu uso no texto, a destacamos em um artigo científico as ocorrências em dois artigos científicos. Cabendo salientar, que se trata de um gênero argumentativo que exige um posicionamento do sujeito escritor, além de ser passível de constantes avaliações, uma vez que o mesmo circula na esfera acadêmica.

O artigo *A coesão textual na tessitura do texto: a referenciação como artifício de construção de objetos discursivos*, das autoras Marly de Fátima Gonçalves Tavares Biezu e Aparecida Feola Sella, trata da referenciação como recurso que possibilita o entendimento do texto, dessa forma, as autoras utilizam-se de termos que indicam *modulação* com o intuito de apresentar, de forma eficiente, o que propõe o artigo. Como já citado, a *modulação* ocorre em propostas e ofertas, indica o que o sujeito escritor

acredita ou gostaria que o seu leitor acreditasse, procurando assegurar a veracidade de seu texto.

Nessa perspectiva, as autoras se utilizam, no decorrer do artigo, da modulação para tornarem seu texto envolvente e convincente. Para tanto, as mesmas fazem uso de distintos termos que indicam o tipo de modalidade aqui estudado, como mostra o Quadro 3 – As ocorrências da *modulação* no artigo de científico.

Quadro 3 – As ocorrências da *modulação* no artigo de científico

OCORRÊNCIA DA <i>MODULAÇÃO</i>	OBRIGAÇÃO	INCLINAÇÃO	GRAU
1. “ Espera-se , conforme propõem alguns lingüistas, que o ensino de Português se organize em torno do uso efetivo da língua [...]. Almeja-se uma prática de reflexão sobre a estrutura da língua e de seus usos.”		x	desejoso
2. “ Intenciona-se , com esse material, possibilitar ao aluno o entendimento de como os textos, produzidos na modalidade escrita da língua, contam com o aparato da referenciação para a construção de objetos discursivos. Pretende-se , também, demonstrar que a utilização desses recursos lingüísticos pode auxiliar na construção de sentido e na coesão do texto.”		x	desejoso
3. “ É importante lembrar que a coesão pode auxiliar no estabelecimento da coerência, embora nem sempre a coesão se manifeste explicitamente por meio de marcas lingüísticas, o que aponta para a possibilidade de se construir	x		necessário

um texto coerente que não apresente coesão explícita.”			
4. “A relação existente entre hiperônimo e hipônimo é fundamental para a coesão textual.”	X		necessário
5. “É preciso que o júri seja convencido de que o ponto de vista apresentado é o mais coerente.”	X		necessário
6. “Nessa fase, as provas apresentadas devem ser mais contundentes que as apresentadas na concordância parcial; pode-se lançar mão de conectivos como mas, entretanto, embora, porém, todavia e contudo.”	X		necessário
7. “Ainda na terceira fase, o argumentador deve expor as razões pelas quais discorda da proposição. Para tanto, deve utilizar sentenças introduzidas por expressões explicativas [...]”	X		necessário
8. “Os elementos lingüísticos tiveram, então, seu lugar redimensionado, a partir da estratégia usada para compreensão/interpretação/produção de textos, apresentada aos alunos como um mecanismo indispensável para a articulação textual.”	X		necessário
9. “Em outras palavras, faz-se necessário a efetivação de práticas que propiciem aos professores a mudança de postura diante do exercício da leitura e da produção textual.”	X		necessário

O Quadro 3 – *As ocorrências da modulação no artigo de científico* mostra as ocorrências da *modulação* e os posicionamentos das autoras quanto ao tema que está sendo tratado no artigo. Nos fragmentos 1 e 2, temos destacado *espera-se, almeja-se, intenciona-se e pretende-se* indicando *inclinação*, o desejo das autoras de promover um ensino de Português efetivo e reflexivo (fragmento 1) e que o estudo desenvolvido no artigo seja válido para o ensino e compreensão do texto (fragmento 2).

Dessa forma, vemos que elas não afirmam que seu artigo irá contribuir, elas desejam que isto ocorra, todavia, elas não se comprometem afirmando isto. Já nos fragmentos 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, temos destacados os termos *é importante, é fundamental, é preciso, devem, deve, indispensável, faz-se necessário*, que indicam uma *obrigação*, as autoras se posicionam no texto, marcando o grau de *necessário* ao que afirmam, assim, podemos afirmar, resumidamente, que elas defendem o uso da referência no ensino de Português, revelando que tratam de um tema importante, portanto, que tem credibilidade.

Neste sentido, percebe-se que as autoras ora se impõem no texto, ora se “protegem”, sendo as escolhas de termos moduladores essenciais para isto, revelando que as mesmas se isentam de possíveis críticas, no entanto, também defendem o que está sendo discutido no texto.

Considerações finais

Diante do que explanamos até aqui, podemos perceber que a *modulação* evidencia o posicionamento do sujeito escritor no texto. No presente estudo, nosso objetivo foi compreender que o autor se utiliza da *modulação* para defender seu ponto de vista, assim, se posiciona no texto consoante suas pretensões. As autoras do artigo analisado mostram, conforme apontado no Quadro 3, que “se colocar” no texto é necessário, uma vez que devemos deixar o leitor a par das nossas intenções, consequentemente, aderindo ou não ao que é discutido.

Por tratar do uso concreto da linguagem, a LSF é uma grande aliada no estudo do texto, portanto, este estudo é uma pequena amostra de sua importância no processo de construção dos sentidos do texto.

Referências

FUZER, A.; CABRAL, S. R. S. (Orgs). **Introdução à Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2014.

GOUVEIA, C. A. M. **Texto e gramática**: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. Matraca, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, M, A, K.; MATTHIESSEN, C. **M.I.M. introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2014.

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_marly_fatima_goncalves_tavares.pdf>. Acessado em 25 de maio de 2019.

PODER, SUBJETIVIDADE E HETEROGENEIDADE NO DISCURSO JURÍDICO: ANÁLISE DE UM PROCESSO DA COMISSÃO PERMANENTE DE PROCESSO ADMINISTRATIVO DISCIPLINAR DA UNIFESSPA

Shirley Almeida Santana (UNIFESSPA)

Ananias Agostinho da Silva (UFERSA)

Resumo

Considerando que os sujeitos do discurso jurídico, ao se manifestarem, têm como pretensão persuadir e influenciar através dos ditames legais o comportamento e as diversas relações existentes na sociedade e, quando da tomada da palavra nesse discurso pelo sujeito há uma posição de autoridade que se entrelaça de modo peculiar a outras posições de autoridade desse mesmo domínio, é objetivo deste trabalho analisar o poder, a subjetividade e as diversas vozes presentes na heterogeneidade discursiva do contexto jurídico, a fim de vislumbrar os sentidos produzidos nos enunciados desses sujeitos e levantar discussões congruentes a esse âmbito. Para tanto, a reflexão foi fundamentada em diálogos com Foucault (1987, 1995, 2006, 2008), Pêcheux (1995, 1997) e Authier (1990, 2004). Por fim, realizou-se uma análise em peças de um processo administrativo disciplinar, instaurado em 2014, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Palavras-chave: Poder; Subjetividade; Heterogeneidade; Discurso Jurídico; Processo Administrativo Disciplinar.

Considerações iniciais

As pesquisas que envolvem o discurso como objeto de análise têm se voltado em grande número para o contexto jurídico, especialmente pela posição de autoridade e poder assumida pelos sujeitos que se inserem nesse campo. Outros aspectos que o circundam também têm sido especulados, dentre esses as relações de poder existentes nesse domínio, afinal, muitas são as esferas da área jurídica que se entrelaçam e veiculam discursos de modo não somente a convencer o outro, mas para demarcar uma posição em meio a um jogo hierárquico de vozes discursivas.

Assim, a pretensão deste trabalho é discutir o discurso jurídico e

elementos que são atinentes a ele, ultrapassando o olhar para direções dessemelhantes, não necessariamente considerando direções contrárias, mas o inabitual, já que por estar ali da forma que é na sua essência – e, nesse caso, trata-se da autoridade peculiar a esse discurso – há pontos que por vezes não são questionados, tão pouco estudados. Deste modo, considerar-se-á, para fins dessa pesquisa, a relação entre poder, subjetividade e as vozes presentes no jogo hierárquico da heterogeneidade discursiva no campo jurídico, isto porque o discurso jurídico, por questões ideológicas, parece ser resoluto e monofônico, não obstante, este trabalho mostrará que existem outras vozes que falam e dialogam ao seu redor.

Discurso, poder e subjetividade

A escolha de Michel Foucault para levantar reflexões sobre como os discursos são permeados pelo poder e subjetivação está, principalmente, porque seus estudos, nesse campo, se voltam a uma complexidade de questões que perpassam a história, de caráter não peculiar, que impressionam por oferecer contribuições que não se limitam a um conjugado de ideias, mas que abarcam diversos pontos, destacando-se as críticas contemporâneas, sobretudo, às instituições sociais.

Os estudos foucaltianos apresentam-se em três momentos, muito embora esse esboço não mostre delimitações precisas, já que o encadeamento que engendra essas pesquisas por vezes deixa dúvida sobre a sequência cronológica dessas fases, entretanto, o próprio autor faz essa separação, expondo a existência de uma etapa inicial denominada arqueologia do saber, uma segunda identificada como genealogia do poder e, uma última, caracterizada por abarcar a ética como elemento fundamental na construção de agentes morais:

Primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como **sujeitos de saber**; segundo, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um **campo de poder** através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os

outros; terceiro, **uma ontologia histórica em relação à ética** através da qual nos constituímos como agentes morais (FOUCAULT, 1995, p. 262, grifo nosso).

Levando em conta que o objetivo deste tópico é abordar a relação entre discurso, poder e subjetividade, é exatamente sobre essa segunda e terceira fase a que vamos nos ater aqui. Dessa maneira, partindo de um contexto inicial discursivo limitado sobre as averiguações do poder nas diversas relações sociais, as inquietações acerca do que seja o discurso em sua materialidade e efemeridade são elementos que fundamentam o pensamento foucaultiano a caminhar para as explicações de não transparência ou neutralidade do falar, bem como às revelações da ligação do discurso ao desejo e ao poder. “Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e [...] tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. (FOUCAULT, 2012, p. 8-9)

Em meio a esse cenário de controle, presume-se, ainda, outra questão: o desejo do ser humano em não se deparar com o outro lado do discurso, onde se tenha que atrelar questões exteriores a interiores. É justamente nesse ínterim, que as instituições sociais, ironicamente, chamam atenção para si, na tentativa de se colocar como responsáveis pelas coordenadas do ritual entre discurso e poder e instaurar “uma verdade”. Sobre isso, Foucault (2012, p. 7) atesta que:

O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem a minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma, eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”. E a instituição responde: “Você não tem porque temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que

há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém. (FOUCAULT, 2012, p. 7).

Vale frisar que nessas circunstâncias os rituais ditam os lugares onde os indivíduos devem ser inseridos no discurso, ou seja, são eles que norteiam a produção de enunciados e o comportamento. “Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos”. (FOUCAULT, 2012, p. 39). Essas práticas são definidas como “controladoras” e “disciplinadoras” dos sujeitos, daí a relação de discurso e poder. Torna-se, pois, oportuno citar a obra *Vigiar e Punir* de Foucault (1987) onde ele disserta sobre essas relações e mecanismos de poder na sociedade. Nesse sentido, o Panóptico⁹ representa a arquitetura dessa composição, através do domínio da situação onde há uma vigilância sobre os demais, mas ao mesmo tempo os outros também vigiam.

Outros pensamentos também construíram a história do discurso nessa fase, alcançando patamares inimagináveis, desatrelando-se de um contexto discursivo limitado, onde não se tinha o direito de dizer tudo, em qualquer circunstância e onde qualquer um, por fim, não poderia falar sobre qualquer coisa, em um jogo marcado por interdições (FOUCAULT, 2012). A partir disso, gradativamente outras preocupações ganharam espaço, estendendo-se a matérias particulares, como o cuidado de si, na terceira fase, aspecto fundamental aos estudos do campo subjetivo.

Nessa conjuntura, em *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2006) argumenta que as novas lutas não devem objetivar a libertação do indivíduo de um Estado opressivo, haja vista ser o próprio Estado a representação da individualização. De acordo com o autor, este é um problema, político, social, ético e filosófico que pretende não libertar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas nos libertar de nós e das individualizações que a ele se vincula. Por isso, o indivíduo deve buscar

⁹ Esse conceito pode ser entendido como uma forma de organização do poder na sociedade, ancorado sob uma forma de regime especial de visibilidade, ou seja, o que está em jogo é essa visibilidade, a visibilidade como jogo: ver sem ser visto, vigiar sem ser visto (SOUSA; PAIXAO, 2015, p. 34).

novas formas de subjetividade.

Há aí, creio, uma heterogeneidade fundamental que deve nos prevenir contra qualquer projeção retrospectiva. E diria que quem quiser fazer a história da subjetividade - ou antes, a história das relações entre sujeito e verdade - deverá tentar encontrar a muito longa e muito lenta transformação de um dispositivo de subjetividade, definido pela espiritualidade do saber e pela prática da verdade pelo sujeito, neste outro **dispositivo de subjetividade que é o nosso e que é comandado, creio, pela questão do conhecimento do sujeito por ele mesmo e da obediência do sujeito à lei.** (FOUCAULT, 2006, p. 385, grifo nosso).

Têm-se, nessa terceira fase, uma verdade funcionando como reflexo da subjetividade dos sujeitos, na posição constante de governo de si, em autovigilância, mas que vivem também sob constante governo do outro. A relação entre discurso, poder e subjetividade fica evidente, pois, nos enunciados manifestados por discursos influenciados pelas posições que os sujeitos ocupam, bem como pelas oposições decorrentes das relações de poder, intrínsecas a esse discurso e, contribuintes para produção de subjetividade. Confirma-se, assim, a existência de um discurso atravessado por outros, marcado pela dispersão, mas também influenciado por elementos que atuam como reguladores dos sujeitos no espaço discursivo: as diversas formações discursivas e as condições de produção.

Formação discursiva e condições de produção

Ao se propor a falar de formação discursiva, Foucault (2008), em *Arqueologia do Saber* vai de encontro às regras de formação que permitem a existência de determinado objeto. De acordo com o autor, a ideia de descontinuidade e dispersão dos enunciados se faz presente nessas

regras de formação.

Mesmo diante de um contexto onde a compreensão de certos campos do conhecimento ainda era frágil, conseguiu-se chegar a uma definição do que seriam as formações discursivas. A teorização deste objeto é vista nas palavras de Foucault (2008, p. 43) ao afirmar que há uma formação discursiva:

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 funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...] (FOUCAULT, 2008, p. 43).

O autor aponta, ainda, sobre as formações discursivas, as regras de deformação como a condições a que estão sujeitos os objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas. São, a partir disso, as regras de formação definidas como condição de existência em determinada repartição discursiva.

Por outro viés, tem-se, a reformulação do conceito de formação discursiva por Pêcheux, que diferente do pensamento focaultiano, considera em sua definição aspectos ideológicos, que perpassam os sujeitos e a história. Para Michel Pêcheux (1995, p. 160), “as formações discursivas são aquilo que, numa formação ideológica dada [...] determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto) [...]”.

Em vista disso, partindo da conceituação dada por Pêcheux, entende-se que há relação entre a ideologia, o sujeito e a história, e por assim ser, o aspecto histórico social onde o discurso é realizado ganha força. Doravante a isso é que Pêcheux (1997) discorre sobre as condições de produção do discurso. Para ele, existe um esquecimento primeiro que surge da ideia ilusória de que o sujeito é dono de seu discurso e que

demonstra a autoridade desse sujeito em relação ao seu discurso, bem como um esquecimento segundo que provém da ilusão da realidade do seu pensamento, que denota a autoridade desse sujeito em relação ao sentido produzido por esse discurso.

Compreende-se, pois, o sujeito ligado ao inconsciente e à ideologia, onde os dois últimos atuam na composição do sujeito discursivo, o qual ao falar leva em consideração a ideologia que, por sua vez, já está imbricada no seu inconsciente. Os sujeitos, a situação, o contexto imediato que visa denunciar um fato, o contexto sócio histórico, atravessado pelo interdiscurso, pela memória discursiva, são elementos que fazem parte das condições de produção do discurso. O sujeito constituído por discursos e discursos outros é influenciado, portanto, pela formação ideológica e discursiva, onde o inconsciente tem o papel de norteá-lo discursivamente em uma dada condição de produção.

Heterogeneidade discursiva

No intuito de analisar esse campo, onde uma heterogeneidade em funcionamento se mostra, Authier propõe a existência de dois tipos de heterogeneidades: a mostrada e a constitutiva. “A heterogeneidade constitutiva do discurso e a heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e dos processos não menos reais, de representação num discurso [...]” (AUTHIER, 1990, p. 32).

Para abordar as formas explícitas da heterogeneidade, também identificada como heterogeneidade mostrada-marcada, Authier incita que o locutor produz formas que são facilmente detectáveis no discurso e, assim, é capaz de inscrever sua linearidade no outro:

É o outro do discurso relatado: as formas sintáticas do discurso direto e do discurso indireto designam de maneira unívoca, no plano da frase, um outro ato de enunciação. No discurso indireto, o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de duas próprias palavras, ele remete a um

outro como fonte de sentido dos propósitos que ele relata. No discurso direto, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou o espaço – claramente recortada da citação na frase; o locutor se apresenta como simples porta-voz. Sob essas duas modalidades, o locutor dá lugar explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso (AUTHIER, 2004, p. 12).

Nas formas mais complexas da heterogeneidade se mostrar de forma marcada, como a autora cita, o locutor faz uso de palavras inscritas no fio de seu discurso e concomitante a isso, ele as mostra. A figura de usuário normal das palavras é desdobrada, momentaneamente em uma outra figura, de quem atua como observador das palavras utilizadas, daí o aparecimento das palavras marcadas por aspas, itálico, entonação, modalização autonímica ou por uma forma de comentário. Embora Authier se volte mais a heterogeneidade mostrada-marcada, ela aborda também as formas de heterogeneidade mostrada não-marcadas, que não mostram explicitamente suas marcas, havendo somente um efeito da presença do outro, como é o caso do discurso indireto livre, o pastiche, a alusão, a ironia, metáforas, jogos de palavras e reminiscência.

Vale frisar que as formas de heterogeneidades mostradas marcadas e não-marcadas representam um elo com a heterogeneidade constitutiva, não havendo limites para esta última, já que ela está em toda parte, é a própria realidade e se articula diretamente com as formas de heterogeneidade sugeridas (marcadas).

Ademais, é no interdiscurso que o falar se faz disperso, onde o discurso inacabado se manifesta, já que não podemos precisar seu início e seu fim. O discurso se mistura com discursos outros e nesse processo, as palavras caem no esquecimento, tornam-se já ditos que são tomados como verdade, e, embora a impressão seja de que o sujeito tem autoridade diante desse discurso, o que ocorre, de fato, é uma ilusão, uma sujeição desse sujeito a esse discurso, que é repetido de modo inconsciente, considerando o contexto onde este sujeito esteja inserido, é deste ponto que provém a heterogeneidade discursiva.

Análise

O *corpus* analisado é constituído por algumas peças de um processo administrativo disciplinar, instaurado em 2014, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa, consistindo na solicitação de apuração feita por Faculdade da referida universidade, sobre o não retorno de docente afastado, após o término do período de processo de doutoramento. No âmbito da Unifesspa, consideram-se as seguintes esferas jurídicas, a saber: a Procuradoria Federal junto a Unifesspa, a Coordenadoria de Legislação e Orientação Normativa – CLON, coordenada por um servidor da área do Direito e a Comissão Permanente de Processo Administrativo Disciplinar – CPPAD¹⁰. A partir disso, alguns trechos dos pareceres emitidos pela Procuradoria, CLON e CPPAD foram selecionados para a análise.

Na emissão do primeiro parecer, inaugurando o ritual jurídico do caso em tela, o Procurador produz o seguinte enunciado:

Chega para análise e parecer desta Procuradoria Geral, pedido de providencias do Instituto TAL quanto ao não retorno da docente FULANA DE TAL à instituição, vez que estava afastada para aperfeiçoamento no exterior. (Fl. 31 dos autos)

Verifica-se que com a expressão “desta Procuradoria Geral” é feita a demonstração das condições de produção do discurso, indicando que quem fala no enunciado não é o Procurador, mas qualquer sujeito que se insira no ambiente “Procuradoria Geral”. Compreende-se, dessa forma, três elementos: o sujeito, a situação e a memória, sendo esta última responsável em garantir sentido aos enunciados produzidos no discurso em pauta. Há um contexto imediato que é o que objetiva contar a situação que envolve a docente, bem como o contexto amplo, ideológico, que é atravessado pelo pelos fatores sócio históricos, englobando os elementos

¹⁰ Comissão transitória, composta de três servidores estáveis. É importante destacar que embora os servidores dessa comissão não pertençam ao domínio jurídico, nos relatórios elaborados eles fazem o uso do discurso jurídico, pautando-se na Lei 8.112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da união, para responsabilizar ou isentar a docente acusada.

oriundos da sociedade, as instituições, nesse caso, a “Procuradoria Geral”, órgão que se volta à defesa da justiça, do deveres e direitos do cidadão. Além disso, a Procuradoria atua como responsável em trazer a voz do instituto onde a docente é lotada, unidade que deu início ao pedido de apuração, tal como verifica-se com a palavra “Chega”, bem como a voz da docente “FULANA DE TAL”. Na sequência, o procurador diz:

Ao assinar o denominado Termo de Compromisso e Responsabilidade de Afastamento de Docente para Estudo ou Aperfeiçoamento o réu comprometeu-se formalmente perante a Universidade a não solicitar aposentadoria, transferência, licença para tratar de interesses particulares, exoneração, outros afastamentos sem vencimento, antes de cumprir a prestação de serviços nos termos do Contrato, a não se mediante indenização de despesas. O Réu quando pediu sua exoneração, tinha ciência de que deveria ressarcir todas as despesas havidas pela Universidade durante o afastamento. Não se revela correta a pretensão de fazer o referido pagamento de forma parcelada, mensalmente, alegando para tanto, que o termo de compromisso lhe fornece obrigações alternativas (Fl. 34 dos autos).

Vemos no primeiro parágrafo do enunciado uma voz jurídica impessoal, o que caracteriza que o ato de fala não se desvincula da instituição de que o sujeito (Procurador) faz parte. Em seguida, no segundo parágrafo, ao afirmar que a docente agiu conscientemente, pois sabia das consequências que o não retorno às atividades após o término do afastamento para qualificação poderia lhe causar, o sujeito procurador coloca-se na posição de quem está habilitado e tem poder para proferir tal discurso. Concernente a isso, afirma Pêcheux (1997) que a posição-sujeito se dá no funcionamento polêmico do discurso, onde o sujeito se constitui ideologicamente, e, ao se identificar com o enunciador, assume uma posição. Na sequência, no terceiro parágrafo, no enunciado “não se revela correta a pretensão de fazer o referido pagamento de forma

parcelada”, a voz jurídica “joga” com a memória discursiva e deixa “escapar” uma marca de subjetividade em meio a essa heterogeneidade de vozes, em forma de prevenção jurídica, uma vez que não há indícios nos autos, antes deste parecer, de que a docente tenha solicitado o parcelamento do pagamento referente às despesas havidas pela Universidade durante o afastamento. Como afirma Bakhtin (2011) isso representa uma antecipação ao outro ou resposta a enunciados futuros. Ainda sobre o mesmo parecer, o Procurador expõe:

Considerando que a escolha de forma de pagamento não fica a cargo do devedor, nesse caso, o Réu, a forma de ressarcimento a ser aplicada será prevista legalmente, nos termos do art. 47 da Lei nº 8.112/90. (Fl. 34 dos autos)

Ante o exposto, opina esta Procuradoria pela necessidade de ressarcimento dos valores gastos por essa Instituição de Ensino com a capacitação da servidora [...], bem como que seja dado seguimento ao devido processo com fins de apurar possível abandono de cargo pela servidora FULANA DE TAL (Fl. 35 dos autos).

Na colocação constante na folha 34 dos autos, observa-se que o sujeito que profere o discurso mostra que existem convenções que regulam as instituições e as relações entre os sujeitos no interior delas, e isso ocorre através de regras que compõem um ritual que é compartilhado pelos interlocutores. Esse ritual tem como base os ditames legais, conforme vemos no excerto “prevista legalmente, nos termos do art. 47 da Lei nº 8.112/90”. Adiante, já na folha 35 dos autos, o enunciado final do primeiro parecer emitido pela Procuradoria ao dizer “opina esta Procuradoria” e logo à frente impor uma obrigação à ré, que é a necessidade de ressarcimento dos valores gastos pela Instituição de Ensino com a capacitação dela, o sujeito “joga” com as instâncias de poder existentes no discurso jurídico, já que a Procuradoria não opina, mas sim profere vereditos, decide. Assim, observa-se a voz de um discurso jurídico de ordem, de poder, subjetivo, mas também relativizado. Nesse sentido já disse Bakhtin (1988) que nenhum discurso é totalitário, mesmo

pertencendo à esfera de poder, pois ele se encontra sempre ameaçado por outros discursos que com ele dialogam. Por isso as marcas de relativização num discurso que ocupa o mais alto nível na escala de decisão jurídica da universidade.

O processo segue, até chegar ao parecer emitido pela Coordenadoria de Legislação e Orientação Normativa – CLON. Neste parecer, ao tratar sobre a possibilidade de ressarcimento ao erário pela docente, o servidor diz:

Comumente a competência do procedimento de reposição ao erário cabe aos Órgãos Setoriais SIPEC e suas fragmentações, como esta coordenadoria. Nesse ínterim, deve ser formalizada Nota Técnica para a restituição ao erário uma vez que a servidora descumpriu o pactuado no art. 96-A, §5º da Lei 8.112/90 (Fl. 44 dos autos).

Ao utilizar o termo “comumente”, apresenta, inicialmente, uma voz desprovida de amparo legal, o que atesta que quem veicula o enunciado está em uma posição intermediária no jogo hierárquico presente nas esferas jurídicas da universidade, e que não tem poder suficiente para decidir, embora ao final do excerto, ele tente reforçar isso fazendo uso dos ditames legais, ao falar “que a servidora descumpriu o pactuado no art. 96-A, §5º da Lei 8.112/90”, ora, ainda que atue como instância intermediária, trata-se de um sujeito pertencente à área jurídica.

As vozes vão se construindo, em um jogo hierárquico, até se chegar no relatório emitido pela comissão instaurada para avaliar o caso: a CPPAD. Nesse relatório a referida comissão faz a juntada da defesa apresentada pela indiciada, constante na folha 45 dos autos, ao que relata o seguinte:

A indiciada cumpriu todas as etapas relativas à realização do doutorado na universidade TAL (realização das disciplinas, apresentação de trabalhos em congressos, exame de qualificação e estágio doutoral fora do Brasil),

junto a universidade TAL; no final de 2013 o esposo adoeceu e iniciou tratamento (doc. Anexo), obrigando os filhos menores irem residir com ela em TAL LUGAR. Em razão dessas circunstâncias ficou angustiada o que dificultou o curso de vida normal. Entretanto, apresentou artigo junto a revista Sensor Quimical que foi aceito, mas careceria de fazer uma revisão o que levou ao adiamento da defesa da tese de doutoramento. Em junho de 2014 houve a necessidade de ir a TAL LUGAR acompanhada de sua família para tratamento de saúde do esposo, tendo sido submetido a uma cirurgia naquele país (doc. Anexo). Neste momento alega que as prioridades eram a família e a conclusão da revisão do artigo que fora publicado em janeiro de 2015. Os motivos alegados (publicação e saúde do marido) foram condicionantes para justificar a ausência de contato com a UFPA/UNIFESSPA. Além disso, a indiciada já se encontra realizando suas atividades docentes junto a Faculdade TAL (Fl. 145 dos autos).

O sujeito que fala na defesa é o advogado da ré, expressando um discurso que faz parte das atribuições de sua profissão: defender e convencer, perante a autoridade que julga a cliente, da não gravidade pelo ato cometido. Aponta-se nessa peça processual a presença de um discurso que não é próprio do advogado, pois a voz aí é da docente que está sendo acusada. A voz da defesa se faz presente de modo mais forte argumentativamente, com o operador argumentativo “entretanto”, já que neste momento há a presença de uma voz marcada-não mostrada, que intenta argumentar com a defesa de que a docente não se preocupou somente com as questões familiares, conforme é relatado no primeiro parágrafo, mas que também se preocupou com o lado profissional, pois “apresentou artigo na revista Sensor Química”, tudo para justificar o não trabalho com a tese. O relatório da CPPAD prossegue, analisando o caso e encerra da seguinte forma:

Sendo assim e por todo o alegado e comprovado através de documentos e ainda em razão de seu retorno às atividades acadêmicas em xxxx de xxxx, temos que não se configura abandono de cargo.

Este é o Relatório.

Salvo melhor juízo (Fl. 147 dos autos).

Esse trecho é interessante porque mesmo que a CPPAD assuma papel de julgadora, ela faz uso de um discurso amparado tão somente na defesa da ré, totalmente desprovido de amparo legal, o que se justifica pela posição de poder inferior da comissão se comparada à CLON e à Procuradoria, no jogo hierárquico de vozes, afinal, ela é transitória e os servidores não pertencem à área jurídica, ainda que façam uso do discurso desse domínio. Observa-se uma voz que denota a conclusão da comissão não ser suprema, única, definitiva. Mesmo que a referida comissão faça uso do discurso jurídico para provar ou isentar a responsabilidade da docente, no caso, há a utilização de um discurso mais, relativizado, mais humilde, conforme observa-se no uso da expressão “salvo melhor juízo”, diferente das vozes que pertencem genuinamente ao domínio jurídico.

É momento de a Procuradoria emitir o parecer final, pois assim como essa instância inaugura o ritual jurídico, também é responsável pelo acabamento discursivo, o que prova mais uma vez a força do poder dessa esfera frente às demais. Destarte, em seu último parecer, o procurador faz menção à portaria que autorizou o afastamento da docente para qualificação, assim se expressando:

Com efeito, de acordo com a Portaria de nº xx de xxxx (fl.09), publicada em xx de xxxx de xxx, o período concessivo da referida licença encerrou-se em xx de xxxx de xxxx, senão vejamos:

Autorizar o afastamento da professora de Ensino Superior FULANA DE TAL, lotada no Campus Universitário de Marabá, no período de xx de xxx de xxxx a xx de xxx de xxxx, a fim de realizar curso de Doutorado na Universidade TAL, sem prejuízo de seus vencimentos (Fl. 186 dos autos).

Identifica-se no discurso do sujeito, a manifestação de uma outra voz de maneira explícita, isto é, há aí uma heterogeneidade mostrada-marcada, através do discurso direto com o aparecimento da voz da administração superior ao conceder a autorização de afastamento para qualificação em portarias emitidas. O sujeito atua como locutor e se torna um porta voz do discurso da administração superior.

Em continuidade ao discurso sobre o princípio da publicidade e possibilidade de nulidade dos atos praticados pela comissão instaurada, o parecer da Procuradoria Federal busca persuadir cada vez mais os interlocutores, demonstrando o poder e a autoridade dessa instância, com uso de expressões prescritivas em tom imperativo, tais como: “registre-se”, “não pode, de forma alguma”. Vale frisar que o enunciado “é dizer, o gestor não pode, de forma alguma avaliar a conveniência [...]” mostra uma heterogeneidade mostrada- não marcada pela negação, já que há uma voz não explícita que contesta uma enunciação anterior, que avalia a legitimidade e adequação das palavras utilizadas que o enunciador considera ser por todos conhecido. Deste modo, não é legítimo enunciar, por exemplo que o “gestor pode avaliar a conveniência [...]”, conforme vemos no trecho:

No ponto, registre-se que, embora se possa defender a discricionariedade na escolha e no grau da sanção a ser aplicada ao servidor faltoso, apurada a falta de disciplina, a aplicação de penalidade é ato vinculado. É dizer, o gestor não pode, de forma alguma avaliar a conveniência e a oportunidade e de se aplicar ou não uma penalidade diante de uma falha cometida pelo servidor (Fl. 193 dos autos).

Finalmente, ao término do parecer situado nas últimas folhas dos autos, chega o Procurador a conclusão do caso em questão:

Por fim, é importante advertir que, mesmo que se conclua pela não ocorrência de abandono de cargo, deve-se ser instaurado procedimento administrativo para apurar e

cobrar os valores recebidos indevidamente pela docente no período de xx de xxxx de xxxx (data do fim da licença) e xx de xxxx de xxxx (data do efetivo retorno as suas atividades), visto ser incontroverso que durante todo esse período a professora não prestou serviço e nem estava em gozo de qualquer licença ou afastamento legal.

É o parecer,

Decido (Fl. 195 dos autos).

É um discurso que a princípio demonstra menos contundência por considerar os pareceres das demais esferas (CLON e CPPAD). Já está “mais ou menos” aceito que não houve abandono de cargo, entretanto, tal discurso é reforçado gradativamente, mais à frente, pois o sujeito do discurso não abre mão do pagamento dos valores recebidos pela docente, “visto ser incontroverso” para o Procurador que “ a professora não prestou serviço e nem estava em gozo de qualquer licença legal”. O discurso mostra maior força no encerramento do parecer com a expressão “Decido”. A impressão causada é que mesmo que essa instância (a Procuradoria) frouxe seu discurso em alguns momentos, e que dialogue com diversas vozes, ao final de tudo ela mostra a força de seu poder nessa relação com as demais instancias, ao fazer uso de um discurso autoritário, na primeira pessoa, que anula as diversas posições assumidas na hierarquia de vozes, como se fosse um discurso monofônico.

Finalizando

Ao final desta análise, considera-se que a pesquisa amparada por peças processuais de um processo administrativo disciplinar da Unifesspa mostrou como o discurso jurídico é permeado pelo poder, pela subjetividade e pela heterogeneidade discursiva presente no jogo hierárquico, quando se relaciona com outras instancias, dentro do mesmo domínio. Afirma-se, pois, que o discurso jurídico tem papel influenciador em condutas e comportamento nas relações existente na sociedade, mas também é marcado pela produção subjetiva, demarca sua posição em

meio a outras relações de poder e dialoga com outras vozes em meio a uma determinada heterogeneidade discursiva.

Ainda que o discurso jurídico seja essencialmente monofônico, conforme foi mostrado na pesquisa realizada, os estudos nesse campo não podem ser silenciados, visto ser um campo vasto, com inúmeros pormenores que abarcam a necessidade constante de desvendar pesquisas em âmbito discursivo, afinal, o olhar do analista deve primar em preencher as lacunas que cercam os enigmas no campo da Análise do Discurso, pois elas são parte das representações que englobam a infindáveis manifestações da linguagem.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidades enunciativas**. Cadernos de estudos linguísticos, 19. Campinas, IEL. 1990.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porte Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução Marcio Alves da Fonseca. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Univ. 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. ORLANDI, E. P. Campinas, S.P: Editora da UNICAMP, 1997.
- SOUZA, Kátia Menezes; PAIXAO, Humberto Pires da. **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, Goiânia: UFG, 2015.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO RELATO DE UM AGRICULTOR E UMA PROFESSORA NA “ROTINA” PROFISSIONAL

Agnely Jefferson Oliveira de Souza (UERN)

Sara Jayane Fernandes de Moura (UERN)

Sebastiana Braga Ferreira (UERN)

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo abordar as variações linguísticas de nossos entrevistados, um agricultor e uma professora especialista de localidades distintas. Com esse intuito, no trabalho analisamos o uso da variação nas respostas voltadas ao trabalho cotidiano e aborda também a heterogeneidade presente na nossa língua. Para tanto, foram utilizados os estudos teóricos de Bagno (1999), Tarallo (1987), bem como Lucchesi (2012), dentre outros, que complementam o nosso estudo. Com isso, a importância de estudar a variação linguística presente no nosso cotidiano, como nas respostas de nossos participantes, como também fatores sociais, culturais, e ambos na mesma faixa etária e como essa comunicação de cada um no seu contexto social, com suas características, que há comunicação por meio da linguagem com base nos estudos e nas análises. Nosso método utilizado de análise foi de cunho qualitativo comparativo. Para tanto, o estudo buscou trazer as variações linguísticas, como essas são vistas e como é de grande importância no convívio social, abordando a heterogeneidade dessas comunicações no trabalho, da riqueza desses fatores do nosso cotidiano já que o intuito de comunicação em lugares distintos é atendido.

Palavras-chave: Variação linguística. Heterogeneidade. Entrevista.

Considerações iniciais

Há muito tempo várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas com o propósito de estudar a relação entre linguagem e sociedade e a partir disso passamos a conhecer os tipos de variações linguísticas, pois sabemos que a nossa língua não tem forma homogênea, ao contrário, pois a Sociolinguística mostra os diferentes aspectos de mudanças em comunidades distintas, e como os meios culturais e sociais influenciam nessa heterogeneidade, de modo que essa pesquisa considera a variabilidade da linguagem, o que nos leva a buscar entender tais

diferenças.

Sendo assim, é importante conhecer como uma comunidade está organizada e também os indivíduos estão a todo o momento se comunicando uns com os outros. Dessa forma, as características de um determinado lugar para outro pode influenciar nas escolhas dos vocabulários os quais são perceptíveis por um ouvinte de outro lugar.

O objetivo desse trabalho é analisar as variações linguísticas existentes em duas comunidades e verificar quais aspectos sociais e culturais as diferencia uma do outra, o que pode influenciar na escolha de certos termos utilizados na oralidade. Dessa forma, estudamos o desempenho linguístico e a formação profissional dos nossos entrevistados.

A metodologia utilizada neste trabalho é de caráter comparativo e qualitativo, analisando os relatos orais de um agricultor do estado da Paraíba, e uma especialista em ensino infantil, do Rio Grande do Norte. O material foi coletado através de observação e também por meio de um questionário composto por cinco questões que depois foram transcritas para que fosse feita a distinção das variantes de ambos os falantes.

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos como aparato teórico as ideias de Bagno (1999 e 2001) em que o autor aborda questões sobre variação e preconceito na língua. Também tomamos como referência os estudos de Tarallo (1987), de Lucchesi e Araújo (2012) e Bourdieu (2011), dentre outros.

Com a finalidade de verificar as variações linguísticas, este trabalho está organizado na seguinte maneira: de início abordamos a discussão teórica com base em autores da área; em seguida, traremos a análise da nossa pesquisa com os entrevistados, obtida através de duas entrevistas; mais adiante, a nossa conclusão mostrando os resultados e as suas contribuições para a Sociolinguística e, por fim, as referências.

Estudo das variações na visão de alguns autores

Apesar de nosso país possuir apenas uma língua oficial, no caso o português, existe uma variedade enorme de termos linguísticos no meio

dos falantes, os quais diferem nas regiões, classes sociais, meios culturais e até mesmo em cidades do mesmo estado dependendo do contexto em que o falante está inserido. É necessário também entender que toda essa diversidade não implica dizer que uma seja melhor que outra, nem que há uma maneira certa e uma errada de falar, pois toda e qualquer expressão possui o seu valor próprio, e seu real objetivo é a comunicação, pois já diz Bagno:

Sabe-se que a língua serve para comunicar. Ora, a comunicação implica, por definição, a existência de vários falantes. Quanto à definição do ato de comunicação, digamos que ele se apresenta como uma interação entre um emissor e um receptor, sendo o conteúdo desta interação suscetível de tomar as formas mais variadas (BAGNO, 2001, p.147).

A língua é o principal objeto para a comunicação, por meio do qual se observa a existência de variantes que por sua vez não impedem o diálogo, por exemplo, de dois indivíduos de comunidades distintas. Segundo Tarallo, (1987) “Variantes linguísticas são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”. Sem a interação do locutor e interlocutor não há comunicação, e a língua não teria sentido algum, já que cada indivíduo carrega consigo sua própria cultura, valor esse adquirido em sua própria comunidade e espaço geográfico.

O termo variação linguística advém de estudos recentes, iniciados a partir da década de 60. Antes eram deixados de lado, pois a língua era entendida como algo padrão e já definido, mais que hoje já foi refutado por estudos como o da Sociolinguística que tem a sociedade agora como o principal meio de entender a língua. Conforme Dante e Silvana:

A teoria da variação considera a língua em seu contexto sociocultural, uma vez que parte da explicação para heterogeneidade que emerge nos usos linguísticos concretos pode ser encontrada em fatores externos ao

sistema linguístico e não só nos fatores internos a língua (LUCCHESI; ARAÚJO, 2012, p.2).

Segundo Dante, o estudo da Sociolinguística vem analisar a língua em sua forma variável, sendo assim, ela não é fixa, homogênea, mas algo evolutivo como a própria sociedade, isso nos leva a observar não só em seus aspectos internos, mais também fatores extralinguísticos. Quando se fala em variação linguística é necessário também abordarmos o preconceito existente em suas diversas formas, como culturais, econômicos e geográficos, como mostra Bagno em seu livro *Preconceito linguístico*:

...no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo (BAGNO, 1999, p.16).

Em nosso país há uma gama enorme de variações presentes na língua portuguesa e que por muitas vezes como já foi dito, isso acaba despertando o preconceito de muitos, passando a menosprezar a linguagem de falantes de classes menos favoráveis, de regiões diferentes, que tem sido várias vezes criticada por falantes de outras localidades. A Sociolinguística vem com o intuito de refletir sobre essa realidade que tem sido propagada até mesmo no próprio ensino do português. Assim, ter certos conhecimentos pode estar relacionado com o cotidiano das pessoas, com relação à “cultura” mostrada nas escolas, acessível para alguns e outros não, como nos mostra Bourdieu:

A relação que um indivíduo mantém com sua cultura

depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura (BOURDIEU, 2011, p.218-219).

Dessa forma, um tipo de variação pode manter relação com a cultura em que está inserida, sendo que esse tipo de linguagem vai sendo transmitido de geração a geração. O meio pelo qual um indivíduo está inserido, de certa forma trará uma influência ideológica por mais que esta não seja totalmente aceita ou seguida.

Análise das entrevistas com a professora e o agricultor

Neste tópico, iremos apresentar e discutir os resultados de respostas obtidas a partir de um questionário realizado com dois entrevistados sendo eles, uma professora de Pedagogia, especializada na área de educação infantil, residindo na zona urbana, e trabalhando como atual diretora em uma Escola do Ensino Fundamental 1 e 2, e um agricultor da área urbana, mas que trabalha na zona rural, tendo estudado até a segunda série do Ensino Fundamental, ambos apresentam a mesma faixa etária de 50 anos.

Foi feita essa entrevista, pois nosso foco é analisar as variantes linguísticas. Dessa forma, recolhemos informação referente a profissão de cada um, que receberá nome fictício, o convívio com o próximo no ambiente de trabalho, dentre outros, os dois entrevistados foram bastante compreensíveis com relação a gravação de suas conversas as quais foram feitas em dias diferentes, pois moram em estados diferentes. Portanto, vamos apresentar as respostas dos dois sujeitos fazendo observações relacionadas ao ambiente, comparações, destacar termos, entre outros.

Perguntamos aos nossos entrevistados sobre o que os levaram a escolherem suas profissões e sobre o tempo dedicado a ele. Apresentamos as respostas sobre essa questão:

Pergunta: Quais fatores o levaram a escolher essa

profissão e quanto tempo do seu dia você dedica o seu trabalho?

Maria: “Os fatores desde criança que eu dizia que ia ser professora desde o ensino fundamental menor, né? A base que eu dizia que ia ser professora e daí fui estudando, fui estudando e na zona rural eu fui ajudar minha professora, fui ajudar na sala de aula e eu fui realmente me encontrando na profissão e minha primeira experiência realmente sala de aula foi no município x depois fui aprovado no concurso aqui da prefeitura da minha cidade e até os dias de hoje tô aqui, assumindo essa função de educadora. Para ser verdadeiramente um educador é necessário à dedicação inteira, de um educador e por isso sim a dedicação do educador é infinito você tem que ser o antes durante e depois.”

José: “Que meu pai era agricultor e eu tinha que seguir a função que ele era trabalhar de agricultura... foi o que eu fiz trabaiaava/trabaiava das sete as cinco.”

Diante dessas respostas da primeira questão, a resposta de Maria foi mais extensa enquanto a de José é mais breve, ambos lembram de suas infâncias, das perspectivas que tinham sobre profissões futuras. Com isso, percebemos também um maior uso da variação na fala de José. Ele utiliza um falar mais informal como a palavra *trabaiava* no lugar de trabalhava mais compreendemos, ocorreu comunicação.

Na fala de Dona Maria *fui ajudar minha professora, fui ajudar na sala de aula e eu fui realmente me encontrando na profissão* e na de seu José *que meu pai era agricultor e eu tinha que seguir a função que ele era trabalhar de agricultura*, logo de início, vemos uma diferença em suas oralidades, a professora por exemplo, demonstra mais domínio com a língua padrão, mas também revela vícios de linguagem, como o uso do termo “né” e “daí” e algumas repetições na fala, já o agricultor em todo momento faz uso informal e usa pronúncias como “trabaiava”, em sua língua.

Vale destacar também, no diálogo dos dois, que tais expressões mostram que o espaço social no qual estavam inseridos, os influenciam nas escolhas de suas profissões, nos levando a refletir sobre que eles, mesmo convivendo na área rural, tinham pontos de vista divergentes enquanto a professora focava nos estudos, o agricultor repetia as atividades do seu pai, mas também que teve alguém como um “exemplo” para seguir. A especialista por que ajudou à sua tutora e o trabalhador, o pai.

Pergunta: Qual é sua rotina de trabalho e nesse ambiente você tem contato com poucas ou muitas pessoas?

Na segunda pergunta quando questionados sobre suas rotinas e seus contatos com outras pessoas, responderam o seguinte:

Maria: “Minha rotina de trabalho é doze horas por dia, certo? E eu tenho muito contato com muitas pessoas, quanto mais pessoas eu tiver contato se eu me identifico com as pessoas graças a deus eu tenho uma facilidade de contato com humano.”

José: “Quando tinha melancia de vez enquanto ia lá destalava uma, destalava uma melancia pra nois, pra nois ir com ela a aniquilada. Acordava cedo pra pegar na cedo da martina pra pegar na na luta. Trabalhava, trabalhava eu meu pai e dois irmão todo mundo na merma coisa, ia lá e destalava o talo de uma e trazia pra sombra, era só puxar aniquilada e rasgar rasgar estraçaiair ela e a cuier dum lado pa paliar pra dentro do intestino”.

Analisando a fala dos dois entrevistados, José nos mostra, como é o dia a dia, o que faz durante o seu trabalho, utilizando palavras bem variadas como *estraçaiair* para dizer que cortava a melancia da plantar, e partia, *paliar* para comer dentre outras palavras que são bem utilizadas em seu contexto social onde reside e trabalha. É interessante também destacar que alguns desses termos são desconhecidos para os mais jovens

residentes da cidade, ou seja, vemos que essas variações estão ligadas a questões geográficas por mais próximas que sejam, como também pela própria faixa etária,

A dona Maria demonstra ser mais direta em sua resposta, frisando suas horas trabalhadas, e sua facilidade de comunicação com os demais colegas de trabalho, enquanto seu José demonstra com muita naturalidade sua rotina. Nos chama atenção alguns termos por ele utilizados, como: destalava, aniquilada, martina, estraçaiar, cuier, paliar e intistino, que são usados normalmente em seu ambiente de trabalho, mas que em sua casa também em uma conversa com os seus parentes ele também usou “cuier”, por exemplo, durante as observações uma vez que foi feita uma visita tanto no seu espaço de trabalho como em sua residência.

É importante ressaltar que estamos tratando de dois ambientes de trabalhos bem distintos, cada um com suas peculiaridades, Maria, por exemplo, por ser professora está habituada com um local que a permite ter contatos com diferentes tipos de pessoas, isso lhe possibilita um ganho maior no requisito de linguagem, algo que sua própria profissão exige, pois se tratando de uma escola do município, temos estudantes de diferentes contextos sociais. Já o agricultor, em seu local de serviço, seus contatos são apenas com pessoas do seu mesmo convívio e trabalho.

Quanto à terceira questão, se seguiam uma espécie de “rotina” habitual, nossos entrevistados afirmam:

Pergunta: Você segue algum “ritual” antes durante ou depois do trabalho?

Maria: “Eu cada dia que eu amanheço o dia eu agradeço a Deus pelo dom da vida e ofereço o meu dia meu tempo de trabalho e a noite quando eu me deito eu vou agradecer também pelo dia que se terminou.”

José: “Ante de eu ir pro trabalho o que eu fazia era, escova a boca de manhazinha, me ajeitar butá a roupa reia de trabai pra ir trabaiá, e ajeitava a enxada, ajeitava a inchada, batia a cunha pra num afroxar, batia ela e batia a cunha pra num afroxar, moiava com agua pra num afroxar a cunha a inchada

e ia ia trabaia na roça.”

Seguindo com as análises com as respostas dessa terceira pergunta, os entrevistados utilizam variações que estão na oralidade cotidiana, como o uso do *eu* como começa Maria sua fala, as pausas, retomada da palavra como em *trabai pra ir trabaia* José utiliza várias vezes essa palavra fazendo uso da variação linguística.

Ambas as respostas foram opostas, a especialista relatou que tem uma rotina religiosa, pois considera importante agradecer por seu dia *Eu cada dia que eu amanheço o dia eu agradeço a Deus pelo dom da vida [...]* explica fazendo uso de verbos como agradecer, e oferecer como também do pronome eu para dar mais ênfase a sua fala, enquanto o trabalhador rural utiliza palavras como “ajeitar, trabaia e afroxar” para frisar que segue todos os dias um costume diferente [...] me ajeitar butar a roupa reia de trabai pra ir trabaia [...], pois sua primeira atividade é [...] escovar a boca de manhazinha [...] e organizar as ferramentas que serão usadas na roça. Esses hábitos podem estar ligados com os da sua família. No caso do agricultor foi constatado que este não segue assiduamente esses costumes, segundo ele “difícilmente frequenta um lugar religioso”.

Pergunta: Alguém de sua família vai seguir sua profissão ou não e por quê?

Quando indagados sobre um membro da família se seguiria o mesmo ofício suas falas foram:

Maria: “Acredito que sim prova tenho uma filha minha formada em pedagogia e tem especialização em coordenação pedagógica e ela tem outras habilidades e eu tenho certeza que ela vai seguir a carreira de professora.”

José: “Não, não queria isso pro meu filho não, sofrer que nem eu sofri não, e nada arrumei, trabaei tanto a nada fiz não quiria que meu filho tivesse essa estrela rim desse jeito, queria uma coisa melhor pro meu filho, quiria não ia ser um

sofredor que nem eu, quiria que ele estudasse muito pra na frente na demais pra frente ser um homem bem socedido na vida, e tudo ser mais fácil pra ele com relação a possuir as coisas.”

O uso da fala de José apresenta mais variação, e esse diálogo, essa forma de comunicação é cotidiano em seu ambiente profissional, este utiliza palavras como *socedido*, *quiria* para nos responder que deseja um outra profissão para alguém de sua família.

Mais uma vez observamos respostas opostas, tanto em termos de linguagem, quanto no sentido de seus discursos, pois a professora afirma que sua filha está seguindo a mesma carreira, que na observação foi constatada. Vemos então uma influência familiar de mãe para filha, já o agricultor nos chama atenção em sua fala quando diz, *não, não queria isso pro meu filho não sofrer que nem eu sofri não e nada arrumei trabaei tanto a nada fiz não quiria que meu filho tivesse essa essa estrela rim*, durante nosso convívio constatamos que o mesmo não possui filho, mas que ainda que ser pai, a sua forma de expressar demonstra como se fosse já realmente pai. Vale também ressaltar que é notória essa insatisfação da parte de José com seu meio de sobrevivência, tanto pela desvalorização social, quanto econômica, como ele demonstrou na hora da entrevista certa tristeza.

Pergunta: No momento escolheria outra profissão? Por quê?

À questão número cinco sobre seguir outra profissão apresentaram as respostas:

Maria: “Não, eu não escolheria outra, porque eu não me encontraria em outra profissão a não ser educador porque eu amo o que faço.”

José: “Se eu pudesse se eu pudesse escolher outra profissão

escolheria e por que? Escolheria a profissão de prensista porque é, é, é mais sossegado trabalho eu carrego a prensa, eu carrego a prensa só, ai só vo ter trabai pra descarregar de novo, eu fico carrego fico só na mai maimolença, só na só sussegado ai trabaio so quando e pra descarregar de novo, e carregar de novo pra descarregar e carregar de novo a máquina fica carregada, e eu fico ali só olhani só prestani atenção.”

Analisando as últimas respostas das entrevistas, Maria utiliza *eu*, José termos como *sussegado*, etc, dessa forma no ambiente profissional o homem faz mais utilização de variação linguística que a mulher. Um outro ponto interessante é que Maria responde com poucas palavras, enquanto José argumenta mais, descreve mais como gostaria de trabalhar, de seguir outra profissão.

Nessa pergunta também se percebe pontos de vista diferentes, a especialista realça que não, aliás, repete esta palavra para mostrar que já é realizada profissionalmente *não, eu não escolheria outra [...]*, contudo, o agricultor escolheria sim outra profissão, visto que seria um trabalho, segundo ele, mais sossegado porque *é mais sussegado*, o que fica bem evidente quando este usa uma palavra do seu meio *fico só na mai maimolença* para dizer que seria um ofício mais tranquilo.

Ademais, esta realidade nas verificações ficou evidente como a especialista é em seu espaço de trabalho. Ela demonstra entusiasmo em trabalhar, enquanto o agricultor este deixa evidente que não sente uma satisfação quando realiza suas tarefas, principalmente pelo fator econômico e que no mesmo momento que puder mudar a sua profissão diz “não pensarei duas vezes”. E isso traz uma reflexão sobre a desvalorização de algumas profissões em que pode ser tanto pelo profissional, como também pela sociedade.

Com isso, nessa análise das respostas dos entrevistados que responderam todas as questões, percebemos várias variações linguísticas, essa pesquisa é um dos pontos que podem ser objetos de análises, pois outros fatores podem ser trabalhados. Assim, os nossos resultados obtidos foram satisfatórios.

Considerações finais

Nesse trabalho, tivemos como objeto, estudar as variações linguísticas de diferentes comunidades, quais fatores podem influenciar para o seu uso, análise de determinadas palavras, as formas de oralidades de dois indivíduos de estados diferentes em que as perguntas foram com relação à profissão de ambos e aos seus ambientes de trabalho. Nisso, constatamos usos de termos pouco usados na linguagem e de ideologias diferentes, as quais estão relacionadas com aspectos sociais e culturais.

Dessa forma, com esse *corpus* e com o embasamento dos estudos de alguns pesquisadores, como Bagno, Tarallo dentre outros, verificamos a presença de variações linguísticas na oralidade de nossos entrevistados. Assim, esse é apenas um viés de pesquisa, pois outros pontos outras análises, ou estudos podem surgir a partir da nossa oralidade cotidiana que tem uma grande diversidade de contextos.

Essa pesquisa contribuiu para um maior conhecimento a respeito das múltiplas variantes existentes da nossa língua portuguesa em nossa cultura brasileira, que estão presentes nos diversos grupos sociais, divisões geográficas, fatores socioeconômicos, dentre outros, que influenciam e são os maiores responsáveis por essa diversidade linguística, ampliando assim nossos conhecimentos e possibilidades nos estudos referentes à área de Sociolinguística.

Concluimos também que alguns dos diferentes termos que são usados, ou seja, essas variações linguísticas, só nos mostram quão rica é nossa língua no próprio território brasileiro, de maneira que, nenhuma variante é superior a outra, pois cada uma carrega em si um contexto histórico e social. Dessa forma, a Sociolinguística vem nos mostrar esse espelho refletor em que todos podem olhar e se identificar, ou não com o seu “reflexo”. Reflexo esse que tem por objetivo a busca por nossa própria identidade. Percebemos também que estudos mais minuciosos nesta área são necessários para que se percebam de fato as transformações e diferenças existentes em nossa língua, assim como a importância de sua valorização, quebrando os possíveis preconceitos linguísticos presentes ainda em nossa atual sociedade.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 49.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro? Um convite a pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- LUCCHESI, Dante; ARÁUJO, Silvana. **A Teoria da Variação Linguística**. [S.l.: s.n.], 2012.
- PRODANOV, C.C, FREITAS, E.C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa w do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo. Feevale, 2013.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.

A VARIAÇÃO LINGUISTICA PRESENTE EM CANÇÕES DE NANA CAYMMI E TONICO E TINOCO

Sebastiana Braga Ferreira (UERN)

Sara Jayane Fernandes de Moura (UERN)

Síria Dantas de Moura (UERN)

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar duas canções, *Sodade meu bem sodade* de Nana Caymmi e *Chico Mineiro* de Tonico e Tinoco, compreender a variação linguística nessas canções, assim como refletir também sobre aspectos que podem estar relacionado ao seu uso. Para isso, foi realizada essa pesquisa, e usado uma metodologia comparativa e qualitativa das letras. Para a fundamentação teórica serão apresentadas as contribuições de autores como Alkmim (2001), Bagno (2007), Camacho (2008), Coelho (2015) dentre outros. Ademais esses usos de variante não padrão precisam de respeito do social, pois estão presente na nossa linguagem diária falada e escrita. Dessa forma, nesse estudo sucinto, procuramos entender as variações que podemos encontrar em cada lugar, e com isso compreendemos que a variação também esta na escrita e tem sua importância na comunicação rica cotidiana.

Palavras-chave: Variação linguística. Canções. Social.

Considerações iniciais

Muito se tem discutido no decorrer dos anos, sobre o advento da Variação Linguística no nosso país, que a nossa língua é rica, repleta de diversidades, mais o que deveria ser uma contribuição para o processo cognitivo do indivíduo de evolução da linguagem, torna-se motivo de constrangimento para alguns falantes com marcas, variações as quais são perceptíveis. E esse processo é recorrente por vários fatores seja do contexto histórico, mistura de culturas, regiões diferentes dentre outras variáveis. Alguns desconsideram esses dialetos diversificados, como sendo importante na Língua portuguesa, essa forma de pensar pode está ligados à cultura da sociedade, pois mesmo com essa língua dinâmica se faz necessário no caso um conhecimento sobre como as comunidades são organizadas e como essa mantém uma comunicação diária.

A Sociolinguística nos mostra que variações estão relacionadas ao contexto, cultura, dentre outros e nos mostra que a língua não é homogênea, cada região tem sua marca seus dialetos determinado, deste modo, as variações são fatores que iremos construindo e adquirindo em determinado tempo, visto que o homem tem uma enorme necessidade para a comunicação. Isto porque a todo o momento estamos falando nos comunicando e que estes falantes se comunicam de formas diferentes, em que dependem do contexto ao qual estão inseridos, as suas origens, culturas, sexo, classe social, dentre outros que contribuem para a adequação dessa linguagem e de suas sentenças no cotidiano, assim esses registros diversificados na fala e escrita.

A partir dessa reflexão Sociolinguística o uso de variações, o presente trabalho tem como objetivo analisar as Variações Linguística, no contexto sociocultural presente nas canções *Sodade Meu Bem*, *Sodade* de Nana Caymmi e *Chico Mineiro* de Tonico e Tinoco como os usos de certos termos, dentro dessas canções, seja estes na forma padrão culto ou informal, o que leva ou levou a esse tipo de variação estilística da língua, em contexto ou meio diversos as concordâncias, acréscimos, dentre outros. Desse modo é uma pesquisa de caráter qualitativo comparativo para analisar a variação linguística presentes nas letras dessas canções, analisando variáveis como diferenças de concordância, acréscimos, dentre outros.

Diante disso, a nossa pesquisa é apenas um olhar sobre a diversidade da nossa língua e com a escolha do nosso corpus mostrar essas diferenças essas variações. Para embasar nossa pesquisa faremos usos das pesquisas de estudiosos nessa área da Sociolinguística como Bagno (2007), Coelho (2015), Alkmim (2001), Camacho (2008) dentre outros. Em suma, esse trabalho surgiu de discussões em sala de aula, em uma disciplina a qual observamos quais os fatores que levam esses cantores a escolher tais palavras para compor essas letras.

Portanto, o referido trabalho, se divide da seguinte forma, as considerações iniciais, fundamentação teórica, nossa análise, considerações finais e as referências. A princípio, abordamos um pouco do contexto Sociolinguístico, quais são seus objetivos, logo após, começaremos uma apresentação teórica sobre as Variações Linguística

trazendo os teóricos que discorrem sobre o tema e a parti disso, apresentaremos nossa pesquisa e esclareceremos nas considerações finais destacando às interpretações e os resultados alcançados com essa análise.

Aparato teórico

A Sociolinguística é um ramo que estuda a variação linguística como língua e sociedade se relacionam, ambas são importantes para o processo de mudança, desse falar diversificado em meio aos falantes. Dessa forma, um dos pontos de tudo é essa diversidade que encontramos na comunicação cotidiana, dialetos entre mulheres e homens, classes sociais, contexto social, identidade dentre outros aspectos.

A nossa linguagem é repleta de ramificações considerada por muitos uma linguagem rica, as quais merecem outro olhar não um homogêneo, pois existem as variações. Diante disso a variação linguística surge para averiguar a realidade da linguagem do indivíduo fazendo esse o objeto de estudo de muitos teóricos que contemplam sobre as posturas da diversidade da língua. Esses empenhos são de alta relevância especialmente em nosso país que mostra uma existência sociocultural variada e uma origem marcada por heranças linguísticas de culturas diversas, como nos estudos de Bagno:

A **heterogeneidade social** é um fator importantíssimo para se compreender os fenômenos da mudança linguística - a sociedade é composta por diversos grupos, cada um deles com seu modo característico de falar a língua (sua **variedade** linguística), com sua dinâmica social própria, com a cultura particular (BAGNO, 2007, p.169).

A variedade linguística abrange diversos aspectos, dentre eles, o aspecto social, histórico, geográfico, tornando a língua um elemento heterogêneo, pois existem as variações, todas as pessoas não falam ou escrevem da mesma forma, que cada região se comporta de acordo com

as diversas situações comunicativas e o contexto que os falantes estão inseridos. Além disso, discursões análises em torno desse tema variação ainda é motivo de discriminação, julgamentos sendo mais visada a ideia de que a nossa língua portuguesa é algo pronto, não passível de mudanças e que não se adaptam, nem menos com os falantes são influenciados pelo meio em virtude dos dialetos variados como nesse trecho de Coelho:

[...] É necessário abandonar a ideia de que a língua é uma estrutura pronta, acabada que não é suscetível a variar e a mudar [...] também que a realidade das pessoas que usam a língua – os falantes – tem uma influência muito grande na maneira como elas falam e na maneira como avaliam a língua que usam e, especialmente, a língua usada pelos outros (COELHO et al, 2015, p.11-12).

A sociedade em si exclui qualquer forma diferente que os falantes de uma língua se expressam em determinada situação, muitos evitam a exposição e comunicação em que passam a desconsiderar totalmente as heranças culturais dessas pessoas sendo essas influências de suma importância para o perfil comunicativo desse agente em determinados ambientes, mas essa característica, a maneira de dialogar se for contemplada e observada é primordial para uma melhor compreensão da cultura do nosso país e que está língua não está inteiramente finalizada.

Dessa forma com o passar do tempo, pode-se perceber que a variação linguística é inevitável, pois os contextos os quais estamos inseridos mudam, e volta por um determinado tempo uma estabilidade. Diante disso nos contextos sociais os quais empregam uma gramática normativa fazem uso de uma variedade não padrão não é julgado, mas estes agentes observam a forma em que os falantes com classes sociais menos privilegiadas utilizam o português conforme Bagno:

Fica bem claro, então que os julgamentos linguísticos são sempre, no fundo, julgamentos sociais: se a minha classe social, privilegiada, usa uma forma condenada pela gramática normativa, o problema está na gramática

normativa; mas se a forma não normativa é usada pelos falantes desprestigiados, então é ‘erro’ mesmo (BAGNO, 2007, p.177).

As opiniões sociais são fatores que condenam o falar de determinadas classes dentre os quais os emissores da língua estão introduzidos, os dialetos são ocorrências que está entranhado na cultura do nosso país, e que cada região se detém a ocorrências em contextos seja social, histórico ou cultural e essa inteiração constituem em conjunturas insubstituíveis a colaboração do cidadão considerando essa relação Alkmim (2001, p. 21) traz “Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano.” Esse fenômeno que acontece na língua quase sempre não é compreendido pelos sujeitos, sendo que as expressões vão se renovando e a cada dia uma parte do vocabulário fica em desuso e outras ganham novas formas estão relacionadas aos sujeitos e contextos de uso.

Os próprios pontos de vistas ficam ainda mais abrangentes e o processo de comunicação é readaptado a necessidades comunicativas. De acordo com Camacho (2008, p.55) “a linguagem é, sem dúvida alguma, a expressão mais característica de um comportamento social, sendo, por isso, impossível separá-la de suas funções sócio interacionais”. Através da comunicação as pessoas conhecem a cultura, opiniões dentre outras, e esses agentes tem uma função social que é de suma importância que aconteçam interações entre indivíduos seja do mesmo grupo ou de grupos diferentes para que assim evitemos o preconceito linguístico existente nos processos de comunicação, evitar erroneamente fazermos o julgamento do certo ou errado.

Sendo que variação linguística não se encontra em um determinado local do Brasil, os patrimônios culturais das linguagens estão presentes em todos os ambientes. Consoante Camacho (2008, p. 50) “Para início de conversa, dois falantes de uma mesma língua ou variedade dialetal, dificilmente se expressam exatamente do mesmo modo, assim como um único falante raramente se expressa da mesma maneira em duas diferentes circunstâncias de comunicação”. Dessa maneira cada pessoa

tem seu vocabulário para se comunicarem mais que acontece um entendimento em indivíduos e estes tem a capacidade de adequar a sua fala a o contexto de uso.

Essas alterações do formal e não formal um das duas tem à facilidade de fala, sendo que a comunicação e a escrita apresentam adequações tanto da variação formal e informal, visto que a formal sempre requer um maior monitoramento tanto na escrita como na oralidade, assim as variações linguísticas não têm os mesmo requisitos, é menos monitorado, pois a mudança na língua surge da fala para a escrita relacionada a isto, Bagno:

Desde épocas muito remotas, as pessoas se acostumaram a comparar a língua falada mais espontânea, menos monitorada, com a língua escrita mais elaborada, de preferência em seus usos literários. Com isso, se criou na nossa cultura uma falsa visão dicotômica, que separa rigidamente a fala da escrita como se essas duas modalidades de uso fossem absolutamente diferentes (BAGNO, 2007, p.180).

Dessa forma, na oralidade a língua falada é menos monitorada algo mais do momento uma comunicação espontânea do dia a dia, enquanto a escrita os falantes monitoram mais na hora de escrever de utilizar concordância, dentre outros pontos. Assim ambas tanto oralidade que aparece mais variações, e escrita fazem parte do processo de comunicação entre as pessoas de diferentes comunidades.

A cultura que vivemos está impregnada na forma que nos comunicamos, agimos e escrevemos tudo depende de como a sociedade se comporta diante de algum processo de mudança referente aos usos da língua, se uma palavra for bem aceita no modo de fala, possivelmente ela ficará dentro das expressões da sociedade. As variações linguísticas sucedem, dado que vivemos em um país com diferentes grupos sociais, e alguns dos indivíduos não tiveram acesso à educação e que a língua varia de acordo com o contexto e situações de usos, todos esses fatores contribuem para essa heterogeneidade. Portanto, a variação é uma

mudança comum e natural de uma língua, podendo variar especialmente por razões históricas e culturais.

Análise das canções

Apresentamos o nosso corpus o qual é constituído pelas letras das canções *Sodade meu bem sodade* de Nana Caymmi e *Chico Mineiro* da dupla Tunico e Tinoco apresentaremos as possíveis interpretações acerca das variações linguísticas em que serão analisados dois gêneros musicais *Sodade meu bem sodade* de Nana Caymmi e *Chico Mineiro* da dupla Tunico e Tinoco, ambos os artistas com mais de 75 anos. Diante disso, analisaremos as variações sociais, como sexo, utilização de concordâncias verbais seguindo o falar formal, dentre outros aspectos.

Canção 1: Nana Caymmi e Tonico e Tinoco

SODADE MEU BEM SODADE

Nana Caymmi

Compositor Zé do Norte.

Sodade meu bem sodade

Sodade do meu amor

Foi-se embora

Não disse nada

Nem uma carta deixou

E os óio da cobra verde

Hoje foi que arreparei

Se arreparasse a mais tempo

Não amava quem amei

Quem levou o meu amor

Deve ser um meu amigo

Levou pena deixou glória

Levou trabaio consigo

*E arrenego a quem diz
Que o nosso amor acabou
Ele agora tá mais firme
Do que quando começou*

*Sodade meu bem sodade
Sodade do meu amor*

Canção 2: Nana Caymmi e Tonico e Tinoco

CHICO MINEIRO

Tonico e Tinoco

Autoria de Tonico e Francisco Ribeiro

*Cada vez que me alembro
Do amigo Chico Mineiro
Das viage que nois fazia
Era ele meu companheiro
Sinto uma tristeza
Uma vontade de chorar
Alebrando daqueles tempos
Que não mais há de voltar
Apesar de eu ser patrão
Eu tinha no coração
O amigo Chico Mineiro
Caboclo bom decidido
Na viola era dolorido e era o peão dos
boiadeiro
Hoje porém com tristeza
Recordando das proeza
Da nossa viage motin
Viajemo mais de dez anos
Vendendo boiada e comprando
Por esse rincão sem fim
Caboclo de nada temia
Mas porém, chegou um dia
Que Chico apartou-se de mim*

*Fizemos a última viagem
 Foi lá pro sertão de Goiás
 Fui eu e o Chico Mineiro
 Também foi o capataz
 Viajamos muitos dias
 Pra chegar em Ouro Fino
 Aonde nós passemos a noite
 Numa festa do Divino
 A festa tava tão boa
 Mas antes não tivesse ido
 O Chico foi baleado
 Por um homem desconhecido
 Larguei de comprar boiada
 Mataram meu companheiro
 Acabou-se o som da viola
 Acabou-se o Chico Mineiro
 Depois daquela tragédia
 Fiquei mais aborrecido
 Não sabia da nossa amizade
 Porque nós dois era unido
 Quando vi seu documento
 Me cortou meu coração
 Vim saber que o Chico Mineiro
 Era meu legítimo irmão*

Dinair Tostes Caymmi nome artístico Nana Caymmi, nasceu na cidade de Rio de Janeiro no ano de 1941, rodeada de arte, pois sua família é de músicos, casou-se com o médico recebeu varias homenagens e participou de show em outros países, começou a carreira muito nova, morou um período no exterior, também ganhou prêmios internacionais e suas musicas foram trilhas de novelas. Gravou a música *Sodade meu bem sodade* que é do compositor paraibano Zé do Norte a canção transmite a ideia de imensa saudade com relação a uma pessoa que foi embora e que não comentou nem deixou algo que sinalizasse essa partida.

Tonico e Tinoco são pseudônimos de João Salvador Perez (Tonico) e José Perez, (Tinoco) a dupla de “caipira” formada pelos irmãos Perez, nasceram no interior de São Paulo, João em 1917 e José em 1920. Desde

cedo por influencia dos avós maternos começaram a gostar de cantoria, alegrava a todos com as canções; cantavam em quermesses depois apresentaram no Teatro Municipal de São Paulo, além disso, participaram de programas de rádio e televisão. Nessa música *Chico mineiro* também enaltece o fato de alguém não estar presente, como na de Nana, perda de alguém querido, ambas as canções falam de sofrimento, tristeza, solidão de partida deixando um vazio esta dupla apresenta um falar mais informal do interior, do campo o uso de mais variações, sem concordância, supressão de letras dentre outros.

Dessa forma abordaremos as variedades linguísticas e como estão presentes no nosso cotidiano. Daremos início a nossa análise da canção *Sodade meu bem sodade*. Comparando com *Chico mineiro* é possível observar que existe variante, em que converteu a modalidade oral para a modalidades escrita. Nas suas composições que seguem com termos como *arreparasse* e *trabaio* que designa o falar informal, menos monitorado faz menção à modos que os falantes usam cotidianamente com supressões de letras. E, em alguns casos há e o acréscimo como em *arreparasse* que foi utilizado letras como a, r e s na palavra fazendo uso dessa variação na escrita.

Além disso, é interessante frisar que se esta canção fosse cantada por outro artista, talvez não tivesse uma grande aceitação, devido ao grande preconceito existente com relação principalmente a região nordeste. Diante de um novo vocabulário, um mesmo sentimento de, por exemplo, *sodade* e *saudade* o sentido é o mesmo, ela enfatiza que em sua canção as pessoas canção os sons que lhes são correspondentes. Na música de Nana o público alvo são as pessoas que tem um conhecimento prévio da norma culta, ela usa de uma maior parte da norma culta enquanto a de Tonico e Tinoco é maior a presença das variações, pois eles cantavam em lugares que o maior público era pessoas da zona rural os quais falam dessa forma. É adequar a linguagem em um contexto, para uma melhor compreensão.

Na música *Chico Mineiro* percebe-se o não uso das concordâncias do sujeito com o verbo nos exemplos como *viagemos*, *passemos* em que o verbo não concorda em termos gramaticais com o sujeito aproximando da oralidade. Merece destaque também o acréscimo de letras como em *nois*

em vez de nós caracterizando o falar de grande parte da população, como nas expressões *oios*, *arreparei* da música de Nana em que o uso destes pode ser de proposito ou não. Dessa forma, nas letras de Tonico e Tinoco percebe-se mais palavras nesse contexto da variação enquanto na de Caymim é menor. Ademais podem estar ligados ao meio social que estes artistas estão inseridos, as suas raízes seu convívio e, assim, mostrando claramente que variação não existe somente no nordeste do país, região cuja linguagem é bastante desprestigiada por falantes de outras regiões.

Além disso, na segunda canção de Tonico e Tinoco apesar de não fazer uso da norma padrão, o público são pessoas do meio rural enquanto o público de Nana é mais da cidade, urbano. Para tanto, destacamos alguns fatores que podem influenciar na escolha dessas expressões que em alguns casos se relacionam com o grau de escolaridade, o jeito pacato da roça com seus dialetos próprios de regiões diferentes. Outro termo como *alembro* em vez de *lembro* utilizado mais na escrita, que nesse caso foi o acréscimo da letra *a*, falta de letras ou acréscimos, são expressões comuns nas variações de várias regiões do nosso país.

Enfim, esses são ótimos exemplos que mostra como a nossa língua é diversificada que o falar, a oralidade varia não sendo um sistema homogêneo no qual falamos iguais, pois o nosso país é grande e dividido em varias regiões. E essas variações são importantes para a linguagem do português e com isso, não devemos privilegiar uma em detrimento de outra, pois podemos notar que ambas são aceitas e não que uma é correta e a outra é errada. Assim a linguagem é rica no cotidiano, utilizamos supressão, acréscimo, não concordância, na oralidade e isso também em alguns casos são utilizados na escrita em diferentes textos, como o que analisamos nas letras dessas canções.

Considerações finais

Através dos estudos abordados nesse trabalho, percebemos a importância do conhecimento sobre a Sociolinguística que retrata um desenvolvimento acessível à Língua Portuguesa, pois a língua não é um elemento semelhante, ao contrário, é dinâmica, multifacetada e variável. Amplia também a percepção de que não há apenas a forma padrão de

linguagem, há diversos falares, distribuídos pelas regiões, diversas formas de usar o português e a escolha dos termos no contexto ao qual estamos inseridos. Essa heterogeneidade merece ser discutida e estudada de forma abrangente, pois reflete a cultura, a condição sócio histórica, econômica, enfim, a peculiaridade de cada comunidade de cada região. Vale dizer que embora as variações também façam parte de outras regiões, o preconceito só é notável em torno das canções nordestinas.

Através da análise das composições dos artistas Nana Caymmi e de Tonico e Tinoco, fatores importantes da história em sua maneira de falar, como problemas sentimentais, mostram a língua como um elemento social que muda de acordo com a sociedade e os seus desdobramentos. Por fim, as canções tratam da identidade cultural linguística retratada por um artista que soube representar sua cultura, cantando suas dores, suas alegrias, sua cultura, suas crenças, utilizando para isso a variedade regional. Para além disso, em torno do tema variação linguística encontra-se uma espécie de julgamento social que representa um fechamento da sociedade para as diferentes formas de expressão, desvalorizando, desta forma, a identidade cultural de cada grupo. Ademais, percebemos que nos comunicamos, falamos, escrevemos cotidianamente. Assim como temos culturas distintas, pessoas diferentes; temos também as variações e estas não são somente na fala.

Referências

- ALKMIN, Tânia Maria. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CAMACHO, Roberto Gomes. **Introdução à Linguística: domínios e fronteira**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Chistina (org). 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- COELHO, Izete, Lehmkuhl (et al.). **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARCOS. **Letra: Sodade meu bem sodade**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/nana-caymmi/sodade-meu-bem-sodade/> Acesso em 24 de Jun.2018
- RIBEIRO, Francisco; **Letra: Chico Mineiro**. Disponível em : <<https://www.letras.mus.br/tonico-e-tinoco/49083/>>. Acesso em: 24 de Jun. 2018.
- CAYMIM, Stella. **Jornalista e escritora**. Disponível em: <<https://www.last.fm/pt/music/Nana+Caymmi/+wiki,2002>>. Acesso em: 12 de Jul.2018.

PELICIA, Luiz Henrique. Disponível em: <<http://www.sertanejooficial.com.br/2015/um-pouco-da-historia-da-dupla-coracao-do-brasil-tonico-e-tinoco/>, 2015>. Acesso em: 23 de Jul.2008.

XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DE ÓDIO NAS REDES SOCIAIS DURANTE AS ELEIÇÕES DE 2018

Gercivan de Oliveira (UERN)

Luciana Fernandes Nery (UERN)

Resumo

Este trabalho tem como objetivo investigar os discursos de ódio nas redes sociais, presentes em postagens selecionadas das redes sociais *Twitter* e *Facebook*, publicadas durante as eleições de 2018. Neste sentido, a partir da análise de três postagens publicadas, buscou-se entender como são constituídas as estratégias linguístico-discursivas de eleitores de Jair Bolsonaro, tomando por base a relação entre a interdiscursividade, vontades de verdade e as relações de poder. Para tanto, utilizou-se como embasamento teórico os estudos discursivos na perspectiva de Foucault (2008, 2010), Assis (2015), Rothenburg (2015) e outros. Este trabalho permitiu-nos compreender que as posições dos sujeitos enunciadorees são movidas pela memória discursiva e história para estabelecerem os efeitos de sentidos. No caso dos discursos de ódio é a posição do sujeito que estabelece campos de luta, batalhas que resultam, muitas das vezes, em discursos xenofóbicos e/ou intolerantes.

Palavras-chaves: Discursos de ódio. Redes sociais. Relações de poder.

Introdução

As redes sociais são cenários de debates sobre os mais diversos temas da sociedade, como a política, por exemplo, uma vez que através desses espaços interativos, os sujeitos dialogam sobre apoio a partidos e candidatos. Portanto, são através desses veículos midiáticos que os sujeitos/leitores exteriorizam suas preferências políticas e confrontam os adversários tanto para que possam interagir com o destinatário como para que os discursos sejam reproduzidos. As redes sociais passam, assim como outros veículos de informação, a também assumir este papel de divulgar conteúdos políticos para a população em época de pleitos eleitorais. No entanto, devido à política de privacidade e fácil acesso ao anonimato, muitos usuários se aproveitam disso para disseminar

discursos ofensivos para com outros pares, candidatos e representantes políticos. Esses discursos através de mensagens discriminatórias são amplamente multiplicados nos espaços virtuais.

Na conjuntura política brasileira, questionam-se até mesmo os princípios que regem a democracia, deliberando sobre esse regime de governo. Assim, muitos discursos frisam a suposta ineficácia da democracia em combater os problemas sociais que assolam a sociedade. A mídia digital, portanto, por meio das redes sociais tem influenciado na postura de grande parte do eleitorado brasileiro. Desse modo, representantes populistas respaldados nessas acepções, muitas vezes, consideradas ousadas e radicais conseguem obter cargos políticos importantes, conquistando cada vez mais poder. Devido a divulgação em tempo real de notícias favoráveis a um candidato nas redes sociais, que contam com milhões de usuários, essas mídias podem vir a se transformar em um fator decisivo para a definição de um político vencedor.

Foi o que aconteceu no pleito eleitoral de 2018 para escolha de presidente da República, com a vitória do candidato Jair Bolsonaro, campanha também marcada pela disseminação de discursos de ódio. Sendo que desde as eleições de 2014 já existiam a popularização das mídias digitais, tanto quanto da circulação de discursos odiosos. Geralmente, o uso de calúnias e difamações para com o outro só acontecem, em parte, devido à carência de argumentos coerentes dos falantes. Quando eleitores e/ou candidatos não conseguem razões plausíveis para defender seus posicionamentos, então partem para a violência verbal. Na verdade, as agressões acontecem porque os sujeitos não querem sair derrotados da disputa discursiva, isto é perder o debate político. No entanto, no momento que abusam de discursos de ódio para atingir outros eleitores ou líderes políticos, os sujeitos não estão mais na disputa discursiva e sim cometendo um ato de violência.

Essa postura política é justificada com base na posição de extrema-direita ou direita radical desses grupos. A extrema-direita assim refere-se, dentro do conceito da existência de uma “política de direita” e “política de esquerda”, termos que foram cunhados durante a Revolução Francesa (1789–99). A política de extrema-direita, nesse sentido, tem foco na tradição e repele políticas e costumes reflexos do modernismo.

Seus adeptos, portanto, apresentam uma visão conservadora e expressam apoio a hierarquia social. Essa postura política ainda despreza o igualitarismo e defende a supremacia de certos indivíduos ou grupos considerados naturalmente superiores. Desse modo, os sujeitos que apresentam a posição de extrema-direita geralmente desenvolvem pontos de vista extremistas, xenófobos, racistas, nacionalistas e outros.

Para o desenvolvimento de nosso trabalho nos embasamos nos estudos de alguns teóricos como: Foucault (1996; 2008; 2010), Assis (2015), Rothenburg (2015) e outros. Com relação à identificação do tipo de pesquisa, nosso trabalho apresenta uma abordagem descritiva-interpretativa, pois analisa os dados não com o compromisso de explicar porque determinado fenômeno acontece, embora sirva de suporte para a explicação. O *corpus* do nosso trabalho são 3 (três) postagens retiradas das redes sociais *Twitter* e *Facebook*. Sendo uma retirada da página do jornal *O Globo* presente no *Facebook* e duas postagens do *Twitter* republicadas pelo jornal *Correio*.

Relações de poder e verdade

De acordo com Foucault (2010), cada sociedade apresenta discursos que são tomados como verdadeiros. Ainda sanciona mecanismos que estipulam quais enunciados são falsos e quais funcionam como discurso verdadeiro. Neste sentido, na sociedade circulam determinados discursos tidos como verdades. Durante muito tempo a noção de verdade esteve associada à acepção de intelectual “universal” que seria um portador da consciência de todos, “o homem da justiça, o homem da lei, aquele que expõe a universalidade da justiça e a equidade de uma lei ideal ao poder” (FOUCAULT, 2010, p.10). Essa figura foi durante muito tempo considerada dona da verdade contendo um grande privilégio político, dominava certa condição do saber e consequentemente os efeitos do poder. O intelectual “universal” geralmente era um escritor “portador de significações e de valores em que todos podem se reconhecer (FOUCAULT, 2010, p.11). No entanto, com o desenvolvimento técnico-científico, a atividade de escritor já não dava conta da universalidade dessa “consciência” de todos.

Surge uma figura nova, em oposição a anterior, o intelectual específico sendo qualificado como um cientista-perito “é aquele que detém com alguns outros, ao serviço do Estado ou contra ele, poderes que podem favorecer ou matar definitivamente a vida” (FOUCAULT, 2010, p.11). Para Foucault (2010), dessa forma, o saber tem uma função primordial nas relações de poder, tendo em vista que o saber assegura o exercício do poder. Disso se compreende que os intelectuais representam indivíduos que fazem uso do saber para produzir uma verdade e são produzidos pelas instituições que permitem a circulação do poder. Desse modo, na sociedade circulam determinados discursos considerados verdadeiros, no entanto, aqueles que não foram aceitos como verdades também podem vir a se tornar. Chegamos então ao conceito de verdade no campo discursivo “Por ‘verdade’, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 2010, p.14). Portanto, são discursos que, a grosso modo, funcionam como doutrinas que sendo legitimadas por regras foram aceitas pelas sociedades. A verdade é pensada dessa forma como um sistema de regras sociais carregadas de efeitos de poder.

[...] por verdade não quero dizer “o conjunto de coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder;” entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico- político que ela desempenha (FOUCAULT, 2010, p.13).

Diante disso, entendemos que não existe discurso verdadeiro também em virtude dos discursos serem repletos de contradições. Desse modo, cada falante busca imprimir sua verdade e no momento que seu discurso é tomado como verdade, o sujeito silencia o enunciado do outro. Dessa maneira, o sujeito discursivo dispõe do falso e do verdadeiro. E, na medida em que um discurso é tomado como verdadeiro, a verdade passa

a ser usada como exclusão. Ciente dessas condições, podemos afirmar que não existe verdade no discurso, o que existem são vontades de verdade, ou seja, o que é tido como verdade por um sujeito pode não ser para outro.

O poder, necessita dos grandes aparelhos políticos e econômicos para produzir e circular. As instituições como universidades, exército e meios de comunicação são suportes essenciais para a manutenção do poder. Desta forma, entende-se que não há como fugir da verdade, o que implica que estamos à mercê dos efeitos do poder. E o poder é aplicado, sobretudo, alicerçado em condições econômicas, pois sua aceitação no meio social capitalista contribui para a preservação e fortalecimento. Ele age sobre nós e somos sujeitados das diversas imposições que existem no corpo social. O poder, portanto, regem nossos discursos legitimados por várias instituições. Bem mais que isso, os indivíduos se constituem a partir dos efeitos do poder. Contudo, não devemos entendê-lo como uma relação de dominação de sujeitos sobre outros. Para Foucault (2010), ninguém é dono do poder, nem de seus efeitos, mesmo porque o poder não é estático, ele circula.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; [...] o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2010, p.183).

Portanto, é sabido que o poder é uma ação que age sobre outra ação. Tal condição se deve ao fato de uma maior circulação dos efeitos do poder. Atualmente, a relação de poder não se resume apenas a patrão e empregado, o poder se expandiu em todos os segmentos sociais. Dessa forma, o poder existe em todo lugar, na família, no trabalho, na escola, entre outros. Onde existir ações entre outras ações, o poder estará presente. É um modo de ação, um ato de conduzir, que permite que indivíduos comandem e sejam comandados. Nesse sentido, destaca Foucault

(2010):

O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto; de quem, se introduzindo no aparelho complexo, o fizer funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas próprias regras (FOUCAULT, 2010, p.25-26).

Com isso, entendemos que o discurso é revestido de outros dizeres, desse modo conflui de muitos outros discursos sociais. Assim, como as verdades são forças que existem nas relações sociais, do mesmo modo em toda e qualquer forma de manifestação humana, haverá sempre uma relação de poder. De acordo com o pensamento de Foucault (2008), onde há a presença do sujeito, onde há o discurso, haverá também a instauração do poder. “Enquanto houver discursos, enquanto houver sujeitos, o poder sempre existirá, continua atuando mesmo que no silêncio, nos não-ditos, pois o poder circula” (ASSIS, 2015, p.100). Desse modo, entende-se que todo e qualquer discurso é imbuído de poder, tendo em vista que são por meio das verdades que o poder é cristalizado nos segmentos sociais.

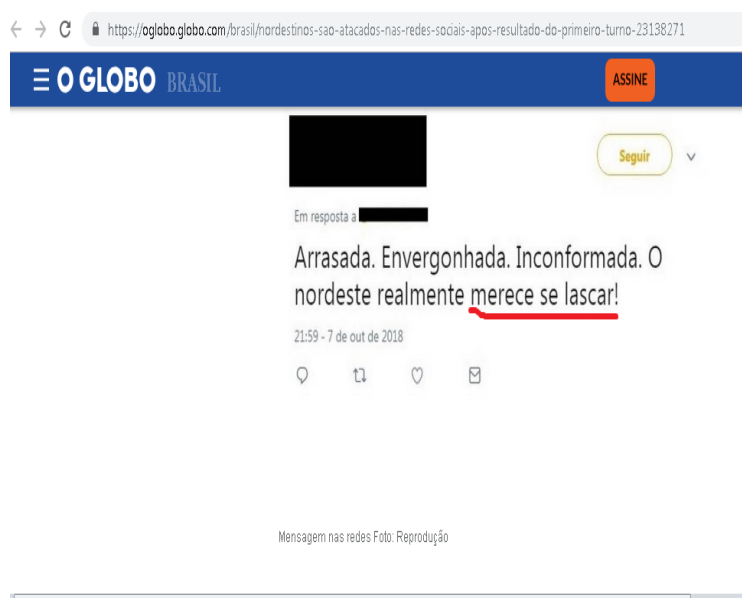
Xenofobia e intolerância: os discursos de ódio contra nordestinos

As postagens retratam uma temática exclusiva, pois os discursos de ódio apresentam uma percepção do eleitor nordestino. Com base nisto, a seguir será analisado discursos discriminatórios com foco nesse grupo social. Foram analisadas três postagens, sendo uma retirada da página do jornal *O Globo* presente no *Facebook* e duas postagens do *Twitter* republicadas pelo jornal *Correio*. Este é um jornal *online* que informa notícias, principalmente relativas ao estado da Bahia.

As postagens abordadas da rede social *twitter*, foram republicadas pelo jornal *Correio* na noite do dia 7 de outubro de 2018, poucas horas após ser divulgado o resultado do primeiro turno das eleições gerais, a

partir do momento que ficou decidido que haveria segundo turno para o cargo de presidente entre os dois candidatos mais votados. A postagem do *Facebook* foi retirada da página do jornal *O Globo* também poucas horas após o resultado do primeiro turno das eleições de 2018. Com isso, foram enfatizadas duas formas de discursos de ódio, a xenofobia que pode ser definida como o medo, aversão ou a profunda antipatia não apenas a pessoas de outros países, mas de outras culturas, crenças ou características físicas e a intolerância que é uma atitude mental caracterizada pela falta de habilidade ou vontade em reconhecer e respeitar diferenças em crenças e opiniões.

Figura 1: O desejo cruel para o Nordeste



Fonte: Disponível em <https://oglobo.globo.com>

Para compreender a postagem acima, é preciso retomar os discursos utilizados em um dado momento histórico no contexto político. Como sabemos, segundo dados oficiais, a região Nordeste é predominantemente eleitora do Partido dos Trabalhadores - PT, por isso, no pleito de 2018 a maioria dos votos foram para Fernando Haddad. E, ao contrário, Bolsonaro teve sua votação mais baixa nessa região. Esse fato provavelmente contribuiu para a série de ataques contra sujeitos dessa região geográfica.

O uso do enunciado “*merece se lascar!*” caracteriza a prática de um

discurso de ódio, pois estabelece um insulto muito ofensivo a um grupo socialmente constituído. Além disso, o uso dessas expressões odiosas incita à violência. O enunciado também evoca o caráter segregacionista, uma vez que apresenta desprezo apenas em desfavor de cidadãos nordestinos em virtude da formação ideológica deles. Nesse sentido, Rothenburg (2015, p.4) pondera que “o discurso de ódio consiste na divulgação de mensagens que fundem e estimulam o ódio racial, a xenofobia, a homofobia e outras formas de ódio baseadas na intolerância.” Diante disso, compreendemos que tais discursos extrapolam os limites das palavras, de modo que a posição sujeito de extrema direita exagera no teor agressivo das construções discursivas. Ainda são encontradas nessas expressões a noção de pertencimento atrelada a discursos xenofóbicos, no qual o espaço geográfico adquire uma significação discursiva. Sendo identificados nos discursos o ódio ao outro, ao diferente, a antipatia em relação as escolhas políticas, como se a liberdade do voto fosse algo errado, um motivo para vergonha de toda uma região. A posição do sujeito enunciator presente nos discursos preconceituosos desejam de certa forma impedir que sujeitos pertencentes ao Nordeste sejam impedidos de votar, pois não “sabem” escolher candidato. Com isso percebemos que a intolerância com relação às escolhas políticas do Nordeste gera a aversão com relação ao grupo, gerando as agressões verbais principalmente com o uso de estereótipos pejorativos, como podemos identificar na postagem abaixo, retirada da plataforma *twitter*.

Figura 2: Os adjetivos depreciadores como forma de intolerância



Fonte: <https://www.correio24horas.com.br>

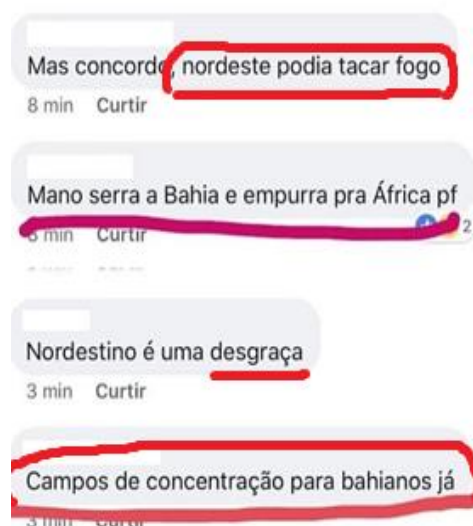
O período de publicação da postagem se dá logo após a divulgação do resultado do primeiro turno das eleições, no qual foi oficializada a disputa entre os dois candidatos mais votados, Bolsonaro e Haddad. Sendo que o representante do Partido Social Liberal-PSL, no primeiro turno, venceu em todas as regiões do país, com exceções das regiões Norte e Nordeste em que os estados em sua maioria escolheram Fernando Haddad. Devido a isso, os nordestinos foram decisivos para a manutenção de Haddad no pleito. Compreende-se, então, que a região evitou, ao menos por três semanas, que Jair Bolsonaro se elegeisse presidente do Brasil. Essas condições legitimadas historicamente que propagam o discurso de que nordestino é “burro” repercutem na promoção dos discursos expressos através da postagem acima. Discursos estes que apresentam adjetivos depreciadores desqualificando a imagem dos sujeitos pertencentes a região nordeste. Além da ofensa contra o “baiano,” habitante do estado da Bahia, percebemos no primeiro enunciado em destaque o erro no emprego do adjetivo para designar uma região inteira formada por outros oito estados. Por isso também identificamos discursos xenofóbicos como o medo do desconhecido, o que gera em muitos casos o preconceito.

Esses dizeres apresentam marcas que sinalizam discursos de exclusão do outro e então o poder empreendido nas palavras provocadoras delimitam os espaços discursivos do outro. São por meio de discursos ofensivos contidos na postagem que um grupo é estigmatizado de acordo com a situação econômica, remetendo ao histórico de secas na região nordeste, fato presente nos dizeres *mortos de fome*. A inserção também dos enunciados *é meus amigos, serão tempos difíceis* trata de forma pejorativa a decisão política da região. Além disso, a xenofobia também tem como alvo características físicas através do enunciado “*cabeças chatas*”.

Podemos afirmar que as vontades de verdades são a base do poder, funcionando como um sistema que dita quais discursos passam a ser verdadeiros e quais outros vão ser silenciados até um momento de também vir a ser constituído como verdade. Mas esses sistemas se sustentam em outros para controlar as redes do poder, que circulam nas

interdiscursividades dos falantes e se materializam em suas ações sociais. Portanto, à posição dos sujeitos enunciadoreis deliberam um desejo que busca concretizar a partir de uma vontade, ou melhor, de uma vontade de verdade. E estas podem ser ou não aceitas e se validadas adquirem o poder, que pode se materializar na interação social. Dessa forma, manifestações verbais como as que podem ser observadas na postagem abaixo são falas que ganham concretude no social, seja para o bem ou para o mal.

Figura 3: A infestação de discursos de ódio



Fonte: <https://www.correio24horas.com.br>

Os discursos de ódio em evidência acima permitem compreender que esses dizeres abarcam sentidos que reforçam a construção discursiva. A postagem em análise resgata discursos já-ditos e, da mesma forma, resgata a memória histórica dos sujeitos para dar sentidos aos interdiscursos. Com isso, o discurso “*Mano serra a Bahia e empurra pra África pf*” remetem a questão da escravidão. Período da História, no qual habitantes do continente africano eram explorados para os trabalhos forçados impostos pela força física e mental. Como os escravos foram legalmente definidos como mercadoria, esses povos não tinha nenhum direito, nem voz na sociedade. Assim desprovidos de direitos básicos, como educação, são até hoje, após a escravidão ter sido abolida, rotulados de ignorantes. Ao mesmo tempo, o povo africano, em sua maioria, são

vítimas do preconceito racial e xenofobia, como podemos observar nos enunciados acima. O outro grupo social que é afetado por esses discursos são os judeus. E isso acontece devido evocação ao Holocausto, possibilitado pelo uso dos enunciados “*campos de concentração*.”

O Holocausto foi o genocídio cometido durante a Segunda Guerra Mundial que vitimou, principalmente Judeus, mas houve o extermínio de outros grupos como homossexuais, deficientes físicos, além de opositores políticos. Esses assassinatos foram patrocinados pelo Estado Nazista que controlou a Alemanha durante o citado período. Em tese, os campos de concentrações eram centros de confinamento militar que enclausurava prisioneiros da guerra. No entanto, existem documentos que provam que existiam exploração de mão-de obra em regime de escravidão, bem como torturas e extermínio de presos políticos, prisioneiros de guerra e membros de grupos étnicos. Compreendemos desse modo que as evocações de expressões sobre o nazismo expressam o desejo de eliminação e limpeza étnica, o que atenta contra os direitos humanos.

Os discursos de ódio postados na figura 03 equipara o povo nordestino e esses outros grupos, porém enfocando o desagradável e nocivo deles. Isso acontece quando evidencia a origem geográfica do Nordeste e do povo africano como fator de repulsa identificados nas expressões “*serra a Bahia*”, “*Nordeste é uma desgraça*”, “*Nordeste podia tacar fogo*,” assim essas ofensas inseridas na rede social ataca todos esses grupos sociais. A divulgação dessas expressões de teor agressivo inferiorizam as vítimas dos ataques, o que se concretiza como um discurso de ódio.

Através das análises além de observarmos o caráter inefável do discurso de ódio, também podemos identificar as formações discursivas de parte do eleitorado brasileiro, o que permite também traçar um perfil daqueles que escolheram para presidente Jair Bolsonaro. O que se entende através das construções discursivas analisadas até aqui é que são permeadas por uma relação de forças, por uma “guerra” que já não é tão silenciosa assim e como o poder se materializa nas ações sociais. A disputa discursiva se deu sobre representações de eleitores a partir do confronto Bolsonaro x Haddad. No entanto, pudemos constatar mais a manifestação de discurso de ódio por parte de um dos lados da disputa como discursos

dominantes.

Considerações Finais

Entendemos que as redes sociais não estão imunes a controle e fiscalização, portanto essa aparente liberdade exacerbada é monitorada, sendo os crimes cometidos em âmbito virtual passíveis de punições judiciais. Para tanto, é necessário o conhecimento adequado das expressões preconceituosas a fim de detectá-las e combater a divulgação dessas ofensas. Identificamos que as estratégias linguísticas-discursivas tomadas nas posições dos sujeitos enunciadore buscam a verdade e no momento que seu discurso é tomado como verdade, a posição do sujeito silencia o enunciado do outro. Diante disso, podemos afirmar que não existe verdade no discurso, o que existem são vontades de verdade, ou seja, o que é tido como verdade por um sujeito pode não ser para outro sujeito, isso pode ser identificado nas postagens analisadas.

Desta forma, importa destacar que as postagens do *Facebook* e *Twitter* nos permitiu estudar as relações de poder e verdade, e conforme Foucault (2010), é o poder quem delimita aquilo que deve ser dito e o que deve ser “apagado,” ou seja, silenciado. É o poder quem conduz os dizeres construídos pelos sujeitos, através dos discursos. Para o autor, o poder controla, determina e disciplina os espaços sociais. Desse modo, indivíduos inseridos em espaços políticos determinam como uma massa de eleitores deve agir / fazer. Muitos atores políticos passam a conduzir verdadeiras multidões de fãs. É o poder discursivo possibilitado pela força de instituições parlamentares que regulam as condutas de parte da população. Por isso, devemos estar atentos para o processo de produção e veiculação dos efeitos de sentidos propagados por essas instituições.

Referências

- ASSIS, Edjane G. **O dever da memória no discurso midiático**. São Carlos: Pedro & João Ed., 2015.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28 reimpressão. Organização e tradução de

Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FOUCAULT, Michel. "O Sujeito e o Poder". In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro, ed. Forense Universitária, 1995.

ROTHENBURG, Walter Claudius; STROPPIA, T. **Liberdade de expressão e discurso de ódio**: o conflito discursivo nas redes sociais. In: ANAIS - Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade. Santa Maria (RS): Universidade Federal de Santa Maria, 2015. V.01. p. 01-15.

JORNAL CORREIO 24 HORAS. **Eleição 2018**: Comentários contra nordestinos tomam conta das redes. Salvador, BA. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br> Acesso em 10 dez. 2018.

JORNAL O GLOBO. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://oglobo.globo.com> Acesso em 09 dez. 2018

FACEBOOK INC. Califórnia, EUA. Disponível em: <https://www.facebook.com>. Acesso em 09 dez. 2018.

O ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Cleniuda da Silva Oliveira (UERN)

Antonia Audineide Fernandes de Queiroz (UERN)

Ananias Agostinho da Silva (UFERSA)

Resumo

Partindo da necessidade de discutir a variedade linguística no contexto escolar, a fim de trazer reflexões sobre um ensino de língua portuguesa que garanta além do ensino da norma- padrão, as variantes linguísticas e sua valorização no uso oral e escrito da língua. Procuramos analisar como a temática da variação linguística é abordada na obra Português: linguagens de Cereja e Cochar, (2015) destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental. As nossas discussões foram embasadas em autores como Bagno (2006), Bortoni (2005) PCNs (1996) e outros que contribuíram para desconstruir preconceitos linguísticos e noções de “certo” e “errado”, muitas vezes, presentes na concepção do livro e do professor. Utilizamos como objeto de análise o livro didático, para que pudéssemos verificar o tratamento dado à variedade linguística nesse instrumento. A partir dessa análise, verificamos que as atividades contemplam, de forma sucinta, a valorização da variedade linguística.

Palavras-chave: Livro Didático. Variação linguística. Ensino.

Considerações Iniciais

A língua é uma forma de comunicação que caracteriza o homem como um ser social inserido em um mundo permeado por diferentes culturas, assumindo o papel de falante comunicável, que traz na linguagem sua identidade social, o que faz da língua ser heterogênea, pois os falares linguísticos que a tornam dinâmica, uma vez que evolui ao longo do tempo em contextos diacrônico e sincrônico, não havendo, portanto, formas de falar intrinsecamente erradas. As noções de “certo” e “errado”, na língua, são, assim, construções sociais, posto que tudo que “foge” ao modelo estabelecido pela variedade culta da língua passa a ser estigmatizado.

Nesse presente cenário existente entre linguagem, sociedade e cultura estão intrínsecas as variedades linguísticas, as quais fazem parte

da língua e, por essa razão, não devem ser desconsideradas, pois não há como seguir um único modelo linguístico estabelecido pela norma-padrão, que é a língua falada pelas classes mais privilegiadas e, por isso, muito valorizada nas escolas como sendo um modelo a ser aprendido, estando este presente no material didático do professor. Todavia, até documentos oficiais que regulam o ensino no Brasil reconhecem a questão da variedade linguística como temática relevante a ser considerada em sala de aula. Para os PCNs (1997, p. 26), “a questão não é falar ‘certo’ ou ‘errado’, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas.”.

Sob essa ótica, a variação linguística, que inata aos falantes, acaba perdendo espaço para um ensino gramatical imposto pelo professor e pelos livros didáticos que concebem a norma-padrão como a única forma “correta” de falar e escrever. Nesse quadro, é preciso que haja, por parte da escola, uma abertura teórico-metodológica para um ensino adequado às variantes, de forma que não dê espaço para o preconceito, mas para uma prática significativa do ensino de Língua Portuguesa que possa envolver a norma culta e pluralidade linguística.

A escola como instituição de ensino responsável pela formação dos alunos, não pode se esquecer de que uma língua não é estanque e nem homogênea. A língua é viva e sempre sofre modificações feitas pelos próprios falantes inseridos em um determinado contexto social. Por essa razão, deve ter suas variantes consideradas como parte constitutiva da comunicação oral e escrita no ambiente escolar. Bortoloni-Ricardo (2005) alerta para o fato de que, no Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional.

Neste trabalho, enfocamos o livro do professor, procurando analisar o tratamento da variação linguística em Língua Portuguesa para os alunos, bem como buscamos observar, também, as orientações e as recomendações destinadas aos docentes em relação às variações linguísticas, em que conduziremos uma reflexão sobre o direcionamento dado à variação linguística, apontado o problema de uso de noções de “certo” e de “errado”, de concepção dialetal, bem como o olhar dado às atividades que envolvem a variedade linguística relacionados à obra.

O livro didático como suporte de ensino-aprendizagem

O livro didático constitui-se um instrumento pedagógico importante para o processo de ensino-aprendizagem, com reconhecimento legal desde 1938 (Decreto-Lei n. 1006). De modo geral, trata-se de material que traz conhecimentos didatizados voltados para o ensino-aprendizagem dos alunos e professores, ocupando uma posição central nesse processo, pois, ao ser concebido como fonte do saber, tem sido, na maioria das vezes, utilizado como único recurso em sala de aula pelos professores e alunos no trabalho com a leitura e escrita, mais precisamente, no ensino de língua materna – o que deve ser visto com atenção, nesse caso de exclusividade. Mediante isso, o professor permite-se assujeitar aos conteúdos, às ideologias e às propostas colocadas pelo livro didático no ensino de língua materna.

Diante dessa realidade, é preciso que se tenha um material didático imbuído de uma concepção de língua aberta, dinâmica, que não se detenha somente ao ensino de gramática, como costuma acontecer em algumas escolas, quando o foco do ensino da língua está em noções e em classificações gramaticais e lições pré-estabelecidas. É preciso que se ofereça oportunidades de reflexão sobre as práticas de linguagem, para que tais conhecimentos contribuam para a construção da competência discursiva dos discentes, uma vez que a clientela que o utiliza é heterogênea, com culturas diferentes. Portanto, o livro didático de língua portuguesa deve abordar questões que tratem da variação linguística que faz parte dos falares dos alunos, trazendo situações concretas do uso da língua.

Ensino de língua materna: a questão da variação linguística

O ensino de língua portuguesa, muitas vezes, ainda orientado por uma perspectiva gramatical, tem gerado discussões sobre a necessidade de ressignificar o olhar uniliteral encontrado em práticas de professores no trabalho com a língua em sala de aula. Essa realidade traz, muitas vezes, um ensino desarticulado das práticas de linguagem, orientado por um modelo idealizado de língua “certa”, que desconsidera a

heterogeneidade, o contexto social, cultural e histórico em que estão inseridos os falantes e, por consequência, a variedade linguística. Para os PCNs (1996, p. 29), “não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguística, geralmente associadas a diferentes valores sociais.”.

A gramática constrói um conceito de língua única em que se tem disseminado a cultura do “erro”, corroborando para um ensino que estigmatiza as variedades linguísticas trazidas pelos alunos para sala de aula. Sobre isso, os PCNs (1997, p. 26) enfatizam que “a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas”. Nesse sentido, é preciso considerar que, no ensino-aprendizagem da língua oral e escrita, deve-se levar em conta o conceito do adequado e inadequado, de modo que os alunos possam compreender que seu uso depende do contexto.

Por essa razão, valorizar a língua materna é evitar a discriminação entre as variantes linguísticas presentes na escola e proporcionar reflexão acerca dessa contingência de variedades para que o aluno seja esclarecido e formado em sua plenitude de saber sobre essa ciência. Nesse sentido, entende-se que a escola não seja omissa e compactua com a exclusão social.

Partindo desse entendimento, a escola deve contribuir para adequar a linguagem dos alunos ao uso plural da língua oral e escrita sem sobrepor a língua padrão às variedades linguísticas e isso se deve dar através de situações reais do uso da língua em que possam desenvolver suas competências linguísticas e utilizá-las de forma consciente. Para que isso venha conferir ao ensino de Língua Portuguesa novas mudanças, torna-se necessário que a escola abandone sua condição de reprodutora de preconceitos e que deixe de acreditar em algo que não existe (o “erro de português”) e passe a contemplar os fenômenos da variação nas atividades de leitura e escrita. A língua só existe, de fato, em um espaço sociocultural em decorrência de sua funcionalidade. “A língua só pode ser vista como um conjunto sistemático, mas heterogêneo, aberto, móvel, variável: um conjunto de falares, já que é regulado por comunidades de falantes” (ANTUNES, 2010, p. 21).

Perante esse olhar, é fundamental ressaltar que a língua só se constitui como ferramenta de interação, de identidade humana a partir de sua funcionalidade no espaço sociocultural, a qual se torna dinâmica, mutável pelo uso dos falantes. Segundo Bagno (2006, p. 117), “a língua está em constante movimento - toda língua viva é uma língua em decomposição, em permanente transformação”. Assim, o ensino da língua materna no espaço escolar deve, sobretudo, permitir que os alunos compreendam a estrutura, o funcionamento, as funções da língua como instrumento de comunicação, com todas as suas variedades, sociais, regionais e situacionais, já que é preciso considerar seu caráter dialógico, que não se constitui no vazio e, sim, parte de falantes reais que a utilizam em diferentes situações, a fim de alcançar seus propósitos comunicativos.

Análise do livro didático “português: linguagens”

A obra *Português: Linguagens* (especificamente o livro do 6º ano do Ensino Fundamental) de Cereja e Magalhães (2015) traz, em um de seus capítulos (02), na seção “A língua em foco”, várias atividades de leitura, interpretação e produção sobre a variedade linguística, o preconceito linguístico, a desconstrução das ideologias de “certo” e “errado”. No livro, percebemos a abertura dada pelos autores do livro didático para uma discussão não mais vertical da língua, mas uma concepção calcada no social, na cultura que permeia o multilinguíssimo presente em nossa fala e escrita. É na escola que a cultura do preconceito linguístico vai cedendo espaço para a variedade, pois o livro didático *Português: Linguagem* traz atividades que contemplam o uso da gramática normativa e a funcionalidade da língua com suas variantes.

Figura 01: Tirinha

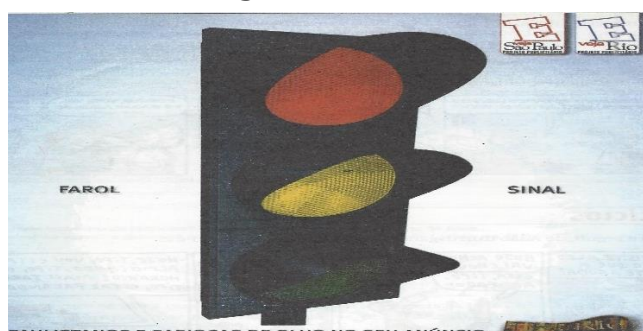


Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 39)

O trabalho com a variedade linguística inicia-se com o estudo da tira do cartunista Fernando Gonsales que mostra, por meio da atitude da personagem, o preconceito linguístico, uma vez que considera as palavras erradas ditas pelo papagaio, mostrando uma visão monolinguística, pelo fato de o papagaio ter trocado as letras, o que motivou a mulher devolvê-lo, mostrando que a dona do bicho não se identifica com a variedade linguística, postura esta que ainda é muito frequente, pois veem o monolinguíssimo e a homogeneidade da língua, o que leva a desconsiderar as demais variedades. A língua apresenta tipos de variações linguísticas, estando estas relacionadas a distintos fatores, tais como condição social, faixa etária, diferenças existentes entre uma região e outra. Assim, o que parece “erro” de acordo com o português padrão pode ter uma explicação (linguística, histórica, sociológica, psicológica).

Podemos observar que o livro traz uma diversidade de textos, os quais abrangem os diferentes falares das mais diversas regiões do Brasil, o que se torna necessário para que as manifestações dos preconceitos linguísticos presentes na escola e fora do contexto escolar sejam minimizadas, uma vez que alunos e professores possam valorizar a diversidade linguística sem precisar anular a gramática ou vice-versa. Moura e Figueiredo (2017, p.97) argumentam que “quando alunos e professores têm consciência de que nada na língua é por acaso, passam a ser estimulados a pesquisar como as variedades se constituem.”. Ora, a escola deve ter um papel importante de ajudar o aluno a compreender a realidade linguística sob um olhar abrangente, posto que a língua se manifesta com suas contradições e variedades que precisam ser compreendidas por aluno e professores.

Figura 02: Sinal



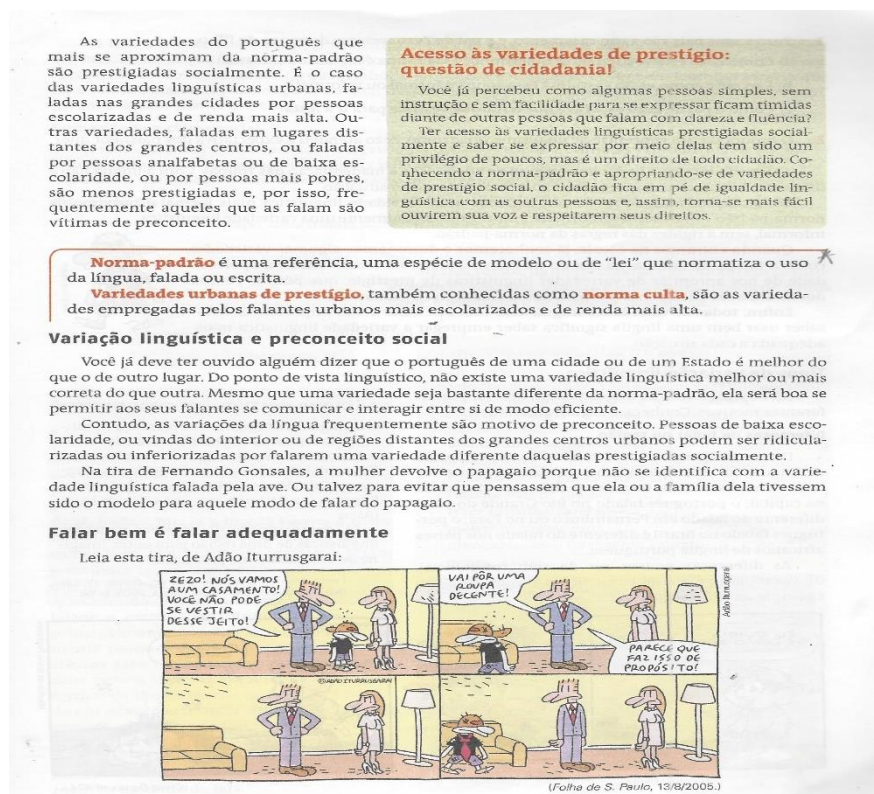
Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 39)

Nesse outro texto encontrado no livro didático, temos mais um gênero textual, o anúncio, que focaliza a questão dos dialetos, abordando as diferenças entre as palavras “Farol” (dialeto usado pelos falantes de São Paulo) e “Sinal” (dialeto usado pelos falantes do Rio de Janeiro), trazendo a ideia de que cada público requer uma mensagem e um veículo específico, pois é dirigida a um público de diferentes regiões que possuem um dialeto peculiar. Desse modo, as palavras utilizadas reforçam a variação diatópica, mantendo a mesma semântica, porém, apresentam diferenças no léxico.

Essa atividade enfoca um dos eixos pragmáticos da língua portuguesa: a leitura e a interpretação de texto do gênero anúncio, promovendo, através desse texto, variadas realidades discursivas para uma melhor aprendizagem do aluno, destacando a importância da língua e sua dialogicidade. Conforme Labov (2008, p. 215), “a língua é uma forma de comportamento social, pois comunica necessidades, ideais e emoções.” Uma nação apresenta diversos traços de identificação, e a língua é um deles e, esta pode variar em certos fatores, tais como o tempo, espaço e nível cultural.

Mediante isso, o texto traz a concepção de que não temos uma única língua, imutável, mas diversificada, que traz marcas sociais, culturais, regionais e, por essa razão, a escola não deve somente o ensino da norma do português padrão, mas sim dar lugar para as outras variedades.

Figura 03: Texto teórico



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 41)

Destacamos que o fato do livro oferecer um conjunto de informações e reflexões sobre as línguas em geral e sobre a língua portuguesa de forma acentuada é um ponto de partida para que a variedade linguística seja aceita, a fim de que os alunos possam utilizar nas situações de comunicação que lhe for adequada. Para Botoni-Ricardo (2005, p. 26), “[...] a aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno que deverá aprender e empregar uma variedade ou outra de acordo com as circunstâncias da situação de fala”.

Assim, é possível ensinar a norma padrão aos falantes do português popular sem intensificar a dicotomia “certo e “errado” ou sem colocar a norma de prestígio, “português substandard”, mas saber utilizar qual a melhor forma de falar e escrever segundo o contexto de comunicação considerando a quem e por que se diz determinada coisa. Os professores precisam aceitar e trabalhar com essas variedades trazidas por seus alunos, levando-os a se conscientizarem que suas produções orais devem

ser estudas na escola em consonância com os estudos da língua padrão, ensino que predomina na escola.

Figura 04: Tirinha

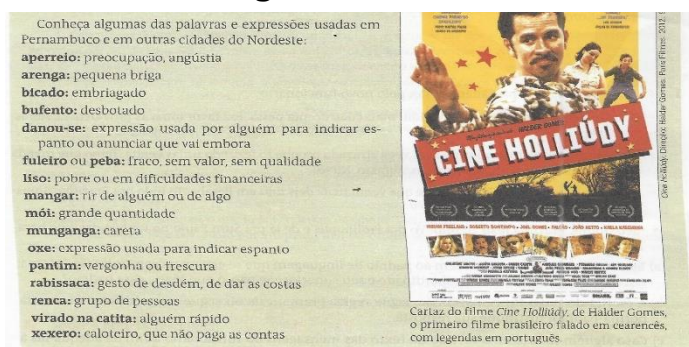


Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 43)

Vejamos que na tira de Chico Bento, de Mauricio de Sousa, reproduzida do livro didática, há ocorrência de uma linguagem caipira reproduzida na fala e sua caracterização não verbal pelo uso do chapéu de palha, a calça xadrez, os pés descalços e o cenário rural – e centra-se na representação de uma variedade de língua portuguesa tida como a fala caipira.

Esse tipo de fala é associado a pessoas de baixo estrato social, por estarem vinculados a uma população rural que migraram para a cidade. Esse personagem muito conhecido por crianças e jovens leitores de gibis ou outros suportes textuais carrega uma fala considerada desprestigiada, em que temos a representação gráfica do fenômeno do rotacismo, que se dá ao nível fonético-fonológico. Bortoni-Ricardo (2004, p. 54) coloca que “os traços descontínuos são os itens linguísticos típicos dos falares mais próximos ao pólo rural e desaparecem à medida que se avança para o pólo urbano – tem, portanto, uma distribuição descontínuos”. Acreditamos o quão o professor deve dominar conceitos basilares para tratar de variação linguística. Dessa forma, as variedades da língua compõem o repertório linguístico do nosso povo brasileiro como mostrado pelos autores no dicionário intitulado: Salve o pernambuquês e o cearencês!

Figura 04: Filme



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 47)

Nesse texto, encontramos a variação diatópica, a partir do dicionário, que contribui para mostrar os dialetos existentes na nossa língua, mostrando que as palavras criadas pelos falantes de diferentes regiões possuem múltiplos valores, que representam a identidade do falante, o que demonstra que a língua nunca está pronta e acabada e, independente da região, há de se considerar as formas de fala e de escrita para que os estigmas sejam desfeitos. Os PCNs (1998, p. 29) acrescentam que “variação é constitutiva das línguas humanas [...]”. Ela sempre existiu e sempre existirá independente de qualquer ação normativa”. Percebemos que o livro didático está na condição de colaborar com a aprendizagem dos alunos, pois favorece por meio das atividades o conhecimento sobre as variações linguísticas, a fim de trazer reflexões acerca da nossa língua portuguesa.

Considerações Finais

A partir da análise feita no livro didático Português: Linguagem, pudemos perceber que o livro dedica pouco espaço para o tratamento das variações linguísticas, detendo-se a algumas atividades que abordam, através dos gêneros textuais, a questão dos dialetos pelos falantes, informações referentes aos tipos de variedade linguística tanto para o aluno como para o professor. Diante disso, percebemos que houve um “ponto de partida” com relação à abordagem das variedades linguísticas, mas que ainda há um longo percurso a ser trilhado no sentido de se dar mais ênfase ao ensino das variações.

O livro didático, como sendo um recurso auxiliar para o professor, deveria favorecer uma discussão mais ampla sobre as variações linguísticas, com base nos fatores geográficos, históricos, sociais, etários, profissionais, grau de escolarização, dentre outros a partir das práticas de leitura e escrita, para que os alunos possam compreender melhor a dinamicidade e o funcionamento da língua. Dessa forma, é necessário que a norma padrão deva ser ensinada nas escolas, pois as regras que precisam ser aprendidas por estarem diretamente ligadas à escrita e a uma cultura mais valorizada, mas que não pode ser prioridade no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que é preciso levar os dialetos trazidos pelos alunos para a sala de aula, orientando-os quanto ao uso a partir dos conceitos de adequado e inadequado.

Face a essa realidade, é fundamental que os livros didáticos assim como os professores possam assumir uma nova postura diante das práticas de ensino aprendizagem das variedades linguísticas, a fim de que o preconceito linguístico possa ceder lugar a uma postura de valorização e inclusão das variedades linguísticas.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2010.
- _____. **Muito Além da Gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: O que é, e como se faz**. 47.ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- CAGLIARI, L. C.. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1990.
- POSSENTI, S. Não existem línguas uniformes. In: _____. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: ABL, 1998.p.33-37.
- SANTOS SOBRINHA, C. S.; MESQUITA FILHO, O. P. de. **A variação linguística no ensino de língua materna: o que o professor deve fazer na sala de aula?**. *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, São Paulo, v. 4, n. 4, p.1 10, jun.-ago. 2011. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35537/38256>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2019.

O DISCURSO DE RACHEL SHEHERAZADE: ENTRE APLAUSOS E PEDRADAS

Gilberlânia Faustino Ferreira (UERN)

Nicéias Paulo de Oliveira (UERN)

Antonia Gizelly Pereira Oliveira (UERN)

Resumo

A presente pesquisa consiste na análise do discurso da jornalista Rachel Sheherazade¹¹, sendo mostrado um comentário dela e sua repercussão na mídia. Tendo como principal objetivo explicar o discurso realizado pela jornalista e ver como as palavras soam através da mídia. Essa pesquisa é de caráter bibliográfico, descritiva, qualitativa, sendo a matéria jornalística o objeto de análise. Com os resultados, verificou-se o quanto a palavra e o discurso têm poder, principalmente após o advento das novas tecnologias, onde, tudo que é dito se espalha no conteúdo midiático e pode ser repercutido e polemizado. Dessa forma, uma palavra ou um discurso realizado não pode ser ignorado, principalmente quando estes são materializados no conteúdo midiático. Para essa pesquisa, utilizou-se os suportes teóricos de Bakhtin (1988); Brandão (S.A); Foucault (S.A).

Palavras-chave: discurso, mídia, redes sociais.

Considerações iniciais

A presente pesquisa consiste numa análise sobre o discurso da jornalista Rachel Sheherazade, sendo analisados comentários dela e a repercussão na mídia. O estudo tem como principal objetivo analisar as falas da jornalista e ver como o discurso e as palavras soam na sociedade, causando aplausos por uns e pedradas por outros, notando o poder que as palavras têm e fazem o discurso dela repercutir muito na mídia. Esse trabalho justifica-se pela necessidade de entender o poder das palavras presentes nos discursos que são repercutidos na mídia, sendo analisando

¹¹ Rachel Sheherazade (João Pessoa, 5 de setembro de 1973) é uma jornalista brasileira que atualmente é âncora do telejornal SBT Brasil. Formada em Jornalismo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Rachel é conhecida por diversas críticas a vários temas, inclusive os vídeos dos seus comentários têm ganhado o mundo, sendo dublados e legendados em diversos idiomas.

questões ideológicas, condições de produção, censura, para quem esse discurso é produzido, como é dito, o que diz, por que diz. A pesquisa é de caráter bibliográfico, descritivo e qualitativo, sendo a matéria jornalística o objeto de análise.

Foi analisado o comentário “adote um bandido”, de Rachel Sheherazade que foi transmitido no jornal do SBT e verificou-se que isso repercutiu muito na mídia causando movimentos e críticas, ou seja, uns valorizando o comentário e outros ameaçando a jornalista dizendo que a mesma se mostrou a favor da violência e assim, foi possível perceber o quanto as palavras têm poder, pois, com apenas algumas palavras do comentário, gerou-se uma longa polêmica que quase levou a jornalista à demissão do cargo. Como embasamento teórico utilizou-se teorias como as de BAKHTIN (1988); BRANDÃO (S.A) e FOUCAUT (S.A).

O Poder das Palavras no Discurso

A palavra tem poder e esse poder é capaz de fazê-la penetrar muito forte num indivíduo ou grupo social e assim, tanto uma palavra pode gerar bons comentários e aplausos, como pedradas e acusações, pois, entram questões ideológicas, políticas e sociais, sendo ela capaz de transformar beneficentemente um grupo social e também de deixar um grupo social insatisfeito “jogando pedras”, como destacado:

[...] tan to é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de poder políticos, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos e bem formados. (BAKHTIN, 1988, p. 41)

Assim, os sistemas ideológicos podem ser manipuláveis e utilizar da palavra para denegrir a imagem de alguém, sendo que, no discurso sempre terá a ideologia reinando, pois, na ideologia e no discurso possuem uma linguagem e cada pessoa que fala pode ter um discurso manipulável e tentar através da palavra persuadir outros sujeitos para controlar através desse discurso realizado, assim, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” e ainda “a língua no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. (BAKHTIN, 1988, p. 95-96)

A vivência também influencia no discurso, pois, através dela o ser humano vai se constituindo e vai utilizando suas ideologias formadas para convencer o próximo e persuadir, para assim, seguir uma estrutura e lei que ele acha ser o melhor para seguir e a língua ela tem uma grande relação com essa vivência e ideologia, pois, ela tem um alto poder de persuasão e uma palavra pode gerar muita polêmica, sendo que, os recursos linguísticos proporcionam analisar a palavra e consequentemente o discurso nas entrelinhas.

A língua é um sistema de signos e nela são encontradas e constituídas várias formas de expressões e variações diferentes em cada contexto que o sujeito está inserido, sendo distintas as características que a diferenciam e a fazem destacar-se. Deste modo, o corpo do discurso é constituído por várias insídias, ele pode se destacar como positivo ou negativo e vai depender de quem está anunciando e as intenções dessa pessoa.

Nessa capacidade o discurso é carregado de artifícios não maleáveis como, por exemplo, o discurso das redes sociais, onde o sujeito joga a palavra e esta palavra pode ecoar como ironia ou pregação de alguma ideologia ou teorias partidárias. As mídias querendo ou não vão influenciar e terão voz ativa nesse momento, pois, manipula os sujeitos de forma que acreditamos naquilo que está sendo posto seja na TV, nos jornais, nas revistas, em páginas de Facebook, Twitter e Instagram. A mídia estará sempre a favor de uma determinada classe.

Assim, para a AD, a linguagem deve ser estudada não só em relação ao seu aspecto gramatical, exigindo de seus usuários um saber linguístico, mas também em relação aos aspectos ideológicos, sociais que se

manifestam através de um saber sócio ideológico. Para a AD, o estudo da língua está sempre aliado ao aspecto social e histórico. (BRANDÃO, S.A. p. 6)

Para a análise do discurso (AD) a linguagem vai além da gramática, ou seja, o discurso é analisado levando em consideração fatores sociais e ideológicos, tendo em vista a relação de língua e sociedade, onde, os fatores linguísticos estão atrelados a fatores sociais, ideológicos, econômicos, faixa etária e também os fatores intralinguísticos que vê o texto nas entrelinhas, deste modo, nos discursos pode-se notar que ele está pautado em uma ideologia, onde pessoas fazem comentários e a sociedade percebe que ela está pregando alguma ideologia para tentar persuadir o próximo com o seu ponto de vista, pois, a sociedade é muito atenta aos discursos, principalmente com o advento das mídias, onde, qualquer comentário pode ser repercutido, interpretado e comentado por muitos e de diferentes formas. Deste modo,

A formação discursiva determina “o que pode e deve ser dito” pelo falante a partir do lugar, da posição social, histórica e ideológica que ele ocupa. Por ex., os militantes de um mesmo partido político devem ter um ideário comum e linguagem comum; quando alguém passa a falar algo que não está de acordo com esse ideário, ele é considerado um dissidente, podendo ser convidado a sair ou mesmo sendo expulso do partido. (BRANDÃO, S.A. p. 7)

Assim, a formação discursiva (FD) envolve uma determinada ordem que precisa ser seguida por todos do grupo social, caso alguém mude um pouco sua opinião ele pode ser criticado, pois, num sistema todos precisam obedecer as ordens discursivas, ou seja, só irá falar aquilo que foi aprovado pelo grupo e a posição social e ideológica também vai influenciar na fala, pois, determinadas frases e palavras são restritas a determinados poderes, muitas vezes alguém sente vontade de fazer um comentário diferente, porém, é calado devido as ordens do sistema que manipula e comanda o que deve ser dito.

Entretanto, existem os ousados que falam determinados assuntos, mesmo sendo muitas vezes censurado e criticado pela sociedade. “O discurso é o espaço onde o saber e o poder se une e se articula, pois, quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito que lhe é reconhecido

socialmente”. (BRANDÃO. S.A. p.7) O discurso em determinados momentos para ser realizado precisa de um direito ou permissão, um exemplo, são os discursos jornalísticos que precisam a emissora outorgar o direito para expor determinados comentários. Nesta perspectiva,

Um conceito fundamental para a AD é, dessa forma, o de condições de produção, que pode ser definido como o conjunto dos elementos que cerca a produção de um discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto de que estão tratando. Todos esses aspectos devem ser levados em conta quando procuramos entender o sentido de um discurso. (BRANDÃO. S.A. p.6)

Para um discurso ser produzido segundo a AD ele precisa ter em vista as condições de produção, dentre elas o contexto histórico e social que analisa as características de determinado discurso, ou seja, quais fatores contribuem para ser criado e dito.

O discurso de Rachel e sua polêmica repercussão na mídia

Rachel Sheherazade fez um comentário bastante polêmico que repercutiu muito na mídia, perdendo até seu direito de fazer os comentários no jornal do SBT, pois, muitas pessoas a criticaram. Ela fez um comentário para a sociedade, os políticos e as forças armadas, a mesma se mostrou indignada com o quadro triste e degradante vivenciado pelo país, onde, segundo ela a violência estava reinando, porém, o discurso foi entendido de outra maneira, como se ela estivesse apoiando a violência. Sendo mostrado com isso o quanto as palavras podem adquirir novos sentidos e interpretações, pois, por um lado, muitos acharam que ela estava tentando retratar uma situação vivida pelo país fazendo uma crítica aos governantes, tentando assim, melhorar através do discurso a situação que o país se encontrava, por outro, muitos acharam que a mesma é uma pessoa violenta que induz o ser humano a ser maldoso e utilizar da violência para resolver as situações.

O marginalzinho amarrado ao poste era tão inocente que, ao invés de prestar queixa contra seus agressores, preferiu fugir antes que ele mesmo acabasse preso. É que a ficha do sujeito está mais suja do que pau de galinheiro. No país que ostenta incríveis 26 assassinatos a cada 100 mil habitantes, que arquiva mais de 80% de inquéritos de homicídio e sofre de violência endêmica, a atitude dos vingadores é até compreensível. O Estado é omissivo, a polícia é desmoralizada, a Justiça é falha. O que resta ao cidadão de bem que, ainda por cima, foi desarmado? Se defender, é claro. O contra-ataque aos bandidos é o que chamo de legítima defesa coletiva de uma sociedade sem Estado contra um estado de violência sem limite. E, aos defensores dos Direitos Humanos, que se apiedaram do marginalzinho preso ao poste, eu lanço uma campanha: faça um favor ao Brasil, adote um bandido. (SHEHERAZADE, 2014)

Diante disso, ela foi acusada de ser apoiadora do crime por causa do seu discurso, o termo “marginalzinho”, também foi alvo de comentários, dizendo que a mesma usou de tom irônico para deixar o sujeito mais inferiorizado ainda, como se ela fosse superior aos outros e estivesse humilhando o sujeito e a palavra que mais gerou confusão foi a palavra compreensível, pois soou na mídia que ela estava apoiando a atitude dos justiceiros que fazem a própria justiça, muitas pessoas se indignaram com o discurso da mesma e essa palavra foi a própria causa de sua censura no SBT, ela a tempo vinha fazendo comentários de assuntos polêmicos, porém, esse a população se indignou mais ainda, principalmente alguns partidos políticos que pregam a paz e a bondade para com os marginalizados que estão à margem da sociedade, assim, entrou em discussão vários setores ideológicos para punir a mesma devido seu comentário, ela tentou ao máximo reverter a situação e explicar suas palavras utilizadas em seu discurso, porém, a palavra teve um poder tão forte que mesmo ela explicando, as pessoas continuaram a criticar, pois, a palavra através de seu poder pode levar o ser humano para aplausos, felicidades e também para a tristeza, desprezo e prisão.

O discurso dela soou como se ela tivesse ironizando e criticando a comissão de direitos humanos por causa dessa frase “passar a mão na cabeça de bandidos”, e seu discurso foi acusado de ter muita opinião pessoal quando Rachel fala da questão armamentista e dessa forma, as pessoas que trabalham contra a ideologia do armamento, ficaram contra a mesma, dizendo que seu discurso foi repleto de violência, que ela falou na intenção de proporcionar a violência, ao falar que “O contra-ataque aos bandidos é o que chamo de legítima defesa coletiva de uma sociedade sem Estado contra um estado de violência sem limite”. Alguns comentaram na mídia que a mesma estava pregando a ideologia do armamentismo dos cidadãos portarem arma em casa, ela rebate as críticas relatando que apenas está falando que numa sociedade em que a polícia e os governos são falhos a única solução é se defender, vemos que ela traz em seu discurso dados estatísticos para embasar seu comentário e proporcionar uma reflexão maior.

Rachel fala esse discurso, pois, se encontra indignada com a situação do país e o jornal do SBT deu espaço para isso, daí o canal televisivo também foi alvo de críticas, pois, deu a permissão para ela falar, e assim, tanto a jornalista como a TV foram criticados, sendo que, o comentário foi levado para a justiça e a justiça decretou que as opiniões pessoais que tem no jornal tinham que ser tiradas e foi o que aconteceu, o jornal tirou a parte que abre espaço para a opinião pessoal.

Rachel, além de comentarista e jornalista é mãe e cristã, esse é o perfil dela que durante a repercussão do comentário foi exposto muito no twitter e face e algumas pessoas comentaram que se ela talvez estivesse se pronunciado contra talvez o discurso teria as mesmas proporções, pois, trabalhar com a imagem de si não é algo fácil e principalmente quando se é figura pública. A polêmica dos discursos voltados sempre para às áreas marginalizadas sempre terá um cenário em que todas as pessoas que se pronunciam diante daquela determinada ação, serão alvos de críticas destrutivas, como foi o caso da jornalista do SBT. Ao analisarem o perfil de Rachel viram que ela veio de família muito bem estruturada, daí alguns a chamarem de burguesa, formou-se muito cedo e foi por meio dos discursos polêmicos que a própria fez sucesso, tomou fama. E assim,

O discurso é como um jogo estratégico que provoca ação e reação, é como uma arena de lutas (verbais, que se dão pela palavra) em que ocorre um jogo de dominação ou aliança, de submissão ou resistência, o discurso é o lugar em que se travam as polêmicas. (BRANDÃO. S.A. p. 7)

Fazendo um confronto da teoria de BAKHTIN (1988) e a de BRANDÃO (S.A) é possível perceber que ambos relatam a questão do poder da palavra no discurso, ou seja, uma palavra tem poder de causar enormes polêmicas, sendo que, a palavra e o discurso podem ser alvo de disputas e resistências, assim, através de discursos e de palavras as pessoas expõem suas indignações, como no caso da jornalista que fez um comentário para expor sua opinião, e isso causou uma enorme repercussão devido o discurso e as palavras terem poder, sendo a mesma muito rebatida nas redes sociais, pois, como afirmou Brandão o discurso “é onde se travam as polemicas” e através do comentário de Rachel, muitas pessoas criaram outros comentários para polemizar. E dessa forma, um outro exemplo de palavras e discursos que têm poder são os lemas criados nas campanhas como “fora temer”, “fora Dilma”, em que pessoas usaram desses discursos em prol de causas ideológicas, protestando contra determinada situação, nesse caso o discurso adquirir força de resistência, servindo como uma luta para determinada questão.

Levando para o lado das condições de produção a jornalista fez o comentário num contexto histórico e social em que havia muitas críticas ao governo da época, já havia muitas críticas com relação a distorção da presidente Dilma, em que muitas pessoas reclamavam da falta de segurança e educação e saúde, muitos protestos que reclamavam contra a corrupção e aumento das tarifas de ônibus tudo isso fez com que a mesma falasse e a emissora desse espaço para isso.

Segundo os comentários nas redes sociais ao ela falar que “a ficha do sujeito está mais suja que pau de galinheiro”, ela quis diminuir o delinquente, fazendo uma comparação com o ambiente que as aves vivem, onde fazem suas necessidades fisiológicas, comem e bebem água. E assim, sendo o pau do galinheiro sujo, fez-se uma comparação com a ficha do sujeito que se encontra suja por muitos crimes cometidos. Rachel ao falar isso, ainda diz mais “O Estado é omissos, a polícia é desmoralizada, a Justiça é falha. O que resta ao cidadão de bem que, ainda por cima, foi desarmado?

Se defender, é claro”. Quando ela fala essa seguinte frase no discurso ver-se a crítica que ela faz ao próprio Estado do Brasil, que as forças armadas estão cada vez perdendo o seu valor para a criminalidade e que as pessoas não respeitam mais ninguém e até a polícia está perdendo a moral cada vez mais, diante dos fatos.

Nesse trecho ela engloba três grandes poderes: o Estado, polícia e justiça. Rachel sempre gosta de fazer comparações com os ditados populares de sua região. E na verdade cai feito uma luva para quem recebe, pois, para poder entender, é necessário conhecer a cultura. Quando a própria atacou essas instâncias de poderes, foi muito criticada pelo fato de estar se referindo a poderes Nacionais, pois, os sujeitos em uma sociedade cumprem regras e os discursos das massas estarão sempre colocados diante desses poderes soberanos. Assim,

[...] Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos? Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. Isto vale para qualquer sociedade, mas creio que na nossa. (FOUCAUT, S. A. p. 101)

Diante disso, quando a jornalista discorre sobre o crime que ocorreu, ela defende no mais, que os poderes e a justiça do país se posicionem diante do caos que está existindo, diante dos crimes e as práticas de furtos que cada vez mais são frequentes. A apresentadora

questiona um fato que já vem há tempos sendo repercutido. Pois, os criminosos estão tomando de conta da sociedade e desafiando os poderes maiores, quebrando as regras que são impostas. Segundo a jornalista o cidadão de bem têm o livre direito de defesa.

Nessa perspectiva, um discurso pode ser julgado de forma errada, pois, para analisar-se um discurso é necessário interpretar o que foi dito e depois levar em consideração as condições de produção daquele determinado enunciado. No pronunciamento da jornalista que foi lançado ao vivo ela termina a fala com a seguinte frase: “E, aos defensores dos Direitos Humanos, que se apiedaram do marginalzinho preso ao poste, eu lanço uma campanha: faça um favor ao Brasil, adote um bandido”. Nessa troca de fala que a apresentadora fez é mostrado uma crítica as pessoas que se posicionaram à favor do criminoso que foi pego em flagrante pela população, onde, os moradores fizeram justiça com as próprias mãos ao prender o delinquente enquanto a polícia chegava após ter sido acionada. Assim, “Adote um bandido”, seria uma crítica ao povo que defendeu o criminoso e a comissão dos Direitos Humanos que se manifestou diante.

Portanto, o discurso e a palavra podem gerar muitas polêmicas numa sociedade, e através do discurso pode-se extrair vários outros comentários, principalmente na contemporaneidade em que tudo se expõe rapidamente nas redes sociais, sendo que, todos as pessoas independentemente de classe social podem fazer um comentário ou vídeo com sua opinião e colocar na mídia opinando sobre os mais diversos assuntos, o que antes era algo mais restrito para a classe mais rica e as classes mais pobres não tinham acesso a celulares e redes sociais, hoje em dia as coisas mudaram, o uso do celular foi democratizado e a maioria das pessoas possuem o aparelho e tem acesso as informações e comentários feitos tanto por jornalistas como por internautas, logo, os cidadãos possuem acesso a mídia e as redes sociais, onde todas as pessoas podem ver, comentar e polemizar. Dessa forma, todos os discursos devem ser levados em consideração, pois, todos têm suas verdades e suas ideologias e através deles pode-se extrair questões históricas e sociais e por isso, o discurso não pode ser ignorado, pois, a análise de um discurso pode servir como base para interpretação de fatos e questões da sociedade e contribuir para resolução de algum problema social.

E na contemporaneidade existe uma alta busca pela informação, pois nada pode ser engavetado como antes, ou seja, os assuntos que envolvem a sociedade são expostos na imprensa e ao serem expostos os internautas começam a comentar e fazer interpretação e análises dos comentários e dos discursos.

Considerações Finais

Diante da pesquisa pode-se perceber o quanto a palavra e o discurso tem poder, principalmente com o advento das novas tecnologias, onde, tudo que é dito vai para a mídia e pode ser repercutido, como foi o caso da jornalista Rachel que enfrentou muitas polêmicas por algumas palavras em um discurso realizado, e assim, depois de ser repercutido o discurso, ele não volta atrás, pois, as pessoas fazem prints em fração de segundos, compartilham nas redes sociais e o que foi dito não pode ser desdito e no discurso as condições ideológicas fazem parte, tanto em quem produziu o comentário quanto em quem criticou e rebateu. Assim, a mídia tem muita atenção e os olhares estão sempre voltados para tudo que envolve imagens, pessoas famosas, comentários que falem dos poderes e dos governos, tendo em vista a polêmica que aquele determinado contexto irá proporcionar diante dos fatos.

Diante disso, o advento das redes sociais faz com que as pessoas criem um ponto de vista sobre determinado assunto. O discurso de Rachel foi criticado por expor seu ponto de vista, por muitas das vezes opinar sobre determinados assuntos da sociedade, gerando assim, uma grande polêmica, tanto nas redes sociais quanto em outras mídias sociais.

Portanto, percebe-se a grande importância que o discurso tem, principalmente na contemporaneidade, pois, um discurso dito ficará marcado e não será esquecido. E por o discurso trazer uma opinião própria, ele sempre poderá causar polêmicas e diversas vezes até “manchar” a imagem de diversas pessoas, logo, as palavras no discurso podem ocasionar críticas, polêmicas e diversos posicionamentos da sociedade, gerando assim, outros discursos diferentes.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988.

BRANDÃO, H H N. **Na ciência da linguagem, o termo “discurso” vai muito além daquele feito pelos políticos** (USP). Revista Estação da Luz. S.A. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/sbt-comentario-polemico-de-Rachel-sheherazade-de-responsabilidade-dela-11524549> Acesso em: 15 de dez de 2018

FOUCAUT. **Microfísica do poder**. S.A. Disponível em: www.sabotagem.cjb.net, acesso em: 15 de dez de 2018.



ESTUDOS LITERÁRIOS

A ESPIRAL DO PRECONCEITO DE GÊNERO: DESAFIOS PARA A UNIVERSALIZAÇÃO LITERÁRIA

Nayara Nicoly Braga (UERN)

Resumo

Este artigo tem como objetivo reconhecer e interpretar como é formado e reproduzido o preconceito de gênero gerado pela cultura de dominação masculina no cenário literário mundial, passado e contemporâneo. Nesse sentido, propõe-se compreender o processo de ofuscação e de apagamento histórico referente à criação literária produzida por mulheres ao longo dos tempos e propor uma problematização acerca da representação estigmatizada de imagens femininas permeadas na tradição cultural. Ademais, é traçado um paralelo com relação às estratégias de resistências relacionadas ao embate historial travado pelas mulheres em busca de visibilidade literária, com o intuito central de universalizar suas obras. Para tanto, foi executada uma pesquisa bibliográfica e documental. Na análise, são empregados conceitos desenvolvidos pela escritora Virginia Woolf (1928) e pelos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu (2012), além de referências a outras pesquisas e do levantamento de dados sócio-históricos e jornalísticos. O referencial teórico-analítico utilizado possibilita estabelecer análises reflexivas diacrônicas entre a história e os espaços sociais hodiernos pelos quais a dominação cultural masculina é desenvolvida e perdurada no âmbito literário.

Palavras-chave: Preconceito de gênero. Literatura. Universalizar.

Introdução

Jean Scott (1995) conceitua gênero como um agrupamento de relações construídas socialmente pela cultura, que se aproveita da diferença biológica para consolidar e consubstanciar desigualdades entre homens e mulheres.

Historicamente, questionamentos referentes ao gênero e ao papel social do homem e da mulher têm sido feitos. Durante séculos as mulheres foram inferiorizadas em relação aos homens, fazendo com que muitas de suas conquistas fossem ignoradas e apagadas ao decorrer dos tempos. Na literatura, considerada a vértebra do setor cultural, não seria diferente. O preconceito de gênero no ambiente literário, por muitas vezes, exterioriza-se sutilmente; na ausência de indicações a prêmios, na escassez de oportunidades, em convites e participações em eventos

negados, quando uma autora é jogada à margem em prol do realce de um autor. O machismo no cenário literário se manifesta em diversos formatos e dimensões.

A literatura feminina depois de anos excluída e esquecida no fundo de uma gaveta caliginosa, aflora na superfície pública com uma roupagem previamente estabelecida e socialmente construída. A ideia imbuída de que mulheres só podem escrever sobre determinadas singularidades, de linhas autobiográficas, se perpetua até nossa contemporaneidade. Às mulheres, cabem escrever sobre as experiências do feminino, sobre sentimentalidade, sobre um modelo ideal de conduta que é nitidamente familiarizado e plasmado para se moldar às exigências alheias, mais especificamente, às exigências do gênero masculino. Ao passo que aos homens, cabem escrever sobre a humanidade, confundindo-se, naturalmente, com uma literatura universal, como se a predisposição de universalização fosse característica inerente daquilo é que do homem, isto é, a voz de fala masculina emaranhasse com aquilo que seria considerado a voz de fala universal.

Factualmente, o homem possui privilégios em relação às mulheres. Ser homem é não ter gênero, ao passo que a mulher, independentemente de sua profissão, será em primeiro lugar e, sobretudo uma mulher. Dessarte, deve-se levar em consideração que a literatura possui uma íntima relação com os contextos históricos, sociais e políticos. Nesse sentido, a análise crítica e social da trajetória imagética da mulher será realizada a partir de um recorte analítico de gênero, com o propósito de se compreender as desigualdades estabelecidas e edificadas entre feminilidade e masculinidade. Diante desse quadro, o estudo está dividido em quatro seções que buscam elucidar o panorama cultural referente ao preconceito de gênero na história, problematizar e fomentar questionamentos a respeito da invisibilidade e da inferiorização sofrida pelas mulheres no cenário literário mundial e estabelecer uma relação referente à cultura masculina de dominação como a principal mola propulsora para a naturalização dessas desigualdades.

Historicizando o preconceito de gênero

É notório que a invisibilidade feminina não tão somente literária, como também social, consiste em um ocultamento histórico de representação de gênero. Algumas concepções de grandes nomes da filosofia de vários períodos históricos impulsionaram a construção e perduração da noção de inferioridade ligada à mulher. Durante a Antiguidade, Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) dizia “A fêmea é fêmea em virtude de certa carência de qualidades. Devemos considerar o caráter das mulheres como sofrendo de certa deficiência natural” (1970, p. 10). Na Idade Média, as mulheres que conseguiam acesso à literatura eram entregues à Santa Inquisição. Segundo São Thomas de Aquino (1225-1272): “A mulher era um ser accidental e falho. Seu destino é viver sob a tutela de um homem. Sobre si mesma ela não tem autoridade alguma” (2004, p. 62). Na Modernidade, para Immanuel Kant (1724-1804): “Uma mulher se sente pouco embaraçada por ser desprovida de grandes ideias, ou por se mostrar receosa com ocupações importantes ou despreparada para elas.” (1993, p. 62). Esses conceitos contribuíram para a escassez de visibilidade do feminino e para a perpetuação da lógica masculina imperativa no Ocidente.

Ao longo dos séculos XVIII e XIX fixou-se a concepção da categoria “feminino” cristalizada e edificada socialmente. As mulheres eram completamente restritas ao ambiente doméstico e à educação dos filhos; era negado a elas o direito de exercer qualquer atividade intelectual, como por exemplo, ler e escrever. Nesse contexto, a figura feminina foi constituída em uma sociedade patriarcal pautada em uma cultura hegemônica de dominação masculina. Segundo Sandra Vasconcelos (2018), professora titular de Literatura Inglesa e Comparada da Universidade de São Paulo (USP) em uma entrevista à BBC Brasil:

Naquela época, uma mulher que tinha atividade intelectual estava cometendo uma transgressão enorme. As que ousavam publicar usando seus próprios nomes recebiam muitas críticas, porque estavam extrapolando o papel designado para elas. A maioria acaba usando pseudônimo porque não quer se expor publicamente (VASCONCELOS, 2018, s.p).

A ocorrência da divisão de mercado entre o que se constitui como “literatura para mulheres” e “literatura para homens” representa um fenômeno histórico que favorece o fato de que: o lugar de fala da literatura, cuja universalidade é relacionada intrinsecamente ao sexo masculino, faz com que as mulheres neguem a sua própria identidade e desejem mimetizar a escrita masculina, com o intuito de possibilitar uma leitura universal de seus textos. Essa noção contribui para que escritoras que almejam exceder a expectativa de público escondam seus verdadeiros nomes e publiquem seus livros utilizando pseudônimos masculinos.

Um exemplo histórico que clarifica essa questão é o caso das Irmãs Brontë, Charlotte (1816 – 1855), Emily (1818 – 1848) e Anne Brontë (1820 – 1849) consideradas uma das três maiores escritoras que emergiram no cenário literário nos anos 1940 da Inglaterra Vitoriana. Estudaram em escolas para moças, trabalharam como governantas e exerceram o magistério, porém desde a infância, a literatura era o propósito de suas vidas.

Nesse período, era extremamente árduo para uma mulher ser escritora, já que a sociedade da época considerava essa atitude um verdadeiro ultraje cultural, levando em consideração que a literatura escrita por mulheres era completamente descredibilizada e desqualificada pela ordem social vigente. Vale salientar que essa privação imposta às mulheres, baseava-se no seu sexo e não somente na sua classe social. Nesse contexto, na tentativa de obter reconhecimento, respeito e inclusão em meio a uma tradição literária machista, as irmãs Brontë criaram pseudônimos masculinos, Currer, Ellis e Acton, cada um com a inicial de seus verdadeiros nomes; e adicionaram o sobrenome Bell em suas obras com o intuito de obter um tratamento igualitário e digno em relação às críticas a respeito de suas publicações. E assim publicaram *Jane Eyre* (1846), *Agnes Grey* (1847), *O Morro dos Ventos Uivantes* (1847) e tantas outras produções de imenso prestígio cultural. Em uma edição conjunta de uma de suas obras, Charlotte declarou:

[...] não queríamos nos assumir como mulheres, pois — sem suspeitarmos, na época, que nosso jeito de escrever e

pensar não era o que se costuma chamar de ‘feminino’ — tínhamos a vaga impressão de que autoras estavam sujeitas a olhares preconceituosos; havíamos notado o quanto os críticos costumavam castiga-las usando a arma da identidade sexual [...] (BRONTË, 1950, p. 10) (tradução por Adriana Lisboa)

As irmãs Brontë desempenharam um papel crucial para o alicerçamento de uma importante tradição literária escrita por mulheres que transformou de forma grandiosa os aspectos e vertentes da literatura e do tradicional e patriarcal cânone ocidental.

Remetendo esse contexto à contemporaneidade temos o caso da autora norte-americana Catherine Nichols que em abril de 2015, exausta de ser rechaçada por agentes literários, decidiu enviar um manuscrito de seu livro sob o pseudônimo de George. Ao utilizar um nome masculino surpreendeu-se com a quantidade de retornos que obteve, mais precisamente um total de 8,5 vezes mais respostas positivas. Em um artigo publicado no *site* Jezebel (2015), a autora salienta: “Meu romance não era o problema. O problema era eu, Catherine”.

A invisibilidade feminina no cenário literário

A hodierna cena literária brasileira apresenta uma similaridade harmônica entre autores e publicações. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea, coletivo de pesquisadores/as vinculado à Universidade de Brasília (UnB), entre 1965 e 2014 cerca de 72% dos livros publicados por grandes editoras brasileiras foram escritos por homens. Segundo Regina Dalcastagnè (2017), uma das coordenadoras da pesquisa:

Ainda tem muito a ideia de que mulheres escrevem para mulheres e homens escrevem para todos. Eu desconfio, desconfiança e não certeza, que o mercado editorial tem preconceito achando que vai vender mais homens do que

mulheres. E talvez venda, mesmo. Pois sempre somos acostumados com a ideia de que a experiência do homem e do branco são universais. (DALCASTAGNÈ, 2017, s.p).

Paradoxalmente, de acordo com uma pesquisa divulgada em 2012 pelo Instituto Pró-Livro (IPL), dos 50% de leitores ativos que compõem o Brasil, o público feminino representa 57%, enquanto o público masculino 43%. Ou seja, apesar das mulheres escreverem na mesma proporção que os homens e leem mais, elas são menos lidas. Desproporcionalidade considerável, posto que as mulheres são as maiores consumidoras no mercado literário.

Em contrapartida, com o intuito de incentivar o consumo de livros escritos por mulheres, em 2014 a autora britânica Joanna Walsh lançou na rede social *Twitter* a *hashtag* #ReadWomen2014. No Brasil, a iniciativa incitou a criação do movimento Leia Mulheres, clube de leitura voltado para debate de livros escritos por mulheres, o clube tem a finalidade de fomentar discussões e colocar à tona autoras brasileiras latino-americanas. O projeto começou em São Paulo, em março de 2015, e agora já acontece em outras 25 cidades brasileiras.

Em uma entrevista realizada com Luisa Geisler, vencedora do prêmio SESC de Literatura 2010, levantam-se questionamentos a respeito das consequências provocadas pela desigualdade de gênero na literatura. Segundo a autora, uma grande maioria lê, majoritariamente, autores masculinos, essa prática reproduz uma visão de mundo a partir da metade da população. Um olhar limitado, que reforça um modelo machista que encaram o “homem” e a interpretação masculina como norma. Para Geisler (2014), a escolha menor de autoras femininas (e personagens femininas) se dá em um preconceito de que existe “história de mulher” e “histórias” normais, sendo que as normais são para os homens. Luisa acredita que a neutralidade é a maior barreira a se vencer e que, independentemente da intenção da autora, escrever é sempre um ato político.

A Academia Brasileira de Letras (ABL)¹² é uma instituição literária

¹² Dados levantados a partir de informações constantes no sítio de internet da Academia Brasileira de Letras disponível em: <http://www.academia.org.br/>. Acesso em: 04 de junho de 2019.

brasileira fundada em 20 de julho de 1897, na cidade do Rio de Janeiro, pelo escritor Joaquim Maria Machado de Assis, com o intuito de cultivar e consolidar a língua portuguesa e a literatura brasileira no país. A academia é composta por 40 membros efetivos e perpétuos, denominados de imortais, todas as 40 cadeiras possuem como patronos homens, além de 20 sócios estrangeiros. Em toda a história, dos 253 membros que passaram pela academia, apenas 8 foram mulheres. A instituição, em 1977, somente após 80 anos de funcionamento pleno admitiu a primeira escritora, Rachel de Queiroz, grande representante da ficção social nordestina e a primeira mulher a obter o título de imortal entregue pela ABL, resultando, dessa forma, a alteração do Art. 17 do Regimento Interno da Academia que restringia o ingresso a “brasileiros do sexo masculino”. Depois de Rachel, mais seis escritoras puderam ocupar cadeiras na academia, dentre elas estão: Diná Silveira de Queiroz (1980), Lygia Fagundes Telles (1985), Zélia Gattai (2001), Ana Maria Machado (2003), Cleonice Berardinelli (2009) e Rosiska Darcy (2013).

Em 2018, Conceição Evaristo, poeta e romancista brasileira, autora consagrada mundo a fora e uma das maiores vozes dentro da comunidade negra no país, desafiou a instituição lançando sua candidatura para ocupar a cadeira de número 7, cujo patrono é o poeta Castro Alves, grande nome da terceira geração romântica no Brasil. Mesmo com uma das maiores campanhas populares da história, perdeu. Dos 39 votos, obteve somente um, elegendo o cineasta Cacá Diegues como novo imortal. Conceição Evaristo aborda em suas obras temáticas relacionadas à discriminação racial, de classe, além de relações de gênero em um contexto social marcado pelo sexismo e pelo machismo. Em grande parte de suas produções, a autora traz a figura feminina como protagonista da resistência à discriminação; a exemplo, temos *Becos da Memória* (2006), *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2011) e tantos outros. Nesse sentido, a instituição perdeu a chance histórica de reconhecer a primeira mulher negra da Academia. A derrota da autora expõe a falta de representatividade feminina e negra na centenária e conservadora instituição edificada pelo patriarcado. Entretanto, Conceição segue na luta pelo reconhecimento das mulheres negras como produtoras de conhecimento.

Dos 40 acadêmicos que compõe a Academia Brasileira de Letras,

apenas quatro são mulheres: Lygia Fagundes Telles, Ana Maria Machado, Rosiska Darcy e Cleonice Berardinelli. Desse modo, durante a história da ABL, existiram 32 homens para cada mulher eleita. Vale salientar que, a mudança ocorrida em 1977, permitindo às mulheres pleitearem às eleições, é resultado de uma luta feminina por direitos e não de uma democratização interna da instituição literária.

Rachel de Queiroz, autora supracitada anteriormente, surge em 1930, com a obra *O Quinze*, o título faz referência à grande seca de 1915, vivenciada pela escritora em sua infância. A literata traz uma roupagem nova referente à representação da mulher dentro das narrativas, haja vista que são criados personagens femininos que deixam de ser objetos para enfim tornarem-se o sujeito da história. O livro causou tamanha repercussão no cenário literário da época que houve escritores duvidando da identidade da autora, como relatou Graciliano Ramos:

O Quinze caiu de repente ali por meados de 30 e fez nos espíritos estragos maiores que o romance de José Américo, por ser livro de mulher e, o que na verdade causava assombro, de mulher nova. Seria realmente de mulher? Não acreditei. Lido o volume e visto o retrato no jornal, balancei a cabeça: Não há ninguém com esse nome. É pilhéria. Uma garota assim fazer romance! Deve ser pseudônimo de sujeito barbado. Depois, conheci *João Miguel* e conheci Rachel de Queiroz, mas ficou-me durante muito tempo a ideia idiota de que ela era homem, tão forte estava em mim o preconceito que excluía as mulheres da literatura. Se a moça fizesse discursos e sonetos, muito bem. Mas escrever *João Miguel* e *O quinze* não me parecia natural (RAMOS, 1980, p. 137).

É categórico que há uma espécie de sobrecarga referente ao gênero masculino dentro do universo artístico e literário, não só em relação às narrativas, como também dentro e fora do mercado editorial. A desigualdade entre os gêneros no ambiente cultural atua como principal mecanismo para o processo de silenciamento e segregação da criação

literária feminina, isto é, a construção social ideológica do feminino reflete-se em uma representação estereotipada e desqualificada de suas obras.

A inferiorização da produção literária feminina

Constitui-se um processo muitíssimo intrincado profissionalizar-se como escritor, haja vista que não existe uma demanda social direta. Para a mulher, torna-se muito mais laborioso, já que historicamente, desde muito cedo, as mulheres são constantemente desmotivadas a frutificar qualquer tipo de produção literária e intelectual. No momento em que ousam escrever, travam uma difícil batalha para chegarem a publicar suas produções, ao publicar, a difusão de suas obras é desmoralizada e desprestigiada.

Marta Barcellos, autora do livro de contos *Antes que segue* (2015), uma das escritoras vencedoras do prêmio SESC de Literatura 2015, faz indagações a respeito do entendimento em relação às obras escritas por mulheres pelo público leitor de modo geral. Para Marta (2015), “o ponto de vista da mulher, na literatura, é sempre visto como assunto de mulherzinha, já a visão do escritor homem se confunde com a visão universal, é literatura e ponto.”

Existem aspectos estéticos cristalizados social e culturalmente em relação às produções femininas que condicionam e suprimem a liberdade autoral da mulher para a produção literária. Isto é, há uma leitura estigmatizada referente às obras produzidas pelo gênero feminino. Essa concepção gera um fortalecimento e uma naturalização da invisibilidade da mulher como agente ativo e participativo na construção da produtividade artística. Nesse sentido, o gênero masculino se manifesta como uma cultura dominante, fazendo com que a escrita feminina seja consistentemente desclassificada e vista como secundária.

Em uma crônica publicada pelo EL PAÍS Brasil em novembro de 2015, extraída do Jornal Rascunho, a escritora Lygia Fagundes Telles conta que no início de sua carreira, em um de seus primeiros lançamentos, foi cumprimentada por dois grandes autores da época, entretanto, ao invés de elogiarem seu livro, elogiaram suas pernas: “muito bonitas”. Logo

em seguida, questionam: “mas por que essa coisa de escrever? Você é uma moça tão bonita, deve se casar, e não escrever, um desperdício”. A autora chorou muito, ali mesmo, no lançamento, em frente aos escritores. Para Lygia (2015):

Era muito difícil na época, aceitava-se que uma mulher até escrevesse poesia, abordasse temas pueris e sentimentais, mas uma mulher escrevendo prosa incomodava muito. A mulher não podia ser a prosadora que tentasse trazer uma realidade que só os homens traziam. Eles debochavam, queriam minimizar, desprezar a gente. Insistiam que a nossa vocação era o casamento, e, olha, já estávamos no século XX. [...] A esses dois senhores, eu respondi: vocação é aquilo para qual se é chamado. E eu fui chamada pela literatura (TELLES, 2015, s.p).

O machismo constitui-se como um conceito extremamente enalacrado na sociedade, tão transversal que desconstruir esse preconceito é um exercício diário e perene. Nessa lógica, nota-se que a produção cultural e intelectual produzida por mulheres, desde sempre, é precedida por uma série de pressupostos definidos a partir de uma ótica patriarcal, além de ser vista tão frequentemente como subsidiária e comumente descredibilizada pelo corpo social. Ao passo que, a produção cultural masculina é universalizada e goza de uma neutralidade de gênero construída e fixada ao longo dos tempos. Desse modo, a sociedade constituiu-se tendo como referência a representação androcêntrica, cujo se soma ao machismo, ao patriarcado, à misoginia e à discriminação social, política e econômica contra a mulher.

Um teto todo seu (1928) é um ensaio contendo um compilado de palestras percorridas pela escritora britânica Virginia Woolf, uma das romancistas mais proeminentes do modernismo e uma reconhecida inovadora da literatura inglesa. Na obra, é traçado um panorama histórico referente às condições femininas em relação à autoria literária. A autora desenvolve a hipotética existência da irmã de Shakespeare, que apesar de possuir um grande talento artístico e capacidade intelectual, era

invisibilizada e silenciada na realidade do conservador século XVI. Enquanto seu irmão foi mandado à escola, tornando-se, dessa forma, um ator notável e um dramaturgo bem-sucedido, sua irmã permaneceu em casa. Judith, a irmã hipotética, segundo Virginia:

Era tão audaciosa, tão imaginativa, tão ansiosa por ver o mundo quanto ele. Mas não foi mandada à escola. Não teve oportunidade de aprender gramática e lógica, quanto menos ler Horácio e Virgílio. Pegava um livro de vez em quando, talvez algum do irmão, e lia algumas páginas. Mas nessas ocasiões, os pais entravam e lhe diziam que fosse remendar as meias ou cuidar do guisado e que não andasse no mundo da lua com livros e papéis (VIRGÍNIA, 1990, p. 59-60).

As habilidades e o talento de Judith foram menosprezados e reduzidos a cinzas, sua produção intelectual foi inferiorizada e esquecida no fundo de uma gaveta escura. A partir dessa perspectiva, Virginia atenta para o fato de que a grande maioria das escritoras em potencial nunca chegaram a sequer escrever. Suas produções foram esquecidas e seus nomes postos no anonimato. Para a autora, por mais que se diga que a genialidade não escolhe sexo ou classe, o grupo social privilegiado e dominante - masculino - consegue mais condições de externá-la socialmente.

A cultura masculina de dominação

É notoriamente perceptível que, mundialmente, a dominação masculina faz-se endêmica na cultura. Na literatura, o feminino é tratado como as bordas de um gênero secundário e jogado às margens de um complexo e machista sistema literário que oprime e subjuga todas as mulheres escritoras em potencial. É nítida a invisibilização das vozes femininas, de modo que a considerada “boa literatura” é homogeneizada de forma masculina, branca e de classe média.

Segundo Bourdieu, em seu livro *A distinção: crítica social do*

julgamento (2011), as relações sociais, descritas pelo sociólogo como cerne da convivência em sociedade, foram construídas e edificadas pelas desigualdades, inclusive a de gênero. Logo, o princípio androcêntrico entranha-se nas organizações sociais e reflete-se em todas as relações interpessoais.

Para Bourdieu (2012), a dominação masculina legitima-se através da violência simbólica, violência essa reproduzida e naturalizada pela ordem social que usa como pretexto a relação da divisão dos sexos como alegação natural das desigualdades estruturadas historicamente entre os gêneros. A dominação masculina, antes centralizada no ambiente doméstico, hoje é determinada em quaisquer formas de dominação, inclusive a literária. Homens e mulheres incorporam “sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina.” (BOURDIEU, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, depreende-se, em vista disso que a concepção de “masculino” firmou-se e arraigou-se no imaginário coletivo como a principal referência dos mais diversos aspectos da vida em sociedade e das organizações institucionais. Deveras, a dominação masculina se estabelece como um procedimento histórico, que se constitui, concomitantemente, como a consequência e como o agente produtivo ativo das relações sociais.

Partindo de outro panorama; *Profissões para mulheres e outros artigos feministas* (2012) é uma obra escrita pela autora Virginia Woolf contendo sete ensaios nos quais se questiona a imagem tradicional da mulher como “anjo do lar”, além de relatar as adversidades da integração das mesmas no mercado profissional e intelectual da época. Haja vista que a maioria dos escritores tradicionais daquele período, majoritariamente homens, problematizavam as personagens femininas através da visão masculina, limitando, dessa forma, sua autonomia. Assim, a expressão “anjo do lar” é a personificação de uma mulher ideal edificada por uma sociedade patriarcal que acreditava que as mulheres não tinham a capacidade de pensar individualmente, isto é, por conta própria. Além de externar a idealização machista e ultrapassada de que as mulheres deveriam ser encantadoras, delicadas, puras, altruístas e excelentes nas artes do convívio familiar e nas tarefas domésticas. Em síntese, “os anjos

do lar” não poderiam ter posicionamentos próprios e deveriam sempre concordar com as opiniões alheias. Nesse contexto, a única ação possível da autora foi a de matar o fantasma que pairava sob sua cabeça: “Se eu não a matasse, ela é que me mataria. Arrancaria o coração de minha escrita.” (WOOLF, 2012, p. 13).

Virginia é considerada uma autora a frente de seu tempo, travou uma incansável luta pelo feminismo e pelos direitos das mulheres no século XX. Em uma de suas frases mais emblemáticas ela diz que “matar o Anjo do Lar fazia parte da atividade de uma escritora” (2012, p. 14). A figura combatida pela autora na época constitui-se como um exemplo claro da imposição da cultura masculina de dominação, haja vista que a história da mulher é marcada pela ordem patriarcal familiar.

Considerações finais

Destarte, infere-se, portanto que o histórico da literatura é marcado por procedimentos de privação e silenciamento das vozes femininas. As mulheres foram e são marginalizadas por sua condição de gênero e reiteradamente desmotivadas a desenvolver produções culturais. Quando se atrevem a escrever, enfrentam diversos obstáculos para conseguirem ser publicadas, quando são publicadas não recebem o prestígio e nem o reconhecimento que merecem, haja vista que sua escrita é previamente estigmatizada e condensada por uma concepção patriarcal e ultrapassada do “feminino”, atuando, nesse sentido, como parte da legitimação da dominação cultural masculina que transcende a literatura e perpassa todas as esferas da vida social. Limitando, por conseguinte, a autonomia autoral da mulher para criações literárias.

Em vista disso, a espiral do preconceito de gênero emerge em uma minoria de escritoras e aflui na realidade das poucas autoras premiadas; condição essa, viabilizada pelo irrisório espaço que lhes é ofertado dentro do campo sociocultural mundial.

Dessa forma, espera-se que o presente artigo venha a contribuir com os estudos críticos acerca da desigualdade de gênero na literatura e fomentar discussões e reflexões referentes ao preconceito e às rotulações relacionados à escrita feminina nas produções literárias de modo geral,

além de estimular inquietações e, fundamentalmente, lutas pela igualdade de gênero.

Referências

- AQUINO, T. *Suma Teológica*. São Paulo: Loyola, 2004.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 1. Fatos e Mitos. 4.ed. Difusão europeia do livro, 1970.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2012.
- BRONTË, Emily. **O Morro dos Ventos Uivantes**: edição comentada. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- C. M. **“Homem ganha prêmio de literatura”, a manchete que você nunca vai ler**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/13/cultura/1439497611_407108.html. Acesso em 06 jun. 2019.
- COSTA, Camila. **As escritoras que tiveram de usar pseudônimos masculinos** – e agora serão lidas com seus nomes verdadeiros. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-43592400>. Acesso em 06 de jun. de 2019.
- COSTA, Isabel. **Mais de 70% dos livros publicados por grandes editoras brasileiras entre 1965 e 2014 foram escritos por homens**, disponível em: <http://blogs.opovo.com.br/leiturasdabel/2017/11/30/homens-e-brancos-tem-maior-fatia-no-mercado-editorial-desde-1965/>. Acesso em 06 de jun. de 2019.
- KANT, I. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Campinas: Papyrus, 1993.
- LAGE, Claudia. **As irmãs de Shakespeare**, disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/12/cultura/1447354302_497111.html. Acesso em 06 jun. 2019.
- NICHOLS, Catherine. **Homme de Plume: What I Learned Sending My Novel Out Under a Male Name**, disponível em: <https://jezebel.com/homme-de-plume-what-i-learned-sending-my-novel-out-und-1720637627>. Acesso em 06 de jun. de 2019.
- PÉCORA, Luísa. **Mulheres têm menos espaço na literatura, mas leem mais e dominam prêmios**. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/livros/2014-05-24/mulheres-tem-menos-espaco-na-literatura-mas-leem-mais-e-dominam-premios.html>. Acesso em 06 de jun. de 2019.
- RAMOS, Graciliano. **Linhas tortas**. São Paulo: Record, 1980.
- SCOTT, Jean. **Gênero**: uma categoria de análise histórica. Educação e realidade. 1995.
- SESC. **As mulheres e o mundo editorial**. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/porta1/blog/premiosesc/post/luiza>. Acesso em 06 de jun. de 2019.
- WOOLF, Virginia. **Profissões para as mulheres e outros artigos feministas**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2012.
- WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

CRÉDITO FIRME, EM QUANTO PROFERIA: UM ESTUDO SOBRE A PERSUAÇÃO NO CANTO VIII D'OS LUSÍADAS, DE LUÍS VAZ DE CAMÕES

Sabrina de Paiva Bento (UERN)

Annie Tarsis Moraes Figueiredo (UERN)

Resumo

A artigo a seguir pretende analisar um recorte do livro *Os Lusíadas*, do escritor Luís de Camões, especificamente o Canto VIII; tendo em vista que se trata de um poema épico no qual prevalece uma narrativa cheia de descrições sobre os feitos heroicos, nas viagens feitas pelos portugueses no período das expansões marítimas. Diante disso, abordamos de forma breve o início das navegações como a primeira fase dos estudos sobre o fenômeno da globalização, mistura de etnias e culturas distintas bem como a construção das interações verbais entre pessoas, afinal é nesse contexto que surge, para além das especiarias, as negociações comerciais de terras e corpos, força de trabalho e mentalidades. Essas questões dizem respeito aos estudos retóricos argumentativos, principalmente no que diz respeito à persuasão, pois na maioria das vezes era por meio da linguagem, ou seja, do diálogo entre os homens que ocorria as conquistas territoriais e demais colonizações. Partindo disso, foi retirado trechos do Canto VIII no intuito de analisarmos como se configura a persuasão nas conversações dos personagens Vasco da Gama, Paulo da Gama e Baco quando chegam em Calecute, representando metonimicamente o encontro entre Portugal (Ocidente) e Índia (Oriente). Utilizamos como aparatos teóricos principais Antônio Suárez Abreu (2009), Dominique Maingueneau (2016) e Mikhail Bakhtin (1988).

Palavras-chave: *Os Lusíadas*. Persuasão. Canto VIII. Luís de Camões.

Considerações iniciais

A literatura portuguesa no período renascentista foi marcada pela inovação dos gêneros literários, denominada como era clássica por buscar inspirações na cultura greco-latina. Foi, portanto, numa atmosfera humanista que desencadeou tais acontecimentos, ou seja, o Renascimento que visava um homem repensando e recriando as suas próprias filosofias e explicações da vida e com isso tinha-se uma valorização da sabedoria humana; produções e invenções científicas e ainda como pano de fundo: a Reforma Luterana e Contrarreforma. Nesse contexto, temos o

Classicismo como movimento artístico que valorizava a forma e simetria presente na cultura greco-romana; enaltecia a figura do homem enquanto ser pensante e responsável pelos seus atos; a ciência enquanto produto da razão humana, as artes plásticas, o teatro, a literatura refletindo o antropocentrismo e a rejeição aos preceitos católicos e o exaltação da beleza a partir das teorias do filósofo Platão.

Em Portugal o Classicismo ocorre no século XVI, influenciado pelo Humanismo italiano, com a chegada do poeta Sá de Miranda no país. Além disso, nesse movimento literário, destacam-se as obras que versam sobre cavalaria e viagens tendo como principais escritores Luís de Camões e Fernão Mendes Pinto. Todavia, o intuito desse artigo será observar apenas a obra de Luís de Camões (*Os Lusíadas*). Paralelo a essas produções literárias surgem mudanças significativas no decorrer dos séculos XV e XVI, pois logo após a decadência do sistema feudal surge uma nova forma de economia, o comércio, como consequência a economia do continente europeu crescia com o advento do sistema capitalista, inclusive é nesse período que as relações sociais e culturais muitas vezes de forma desigual foram cada vez mais se estabelecendo com outros países devido as grandes navegações e explorações.

Partindo dessa premissa, analisaremos o Canto VIII do poema narrativo luso *Os Lusíadas* (2012), este por sua vez tem como objetivo contar as aventuras e os perigos ocorridos em alto-mar, bem como a expansão de novas terras. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a linguagem persuasiva no discurso proferido pelos personagens Vasco da Gama, Paulo da Gama e Baco, tendo em vista que a linguagem proporciona a comunicação entre os homens e permite, a partir da argumentação, êxito nos objetivos propostos, sendo eles, por exemplo, a implementação de uma nova cultura, o predomínio de uma determinada língua, tendo em vista que este é o maior instrumento de poder. O domínio sobre determinado espaço: Calecute (Índia). Será utilizado como aparato teórico principal Abreu (2009), Maingueneau (2016) e Bakhtin (1988).

Abordaremos brevemente a globalização como um fenômeno que teve a primeira fase marcada pelo início das navegações tendo como resultado mistura de etnias e culturas, a interação verbal entre povos

resultando nas múltiplas formas de linguagem. Consequentemente, entender o contexto no qual se passa a epopeia, para uma melhor compreensão dos acontecimentos que permeiam o Canto VIII, tendo em vista a importância da situacionalidade para então realizarmos um estudo hermenêutico do poema, em seguida, elegemos excertos para analisar a presença de aspectos voltados para as técnicas persuasivas da argumentação bem como apontar os resultados a partir do estudo efetuado.

Globalização e linguagem

O continente europeu foi marcado por diversas mudanças no decorrer dos séculos XV e XVI. Com a queda do sistema feudal uma nova visão comercial começou a surgir e em consequência das práticas mercantis a economia do país cresceu, as ideologias foram modificadas e a organização política sofreu impactos significativos, pois se dava início ao capitalismo. Diante disso, temos a globalização como um fenômeno que se iniciou a partir da expansão marítima europeia no século XV, isto para alguns historiadores. Sabemos que não existia relação entre as economias mundiais, para Fernand Braudel (1996), historiador francês, estas eram divididas em cinco: Europa; China; Índia; África e as civilizações pré-colombianas, todas elas preservavam seu aspecto autônomo no que diz respeito à economia. A primeira fase da globalização foi reflexo dos investimentos privados e dos Estados europeus tendo como principal objetivo novas rotas marítimas, a Europa, por sua vez, estava indo em direção à China, Índia, África e América.

Consequentemente desenvolveram atividades conforme o que cada região poderia proporcionar. Por exemplo, na América essas atividades foram estabelecidas a partir das colônias de exploração pautadas no trabalho escravo indígena e africano bem como na monocultura; ao Norte, colônias de povoamento, baseado na exploração familiar. No entanto, isso possibilitou resultados negativos, pois com isso famílias perderam sua liberdade, culturas foram quase destruídas; além do mais, alimentou o tráfico negreiro. Diante disso,

A globalização é um fenômeno social muito complexo o qual não engloba apenas mercado internacional, quebra de fronteiras, compressão temporal e espacial, mas que, em proporções distintas, também afeta a vida sociocultural de todas as pessoas do mundo, de maneira geral (BUSNARDI; CASSEMIRO, 2010, p. 3).

Dessa maneira, Portugal estava passando por uma crise econômica por causa do propósito político dos holandeses, franceses e ingleses, pois estes defendiam o *mare liberum*, o que significa mar livre, em oposição ao *mare clausum*, no qual defendia a restrição das navegações para alguns países, inclusive para Portugal e com isso os três países planejavam ataques de piratas e corsários aos barcos portugueses. Além desses aspectos, eram constantes os naufrágios no decorrer da viagem devido a sobrecargas, falta de preparação dos pilotos e navios em mau estado. Ainda, os mulçumanos recuperam as rotas terrestres e como consequência os portugueses perdem seu monopólio, existia também corrupção na colônia praticada pelos altos funcionários, resultando assim, na dificuldade em administrar o império. Partindo desses pontos, Braudel (1996) afirma:

A presença portuguesa, que tão rapidamente estendeu-se por uma imensa área através do Oceano Índico e mesmo além — graças não somente à necessidade de criar tráficos inter-regionais, mas também ao espírito de aventura ou de lucro —, havia culminado na criação de um império imenso e frágil. Por si mesmo, Portugal não era rico o bastante para manter esta vasta rede, suas fortalezas, suas custosas esquadras e seus funcionários. O império tem sempre que alimentar-se do império. Esta inferioridade financeira converteu desde logo os portugueses em aduaneiros, mas as fronteiras somente são proveitosas quando passam por elas torrentes de preciosas mercadorias (BRAUDEL, 1996, p. 722)

Em virtude desses acontecimentos, paralelo ao momento em que a epopeia é publicada acontece o movimento renascentista, deixando para trás, em grande parte, a Idade Média. O movimento renascentista percorreu rapidamente as camadas urbanas da Europa Ocidental. Partindo dessa premissa, o Renascimento valorizava a cultura grega e latina, pois eram os modelos estruturais que apresentavam em sua composição a forma ideal e perfeita para seguir. Por isso surge a ideia de imitação e retomada nesse período, no entanto:

Imitar não significava copiar, mas, sim, a procura de criar obras de arte segundo as fórmulas, as medidas, empregadas pelos antigos. Daí a observância de regras, estabelecidos como verdadeiros suportes ou pressupostos da obra literária: os escritores não tinham mais que observá-las, acrescentando-lhes a força do talento pessoal (MOISÉS, 1992, p. 51).

Sendo assim, o crítico Massaud Moisés deixa explícito que os escritos da era renascentista não se tratavam de mera imitação, mas refletiam a influência que a cultura greco-latina possuía nesse período. É correto afirmar que eram fórmulas utilizadas e que a partir delas os escritores acrescentavam as suas impressões, ou seja, eles buscavam a inovação e renovação literária, principalmente quando se tratava de poesia, por isso as novas maneiras foram aceitas rapidamente em Portugal. Desse modo, o poema épico camoniano teve grande êxito em Portugal e nos demais países por retratar aspectos voltados para as características greco-latinas tendo em vista que é possível perceber, no decorrer da narrativa, a presença de personagens mitológicos, inclusive a fidelidade quanto à forma, pois sabe-se que a epopeia é um método próprio à literatura das sociedades arcaicas.

No Canto VIII temos a presença de Baco, filho do deus olímpico Júpiter com a mortal Sêmele, este sendo considerado opositor do povo português, temos ainda os feitos heroicos como conseguir sobreviver à viagem e chegar às terras orientais. Por outro lado, nota-se que todos os fatos ocorridos no decorrer dessas viagens em alto-mar, a conquista das

novas terras, a implementação de uma nova língua, a aproximação de culturas distintas, o processo de colonização como um todo nos remete ao fenômeno da globalização.

Outro fator a ser mencionado, no qual podemos perceber no Canto VIII, é a linguagem utilizada pelos personagens chegando ao destino planejado, ou seja, na Índia. Nesse momento, faz-se necessário discorrer um pouco sobre a importância da linguagem como meio para desenvolver as interações verbais entre as pessoas sendo que isto advém desde os primórdios. Segundo Travaglia: “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2002, p. 23). Sendo assim, é de suma importância compreender a linguagem como um meio de produzir interação entre os sujeitos, ou seja, como atividade capaz de construir situações de comunicação diante das situações contextuais, tendo em vista o ambiente sócio histórico e ideológico.

Dessa forma, todo pronunciamento emerge sempre e por necessário dentro de um contexto carregado de valores e significações de total responsabilidade daquele que assume determinada posição. Analisaremos então, como os personagens utilizam a linguagem por meio da oratória e como eles se portam tendo em vista que ela não está voltada apenas para o ato de se comunicar, de interagir, mas para agir e persuadir o outro, ou seja, o ato de dizer alguma coisa implica em uma determinada ação no meio social em que o indivíduo vive e isto pode estar atrelado ao fato de convencer alguém das suas próprias convicções. Por isso, no decorrer dos trechos retirados, notaremos que os personagens se preocupam com o modo de transmissão dessa linguagem causando no ouvinte provocações.

Os estudos voltados para a persuasão através da linguagem foram atribuídos ao filósofo Empédocles, consequentemente Aristóteles funda os estudos concernentes à oratória servindo como base para os vários teorizadores da retórica. Para Petri (2000, p. 17) “a retórica aí está, apesar das grandes transformações sofridas, para atestar o uso da linguagem como objetivo de persuadir”. Sendo assim, vale salientar que a persuasão está inserida nos pressupostos teóricos da retórica aristotélica e que de

acordo com Marineusa Sanches Santos:

Procura fazer o interlocutor convencer-se de que o emissor está correto, através de seu próprio raciocínio. Retórica não visa distinguir o que é verdadeiro ou certo, mas sim fazer com que o próprio receptor da mensagem chegue sozinho à conclusão de que a idéia implícita no discurso representa o verdadeiro ou o certo (SANTOS, 2010, p. 16).

Nesse sentido, analisamos a seguir como esses preceitos apresentados nos parágrafos anteriores sobre a persuasão aparecem no Canto VIII, de *Os Lusíadas*. Para isto fizemos o levantamento de alguns trechos do poema no qual os personagens Vasco da Gama, Paulo da Gama e Baco utilizam o discurso para interagir com os habitantes e proprietários quando aportaram em 1498 nas terras do continente indiano, especificamente no porto da costa do Malabar.

“Concebe dele certa confiança”: a persuasão configurada no Canto VIII

É correto afirmar que a obra literária implica uma situação de enunciação e isto diz respeito às suas circunstâncias de produção, inclusive de comunicação. Concomitantemente, Dominique Maingueneau (2016, p. 185) afirma: “como todo enunciado, a obra literária implica uma situação de enunciação. [...] ela foi escrita durante certo(s) períodos, em certo(s) lugares, por certo(s) indivíduos”. Dessa forma, isso deve ser observado para se ter uma melhor compreensão da obra *Os Lusíadas*, pois sabemos que o escritor Camões registra esses acontecimentos não de forma aleatória, mas com o propósito de deixar impressões, sejam positivas ou negativas, sobre as primeiras viagens marítimas.

Portugal realizou uma das primeiras expansões marítimas, devido à crise econômica existente, morte e pobreza que assolavam o país principalmente por causa de doenças, dentre elas a Peste Negra. Isso

ocorria devido a posição geográfica, pela influência da burguesia mercantil e pela questão política. O Estado foi formado através da Guerra de Reconquista - batalha entre cristãos e muçulmanos pelo total controle da Península Ibérica. Nessa perspectiva, o Canto VIII busca narrar a trajetória do irmão de Vasco da Gama, Paulo da Gama, até o território dos samorins, Calecute, em busca das especiarias da região.

A comunicação persuasiva é tida como um procedimento capaz de levar o sujeito a agir após receber informações e para que isso ocorra o orador apela para artifícios que geram emoções, como a empatia, ou seja, falácias lógicas que não é preciso utilizar o racional. Diante disso, Paulo da Gama é recepcionado pelo Catual, espécie de governador da cidade, e nesse momento dá-se início a um diálogo entre ambos, pois ele (Catual) buscava informações sobre as tropas portuguesas que haviam chegado ao porto indiano. Em vista disso, é então que o português explica o que significa cada figura da bandeira lusa como mostra o trecho a seguir:

– «Estas figuras todas que aparecem,
Bravos em vista e feros nos aspeitos,
Mais bravos e mais feros se conhecem,
Pela fama, nas obras e nos feitos.
Antigos são, mas inda resplandecem
Co nome, entre os engenhos mais perfeitos.
Este que vês, é Luso, donde a Fama
O nosso Reino «Lusitânia» chama
(*Os Lusíadas*, Canto VIII, estrofe 2, 2000, p. 352).

A partir disso podemos notar que Paulo da Gama repassa a história da origem de Portugal para Catual, ou seja, explica a figura de Luso e tenta enaltecer os feitos do seu povo português desde a sua origem. Faz uso da oratória, demonstra que aquela frota de navios possuía uma trajetória inequívoca, possuía uma história de conquistas invejáveis, a “Fama” e fazia questão de espalhar o uso dessa mensageira divina para divulgar os “engenhos mais perfeitos” com a finalidade de engrandecer os portugueses para as outras pessoas.

No entanto, ainda é possível perceber que não existe apenas a

persuasão no proferimento de Paulo da Gama, mas também um convencimento no qual é diferente de persuadir, pois convencer diz respeito ao discurso cheio de informações e fatos tendo em vista que a finalidade maior não é fazer acreditar no que está sendo dito, e, sim, fazer compreender. E este, não queria somente que Catual acreditasse, mas que compreendesse os feitos do povo português e como resultado fazê-lo agir, aceitando assim os portugueses em suas terras.

Dessa maneira, “as premissas de uma argumentação que convence são os factos, as verdades e as presunções; as premissas para uma argumentação que apenas pretende persuadir, são valores, hierarquias de valores” (KULCINSKI, 2014, p. 6). Nesse caso, podemos perceber ambos os conceitos no diálogo inicial, sendo que Paulo da Gama usa o que aconteceu historicamente nas terras de Portugal para convencer Catual e o entusiasmo ao falar disso com o objetivo de causar sensações positivas no governante.

Tudo isso emerge no valor ideológico intrínseco nas palavras usadas: “estas figuras”, “mais bravos”, “fama”, “feitos” e entre outras citadas na passagem do texto. Essas palavras possuem em si significações de valor, pois expressam honra e superioridade em detrimento de outrem, ou seja, daqueles que habitavam as terras da Índia. A conversação, então, expressa um confronto étnico tendo em vista que os feitos realizados pelos lusitanos apresentam uma imposição aos seus próprios interesses, desse modo, contar a trajetória é um ato de vaidade tendo em vista que ao narrar todas essas coisas o Catual possa se sentir intimidado, ou seja, ele pode perceber que o povo da sua localidade não apresenta em sua história tantas conquistas como a dos portugueses.

No entanto, ocorre o inverso e o que de fato Paulo da Gama gostaria de provocar e provoca no ministro do rei é a admiração por se tratar de um povo que luta e defende a sua bandeira. Podemos reconhecer isso quando Catual fica ouvindo as explicações horas a fio: “Mil vezes perguntava e mil ouvia/ As gostosas batalhas que ali via” (*Os Lusíadas*, Canto VIII, estrofe 43, 2000, p. 351). Consequentemente, ocorre também um processo ideológico entre os personagens, atrelada mais para uma questão discursiva, pois o contato existente resulta em efeitos e/ou provocações como vimos na estrofe anterior no qual o personagem Catual

se debruça ao ouvir as palavras de Paulo da Gama isto levando em consideração a perspectiva ideológico-discursiva em que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1988, p. 41). Assim, a palavra tem a capacidade de possuir em si significados e refletir a crença dos sujeitos possibilitando as interações e interesses pessoais.

Retomando o valor persuasivo, podemos reconhecer a boa construção do *ethos*, aqui sendo representado por Paulo da Gama. O *ethos*, por sua vez, significa uma técnica utilizada pelo orador com a finalidade de persuadir a partir da credibilidade e do caráter desse indivíduo. Partindo disso, esse orador precisa alcançar objetivos diversos para atingir o seu *pathos* (do auditório/pessoa) dentre eles temos a demonstração de confiança, a boa imagem daquele que está falando, essa boa imagem também atrelada à linguagem corporal.

No entanto, não podemos ignorar que o público também constrói a imagem do *ethos*, ao ler o Canto VIII notaremos o ministro do rei com uma ideia formada a respeito do povo português, porém ao se deparar com Paulo de Gama, sendo de suma importância destacar isso, depois que ele tem contato e conhece, a opinião é totalmente modificada e como resultado tem-se a confiança do rei da Índia para com os portugueses. A respeito disso, Dominique Maingueneau (2016) defende:

Persuadir-se pelo caráter (=ethos) quando o discurso é organizado de maneira a tornar o orador digno de confiança; confiamos de fato de modo mais imediato e intenso em homens de bem, no tocante a todos os assuntos em geral, e completamente no tocante a questão que, não admitindo nenhum grau de certeza, deixam à margem a dúvida (MAINGUENEAU, 2016, p. 194).

Sendo assim, podemos perceber que existe em *Os Lusíadas*, especificamente no Canto VIII, essa construção, já que o principal intuito de Paulo da Gama era convencer o Rei Samorim a receber em Calecute as tropas do povo português por intermédio do governador (Catual), ou seja, foi a partir do diálogo persuasivo que as relações sociais começaram a

acontecer, porque as tropas conseguiram adentrar as terras da Índia.

Por outro lado, em Camões é notável a presença de algumas figuras mitológicas, especificamente, do personagem Baco. Um sacerdote maometano é influenciado através do sonho por Baco que finge ser Moisés para mentir a respeito dos interesses dos portugueses, Baco aparece em outro momento, no Concílio dos deuses, apresentando opiniões divergentes contra esses navegantes por receio de perder seu domínio na Índia. Júpiter, pai dos deuses, ignora o argumento de Baco e a partir disso ele se torna um personagem antagônico, procurando a todo instante impedir o avanço do povo português. Partindo disso, é estabelecido o objetivo de impedir que os portugueses conseguissem as especiarias, bem como as terras da Índia como mostra o trecho abaixo:

Sacerdote da lei de Mafamede,
 Dos ódios concebidos não remoto
 Contra a divina Fé, que tudo excede,
 Em forma do Profeta falso e noto
 Que do filho da escrava Agar procede,
 Baco odioso em sonhos lhe aparece,
 Que de seus ódios inda se não dece.
 (*Os Lusíadas*, Canto VIII, estrofe 47, 2000, p. 352).

Paralelo a isso, podemos entender que a figura mitológica também representa uma forma de persuasão, ou seja, é possível perceber a linguagem enquanto processo ideológico construído socialmente interferindo no subconsciente dos personagens modificando o modo como elas agem em sociedade. Nesse caso, Baco se transforma em Moisés sabendo do real valor que este discurso tem para o Catual porque sabia do efeito positivo que causaria no subconsciente do ministro do rei. Uma figura irreal se transformando numa representação do real para fazer sentido, tendo em vista que para os mulçumanos o discurso de Moisés é soberano. Ocorre então nesse momento o deslocamento do pensamento, pois é depois dessa situação que o rei manda prender Paulo da Gama, considerando ele um traidor.

No entanto, na embarcação estava presente o irmão de Paulo, Vasco

da Gama, sendo ótimo orador, é possível perceber artifícios concernentes aos pressupostos da argumentação. Entendemos que a argumentação envolve o ato de persuadir quanto o ato de convencer, ratificando, Abreu (2009, p. 9) afirma: “*ARGUMENTAR* é a arte de convencer e persuadir” (*grifo do autor*). No entanto, ambos se diferem entre si, pois convencer diz respeito a coleta de informações necessárias para o convencimento, como também na intenção de provar a veracidade dos fatos. Em contrapartida, persuadir é como você gerencia as relações com o outro, convencendo a mudar de atitude e paralelo a isto fazê-lo agir:

Atento estava o Rei na segurança
 Com que provava o Gama o que dizia;
 Concebe dele certa confiança,
 Crédito firme, em quanto proferia;
 Pondera das palavras a abastança,
 Julga na autoridade grão valia,
 Começa de julgar por enganados
 Os Catuais corruptos, mal julgados.
 (*Os Lusíadas*, Canto VIII, estrofe 76, 2000, p. 360).

No primeiro verso da estrofe nota-se a atenção que o Rei Samorim dava às palavras de Vasco da Gama devido a segurança que o português conduzia o discurso. Consequentemente, é aqui onde aplicamos uma das regras da persuasão: passar segurança daquilo que está sendo dito quando se tem contato com aquele/aquela no qual se quer convencer. Outro fator a ser analisado é o que Abreu (2009) vai definir como “valor de quantidade”, ou seja, nesse contexto, para Vasco da Gama, o valor de quantidade não era o povo da Índia, mas, sim, livrar o irmão da morte fazendo uso de um discurso convincente, como também lutar por um bem maior, defender a bandeira portuguesa e acrescentar mais um legado na história do seu povo. Portanto, o Canto VIII, é marcado por argumentos que visam a vitória e o progresso.

Por conseguinte, o terceiro verso “concebe dele certa confiança” é o sentimento que o orador causa a partir da construção do *ethos* e caso

existisse alguma insegurança, dúvida a probabilidade do Rei indiano não acreditar em Vasco da Gama era altíssima. Como foi explicado anteriormente, quando o orador apela para a emoção trata-se de elementos persuasivos utilizados no ato da conversação.

Por fim, nas últimas linhas temos a conclusão de que é possível através do discurso persuasivo, de regras que versam esses estudos, alcançar resultados positivos, pois o Rei no final acredita nos argumentos de Vasco da Gama e aqui cabe salientar: os estudos da argumentação dizem respeito à lógica, então além de persuadir pela emoção tínhamos também o convencimento embasado em informações consistentes que juntos possibilitou a libertação do irmão de Vasco. Diante disso, a argumentação, na literatura, versa os espaços da persuasão e do convencimento e utiliza da linguagem como instrumento necessário para acontecer a interação e consequentemente a obtenção dos resultados.

Considerações finais

Diante do exposto, ressaltamos de forma resumida assuntos que envolvem o início da globalização levando em consideração as primeiras expansões marítimas. Em *Os Lusíadas*, isso ocorre porque a Europa nesse período buscava colonizar novas terras para expandir sua cultura, língua, religião e entre outros aspectos e sair do estado de decadência que atingiu no final da Idade Média. Paralelo a isso, temos ainda o Renascimento, momento de transição entre Idade Média e Moderna, período em que os enaltecimentos à cultura greco-romana perpassavam a escrita dos autores da época, por isso que no poema as figuras mitológicas vão tecendo grande parte do enredo.

Abordamos ainda, a linguagem persuasiva enquanto meio para a construção e desenrolar da comunicação verbal entre os indivíduos, tendo em vista que ela é responsável por instituir culturas, domínios e relações políticas e econômicas. Além disso, pode ser utilizada como ferramenta para persuadir o outro. Partindo desse pressuposto, analisamos trechos do Canto VIII em que se nota a presença da persuasão nos discursos de Paulo da Gama, Vasco da Gama e Baco.

A pesquisa nos fez descobrir que a linguagem é um processo

ideológico, bem como instrumento de persuasão e convencimento no qual se inserem no campo da argumentação. Dessa forma, o que se espera é a contribuição científica desse trabalho nos âmbitos dos estudos relacionados à Literatura Portuguesa visando a interação entre a retórica e o texto literário.

Referências

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia: Ateliê Ed., 2009.
- BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo**: séculos XV-XVIII. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BUSNARDI, Bruna; CASSEMIRO, Mariana da Silva. **O impacto da globalização no ensino de língua estrangeira**: conflito entre homogeneização e a heterogeneização cultural. São José do Rio Preto. Unesp, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- CAMÕES, de Luís. Os Lusíadas. 4.ed. - **Lisboa**: Ministério dos Negócios Estrangeiros. Instituto Camões, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso Literário**. Trad. Adail Sobral. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- FAIRCLOUG, Norman. **A linguagem no contexto da globalização**. In: ZANOLI, Maria de Lurdes. Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queirós, 2014.
- MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. 34ª edição. São Paulo: Cultrix, 2006.
- MERCER, Neil *apud* CHIARO Sylvia De Kátia e CHIAROI, Aparecida da Silva. **Argumentação na sala de aula e seu potencial metacognitivo como caminho para um enfoque CTS no ensino de química**: uma proposta analítica. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 43, n. 2, p. 411-426, abr./jun., 2017.
- KULCINSKI, Arcadi. **Técnicas de Persuasão/Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação**. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2014.
- PEREIRA, Miguel Baptista. **Alteridade, Linguagem e Globalização**. Revista Filosófica de Coimbra, nº 23, Coimbra, 2003.
- PETRI, Maria Jose Constantino. **Argumentação Linguística**. São Paulo: Editora Plêiade, 2000.
- SANTOS, Marineusa Sanches dos. **A linguagem argumentativa como instrumento de persuasão no discurso jurídico**. Fundação Educacional do Município de Assis - FEMA - Assis, 2010.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma perspectiva para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.

ENTRE A LOUCURA E A LUCIDEZ: UM ESTUDO COMPARATIVO NOS CONTOS “OS CAVALOS BRANCOS DE NAPOLEÃO” E “UMA HISTÓRIA DE BORBOLETAS”, DE CAIO FERNANDO ABREU

Flora Medeiros Rodrigues do Nascimento (UFERSA)

Eldio Pinto da Silva (UFERSA)

Resumo

O presente artigo trata-se de um estudo comparativo de análise literária em duas narrativas “*Os cavalos brancos de Napoleão*” e “*Uma história de borboletas*”, contos de Caio F. Abreu. O estudo utiliza do tema Loucura, retratando os desvios de conduta em sociedade e suas consequências para uma totalidade social, bem como aborda de outros eventuais autores e estudiosos sobre o tema, como Michel Foucault (1978), Antonin Artaud (2004), Caio F. Abreu (1970, 1977, 1995, 2018), visando conduzir o leitor sobre os conceitos mais ampliados da loucura, introduzindo o que os escritos de Caio têm em comum a respeito deste tema. A partir da leitura e análise desses contos pretendemos ampliar as reflexões acerca da loucura e a forma que a sociedade encara essas situações, e a importância de sensibilizar os sujeitos sobre a forma que foram e são tratadas as questões de saúde mental e comportamental.

Palavras-chave: Narrativa. Loucura. Sociedade.

Introdução

O tema escolhido para o desenvolvimento desse artigo foi a loucura presente na narrativa em dois contos específicos escritos pelo fenômeno brasileiro Caio Fernando Abreu, a saber: “*Os cavalos brancos de Napoleão*” lançado em 1970 na obra *O Inventário do Ir-remediável* e “*Uma história de borboletas*”, da coletânea *Pedras de Calcutá*, publicado em 1977.

Este artigo pretende abordar a loucura presente na narrativa do conto “*Os cavalos brancos de Napoleão*”, evidenciando a loucura em um contexto social no qual o narrador onisciente apresenta um sujeito normativo, aparentemente satisfeito e realizado socialmente, um advogado casado que desenvolve um quadro esquizofrênico. O outro conto analisado “*Uma história de borboletas*”, nos apresenta a vida de um

casal homoafetivo, de baixa renda, que se depara com a questão da loucura sem nenhum preparo social ou financeiro e lida com essa situação de forma muito complicada, pois com a sanidade mental o casal se vê fadado ao fracasso.

Ao perceber as relações e particularidades presentes em ambos os textos, surgiu a ideia de desenvolver uma análise comparativa dos dois contos mencionados, afim de destacar as ideias em comum, levando em consideração os aspectos que evidenciam as reflexões e discussões acerca da loucura em nossa sociedade.

Iremos, pois, discorrer acerca desse tema tendo como pano de fundo os textos já apresentados aqui, do autor já mencionado. Esperamos que o artigo possa trazer ao leitor reflexões sobre o que é a loucura e a lucidez. Para tanto, realizamos leituras de autores consagrados na literatura e filosofia, bem como estudiosos sobre o tema. A saber: Michel Foucault (1978), Antonin Artaud (2004), Caio F. Abreu (1970, 1977, 1995, 2018), Eldio Pinto (2013) e Carlos Barata (2017).

O primeiro tópico desse artigo chama-se “Entre a loucura e a lucidez: nos labirintos dos conceitos”. Neste tópico, apresentamos uma reflexão acerca dos conceitos formulados ao longo da história sobre os fatores que determinam o que é um comportamento lúcido bem como o de uma pessoa louca. Trazemos a figura do labirinto, pois sabemos que encontrar um conceito sobre o tema em questão não é uma tarefa fácil e possui vários caminhos possíveis. Para trilhá-los nos acompanhamos dos autores acima citados.

Em seguida, temos o segundo tópico “A loucura em Caio: análise comparativa dos contos *Os cavalos brancos de Napoleão* e *Uma história de borboletas*”. Aqui apresentamos a análise realizada a partir da leitura destes contos, buscando evidenciar e comparar os aspectos referentes à loucura em situações distintas.

Na sequência de nosso estudo, apresentaremos os resultados e discussão que foram possíveis graças à realização desta pesquisa. E para finalizar, desenvolvemos um tópico em que apresentamos as considerações finais, com uma revisão crítica acerca do nosso estudo e apontamentos para o desenvolvimento dessa pesquisa.

O presente artigo foi desenvolvido através de leituras de livros, de

obras consagradas, e autores que versam sobre o tema escolhido para construção do mesmo, bem como foi realizada a leitura de artigos e produções acadêmicas.

O método de pesquisa utilizado se deu por meio da revisão de literatura, partindo principalmente dos contos de Caio F. Abreu, seus comentadores e estudiosos analisados durante o processo de escrita. De acordo com Santos (2006, p. 3), para uma pesquisa cujo método consiste na revisão de literatura:

É necessário fazer com que os autores que você cita dialoguem entre si, tendo você como mediador, já que todas as pesquisas prévias reportadas na sua revisão devem ter sido selecionadas porque, por alguma razão, são relevantes para seu trabalho. Em função disso, nessa mediação, você poderá explicar porque as cita, em que medida contribuem para sua pesquisa.

A análise dos contos escolhidos será feita a partir do diálogo com o próprio autor por meio de uma leitura dialógica, bem como de outros autores/interlocutores que fundamentaram a nossa pesquisa.

Entre a loucura e a lucidez: nos labirintos dos conceitos

A loucura é uma patologia que pode ser identificada pelo senso comum a partir daquilo que foge às regras do convívio social. Este tema se projetou com grande força na literatura brasileira ao ser abordado por grandiosos escritores, à saber: Machado de Assis, em *O Alienista* (1882); e Lima Barreto, em *Como o homem chegou* (1914), *Diário do Hospício* (de 1920) e *Cemitério dos vivos* (1921).

No entanto, o termo em questão, levando em consideração o contexto em que vivemos no Brasil, se torna ainda mais atual. O país vê-se novamente com a sombra dos manicômios à assustar aqueles que podem ser considerados loucos, doentes, e que muitas vezes em nome de um “bem estar” podem vir a sofrer desde o encarceramento até os

métodos mais agressivos como eletrochoque, uso da força e medicamentos sedativos, afim de enquadrar esses indivíduos para assim os encaixarem nos moldes da sociedade normativa, produzindo um efeito de limpeza ética:

O estudo da loucura é feito pela psicologia, que avalia como sendo uma condição de distúrbio na mente humana, caracterizada principalmente por ações e pensamentos que não são normais em relação as atitudes. A loucura é uma doença mental, uma insanidade que acomete o indivíduo. Assim, o louco é considerado um ser que não dispõe de suas faculdades mentais caracterizadas por pensamentos considerados normais pela sociedade (SILVA, 2013, p. 176).

Após muita desordem e resistência, uma exaustiva luta antimanicomial teve início nos anos 1940 na Europa, através das denúncias do poeta e filósofo Antonin Artaud, este, reconhecedor da sociedade como a própria máquina de enlouquecimento social, travou uma verdadeira guerra de conhecimento contra as repressões sofridas pelos ditos como loucos e os estados deploráveis de incontáveis crueldades humanas encontradas no ambiente desses manicômios. Desse modo, no texto de Artaud (1983, p. 30):

A repressão dos atos anti-sociais é tão ilusória quanto inaceitável no seu fundamento. Todos os atos individuais são anti-sociais. Os loucos são as vítimas individuais por excelência da ditadura social; em nome dessa individualidade intrínseca ao homem, exigimos que sejam soltos esses encarcerados da sensibilidade, pois não está ao alcance das leis prender todos os homens que pensam e agem.

Portanto, Artaud tinha a sociedade como a mãe da loucura, em

outras palavras, como aquela que gera, desenvolve e guia os seres sociais dentro do labirinto de nossas mentes. Falar sobre a loucura, portanto, implica pensar também em sua fase oposta, o seu antagonista. A lucidez. Como foi dito pelo próprio Caio em uma epígrafe:

Os homens são tão necessariamente loucos que não ser louco seria uma outra forma de loucura. [...] Louco porque tudo o que o homem faz em seu mundo simbólico é procurar negar e superar sua sorte grotesca. Literalmente entrega-se a um esquecimento cego através de jogos sociais, truques psicológicos, preocupações pessoais tão distantes da realidade de sua condição que são formas de loucura – loucura assumida, loucura compartilhada, loucura disfarçada e dignificada, mas de qualquer maneira loucura. (BECKER *apud* ABREU, 2005, p. 31).

Este estudo nos convida a refletir sobre quem determina o que é um comportamento lúcido, um estado de lucidez, bem como o que caracteriza e pode vir a definir se uma pessoa é ou não louca. Michel Foucault (1978, p. 49) afirma que:

Sob controle, a loucura mantém todas as aparências de seu império. Doravante, ela faz parte das medidas da razão e do trabalho da verdade. Ela representa, superfície das coisas e à luz do dia, todos os jogos da aparência, o equívoco do real e da ilusão, toda essa trama indefinida, sempre retomada, sempre rompida, que une e separa ao mesmo tempo a verdade e o parecer. Ela oculta e manifesta, diz a verdade e a mentira, é luz e sombra. Ela cintila: figura central e indulgente, figura já precária dessa época barroca.

Foucault com seu profundo conhecimento filosófico consegue abordar a loucura até mesmo de uma forma poética/artística, nos fazendo enxergar o jogo de manipulação da realidade desenvolvido pela sociedade em geral. Seguindo o raciocínio dele, quando a loucura está sob controle,

ou seja, quando as pessoas estão agindo fora do padrão social, sofrem uma intervenção para agir de forma aceitável dentro da sociedade, isto é, ao ser regida pelos “senhores chefes de manicômios”, ela produz uma máscara na sociedade, onde os seres sociais se escondem e vivem em uma realidade indefinida, instável. Realidade esta que torna o Lúcido uma farsa:

A religião, a lei, a política, e os mais diversos tipos de ideários institucionais são mecanismos que se querem reguladores da vida, que ditam os padrões de normalidade do pensar e procuram organizar o agir do sujeito com vistas ao funcionamento de uma máquina coletiva. Essas forças exercem uma métrica que não comporta a desobediência, a anormalidade, nem o contraditório. Todos esses poderes estão ancorados em um conceito chamado de razão, faculdade de juízo e compreensão dos contextos. Explica-se a necessidade da manutenção dos poderes pelo propósito a se alcançar, pela lógica da sobrevivência e do bem-estar coletivo. [...] Desde o Iluminismo, o delegado da razão tornou-se o método científico (BARATA, 2017, p. 149).

Através da citação acima, conseguimos visualizar com clareza quem determina como se caracteriza o comportamento de uma pessoa louca, assim como de uma pessoa lúcida. Durante nossa vida inteira, somos regrados para nos encaixarmos nos moldes das grandes instituições que idealizam como devemos pensar e agir, isto é, a forma que necessariamente precisamos viver em sociedade. Essas regras já estão circuladas em sociedade antes mesmo de nascermos, e quando nascemos, estamos condenados a seguir fielmente essas determinações.

Com base nos dados apresentados sobre o termo loucura, introduziremos uma análise comparativa nos contos “*Os cavalos brancos de Napoleão*” e “*Uma história de borboletas*” afim de extrair e apresentar a loucura abordada por Caio Fernando Abreu em seus brilhantes escritos literários.

A loucura em caio: análise comparativa dos contos “*Os cavalos brancos de napoleão*” e “*Uma história de borboletas*”

Para partirmos aos estudos comparativos, iniciaremos com a apresentação do conto “*Os cavalos brancos de Napoleão*”, onde o personagem é narrado por uma terceira pessoa que apresenta a situação de como a loucura pode se desenvolver em um contexto “normativo” ou “normatizado” pela nossa sociedade. No enredo da narrativa, o personagem principal é um homem casado com uma mulher, tem filhos, é um advogado experiente e competente que até então desempenhava sua função normalmente e cuidava diariamente de assuntos jurídicos.

De repente, como em um passe de mágica, ele apresenta um quadro de esquizofrenia e passa a enxergar cavalos brancos que, em meio a pessoas comuns, demonstravam pureza em seus movimentos, tais cavalos brancos fizeram com que esse advogado agisse como se mais nada em sua vida importasse, passando a viver em função desse devaneio, perdido no mundo paralelo de sua própria mente:

Os psiquiatras, a esposa, os filhos, os criados, os colegas - todos cresciam em exigências, magoando-o com dúvidas e perguntas suspeitas. Napoleão diminuía em ânimo e saúde. Nervos à flor da pele, recusava-se a comer ou beber e, nos últimos tempos, inclusive em responder às perguntas dos analistas (ABREU, 1970, p. 12).

No segundo conto analisado, o enredo relata a história de um casal homoafetivo no momento em que o personagem principal, André, após uma série de comportamentos “anormais”, é identificado como um desajustado social por seu companheiro. Por viverem em situação de vulnerabilidade financeira, o mesmo não encontra outra saída a não ser destinar André para os conhecidos manicômios, o que desencadeia a piora no estado psíquico de André, já que esses ambientes de internação públicos eram um verdadeiro caos e âmbito de carnificina humana, o que desenvolveu o princípio da degradação na lucidez de seu fiel companheiro, que acaba por se perder em meio ao caos total da

consciência humana, tornando-se também um desajustado social.

Em seguida saía para o telhado e ficava repetindo uma porção de coisas que eu não entendia. De vez em quando aparecia uma borboleta negra. Então tinha violentas crises, assustava-se, chorava, quebrava coisas, acusava-me. Foi na última borboleta negra que resolvi levá-lo para o lugar verde, e mais tarde, para o hospício mesmo (ABREU, 1996, p. 72).

Como teria então a loucura atingido esses homens de diferentes vidas e realidades? De que maneira ela se desenvolveu e propagou-se em suas vidas cotidianas, em meio aos seus convívios sociais? Estes questionamentos nos guiam para a seguinte direção: existe um caminho seguro para seguir socialmente?

Os contos examinados apresentaram duas vertentes sociais a respeito da loucura. No primeiro conto observamos a esquizofrenia alcançar a classe mais elitizada no nosso país: O judiciário. O narrador em terceira pessoa descreve Napoleão, o personagem, como um pai de família respeitado, exemplo ideário do normativo social, que vivia sobre constante cobrança no seu círculo social e se esforçava sempre ao máximo para manter o importante status de elite na família:

Antes, antes de tudo, Napoleão era advogado. Carregava consigo um sobrenome tradicional e as demais condições não menos essenciais para ser um bom profissional. Sua vida se arrastava juridicamente, como se estivesse destinado à advocacia. Em sua própria casa, à hora das refeições, todos os dias sempre se desenrolavam movimentadíssimos julgamentos. Dos quais ele era o réu (ABREU, 1995, p. 13 -14).

Este, atordoado pelas cobranças e preocupações, deleita-se em meio as visões perturbadoras de cavalos estupidamente brancos por toda

parte, alterando diretamente o seu comportamento e convívio social. De acordo com Foucault:

quis o destino, infelizmente, que as coisas fossem mais complicadas. E, de um modo geral, que a história da loucura não pudesse servir, em caso algum, como justificativa e ciência auxiliar na patologia das doenças mentais. A loucura, no devir de sua realidade histórica, torna possível, em dado momento, um conhecimento da alienação num estilo de positividade que a delimita como doença mental; mas não é este conhecimento que forma a verdade desta história, animando-a desde sua origem (FOUCAULT, 2008, p. 19).

Seguindo o raciocínio de Foucault, destacamos a seguir a narrativa do segundo conto. Em um cenário completamente oposto ao anterior, o segundo conto aborda a vida de um personagem nada normativo e nitidamente homossexual, apoiado apenas pelo companheiro, que permanece ao seu lado mesmo após o seu encarceramento manicomial. Destacando os momentos de angústia, o narrador amplia nossa visão a respeito dos hospícios e enfatiza como as relações sociais podem ser afetadas por determinados desvios de conduta na sociedade, já que o companheiro de André, desgastado da realidade que o cerca, acaba também por se render aos devaneios da esquizofrenia. Como podemos ver na citação que segue:

[...] eu agora já não conseguia permanecer em apenas uma dimensão, como eles, cada palavra se alargava e invadia tantos e tantos reinos que, para não me perder, preferia ficar calado, atento apenas ao borbulhar das borboletas dentro do meu cérebro. Quando foram embora, depois de preencherem uma porção de papéis, olhei para um deles daquele mesmo jeito que André me olhara. E disse-lhe: - Só se pode encher um vaso até a borda. Nem uma gota a mais (ABREU, 1996, p. 100).

Com base nisso, observamos como a esquizofrenia se manifesta em ambos contos através dessas três perspectivas sociais (Napoleão, André e o seu companheiro), trazendo como princípio de existência dessa loucura: os dogmas sociais e a influência da sociedade no processo de construção desse ser social, o que no geral, acaba por exercer o desenvolvimento e a construção desta patologia.

A partir da leitura e análise desses contos encontramos a possibilidade de abertura para ampliar as reflexões acerca da loucura e trazer o olhar atento dos leitores para a forma que a sociedade encara e desenvolve essas situações, bem como também nos despertar o reconhecimento e a importância de sensibilizar os sujeitos sobre a forma que foram e são ministradas as questões referentes à saúde mental e comportamental desde a gênese até a atualidade.

A loucura, até mesmo na atualidade, ainda é vista como um tabu enorme, uma muralha quase impenetrável. O assunto, por ser tratado como um cristal quebrado, eterniza-se na história como uma barreira empática do homem consigo mesmo. A conscientização e a quebra desse tabu consequentemente levariam as sociedades a organizarem-se melhor, de forma que os moldes produzidos gerassem um efeito positivo e diversificado e não negativo e tradicional.

Os contos “*Os cavalos brancos de Napoleão*” e “*Uma história de borboletas*”, de Caio F. Abreu, apresentam como o fenômeno da loucura não possui distinção de realidade e/ou contexto social. A loucura é retratada nos contos com um toque de clareza sobre tal, manifestando-se desde a classe mais marginalizada socialmente, até a representação do ser mais desenvolvido no âmbito social e financeiro.

Podemos perceber com esta pesquisa profunda que a loucura pode acometer e desenvolver-se com amplas dimensões em qualquer seguimento social, não precisando de nenhum combustível além da pressão social exercida sobre o homem, sem levar em consideração nenhuma “pré-disposição” existente à loucura, não possuindo assim um perfil específico, uma classe econômica, uma raça ou grupo social para revelar-se.

Considerações finais

Levando em consideração o tema minuciosamente estudado, podemos perceber que são os ideários institucionais (a velha consciência coletiva abordada no passado por Emile Durkheim) que determinam em nossa sociedade o que é um comportamento louco, bem como um comportamento lúcido. Este processo de determinação ocorre por meio dos agentes que compõem o corpo da sociedade, direcionando os seres sociais caminho à dentro nos labirintos de nossas incomparáveis e indescritíveis mentes. Esse processo de decodificação da mente faz com que nos percamos nas incontáveis bifurcações existentes na vivência e na construção da identidade humana.

O estudo aqui realizado permitiu identificar a loucura em suas diferentes pluralidades, o homem normativo ideal, o marginalizado homossexual e o companheiro inseparável, esclarecendo como não existe um ser que compartilhe do convívio social e que esteja liberto desta patologia. Todos nós, em nossa construção humana, estamos sujeitos a cair no labirinto da loucura. Caio Fernando de Abreu guia a nossa atenção para aceitar as faces da loucura e compreender os caminhos cruzados por ela na sociedade.

A sociedade como uma cúpula sistemática criou o termo loucura para funcionar como um molde de gesso, com o propósito único de consertar seres humanos socialmente quebrados. O valor em questão é que: é a própria sociedade que, em sua gênese, deforma o ser social à sua semelhança, embaraçando completamente a imagem do autoconhecimento humano, ou seja, destinando os indivíduos que compõem o sistema aos transtornos psicológicos.

Referências

- ABREU, Caio Fernando. **Morangos mofados**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- ABREU, Caio Fernando. **Inventário do ir-remediável**. Sulina, 1970.
- ABREU, Caio Fernando. **Pedras de Calcutá**. São Paulo: SCHWARCZ LTDA, 1996.
- ARTAUD, A. **Escritos de Antonin Artaud**. Tradução, seleção e notas Cláudio Willer. Porto Alegre: L&PM, 1983.
- BARATA JÚNIOR, Carlos Roberto Rodrigues. **Memória atávica**: a estética da loucura em Mário

Quintana. 2016. 230f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. Trad. José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

SANTOS, L. F. A. **Apostila metodologia da pesquisa científica II**. Faculdade Metodista de Itapeva: Itapeva, 2006. Disponível em: <http://www.socrates.cnt.br/apostmetoditapeva.pdf>. Acesso em: 01 de jul. de 2019.

SILVA, Eldio. Pinto. **Experiência, memória e humor**: representações sociais em *As filhas do arco-íris* e em *Primeiras estórias*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN: Natal, 2013.

LITERATURA DE AUTORIA FEMININA: POSIÇÃO DE RESISTÊNCIA E DE REPRESENTAÇÃO DA MULHER

Maria Lidiana Costa (UERN)

Maria do Socorro Souza Silva (UERN)

Francisca Laila Ribeiro Pinto (UERN)

Resumo

Esta pesquisa objetiva apresentar discussões teóricas sobre a literatura brasileira de autoria feminina, principalmente a contemporânea que é uma forma de resistência em relação ao sistema hegemônico que suprime a presença da socialmente na sociedade. Assim, é pertinente observar o que dizem as teorias sobre a obstinação do público feminino na ficção, pois sabemos que a escrita é uma forma de relutância e libertação, tendo suas peculiaridades e a difícil aceitação por parte do público masculino em se tratando da inserção da mulher neste meio. Sendo assim, as mudanças no cenário literário brasileiro tornaram-se preponderantes a partir da participação das mulheres na literatura. Apresentamos considerações sobre algumas escritoras brasileiras que tiveram suas contribuições e resistência no domínio literário, são elas: Clarice Lispector, Carolina Maria de Jesus, Nélida Pinõn e Maria Firmina dos Reis. Respaldamo-nos em teóricos como: Beauvoir (1990), Candido (2006), Woolf (2005) e Zolin (2003), a partir dos quais enfatizamos a resistência e as contribuições das mulheres escritoras na literatura brasileira.

Palavras-chaves: Literatura brasileira. Autoria feminina. Representação. Resistência.

Considerações iniciais

A literatura nos faz refletir sobre a sociedade e sua historicidade, ela também está em constante processo de transformação. Trata-se de um produto social que por muito tempo era usado por poucos, tendo em vista que somente uma parcela da população tinha o privilégio e o prazer de usufruir e deleitar-se com os textos literários. Nesse cenário, as mulheres ficavam na retaguarda das manifestações literárias ocorridas no país, poucas delas podiam deleitar-se na literatura, principalmente aquelas de origem mais humilde que não tinha nem o privilégio de serem alfabetizadas e assim elaborar as diversas leituras, isso em séculos passados, pois sabemos que as mulheres tinham bem mais restrições e regras ditadas por uma sociedade patriarcal e machista.

Em um panorama mais atual vivenciado pelas mulheres, vemos que houve significativas mudanças, pois aos poucos foram conquistando sua

independência e algumas delas tornaram-se autoras de seus próprios escritos e de sua própria história. A partir disso, conquistaram sua autonomia e seu espaço, tendo oportunidades de ler, escrever e denunciar o preconceito com o público feminino, criando formas de libertação e resistência a partir de sua escrita.

Nesse pensamento, objetivamos apresentar posicionamentos da fortuna crítica a respeito da literatura brasileira contemporânea de autoria feminina, enfatizando o percurso que a mulher perpassou até este momento.

A literatura contemporânea de autoria feminina é de suma relevância para entendermos um pouco sobre a resistência das mulheres escritoras, como não cederam seu espaço de lutas, conquistas e vitórias. Assim, este trabalho trata-se de um levantamento de cunho bibliográfico, em que procuramos destacar quatro escritoras brasileiras: Clarice Lispector, Carolina Maria de Jesus, Nélida Pinõn e Maria Firmina dos Reis, como forma de ilustrar a inserção e a condição da mulher na literatura. Porém não é nosso intuito adentrar em análises profundas de suas obras, pois como já dissemos, nosso intuito é estudar o que diz a fortuna crítica a respeito deste tema.

Iniciamos este trabalho a partir de discussões sobre a representação da mulher na literatura, visto que nos últimos tempos tem sido bastante discutido sobre o papel da mulher nas diferentes esferas sociais e a literatura não poderia ficar de fora. No espaço intitulado “a representação da mulher na literatura brasileira” fazemos uma breve contextualização da mulher na literatura, como se introduziram e obtiveram ênfase em algumas de suas obras. Em seguida, será abordada a escrita de autoria feminina nas narrativas contemporâneas e nos cânones da literatura.

Representação da mulher na literatura brasileira

O espaço da literatura brasileira ganhou ênfase no contexto literário, mas até chegar ao que está passou por várias consternações, pois a mulher era vista somente para o casamento não tendo direitos e preferências. Já os homens estudavam, tornavam-se escritores, escolhiam suas profissões, enfim, até chegar aos patamares mais cobiçados. Porém, nos dias atuais a

mulher tem buscado a sua inserção no mercado de trabalho onde exercem profissões que são direcionadas aos homens.

No século XX assistiu a uma aproximação entre os campos do masculino e do feminino numa dimensão que Freud jamais poderia imaginar, e em grande parte, com a contribuição da própria psicanálise. A psicanálise deu voz ao sofrimento das mulheres, trazendo à luz a infelicidade sexual e existencial das mulheres oitocentistas e contribuindo para demolir a convicção burguesa de que, conquistando um casamento, filhos e a segurança de um lar, uma mulher não teria nada mais a querer na vida. É também no final do século XIX que algumas mulheres letradas começam a escrever e publicar suas confissões, memórias e diários, constituindo assim um campo identificatório entre mulheres: escritoras e leitoras, escritoras e leitoras, leitoras e leitoras (FERREIRA, 2002, p. 30).

A cultura impregnada na sociedade ganha formas, rostos e aparências, trazendo ao público feminino imposições e regras para se conviver em sociedade. Com isso, as mulheres não tinham em épocas antigas o direito à educação, muito menos tornarem-se escritoras, como nos dias atuais.

Entretanto, a partir da ousadia de algumas escritoras a literatura foi tornando-se uma porta de entrada para a resistência feminina. Os escritos de mulheres potencializam as discussões sobre temáticas silenciadas por um cânone literário brasileiro e fechado ao esquecimento de personagens consideradas inferiores. Assim, a literatura torna-se humanizadora, é o que nos diz Candido (2006). A partir dos textos literários, às vezes não consagrados, podemos refletir sobre o que nos cerca. Dessa forma, a humanização parte de leituras realizadas, analisadas, discutidas e repensadas no processo que envolve o ser humano. Um ciclo constante de aprendizado e conhecimento que faz o leitor refletir nas entrelinhas do texto.

Porém, muitos escritos são voltados para essa reflexão, principalmente os escritos de mulheres, um público bastante questionado e refutado. É o que Zolin (2003), ao nos apresentar uma discussão voltada para crítica feminista, vem relatando. A mulher tentou se inserir na sociedade com os mesmos direitos do homem, a mesma enfrentou diversos obstáculos, e controvérsias sobre suas posições na sociedade e a escrita foi uma delas. Ao iniciarem a carreira como escritoras temiam serem subjugadas ou rejeitadas, então iniciaram nos primórdios escrevendo e a autoria era masculina. Ou seja, autografadas e assinadas com o nome de homem. Com o passar do tempo, foram aos poucos conquistando seu espaço e começaram a assinar suas obras literárias que apresentavam características peculiares ao público feminino, denunciando as mazelas da sociedade, em específico a mulher.

Assim, a literatura escrita por mulheres tornou-se criticada a ponto de ser discriminada por muitos, inclusive por homens. Porém, no decorrer dos tempos as mulheres foram adquirindo o hábito de denunciar as mazelas da sociedade, principalmente o destinado ao público feminino a partir de sua escrita. Foi nesse pensar, que criaram personagens femininas em suas narrativas para aludir os leitores e mostrar o preconceito existente com mulheres velhas e escritoras. A literatura brasileira nos diferentes momentos de sua canonização tenta mostrar o papel da mulher velha na sociedade e quando partimos para a literatura brasileira contemporânea a imensidão de textos literários é gigantesca, pois só assim, poderiam resistir aos preconceitos existentes na sociedade.

Zolin também nos fala sobre alguns conceitos operatórios, exemplificando a mulher-sujeito e a mulher-objeto. A primeira categoria utilizada para caracterizar a insubordinação dos paradigmas, por seu poder de decisão, dominação e imposição; enquanto a segunda, em operações de supervisão/aceitação; inconformismo/aceitação, entre outras. Podemos aludir essa segunda categoria às personagens de Clarice Lispector, Margarida do conto “O grande passeio”, pois a mesma torna-se a mulher objeto, aceita todas as imposições feitas pelos seus familiares, suportando toda forma de humilhação. Nesta narrativa podemos notar que Clarice faz alusão a uma mulher velha na sociedade, que sofre diante das imposições de seus familiares.

Percebemos que nessa narrativa Clarice Lispector faz seu leitor refletir nas entrelinhas do conto, pois o preconceito com a mulher velha é muito aludido. Nesse sentido, a escritora tenta, a partir de seus contos e romances, fazer o leitor refletir sobre as imposições feitas a esse público; também pensar em uma forma de libertação, pois a partir do momento que a escritora põe em evidência o público feminino, automaticamente, resiste aos preconceitos impostos pela sociedade.

Em concordância com Candido (1995), precisamos refletir nos traços que reputamos essenciais para o exercício da reflexão e aquisição do saber. Para isso, pensar no próximo, sendo capaz de penetrar nos problemas da vida, sermos capazes de captar o senso da beleza e a complexidade do mundo, assim a literatura nos estimula e abre portas para entender o nosso semelhante e tornarmos mais humanos, sendo capazes de compreender o próximo. É nesse pensar, que Clarice Lispector escreve resistindo às imposições da sociedade, onde a mulher é menosprezada pela sua forma de ser, pensar e agir.

Também não poderíamos deixar de mencionar Carolina Maria de Jesus, uma mulher pobre, negra e favelada, que em meios a tanta discriminação e pobreza emerge de um contexto humilde para fazer seu nome na literatura brasileira. Ela residia em uma favela do Rio de Janeiro com sua família. A miséria em que eram expostos tornou-se uma oportunidade para converter seus escritos em fatos tão importantes de serem lidos pela sociedade, pois em seus relatos mencionava que escrevia para conter a fome e esquecer a sua situação de miséria. Escrever era uma forma de libertação para ela. Até ser descoberta por um jornalista que foi cobrir uma matéria no morro. Seus escritos foram publicados, a sua resistência enquanto mulher tornou-se marco representativo do público feminino.

Outra escritora contemporânea brasileira, Maria Firmina dos Reis, maranhense, primeira professora concursada de seu estado, criou uma escola mista para homens e mulheres em uma época onde a mulher não tinha o direito de estudar, sua escola não obteve sucesso, mas a mesma tornou-se uma escritora. Seu primeiro romance denominado *Úrsula* (2003) mostra como a mulher era tratada na abolição da escravidão, pois mesmo que ali estivesse no mesmo patamar do masculino, sofria as

situações com pré-julgamento, tornando sua escrita uma forma de denúncia.

Nélida Pinõn, escritora da contemporaneidade, usou a sua escrita apresentando personagens subversivas e bastante denunciadoras de uma sociedade onde a mulher é deixada à margem da sociedade. Podemos destacar dentre tantas de suas obras, *Vozes do Deserto*, texto em que Piñon traz em cena Scherazade, uma mulher destemida, dona do poder de lidar com as palavras e a partir do seu lugar de fala destitui o poder do califa, soberano de Bagdá, salvando as jovens da morte certa e se construindo como uma heroína.

Enfim, são mulheres que representam na literatura importantes papéis, denunciando as mazelas de uma sociedade com resquícios machistas e patriarcais.

A escrita de autoria feminina nas narrativas contemporâneas e no cânone da literatura brasileira

Os estudos literários são relevantes para repensarmos os valores socioculturais, pois sabemos que desde a criação do cânone da literatura até a contemporaneidade as narrativas são analisadas como forma de denúncia social. Principalmente as obras escritas por mulheres, pois sabemos que a cultura e a região implicam na construção do texto, é o que o crítico e sociólogo Antonio Candido (2006) menciona em suas obras a respeito da literatura na sociedade, quando diz que: “a arte exprime dois sentidos, vai depender de como está exposto na obra de arte, pois muitas vezes os fatores do meio presente nas obras produzem nas pessoas efeitos práticos, que podem modificar ou reforçar os valores sociais”.

Nessa perspectiva, podemos entender que os fatores do meio social produzem no indivíduo efeitos de sentidos diversos, sejam para que mudem de opinião ou reforcem o que já existe. Seus valores, sua forma de pensar e de agir. Isso potencializa ao se pensar a produção literária de autoria feminina, tendo a mulher como protagonista nas obras literárias, além de problematizar ainda mais o fazer Literatura.

A partir do Iluminismo europeu muitas mulheres tornaram-se

escritoras de profissão, que até então era eminentemente um ofício masculino, mesmo que escrevessem seus pseudônimos masculinos entre tantos (ZOLIN, 2003). No Brasil, o primeiro romance brasileiro de autoria feminina de que se tem notícia foi *Úrsula* (1859), de Maria Firmina dos Reis, foi seguido por muitos outros (MUZARTE, 1999).

Nas obras da escritora brasileira Nélida Piñon (2004), por exemplo, geralmente traz como protagonistas mulheres fortes, subversivas e que não se submetem aos regimes patriarcais, como a personagem Scherezade do romance *Vozes do deserto*, e como a personagem Caetana, do livro *Doce romance de Caetana*, em que a personagem é uma atriz que viaja numa caravana de artistas, não sendo aceita por ser simplesmente uma mulher. Assim, Nélida Piñon nos mostra a condição feminina que a mulher está exposta e socialmente discriminada a partir de suas personagens.

Mas, hoje, ao retermos obras da literatura brasileira, destacamos o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, o primeiro de autoria feminina no Brasil. O romance vem retratar uma trágica história de amor entre uma jovem, pura, simples e servidora, que acolheu um jovem rico, amordaçado pela angústia e traição sofrida pelo seu pai. Sabemos que o amor entre os dois era impossível como muitos da época. Nesse pensamento, Maria Firmina dos Reis aponta no romance um viés político de denúncias das injustiças na sociedade patriarcal brasileira, onde a mulher e o negro são subjugados. O livro é uma crítica à sociedade escravocrata, sendo o primeiro livro abolicionista da literatura brasileira.

Seguindo nesse pensamento de representação da mulher na sociedade, a pesquisadora de crítica feminista Zolin (2003) diz em seu artigo que a constatação de que experiência da mulher como leitora, escritora e diferente do masculino implicou significativas mudanças no campo intelectual, marcados pela quebra de paradigmas e pelas descobertas de novos horizontes de expectativas. Ou seja, percebe-se que a mulher já vinha com um estereótipo negativo e isso foi um dos obstáculos na luta de seus direitos.

Nesse pensamento, as teorias apresentadas pela crítica são fundamentais para entendermos as expectativas criadas em torno do público feminino, pois como sabemos, à mulher sempre esteve reservado

papeis como de esposa, mãe, uma mulher apta a cuidar dos afazeres domésticos. Aquelas mulheres que não se enquadravam nesses papeis estiveram, por muito tempo, buscando sua inserção na sociedade, de diversas formas, e a escrita é uma delas. Em virtude disso, a escrita das mulheres começou a ser introduzida na literatura por Virginia Woolf (1882-1941). Além de autora de romances ela foi percursora da introdução da mulher na literatura. Iniciou na Inglaterra com a questão do ressentimento que marca a literatura por mulheres, de certa forma interfere em sua qualidade, quando nos esclarece que:

Ler, portanto um texto literariamente como instrumentos os conceitos operatório fornecidos pela crítica feministas, implica investigar o modo pela qual o texto está marcado pela diferença de gênero num processo de desnudamento que visa despertar o senso crítico e promover mudanças de mentalidade, ou por outro lado divulgar posturas críticas por partes dos escritores em relação às convenções sociais, que historicamente tem aprisionado a mulher e tolhido seus pensamentos (ZOLIN, 2003, p. 20).

Porém, a postura crítica dos teóricos é fundamental para dar um complemento ao texto literário, pois a literatura atrai a teoria, dando fundamentos às análises e reflexões mencionadas nas narrativas. Portanto, para a autora a leitura serve como instrumento para adentrarmos na crítica feminista. Com isso a investigação marcada pelas diferenças de gêneros visa despertar a criticidade do leitor, mudando sua forma de ver o mundo, e assim, realizar e divulgar o senso crítico, sendo com que seus pensamentos tornem-se reflexivos a respeito das leituras realizadas. É isso que Candido vem nos mostrar que as relações existentes entre as obras, o leitor e público são essenciais para compreender e também tornar-se um leitor crítico.

Nesse pensamento, sabemos que a mulher na sociedade patriarcal tinha funções diferenciadas dos homens, sua voz emudecida, sua opinião calada, entre outros afazeres somente destinados a elas, como uma dona

de casa, mulher submissa ao homem, e principalmente não tinha direito á literatura. Isso é o que nos diz Simone Beauvoir:

A sociedade patriarcal deu a todas as funções femininas a figura de uma servidão; a mulher só escapa da escravidão no momento em que perde toda eficiência. Por volta dos cinquenta anos, está em plena posse de suas forças, sente-se rica de experiências; é mais ou menos nessa idade que o homem ascende às mais altas posições, a os cargos mais importantes: quanto a ela, eila aposentada. Só lhe ensinaram a dedicar-se e ninguém reclama mais sua dedicação. Inútil, injustificada, contempla os longos anos sem promessa que lhe restam por viver e murmura: “Ninguém precisa de mim” (BEAUVOIR, 2007, p. 343).

Entretanto, a mulher torna-se preponderante em várias situações na sociedade, principalmente quando a mulher chega à velhice, que só escapa da escravidão de uma sociedade preconceituosa quando a mesma luta pela conquista de mais espaços, como a inserção na carreira profissional, nas maneiras de vestir, de se comportar e tomar decisões acerca de seu bem-estar enquanto mulher dependente de suas escolhas. Nesse pensamento, a literatura é mais uma forma de libertação, seja a mulher leitora ou escritora, a partir de sua inserção de mulheres protagonistas nos textos literários a sua imponentia ganhou força e autonomia.

A literatura brasileira nos diferentes momentos de sua formação suprimiu de certa forma a mulher na literatura, porém recentemente isso tem mudado e tem-se procurado mostrar o papel da mulher escritora na sociedade. E quando partimos para a literatura brasileira contemporânea a imensidão de textos literários é gigantesca. A própria Clarice Lispector possui diversos textos literários com a temática que traz a mulher como figura central. O conto *Feliz aniversário* nos apresenta a personagem principal Anita, uma senhora de oitenta e nove anos, que mora com sua filha. Porém ao realizarem o aniversário da velha, a colocaram em uma

cadeira durante um período de duas horas, aguardando os familiares distantes chegarem.

A festa toda ornamentada, inclusive a senhora, colocaram bastantes adornos que a deixou sufocada, sem um mínimo de conforto para sua idade. Nesta passagem do conto percebemos como a família não se importa com o bem estar da velha, somente mostra para a família e a sociedade que cumprem seus deveres, esquecendo-se do interior da pobre senhora com suas dores e frustrações. Também Lispector nos apresenta *Ruído de passos* da mesma autora, que aborda a personagem Cândida Raposo, mulher velha que entra no processo de envelhecer e tem seus desejos sexuais acentuados. Em algumas passagens do conto vemos como a mulher chega a velhice é menosprezada, inclusive nesta narrativa notamos que até mesmo a própria personagem se exclui dos prazeres carnavais que sente, o medo e o desejo tomam conta de seu interior, a mesma toca em seu corpo excitando-se e percebendo as diferenças corporais que não são as mesmas. Percebemos que Clarice Lispector dá ênfase em suas personagens, pois a representatividade das mulheres na literatura é uma maneira de exemplificar como são discriminadas, desde sua velhice, profissão ou escolhas.

E se tratando do público feminino que é propício ao desrespeito, a mulher passou por um processo rigoroso de adquirir seu espaço na sociedade, pois não podia pensar em escrever e expor suas opiniões em público. Eram os homens que escreviam em colunas de revistas e jornais com a autoria feminina. Mas hoje a mulher já está presente nas artes e nas literaturas, mesmo numa sociedade ainda extremamente machista, com resquícios de um passado desigual e fomentado pela ignorância. Nessa linha de raciocínio, podemos rever o processo na qual passaram, as conquistas, as vitórias e os espaços que conquistaram na arte, música, pintura e literatura. E, claro que a mulher além de ser menosprezada por seus escritos, também na velhice, pois é uma fase que a mulher se torna vulnerável para a maioria da população, mesmo se concentrando muita sabedoria e experiência, o que talvez um jovem não saiba como descrever. Porém sabemos que essas escritoras são exemplos de mulheres que resistiram e resistem ao preconceito e a difícil aceitação por parte de um público e suas obras são fundamentais para pensarmos sobre o que nos cerca.

Considerações finais

Neste estudo buscamos refletir sobre a posição de resistência e representação de autoria feminina na literatura brasileira. Desse modo, foi possível designar uma discussão sobre resistência do público feminino na ficção, pois sabemos que a escrita é uma forma de relutância, tendo suas peculiaridades e a difícil aceitação.

A literatura brasileira nos apresenta textos literários reflexivos em torno de personagens mulheres, mostrando como são tratadas na sociedade. Entretanto, essas escritoras fazem-nos refletir sobre como a mulher resistiu à diferentes situações em um determinado recorte de tempo, pois sabemos que as épocas sendo distintas uma das outras o público feminino sofreu os mesmos preconceitos, discriminações da sociedade, nem por isso as mulheres desistiram de suas lutas.

Dessa forma, segundo Candido, entendemos aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais e nisso confluímos como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p. 249). Nisso vemos o que a literatura pode nos proporcionar, a partir do momento que nos tornamos leitores, um processo de reflexão em torno das obras literárias, o que as narrativas escritas por mulheres provocam reflexão.

As escritoras brasileiras aqui enfatizadas foram de grande relevância para hoje conhecermos como literatura brasileira de autoria. Uma tentativa de representação do público feminino na busca de enfatizar as suas resistências ao longo dos tempos. Em uma sociedade que está pouco preparada para enfrentar e conduzir situações do cotidiano de mulheres. Vale ainda acrescentar que as possibilidades de leitura não se esgotam desse estudo bibliográfico desta pesquisa.

Referências

BEAUVOIR, S. de. **A velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova

Fronteira, 2007.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

FERREIRA, L. **Imagens da mulher na cultura contemporânea**. Salvador: NEIM/UFBA, 2002.

MUZARTE, Z. L. **Escritoras brasileiras do século XIX**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

LISPECTOR, C. **Felicidade Clandestina**. Ed. Rocco. Rio de Janeiro.1998.

LISPECTOR, C. **Laços de família**. 1.ed. - Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2013.

PINÕN, N. **Vozes do deserto**. Rio de Janeiro. Record, 2004.

REIS, M.F. **Úrsula**. Ed. Fac-similar. São Luis. Ma. 2003.

WOOF, V. **Contos completos**. Cosac Naify. Ed. 2005.

ZOLIN, L. O. **Desconstruindo a opressão**: a imagem feminina em A república dos sonhos, de Nélida Piñon. Maringá: Eduem, 2003.

LITERATURA E RESISTÊNCIA EM QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Wilma Mesquita de Almeida (UERN)

Francisca Fabiana da Silva (UERN)

Resumo

O presente estudo apresenta uma reflexão sobre literatura feminina e resistência, tendo como objetivo analisar a constituição da literatura como um instrumento de resistência em *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2001), da escritora Carolina Maria de Jesus. Nesse sentido, o corpus de pesquisa é constituído pelas memórias da autora presentes na obra. Como pressupostos teóricos utilizamos os estudos de Alves (2011), Dreyfus (1995), Evaristo (2007), Jesus (2001), Halbwachs (2003) Louro (1997), que discutem sobre memória, gênero, literatura e suas relações na sociedade. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, em que realizamos levantamento bibliográfico da literatura pertinente da área, que subsidiaram à análise dos dados. Trata-se de uma literatura rica de sentidos, que problematiza situações diversas de desigualdades presentes na vida das mulheres, sobretudo das mulheres negras. Identificamos elementos que evidenciam a relação da literatura na vida da autora e que constituem o meio de resistência pela qual Carolina de Jesus superou as situações de exclusão e preconceito e construiu sua autonomia e liberdade.

Palavras-chave: Literatura. Resistência. Memória.

Introdução

Durante muitos séculos, a produção literária fez parte apenas do universo masculino e, desde o início do século XIX, os críticos literários eram constituídos apenas por homens brancos, que menosprezavam os escritos feminino nesse campo. Para eles apenas os homens e “brancos” eram os donos dos conhecimentos e dignos de terem suas produções reconhecidas. Assim, para a mulher negra esse era e ainda continua sendo um campo de inferioridade, já que somente os homens brancos e das classes médias e altas alcançam reconhecimento e valorização em seus escritos.

Desta forma, o presente estudo tem como objetivo analisar a literatura como um instrumento de resistência na vida de Carolina Maria de Jesus, a partir de seus registros e memórias no livro *Quarto de despejo*:

diário de uma favelada. Portanto, na leitura desta obra, encontramos uma literatura rica de sentidos e memórias produzidas pela escritora e que marcou definitivamente sua trajetória de vida, destacando-se pela habilidade da leitura e escrita como uma forma de resistência diária e a mudança de vida em um contexto de miséria e vulnerabilidade social.

Portanto, este esboço surgiu da problemática de como a literatura se constitui como um instrumento de resistência na vida de Carolina Maria de Jesus e, por isto, a necessidade de aprofundar como instrumento de pesquisa, já que ainda hoje a literatura feminina negra continua sendo excluída e esquecida socialmente. De acordo com Pierre (1999, p. 50), “Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. Partindo deste exposto, buscaremos identificar os traços marcantes da literatura como subsídios para a sociedade e ao mesmo tempo apresentar as representações reais e imaginárias da memória discursiva com as influências sociais em um contexto de exclusão.

Nos registros diários da vida da Carolina Maria de Jesus, encontramos a resistência na imagem desfigurada de uma mulher no contexto da favela do Canindé/SP, sendo submissa as condições de misérias e marcada pelo estigma de ser excluída socialmente pela sua cor, posição e lugar de origem e que ganhou outros olhares a partir de uma das mais importantes literaturas, como oportunidade ímpar para o crescimento humano e intelectual.

Assim sendo, para a análise deste corpus, vamos fazer referência a importantes teóricos como Alves (2011), Dreyfus (1995), Evaristo (2007), Jesus (2001), Louro (1997), Pierre (1999), dentre outros que discorrem sobre as questões sociais, memórias e trajetória de vida e suas relações de poder, bem como a importância da educação e a discussão de gênero nas relações literárias e sociais. Conforme Louro (1997, p. 45), “Ainda que a expressão “diferença” possa – como de resto qualquer outra – adquirir diferentes significados em diferentes contextos sociais, políticos ou culturais, é para a sua importância no campo do feminismo que vamos nos voltar aqui”. Logo, a literatura feminina negra assumiu um

papel importante e, ao mesmo, tempo uma postura crítica de denúncia do contexto social em que culturalmente, durante anos, adotou hábitos excludentes e racistas com as mulheres escritoras.

Através da literatura as mulheres negras conquistam oportunidades de serem conhecidas, com novas histórias e relatos de ficção e realidade e, ao mesmo tempo, um novo olhar para a figura feminina negra. Com essas inovações percebemos todo o potencial feminino e, com isso, a oportunidade de superar o estigma de uma cultura machista. E, dessa maneira, construiu novas relações entre os gêneros, propondo novos horizontes e vencendo a exclusão social encarada por estas mulheres, durante muitos anos, principalmente na literatura.

Situações de desigualdades presentes na vida das mulheres negras a partir das memórias de Carolina Maria Jesus

No século XX, as mulheres negras continuaram atuando de forma persistente para conquistar espaço com suas temáticas e relatos diários no universo literário, já que nos escritos das mulheres negras estão escondidas reflexões e ensinamentos como memórias vivas de pessoas que não se deixaram moldar por um sistema opressor e excludente do seu tempo, sendo elas idealizadoras de sonhos e lutas, procurando escrever seus anseios nas páginas de uma literatura de domínio patriarcal.

Suas escritas se confundem entre a ficção a realidade, estando bem presente em todos os acontecimentos e relatos da própria vida, sobretudo, revelando o quanto a mulher negra é submissa e inferiorizada culturalmente e literalmente.

Segundo Alves (2011, p. 13), “Os contos aqui agrupados, revelam o universo da mulher afro-brasileira em suas várias possibilidades vivencial-afetivas”. Assim sendo, é visível em seus escritos a busca pela afirmação da identidade e pertença social da mulher negra, seja no campo social, político, econômico ou do lar exaltando sua liberdade afetiva.

Nos dias atuais com os avanços culturais e sociais que temos, embora poucos se comparados com a submissão da mulher negra durante séculos, ainda prevalece uma cultura de exclusão, repressão, violência e

consequente desigualdade, ou seja, uma coisificação do ser feminino. Assim, as escritoras negras ao retratar a própria realidade e de outras mulheres, usaram como ferramenta o romance, o conto e a poesia para tornar conhecida suas histórias e ao mesmo tempo como um espaço político, ou seja, um lugar para a crítica social e para reivindicar a igualdade de direito também no mundo da literatura, já que até então, era presente o preconceito e a exclusão com as femininas negras consideradas como submissas perante ao patriarcado colonialista.

Portanto, as situações de desigualdades presentes na vida das mulheres negras é algo mais do que social, sendo culturalmente protagonizado também na literatura. Fatos esquecidos e silenciados durante muito tempo ganham espaço com as escritoras negras que escrevem nas linhas do tempo e das memórias, suas marcas e conquistas do ser feminino neste espaço privilegiado de saberes que é o mundo literário.

De acordo com Evaristo (2007, p. 17), “É necessário comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida?”. Assim sendo, a escrita dos acontecimentos cotidianos, lutas e causas em defesa dos direitos das pessoas negras são formas de registro da realidade sem esquecer as origens e ao mesmo tempo enaltecendo a identidade feminina como porta voz de uma literatura cheia de sentimentos, resistência, ousadia e determinação em vencer os estigmas culturais existentes.

As memórias literárias da Carolina Maria de Jesus são frutos nascidos das lembranças e de tantas lutas e reflexões, já que em sua vivência as lutas individuais e coletivas os seus relatos ganharam corpo ao serem registrados. Conforme Jesus (2001, p.81) “Aqui na favela a gente vê coisa de arrepiar os cabelos. A favela é cidade esquisita e o prefeito daqui é o Diabo. E os pinguços que durante o dia estão oculto a noite aparecem para atentar”. Assim, as situações de desigualdades presentes na vida das mulheres negras vêm de muitos séculos de segregação e não seria diferente com a escrita feminina negra que nos dias atuais ainda não ganhou espaço no mercado e no gosto do público.

Ao longo destes séculos inúmeros escritos foram e continuam silenciados, esquecidos e até mesmo classificados como inferiores para a

sociedade machista que não acreditava no potencial feminino. Foi e continua sendo o universo literário o porta-voz da identidade feminina reconstruída na casa e na sociedade, já que em seus escritos é exaltado com ousadia a presença do ser feminino, ao mesmo tempo, propaga a vontade de ver suas companheiras libertas de todo tipo de cultura machista.

Vale salientar que para a mulher negra chegar a ter reconhecimento nos seus escritos, inúmeros obstáculos foram superados ao longo do tempo. Para Evaristo (2007, p. 20), “Consciência que compromete a minha escrita como um lugar de auto afirmação de minhas particularidades, de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra”. Para a mulher negra daquela época não era permitido o estudo, apenas as moças ricas tinham esse privilégio nos colégios católicos para aprender “boas maneiras” e afazeres domésticos com a função de casar e ser uma boa dona de casa. Aos homens sim, estes tinham a oportunidade de ler, estudar e se torna um escritor de sucesso, inclusive com escritos para justificar uma cultura preconceituosa sobre a mulher negra.

Deste modo, elas necessitavam de muita coragem e consciência para enfrentar uma sociedade patriarcal e extremamente machista, onde a mulher tinha como função apenas a reprodução, ou seja, ser mãe, esposa e cuidar do lar e no caso das mulheres negras o estigma de inferioridade diante das outras mulheres ditas “brancas”. Muitas mulheres protestaram por terem seus escritos criticados e silenciados pela imposição de uma cultura machista e conseguiram ganhar espaço com pseudônimo. Foram ousadas em romper com as “ordens” do que era “consentido” escrever e com uma nova identidade expressaram suas ideias.

Análise do *corpus*: a literatura e a resistência na vida da Carolina Maria de Jesus

No decorrer deste corpus, vamos analisar a memória descritiva nas páginas do diário pessoal da Carolina Maria de Jesus com relatos emblemáticos e situações distintas ocorridas diariamente. Os escritos trazem reflexões sociais e políticas em torno do dia-a-dia na favela e a luta diária pela sobrevivência, além do papel da mulher negra marcada pelo

estigma social de mãe solteira neste contexto bem particular. Portanto, as memórias aqui analisadas trazem reflexões sobre os diferentes relatos e acontecimentos, além dos discursos silenciados alguns dias em virtude da fome, cansaço e do estresse do cotidiano.

A memória a qual estamos analisando é uma situação social de extrema vulnerabilidade e muito presente em outras localidades atualmente, onde as mulheres do “lar” precisam trabalhar fora de casa, sendo necessário acordar de madrugada, cuidar da casa, fazer a comida, pegar ônibus para chegar ao trabalho distante e ainda ser “bela”, atenciosa e simpática no seu espaço laboral. Vale salientar que essas jornadas acima mencionadas são de grande parte da população de mulheres no Brasil que sustentam financeiramente seus lares e cuidam dos filhos sozinhas.

Guacira Lopes Louro descreve em seu livro *Gênero, sexualidade e educação* um importante subsídio sobre a diferença e igualdade dos sujeitos na sociedade como veremos abaixo:

Pretende-se, dessa forma colocar o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para a desigualdade precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO 1997, p. 28).

Desta maneira, a realidade de desigualdade social entre classe social alta e as pessoas das periferias são constantemente reproduzidas por meio de discursos opressores e de segregação dos sujeitos e principalmente com a diferença entre homens e mulheres. O principal interesse da sociedade é continuar mostrando a imagem das mulheres submissas e fragilizadas e com isso aumenta o preconceito em torno delas. Ao mesmo tempo, buscar de todas as formas apaga na memória, a história de tantas mulheres que, com muita luta e determinação, venceram o preconceito e o machismo em poder estudar, trabalhar e ter

sua liberdade e autonomia financeira mesmo nas grandes periferias.

O livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* apresenta em suas páginas mais do que um relato, e sim a própria trajetória de vida de quem com muita ousadia e determinação lutou para ter o reconhecimento de seus escritos e obter êxito com as suas produções. Mesmo com o seu livro publicado ela encontrou muitas dificuldades e não houve por muito tempo lugar social privilegiado, ou seja, com melhores condições de vida para ela e seus filhos, sendo necessário voltar a invisibilidade e ao mesmo tempo a inferioridade como seres subalternas das periferias sociais. Portanto, seus escritos diários serviram de inspiração para que também outras mulheres negras e subalternizadas vencessem o preconceito de descrever suas lutas e dores, além de seus sonhos, alegrias e denúncias da realidade que estavam vivendo.

Algumas foram mais ousadas e externaram a negação dos direitos, a violência, o medo e a submissão ao sistema patriarcal, bem como financeiramente e moralmente. De acordo com Dreyfus (1995, p. 74), “É evidente, mesmo que as regras do discurso estabeleçam um dado sistema de relações, que isto não evita as questões sobre o modo pelo qual o discurso e suas regras dependem das práticas sociais e econômicas que eles permitem unificar”. Assim sendo, fica mais explícito qual é o objetivo dos discursos sociais perpassados durante séculos. É cada dia mais claro que grande parte da sociedade dita as regras e estabelece as relações sociais tendo em vista os interesses políticos e econômicos, ou seja, um verdadeiro antagonismo entre os bairros de classe média alta e as periferias. Para um a exaltação em virtude do poder econômico e para o outro a segregação por consequência das constantes exclusões.

Portanto, a análise deste corpus é de uma mulher negra chamada Carolina Maria de Jesus, residente em uma comunidade carente (favela), localizada no bairro de Canindé em São Paulo/SP e seus escritos, segundo constam nas notas de rodapé, são datados entre as décadas de 1950 e 1960. Ela fez de vida uma constante luta ao escrever recortes diários de suas dores como memórias tristes de dias intermináveis e buscou como sujeita subalterna ser a diferença entre os demais. Segundo Jesus:

Quando falo com uma criança lhe dirijo palavras

agradáveis. O que aborrece-me, eu escrevo. Sei dominar meus impulsos. Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu caráter. A única coisa que não existe na favela é solidariedade (JESUS, 2001, p. 13).

Desta maneira, Carolina mostrava um comportamento diferente das demais pessoas daquele lugar e sua atuação como pessoa “iducada” foi uma estratégia de luta ao registrar em seu livro os acontecimentos diários e exigir a implementação das políticas públicas voltadas para os direitos humanos dos moradores da favela.

Ela era conhecida pelas pessoas de sua comunidade como uma pessoa conhecedora das “letras” e isso causava uma certa inveja de acordo com o que nos relata Jesus (2001, p. 19), “Aqui, todas implicam comigo. Dizem que falo muito bem. Que sei atrair os homens. (...) Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo”. Na verdade, o ato de escrever para ela era mais do que um registro, era uma forma de expor suas angustias, raivas e tristezas relatadas nas páginas do seu diário.

Assim sendo, a sua trajetória de vida e memória foram construídas não apenas nas páginas de um diário, mas com muitas outras leituras que ajudavam a sonhar no futuro escrever um livro sobre sua própria vivência e outros relatos das pessoas da favela. Conforme Jesus:

Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. Quando iniciei outro surgiu os filhos pedindo pão. Escrevi um bilhete e dei ao meu filho João José para ir ao Arnaldo comprar (...) e o resto pão (JESUS, 2001, p. 10).

O fato dela dominar a leitura e escrita ajudou a resolver muitas necessidades diárias na comunidade como enviar bilhetes ao senhor da mercearia para comprar algumas coisas de extrema necessidade como pão, banha, óleo, sabão, querosene e tinta para escrever. Carolina foi uma

mulher de muitos sonhos, mesmo em meio a todos os problemas enfrentados. Conforme destacamos:

Eu dormir. E tive um sonho maravilhoso. Sonhei que eu era um anjo. Meu vestido era amplo. Mangas longas cor de rosa. Eu ia da terra para o céu. E pegava as estrelas na mão para contemplá-las. Conversa com as estrelas. Elas organizaram um espetáculo para homenagear-me. Dançavam ao meu redor e formavam um risco luminoso (JESUS, 2001, p.107).

Em seus relatos diários, ela precisava levar consigo sua filha Vera Eunice para buscar papel e outros materiais de sucatas para vender, já que na favela não era um lugar seguro para a menina ficar enquanto os seus outros dois filhos iam para a escola: “Fiz café e preparei os filhos para ir à escola. Fui catando papel. Catei estopas para vender” (JESUS, 2001, p.102). Embora com todas as dificuldades enfrentadas, Carolina tinha uma preocupação em enviar seus dois filhos para a escola e, com isso, construir um novo rumo para eles. No seu diário não é relatado onde era a escola, muito menos como era a convivência com as outras crianças.

Percebemos em todas as páginas do seu diário datadas desde o dia 15 de julho de 1955 até 01 de janeiro de 1960, muitas memórias e acontecimentos trágicos como violência, medo, fome e solidão. Muitos outros fatos não foram descritos ou constantemente apagados por outras situações como alguns dias com poucas informações, mas sempre rotina diária os seus registros em vários horários:

Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. (...) É preciso criar um ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela (JESUS 2001, p. 52).

Assim, a vida de Carolina além da rotina de trabalho era intercalada por sonhos e imaginações e sobretudo de um outro mundo para esquecer o seu “chão”. Em virtude das necessidades de seus três filhos não ficou apenas no “lar” e jamais foi “recatada”, mas a fome e outras necessidades faziam que todos os dias logo cedo, enfrentando sol ou chuva e muito frio, saísse de casa para procurar papel e outros materiais de sucata para vender e troca por comida e outras coisas.

Embora lutando diariamente para sobreviver e vencer a fome diária, nunca se identificou como pertencente a favela e sonhava um dia poder mudar daquele lugar. Para a Carolina, a favela era apenas um quarto de despejo em que a sociedade “joga” o que não serve mais. Jesus (2001, p. 33), faz a seguinte afirmação: “É os políticos que há de nos dar. Devo incluir-me, porque eu também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo”.

Carolina ousou mais do que pode e exerceu o seu protagonismo feminino com muita luta contra a discriminação e preconceito e como sempre foi determinada alcançou metas não apenas individuais, mas coletivamente, quando em sua obra contou do seu jeito a trajetória de tantas vidas marcadas pelo estigma social da violência, preconceito e exclusão. De acordo com Jesus (2001 p.48) “Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerada marginais. Não mais se vê os corvos voando as margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos”. Assim, em sua militância pela vida, estavam presentes também ações envolvendo os direitos humanos, já que ela era considerada uma pessoa respeitável, lutando contra a opressão e violência ao presenciar diariamente as brigas nos barracos próximos ao seu.

Dessa maneira, Carolina era conhecida e, de certa forma, respeitada na favela ao fazer de sua vida uma militância em prol das causas e lutas sociais como a fila para pegar água, entre outro, que ela era chamada a resolver alguns conflitos: “Se eu guardasse todo dinheiro que já gastei telefonando para a Radio Patrulha, eu podia comprar um quilo

de carne!” (JESUS, 2001, p.99). Inúmeros são os relatos, quase diários, de brigas como “o caso do Valdemar” que, segundo a escritora, está acostumado a bater nas outras pessoas e o sumiço do dinheiro do português.

Vivenciou e sofreu preconceito por ser mulher negra, mãe solteira e sozinha com os seus filhos, como a vez que recebeu um bilhete com a seguinte proposta: “A senhora é casada? Se não quer dormir comigo?” (JESUS, 2001, p.106). Outras vezes apareceu pretendentes que desejavam se relacionar com a mesma como é descrito abaixo:

O senhor Emanuel apareceu dizendo que quer casar-se comigo. Mas eu não quero por que já estou na maturidade. E depois, um homem não há de gostar de uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta para escrever. E que deita com lápis e papel debaixo do travesseiro. Por isso eu prefiro viver só para o meu ideal (JESUS 2001, p. 44).

Em sua militância sempre manteve duras críticas aos políticos que visitavam a favela apenas com promessas de campanhas e depois desapareciam e nada faziam para mudar a realidade conforme o relato abaixo:

O senhor Cantidio Sampaio quando era vereador em 1953 passava os domingos aqui na favela. Ele era tão agradável. Tomava nosso café, bebia nas nossas xicaras. Ele nos dirigia frases de viludo. Brincava com as nossas crianças. Deixou boas impressões por aqui e quando candidatou-se a deputado venceu. Mas na Câmara dos Deputados não criou um projeto para beneficiar o favelado. Não nos visitou mais (JESUS 2001, p. 28).

E sua angústia aumentava, cada vez mais, ao encontrar nos jornais ou ouvir no rádio os noticiários e nada mudar na favela. Por seu grau de conhecimento, ela não era uma pessoa fácil de acreditar nas conversas e

promessas dos políticos, que usavam esses discursos para incitar os sujeitos e, desta forma, conseguir votos, com isso recompensa na melhoria e qualidade de vida pessoal e coletiva: “Vi um jornal com o retrato da deputada Conceição da Costa Neves, rasguei e pus no fogo. Nas épocas eleitoraes ela diz que luta por nos” (JESUS, 2001, p.100). Ela também questionava os discursos vazios de práticas sociais relevantes e concretas no sentido da efetivação dos direitos fundamentais como saúde, educação e segurança. Ao mesmo tempo que faltava políticas públicas tinha a atuação da justiça que mandava a polícia para a favela e a forma como os moradores da comunidade eram tratados pelas autoridades.

Desta maneira, a vida da Carolina Maria de Jesus foi marcada por bandeiras e lutas em defesa da visibilidade dos sujeitos enquanto pessoas de direitos pertencentes à uma favela e que ao longo de muitos anos vêm sofrendo a discriminação e o preconceito em virtude de sua condição social, de raça e de sexo. As mulheres negras sempre foram as maiores vítimas dessa exclusão e preconceito social. Atualmente, elas ainda precisam vencer todos os dias o estigma de uma sociedade com poderes econômicos e midiáticos que as inferiorizam. Muitas histórias de Carolinas continuam a se repetir em muitos lugares e com isso aumenta a negação dos direitos básicos como saúde, educação e segurança em todas as esferas governamentais.

Portanto, neste relato usamos como metodologia a pesquisa bibliográfica que nortearam esse processo de escrita. A escolha da temática surgiu da necessidade de resgatar a memória da literatura e mostrar o quanto a sociedade precisa crescer no que se refere as questões do estigma de inferioridade da mulher negra, que diariamente é vítima de discursos preconceituosos e racistas. Tentamos pontuar neste relato a diferença de gênero, principalmente por vivermos em uma sociedade extremamente marcada pelo machismo e como isso afetou a vida da Carolina.

Assim, a leitura que propomos é mais que um aprofundamento, é um resgate histórico de realidades de extrema miséria, com representações e trajetórias de vidas, memórias construídas, silenciadas e apagadas de acordo com a reprodução social. Neste relato tentamos contrapor a realidade de exclusão da favela com a figura emblemática de

uma mulher negra que se sobressaiu através dos seus conhecimentos, vivendo uma realidade antagônica das demais pessoas do seu contexto.

Considerações Finais

Com esse trabalho, buscou-se um novo olhar para a literatura feminina negra e não apenas como sendo inferior ou superior, mas em igualdade de direito diante do reconhecimento social de suas produções. Nas leituras que realizamos, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco das histórias e vivências da Carolina Maria de Jesus que, com muita ousadia e determinação, conseguiu um lugar na sociedade com suas obras literárias escritas e publicadas.

Percebemos, no decorrer das leituras, que muitas outras mulheres negras estão sendo reconhecidas e valorizadas como pessoas importantes na construção literária. Inúmeras lutas silenciadas estão tendo a oportunidade de ser resgatada e, após muitas reivindicações essas mulheres vêm conseguindo um lugar no universo literário e seus escritos ganham um maior aprofundamento e compreensão por críticos e por um público sedento de novos conhecimentos.

Diante do exposto, neste relato que acabamos de propor procuramos descrever a importância da literatura a mudança de vida e de uma forma particular a história da Carolina Maria de Jesus que, através dos seus conhecimentos de leitura e escrita, usou esse poder para expressar por meio dos seus registros as situações cotidianas e com isso buscar melhorias pessoais. Percebemos além das suas dores e angústias os sonhos de mudanças e como ela usou a memória e construção histórica de exclusão para a libertação e desta forma influenciar os políticos para melhorias na sociedade.

Portanto, neste texto propomos repensar conceitos pertinentes na sociedade sobre o papel da mulher marginalizada em todas as esferas e como a literatura tem contribuído para a construção de uma nova identidade, sem perder a memória construída a partir da realidade e pertença do espaço de exclusão com os inúmeros conflitos vivenciados diariamente desde a sua origem até as atividades desenvolvidas fora deste espaço. Deste modo, buscamos apresentar as contribuições de importantes teóricos que discutem sobre a construção da identidade

feminina, verificando o contexto social e os diferentes problemas, ao mesmo tempo as mudanças de vida de mulher negra, oprimida e que venceu o estigma social e conduziu sua trajetória de vida para outros caminhos.

Referências

ALVES, Mírian. **Mulher Mat(r)iz**. Ed. Nandyala. 2011.

DREYFUS, Hubert_ RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica** (para além dos estruturalismo e da hermenêutica). **Tradução de Vera Porto Carrero**. – Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1995.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. In: ALEXANDRE, Marcos (Org.). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

JESUS, Carolina de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. Série Sinal Aberto. São Paulo: Ática, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista/ Guacira Lopes Louro – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PIERRE Achard...[et.al.]; **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. – Campinas, SP: Pontes, 1999.

LITERATURA E RESISTÊNCIA: UMA LEITURA DO CONTO OLHOS D'ÁGUA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Maria do Socorro Souza Silva (UERN)

Maria Lidiana Costa (UERN)

Resumo

Neste trabalho estudamos o conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo. Conto este contido na obra também denominada *Olhos d’água* (2014), a qual integra quinze contos nos quais a autora tem, em sua maioria, personagens negras como protagonistas. Partindo da noção de diáspora proposta por Stuart Hall (2003), propomos analisar o texto tendo em vista a relação entre o movimento geográfico e as influências na (re)construção da identidade cultural dos sujeitos. Notamos que Conceição Evaristo subverte em seu modo de produzir literatura, trazendo como personagens mulheres negras de identidades marcantes, colocando-as como centro das narrativas, destacando em cena a figura da mulher negra que esteve, durante muito tempo, à margem da literatura. Sendo assim, a escritura de Evaristo pode ser concebida como resistência à um sistema dominante e homogeneizador que buscou/busca a exclusão das minorias dentro da sociedade e do texto literário.

Palavras-chave: Olhos d’água. Identidade cultural. Resistência.

Introdução

A escritora brasileira Conceição Evaristo tem nas próprias origens a maior influência para a escrita, isso por ter nascido em uma família de mulheres negras, que em sua maioria trabalham como cozinheiras, faxineiras, empregadas domésticas. Ou seja, sentem bem como é ser um sujeito feminino-negro em um país de cultura misógina e racista. Por ser de origem humilde a escritora conheceu desde a infância as dificuldades de se viver na favela no alto da Avenida Afonso Pena, área nobre de Belo Horizonte. Desse modo, encontra na ficção uma bela maneira de evidenciar e denunciar as mazelas sofridas por ela e pelas outras tantas “Conceições” que também sentem o peso de ser mulher negra. Acrescentamos que os contos da autora possuem um tom autobiográfico

que a própria autora denomina de “escrivência”¹³, pois Evaristo retira da realidade em que viveu/vive a matéria para suas narrativas.

Diante do exposto pretendemos realizar um estudo do conto “Olhos d’água”, que compõe o livro da autora também denominado *Olhos d’água*, publicado pela Editora Pallas em 2014, é composto por quinze contos, sendo o primeiro deles “Olhos d’água” o qual nos deteremos aqui.

A narrativa conta a história de uma personagem não denominada pela escritora, que distante de sua terra natal depara-se com um incessante questionamento: “De que cor eram os olhos da minha mãe?” (EVARISTO, 2014, p. 15). A partir desse instante a personagem faz um regresso às suas memórias de infância, aos momentos de dificuldades vividos com a genitora e as outras irmãs, procurando sempre recordar a cor dos olhos de sua mãe. Nessa busca resolve regressar à suas origens e revistar o passado para que possa enfim saber a resposta que anseia.

Desse modo, propomos uma leitura metafórica de termos usados pela escritora que nos remetem ao sofrimento, ao excesso de lágrimas derramadas pelo povo negro durante séculos de escravidão, discriminação e a relação entre o fenômeno da diáspora e a relação com identidade cultural entre colonizador e colonizado. Nesse processo, procuramos pensar a escrita negra de autoria feminina como resistência aos mecanismos canônicos que estabelecem padrões de certa forma excludentes à literatura que fica à margem.

Ausentes de sua terra mãe, os africanos encenam o fenômeno da diáspora no território brasileiro permeado pelo recorrente sofrimento que vem sendo ilustrado nas páginas da nossa literatura. Conceição Evaristo tem se empenhado em produzir muitos textos que possibilitam estudos com vistas para a representação do negro e, portanto, constituem-se como pertinentes para pensarmos numa existência e ao mesmo tempo resistência do sujeito afrodescendente dentro dos contextos de exclusão.

Para tanto, pretendemos trazer uma reflexão sobre como Conceição Evaristo usa de maneira metafórica os “olhos d’água” para aludir ao sofrimento vivido pelas personagens do conto. E ainda estabelecer

¹³ Informações com base na biografia da autora Conceição Evaristo, disponibilizada em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/conceicao-evaristo-literatura-como-arte-da-escrivencia-19682928#ixzz4tA2K8bI7>

relação com estudos críticos que possam ser agregados ao texto literário que sinalizem para a diáspora negra no Brasil.

A literatura de autoria feminina como forma de resistência

A construção sócio-histórica da mulher é permeada por muitas lutas. Para adquirir o *status* social que temos hoje foi preciso batalhar severamente contra um sistema patricialista, dominante e opressor que determinava que a mulher fosse destinada aos papéis de dona de casa, mãe, esposa fiel e muitos outros que limitavam a capacidade delas.

Em relação a inserção da mulher na literatura, isso ocorreu de forma muito limitada e precária. Primeiramente aparecerem como personagens idealizadas por escritores homens pertencentes ao cânone, como por exemplo, Machado de Assis, José de Alencar, entre outros. Tínhamos nesses casos a representação da mulher pela ótica masculina. Em outras palavras, cabia ao homem apresentar uma figura feminina que estivesse de acordo com os padrões estéticos, morais e sociais de época, caso contrário, suas obras seriam rechaçadas ou até mesmo censuradas. Sobre a inserção da mulher na literatura diz Luísa Lobo:

Ser o outro, o excluído, o estranho é próprio da mulher que quer penetrar no sério mundo acadêmico ou literário. Não se pode ignorar que, por motivos mitológicos, antropológicos, sociológicos e históricos, a mulher foi excluída do mundo da escrita – só podendo introduzir seu nome na história europeia por assim dizer através de arestas e frestas que conseguiu abrir através de seu aprendizado de ler e escrever em conventos. (LOBO, 1998, p. 5)

Estando ausente da escrita literária e sendo concebida por uma visão masculina, a mulher foi por muito tempo representada de maneira estereotipada, os autores constituíam personagens femininas que obedecessem fielmente aos modelos de mulher fiel, dedicada ao lar, belas,

instruídas para satisfazer aos desejos masculinos. Se por ventura houvesse uma personagem que não estivesse dentro desses padrões, certamente o desfecho das narrativas reservariam castigos dos mais variados para elas, como ocorre com Capitu em *Dom Casmurro*, com Lúcia em *Lucíola*, com Aurélia em *Senhora*, com Emília em *Diva* e com tantas outras mulheres trazidas por outros escritores, pois mesmo sendo protagonistas não adquirem autonomia no enredo.

Sobre esses modelos estereotipados da mulher nas narrativas, Lúcia Osana Zolin (2009, p. 226) diz: “o da mulher sedutora, perigosa e imoral, o da mulher como megera, o da mulher indefesa e incapaz e, entre outros, o da mulher como anjo capaz de se sacrificar pelos que a cercam”. E sobre a mulher enquanto autora que dá voz as mulheres? Como se deu o importante momento da história da nossa literatura no que diz respeito à mulher escritora, à literatura de autoria feminina? Sobre isso afirma Lobo:

Assim, tem-se: a fase feminina, a partir de 1859, com o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, no qual a mulher obtinha um caráter pejorativo, frágil e indefeso, por estar presa ainda ao modelo patriarcal vigente na época; a fase feminista, em 1944, com *Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector, em que a mulher passa a questionar sua situação já evidenciada no movimento feminista; e a partir de 1990, surge a fase fêmea ou mulher, com uma literatura voltada para a autonomia da representação feminina, sem mais serem necessários os questionamentos anteriores em que a mulher tem uma chance nunca antes permitida para que “expresse a sua sensibilidade a partir de um ponto de vista e de um sujeito de representação próprios, que sempre constituem um olhar da diferença”. (LOBO, 1998)

Vemos, portanto, que o aparecimento da mulher assumindo papel mais determinante de escritora se deu através de fases, conforme aponta a estudiosa supracitada. Um momento inicial com Maria Firmina dos Reis;

um segundo momento de certo modo mais forte e independente, se comparado ao primeiro, dessa vez com Clarice Lispector; e um terceiro momento denominado de ‘fase fêmea da mulher’, na qual ela passa a ter mais estabilidade e segurança para produzir. Desde então é possível as mulheres produzirem arte à maneira feminina ou masculina, do jeito que achar conveniente a cada finalidade.

A diáspora negra e sua relação com a identidade cultural

Durante a narrativa nos deparamos com a inquietação da narradora-personagem que busca saber a verdadeira cor dos olhos da sua mãe. Tal questionamento a importuna há alguns dias, ou até meses, mas numa noite em particular parece que aquilo não lhe sai da cabeça. Precisa a qualquer custo encontrar a resposta. A personagem sente-se culpada: “naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusativo. Então eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?”. (EVARISTO, 2014, p. 15).

No que diz respeito a condição do sujeito vítima da diáspora, podemos mencionar que a personagem do conto, “sendo a primeira de sete filhas” (EVARISTO, 2014, p.16), apresenta-se desterrada, longe da mãe e das irmãs, que havia deixado para trás em busca de melhores condições de vida. Dessa forma, constitui-se como sujeito decorrente da diáspora devido ao fator econômico. Segundo Stuart Hall, em seu livro *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*, a diáspora é um movimento decorrente de vários motivos, tais como: “pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades - os legados do Império em toda parte - podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento - a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor” (HALL, 2003, p. 28).

Conforme assinala o estudioso, há uma grande possibilidade de retorno às origens, aspecto observado no texto literário quando a personagem se sente inquieta, à procura de uma marca identitária de sua mãe: a cor dos olhos. Sabemos que no rosto encontra-se demarcado traços da identidade, nas linhas de expressão, no formato da face que designa aspectos de origem étnica e com certeza na expressividade dos olhos, na

cor, tamanho e semblante presente no olhar de cada pessoa. Sendo assim, a personagem não consegue lembrar-se justamente de uma marca tão particular, isso provoca nela grande estranheza, como se a ausência da sua terra natal fizesse esquecer-se da sua identidade e também dos traços tão marcantes da sua origem. Quanto à possibilidade de retorno assinalada por Hall (2003), o texto literário revela que:

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos da minha mãe, naquele momento resolvi deixar tudo e, no dia seguinte, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos (EVARISTO, 2003, p. 18).

Desse modo, vemos que a busca pela cor dos olhos da mãe pode ser lida de forma metafórica, como um resgate por uma identidade deixada para trás, por vezes esquecida. Por mais que fizesse um enorme esforço ela não conseguiria lembrar-se, apenas o retorno é o que poderia solucionar a inquietação. Seria solucionada pela (re)identificação dos aspectos identitários e culturais que teriam sido aculturados pela ação de um outra cultura, aquela sob a qual a personagem estaria submetida e que possivelmente ocultou a cultura de origem, ocasionado, por sua vez, o afastamento, o esquecimento de fatores tão importantes, que no caso do conto seria a “cor dos olhos da mãe”. O sujeito que, por motivos diversos, encontra-se distante de suas origens tende a assimilar aspectos culturais do povo e do lugar onde vive, e acaba distanciando-se em parte da sua cultura original. Esse entrelaçamento de culturas, esse diálogo é o que alguns estudiosos denominam de hibridismo, este pode ocorrer no plano cultural, religioso e outros, é bastante recorrente nos casos em que os povos vivem a diáspora. Sobre a relação entre diáspora e identidade cultural, Hall (2003) menciona:

Essencialmente, presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes, seja

constitutiva de nosso eu mais interior. E impermeável a algo tão “mundano”, secular e superficial quanto uma mudança temporária de nosso local de residência (HALL, 2003, p.28).

Porém, o que vemos no contexto das obras pós-coloniais é justamente o inverso do conceito proposto por Hall. Mudanças temporárias de um lugar para outro, ou seja, a diáspora, pode sim influenciar na cultura dos sujeitos, a identidade cultural não é impermeável, mas está sujeita a mudanças. Mesmo quando o deslocamento seja temporário ainda assim pode ocasionar alterações na identidade, o choque cultural torna o sujeito híbrido, há nesse fenômeno uma espécie de luta entre as culturas, é um espaço imaterial em que o mais forte, o colonizador (cultura dominante, em sua maioria a do branco), se sobressai sob a cultura do mais fraco, do colonizado (grupos de minorias: o índio, o negro, entre outros). Ressaltamos, por exemplo, que mesmo a cultura europeizada se sobrepondo a do negro ainda assim o colonizador também assimila traços culturais dos sujeitos que são colonizados. Sobre essa relação Hall (2003):

É um processo da “zona de contato”, um termo que invoca “a co-presença espacial e temporal dos sujeitos anteriormente isolados por disjunturas geográficas e históricas (...) cujas trajetórias agora se cruzam”. Essa perspectiva é dialógica, já que tão interessada em como o colonizado produz o colonizador quanto vice-versa: a “co-presença, interação, entrosamento das compreensões e práticas [...]” (HALL, 2003, p. 31).

No conto em estudo podemos perceber esta relação de poder existente entre o colonizador e o colonizado. Encontra-se bem mais demarcada quando a personagem está confusa em seu quarto, um momento em que ela mesma desconhece o ambiente em que vive. Podendo ser visto como um indício da força colonizadora oriunda do local atual contrapondo-se às memórias de infância e às marcas da cultura de

origem. O texto literário nos mostra que: “atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que eu estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali”. (EVARISTO, 2014, p. 15). Ocorre nesse trecho um embate entre as memórias que representam os traços da identidade cultural da personagem com a nova identidade que está construindo a partir da sua instalação neste novo território. A narradora-personagem de “Olhos d’água” faz diversos relatos dos hábitos de sua família, da cultura da qual se originou. Vai pouco a pouco revivendo suas memórias:

Eu achava tudo aquilo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. [...] Eu lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. [...] Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. [...] Lembro ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço (EVARISTO, 2014, p. 16-17).

Como vemos, a narradora consegue recordar fatos diversos vividos com sua família, mas a cor dos olhos da mãe ainda permanece uma lacuna, ela não se lembra. Observando as memórias relatadas, a maioria são bem tristes, são marcas do sofrimento relacionados principalmente à condição financeira da família. Como poderíamos explicar o fato dela evocar essas vivências e não rememorar a cor dos olhos da figura que seria a base de sua conjectura familiar?

Possivelmente porque as marcas do sofrimento sempre permanecem evidenciadas na identidade do sujeito de sua origem ausente. Por mais que tente, as memórias surgem como *flashbacks*. E em relação ao fato de não recordar a cor dos olhos de sua mãe, pode ser uma tentativa da própria Conceição Evaristo de mostrar que a ausência, o deslocamento, a diáspora, causam nas pessoas efeitos negativos em relação a sua identidade cultural. Distante do que sempre fez parte da sua cultura o sujeito sente-se desolado, como se lhe faltasse algo, tornando-se inconcluso: “essa dimensão constitui aquilo que Frantz Fanon denominou

‘o fato da negritude’. A raça permanece, apesar de tudo, o segredo culposos, o código oculto, o trauma indizível”. (HALL, 2003, p. 41). Ou seja, mesmo distante de sua origem a identidade cultural do sujeito vai se revelando através até mesmo dos traumas vividos que às vezes não podem ser ditos, mas apenas lembrados.

A condição de sujeitos inconclusos é bastante natural no contexto pós-moderno, como discute Bauman (2005) ao explicar a situação das pessoas que vivem nesse “líquido mundo moderno”, somos sujeitos que anseiam por múltiplas identidades, o autor diz que:

É nisso que nós, habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências comuns de nossas identidades em movimento - lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, que construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo. [...] no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis não funcionam (BAUMAN, 2005, p. 32-33).

É em uma condição de identidade em movimento que a narradora do conto encontra-se. Ela está imersa em outra vida que certamente a distancia dos aspectos culturais de onde se originou. As buscas incessantes pela cor dos olhos de sua mãe e os relatos memorialísticos de sua infância estão em diálogo com a cultura da qual ela fez parte. Desse modo, podemos perceber que não somente esta personagem, mas os sujeitos de modo geral, encontram-se na condição em que as identidades se constroem a partir das relações que estabelecemos socialmente, seja com pessoas da mesma nacionalidade ou não.

Corroborando a ideia de Bauman (2005), Woodward (2008) acrescenta que as atuais organizações sociais também anseiam e produzem novas formas de identidades: “a etnia e ‘raça’, o gênero, a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social e as preocupações ecológicas produzem novas formas de identificação”.

(WOODWARD, 2008, p. 31). Nessa perspectiva, as narrativas contemporâneas também têm incorporado bastante essas questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, ao tratarem de aspectos tão humanos e em evidência. Têm-se distanciado dos padrões canônicos, os quais não permitiam que sujeitos femininos, homossexuais, negros, índios, fossem tratados como protagonistas dentro dos textos. E é nessa condição que a escrita de Conceição Evaristo se inscreve num processo de construção e (re)significação das identidades culturais, sobretudo a negra. Assim as obras dela podem ser consideradas como resistência a um sistema literário rígido.

No atual cenário, com relação às identidades culturais, não podemos entender que a diáspora, por colocar os sujeitos na condição de desterrados, constitui-se tão somente como fator negativo. Ao contrário, as pessoas em condição de diáspora assimilam traços de outras culturas, afetam também a construção das outras culturas, há, portanto, um diálogo que resulta em identidades culturais híbridas, podendo assim ser concebida também como aspecto positivo. Sobre uma concepção de diáspora que considera as noções da tradição (cultura original), diz Hall (2003):

Portanto, é importante ver essa perspectiva diaspórica da cultura como uma subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação. Com outros processos globalizantes, a globalização cultural e desterritorializante em seus efeitos. Suas compressões espaciotemporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam os laços entre a cultura e o “lugar”. Disjunturas patentes de tempo e espaço são abruptamente convocadas, sem obliterar seus ritmos e tempos diferenciais. As culturas, é claro, tem seus “locais”. Porém, não é mais tão fácil dizer de onde elas se originam (HALL, 2003, p. 36).

Segundo o estudioso, ao tratar da cultura precisamos atentar para os fatores locais, nacionais, de origem e também para outros que vêm

surgindo com os efeitos da globalização. Está cada vez mais na atualidade definir a origem de determinadas culturas na atualidade, devido à condição de movimento dos sujeitos, as culturas se misturam, agem umas sob as outras, hibridizam-se. Na narrativa em estudo a personagem encontra-se nesse processo de hibridização, sua identidade cultural está em constante negociação entre o local e o cosmopolita, entre as memórias e os esquecimentos. Isso é importante, pois as identidades fixas não estão mais em evidência, o contrário disso, vejamos o que diz Hall (2003):

As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera. Por todo o globo, os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais dos antigos Estados-nação dominantes, das antigas potências imperiais, e, de fato, do próprio globo. Os fluxos não regulados de povos e culturas são tão amplos e tão irrefreáveis quanto os fluxos patrocinados do capital e da tecnologia (HALL, 2003, p. 44).

Estabelecendo relação com o conto, vemos que há esse fluxo de povos do qual fala Hall (2003). A personagem nasce em determinado local, migra para outro, retorna ao local de origem buscando a gênese de sua cultura representada na mãe. Na perspectiva de fazermos uma leitura dos sentidos metafóricos do texto, percebemos que os “olhos d’água” de que fala Conceição Evaristo é representado pelo sofrimento enraizado nas origens do povo negro, pois conforme está assinalado na própria narrativa, a própria personagem ao evidenciar que sua genitora tem olhos d’água, alude isso ao sofrimento vivido:

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prontos a enfeitar o seu rosto. A cor

dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água
(EVARISTO, 2014, p. 18).

As lágrimas aqui aparecem como metáfora do sofrimento e como traço de uma identidade marcada pelo pranto. Através de uma narrativa bastante poética, Conceição Evaristo nos faz pensar na condição do negro que vem, ao longo da história, sendo narrada com esta identidade marcada pelo tormento. Os “olhos d'água” como marca de uma trajetória de dissabor aparece novamente no final do conto, dessa vez no olhar da própria personagem narradora, ela tem essa revelação através da percepção de sua filha:

E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente no meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho [...] eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou: - Mãe qual é a cor úmida dos seus olhos (EVARISTO, 2014, p. 19).

É interessante perceber que a personagem herda da sua genitora uma característica marcante de sua identidade, trata-se do olhar carregado de umidade, de sofrimento, uma vida assinalada pela ausência, pelas dificuldades, pelo choro. Há uma continuidade que é passada ao leitor nas últimas linhas da narrativa. A filha carrega os estigmas da mãe. Isso nos leva a pensar que quando um sujeito se ausenta de suas origens geográficas carrega consigo as marcas de sua identidade, isso ninguém lhe tira, podendo haver mudanças, mas nunca a perda por completo da identidade cultural.

Considerações finais

A diáspora, enquanto deslocamento geográfico e cultural advinda de fatores diversos, foi evidenciada na leitura do conto “Olhos d'água”,

principalmente na condição de desterrada da narradora-personagem. Ao longo da narrativa, esta vai enumerando memórias de sua vida, nos tempos em que esteve junto de seus familiares residindo na sua terra natal.

A partir de sua inquietação para saber da cor dos olhos de sua mãe é que a personagem parece tomar consciência de sua condição de colonizada por outra cultura que não é a mesma da qual se originou. As influências culturais que assimila na sua nova morada apagam lembranças relevantes para sua identidade, fazendo com que retorne ao seio familiar e cultural para reavivar os aspectos esquecidos.

Metaforicamente, os “olhos d’água” sinalizam para uma leitura voltada para a condição do negro que foi vítima da diáspora, sendo que a maioria dos casos é-se também vítima de transtornos físicos, econômicos, psicológicos, morais, dentre outros, que ocasionam o excesso de choro, lágrimas, conforme assinala a autora nas linhas do texto.

Também mostramos que a diáspora não deve ser vista exclusivamente como desvantajosa para a identidade cultural das pessoas. Através do diálogo ou embate de culturas têm-se relações híbridas, têm-se identidades múltiplas, fluídas, e não mais uma identidade una e indivisível. Sendo assim, vemos na diáspora um meio também de assimilação das culturas ou de diversidade cultural. O presente estudo torna-se pertinente por propiciar reflexões em torno da identidade cultural e sua relação com o movimento da diáspora e por mostrar alguns prós e contras dessa relação.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. RJ: Jorge Zahar Editor, 2005.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- LOBO, Luísa. **Literatura de autoria feminina na América Latina**. Rev. Mulher e Literatura, Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <http://www.openlink.com.br/nielm/revista.htm>. Acesso em: 09 de junho de 2019.
- ZOLIN, Lúcia Osana. **Literatura de autoria feminina**. In: ZOLIN, Lúcia Osana; BONNICI, Thomas. Teoria Literária. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

O CASO DE AMOR NÃO CORRESPONDIDO VIVIDO PELA PERSONAGEM MARIANA EM AMOR DE PERDIÇÃO

Walisson Jonatan de Araújo Maia (UERN)

Alisson Matheus de Lima Santos (UERN)

Resumo

O objetivo principal deste estudo é analisar como se dá a construção/configuração do amor não correspondido de Mariana por Simão Botelho. Para a constituição deste artigo foram utilizados os estudos referentes à área da literatura portuguesa de Baptista (1988), Carmo dos Santos (2011), Franchetti (2007), Gai e Schonarth (2015) e demais que contribuíram para a realização do presente estudo. O presente trabalho tem por finalidade a seleção e análise de trechos do romance *Amor de Perdição* (1862), de Camilo Castelo Branco. A metodologia empregada na vigente pesquisa foi a de cunho bibliográfico, pois foram feitos recortes de trechos do referido romance para a constituição do *corpus*. Os resultados deste trabalho nos mostram como o sentimento amoroso da personagem Mariana por Simão Botelho se adequa as características do Ultrarromantismo no que se refere ao amor impossível e o caminho de morte que este sentimento leva a personagem.

Palavras-chave: Amor de Perdição. Literatura Portuguesa. Novela camiliana. Sofrimento de amor. Ultrarromantismo.

Introdução

O presente estudo se disponibiliza a analisar trechos que relatam um amor não correspondido vivido pela personagem Mariana no romance *Amor de Perdição* (1862), de Camilo Castelo Branco, um dos mais consagrados escritores da Literatura Portuguesa. A obra tem a sua classificação como ultrarromântica e traz inspirações shakespearianas e muita às vezes é referida como o “Romeu e Julieta lusitano”. Muito em virtude das semelhanças dos acontecimentos que envolvem as narrativas desses dois romances.

Quando decidiu escrever *Amor de Perdição*, no ano de 1861, Camilo estava aprisionado na Cadeia da Relação, na cidade do Porto, pela prática de adultério cometido junto com a sua amante Ana Plácido; o adultério era considerado crime naquela época. Durante o tempo que esteve preso, decide escrever o romance, o que levaria quinze dias para a sua produção

escrita e tendo a sua primeira publicação no ano de 1862.

Amor de Perdição (1862) narra um romance vivido em Viseu por dois jovens: Simão Botelho (dezessete anos) e Tereza de Albuquerque (quinze anos), de famílias nobres, mas com intensa rivalidade. O único contato que mantinham era através das janelas de suas casas. O amor torna-se praticamente impossível, visto que Tereza, após descoberto o namoro com Botelho, vai parar num convento por ordem do pai, querendo impedir o tal laço amoroso.

Já Simão Botelho é enviado pelo pai para Coimbra e passa a estudar e morar na casa de um ferrador, João da Cruz, que devia muitos favores ao seu pai. Neste lugar também reside Mariana, a filha do ferrador, e sob as ordens do pai, ajuda o recém-chegado em todas as ocasiões. No decorrer da narrativa vamos ter uma espécie de triângulo amoroso e esta personagem viverá um amor abnegado por Simão, que ama exclusivamente Tereza.

Esta pesquisa tem como objetivo central analisar a entrega sentimental da personagem Mariana por Simão Botelho no romance *Amor de Perdição* (1862), de Camilo Castelo Branco. Faremos o uso de recortes de trechos da narrativa que focaliza o acontecimento mencionado e por meio dessa seleção de citações perceber o amor da filha do ferrador, Mariana, a um sentimento romântico que não é correspondido pelo jovem rapaz.

A metodologia utilizada nesta pesquisa será a de cunho bibliográfico, visto que serão retirados trechos do romance *Amor de Perdição* (1862), de Camilo Castelo Branco, e através da seleção destas citações é que a nossa análise será desenvolvida, tendo como ênfase o sentimento romântico não correspondido vivido pela personagem Mariana por Simão Botelho.

A constituição do *corpus* desta pesquisa é feita a partir de recortes de trechos que envolvem o amor não correspondido de Mariana por Simão Botelho, no romance *Amor de Perdição* (1862), de Camilo Castelo Branco. Para o auxílio deste estudo, foram utilizadas as contribuições de Baptista (1988), Franchetti (2007), Gai e Schonarth (2015) e demais teóricos que foram relevantes para a construção deste trabalho.

O presente artigo se constitui nas seguintes partes: na primeira, será

apresentada a importância do romance *Amor de Perdição* (1862), de Camilo Castelo Branco, para o advento da estética do Romantismo na literatura portuguesa. Posteriormente, o amor como centro de inspirações literárias e como este sentimento constitui a trama da novela passionai camiliana, com ênfase no papel da personagem Mariana. Mais adiante, entraremos na análise de trechos do referido romance, com foco na abnegação amorosa vivida por Mariana pelo personagem Simão Botelho. E por fim, nas nossas considerações finais, mostramos a importância deste estudo, juntamente com os resultados alcançados por meio desta pesquisa.

A importância da novela camiliana *Amor de perdição* na literatura portuguesa

A novela *Amor de Perdição* (1862) é considerada um marco no advento do Romantismo literário português. De acordo com Carmo Santos (2011), trata-se da novela mais bem produzida por Camilo Castelo Branco, além de possuir uma narrativa bem direta e de leitura satisfatória, também se destacam a inovação e habilidade do escritor na forma de escrever, no que se refere à criação de obstáculos enfrentados pelas personagens.

Os pontos evolutivos presentes em *Amor de Perdição* (1862) são perceptíveis de forma espontânea e a partir da leitura o crítico pode perceber a habilidade de Camilo ao descrever a estória amorosa entre Simão Botelho e Tereza de Albuquerque e os traços mais modernos presentes no romance. Sobre esse aspecto inovador, Franchetti (2007) descreve:

Coincidem assim na valorização de *Amor de Perdição* não apenas os leitores e a crítica contemporânea do autor, mas a posterior tradição crítica, até os nossos dias. A subsunção da novela camiliana nesse texto específico, entretanto, é já uma descrição bem moderna (FRANCHETTI, 2007, p. 93).

A relevância dessa obra camiliana é ainda sentida ainda nos nossos dias, pois a divisão passional e satírica de costumes trazida na obra pode ser vista como uma influência abrangente no que se refere à produção de romances atuais. Outro ponto a ser ressaltado também é a habilidade do escritor em criar um enredo que foi capaz de envolver dois personagens imprevisíveis de se envolverem sentimentalmente.

A personagem secundária, Mariana, nos mostra neste estudo que os personagens ditos secundários podem ter um papel de grande relevância em uma narrativa. Se levarmos em conta que a filha do ferrador aparece somente na metade da narrativa em diante, perceberemos a sua importância, desde o auxílio a Simão, tanto quando decide alimentar um sentimento romântico por este, acabando por se entregar a um amor impossível.

Camilo Castelo Branco rompe com a dualidade ideológica portuguesa vivida em sua contemporaneidade ao escrever *Amor de Perdição* (1862), pois uma das características de Camilo é a sua posição neutra com relação à política quando decide escrever as suas obras e isso influencia de forma positiva para que a análise literária seja realmente dos fatos narrados na estória. Dessa maneira:

Camilo não designa nem um liberal nem um miguelista, nem católico nem protestante, mas romancista: que não escreve romances para ilustrar qualquer interpretação de Portugal (o que não quer dizer que quem estiver interessado não possa estabelecer uma interpretação relativamente estável na ficção camiliana), que não procura atingir qualquer um fim superior, que não se fundamenta em outra coisa além do estrito interesse romanesco (BAPTISTA, 1988, p. 143).

Camilo pretende focar única e exclusivamente na estética literária do Romantismo ao produzir a sua obra *Amor de Perdição* (1862). Decidindo destacar as características da nova estética literária de sua época: o pessimismo, o sentimentalismo, a figura angelical da mulher e a morte são abordados pelo autor de forma constituinte de sua narrativa, não se

preocupando com os conflitos de vieses ideológicos vividos em sua sociedade.

Estética e ética caminham juntas na camada sutil da crítica social trazida em *Amor de Perdição*. Assim como as características citadas acima tem um cunho social, o sentimento que Mariana alimenta por Simão pode também ser visto dessa forma. Como uma espécie de crítica desenvolvida por Camilo ao longo da narrativa, quando, por exemplo, mostra a submissão da filha do ferrador ante a seu novo hóspede.

O amor como inspiração literária e a abnegação da personagem mariana

A temática do amor é bastante recorrente na literatura, seja por aproximar o leitor da forma artística que aquela determinada obra quer representar, seja pelo fato de a subjetividade de quem lê conseguir transportar o indivíduo para um mundo de fantasias no qual faça uma auto identificação acerca de sua visão de mundo e/ou dos seus sentimentos. Assim:

Muito antes de ser desenvolvido nas narrativas literárias, perpassando a matéria romanesca, o amor já era abordado em reflexões filosóficas, em questionamentos acerca da origem do mundo, dos elementos essenciais da vida e do comportamento do humano. Constitui-se, assim, uma temática universal, na medida em que nascem dela todas as fontes de emoções e de conflitos do homem. (GAI e SCHONARTH, 2015, p. 166)

O amor sempre foi usado ao longo da antiguidade como forma de questionamento acerca de assuntos filosóficos e também de explicação para justificar uma determinada crença. Esse sentimento é representado na literatura como a causa de um final feliz e em alguns casos como o motivo de uma determinada tragédia, seja pelos obstáculos que impedem a felicidade, seja pela morte.

Diante dessa abordagem sobre o amor, chegamos a traçar o perfil de Mariana: moça jovem, de aparência angelical, de origem humilde e de bom coração. Decide ajudar o novo hóspede Simão Botelho nas mais diversas circunstâncias, entre elas, a de levar cartas escritas por ele para Tereza no Convento. Trata-se de uma mulher madura e que é fiel a um sentimento não correspondido:

Silenciosamente, alimenta um amor por Simão. É abnegada e fiel, e comporta-se como uma espécie de irmã para o jovem fidalgo, ao qual se dedica completamente. Reprime o próprio sentimento, anulando-se em função do amor de Simão por Teresa. (CRUZ, 2016, p. 68)

A sua convivência com Simão vai de forma gradativa e lenta alimentando um sentimento pelo rapaz. Mariana sabe que ele ama Tereza, e que mesmo com ela no convento o jovem tenta manter contato com a sua amada. Decide então conter o sentimento que vai criando pelo filho do corregedor. Tenta se comportar discretamente para não chamar a atenção de Simão, assim decide amá-lo em segredo.

Mariana pode ser considerada como uma das personagens mais românticas do romance, o seu perfil discreto, angelical e apaixonada pode se enquadrar de forma categórica às características do ultrarromantismo. O seu amor por Simão fica então evidente quando ela se oferece para ser correspondente de seu namoro com Tereza, como no trecho a seguir:

- Se o senhor Simão quer, eu vou à cidade e procuro no convento a Brito, que é uma rapariga minha conhecida, moça duma feira, e dou-lhe uma carta sua para entregar à fidalga.
- Isto é possível, Mariana? – exclamou Simão, a ponto de abraçar a moça.
- Pois então! – disse o ferrador – o que pode fazer-se, faz-se. Vai-te vestir, rapariga, que eu vou botar o albardão à égua (CASTELO BRANCO, 1999, p. 110)

A filha do ferrador João da Cruz sabia das limitações que estaria sujeita caso decidisse amar a Simão Botelho, e por ser uma moça justa e madura, decide aceitar a situação de forma cômoda. Isso fica nítido quando ela se dispõe a ser a mensageira de cartas de amor entre o homem que ela ama e a mulher que ele ama. Até que ponto o sofrimento de amor de Mariana por Simão chegará, veremos mais adiante neste estudo.

Abnegação e fidelidade: entrega e submissão sentimental de mariana por simão botelho

Camilo Castelo Branco traz em *Amor de Perdição* (1862) um romance extra do casal apaixonado de Simão e Tereza: o sofrimento amoroso vivido pela personagem Mariana, filha do ferrador João da Cruz. Essa moça se apaixona pelo seu novo hóspede, que decide morar em sua casa com a intenção de se aproximar de Tereza de Albuquerque, que fora parar em um convento por recusar casar-se com seu primo Baltasar Coutinho a mando do pai.

João da Cruz, personagem do ferrador, é um grande devedor de favores ao pai de Simão Botelho, já que no passado o corregedor lhe ajudara em situações adversas de sua vida. Como forma de gratidão decide aceitar que o jovem rapaz resida em sua humilde casa. O ferrador cede também à disponibilidade de sua filha Mariana, para que fique às ordens do recém-chegado.

E vossa senhoria não tenha aquelas de cerimônia, nem me diga à Mariana – a menina isto, a menina aquilo. É – rapariga, dá cá um caldo; rapariga, lava-me o braço, dá cá as compressas – e nada de políticas. Ela está aqui como sua criada, porque eu já lhe disse que, se não fosse o pai de vossa senhoria, já ela há muito tempo que andava por aí às esmolas, ou pior ainda (BRANCO, 1999, p. 93).

O ferrador compromete a sua filha às ordens de Simão pela sua

dívida de gratidão com o pai do rapaz, ficando ela submissa aos seus mandos. Podemos perceber isto, pois ele, o pai, sujeita a moça para que ela seja uma espécie de serva, chegando até mesmo a dizer que o novo morador a trate como uma irmã ou como uma esposa. Essa aproximação de Mariana com Simão é o que irá desenvolver dentro do coração da jovem um sentimento amoroso pelo rapaz.

Mariana tem a sua primeira provação quando decide ir ao convento deixar uma carta de Simão à sua amada Tereza. A moça faz o favor de bom agrado, visto que ela foi encarregada pelo pai para servir ao rapaz. Ao voltar para casa, vem perdida em pensamentos acerca da namorada de seu hóspede. Fica evidente o seu sofrimento de amor no seguinte trecho:

Mariana, durante a veloz caminhada, foi repetindo o recado da fidalga; e, se alguma vez se distraía deste exercício de memória, era para pensar nas feições da amada do seu hóspede, e dizer, como em segredo em seu coração: “Não lhe bastava ser fidalga e rica: é, além de tudo, linda como nunca vi outra!” E o coração da pobre moça, avergando ao que a consciência lhe ia dizendo, chorava (BRANCO, 1999, p. 79).

Como podemos analisar no trecho selecionado acima, Mariana se castigava mentalmente em nome de seu amor por Simão, pois ela tinha a plena certeza de que Tereza possuía condições financeiras superiores às suas, era uma moça linda e que certamente ele não pensaria em renunciar este namoro por sua causa. O teu doce coração era torturado severamente por teus pensamentos convictos sobre aqueles dois apaixonados.

A jovem Mariana agora se encontrara numa prisão passional, e é a partir dessa situação que ela consegue perceber que o seu sofrimento de amor por Simão acaba de começar. Ao fazer comparações com Tereza, a jovem sente-se inferiorizada pela sua baixa condição social e reitera a beleza física da amada de seu amado. O seu coração agora se encontrava triste, chorando e envergonhado.

Apesar desses empecilhos de viver um grande amor com o filho do corregedor, Mariana era otimista com relação a essa possibilidade,

alimentando em seu coração um sentimento fiel e abnegado pelo rapaz. Amava-o e sentia ciúmes de alguém que não lhe pertencia, de uma pessoa que já estava apaixonadamente comprometido com a moça que ela acabara de conhecer no convento. Tinha ciúmes de algo que não lhe pertencia: o amor de Simão.

[...] Era de mulher o coração de Mariana. Amava como a fantasia se compraz de idear o amor duns anjos que batem as asas de baile em baile [...] Amava, e tinha ciúmes de Tereza, não ciúmes que se refrigeram na expansão ou no despeito, mas nos infernos surdos, que rompiam em lavareda aos lábios, por que os olhos se abriam prontos em lágrimas para apaga-la (BRANCO, 1999, p. 125).

Camilo descreve o coração de Mariana como um grande idealizador de um amor angelical. Essa descrição mostra a intenção do autor de destacar as características ultrarromânticas dentro da narrativa, com todo aquele sofrimento de um amor inalcançável, descrevendo a melancolia no interior da triste apaixonada. O autor destaca também os ciúmes sentido por uma pessoa que não lhe pertence sentimentalmente, juntamente às lágrimas que tomam de conta de seus olhos chorosos.

Quando Simão Botelho vai parar na prisão, acusado de ter assassinado o primo de Tereza, Baltasar Coutinho, com quem o pai da moça queria que sua filha se casasse do que ir para o convento, Mariana decide acompanhá-lo e cuidar do preso com as recomendações que seu pai, o ferrador João da Cruz, lhe ordenara. Mariana demonstra seu amor mais uma vez quando decide servir a Simão enquanto ele segue preso:

[...] A isto respondeu a senhora de Viseu que uma rapariga, filha dum ferrador, estava vivendo nas vizinhanças da cadeia, e cuidava do preso com abundância e limpeza, e a todos dizia que ali estava por ordem e à custa da senhora.
[...] Teresa pedira a Simão Botelho que aceitasse dez anos de cadeia, e esperasse aí a sua redenção por ela (BRANCO,

1999, p. 63 e 93).

A privação da liberdade de Simão implicou também de forma direta na de Mariana, pois como ela o acompanhava por ordem do seu pai e principalmente pelo amor que ela sentira por ele, acaba abandonando a sua vida pessoal para viver a cuidar de um preso que estava recebendo recados de sua amada (Tereza Albuquerque) com juras de amor. Mais uma vez a grande prova de seu sentimento por Simão é explícito no trecho acima.

A filha de João da Cruz não se limitou apenas a acompanhar o preso enquanto ele estava em Coimbra. Quando recebe a notícia de que o condenado seria transferido do local onde estava para a Índia, Mariana não pensa duas vezes e decide ainda assim acompanhá-lo em alto-mar. Sem medir esforços em nome de seu sentimento e da obediência ao seu falecido pai, decide embarcar junto com ele e demais prisioneiros:

A 17 de março de 1807, saiu dos cárceres da Relação Simão Antônio Botelho, e embarcou no cais da Ribeira, com setenta e cinco companheiros. O filho do ex-corregedor de Viseu, a pedido do desembargador Mourão Mosqueira, e por ordem do regedor das justiças, não ia amarrado com cordas ao braço de algum companheiro. Desceu da cadeia ao embarque, ao lado de um meirinho, e seguido de Mariana, que vigiava os caixões da bagagem (BRANCO, 1999, p. 94).

Mariana submete-se a uma experiência difícil de deixar a sua terra e acompanhar a pessoa que ama, rumo a uma terra distante da tua e sem previsibilidade alguma acerca do futuro junto a Simão. Ela vende as terras que lhe restaram de herança com a morte do pai, e se desfaz de toda aquela vida que ela tivera antes de conhecer o filho do corregedor. O sentimento fala mais alto do que a razão, e permanece também a submissão imposta pelo seu falecido pai.

Quando então Mariana decide demonstrar sua maior prova de amor

por Simão Botelho, maior ainda do que aquela em que ela o acompanhara e o cuidara na cadeia, o jovem Botelho já não tem mais a jovem Tereza para si, e nem mesmo sua vida, pois o jovem já havia falecido. O primeiro e último beijo que a filha de João da Cruz dá em seu desejado homem se encontra no final da narrativa:

Mariana curvou-se sobre o cadáver, e beijou-lhe a face. Era o primeiro beijo. [...]

Dois homens ergueram o morto ao alto sobre a amurada. [...]. E, antes que o baque do cadáver se fizesse ouvir na água, todos viram, e ninguém pôde segurar Mariana, que se atirara ao mar.

Viram-na, um momento, bracejar, não para resistir à morte, mas para abraçar-se ao cadáver de Simão, que uma onda lhe atirou aos braços (BRANCO, 1999, p.140-141).

Mariana conseguira, enfim, dar o seu primeiro beijo em seu amado homem, e não o abandonou mesmo quando o seu cadáver fora atirado ao mar. Ela decide sacrificar a sua vida em nome de seu sentimento por Simão. O pessimismo e a morte são outras características que fazem parte do ultrarromantismo, e conseguimos captar estes aspectos no trecho acima. Mariana estava, finalmente, abraçada com o seu amado, na eternidade da morte. Eis aí o mal do século: o suicídio por amor.

Considerações finais

O romance vivido pela personagem Mariana por Simão Botelho, que não a corresponde, consegue nos transmitir uma ideia inovadora no âmbito da literatura portuguesa na contemporaneidade de Camilo Castelo Branco, na novela *Amor de Perdição* (1862): reforça as características do ultrarromantismo presentes na obra. Quando decide inserir a personagem que sofre por um amor abnegado, o autor introduz dentro da narrativa um caso de amor tão romântico quanto o de Simão com Tereza.

Concluimos a partir da leitura e análise dos trechos do romance de

Camilo que Mariana consegue alimentar um sentimento tão intenso por Simão, a ponto de renunciar sua vida em função do desejo impossível de ter esse amor correspondido da maneira que acharia proporcional ao seu sofrimento. Entendemos também a sua fidelidade em nome desse amor, desde quando se dispõe a ser correspondente de cartas de amor entre Simão e Tereza até a provocar o suicídio.

O aparato teórico foi de fundamental importância para a constituição deste estudo, pois conseguimos compreender também a importância desta obra camiliana para o advento da nova estética intitulada de romantismo na literatura portuguesa, como o romance *Amor de Perdição* (1862), de Camilo Castelo Branco, teve seu foco unicamente na subjetividade das personagens, deixando de lado os vieses políticos e religiosos do autor.

O caso de amor não correspondido vivido pela personagem Mariana também nos possibilita a termos uma reflexão acerca da submissão da mulher às ordens de seu patriarca e/ou marido, visto que o seu pai, o ferrador João da Cruz, dispôs a sua filha a submissão completa de seu novo hóspede, alegando que senão fosse por ele, seu pai, ela estaria a pedir esmolas na rua. A sujeição das mulheres naquele contexto social, em muitos os casos, prevalece até os dias de hoje.

E a partir da reflexão citada, nos possibilita compreender de como a personagem Mariana foi aos poucos se apegando sentimentalmente a Simão Botelho, mesmo sabendo que ele amava outra mulher, ela encontra nele o primeiro amor de sua vida e cria expectativas utópicas acerca de um possível amor com o rapaz. Fora submetida a torturas emocionais, quando nos lembramos da entrega das cartas à Tereza, e também físicas, quando se lança no mar provocando suicídio.

Ao analisarmos o romance não correspondido de Mariana por Simão, chegamos à satisfatória conclusão acerca do amor impossível, da figura angelical da mulher e da morte (todas estas características advindas da nova estética na literatura portuguesa) foram de fundamental importância para que o autor conseguisse inserir dentro de uma história de amor triste, outra história de amor trágica e mortal: a paixão amorosa de Mariana pelo jovem Simão.

Referências

- BAPTISTA, Abel Barros. **Camilo e a revolução camiliana**. Lisboa: Quetzal Editores, 1988.
- BRANCO, Camilo Castelo. **Amor de Perdição**. Edição Ler é Aprender. São Paulo: Editora Estadão Klick, 1999.
- CARMO DOS SANTOS, Maria do. **As características do romantismo em “Amor de perdição”, e as cartas como meio de comunicação entre Tereza e Simão**. João Pessoa: Recanto das Letras, 2011.
- CRUZ, Eliude Barbosa da. **Mulheres camilianas: análise das personagens Tereza de Albuquerque e Mariana, do romance Amor de Perdição**. Breves: Anais do III Colóquio de Letras da FALE/CUMB, 2016.
- FRANCHETTI, Paulo. **Estudos de literatura brasileira e portuguesa**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.
- GAI, Eunice T. Piazza; SCHONARTH, Luana Grasiela. **A temática do amor e os caminhos literários**. Cascavel, PR: Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo, 2015.

O CONTO DUZU-QUERENÇA: A PERSONAGEM MULHER NEGRA EM SITUAÇÕES SOCIALMENTE MAGINALIZADAS

Hosana Carolina Jales da Silva (UERN)

Sara Cordeiro Suassuna (UERN)

Antônio Adeilson da Silva (UERN)

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de analisar a personagem mulher, negra do conto “Duzu-Querença” de Conceição Evaristo do livro *Olhos d’agua* (2014), a personagem principal Duzu, vive situações socialmente marginalizada, abandonada pela família e na miséria, vinda do interior para estudar, é explorada numa casa de prostituição, ao final sem família, vive na rua. Em um tempo que as mulheres não tinham espaço para estudar ou trabalhar, num país de uma história decadente em relação aos negros, no Brasil escravizados, é notório a crítica social contida no conto. Como aparato teórico temos Candido (2004), Bernd (1988) e Dalcastagné (2001). Nossa pesquisa teve uma abordagem bibliográfica e aspecto qualitativo, obtivemos como resultado uma visão da literatura de Conceição Evaristo enquanto crítica social, e o entendimento da personagem negra num contexto social adverso, enquanto há intrínseca uma busca por espaços mais dignos, diante da história vivida pela personagem principal Duzu.

Palavras-chaves: Personagem. Mulher negra. Crítica social.

Considerações iniciais

É notório que a literatura é um meio pelo qual se pode dizer muito sobre si e sobre o seu espaço social, onde grupos marginalizados são capazes de se fazer visíveis nessa mesma sociedade de forma geral. Nesse sentido, o presente artigo objetiva fazer uma análise da personagem mulher negra na literatura dos contos de Conceição Evaristo em especial no conto “Duzu-Querença” publicado no livro *Olhos d’agua* (2014), no qual a personagem principal é uma mulher, pobre, negra que vive na rua em situação de miséria. No decorrer da narração, a história da personagem enquanto menina é revelada de forma que os leitores passam a entender o porquê da sua vida atual, vinda do interior, Duzu é deixada por seu pais na cidade para estudar, mas passa a ser explorada numa casa

de prostituição, onde vive muitos anos, tem vários filhos, e apenas uma ligação mais afetiva com três netos, onde o menino Tático morre, Angélico, e a menina Querença, como é citada, ignora sua existência, deixando-a assim no completo abandono, sem família. Duzu vive uma vida de miséria pelas ruas, apenas com suas ilusões de felicidade. Desta forma, observamos que o conto se passa num tempo em que as mulheres não tinham esse espaço para estudar, nem para trabalhar de forma mais digna, ainda mais mulher negra, num país de uma história decadente em relação aos negros, como o Brasil, que desce cedo foram explorados e escravizados. Dessa forma teremos como aparato teórico Candido (2004), Bernd (1988) e Dalcastagné (2001). Nossa pesquisa terá uma abordagem qualitativa, a partir da mesma, esperamos obter como resultado, além da análise literária, o entendimento da personagem negra num contexto adverso, como uma crítica social e uma busca por um espaço, onde mulheres negras possam ter uma vida digna, diante das próprias expressões deixadas pela autora Conceição Evaristo através da personagem Duzu.

Duzu-querença: o conto

O conto “Duzu-Querença”, da autora Conceição Evaristo no livro *Olhos D’água*, narra a história de uma mulher negra vivendo em uma situação de miséria, por causa de uma vida sem muitas escolhas, desde pequena numa casa de prostituição, abusada sexualmente e moralmente, depois acostuma-se e passa anos assim até se ver nas ruas ao completo abandono. Podemos entender essa narrativa como uma crítica a sociedade, no sentido que revela situações até então não notadas, não pensadas ou até não lidas, entendendo também assim, a literatura feminina de Conceição Evaristo especialmente no seu conto “Duzu-Querença”, como uma busca por espaço na sociedade ver-se que

No Brasil, hoje, é possível acompanhar o surgimento de uma nova geração de escritoras. Mulheres, em geral na faixa dos trinta, que estrearam em livro nos últimos anos e que tentam, cada uma a seu modo, dar sua resposta, ou ao

menos acrescentar outras perguntas, a esses dilemas. Não é tarefa fácil, mas tampouco se espera alguma solução rápida. O que quer que venha a constituir a “escrita feminina” será algo conquistado ao longo do próprio processo de busca (DALCASTAGNÈ, 2001, p. 19).

Uma busca por espaços até então não permitidos, sendo essa uma luta ainda maior quando se trata da escritora Conceição Evaristo, por ser minoria como mulher e negra, seus romances voltam-se a destacar ainda mais a luta contra o preconceito e a falta de espaço no meio social, em geral por pessoas negras, principalmente mulheres, a autora se destaca por ser precursora nessa luta,

uma tentativa de preencher vazios criados pela perda gradativa de identidade determinada pelo longo período em que a "cultura negra" foi considerada fora-da-lei, durante o qual a tentativa de assimilar a cultura dominante foi o ideal da grande maioria dos negros brasileiros (BERND, 1988, p. 22-23).

A luta que começa no século XX na qual ocorreram diversas manifestações nos Estados Unidos pela libertação da literatura, ficando conhecida como Renascimento Negro Norte-Americano, ganhando uma grande repercussão na literatura de vários países do continente Americano e também da América Latina, esse movimento buscava conquistar os direitos dos negros na sociedade enquanto cidadãos, a partir de então ocorreram as primeiras manifestações artísticas de origem negra através das músicas e do teatro.

Na década de 30 também ocorreram diversos movimentos chamados de movimentos da Negritude que destacou vários escritores negros que eram excluídos da sociedade literária, com isso também os escritores Norte-Americanos começaram a ganhar vida na literatura que antes sofria inúmeras formas de opressões, foi então que por meio da poesia afrodescendente que surgia do cotidiano das comunidades africanas utilizada de ritmos e sons que essas culturas ficaram mais conhecidas:

A literatura é um instrumento privilegiado para atingirmos a melhor compreensão de nós mesmos e dos outros, ela só realizará esta sua destinação se usar como matéria-prima a vivência fundamental de cada um que, no caso do negro, se traduz pela experiência essencial de ser negro em um mundo de brancos (BERN, 1988, p. 87).

Vemos também ainda segundo Bernd (1988) que a literatura negra surge para fechar as lacunas deixadas pela sociedade que não considera a origem da cultura negra, com isso acarretando vários preconceitos. Dessa forma, a autora Conceição Evaristo surge para criar um espaço de discussão e reflexão pela sociedade em geral, através de seus contos, visto que é uma mulher negra escrevendo contos com personagens negros, assim, a personagem Duzu em “Duzu-Querença” é demonstrada pela autora de forma marginalizada pela sociedade, numa situação de abandono e miséria, e em um ambiente e tempo em que mulheres negras não têm muitas oportunidades de estudar nem de trabalhar.

É esse contexto desolador que explica que, mesmo nos setores não identificados com a manutenção indefinida dos privilégios de mercado de alguns poucos, nossos graves problemas sociais e políticos sejam todos superficialmente percebidos e amesquinhados a questões de “gestão de recursos”. Com isso, cria-se a falsa impressão de que conhecemos os nossos problemas sociais e que o que falta é apenas uma “gerência” eficiente — a crença fundamental de toda visão tecnocrática do mundo — quando, na verdade, sequer se sabe do que se está falando (SOUZA, 2009, p. 16).

A situação da personagem marginalizada em um contexto adverso demonstra uma busca por espaços mais dignos de certa forma intrínseca pela autora do conto, o seu estereótipo denuncia a sua miséria, o seu ambiente descrito denuncia a sua condição, cada fato e circunstância denuncia os problemas sociais, problemas que de acordo com que a leitura do conto avança só se agravam no contexto social e familiar, em

relação ao ambiente:

O ambiente é descrito com minúcia enquanto vai sendo percorrido pelo personagem, que o visita movido pela saudade. Não é a natureza onde se trabalha, mas a natureza poetizada, extraída por assim dizer da sua contingência para tornar-se um lugar irreal, que possibilita a meditação (CANDIDO, 2006. p.70).

Para Candido (2006) o ambiente é parte fundamental para que a personagem tome vida, movida pelo espaço, incorporando-se, criando sua própria representatividade e identidade na ficção, conto, crônica ou na narrativa a qual está inserida, trazendo um contexto para cada situação abordada dentro da trama, de acordo com o enredo ou tema.

Assim, observamos o importante papel da personagem para a construção de ideias, enquanto mulher negra, num ambiente onde brancos ainda parecem dominar, Evaristo (2014) chama a atenção através da personagem para a condição de mulher negra, para a exploração sexual e moral que desde a infância, retratando, assim também, a pedofilia e o abandono da família:

É essa classe social que designamos neste livro de “ralé” estrutural, não para “ofender” essas pessoas já tão sofridas e humilhadas, mas para chamar a atenção, provocativamente, para nosso maior conflito social e político: o abandono social e político, “consentido por toda a sociedade”, de toda uma classe de indivíduos “preconizados” que se reproduz há gerações enquanto tal (SOUZA, 2009. p. 21).

A personagem Duzu vem a retratar essa classe social, sendo ela a personagem principal e reunindo tantos aspectos que vem a caracterizar essa “ralé brasileira”, é possível ver uma crítica ao sistema econômico do Brasil e a desigualdade de oportunidades, o conto de forma geral vem a ressaltar uma denúncia de desigualdades sociais e econômicas, a falta de

oportunidade, de espaço e apoio ao familiar como sociedade em geral.

A personagem negra

A história do conto “Duzu-Querença” se passa em um período no qual a mulher negra não tinha espaço no mercado de trabalho, assim como também nos estudos, e retrata a autora Conceição Evaristo através da personagem Duzu, numa narrativa em terceira pessoa, com uma linguagem de fácil entendimento, na qual se pode perceber vários espaços como a rua, a casa de prostituição e a favela, em um tempo psicológico, sendo que não vem a ser destacado nenhuma data cronológica, apenas momentos que se vê ela como mendiga e como seguiu sua trajetória para que chegasse a tal ponto. A narrativa traz uma temática que envolve as condições em que a mulher negra está submetida, como violência, abusos sexuais e morais, além de preconceitos, abandono e miséria. A história de vida de Duzu a caracteriza enquanto personagem socialmente marginalizada caracteriza a classe esquecida e ignorada pela classe economicamente mais amparada.

Essa classe social, que é sempre esquecida enquanto uma classe com uma gênese e um destino comum, só é percebida no debate público como um conjunto de “indivíduos” carentes ou perigosos, tratados fragmentariamente por temas de discussão superficiais, dado que nunca chegam sequer a nomear o problema real, tais como “violência”, “segurança pública”, “problema da escola pública”, “carência da saúde pública”, “combate à fome” etc (SOUZA, 2009, p.21).

A personagem principal é Duzu uma personagem plana com uma leve tendência a redonda, pois ela é, psicologicamente estável durante a narrativa, até o momento que sua curiosidade é aguçada juntamente com os elogios e o que ganhava do homem que encontra em um dos quartos, o procurando depois, mesmo com sua pouca idade, que depois é levada a

continuar nessa vida sendo explorada tanto sexualmente, quanto economicamente. É uma personagem também estereótipo, pois a narrativa deixa claro que ela é inicialmente uma menina do campo depois mulher, mendiga, e negra, com a descrição de seus trajés e feitos, onde na sua infância na casa de prostituição como empregada, depois como prostituta, para chegar até a sua situação atual na rua e na miséria.

Deixada pelos pais depois de uma viagem de trem do campo à cidade para que pudesse estudar, Duzu vive numa casa de prostituição, onde inicialmente trabalha com a limpeza, mas posteriormente é violentada e abusada sexualmente, assim como também explorada pela dona da casa:

O pai de Duzu tinha nos atos a marca na esperança. De pescador que era, sonhava um ofício novo. Era preciso aprender outros meios de trabalhar. Era preciso também dar outra vida para a filha. Na cidade havia senhoras que empregavam meninas. Ela podia trabalhar e estudar (EVARISTO, 2014, p. 34).

A narrativa revela a ingenuidade da menina Duzu e de seus pais, os sonhos frustrados pelos abusos e a conformidade na vida de prostituição entendida após o nó. “Um dia Duzu esqueceu e foi entrando. A moça do quarto estava dormindo. Em cima dela dormia um homem. Duzu ficou confusa: por que aquele homem dormia em cima da moça? Saiu devagar, mas antes ficou olhando um pouco os dois. Estava engraçado. (EVARISTO, 2014, p. 35).

O nó da narrativa se revela através da percepção da vida que esperava por Duzu, o climáx se destaca no trecho. “[...] entendeu o porquê de tantas mulheres e de tantos quartos ali. Entendeu o porquê de nunca mais ter conseguido ver a sua mãe e o seu pai, e de nunca D. Esmeraldina ter cumprido a promessa de deixá-la estudar” (EVARISTO, 2014, p. 36). A personagem se dar conta de sua real condição a partir dali o que pode configurar um aspecto de conhecimento, conformação e não direcionamento a outros meios possíveis de vida, talvez impossíveis aos olhos da personagem e da sociedade em que vivia. Dessa forma

entendemos o motivo pela qual a narrativa vem a destacar, o preconceito que pode ser quebrado, quando ver-se o porquê de Duzu ter continuado no ambiente de prostituição, foi como a personagem se viu desde a infância, além do gosto que tomou para si, a única oportunidade de ganhar dinheiro, garantindo também o ganho da D. Esmeraldina. Passa-se assim muitos anos, Duzu tem nove filhos e apenas uma ligação afetiva com três netos: Angêlico, Tático e Querença que a mesma ao desfecho a ver nas ruas e desvia o olhar.

Querença olhou novamente o corpo magro e a fantasia da avó. Desviou o olhar e entre lágrimas contemplou a rua. O sol passado de meio-dia estava colado no alto do céu. Raios de luz agrediam o asfalto. Mistérios coloridos, cacos de vidro — lixo talvez — brilhavam no chão (EVARISTO, 2014, p. 39).

Para se chegar ao desfecho de miséria vivido por Duzu, o motivo e a motivação pelo qual se chega a tal situação pode ser notado durante a narrativa no momento da descoberta de sua real situação como prostituta, e de sua vida nas ruas abandonada pela família, contrapondo-se o olhar da avó Duzu e da neta Querença em meio a realidades sociais diferente vividas pela nova geração.

A indiferença e o abandono da família demonstrado pela neta de Duzu são as características que marcam as diferenças sociais e econômicas em uma mesma família, família essa separada em uma geração, que vem a ser marcada pelo preconceito e desvalorização dos sentimentos que poderiam envolver a avó Duzu e neta Querença, demonstrando apenas a valorização por status socialmente reconhecidos pela classe mais dominante, ou seja, a economicamente mais favorecida.

O mesmo desafio que se reproduz em cada esfera familiar também é o grande desafio social e político de toda sociedade. Pode-se perfeitamente aferir o potencial de aprendizado moral e político das diferentes sociedades existentes a partir da sua capacidade ou incapacidade de

expandir e generalizar o sentimento de solidariedade e de responsabilidade coletivo (SOUZA, p. 30. 2009).

O conto vem demonstrar, através da personagem Duzu, aspectos até então não notados pela sociedade, a história por traz da mendiga negra, abandonada nas ruas, sem muitas escolhas ou oportunidades. Assim, faz com que, nós, leitores possamos refletir sobre certos preconceitos relacionados a mulher, negra, prostituta e mendiga. Será que se houvessem realmente pessoas bem-intencionadas que quisessem ajudar a menina do campo a estudar, a vida dela teria sido a mesma? Se não fosse tudo tão difícil perante a sociedade para mulheres negras, teria sido mesmo esse o seu destino? É nesses questionamentos, enquanto leitores, que o conto deixa uma reflexão intrínseca a cada um, diante da sociedade que vivemos e que se ver a personagem.

Podemos continuar nossa leitura com uma leitura de mundo, como estamos agindo diante das outras pessoas, podemos nos questionar e criar um debate juntamente com outras pessoas acerca desse aspecto, o qual vem abordar a escritora Conceição Evaristo em seu conto “Duzu-Querença” através dessas duas personagens a neta e a avó, tão diferentes ao que diz respeito a atuação de cada uma diante da sociedade brasileira e o lugar que ocupam na sociedade:

O atual estágio do debate intelectual e público brasileiro apenas contribui para o desconhecimento sistemático do grande drama histórico da sociedade brasileira desde o início de seu processo de modernização: a continuação da reprodução de uma sociedade que “naturaliza” a desigualdade e aceita produzir “gente” de um lado e “subgente” de outro. Isso não é culpa apenas de governos. São os consensos sociais vigentes, dos quais todos nós participamos, que elegem os temas dignos de debate na esfera pública, assim como elegem a forma de (não) compreendê-los (SOUZA, p. 24 2009).

Essa desigualdade da sociedade brasileira pode estar dentro das

próprias famílias como vem relatar a autora em seu conto, através das personagens em destaque, as denúncias chamam atenção de nós enquanto leitores se diz respeito a personagem Duzu, diante de tudo que ela passa desde sua infância até sua velhice, desigualdades essas que passam despercebidas, muitas vezes, por todos nós na realidade.

Considerações finais

A autora Conceição Evaristo mostra, no conto “Duzu-Querença” do livro *Olhos D’agua*, uma realidade escondida por trás da mulher negra, vivendo nas ruas em total abandono e miséria, desta forma, a autora faz uma crítica a sociedade da época, vendo que a mulher não tinha espaço para estudar nem trabalhar. Nesse aspecto, tivemos como objetivo analisar a personagem negra num contexto de prostituição, abandono e miséria.

Os sonhos dos pais da menina ao ser deixada nunca casa da cidade para que pudesse trabalhar e estudar, são desfeitos pela descoberta da realidade daquela casa e das mulheres que ali viviam, assim começa sua vida de abuso moral e sexual, passam-se anos e Duzu a personagem principal tem nove filhos e uma relação mais afetiva apenas com três netos Tático que morre durante a narrativa, Angélico, e a menina Querença que a olha, fica triste ao ver a situação da avó e depois desvia o olhar, no abandono e na miséria vive Duzu, seus últimos dias, apenas com suas ilusões e pensamentos de felicidade.

Tivemos como aparato teórico autores como Candido (2004), Bernd (1988) e Dalcastagné (2001). Com uma abordagem bibliográfica, obtivemos como resultados a análise literária da personagem Duzu, uma mulher negra vivendo em um contexto adverso, entendendo o conto como uma crítica a sociedade e uma luta por espaços mais dignos a essas mulheres por parte da autora através da vida da personagem, entendendo-a como uma personagem vivendo em um contexto marginalizado, abandonada nas ruas, sem muitas escolhas ou oportunidades.

Um conto “Duzu-Querença” produz, em nós, uma reflexão acerca de certos conceitos que temos baseados em contextos sociais, pois vemos durante a leitura do conto uma denúncia por parte da autora, tanto da

desigualdade econômica, social, desigualdade de oportunidades, pela cor da pele, pela aparência física, pelo próprio fato de ser mulher, a situação de miséria, de abandono e descaso por parte da família e da sociedade em geral.

Que nossa leitura continue, além do conto, com uma leitura de mundo, de mudança no olhar e nas atitudes, personagens retratam pessoas, e a personagem Duzu é uma personagem marginalizada que não vive assim sua situação adversa por apenas suas próprias escolhas, vários fatos levaram-na a estar, a um mundo por traz de cada mundo socialmente a margem.

Referências

- BERND, Zilá. **Introdução à literatura Negra**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1988.
- CANDIDO, Antônio. **A personagem do romance**. In: CANDIDO, Antônio e outros. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **Vozes femininas na novíssima narrativa brasileira**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, no 11. Brasília, janeiro/ fevereiro de 2001, pp. 19-26.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.
- SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Editora UFMG, Belo Horizonte. 2009.

O ESPAÇO COMO EXCLUSÃO SOCIAL EM “PAI CONTRA MÃE”, DE MACHADO DE ASSIS

Ewerton Felipe Melo Lopes (UERN)

Jonnas Azevedo da Silva (UERN)

Francisca Laila Ribeiro Pinto (UERN)

Resumo

O presente trabalho aborda o conto “Pai contra mãe” (1906), do autor Machado de Assis e a partir dele discorre acerca do espaço como meio de exclusão social e dominação ideológica moral, dando ênfase aos personagens principais Cândido e Arminda, e vemos uma representação social em que o espaço é apresentado como forma de exclusão. Fundamentamos nossa pesquisa em Antônio Candido (2006) e Regina Dalcastagnè (2014/2017) Massaud Moisés (2016) e Alfredo Bosi (2017), para noção de espaço e exclusão social e crítica sociológica, quanto à desigualdade e dominação ideológica repassada nos personagens utilizamos Rousseau (1754), Freire (2011) e Suely Queiroz (1987). Expõe-se o espaço como influência na vida dos indivíduos, pois repassa o contexto histórico, por meio das ideologias presentes na época e na fala da personagem, tia de Clara, que destaca o posicionamento a respeito dos empregos valorizados na época, inferindo-os como fatores de exclusão, desigualdade, e dominação ideológica.

Palavras-chave: Espaço. Exclusão. Social. Ideologia. Contística machadiana.

Considerações iniciais

Nesse trabalho abordaremos o conto “Pai contra Mãe” do autor Machado de Assis, que foi escrito no ano de 1906 no livro *Relíquias de Casa Velha*, neste livro contém nove (9) contos e duas (2) peças. O conto escolhido relata de forma única o período social, século XVI até meados do século XIX, vivenciado e representado pelo enredo, no período da escravidão com uma forte representação social, entendemos que este carrega características da fase realista machadiana em que o autor utiliza a literatura como forma de representação de um ambiente verídico em que se faz uso de uma linguagem “direta”, ou seja não maquiando a realidade e sim apresentando as mazelas, dores, sofrimentos, misérias e exclusões sociais. Nisto tivemos o objetivo de analisar a obra na perspectiva do espaço como forma de exclusão social por meio da moral

e compreender como este contribui/influência na exclusão dos personagens Cândido e Arminda, darem ênfase de como ocorre a dominação dos mesmos.

Este conto apresenta uma narrativa constituída na época do Brasil Colonial em que daremos ênfase no espaço do conto como exclusão social por meio da dominação moral, apresentando os personagens do conto como a escrava Arminda, que vê o seu destino nas mãos de Cândido que é um dos personagens centrais, abordaremos a sua condição social e a sua posição diante da sociedade burguesa, em relação ao espaço onde ocorria a escravatura, tendo em vista que o conto relata o sofrimento dos escravos e a pobreza da classe desfavorecida.

Utilizaremos como aporte teórico alguns autores que em vista da nossa pesquisa, qualitativa melhor adentrou nos nossos objetivos. Para a análise social Antônio Candido (2006), em relação ao espaço daremos ênfase no texto da autora Regina Dalcastagnè, quanto a dominação ideológica o autor Paulo Freire, em relação à moral utilizaremos Rousseau com a sua definição do que é a ‘moral’, tendo como base esses autores decorreremos sobre a noção de espaço em seu contexto social de exclusão.

O espaço como influência na exclusão social do personagem cândido

O conto abordado nesse artigo trata de uma narrativa do autor Machado de Assis que retrata o período da escravatura em que se tinha o comércio de escravos com uma das maiores migrações de povos forçados da história, essa atitude era justificado pela ideologia de que o negro era inferior ao homem branco baseados em crenças religiosas em que os negros não tinham “alma”, ou seja, tratados como animais, como propriedade e seus espaços são excluídos, todos os direitos negados, falta de domínio do seu eu. Com os personagens Cândido e Arminda, nesse conto percebemos como o espaço influência na exclusão social, pois as circunstâncias como: Desestabilidade econômica e a necessidade de sustentar sua família que aumentava com a chegada de um filho. Estes acontecimentos no espaço, além de apresentar preconceito, auxiliaram no afloramento de atitudes realizadas pelo personagem como o

comportamento excessivamente no ato de capturar a escrava Arminda. Compreende-se que, para decorremos sobre o espaço como meio de exclusão social na narrativa de Machado de Assis, teremos que entender o seu conceito e para isso iremos abordar a autora Regina Dalcatagné na seguinte citação:

interessa observar o modo como a cidade é descrita, qual a sua relevância dentro do texto e em relação ao universo social. Mas importa, sobretudo, desvendar como esses espaços – tão fortemente vinculados ao mundo exterior – se constituem dentro da narrativa, como são aproveitados para a definição das personagens e de suas relações com o tempo circundante (DALCASTAGNÈ, 2014, p.111).

A autora ressalta características em que o espaço das cidades tem uma influência para a criação da narrativa e a moldar os personagens, dar características, ou seja, o universo criado pela obra de Machado de Assis no conto “Pai contra Mãe”, que ressalta um lugar do período colonial com uma exclusão social, econômica e étnica, nisso forma-se o espaço em que podemos destacar os personagens que carregam características de sua época, assim pode-se citar Cândido e Arminda, personagens que se destacam por carregar aspectos da escravatura, em que ‘Cândido’ tem um emprego desprestigiado pela sociedade, caçador de escravos, e a escrava Arminda, uma fugitiva e estes ganham traços do espaço em seu comportamento. Percebe-se que mesmo Cândido tendo um emprego existe uma determinada rejeição, pois mesmo ganhando dinheiro, quantia que não é fixa, uma personagem o trata com indiferença por não estar coerente aos padrões morais e econômicos, assim o espaço repassa para os personagens as características do lugar e do tempo. Levemos em conta, também, alguns ofícios exercidos por Cândido: “aprendiz de tipografia, caixeiro, carteiro e entalhador” (MORICONI, 2000, p.11), isso reafirma a visão de que este era inconstante e que capturar escravos foi a única profissão que perdurou mesmo quando em “Um dia lucros entraram a escassear” (MORICONI, 2000, p. 14), isso reforça que diferente dos demais empregos ele persistiu mais, por achar-se apto juntamente à necessidade

de subsistência de sua família.

Nota-se a importância de entendermos como esse espaço foi produzido e quais as características sociais que estão presentes, pois percebe-se que o personagem Cândido mesmo em uma condição desfavorecida, continua exercendo a sua dominação sobre a escrava Arminda e o que possibilita isso é a construção que o espaço apresenta, de que o escravo era inferior, tratado como animal, nos fazendo lembrar de Suely Queiroz (1987, p. 36) que em sua obra *Escravidão Negra no Brasil* diz: “Estrutura-se um sistema de dominação em que coerção e repressão foram as técnicas de controle empregadas”, ou seja, o espaço deste conto foi formado por peculiaridades que pode-se destacar do período colonial com os “ensinamentos” que os escravos recebiam que deviam respeitar as pessoas de tonalidade de pele branca, em que os negros eram apenas um objeto/coisa ao olhar do império, os negros considerados como máquinas a ser manuseadas, como simples instrumentos que eram dominados por um poder repressivo e autoritário, os mesmo não podiam ter sentimentos e não podiam apresentar defeitos em que sua criação era para servir os homens brancos um reduto de moral e ética. Nota-se isso com Cândido, pois ele não tinha nenhum poder aquisitivo ou posição social elevada, mas por apresentar um tonalidade de pele branca mostrava a sua superioridade “racial” a Arminda que era escrava fugitiva e negra, percebe-se uma dominação étnica primeiramente em que o negro é visto como um animal, instrumento e/ou máquina, e que era coagido a fazer o que o seu senhor e seus encarregados lhe ordenavam, em casos de falta de obediência era utilizado castigos como repreensão aos que utilizavam da resistência, considerados como seres de “má” conduta, para não influenciarem os demais escravos. Notamos também a influência e a responsabilidade social que a obra de Machado de Assis, nesse sentido, Alfredo Bosi afirma que:

O seu *equilíbrio* não era o goethiano- dos fortes e dos felizes destinados a compor hinos de glória à natureza e ao tempo; mas o dos homens que, sensíveis à mesquinhes humana e à sorte precária do indivíduo, aceitam o fim uma e outra como herança inalienável, e fazem delas alimento

de sua reflexão cotidiana (BOSI, 2017 p. 186).

Compreende-se que Machado de Assis não estava focado em apresentar um lado romântico, pelo contrário, o autor tende a querer representar as mazelas sociais e apresentar o homem com suas falas morais, deixando de lado os preceitos literários de sua época, em que este rompe com a visão romantizada e parte para uma produção literária realista, visando a figura do Ser mais realista, falho, humano, nesse sentido, utilizamos Massaud Moisés:

Na verdade, nem é preciso recorrer a presença subterrânea de traços românticos para explicar a dualidade [...]. E foi graças a essa contradição, inerente a todo movimento literário, que o Realismo pôde, à medida que se afastava do seu decálogo, gerar textos de superior valia estética (MOISÉS, 2016, p. 13-14).

Esse movimento conhecido como movimento ante romântico, por se tratar de aspectos da realidade, acabou que fugindo um pouco do que mandava o Realismo “afastava do seu decálogo”, ou seja, mesmo com a intensão primária não sendo o Romantismo foi possível a criação de textos de boa estética, um exemplo é a obra em questão, pelo fato de que mesmo tratando das mazelas e desventuras existentes no mundo em sua época, se produzia textos relacionados ao amor. Entendemos que o espaço desse conto foi criado em uma fase na qual uma das pretensões era apresentar as mazelas da vida com foco na realidade e provocar no leitor uma auto reflexão, percebemos isto ao entendermos que a literatura da fase romanista mascarava os acontecimentos vivenciados pela sociedade. Dessa maneira, o realismo veio para demonstrar as realidades do período colonial nos diferentes pontos de vista, assim chegamos ao conto em que o autor retrata um espaço formado por uma sociedade dominada ideologicamente, e reprodutora desta dominação, em que a exclusão social não era “percebida” pelos oprimidos e que até mesmo os oprimidos submetiam opressão aos seus igualitários, é nesse contexto

social que o espaço vem a ser formado, como afirma Freire (2011) em *Pedagogia do oprimido*.

Nota-se que Machado de Assis, como foi dito anteriormente, em seu realismo apresenta questões sociais, representando a formação de sua época. Entende-se isso com o personagem Cândido que sofria uma exclusão social devido a sua situação econômica, pois ele tinha um emprego desprestigiado pela sociedade no qual não lhe oferecia estabilidade que o marginaliza como um “vida fácil”, como podemos observar no seguinte trecho do conto no momento em que o narrador faz essa alusão:

Cândido Neves, — em família, Candinho, — é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, cedeu à pobreza, quando adquiriu o ofício de pegar escravos fugidos. Tinha um defeito grave esse homem, não aguentava emprego nem ofício, carecia de estabilidade; é o que ele chamava caiporismo (ASSIS *apud* MORICONI, 2000, p. 10).

Referente ao espaço e a interação com o personagem, percebe-se que o emprego é um fator de grande importância, sendo capaz de qualificar, incluir ou excluir um indivíduo dependendo ou não do valor que lhe é pago. Ter um ofício, e ser estável nele, é um dos fatores que constroem a moral, ideologia, pois vemos que a maior preocupação da tia de Clara, no trecho: “Veja o marceneiro da esquina, o homem do armarinho, o tipógrafo que casou sábado, todos têm um emprego certo...” (p. 12), não é exclusivamente o sustento e sim a posição adquirida naquele lugar. Percebe-se agora espaços ideológicos, e estes alternam entre primeiro e segundo plano, ora importante é o sustento ora é a posição social, porém o fator moral ganha mais visibilidade com a fala “todos tem um emprego certo”, e diante disso nota-se as exclusões sociais e econômicas presentes na fala da personagem.

Percebemos que o espaço da narrativa é criado por circunstâncias exteriores, como já apresentado, e que essa influência apresenta características nos personagens, assim, para compreendermos como se dá a exclusão social no conto é necessário entendemos alguns processos

sociais, assim como afirma Regina Dalcastagnè:

Pensavam-se as mazelas sociais a partir de fatores que, com maior ou menor ênfase, [...] denunciava-se a exploração desmensurada dos trabalhadores pouco qualificados, no campo ou na cidade, ou a manutenção das extremas desigualdades na distribuição da renda e contrastes nas condições de trabalho (DALCASTAGNÈ, p. 55).

Destacamos que exclusão social dentro do espaço da narrativa está em forma de crítica à uma sociedade vista como “correta”, nisto podemos considerar o espaço da narrativa, Brasil Colonial, um lugar importante na afloração de alguns comportamentos que podem ser associados também aos ideais familiares/econômicos, sabendo-se que apenas as famílias ricas tinham uma renda alta e que a falta de emprego era constante em uma economia movida por escravos, assim formam-se as críticas e a desqualificações das pessoas e a sua exclusão social.

Podemos fazer lembrar dos personagens do conto como Cândido que, em uma miséria extrema sem ter como sustentar a sua mulher e seu filho, a única forma de arrecadar dinheiro era vendendo um ser humano, nisto faz se lembrar de Suely Queiroz:

Tal condição era claramente expressa na legislação, que, inspirada no direito romano, ‘coisificava’, ou seja, classificava-o como ‘coisa’, ‘peças’, ‘mercadoria’. Podia, pois, ser vendido, alugado, emprestado, hipotecado, submetido, enfim, a todos os atos decorrentes do direito de propriedade (QUEIROZ, 1987, p. 35).

Percebe-se que até mesmo nas leis permitia-se tal ato, fazendo uma comparação de seres humanos com mercadorias e simplesmente peças de uma engrenagem maior que seria império, lembramos dos dias atuais em que o trabalhador é subordinado à excessivas cargas horárias de trabalho

com um sistema da “mais-valia”, no qual ele é parte de uma nova engrenagem em que as correntes que aprisionavam os escravos mudaram, e que as novas são em alguns casos a demanda social da ocupação de cargos e status financeiros confortáveis. Os escravos sofriam a negação da liberdade e a exclusão social por meio de ideologias de superioridade de “rasas”(etnia), Arminda era um ser humano igual a Cândido, mas o seu lugar social era visto como diferente, ela ocupava outra classe social a dos escravos que eram submissos aos homens de tonalidade de pele branca, ou seja, podemos ver um espaço constituído por uma sociedade dominada por ideologias de superioridade de raças e gênero, além da alta importância de ter um capital, notamos, assim, como o espaço domina sobre os personagens em uma alta forma de exclusão e segregação racial.

Espaço como forma de dominação moral

Ao retomar o conto a partir da visão da crítica social, podemos perceber como ele aborda as duas temáticas, escravatura e proletariado, podemos notar como em momentos os temas tomam papéis secundários e/ou primários, ou seja, ocorre uma alternância não deixando de tratar de forma significativa, vejamos o que Candido nos infere:

De fato, antes procurava-se mostrar que o valor e o significado de uma obra dependiam de ela exprimir ou não certo aspecto da realidade, e que este aspecto constituía o que ela tinha de essencial. Depois, chegou-se à posição oposta, procurando-se mostrar que a matéria de uma obra é secundária (CANDIDO, 2006, p.15).

Dessa forma, o autor destaca que antes o valor da obra era dado pelo que exprimia, o que dava mais ênfase, já adiante ele afirma que se chegou à oposição dessa ideia e que o valor é dado pelo que ela trata em segundo plano, que essa parte aparentemente pouco importante apresenta grande valor, não desprezando o que é exposto primeiramente,

porém focando no que chamamos de “entrelinhas”.

Em concordância com o autor vemos essa peculiaridade com que Machado de Assis consegue tratar de preconceito racial e social de forma dinâmica com essa alternância como antes fora citado. Podemos notar essa distinção de outras possíveis obras que tratam das temáticas de forma altamente explícitas e até mesmo fazendo uma leitura tauteológica, restrita, enquanto Machado permite ao leitor notar por conta própria detalhes, fagulhas, vestígios de seu posicionamento, uma leitura alegórica, sendo a noção de espaço não apenas físico e sim social, uma união entre os dois, assim ocorre a formação do espaço para o leitor.

Analiseemos o espaço que circunda a vida do personagem Cândido, o qual é possível notar traços de pobreza, baixas condições de vida, “A porção era escassa, os intervalos longos” (ASSIS *apud* MORICONI, 2000, p. 12), e traços de dominação ideológica apresentados nas falas e ações daqueles que com ele convivem, e também no próprio personagem, para demonstrar um pouco temos uma fala da tia de Clara que diz para ele: “Veja o marceneiro da esquina, o homem do armarinho, o tipógrafo que casou sábado, todos têm um emprego certo [...] mas a ocupação que escolheu é vaga” (ASSIS *apud* MORICONI, 2000, p. 10)

A fala da personagem tia Clara nos dá uma ideia do possível espaço geográfico pelo fato de apresentar tais profissões; a primeira sendo o “marceneiro da esquina” nos dá a primeira noção, proximidade, os demais ela não destaca a distância que se encontram, mas pelo primeiro se tem a noção de que os demais não estariam longe. Isso pode ser reforçado pelas estruturas de comércio que normalmente condensam uma série de vendas e prestações de serviço na parte central da cidade e nas suas proximidades com o objetivo de facilitar as práticas comerciais, compra, venda e execução de serviços. Apesar de essas condensações tenderem a posicionar-se no centro, é possível notar que essa região em seu todo não é burguesa existindo as regiões que já começam a sair dessa faixa se aproximando aos subúrbios e provavelmente seria este o cenário.

A tia de Clara, além de citar as profissões que atuam em espaços prestigiados pela sociedade, faz uma exclusão e uma desvalorização do seu ofício, um emprego que, pela circunstância das necessidades e dos julgamentos, o tornavam um dominado, uma vítima da desigualdade

moral, conforme vemos em *Discurso sobre a Origem da desigualdade* (1754), que torna clara essa ideia, mostrando seu funcionamento na seguinte citação “depende de uma espécie de convenção, e que é estabelecida, ou pelo menos autorizada pelo consentimento dos homens” (ROUSSEAU, 1991, p.39), ou seja, a ideologia/desigualdade só se aplica pela convenção/aceitação do homem à aquela ideologia, logo Cândido demonstra aceitar pelo fato de procurar um emprego para tornar-se alguém com valor moral.

Destarte, observamos, por parte dele, grande esforço para exercer o ofício em troca de recompensas que para ele pareciam vantajosas, dinheiro e prestígio no lugar em que morava, e com características de um dominado trabalhava. Em meio a sua atividade, se passava por um tipo de dominante, ganhava aspectos de superioridade e apatia, para entendermos melhor vamos à citação de Paulo Freire:

Na “imersão” em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a “ordem” que serve aos opressores que, de certa forma, “vivem” neles. “Ordem” que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agridem os próprios companheiros (FREIRE, 2011 p. 68).

No que Freire aborda destacamos essa “imersão” e é nela que muitos vivem, inclusive o personagem em análise, e estes vivem repleto de obrigações, “ordens”, são essas muito cansativas e até frustrantes e, no meio dessas frustração, o indivíduo atribui traços e/ou atitudes de violência sobre aqueles que estão em sua volta, sendo até mesmo em pessoas amigas, o que foi chamado de “violência horizontal”. Assim, atribuímos a Cândido essa característica, pois ele, frustrado com as ordens impostas socialmente de prover a subsistência de sua família, ganha aspectos violentos e na hora de capturar escravos não o faz mais como só um ofício logo agindo com violência e este não percebe que é um dominado e ao mesmo tempo domina e violenta outras pessoas.

Podemos entender como Cândido se torna um dominante a partir da visão em que o vemos agindo de forma rude com a escrava Arminda no

momento da captura, logo associamos ao que Freire infere com o termo “violência horizontal”, que seria a ser aplicando um reflexo do domínio sobre os que estão à sua volta, ou seja, o que o dominou foi repassado por ele a outros, formando um espaço de domínios, de início ideológico partindo para o físico, como uma forma de repressão.

Nesse sentido, notamos que o espaço da narrativa é constituído por um lugar físico, em que carrega características históricas da época que se passa a narrativa, com isso sabemos que se volta para o personagem, ou seja, o personagem carrega em sua personalidade traços da época, como acontece com *Cândido*, o qual carrega em si traços de ideologia de superioridade, compreendemos que o espaço da narrativa foi constituído em uma forma de exclusão social, nisto a exclusão social se dar tanto pela forma econômica, como pela questão de racial.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo analisar o conto de Machado de Assis “Pai contra Mãe”, com que demos ênfase no espaço como meio de exclusão social, tendo em vista que decorremos sobre *Cândido* e *Arminda* (uma escrava), em que utilizamos teóricos renomados Antônio Candido, Regina Dalcastagnè, Paulo Freire, assim discorremos sobre o espaço como forma de exclusão social.

A partir da crítica utilizada percebe-se que o espaço da narrativa é muito mais que um lugar físico, e sim que carrega características de uma época de uma sociedade em que são repassadas para os personagens, assim é constituído por várias circunstâncias que podemos notar que o espaço da narrativa “Pai contra Mãe” nos traz exclusões sociais e aborda críticas que permeiam entre primeiro e segundo plano em alguns momentos do conto, em concordância aos teóricos sobre o espaço, e o inferimos como instrumento/influência de/na exclusão/dominação do indivíduo durante a narrativa. A respeito de *Cândido*, podemos notar seu comportamento mudado, afluído, pelo qual destacamos diferente à outras capturas, pela circunstância gerada no espaço perceptível quando este trata *Arminda* de forma mais rude, grotesca, violenta, no que por fim se torna causa de um aborto enquanto se salva a vida de seu filho. Logo

associamos ao espaço com suas exigências sociais, influenciando o indivíduo, ao tratamento grotesco para salvamento dos seus próprios interesses, como causa de afloramento de sentimentos hostis, como contribuinte na exclusão dos indivíduos.

Referências

- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 52. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- DELCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. 5. ed. São Paulo: Horizonte, 2012.
- DELCASTAGNÈ, Regina. **Literatura e exclusão**. Porto Alegre: Zouk, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- MOISÉS, Massaud. **História de Literatura Brasileira, volume II: do Realismo à Belle Époque**. 3. ed ver. E atual. São Paulo: Cultrix, 2016.
- MORICONI, Ítalo. **Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000.
- QUEIROZ, Suely Robles Reis. **Escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

O NARRADOR E O CONTRASTE SOCIAL ENTRE HOMENS E ANIMAIS PRESENTE NO CONTO “BALEIA”, DE GRACILIANO RAMOS

Thássio de Paiva Costa (UERN)

Emílli Mariana de Medeiros Dantas (UERN)

Marina de Carvalho Silva (UERN)

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar o narrador através da relação entre os homens e os animais presente no conto “*Baleia*”, de Graciliano Ramos (2000). Com base neste enfoque narrativo, construímos suas características diante da interação do texto com a personagem Baleia, demonstrando as funções deste ponto de vista na trama. A pesquisa tem como intuito entender o papel do narrador, interagindo com a relação entre humanos e animais dentro dos parâmetros sociais, vistos a partir deste campo de visão. Para isso, analisamos o texto com base nas teorias críticas-sociais de Candido (1989, 2006), e utilizamos os *Operadores narrativos* de Franco Jr (2009) a fim de compreender a estrutura do texto trabalhado. Para a crítica, utilizamos Coli (1995), Gotlib (2006), Silva (2009) e Dalcastagnè (2012), trazendo os estudos teóricos para entender o convívio social presente. Dessa forma, as principais características do narrador serão analisadas durante o estudo desta pesquisa.

Palavras-chave: Baleia. Conto. Narrador. Sociedade. Graciliano Ramos.

Considerações iniciais

Neste trabalho abordaremos o conto *Baleia*, de Graciliano Ramos, nos trazendo uma narrativa, que posteriormente entraria para uma de suas principais obras (*Vidas secas* de 1938), remetendo a uma leitura da vida e morte de “Baleia”, a cadela da família de Fabiano, um vaqueiro do sertão nordestino. O conto nos remete uma narrativa relatando o trajeto sofrido de Baleia, cadela da família, ao momento em que Fabiano, seu dono, se prepara para dar fim ao seu sofrimento. Nesta narrativa, o narrador se torna um intermediador nos acontecimentos relatados, no qual se assume em contar o desenvolvimento da narrativa ao leitor.

A pesquisa consiste em dialogar com os elementos narrativos

presentes no conto, adentrando a relação entre homens e animais dentro de uma sociedade, para tal prática, utilizaremos as teorias de Antonio Candido (1989, 2006), nos remetendo uma leitura literária em contraste crítico com o espaço social. Adentraremos no embasamento teórico de Arnaldo Fraco Jr. (2009), utilizando suas técnicas dos operadores narrativos presentes em um texto literário, para a crítica, utilizaremos com os princípios da teoria do conto presentes nos textos de Nádia Battella Gotlib (2006), de forma que estudaremos como acontece esta relação de proximidade presente entre humanos e animais diante da sociedade, de modo que utilizaremos Marisa Corrêa Silva (2009) para fazer pontes comparativas com o nosso estudo. Utilizaremos Regina Dalcastagnè (2012) afim de adentrar nos convívios sociais encontrados durante a leitura do texto. Dessa forma, desenvolveremos uma relação com a crítica social presente no texto com a sociedade contemporânea.

O texto literário trabalha em base da relação humana com os animais e a sociedade, abordando uma temática capaz de introduzir o indivíduo a refletir sobre as entrelinhas da história, procurando relacionar com o seu meio social. Ramos (2000) faz com que o leitor se aprofunde de tal maneira, que sinta todo o pavor e sofrimento relatado na cadelas. O narrador nos dar uma riqueza de detalhes, mas ao mesmo tempo ele esconde boa parte dos fatos.

Em vista disso, trabalharemos a partir da visão do narrador, e entender como ele se torna um intermediador nos processos de repasse e contratos sociais ditos no presente conto, para isso, utilizaremos o texto *O que é arte*, de Jorge Coli (1995), afim de entender como um texto literário é capaz de modificar as relações narrativas presentes dentro e fora do espaço social, de modo que se obtenha uma ponte de compreensão intuitiva, isto é, entender todo o sofrimento e os desejos fúnebres de Baleia através da escrita detalhadamente rica, entre as quais o autor reproduz, fazendo com que, de modo o leitor entenda como o narrador repassa tal sofrimento diagnosticado no animal. Com isso, procuramos desenrolar o texto através de ligações entre o conto e a teoria apresentada em sala, para assim se ter uma compressão exposta no texto.

O narrador diante do relacionamento do homem com os animais

dentro da sociedade

O conto começa narrando que Baleia, a cadela da família, estava muito doente. Em vista disso, Fabiano, seu dono, coloca um rosário de sabugos de milho, imaginando que ela poderia estar com hidrofobia (raiva), mas como não teve outra forma de melhorar, ele se prepara para sacrificar o animal, utilizando a espingarda para dar fim ao sofrimento do animal. Porém, ela acaba fugindo após de ser ferida pela arma. Em seguida, Baleia se acomoda debaixo de uma carroça, começando a ficar “sonolenta”, e assim, imaginando preás gordos e enormes.

O texto narrativo mostra a relação íntima do homem com os seus animais. Neste conto, Ramos procurou evidenciar como acontecia a vida destas pessoas junto com seus animais de estimações. Através do narrador, ele vai descrevendo os fatos de como Fabiano e sua família vivia ao lado da cadela Baleia, visto pelo fato, mesmo após ter sido ferida pelo mesmo, ela começa a pensar em morder o seu dono, mas em um trecho é mostrado que ela “não poderia morder Fabiano: tinha nascido perto dele, [...] e consumira a existência em submissão” (RAMOS, *apud* MORICONI, 2000, p. 82), visto que nesse momento, Ramos (2000) procurou inverter o papel da personagem, de modo a mesma demonstra características humanas, e tornando ela em um ser capaz de transmitir seus pensamentos e ideias através da leitura feita pelo narrador do conto.

Gotlib (2006) conta que quando observamos os fatos lógicos presentes em uma narrativa, através de uma sucessão de acontecimentos haverá sempre algo a narrar, ao citar Claude Brémont (1972) afirmando que “toda narrativa em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação” (BRÉMOND, 1972 *apud* GOTLIB, 2006, p. 11), desse modo, um fato sempre irá necessitar de um fator do outro para se concretizar. Nesse sentido, toda obra apresenta traços que mostram a visão de mundo do narrador dentro de um texto literário, comparando a realidade com a ficção.

A literatura contemporânea vem procurando estabelecer uma conexão com o leitor, conforme ele procura aprofundar-se nas suas leituras. Gotlib (2006) explica que o narrador do texto é um dos elementos capaz de criar várias interpretações de uma obra, que pode conter mais

de uma voz ativa na narrativa, dessa forma:

A voz do contador. Seja oral ou seja escrita, sempre pode interferir no seu discurso. Há todo um repertório no *modo de contar* e nos *detalhes* do modo como se conta [...], que é passível de ser elaborado pelo contador, neste trabalho de conquistar e manter a atenção do seu auditório (GOTLIB, 2006, p. 13).

Com isso, o narrador nos leva a perceber os mínimos detalhes, através de sua entonação, é capaz de levar o leitor e compreender a ambientação detalhada do texto, influenciando à medida que o texto é lido e compreendido pelo leitor.

O narrador presente no conto de Graciliano Ramos nos mostra que ele sabe do desenrolar da narrativa, mas em nenhum momento ele interfere na solução dos fatos mostrados. Em outras palavras ele seria um “narrador observador”, que “seria aquele que evidencia os fatos ocorridos, mas se mantém distante do local do acontecimento” (FRANCO JR. 2003, p. 40), portanto, o papel do narrador observador é de transmitir os fatos de maneira que ele apenas sabe do que se passa durante a cena, mas não sabemos se ele sabe o que se passa nas mentes das personagens ou não.

Dessa forma, Arnaldo Franco Jr. (2003) nos mostra que quando o narrador utiliza a terceira pessoa do discurso “seria classificado como *narrador observador*, pois a 3ª pessoa evidencia o seu distanciamento em relação à história narrada” (FRANCO JR. 2003). Portanto, dentro do conto, o narrador sabe da relação de Fabiano e Baleia, mas ele não interfere na decisão do mesmo, mantendo-se apenas em contar o drama para o leitor.

Antonio Candido sobre o “narrador”: Uma releitura de mundo.

O texto nos conta relação de Fabiano, seus filhos, e Sinhá Vitória, moradores do interior nordestino, onde lutam diariamente pela sua sobrevivência para levar o alimento para dentro de casa. O narrador nos

traz informações e características do local, mostrando principalmente os locais que *Baleia* procurou o seu repouso, nos mostrando que:

Encaminhou-se aos juazeiros. Sob a raiz de um deles havia uma barroca macia e funda. Gostava de espojar-se ali: cobria-se de poeira, evitava as moscas e os mosquitos, e quando se levantava, tinha folhas secas e gravetos colados às feridas, era um bicho diferente dos outros (RAMOS, apud MORICONI, 2000, p.82).

Desse modo, ao longo destas características podemos notar que o narrador conhece os fatos a medida que os transcreve, mas, pode-se perceber que o mesmo se mantém em um certo distanciamento a medida que a narrativa é lida. Ramos (2000) tenta nos mostrar como ao longo da construção social interiorana do Brasil foi marcada por lutas sociais, mostrando com clareza a vida da população nordestina, que ainda sofre atualmente pelas longas estiagens.

Candido (2006) explica que em uma obra literária, podemos perceber em suas entrelinhas, fatos decorrentes do processo de vida em sociedade, o fato é que “o próprio assunto repousa sobre condições sociais”. Em suma, a narrativa nos leva a pensar sobre a sociedade presente na obra, visando a participação dos animais domesticados, que sempre tiveram uma ligação o homem. Antonio Candido ainda nos mostra que “é preciso compreender e indicar, a fim de penetrar no significado” (CANDIDO, 2006, p. 10), dessa forma, podemos entender as questões de como Ramos nos leva a ver o papel das crianças no texto, mostrando com que elas sentissem pelo fim da pobre cadela, fazendo com que o narrador transmita esse sentimento para o leitor.

Fraco Junior (2003) afirma que as narrativas literárias são ricas em detalhes, fazendo com que o drama situado seja interpretado pelo leitor. Sendo assim, “na narrativa literária, tais detalhes ganham relevância exatamente porque intensificam tanto a dramaticidade do conflito como o grau de ambiguidade que caracteriza a história narrada” (FRANCO JUNIOR, 2003, p. 35). Essas justificativas conseguimos observar bem através do conto de Ramos, de forma que ele detalha os medos da cadela

Baleia, fazendo que a narrativa nos mostre que ela “ouviu o rumor do chumbo que se derramava no cano da arma, as pancadas surdas da vareta na bucha.” (RAMOS, apud MORICONI, 2000, p. 80). Nessa medida, Ramos nos coloca a observar o enredo detalhado pelo narrador a partir do ângulo da personagem Baleia.

O texto focaliza em Fabiano, vaqueiro e dono da cadela Baleia, a medida que o narrador nos trás suas atitudes em sacrificar o animal, que não ver outra medida em poder ajuda-la a não ser dando um fim ao sofrimento da mesma, visto que Baleia “tinha emagrecido, o pelo caíra-lhe em vários pontos, as costelas avultavam num fundo róseo, onde manchas escuras supuravam e sangravam, cobertas de moscas” (RAMOS, apud MORICONI, 2000, p. 80). Desse modo, o narrador nos introduz o início do que viria ser o fim da personagem Baleia, durante todo o caminho o narrador nos leva a refletir os dois lados da situação, nos colocando em momentos entre a personagem Baleia, e a visão de seu dono Fabiano, com quem o texto segue trazendo o momento em que o mesmo pega a arma e confere se o tiro seria rápido e sem muito sofrimento para a cadela, já que Baleia praticamente foi criada junto a ele.

Ramos nos traz momentos em que homem e animal se conectam, tornando-se seres que dependem um do outro, através de Fabiano, podemos entender que ele amava o animal, e quando “[...] então Fabiano resolveu matá-la. Foi buscar a espingarda de pederneira, lixou-a, limpou-a com o saca-trapo e fez tenção de carregá-la bem para a cachorra não sofrer muito” (RAMOS, apud MORICONI, 2000, p. 80). Dessa forma, pode-se perceber que mesmo não tendo outras medidas, a atitude de Fabiano nos lembra nos tempos atuais, quando em casos de eutanásia em animais que estão nos seus últimos momentos de vida.

O texto não mostra como Fabiano estava no seu interior, mas o narrador nos coloca em momentos junto com o sofrimentos dos filhos de Fabiano, e de Dona Sinhá, mesmo sendo “*bruta*”, ela sentia pena do animal, mas ela “compreendia que estava sendo severa de mais, [...], e lamentava que o marido não houvesse esperado mais um dia para ver se realmente a execução era indispensável” (RAMOS, apud MORICONI, 2000, p.81). O narrador neste momento, nos coloca a refletir se haveria outra maneira de salvar a vida da Baleia, ou não.

O texto literário, nos remete a um fato que ocorre(u) no cotidiano, Graciliano Ramos nos traz um texto narrativo contando um drama de um grupo social. As características sociais do texto, são uma forma de demonstrar as características de uma sociedade de baixa renda, de maneira que a arte vai nos refletir a vida em sociedade. Antonio Candido (2006), explica que a arte (neste caso, a literatura) é uma fração do cotidiano, nela se encontra uma parte da vida de uma sociedade.

Nessa medida, Candido (2006) mostra como “[...] tentavam explicar a arte na medida em que ela descreve os modos de vida e interesses de tal classe ou grupo, verdade epidérmica, pouco satisfatória como interpretação” (CANDIDO, 2006, p. 29). Isso nos faz refletir de como a literatura pode ser um escape da vida cotidiana, em outras palavras, o papel do narrador de um texto literário é levar o leitor a se encontrar no texto fatos de seu cotidiano.

Antonio Candido (2006) nos remete os fatores sociais que interferem na criação de um texto literário, criando características distintas, fazendo com que o narrador do texto seja capaz de transmitir tais aspectos narratológicos no texto. Dessa forma, como podemos perceber que:

Neste caso, saímos dos aspectos periféricos da sociologia, ou da história sociologicamente orientada, para chegar a uma interpretação estética que assimilou a dimensão social como fator de arte. Quando isto se dá, ocorre o paradoxo assinalado inicialmente: o *externo* se torna *interno* e a crítica deixa de ser sociológica, para ser apenas crítica (CANDIDO, 2006, p. 17, grifos do autor).

Sendo assim, a leitura dependerá também de como o leitor ver a visão de mundo que o narrador lhe propõe, criando diversos campos de visão, de forma que o narrador será um de seus olhares a partir do seu pensamento diante dos fatos que lhe foi representado.

Candido (2006) em seu texto pergunta-se pela influência social exercida sobre a literatura, de modo que busca entender “qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte?”, essas influências sociais

podemos encontrar dentro do texto de Ramos. Com isso, Candido mostra que a sociedade e seus costumes influenciam no momento de criação de uma narrativa literária.

O conto de Graciliano Ramos nos mostra exatamente isso, quando narrador nos leva para uma narrativa vivida pelas pessoas do interior nordestino, que os costumes de um povo interiorano são presentes, ele então, nos traz características ao ponto de nos deixar levar pela cultura daquele povo, mostrando assim, o sentimento e sofrimento relatado por estes, as vivências, os costumes, tudo isso a partir também da visão do animal da família, que as vezes leva um traço mais “humanizado”, que nesse modo, faz com que a leitura se torne mais pensativa.

Os processos contemporâneos da literatura: O papel do narrador no conto.

Candido (2006) relata como a literatura se integram juntamente com os escritores na comunidade, segundo o autor: “a sociedade é de classes, constitui-se uma literatura convencional, ajustada aos padrões de refinamento e inteligibilidade das classes dominantes, cujo prestígio grande a sua difusão pelas outras camadas” (CANDIDO, 2006, p. 174), com isso, através da leitura de Candido é possível que a partir dos padrões de uma determinada comunidade, a interação com o texto literário será diferente, seja ela feita por alguém com um alto nível de ensino, ou um aluno do início do anos finais do ensino fundamental. As leituras de mundo desses dois indivíduos serão diferentes em certos pontos. Cada um interpretará a voz do narrador de maneiras diferentes.

Em um texto literário, podemos encontrar a retratação da vida social, segundo Coli (1995), “é possível dizer que arte, são certas manifestações da atividade humana diante das quais o nosso sentimento é admirativo” (COLI, 1995, p. 9), isto é, em um texto literário, podemos sentir tais emoções diante de uma narrativa que faz com que o leitor sinta o diálogo criado pelo narrador a partir dos pensamentos fúnebres de Baleia, visando em que ela “acordaria feliz, num mundo cheio de preás, [...] o mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes” (RAMOS, apud MORICONI, 2000, p. 83-84), dessa maneira, a literatura como arte, ela

“não isola, um a um, os elementos da causalidade, ela não *explica*, mas tem o poder de nos fazer sentir” (COLI, 1995, p. 110). As narrativas nos fazem sentir a visão de mundo das personagens, através do narrador, podemos sentir suas dores e motivações.

Além disso, Candido (2006) cita que a literatura passa a ser de tal modo, um elemento da ordem social, de forma que “[...] nessas condições, a literatura passa de tal modo a ser um elemento da ordem social, que não se sente nela a vibração e a receptividade em face das novas sugestões da vida, em constante fluxo” (CANDIDO, 2006, p. 174), a literatura será capaz de modificar, até certo ponto, a maneira em que o leitor ver o mundo a sua volta. Ramos nos trás uma visão do Nordeste brasileiro entre o início dos anos de 1915, visto que nesse período, a região passou por uma grande seca. A visão de mundo feita pelos personagens do conto *Baleia* mostrados pelo narrador, nos informa até certo grau de consciência do mesmo, o convívio daqueles indivíduos.

Em decorrência disso, os processos de mudanças ocorridos na literatura contemporânea vêm do fato que a sociedade está em mudanças constantes. A comunidade, de certa forma, em suas leituras, se encontrar com diversos discursos narrativos, selecionando momentos marcantes em suas leituras. No texto de Ramos (2000), podemos perceber o quão é submisso a relação da personagem Baleia com Fabiano, que no pensamento o ela “consumira a existência em submissão” (RAMOS, 2000), formulando assim, a proximidade que os animais tem com a sociedade.

Delcastagnè (2012) afirma que autor sente a necessidade de incluir aspectos relevantes a serem observados dentro da elaboração narratológicos, trazendo características sociais para a obra literária. Dessa maneira, Delcastagnè diz que:

A necessidade de justificar a qualidade estética da obra também pode ser um empecilho para inclui-la dentro de uma discussão mais geral sobre aspectos considerados relevantes para serem analisados: a elaboração do espaço em diferentes narrativas, a construção do tempo, do narrador, das personagens etc. Parar a discussão para justificar a presença de um ou outro autor é

contraproducente (DELCASTAGNÈ, 2012, p. 16).

Dessa maneira, a autora nos mostra que uma obra literária segue um fluxo social, de modo que Ramos nos mostra o retrato de uma população nordestina marcada pela forte estiagem, tanto de alimentos. Podemos perceber que no conto, Baleia, mesmo caracterizada pela fome, sentia de maneira geral, amor por Fabiano e sua família. O narrador nos leva de maneira tão profunda na obra, que podemos sentir a compaixão de Fabiano e seus filhos em relação em ter que sacrificar a sua cadela, visto que “os modos de Fabiano afligiam-nos, davam-lhes a suspeita de que Baleia corria perigo” (RAMOS, apud MORICONI, 2000, p.80).

O narrador por sua vez, nos leva a perceber o seu grau de distância, como citado antes, ele tem um papel mais observador, visto que em nenhum momento ele intervém o diálogo das personagens. A sociedade literária, por sua vez, é levada por demanda a medida que passa pelas suas leituras, uma vez que, cada texto comporta um pequeno espaço, onde o papel narrativo do texto é nos levar nos diferentes momentos de nossa existência, fazendo sentir em cada texto lido.

O texto de Silva (2009) nos fala de como a obra influencia a sociedade, dessa forma, as narrativas literárias vem sofrendo, de certo modo uma influência daqueles que leem, e isso faz com os narradores presentes nos textos literários passem, também, a se colocar mais próximos dos indivíduos leitores:

A influência da obra na sociedade acontece porque os indivíduos que leem o texto recebem dele certa influência que pode traduzir-se na prática, mudando de alguma maneira o comportamento desses leitores. Essa influência vem de dentro do livro, e não depende de o autor ter ou não ter tido consciência e/ou intenção de produzir esse efeito (SILVA, 2009, p. 149).

Com isso, os processos narrativos tendem a seguir um conceito que depende da afinidade da sociedade com os textos literários, o narrador segue uma linearidade, tendo tal maneira que o narrador e enredo sejam

peças que se correlacionam. A medida que o texto vem sendo dialogado pelo narrador, a história se molda a partir da sua visão neutra em decorrência dos fatos apresentados, em vista disso, a obra de certo modo, influência os seus leitores, levando-os após uma leitura de um texto, ver o mundo de outra maneira.

Considerações finais

Levando-se em consideração esses aspectos, a leitura do conto “Baleia” de Graciliano Ramos (2000) nos faz uma reflexão social a partir do ponto de vista do narrador, com base nos enfoques dos *Operadores de leituras narrativas* de Franco Jr., tem como principal aspecto, o narrador em terceira pessoa do discurso, visto que o seu grau de participação no conto está fora do enredo, observando sem participar dos desfechos de diálogos produzidos entre as personagens. O narrador nesta narrativa, é um ser onisciente, pois ele sabe do que se passa dentro da mente dos personagens, uma onisciência seletiva, focada na cadela Baleia.

Ramos faz com que os leitores se situem no espaço mostrado no texto a partir da visão de mundo do narrador, ele é quem se torna a peça fundamental para a formação e a criação do enredo narrativo do conto. Os processos formadores para construção da narrativa se tornam presentes a medida que o próprio narrador situa o leitor através dos relatos dos personagens, tornando a leitura narrativa um ponto essencial para a compreensão da história.

O papel da sociedade mostrado pelos autores utilizados neste artigo, principalmente pelo material teórico de Antonio Candido, mostra como o narrador segue influências e marcas de cada fase social, criando meios de entender a forma de como uma sociedade era moldada a partir de cada década, o narrador trás essas marcas nos seus discursos e meios de desenrolar o texto, visto que, seria uma forma de como o autor expôs as suas ideias. A sociedade molda a leitura de um texto literário, e o narrador é moldado a partir das suas visões de mundo.

A leitura focada no papel do narrador dos textos se dá através de uma relação entre leitor e autor, de maneira que possamos compreender de maneira que segundo Candido, possamos entender a literatura como

veículo transformador de uma sociedade, de modo que a sociedade encontra-se na medida de relacionamento das variadas formas expressivas de mundo, tornando-se próximos essa relação de leitor e mundo. O texto de Graciliano Ramos nos coloca para pensar de como é ocasionada esse convívio humano com os animais, mostrando sua relação de proximidade, moldada no decorrer dos anos, nos fazendo refletir sobre a importância desse convívio dos seres, fazendo com que nós seres humanos, colocássemos no lugar dos animais.

Assim como aponta Coli, compreendemos a leitura do narrador deste conto de maneira que a literatura nos leva a pensar como a arte é capaz de modificar o espaço social, demonstrando culturas diferentes. Ramos nos coloca, a partir dessa relação entre homem e animal, entender o companheirismo destes, de modo que Baleia continuou respeitando Fabiano mesmo minutos antes de sua morte.

Dessa forma, o texto narrativo nos coloca para observar o mundo de maneiras diferentes, seja ela por meio do personagem ou do narrador. É possível entender que como esse contraste envolvendo ser humano e animal, de maneira que o animal ver o ser humano de maneira diferente, desenvolvendo afeto por aquele quem cuida. Sendo assim, a narrador do conto *Baleia* de Graciliano Ramos, nos leva a perceber, de maneira que o narrador nos mostra como o ser humano passa a ser o animal desta narrativa, e animal começa a adquirir traços humanísticos, fazendo com que nos identifiquemos em certos momentos do cotidiano.

Referências

- BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (org). **Teoria literária: abordagem história e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.
- CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, A. **Literatura e subdesenvolvimento**. In: a educação pela noite & outros ensaios. Vol. 1. São Paulo: Ática, 1989.
- COLI, J. **O que é arte**. 15. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- DALCASTAGNÈ, R. **Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais In Dossier monographique: La littérature brésilienne contemporaine**, Iberical, nº 2, p. 13-18, Paris, 2012.
- FRANCO JUNIOR, A. **Operadores de leitura da narrativa**. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (org.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem 2009, p. 33-58.
- GOTLIB, N. B. **Teoria do Conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

RAMOS, G. apud MORICONI, I. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000.

SILVA, M. C. Crítica sociológica. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (org). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009, p. 141-151.

O QUARTO COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA PARA AS VOZES D'AS MENINAS, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Micharlane de Oliveira Dutra (UERN)

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo analisar o quarto como espaço de resistência para as vozes d'*As meninas*, de Lygia Fagundes Telles. Para isso investigamos o cenário da ditadura militar de 1973, a partir das personagens narradoras: Lia de Melo Schultz, Lorena Vaz Lemes e Ana Clara Conceição. Recorremos para subsídio crítico e teórico para a análise do *corpus*, a autores como: Bachelard (1993) e *A poética do espaço*; Dalcastagné (1996/2012) sobre *Literatura brasileira contemporânea* e *Espaço da dor*; refletimos com Lins (1976) *O espaço romanesco*; algumas ressalvas referentes *A História dos quartos* com Perrot (2011), dentre outros críticos e teóricos. A metodologia utilizada configurou-se como pesquisa qualitativa, conduzida indutivamente, caracterizada como uma análise bibliográfica e de natureza descritivo-analítica. Notamos, no decorrer da análise, que as personagens se configuram em origens diferentes, ambas constituem-se como protagonistas contemporâneas e que resultam de uma crítica ao período do autoritarismo de 1973. Desta forma, buscam o quarto como espaço mais íntimo e confortável para relatarem seus dramas. Nesse sentido, fizemos um aprofundamento em relação às principais críticas que essas vozes femininas fazem no quarto como espaço de resistência, sobre a sociedade que elas estão inseridas.

Palavras-chave: *As meninas*. Quarto de resistência. Ditadura militar. Lygia Fagundes Telles.

Considerações iniciais

Este artigo se constitui como um recorte de uma monografia do curso de Especialização, na qual tivemos como objetivo analisar o quarto como espaço de resistência para as vozes das três personagens protagonistas da obra *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, que são Ana Clara Conceição, Lia de Melo Schultz e Lorena Vaz Leme, no pensionato “Nossa Senhora de Fátima”, localizado em São Paulo. Dividem o quarto como o cenário para as principais narrações e revelação dos escapismos e comportamentos diante de seus conflitos e experiências mais intensas que se afloram com profundidade, uma vez que a liberdade está ameaçada

devido ao tempo ocioso e de manifestações: a respectiva ditadura militar.

É no ano de 1973 que Lygia Fagundes publica este referido romance que soa como manifestação artística para retratar e discutir esse cenário do golpe militar instaurado em 1964. Pensando sobre o modo como as mulheres desta obra vivenciam suas lutas poderemos fazer uma breve moldura daquele tempo e entender o quarto funcionando como espaço de resistência para essas vozes femininas que possuem características e posicionamentos de vida diferentes.

Apresentamos como base teórica e crítica: Bachelard (2013), quando discute que a personagem se expressa aliviando o peso que compõe um espaço. Com Candido (2006) refletiremos que no terreno da crítica feminista somos levados a analisar a intimidade do espaço externo e interno; enquanto que Dalcastagnè (1996) versa sobre a importância da narrativa feminina contemporânea para rever a mentalidade da classe social predominante.

Ainda, utilizamos as discussões de Lins (1976), tratando sobre o modo como a personagem age no espaço quando está sob pressão; contamos também com a crítica de Perrot (2011) para fazer algumas ressalvas referentes à necessidade da mulher possuir o próprio quarto como espaço para ser e agir como quiser, dentre outros teóricos, que também subsidiam esse trabalho e nos proporcionam uma reflexão sobre um paralelo com a realidade atual em que vivemos em nosso país, na qual o lugar da mulher tem-se modificado através de lutas travadas por elas mesmas, desde séculos passados, sobre uma dupla resistência: ao período histórico e ao gênero.

Espaço de resistência: o quarto do pensionato

De acordo com Regina Dalcastagné (2012) a mulher durante muito tempo foi vista apenas pelo olhar masculino, mas ao estudarmos textos literários produzidos por mulheres, temos a oportunidade de conhecer o posicionamento delas diante da sociedade. São os diálogos estabelecidos entre as personagens que revelam o contexto em que se constrói o espaço que ocupam, para isso vamos refletir sobre o espaço do quarto, levado pela necessidade de pensá-lo como um lugar de resistência e

empoderamento.

Para falar da figura feminina, a autora do romance desenvolve um texto intimista que fala do quanto a mulher é oprimida pelas pressões do espaço que determina uma padronização do lugar de atuação e provoca silenciamento da violência que se espalhava, em virtude do golpe da ditadura militar. É sobre essas exigências sociais que será abordado a resistência da mulher na sociedade, pois as personagens expõem os conflitos que as circundam.

Ao mesmo tempo, é necessário saber que o tempo do enredo é curto e a narração é com fluxo de consciência, conduzindo os leitores a adentrar-se na imaginação, porquanto, existe um narrador onisciente que vai costurando a intriga para que não fique sem sentido. Cada uma delas é construída a partir do ponto de vista da outra e do espaço que compartilham. Conforme Dalcastagnè (2012, p. 129): “[...] As personagens contemporâneas podem falar de si e do lugar que ocupam no mundo”. Isso acontece no romance em análise, são personagens que descrevem o espaço que estão e ao mesmo tempo desenvolvem seus pensamentos sobre as respectivas companheiras de quarto.

Os acontecimentos são sob um contexto complexo da ditadura militar, em que as personagens estão sempre se sentindo sujeitadas, se constituem a partir dos momentos bons e ruins da vida compartilhados entre si. Tal aspecto é comum nas produções de Lygia, como afirma Dalcastagnè:

Suas protagonistas, de um modo geral, são mulheres sufocadas pelas exigências sociais, pelos compromissos familiares, pelas máscaras que já não decolam do rosto. Daí confina-las numa casa, para fazer ressoar seu confinamento interno. O que significa que o espaço físico possui profundas implicações nessas narrativas, tanto na elaboração da trama quanto na constituição das personagens. (DALCASTÁGNE, 2012, p. 19)

Dalcastágne (2012) nos diz que é comum nas produções de Lygia Fagundes o espaço físico da narrativa revelar vestígios de exigências

sociais; principalmente porque são mulheres que já não suportam mais manter a aparência de que tudo vai bem. Para expor isso, desenvolve um espaço que as confinam e as implicações para que as constituam, uma vez que elas estão num espaço que exigem delas comportamentos cuidadosos, e no caso *d'As meninas* ainda mais, não só por ser um quarto de um ambiente religioso, mas principalmente pela situação política do país.

Embora o pensionato de freiras seja apenas uma hospedagem, as jovens interagem com as freiras que estão sempre orientando e alertando para tomarem as atitudes corretas, por este motivo, fazem coisas às escondidas para não prejudicarem o local e também para evitar as consequências impostas pelo poder militar. Essa interação entre as jovens demonstram que o poder autoritário trazia muitos dilemas para todos, inclusive quando se tratava da figura feminina, que foi silenciada durante um imenso tempo, mas desta vez, explicitam através de um texto as vozes que resistem.

Sendo assim, percebemos a importância dos perfis femininos abordados nos romances, como meio para a representação de uma nova mulher em busca de uma liberdade, uma renúncia àquilo que lhe dizem ser o certo para fazer, todavia, que se não agradava. Em suma, é muitas vezes a escrita que permite falar das mudanças que seriam boas para acontecer, como por exemplo, a liberdade de ser o que quiser e não aquilo que esperam que sejam. Assim, ao se tornar autônoma, vem o julgamento da sociedade como um preço a ser pago para vencer os padrões pré-estabelecidos. Deste modo, iremos analisar como cada personagem se comporta perante a sociedade e abordar como o quarto é um lugar de resistência.

Lia: lutas e reflexos da ditadura militar

De acordo com Perrot (2011), o quarto das mulheres é tão complexo quanto a diversidade de suas funções, uma vez que reflete a pressão e liberdade, proporcionando assim representações, sensações, desejos e desencantos, que acabam se misturando. Lia de Melo Schultz apresenta-se no romance como uma mulher de convicção quanto aos seus ideais

revolucionários. Mantem um posicionamento marcante de uma estudante militante contra a ditadura militar.

Lia representa as mulheres que se engajavam em movimentos a favor dos direitos feministas, pois sabemos que somente a partir dessas lutas que as mulheres possuem hoje em dia, a oportunidade em espaços sociais diversos, antes restritos ao sujeito masculino. A apresentação da personagem Lia no espaço de resistência se configura como uma mulher que está enamorada de um rapaz que está preso. E como já estava envolvida nessa militância, passou a lutar pela liberdade de seu namorado, e mesmo sabendo dos riscos que estava submetendo-se, movimenta-se a todo custo em seu propósito. Observemos este trecho:

Que me importa dormir no meio dos bêbados, das putas, o cigarro aceso no meio do peito, dói sim, mas se soubesse que está livre, dormindo na estrada ou debaixo da ponte. Mas livre. Não sei aguentar sofrimento dos outros, entende? O seu sofrimento, Miguel. O meu aguentaria bem, sou dura. Mas se penso em você fico uma droga, quero chorar, morrer (TELLES, 2009, p. 19).

Esse fragmento demonstra os rumos que a geração que militou entre sessenta e setenta tem de enfrentar nos anos seguintes, como os desencontros, a opressão política, a solidão, o desencanto com a realidade. Durante a ditadura militar, a personagem se vê disposta a passar por situações precárias, duras, como a realidade daqueles que tem uma vida sem expectativas. Mesmo sabendo que para as mulheres, as consequências eram mais complexas, pois não havia respeito de forma alguma, muitas vezes, vítimas de atrocidades, torturas, violência sexual e etc.

Nessas circunstâncias, o quarto para Lia serviu para resistir, para conversas íntimas e planejamento de estratégias. Deste modo, essa jovem é uma representação dessa resistência, dessas dores sofridas por mulheres que fizeram parte dessa busca por uma voz. Outro trecho que comprova isso é quando a personagem Lia diz: “Dessa ou de outra maneira não estamos morrendo? Nunca o povo esteve tão longe de nós,

não quer nem saber. E se souber ainda fica com raiva, o povo tem medo, ah! Como o povo tem medo” (TELLES, 2009, p. 19).

Entendemos a situação do espaço de dor e choro pelo tamanho desapontamento que se deparava na vida e a confirmação de que seu cansaço não era apenas causado pelo choro, mas pela decepção, da consciência da falta de escolha. Para Dalcastagnè é importante dar atenção a todos os espaços que as vozes ecoam, principalmente, daqueles que de algum modo estão impedidos de se mover. É notório o conflito sócio-político e cultural no espaço que se encontram as narradoras. Até aqui vemos marcas de resistência, os discursos são construídos sob os vestígios patriarcais predominantes, sedimentadas por rígidas autonomias do poder predominante. Observemos o que a personagem explana:

A burguesia aí toda esplendorosa. Nunca os ricos foram tão ricos, podem fazer as casas com as maçanetas de ouro, não só os talheres, mas as maçanetas das portas. As torneiras dos banheiros. Tudo de puro ouro como o gângster grego ensinou na sua ilha. Intactos. Assistindo da janela e achando graça. Resta a massa dos delinquentes urbanos (TELLES, 2009, p. 19).

Uma sociedade voltada para o crescimento pessoal, uma inversão de valores sociais, nos quais a burguesia só pensa em si, esquece-se dos desfavorecidos, de pouca condição financeira. A personagem suscita indagações sobre o modo como caminha a ação da população burguesa, do enriquecimento de forma ilícita, através dos recursos públicos. Enquanto que há tantos sem se quer o básico para sobreviver.

Em meio a essa busca experimentou muitos caminhos, planejou diversos sonhos, sofreu gradativamente vários amadurecimentos, conseguiu apoiar as amigas, mesmo tendo escolhido ir atrás do amor. Tomou decisões que marcaram o comando sobre a vontade do mundo que tenha sido contida por circunstâncias que limitaram seus planos.

Sugere que mesmo diante de todas as situações: censuras, vigilâncias, torturas, prisões, a mulher consegue perceber a sua utilidade,

e apesar de não alcançar a ascensão que tanto almejava, possui um valor e sua existência no mundo faz sentido quando vai buscar aquilo que a faz sentir-se bem.

Ana Clara: complexidade e liberdade

Lygia Fagundes expõe uma realidade social que se tornara comum entre a juventude dos anos 70: o aumento no consumo de drogas. Um espaço social marginalizado que retrata os jovens que são oriundos de famílias desestruturadas ou que para lidar com as mudanças no país, as constantes tensões, buscam um refúgio no uso de substâncias químicas, como as drogas, a falsa ilusão de felicidade. A personagem que representa esse grupo social é Ana Clara da Conceição, apelidada de Ana Turva, estudante de psicologia, que se apresenta no romance como a personagem mais problemática, tendo em vista que suas narrações são feitas sobre efeito das drogas.

O espaço em que Ana Turva conviveu na infância foi desumano, de fome e violência. Conforme Dalcastagnè (1996), as jovens do romance revelam as marcas do passado, pois é algo necessário para compreender as dores do presente. Por isso, essa condição frustrada e desequilibrada tem vestígios de um passado traumatizado.

Busca esquecer os momentos dramáticos através de relações amorosas, por isso têm um romance com um traficante e ao mesmo tempo, um misterioso noivado com um homem rico. Mas não quer um casamento comum, pensa a ascensão social através do matrimônio. A solidão e a natureza confidente dos fatos propicia a condição dela ouvir a voz interior. “[...] a gente tem que conhecer as coisas todas, chegar ao fundo do poço” (TELLES, 2009, p. 87). É através disso que passa a adquirir um sentimento de evasão, em suas lembranças, misturadas com alucinações, provocadas pelo excesso das drogas, rememora o passado composto de medo, aflição, de uma vida de pobreza, mentiras e tragédias.

Além de vivenciar muitos problemas familiares, como presenciar sua mãe envolvida com a prostituição, se relacionando com homens que só causavam sofrimentos e a morte dela após ser vítima de ataque do marido. Ela vive diante de muitas dores. Encarar o passado para constituir

o presente. Um espaço abusivo como o que ela relata, uma das piores das suas lembranças, em que foi abusada pelo Dr. Algodãozinho, o dentista que sempre atendia a família, observemos o relato:

O fecho machucava meu pescoço principalmente depois que ele começou a alisar o guardanapo com mais força enquanto repetia a beleza que a ponte ia ficar. Mais perto o cheiro de cerveja e mais perto o olhinho azul como conta por detrás do vidro sujo dos óculos. A mão gelada e a fala quente mais rápida mais rápida a ponte. A ponte. Fechei a boca mas ficou aberta a memória do olfato. A memória tem um olfato memorável Minha infância é inteira feita de cheiros. [...] O vômito das bebedeiras daqueles homens e o suor e as privadas mais o cheiro do Doutor Algodãozinho. Somados, pomba. Aprendi milhões com esses cheiros mais a raiva tanta raiva tudo era difícil só ela fácil. Cabecinha de enfeite [...] Onde será que foi parar meu botão eu disse e de repente ficou tão importante aquele botão que saltou quando a mão procurava mais embaixo porque os seios já não interessavam mais. Por que os seios já não interessavam mais por quê? O botão eu repeti cravando as unhas no plástico da cadeira e fechando os olhos pra não ver o cilindro de luz fria do teto piscando numa das extremidades e o botão? Não, não é o botão que eu quero é a ponte a ponte. A ponte me levaria pra longe da minha mãe e dos homens baratas tijolos longe [...] As unhas arrebatando o elástico da minha calça e arrebatando a calça e enfiando o dedo de barata-aranha pelos buracos todos que ia encontrando [...] (TELLES, 2009, p. 41-42).

Ao expor essa situação da fase de infância da personagem, por meio das descrições de *flashbacks*, a autora tenta demonstrar o espaço urbano refletido no quarto, quando surgem as lembranças dos abusos do Dr. Algodãozinho. Tudo que compõe o ambiente a faz sentir-se mal, o cheiro, os objetos, o olhar do agressor, as falas, cada detalhe do momento torturador registrado na mente.

Para Dalcastagnè (2012) em *Espaços possíveis*, é nas marcas do corpo que podemos ler o espaço que constitui a personagem, sejam cicatrizes ou não, os seus próprios deslocamentos, pois é em seu corpo que podemos ver os lugares por onde andou a personagem e aqueles que

não lhe estão reservados. Assim, a descrição do abuso, funciona como uma maneira de entendermos o seu estado emocional do momento, uma jovem com vida desordenada e que constantemente sente essa sensação repulsiva contra a vida, em virtude das lembranças de cada gesto do agressor, denota o medo que sente em acabar vivendo algo parecido com essa repetição enfadonha de abusos sofridos.

Ao tomar o contexto histórico da ditadura militar proposto por Eurídice Figueiredo (2017), que trata o cenário militar como decadência humana, percebemos que Lygia, por meio de Ana Clara, trata do espaço de violência camuflada da sociedade, Como porta-voz e vítima da atrocidade social, Ana é o reflexo da opressão disseminada pelo regime ditatorial, o desejo pelo consumismo, a inversão de valores patriarcais, a decadência da sociedade acerca da condição da vida e do mundo, em que os jovens agem sobre o ideal de liberdade social, a inquietação e encanto do uso de drogas e os questionamentos acerca do lugar da mulher em nossa sociedade.

O espaço do quarto seria a possibilidade de diminuir/preencher tais vazios, mas concomitantemente, é perceptível que não se trata mais de uma condição de mulher confinada que segue as regras ditadas pela onda do patriarcalismo, pois esta personagem assume um papel contrário as de sua época, possui resistência a essa condição, quando expressa a liberdade de vivenciar um amor aventureiro com um traficante, o respectivo Max, e narra seus planos de casar com outro homem, só para obter ascensão social, como podemos ver no trecho a seguir: “[...] Caso com o escamoso, destranco a matrícula e faço meu curso. Brilhante! Nas férias viajo para comprar coisas [...] Quero coisas lindas. Quero tudo que lembre dinheiro, bastante fartura. Adoro os Estados Unidos, por que não” (TELLES, 2009, p. 48- 82).

No trecho citado acima, explicita-se uma contestação do espaço que fora ditado pelo sistema patriarcal. De qualquer modo, Ana não quer estar presa a ideia de um casamento como maneira de sentir-se protegida; seu pensamento é possuir tudo que lhe foi negado, tudo que uma mulher burguesa faz, e viver a plena liberdade. Por isso, estamos sempre atentos ao modo como ela comanda sua vida, já que faz constantemente o uso de *flashbacks* para dar ênfase ao seu passado. Para Regina Dalcastagnè

(1996), há um espaço social reservado a mulher, e que este é um espaço de dor, resultado dos profundos dramas que compõem a história das mulheres.

Lorena: retratos e autorretratos

Lorena Vaz Lemes é uma jovem de origem burguesa, sua característica principal é a solidariedade com os outros, predicado bem próximo do comportamento feminino padrão; no entanto, sua postura é sempre crítica. Por meio de Lorena, a autora Lygia Fagundes tenta fazer um arquétipo da mulher burguesa, que vê como ideário para a sua vida o casamento, pois mantém um amor platônico por um homem casado descrito na obra pela sigla M. N. Além disso, é uma personagem que consegue ver as amigas por uma visão mais detalhada, analisa cada comportamento, cada atitude e ainda dá a sua opinião sobre a vida delas.

Sabemos que o espaço tem como função primordial situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação sejam para influenciá-lo em seus atos, pensamentos ou sentimentos, ou para permitir as respectivas transformações provocadas pelas próprias personagens do romance. Assim, quando pensamos o espaço em *As meninas*, nos remetemos que: “O espaço, no romance, tem sido - ou assim pode entender-se - tudo que, intencionalmente disposto, enquadra a personagem e que, inventariado, tanto pode ser absorvido como acrescentado pela personagem” (LINS, 1976, p. 72).

Certamente, a autora do romance tenha escolhido o quarto como espaço para as vozes, por possuir um valor íntimo, que para Perrot (2011, p. 72) “o quarto é apenas uma das formas do direito ao segredo”. Já para Bachelard (2013, p.200) em *A poética do Espaço*: “a grandeza progride no mundo a medida que a intimidade se aprofunda”. Assim, acontecem coisas que os espaços externos não têm acesso e nem controle.

Mesmo dentro de seu mundo de sonhadora e apesar dos problemas familiares, Lorena pensa em ajudar ao mundo encaixando-se a ideais evoluídos para a mulher daquele tempo da década de 1970. Para Zolin (2011), trata-se de um progresso no que se refere a questões como sexualidade, identidades, angústias femininas, bem como sobre outros

temas especificamente femininos como trabalho, família, etc. Quando afirma que:

Se somarmos as guerras todas do mundo, já imaginou? Ainda vou defender essa tese em Direito Internacional, a anormalidade é a paz. [...] o direito nasceu espontâneo como aquelas florinhas brotando no meio do mato. Mas vieram os homens cavilosos e complicaram tudo com suas cavilosidades (TELLES, 2009, p. 152-154).

Com esse recorte, entendemos que a personagem Lorena pensa através da escrita. Abordar o assunto da união entre o povo e como estudante universitária do curso de Direito, teria a oportunidade de defender uma tese sobre o direito enquanto cidadã, pois sabemos que nascemos livres, mas a opressão é feita por aqueles que estão no poder. Reconhece que o poder da burguesia vem e acaba interferindo nos planos, complicando a situação vivenciada.

Ao mesmo tempo, denuncia os desequilíbrios que perpassa e que também a constitui, induzindo o leitor a refletir sobre as condições vivenciadas por ela e toda a categoria feminina quando, por exemplo, fazer parte de um período em que os jovens estão mudando as concepções de vida, deixando as tradições familiares e pensando diferente sobre os critérios tais como a sexualidade:

Confesso que de vez em quando preciso falar nisso, provoco o assunto, alimento reações, me exponho a todas as consequências numa necessidade tão aguda de ficar centro-de-mesa. Mas de repente vem um pudor (não sei se será exatamente pudor) e não suporto a menor referência, problema meu, friso e levanto a cerca de arame, proibida a entrada de pessoas estranhas (TELLES, 2009, p. 117).

Com este trecho, percebemos o desejo dela em falar abertamente sobre coisas que ainda são consideradas pudores e mesmo diante das consequências, seria capaz de se expor só para ter a sensação de falar do proibido, neste caso, sobre a vida sexual. Simone Beauvoir – em *caráter*

da mulher, comenta sobre o espaço do “mundo feminino” em que as mulheres continuam sendo subordinadas pelos homens apenas por causa do casamento, mas que são unidas quando compartilham do mesmo problema, mesma dor, mas é ainda no seio do universo masculino que as colocam.

Desta forma, vemos que se trata de uma personagem contemporânea, e que intencionalmente provoca o diálogo sobre esse assunto pela necessidade e vontade de discutir os pontos de vistas atuais relacionados à temática. Uma voz que não quer manter-se calada, que apesar do pudor que ainda instala-se na sociedade, permite-se alimentar essa curiosidade e ecoar a sua voz dentro do quarto como um espaço para resistência ao período ditatorial.

Considerações finais

Com a análise desse objeto de estudo, constatamos que a autora Lygia Fagundes Telles construiu, sugestivamente, cada mulher protagonista visando fazer um retrato do contexto histórico da época. Visto que ainda estava num período da ditadura quando foi publicado. Tem-se no romance uma geração mais contemporânea nos avanços industriais, contudo, um regresso na política do país.

Pois, após o golpe instaurado em 1964, as coisas começaram a mudar. Todavia, não era para um momento mais positivo, mas de constantes problemas que afetavam todas as categorias: homens, mulheres, estudantes, trabalhadores rurais, crianças e etc. Momento conflituoso, uma opressão que ganhava força e proporcionava um crescimento somente para os opressores.

Perante esse contexto, pessoas levantaram-se para tomar alguma atitude, mesmo sob ameaça e vigilância. Vozes ecoaram, como as de nossas protagonistas, e hoje temos conhecimento da importância que cada uma representava, para que pudéssemos assumir novos papéis e acima de tudo, a liberdade para ser o que desejamos. Nessa trajetória, tomamos como *corpus* de estudo e da literatura engajada, a produção do romance *As meninas*, que integrou uma realidade num texto ficcional impactante.

São personagens que amam e desamam e representa a experiência que a juventude vivenciou na década de 1970. Elas fazem parte de um círculo que exige comportamentos recatados, silenciados, entretanto, Ana Clara, Lia e Lorena, caminham por estradas perigosas, um constante jogo de passado e presente, desejos e principalmente vozes que resistem. Isso se comprova nas narrações analisadas, e nos leva a perceber que além delas há a presença de um narrador em terceira pessoa que eventualmente costura as passagens das jovens, dando liberdade para exporem o que lhes sufocam e causam indignação.

Deste modo, fica evidente que Ana Clara Conceição é o reflexo da margem da sociedade: a jovem desencaminhada socialmente. Está no grau de idealização pelas drogas. Sem estrutura familiar, Ana perpassou por caminhos tenebrosos, arriscados, mesmo narrando sob o efeito das drogas, dava a entender que atribuía à culpa da sua real circunstância na desorganização da sociedade.

Já **Lorena Vaz Leme**, é sem dúvida a personagem principal do relato, o centro de união entre as três, com desejos contraditórios das duas outras. Demonstra muito conhecimento em relação à cultura e educação. É no seu quarto que chama de minha concha que gosta de conversar sobre assuntos considerados tabus. Grande parte do tempo está ajudando as amigas suprimindo as necessidades financeiras. Vive o dilema do amor não correspondido e da morte do irmão que gerou a desestrutura familiar.

Lia de Melo Schultz é sem dúvidas a personagem que mais se envolve na luta contra o poder militar. Por isso, entrou para o grupo dos jovens de militante de esquerda. Seu drama constitui-se em vencer esse período. Conseguiu ultrapassar os limites que lhe foi imposto. Tem firmeza em suas ideias e no espaço quarto. Ela fala abertamente sobre seus segredos nas reuniões. Agiu na calada da noite, no decorrer do romance alcançou certa independência e protagonismo no curso da sua vida.

O romance realiza uma crítica ao modo como a sociedade pressupõem padrões para a mulher, que precisa ajustar-se em seu tempo e sua cultura, devendo renunciar sua autonomia para agradar ao outro. No contexto apresentado acima, percebemos que se trata de personagens

que estão perante obstáculos, fracassos e cobranças para poder ser bem sucedida, respeitada e alcançar seu lugar no social.

É aí que entendemos o valor das questões do feminismo que foram/são importantes para discutir sobre a emancipação da mulher, que continua a sofrer discriminação, seja no trabalho, ou em qualquer outro setor. Há cada vez mais a necessidade de se expandir esses ideais para nossos dias, uma literatura em tempos sombrios, que nos leva a refletir: o que esperar desse espaço?

A crítica do romance a essa ilusória realidade acontece por meio da maneira que constrói as vozes no quarto de resistência e por aquilo que dá a entender e não apenas uma simples representação da sociedade complicada, um Estado autoritário. Nem ao menos por expor as maneiras pelas quais essa sociedade oprime as meninas. É pela inovação no modo de narrar.

A reflexão sobre o espaço de resistência não acaba por aqui, mas abre caminhos para novas perspectivas referentes ao momento atual, pois o romance não só revela aspectos daquela circunstância, mas propõe uma reflexão sobre as mulheres na atualidade, e em que aspectos ainda são necessários discutir até que o direito de exprimir o pensamento não seja uma censura, mas um ato de liberdade.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi: São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BEAUVOIR, Simone, de. **O Segundo sexo: fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia, 1970.
- CANDIDO, Antonio. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. p.130.
- DALCASTAGNÉ, Regina. **O espaço da dor**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.
- DALCASTAGNÉ, Regina. **Literatura Brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo, Editora Horizonte, 2012.
- FIGUEIREDO, Eurídice. **A literatura como arquivo da ditadura militar**. 1. ed. Rio de Janeiro. 2017.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1995.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação á pesquisa científica/** Elisa Pereira Gonsalves. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- LINS, Osman. **Espaço romanesco: conceito e possibilidades**. In: Lima Barreto e o espaço romanesco. São Paulo, Ática, 1976.

PERROT, Michelle. O quarto das mulheres In: Histórias dos quartos. **São Paulo**: Paz e Terra, 2011.

TELLES, Lygia Fagundes. **As Meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ZOLIN, Lúcia Osana. **Crítica feminista**. In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana. Teoria literária: abordagens históricas e tendência contemporâneas. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

POR DENTRO DA SUBJETIVIDADE DE JOÃO NERY EM SUA “VIAGEM SOLITÁRIA”: ESTUDOS DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UM TRANSEXUAL

Matheus Felipe de Souza Salvino (UFERSA)

Eldio Pinto da Silva (UFERSA)

Resumo

Este artigo foi construído com o objetivo de abordar a questão da subjetividade por meio da narrativa autobiográfica *“Viagem Solitária: memórias de um transexual 30 anos depois”*, de João W. Nery, bem como analisar os aspectos psicológicos inerentes ao narrador/personagem durante o período em que este passava por sua transição de gênero, em meio aos conflitos da ditadura militar, meados de 1970. O estudo por si trata-se de uma análise literária em que abordaremos a perspectiva de: Coelho (2016), Oliveira (2008), Gonçalves (2010) e Silvia (2011) para ampliar o conhecimento acerca do objeto de estudo em questão. Com a finalidade de ampliar a discussão em torno da existência de pessoas transsexuais e transgêneros no nosso país, o trabalho de pesquisa apresenta também dados e estatísticas referentes a existência e situação dessas pessoas com o propósito de reafirmar a dificuldade vivida por estes até os dias atuais na nossa sociedade.

Palavras-chave: Transsubjetividade. Subjetividade. Transexualidade. Narrativa Autobiográfica.

Introdução

O presente artigo parte da leitura e análise da experiência de vida apresentada na obra autobiográfica: *“Viagem Solitária: memórias de um transexual 30 anos depois”*, de João Walter Nery (2011). Identificamos a narrativa autobiográfica como uma forma de linguagem mais sensível à subjetividade do autor, revelando-se por meio da leitura e reflexão os aspectos psicológicos deste durante o processo de transição de gênero, despertando o conhecimento e a afirmação da existência de pessoas transsexuais na sociedade brasileira.

[...] João considera a transexualidade apenas como uma das múltiplas formas de se expressar a sexualidade humana

(através de identificações de modelos de gênero, socialmente disponíveis), sem nenhum caráter universal, natural, biológico ou genético (COELHO, 2016, p. 173).

A importância de reconhecer a relevância dessa obra literária para o cenário atual da literatura foi o foco principal da pesquisa, delimitando-nos no entorno do entendimento e compreensão da subjetividade do escritor/personagem por meio da narrativa autobiográfica.

Assim, como destaca Oliveira (2008, p. 12): “[...] levantar a discussão acerca da subjetividade mediante a produção literária possui como pano de fundo uma questão específica: expandir as fronteiras da subjetividade retirando da psicologia o domínio desta questão”, portanto identifica-se a dimensão psicológica que o autor/personagem compartilha com o leitor por meio da sua escrita autobiográfica, proporcionando uma viagem profunda pela sua subjetividade. Segundo Souza:

A crítica biográfica, por sua natureza compósita, englobando a relação complexa entre obra e autor, possibilita a interpretação da literatura além de seus limites intrínsecos e exclusivos, por meio da construção de pontes metafóricas entre o fato e a ficção (SOUZA, 2002, p. 111).

O artigo está organizado em capítulos, no primeiro, intitulado “A narrativa autobiográfica de João”, abordaremos a narrativa autobiográfica como uma forma de linguagem mais sensível ao autor. No segundo capítulo, “Embarcando na Viagem Solitária com João”, trataremos a questão da subjetividade como veículo dos aspectos psicológicos do autor/personagem durante o processo de transição de gênero. Em seguida, iremos apresentar resultados e discussão gerada a partir da construção desse artigo, esse tópico receberá como título: “(R)existência Transgressora/Transexual no Brasil”. Finalizamos com as considerações finais, que trazem reflexões sobre o tema pesquisado, bem como os diversos caminhos que essa pesquisa pode alcançar em estudos

futuros.

Para a realização deste artigo foi utilizado como método de pesquisa a revisão bibliográfica, tendo como obra principal para a análise “*Viagem Solitária: memórias de um transexual 30 anos depois*”, de João Nery (2011), assim como também realizamos leituras de artigos e obras que facilitaram o desenvolvimento da pesquisa. A abordagem teórica destaca os seguintes autores: Coelho (2016), Gonçalves (2010) e Oliveira (2008).

O método de pesquisa escolhido nos permitiu uma abordagem mais próxima e direta com o objeto analisado, tende a pesquisa bibliográfica tende a implicar em uma série organizada de procedimentos e buscas por soluções.

Acreditamos que por meio da leitura e abordagem de autores que tratam da subjetividade nas narrativas autobiográficas, desenvolvemos uma base teórica bastante rica para o trabalho, identificando como essas narrativas se tornam um caminho de excelência para expressão da subjetividade de seus autores.

A narrativa autobiográfica de João Walter Nery

João Walter Nery nasceu no Rio de Janeiro no dia 12 de fevereiro de 1950 e tornou-se um dos nomes mais importantes para a luta por direitos transexuais no Brasil. Em sua trajetória, sobrevoando em meio à duas identidades, foi professor universitário, psicólogo e taxista. João foi pioneiro e cobaia nos tratamentos hormonais, já que no Brasil da época não havia protocolos nem estudos a respeito dos efeitos do tratamento hormonal, tornando ilegal a prática. Com o acesso ao conhecimento, ele se tornou um grande crítico do sistema de saúde brasileiro pela falta de assistência aos pacientes transexuais. Assim, se tornou ativista pelos direitos LGBT, principalmente da população trans. Em agosto de 2017, João descobriu um câncer de pulmão, falecendo em Niterói, no dia 26 de outubro de 2018, aos 68 anos.

O autor, ainda em vida, produziu duas obras autobiográficas denominadas: *Erro de pessoa – João ou Joana* (1984), que conta com a

participação de nomes importantes para o cenário literário brasileiro, como Antônio Houaiss e “*Viagem Solitária: memórias de um transexual 30 anos*”, publicada no ano de 2011 pela editora Leya.

Utilizando a narrativa autobiográfica como meio principal de expressar sua subjetividade, o autor apresenta uma amplitude da perspectiva dele sobre si mesmo, remetendo o leitor ao espaço subjetivo, ampliando o universo mais íntimo vivenciado por ele:

Não conseguia entender por que me tratavam como se fosse uma menina! Faziam questão de me ver como nunca fui. Sabiam que não gostava disso! Por que insistiam em me entristecer, em me ridicularizar? Algo estava errado. Restava saber se com eles ou comigo. Tornei-me um ser acuado (NERY, 2011, p. 32).

Ao aprofundarmos no texto, captamos a sensibilidade e a indignação proferida pelo narrador por não entender como a natureza de sua biologia fugia completamente ao encontro com a sua mente, com a sua particularidade. Sentia-se como se estivesse acorrentado a uma realidade paralela, como uma resolução de um televisor sem definição. Este eventual desencontro guia-nos a todo momento na narrativa, pelos pensamentos e emoções, influenciando o leitor a enxergar as falas lidas por sua voz, predominantemente em primeira pessoa, citando suas aflições e angústias, recordando, como se o seu cotidiano estivesse sempre em constante redemoinho, sem forma aparente, em uma “transmutação” constante, onde não existiria previsão para ter um fim.

Quando entrei na adolescência, ainda não existia sequer o conceito de transexualismo. Eu me sentia um homem, com um físico inexpressivo, que não convencia ninguém. Eu não me via de forma alguma como homossexual, embora os outros assim o fizessem. Desconhecia outra “categoria” na qual pudesse me enquadrar e tampouco sabia de pessoas iguais a mim. Sentindo-me um fenômeno único e sem o amparo de explicações, travava uma batalha tenaz contra a

marginalização (NERY, 2011, p. 41).

Portanto, podemos encontrar na escrita autobiográfica uma válvula de escape para o autor apresentar o seu íntimo, o particular mais profundo, explorando o campo mais sensível de seus pensamentos. Como um convite para conhecer seu infinito particular, o narrador em primeira pessoa minunciosamente constrói o seu enredo enriquecendo a narrativa de acordo com sua visão, o seu posicionamento social. De acordo com Silva (2011), para o autor/personagem desenvolver seu processo de construção na narrativa, ele precisa se distanciar, pôr-se a observá-la de fora:

[...] a narrativa autobiográfica, funda-se em um trabalho de reflexão sobre si mesmo num movimento claro de subjetivação, que é o de refletir sobre a condição e/ou o lugar de sujeito em dada esfera de atividade. O autor/narrador precisa dar a sua vida (objeto temático de sua narrativa) um certo acabamento, o que ele somente alcançará se dela distanciar-se, se olhá-la de fora, se se tornar um outro em relação a si mesmo (SILVA, 2011, p. 8).

Com base nisso, observa-se que narrador personagem de “Viagem Solitária” vai além de apenas um personagem protagonista, ele é o próprio autor, ou seja, ele vive, narra e atua, grande marca da narrativa autobiográfica. A subjetividade é um alicerce importante e essencial no desenvolvimento desse tipo de narrativa, uma vez que a visão de mundo e as opiniões do narrador estarão afogadas de suas emoções:

Na minha infância e adolescência, embora meu desejo correspondesse aos valores masculinos, a fronteira que me separava deles era praticamente intransponível. Por isso, destruía imediatamente toda e qualquer esperança de realização. Ia me bastando com a fantasia. Tornar-me um homem de verdade era um sonho irrealizável (NERY, 2011, p.

97).

Ao analisar esse trecho da obra, percebemos como o autor utiliza a narrativa autobiográfica para expressar esse sentimento de vulnerabilidade em que se encontrava constantemente no decorrente desenvolvimento como transhomem, mostrando esse gênero narrativo como um veículo de expressão mais sensível a sua subjetividade. Assim, ele produz uma abertura na concepção que o leitor constrói sobre o mesmo, o narrador escancara sua conturbação com a falta de compatibilidade existente na relação exercida sobre ele, envolvendo o distanciamento entre sua mente e corpo, entre encarar a existência trans ou agarrar-se a utopia de uma construção cis.

Como uma luz que vem surgindo na abertura de uma caverna, João W. Nery nos deleita com a clareza de seus anseios, tornando a narrativa autobiográfica o transporte mais eficaz de sua história e (r)existência.

Embarcando em uma viagem solitária com João

O processo que envolve de fato a transição de gênero na vida de João Nery se deu no início dos conflitos do direito democrático brasileiro, em meio a ascensão da ditadura militar, meados de 1970, chegando inclusive a ter um dos seus médicos preso por ministrar operações e procedimentos de reversão de gênero e o seu pai exilado do país durante sua adolescência. Em meio a esse terreno instável, em seu íntimo, bem como no seu social, o narrador encontra-se em constante choque entre o seu biológico e o físico, conduzindo o leitor profundamente aos seus anseios mais subjetivos:

Nasci com um corpo errado, que não me serve para nada. Se a solução estivesse na cuca, teria tentado tudo para ajustá-la ao corpo. Mas, infelizmente, sei que só uma lavagem cerebral poderia apagar e repor tudo de novo. A minha esperança é que a ciência evolua, e eu possa, um dia, ajustar essa carcaça ao meu cérebro... (NERY, 2011, p. 81).

Com sua forma mais complexa, o autor abre um leque de informações detalhadas sobre seu íntimo, descortinando os mistérios da transsubjetividade (termo utilizado para abordar a subjetividade nos corpos e existências travestis, transexuais e transgêneros) e as imposições que o mesmo sofre em consequência da pressão em sociedade. De acordo com Maranhão (2013) “[...] essas transsubjetividades ultrapassam o binarismo esperado socialmente, rompem com a heterônoma da sexualidade e negam o determinismo da anatomia dos corpos como critério único para a construção de gênero”. Em outras palavras, a abordagem sobre subjetividade transexual, bastante retratada por João Nery, desfaz as teias que regem os dogmas sociais e promove uma expansão sobre desconstrução do binarismo biológico e da concepção de norma cis normativa imposta pelo conjunto social tradicionalizado, bem como explana a visibilidade adquirida por meio de uma representação social na literatura. De acordo com Gonçalves (2010, p. 262):

A subjetividade também foi discutida [...] ao se referir à gênese e às funções das representações sociais, ela reforça o posicionamento moscoviciano sobre a relação sujeito-sociedade, ratificando que as representações sociais são uma elaboração psicológica do social, cuja formação se dá a partir da triangulação sujeito-outro-objeto.

Destinado ao nascer a permanecer no grupo de representações sociais, o João explana em seu subjetivo as indagações que o rodeia no âmbito social, já que este, em pleno século XX, não se encaixava em nenhuma divisão coletiva existente, nem mesmo as categorias mais desprezadas pelo contexto social. Vivendo como se estivesse em uma realidade à parte do restante, sentia-se um ser sem existencialismo próprio, um humanoide jogado as garras nada amigáveis da sociedade heteronormativo, sem qualquer perspectiva de se encaixar e conviver em algum grupo humano. Como podemos perceber:

Transformei-me literalmente num marginal, pois vivia à parte, à margem. Não me pertencia ao grupo majoritário heterossexual e aceito, nem a qualquer grupo minoritário e discriminado. Não me sentia mulher nem homossexual. Ainda desconhecia todas as categorias “inventadas” em meados do século XX. Sabia que não era aprovado pela maioria. Em que grupo existente me enquadrava? (NERY, 2011, p. 45).

Em sua particularidade, o autor abrange por meio da escrita autobiográfica os aspectos psicológicos e o sentimento de não-pertencimento vivenciado por ele ao decorrer de sua construção identitária. Como um mostruário aberto e rico em detalhes, a obra nos permite o envolvimento em sua viagem, conduzindo a atenção do leitor cada vez mais a fundo, caminho à dentro de seus pensamentos atordoados. Assim, podemos analisar nos trechos até então apresentados, que autor a todo momento na narrativa reafirma e destaca a imposição física que ele sente, o que desencadeia o desejo e a necessidade de superação dos limites que são lhes são impostos, seja pelo próprio corpo ou pelas pressões externas.

A necessidade instaurada em si de superação de tais limites (sejam eles quais forem) nos demonstra o teor da própria subjetividade em transformação, a partir de experiências, desejos, desafios e do enfrentamento e convivência deste com o pior dos seus inimigos: O corpo. Vejamos a seguir:

Analisei-me em todos os ângulos. E tudo, absolutamente tudo, estava fora do lugar. O que sobrava em cima faltava embaixo e vice-versa. Minha alma não se conformava de ter de se expressar por meio daquele monte de carne, sobre o qual não tinha podido decidir nada. Foi-me imposto sem pedir licença, para a forma, para o conteúdo e todos os papéis que, obrigatoriamente, carregava junto. Não conseguiria me submeter a esta sociedade pronta e chauvinista. Não sou isto! Esmurrei a parede até não

aguentar a dor. Agora estava irremediavelmente perdido (NERY, 2011, p. 36).

Ao destacar sua angústia constante, ele nos permite apreciar a leitura de sua obra com um olhar especial para o seu conflito existencial, apresentando sem rodeios o caminho espinhoso traçado por ele em sua trajetória contra as imposições sociais, ampliando a percepção de quem o contempla a respeito de sua transubjetividade e das características desgastantes e inseparáveis do “ser social” existentes na naturalidade do ser transexual.

O autor em meio a essa construção do seu eu, nos permite conhecer a intimidade de sua experiência mais significativa como pioneiro das cirurgias para transhomens no Brasil. O mesmo foi o primeiro transhomem que se tem conhecimento a realizar a mastectomia masculinizadora, bem como também deu início aos experimentos no campo das terapias hormonais.

Desde que me operei, passei a tomar testosterona. No princípio, era de 15 em 15 dias, depois o intervalo foi aumentando, segundo a prescrição de Porto. Deixei crescer o cavanhaque e o bigode. Fiquei com uma cara mais de homem responsável. (NERY, 2011, p. 241).

É perceptível ao analisar o texto, que João explana o encontro de uma válvula de escape logo após a realização de sua cirurgia e a introdução do tratamento hormonal, produzindo um efeito de quebra de correntes em sua satisfação com o corpo e conseqüentemente com tudo a sua volta, bem diferente de sua realidade anterior às modificações físicas e hormonais.

(R)existência transgressora/transexual no Brasil

A categoria transexual no Brasil enfrenta uma constante guerra por sua existência. Com base nos dados levantados o Brasil foi responsável

por 40% dos assassinatos de pessoas trans em todo o mundo nos últimos dez anos, de acordo com levantamento da associação europeia TransRespect em 72 países. A média de vida dessa população no Brasil é de 35 anos, nos alertando para uma realidade sofrida diariamente por uma porcentagem significativa da sociedade brasileira. A assistência social para pessoas trans é quase inexistente e os avanços conquistados nesse quesito se tornam cada vez mais escassos em tempos de repressão e perseguição que o país enfrenta nos últimos anos.

A vida e obra de João Nery obteve um reconhecimento importante na sociedade literária, recebendo diversos prêmios na categoria, como: Prêmio Astra - da Associação de Travestis e Transexuais do Rio de Janeiro em 2011 e o prêmio da 10ª Parada Gay de São Paulo (2012). O autor ainda em vida recebeu muito prestígio e em 2011 ganhou o prêmio Arco Íris de Direitos Humanos em “Visibilidade Trans”, dado pela 16ª Parada de Orgulho LGBT do Rio de Janeiro, bem como a criação de um projeto de lei que recebeu o seu nome. A PL 5002/2013 foi denominada Lei João W. Nery ou Lei de Identidade de Gênero e atualmente se encontra arquivada no congresso brasileiro.

Considerações finais

A subjetividade na narrativa autobiográfica aloca uma seção de benefícios para a construção particular do texto. Em concordância com essa afirmação, o artigo possibilita um entendimento mais profundo sobre como essa narrativa se torna um objeto de transmissão mais sensível ao seu criador, tornando-se uma ferramenta de exploração da sua transsubjetividade e do processo de transmutação que marca o seu existencialismo.

A obra *“Viagem Solitária: memórias de um transexual 30 anos depois”* nos permite um turbilhão de emoções, despertando uma empatia quase imediata de acordo com a efetivação da leitura. A importância da escrita autobiográfica desse segmento social se torna ainda mais necessária diante dos dados levantados, pois por meio da abertura e exposição da subjetividade dessas representações sociais, produz-se uma ampliação no conceito extremamente marginalizado que se configurou a

comunidade transexual.

Desde a propagação dos famosos bailes em meados dos anos 1970 nos Estados Unidos, o conhecimento sobre a classe LGBTI foi se desenvolvendo em grandes escalas, mas embora o avanço na visibilidade tenha adquirido grande relevância, a comunidade trans permanece às sombras da sociedade, até mesmo diante do seu próprio meio, entre os de sua própria comunidade.

A constante luta e resistência desse grupo social encontramos uma possível saída para uma sociedade que valorize a pluralidade e o infinito de diferentes subjetividades que compõe todo o ato de ser humano.

Discorrendo sobre os aspectos psicológicos do autor durante o processo de transição, despertamos a atenção acerca do conhecimento da existência de pessoas transexuais no Brasil e de como a realidade enfrentada por essa pessoas é agravada pela sociedade, influenciando as relações sociais/afetivas e destacando o reconhecimento e a importância da visibilidade social adquirida por meio da obra literária estudada no cenário atual da literatura e da sociedade.

Referências

ÁVILA, S.; GROSSI, M.P. **Transexualidade e movimento transgênero na perspectiva da diáspora queer**. V Congresso da Associação Brasileira de e Estudos da Homocultura – ABEH. Natal, 2010.

GONÇALVES, Helena. M; SOUZA, Clarilza. P. **Articulações entre representações sociais e subjetividade: um estudo sobre a produção nacional entre 2000 e 2010**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 12, n.27:

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Revista Kátal. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

NERY, João. W. Viagem solitária. **Memórias de um transexual 30 anos depois**. São Paulo: Leya, 2011.

NERY, J. W.; COELHO, M.T.; SAMPAIO, L. L. João W. Nery - **A trajetória de um transhomem no Brasil: do escritor ao ativista**. Periódicus, Salvador, n. 4, v. 1 nov. 2015 - abr. 2016, p. 169-178

NERY, J. W.; COELHO, M.T.; SAMPAIO, L. L. – **Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades**. Publicação periódica vinculada ao Grupo de Pesquisa CUS, da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Periódicus, Salvador, n. 4, v. 1, nov.2015-abr. 2016.

OLIVEIRA, D. C. **Subjetividade e literatura e suas interseções com a cidade**. Dissertação de Mestrado. Niterói, 2008. Disponível em: https://app.uff.br/slab/uploads/2008_d_DanieleCarli.pdf. Acesso em: 01 de Jul de 2019.

SILVA, J. Q. G. **Subjetividade e processos de (re)construção identitária em escrita de**

memórias. PUC, Minas Gerais, 2011.

SOUZA, Eneida Maria de. **Janelas indiscretas:** ensaios de crítica biográfica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

WYLLYS, Jean; KOKAY, Érika. **Projeto de Lei n.º 5002/13.** Lei João W. Nery – Lei de Identidade de Gênero. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1059446

Acesso em: 15 jun. 2019.

O PRECONCEITO ESTÉTICO NO CONTO “A CAOLHA”, DE JÚLIA LOPES DE ALMEIDA

Eliane Maria da Silva (UERN)

Ingrid Miranda Moraes Medeiros (UERN)

José Nilton Pereira de Moura Júnior (UERN)

Resumo

O presente artigo tem como intuito retratar o preconceito enquanto mito da beleza vivido pela personagem no conto “A Caolha”, publicado em 1903, com autoria de Júlia Lopes de Almeida, observando como a protagonista se constitui dentro da narrativa, dando ênfase na sua construção estética. Tendo em vista que é disseminado um padrão de beleza imposto socialmente às mulheres, e mediante diversas discussões sobre o preconceito relativo à beleza física, abordaremos uma breve discussão e reflexão em relação ao aprisionamento do padrão de beleza feminina socialmente disseminada e o preconceito sofrido pela personagem a caolha dentro do conto, utilizando como embasamento teórico, autores como Wolf (1992) com o *Mito da beleza*, Dalcastagné (2012) com *Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais*, Candido (2000) com *A personagem de ficção* e Franco Júnior (2009) com a teoria literária da personagem, entre outros. A representação feminina no conto é um reflexo da mulher que é marginalizada diante da sociedade brasileira.

Palavras-Chave: Feminismo. Preconceito. Crítica. Caolha.

Considerações Iniciais

O conto “A Caolha”, de Júlia Lopes de Almeida foi escrito no ano de 1903, início do século XX, no contexto que a literatura brasileira produzida por mulheres era desvalorizada, pois tanto na vida quanto na arte havia um impedimento exacerbado contra a mulher, em que esta dificilmente poderia possuir e/ou fazer coisas fora do âmbito familiar. O conto foi inserido no livro *Os Cem melhores contos brasileiros do século* de Ítalo Moriconi, sendo sua primeira edição publicada em 2000.

O texto traz uma problemática sobre o preconceito estético sofrido por mulheres que não se adequam aos padrões de beleza da época, o qual decorrerá sobre a personagem a caolha por ela se mostrar dentro da narrativa como uma mulher que não condiz com o padrão idealizado de

beleza que é difundido na sociedade, por sua aparência física, deficiência no olho esquerdo e classe social, porém forte, pois passa pela adversidade de modo inabalável e com isto, é interessante no contexto crítico estético uma análise sobre a personagem feminina e principal do conto por retratar esse preconceito.

Em seu texto sobre a *História das mulheres no Brasil*, Del Priore (2004) nos traz um retrato da vida de várias mulheres que ultrapassaram a barreira de uma vida tradicional para seguir seus desejos, nos quais, em sua maioria, era poder escrever e de alguma forma transformar a vida de outras tantas mulheres de suas respectivas épocas. É conhecido que em nenhum momento foi fácil, pois como iremos falar mais à frente, a sociedade era dominada pelo patriarcalismo, então podemos ter uma ideia de como foi necessário muita luta e força para que tais mulheres, escritoras, conseguissem espaço para reconhecimento na sociedade e como isso influenciou nossos dias atuais.

Ao utilizar como método a pesquisa bibliográfica, de forma qualitativa, partindo das teorias de renomados autores como Wolf (1992) com o *Mito da beleza*, questionaremos a suposta liberdade que a mulher possui hoje em relação ao próprio corpo, quanto ao que é belo e aceito, nos remetendo também a como a mulher é tratada culturalmente em relação as suas feições e aparência. Dalcastagné (2012), com *Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais*, traz para a discussão uma reflexão a respeito do espaço em que vivia a autora Julia Lopes, Candido (2000) em *A Personagem de ficção*, levando em consideração que a personagem é possivelmente um retrato da mulher marginalizada, e Franco Júnior (2009) com a teoria literária, utilizando a perspectiva dos tipos de personagens, entre outros, que contribuíram para uma compreensão sobre a construção da personagem na narrativa e também o preconceito estético sofrido deste a antiguidade por mulheres, visando uma compreensão e reflexão do contexto em que a mulher está inserida e os paradigmas que a elas são impostos culturalmente.

De um modo geral, este artigo se divide em três partes, aporte teórico o qual irá abordar o aprofundamento das teorias acerca da construção da personagem na narrativa, à luz de teorias como base Franco Júnior (2009) e Candido (2000), dialogando com a crítica a respeito da história das

mulheres com Del Priore (2004), em seguida uma análise do conto “A Caolha”, de Júlia Lopes de Almeida, considerando o seu contexto histórico e social e o preconceito estético sofrido pela personagem na narrativa. Wolf (1992) emprega, nesse ponto, o mito da cultura, que trará reflexões para uma breve interpretação do conto sobre como este preconceito se desenvolve no estético feminino na narrativa.

Uma problematização do conto de Júlia Lopes

É através de uma visão feminina que tudo se constitui, a mulher após um longo período de silêncio, servindo apenas para ser serva do marido e do lar, veio sorrateiramente tomando seu espaço na sociedade e ganhando voz. No início as mulheres não podiam estudar, por esse fato poucas escreviam, porém, quando surgiram as primeiras mulheres letradas viram na literatura a possibilidade de gritar suas dores, e foi naquele espaço que elas começaram a mostrar toda sua angústia através de todos os gêneros, porém demorou muito para ganhar o devido valor que merecia. O conto “A caolha” foi produzido por Júlia Lopes de Almeida, que se destacou por ser uma escritora mulher em uma época que isso era visto de forma negativa pela sociedade. Ela ganhou espaço em um ambiente exclusivamente masculino e, por esse fato, muitos a consideram como uma das primeiras ativistas de um movimento que posteriormente seria definido como feminismo, Zahidé Muzart retrata que

[...] no século XIX, as mulheres que escreveram, que desejaram viver da pena, que desejaram ter uma profissão de escritoras, eram feministas, pois só o desejo de sair do fechamento doméstico já indicava uma cabeça pensante e um desejo de subversão (MUZART, 2003, p. 267).

As mulheres do século XIX eram ensinadas socialmente desde pequenas a serem donas de casa, cuidar dos filhos e serem totalmente dependentes do marido, sem nenhum tipo de autonomia. Com isso, pode-se observar como o machismo está entranhado na história dessas

mulheres, sendo assim, repassados de geração a geração. Escritoras como Júlia Lopes foram muito malvistas socialmente por burlar o sistema, principalmente por dá espaço a essas mulheres que eram fora do padrão estético e moral, como é o caso da personagem em análise, uma mulher pobre e deficiente de um olho, fato que a torna fora dos padrões de beleza, e mãe solteira, o que não era moralmente aceito na época, essas características deram a ela o rótulo marginal naquela sociedade conservadora. Foi pela coragem de mulheres como Júlia Lopes que se abriram muitas portas para que as obras de produção feminina pudessem ganhar espaço na crítica literária e algumas questões sociais pudessem ser problematizadas, se tornando assim uma literatura de resistência política e social.

É relevante conceituar um dos elementos cruciais para a compreensão do referente artigo, o personagem. Segundo Franco Júnior (2009, p. 38) “o personagem é um ser construído por meio de signos verbais, no caso do texto narrativo escrito”, ou seja, é um indivíduo constituído a partir da subjetividade do autor, sendo assim, automaticamente um reflexo da sociedade em que a obra é produzida, no trecho “o filho da caolha! Lá vai o filho da caolha! Lá vem o filho da caolha!” (LOPES, 1903), pode-se reconhecer o grande preconceito que o filho passava, e a partir disso podemos problematizar as possíveis discriminações que ocorriam na época em relação as mulheres que não possuíam a beleza que é esperada para o feminino.

A caolha é classificada, segundo o nível de densidade psicológica, como uma personagem plana com tendência a redonda, pois tende a ter um baixo grau de densidade psicológica, mas no decorrer da história se destaca (FRANCO JUNIOR, 2009), podemos observar isso no decorrer do enredo no qual a mesma se aceita naquela situação inicialmente, porém, quando percebe o desprezo que o próprio filho lhe dá, ela se transforma e provoca um grande impacto e deixa de ser amorosa com o filho, expulsando-o de casa.

Definir esse elemento é uma atividade de grande complexidade, entretanto, alguns teóricos como Candido (1976) conceituam esse ser como ficcional, porém, em muitos casos os personagens se manifestam na realidade e essa concepção torna-se ultrapassada. Brait (1985) dialoga

com esses pensamentos, descrevendo os estudos do teórico pioneiro nessa temática, o filósofo Aristóteles, que dizia que personagem e pessoa tinham grande semelhança e com isso, a literatura era considerada uma *mimesis*, o termo vem do grego que significa imitação do real ou imagem da natureza. Esse fato pode ser observado na personagem principal do conto que traz vestígios de como era a vivência das mulheres, que não se encaixavam no padrão estético daquele momento na história.

A imagem feminina era construída na literatura por meio de uma visão predominantemente masculina no século XIX. De acordo com Dalcastagnè (2012, p. 124) “[...] também nas narrativas de autoria feminina as mulheres costumam está circunscritas ao espaço da casa, aonde irão se desenrolar seus dramas e, quando possível, suas alegrias”, fato esse que pode ser observado na construção da personagem caolha no texto, que é descrita inicialmente como uma mulher dona de casa. O espaço no qual ela se constitui é quase exclusivamente doméstico, a personagem principal morava em uma casa pequena paga pelo único filho e trabalhava como lavadeira para um hospital, típico do estereótipo feminino popular na literatura da época.

Uma grande problemática a ser discutida é o fato dela sofrer discriminação por ter traços diferentes dos considerados padrões para época, e também, por consequência da sua deficiência física, tinha que lidar com esse preconceito social constantemente e que também afetava a vivência do seu filho. Para Naomi Wolf (1992, p. 14) “todas as gerações desde cerca de 1830 tiveram de enfrentar sua versão do mito da beleza”, no entanto, desde a antiguidade o corpo feminino é descrito com um tipo de padronização, levando em consideração que sempre a figura feminina é descrita de modo que agrade aos olhos e imaginação masculina, em que podemos entender que em todos os momentos da história a mulher é objetificada, causando algum tipo de discriminação ou desconforto, como se todas tivessem que seguir à risca um padrão igual, um exemplo a ser seguido por todas, uma “ditadura da beleza” (CURY, 2005, p. 35), com isso o drama vivido pela personagem nada mais é do que um reflexo de como a beleza era disseminada em sua época.

A cultura patriarcalista é um uma realidade eminente que todas as mulheres passam diariamente, Wolf (1992) argumenta que a cultura

ocidental é construída com base nessa imagem feminina ingênua, logo quando alguma mulher demonstra personalidade deixa de ser desejada, pois foge desse estereótipo tão valorizado por uma população machista. Os padrões de beleza vão além da estética da mulher, como se pode observar na personagem em análise, que, assim como as outras mulheres, vive em uma sociedade tradicionalizada e os seus valores e costumes também foram ditados durante anos, com isso pode se observar que no início do século XX era alarmante o número de analfabetas do sexo feminino, isso é a prova de como uma tradicionalidade afeta a vida de uma sociedade.

No final do século XIX para início do XX, Júlia Lopes foi de fato essencialmente importante. Ela, como muitas outras escritoras, batalhou por uma sociedade melhor – Júlia, especialmente foi uma mulher que “em suas crônicas fez campanhas em defesa da cidade, da educação da mulher, do divórcio, da exposição de flores, assim como fizera a defesa da Abolição e da República” (Del Priore, 2004, p. 435), com isso, a autora é de grande importância no cenário militante da época, abrindo portas e influenciando significativamente todas as outras que decidiram ir por esse caminho das letras.

Os padrões de beleza provocaram a discriminação de diversas mulheres no decorrer do tempo, mulheres gordas, velhas, deficientes, de cabelo crespo e entre outras. O maior problema é que “o mito da beleza não tem absolutamente nada a ver com as mulheres. Ele diz respeito às instituições masculinas e ao poder institucional dos homens” (WOLF, 1992, p. 16 - 17). O conceito de belo é uma opinião subjetiva e esse mito da beleza nada mais é que uma tentativa machista de derrubar a liberdade de expressão feminina, pois é a partir da opinião do homem que esse conceito é definido.

A caolha é uma personagem que, na narrativa, causava repúdio diante das pessoas e essa exclusão se dava por sua aparência física, logo trazia diversas consequências negativas para sua vida, dentre elas a exclusão social, fato esse que levava muitas mulheres da época a fazer coisas inimagináveis para se enquadrar, como usar objetos como corpetes extremamente apertados e entre outros.

No decorrer do tempo existiram diversos meios de se propagar

esses estereótipos de beleza, no século XIX a literatura era uma grande fonte ideológica e era através das obras que se ditava muitas características do considerado belo, sendo que, a mesma era em sua maioria produzida por homens. Nos dias atuais, as mídias como um todo são as principais influenciadoras desse tipo de ideologia da perfeição feminina, pois é através das redes sociais que as mulheres contemporâneas se expõem a espera de curtidas, sendo esse o juízo de valor da atualidade. A tecnologia vem refletindo, cada vez mais, essa característica da sociedade, se tornando uma aliada para mulheres que confundem a feminilidade com o mito da beleza, existindo assim uma vasta gama de possibilidades para alterar fotos nas redes sociais, com temas que embranquecem a mulher, emagrecem e etc. Segundo Naomi Wolf:

A verdadeira questão não tem a ver com o fato de nós mulheres usarmos maquiagem ou não, ganharmos peso ou não, nos submetermos a cirurgias ou as evitarmos, transformarmos nosso corpo, rosto e roupas em obras de arte ou ignorarmos totalmente os enfeites. O verdadeiro problema é a nossa falta de opção (WOLF, 1992, p. 363).

Nesse trecho a autora retrata de modo objetivo a problemática que existe diante do papel feminino da personagem caolha, que não pôde escolher ser quem queria ser esteticamente, também por consequência da sua deficiência. Assim como essa personagem ficcional, outras diversas mulheres sofrem a mesma realidade constantemente, pois elas, na maioria das vezes, sofrem por não terem poder diante dos seus próprios corpos, sendo o estereótipo mais um vilão na feminilidade da mulher. Em casos em que mulheres resolvem não usar maquiagem, por exemplo, é muito comum existir críticas acerca dessa escolha, logo, para ser feminina é necessário está dentro de certos costumes estético e quando isso não acontece há exclusão social, esse tipo de costume social contemporâneo faz com que muitas se sintam representadas no conto “A Caolha”, fato esse que o torna atemporal, pois muitas mulheres ainda hoje se veem presas a esse mito que é a beleza padronizada e imposta socialmente, portanto, se

pode observar que a literatura também pode ser uma grande ferramenta de conscientização e manifestação da realidade.

Análise da construção estética da personagem A Caolha

Iremos nos atentar à personagem na qual nomeia o conto em questão, a caolha. Ela é descrita no texto como uma mulher absurdamente fora dos padrões de beleza, como se pode observar no primeiro parágrafo do conto, somos levados a imaginar como ela é representada. O texto de Júlia Lopes (1903) diz

Uma mulher magra, alta, macilenta, peito fundo, busto arqueado, braços compridos, delgados, largos nos cotovelos, grossos nos pulsos; mãos grandes, ossudas [...] unhas grossas, chatas e cinzentas, cabelo crespo [...] áspero e espinhento; boca descaída, numa expressão de desprezo, pescoço longo engelhado, como o pescoço dos urubus; dentes falhos e cariados. [...] a desgraçada tinha um defeito horrível: haviam-lhe extraído o olho esquerdo; a pálpebra descera mirrada, deixando, contudo, junto ao lacrimal, uma fístula continuamente porejante (LOPES, 1903 *apud* MORICONI, 2000, p. 37).

A autora descreve minuciosamente os detalhes físicos dessa mulher, podendo dessa forma classificá-la, como uma personagem estereótipo, assim como afirma Franco Júnior (2009), esse tipo de personagem possui uma acumulação de signos que o caracterizam, sendo assim a personagem é constituída por meio dos seus traços físicos e como se encontra socialmente, sendo apresentada no conto como era o corpo e a face da caolha. Certamente ela não era atraente aos olhos das pessoas que viviam próximas a ela, pois até mesmo as crianças eram tomadas pelo terror ao verem tal mulher, como podemos observar no seguinte trecho “o seu aspecto infundia terror às crianças e repulsa aos adultos” (LOPES, 1903). Além de ter um corpo diferente das demais mulheres, ela possuía

uma deficiência no olho esquerdo e isso ocasionou a ser alcunhada como a caolha, e conseqüentemente isso a fez perder toda a sua identidade como pessoa, afinal, em nenhum momento somos conhecedores do nome dela, mas somente de como as pessoas a denominavam, como também por meio de algumas expressões para se referir a ela como: “a desgraçada” e “a infeliz mulher”.

É interessante dizer que muitas mulheres são oprimidas constantemente por não se encaixarem num padrão predeterminado de beleza por aqueles que constituem a sociedade e, de fato, na época em que esse conto foi escrito, já existia um padrão exemplo de beleza a ser seguido, aliás, desde os primórdios existe por parte das pessoas uma imposição de como deve ser a beleza feminina, de acordo com suas épocas. E no século XX, época em que esse conto foi escrito, as mulheres deveriam ter um corpo “ideal”: cintura finíssima, um rosto com traços delicados, cabelo bem arrumado e a caolha não era possuidora de nenhum desses atributos. Podemos notar que a personagem que está servindo de análise neste artigo possui características que não expressam nenhum tipo de beleza, pelo contrário, as pessoas sentiam repulsão ao encontrar-se com ela e até mesmo o filho que é mencionado no conto começa a distanciar-se a medida que vai crescendo, pois diariamente era importunado e já não suportava ser conhecido como “filho da caolha” em todos os lugares que andava.

Em certa ocasião o rapaz apaixona-se por uma moça muito bela, e o texto nos dá características dessa jovem, quando no conto diz que ela era uma “linda moreninha [...], adorável, de olhos negros como veludo e boca fresca como um botão de rosa” (LOPES, 1903), diferentemente da mãe que era repudiada por todos, a moça por outro lado é considerada linda e adorável. Ao ver-se apaixonado, o rapaz Antonico, deleita-se na beleza da amada, deixando sua mãe totalmente sozinha a pedido da moça que também não queria ficar conhecida como a “nora da caolha”. Possivelmente ela já havia se adaptado a viver daquela forma, rejeitada e isolada, mas, há um momento em que ela tenta de alguma forma expurgar todo o sentimento de rejeição contido em si quando ver-se sendo deixada pelo filho de vez. Podemos observar a atitude dela em relação ao filho no seguinte parágrafo:

- Embusteiro! O que você tem é vergonha de ser meu filho! Saia! Que eu também já sinto vergonha de ser mãe de semelhante ingrato! O rapaz saiu cabisbaixo, humilde, surpreso da atitude que assumira a mãe, até então sempre paciente e cordata; ia com medo, maquinalmente, obedecendo à ordem que tão feroz e imperativamente lhe dera a caolha (LOPES, 1903 *apud* MORICONI, 2000, p. 40).

Essa atitude produzida pela caolha, tanto surpreendeu o filho como também ao leitor, pois em todos os momentos ela aparece de forma calma e paciente, mas de repente a vemos tomar uma atitude diferente do habitual, e isso é denominado por Franco Júnior (2009) como uma personagem plana com tendência a redonda, pois tendo em vista que o grau psicológico dessa personagem se mantém linear durante um longo tempo da narrativa, ela surpreende com um novo posicionamento em relação a situação vivida. Afinal, apesar do filho não dizer explicitamente a causa de sua saída de casa, ela sabe que era justamente por sua fisionomia e vergonha de tê-la como mãe.

Isso nos encaminha ao chamado *Mito da beleza* como afirma a autora Noemi Wolf (1992), essa instituição chamada beleza, nada tem a ver com o público feminino, mas sim com aquilo que mais agrada os olhares masculinos, porém, apesar de ser algo instituído com base nos “gostos” dos homens, muitas mulheres seguem essa mesma linha de pensamento e mesmo discurso e menosprezam aquelas que são diferentes. Então é levantada uma questão: iremos viver num mundo com pessoas de faces e corpos iguais? Cada ser humano possui características únicas e individuais e infelizmente o discurso de corpo belo é propagado rapidamente e aquelas que não estão dentro dessas caixas etiquetadas são postas de lado e olhadas com expressões que ridicularizam.

Certamente não era fácil viver em um ambiente de hostilidade e segregação, e a caolha vivia de certo modo isolada dos outros, pois ninguém a aceitava ou a queria por perto. O ambiente em que vivia a condicionava a ser alguém rejeitada, pois além de ter uma aparência desagradável, não possuía bens, como pode se ver no trecho “Morava

numa casa pequena, paga pelo filho único, operário numa oficina de alfaiate; ela lavava a roupa para os hospitais e dava conta de todo o serviço da casa inclusive cozinha” (LOPES, 1903), a caolha vivia de forma simples e com poucas condições financeiras, mas era ela que cuidava da casa, trabalhava e sustentava o filho sozinha e isso não a tornava melhor aos olhos das pessoas e nem mesmo do próprio filho.

O conto de Júlia Lopes é uma representação fiel da mulher não padronizada, ela quis mostrar uma visão feminina acerca desses estereótipos e, no enredo é possível perceber o quanto sofre a personagem caolha por não se encaixar nessa sociedade e esse acontecimento está intimamente ligado à sua estética.

Considerações Finais

Diante das discussões apresentadas, pode-se inferir que o indivíduo que está fora dos padrões de beleza impostos pela sociedade é rejeitado, entretanto isso acontece principalmente no caso das mulheres, que sentem uma maior pressão para estarem de acordo com o padrão preestabelecido pelos homens, sendo esses indivíduos na maioria das vezes os seus companheiros no tempo atual.

As mulheres passaram por séculos de submissão masculina e por esse fato muitos aspectos machistas estão enraizados na cultura dessas diversas personas. No contemporâneo é comum observar um tipo de “conforto” dessas mulheres diante dessa realidade, no qual é muitos casos é algo propagado até pelas mesmas no dia a dia e nas relações interpessoais. Esse é um fator bastante preocupante no que diz respeito a essa problemática social, pois esse fato é uma alienação feminina que só o conhecimento pode cessar.

No conto de Júlia Lopes foi possível observar bem essa discriminação estética, tendo em vista que isso era vivido pela personagem principal, logo a literatura é uma grande fonte de observação e reflexão diante do papel da mulher na sociedade, por esse fato o conto é visto como atemporal, ou em outras palavras é reconhecido como uma representação social de uma mulher do passado e do presente.

Por fim, se faz necessário uma reflexão mais aprofundada acerca desses estereótipos tão disseminados ainda na atualidade, sendo preciso de uma vez por todas existir uma militância dessa mulher contemporânea, juntamente com a população como um todo, para que ocorra mudanças significativas e posteriormente se possa ver no futuro uma representação literária que condiz com o real valor da figura feminina, só assim se tem a possibilidade de acontecer uma desconstrução total de tudo que se foi implementado durante anos e o mundo se torne um lugar mais justo e igualitário para todos.

Referências

- BRAIT, Beth. **A personagem**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987.
- CANDIDO, Antônio, ROSENFELD, Anatol, PRADO, Décio de Almeida Prado & GOMES, Paulo Emílio Salles. **A Personagem de Ficção**. 5 e.d. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.
- CURY, Augusto. **A ditadura da beleza e a revolução das mulheres**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.
- DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- FRANCO JUNIOR, Arnaldo. **Operadores de leitura da narrativa**. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (ORG.). Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3ª edição. Maringá: Eduem 2009.
- MOREIRA, Maria Eunice (org.). **História da Literatura, teorias, temas e autores**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.
- MORICONI, I. (Org.) **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- MUZART, Zahidé Lupinacci. **Feminismo e literatura ou quando a mulher começou a falar**. In WOLF, Naomi. O mito da beleza. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

REVISITANDO A TRADIÇÃO ÉPICA PORTUGUESA NA OBRA MENSAGEM DE FERNANDO PESSOA

Joecilma Ferreira Dantas de Oliveira (UERN)

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar como Fernando Pessoa ressignifica o gênero épico em sua obra *Mensagem* (2014), por meio do poema *Mar português*. O foco é averiguar como ocorre o uso e a recriação do épico neste referido poema. Trata-se de perceber como o poeta português tece uma crítica à sociedade portuguesa de sua época. Para tanto, esta pesquisa se fundamenta em discussões teóricas de Cleonice Berardinelli (2014) e seu olhar estético e histórico sobre a poética pessoana, de Caprettini (2001) com seu estudo sobre tradição épica, de Hipólito (2010) e suas análises da obra *Mensagem*, de Eduardo Lourenço (2017) e suas reflexões sobre o universo de escrita do poeta, de Leyla Perrone-Moisés (2001) e seu olhar sobre a complexa poética de Fernando Pessoa, entre outros. Deste modo, ao nos debruçarmos sobre o poema selecionado percebemos que o cenário narrativo é composto de uma reinvenção do épico, assim, notamos que o principal intuito de Fernando Pessoa foi elaborar uma crítica contundente a decadência de Portugal moderno utilizando a retomada perspicaz dos mitos, das lendas e personalidades que habitam o imaginário tradicional português.

Palavras-chave: Gênero Épico. Ressignificação moderna. *Mensagem*. Fernando Pessoa.

Considerações iniciais

O modernismo português teve início em 1915. Neste momento surgiu a relevante revista que formou um novo território dentro da produção artística de Portugal. Nomeada como *Revista Orpheu*, apesar de sua curta duração, pois foram feitas apenas duas edições, devido ao suicídio do poeta Mário de Sá-Carneiro, que financiava, a revista Orpheu, tinha como essencial propósito influenciar movimentos literários, além de apresentar uma preferência econômica mais atingível para os leitores, dado que os livros eram aproximadamente editoriais de luxo pela questão de finança, procurava fazer determinadas rupturas com temáticas da tradição literária. Trazia aspectos inovadores, pois na época o modernismo se colocava entre o presente e o passado, da herança e memória à mudança, ruptura e progresso.

Diante desse contexto, este artigo constitui-se como um recorte da monografia de Especialização, na qual tivemos como problematização entender: como Fernando Pessoa resgata criticamente a tradição épica de Portugal na obra *Mensagem*? Pois, mediante a problemática, buscou-se analisar: como Pessoa ressignifica o gênero épico em *Mensagem*, a fim de constituir uma reinvenção e crítica à decadência de Portugal.

Perante essa problematização temos as seguintes questões de pesquisas a serem respondidas: Como analisar a tradição épica de Portugal na modernidade representada por *Mensagem*? Quais presenças intertextuais são identificadas nos poemas pessoanos? Como Fernando Pessoa realiza uma avaliação crítica da história de Portugal e da identidade portuguesa em *Mensagem*?

Diante dessa perspectiva de atribuir um novo sentido aos poemas e realizar essa desconstrução do épico, repensando na sociedade que se constitui, Fernando Pessoa é considerado um dos maiores poetas portugueses, ao lado de Luís de Camões, Antero de Quental e Manuel du Bocage, por exemplo. *Mensagem* foi a única obra poética a ser completa e publicada em vida pelo o autor. Mergulhar no estudo da obra *Mensagem* (2014) de Fernando Pessoa, é adentrar em uma visão transcendente dos fatos e da ficção sobre o tempo passado, mas sobretudo sobre o presente. O livro, constituído por poemas épicos, incorpora os mitos de Portugal, lendas mitológicas e fatos se confundem no ato de criação da narrativa poética, que estabelece um determinado passado ao povo português e analisa a decadência moderna portuguesa.

Diante desta perspectiva, podemos desenvolver esta pesquisa para resgatar a tradição épica de Portugal analisando os intertextos que se configuram na escrita pessoana. Pela historicidade e tradição portuguesas, que foram constituídas de valores memoráveis, é importante entender como ela é representada para a poética pessoana, principalmente porque Pessoa busca desconstruir, repensar, ressignificar em seus poemas. Além disso, temos outros três objetivos específicos nos quais são: (1) interpretar o épico presente na recriação moderna de Fernando Pessoa; (2) elencar alguns intertextos dos poemas pessoanos e (3) reavaliar a história de Portugal e apontar as críticas que Pessoa trouxe tendo em vista a mudança da mentalidade portuguesa.

O *corpus* deste trabalho constitui-se de uma análise do poema *Mar Português*, do livro *Mensagem*, obra organizada em três partes relacionadas entre si, estas representam três momentos, as três fases do Império português, são elas: *O Brasão*, *O Mar português* e *O Encoberto*; conjuntamente simbolizam o nascimento, a realização e a morte, mas que se segue o renascimento da pátria e seu povo.

Vale destacar que esta obra possui um estilo próprio, quando se percebe estrutura, místico e consciência, pois nas suas produções tanto se apresentam tendências culturais relacionadas aos seus antepassados, essa é a marca particular do poeta; como também mostra-nos reflexão sobre a cidade, as noções de verdade e o existencialismo.

Segundo Perrone (2001), Fernando Pessoa se diversificou entre várias profissões, como: editor, astrólogo, publicitário, jornalista, empresário, crítico literário e político; por ser inventor de outros poetas que conviviam e dialogavam entre si, expandindo-se em outros poetas, adentrando de maneira complexa o *Ser*, transportando cada um ao seu próprio universo, denota sensações que o atormentava nostalgicamente ou o encantava enquanto inventor.

A necessidade de estudar *Mensagem* se dá em reconhecer a diversidade de escrita de Pessoa vinculada à tradição épica de Portugal. Esta pesquisa poderá contribuir nos estudos sobre a presença de gênero épico na literatura moderna e contemporânea, bem como nos estudos sobre o escritor Fernando Pessoa e sua avaliação crítica em torno da história de Portugal.

Muitas pesquisas já foram realizadas em busca de compreender o que este poeta quis retratar com esse livro. Desta vez, buscamos um estudo do uso do épico por Pessoa, tendo em vista que ele resgata a tradição para criticar a mentalidade portuguesa de sua época.

Portanto, a metodologia que norteia esse trabalho trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, baseada em autores que estudam e abordam esse tema, utilizando de técnica descritivo-analítica, refletindo na importância do tema, sendo uma pesquisa essencialmente qualitativa. Sua abordagem é segundo um viés indutivo, uma vez que parte da leitura da obra, relacionando à caracterização desse resgate da tradição épica na sociedade e a presença intertextual nos poemas na intenção de alcançar

repercussões aceitáveis que suscitem uma revisão histórica da comunidade portuguesa presente na escrita literária.

Esta pesquisa se fundamenta em discussões teóricas de Cleonice Berardinelli (2014) e seu olhar estético e histórico sobre a poética pessoana, de Caprettini (2001) com seu estudo sobre tradição épica, de Hipólito (2010) e suas análises da obra *Mensagem*, de Eduardo Lourenço (2017) e suas reflexões sobre o universo de escrita do poeta, de Leyla Perrone-Moisés (2001) e seu olhar sobre a complexa poética de Fernando Pessoa, entre outros. Os procedimentos fundamentais durante esta análise têm como finalidade estabelecer neste espaço desse escritor literário, nas suas entrelinhas, reflexão sobre o resgate da tradição épica de Portugal e a presença intertextual na obra pessoana como território de questionamento do destino moderno de Portugal. Na monografia da especialização foram analisados seis poemas, contudo, este trabalho tratamos apenas de analisar uma poesia do livro *Mensagem*, de Fernando o “Mar Português” e assim discutirmos como Fernando Pessoa realiza a crítica a sociedade portuguesa por meio dessa poesia.

A crítica de Fernando Pessoa a sociedade portuguesa

A partir de toda discussão crítica e teórica sobre o contexto que compõe a obra *Mensagem*, veremos a seguir a análise de cada poema escolhido para compor o *corpus* deste trabalho. Este capítulo trata de analisar a poesia do livro *Mensagem*, de Fernando Pessoa, que se dará por meio do “Mar Português”. Assim sendo, essa poesia selecionada para este estudo, de alguma forma, transmitem-nos uma manifestação intemporal em resgate a tradição épica na “sociedade moderna” e a presença intertextual nos escritos dessa obra *Mensagem* de Fernando Pessoa.

A obra *Mensagem* (1913-1935), do escritor Fernando Pessoa, reconhecido como um dos maiores poetas de língua portuguesa, que universalmente tem se destacado como um dos mais renomados do século XX, como sustenta-nos Lourenço (2017, p. 29) “Fernando Pessoa, que muitos consideram o maior dos nossos poetas modernos e um dos maiores do século XX”.

Análise do poema “Mar portuguez”

Na consonância analítica da ensaísta Berardinelli, (2014), asseguramos, que este poema está introduzido na segunda parte, Mar portuguez e o mesmo tem sua divisa: *possessio marís*. Vale ressaltar que os doze poemas que estão inserido nessa parte, fazem uma retomada ao início dessa posse do mar, retornando ao Infante D. Henrique e seguindo o roteiro da conquista, que termina com Vasco da gama elevando aos céus, revestido já de ser mitológico. A narrativa poética mostra através do diálogo os dois lados dos descobrimentos: as lágrimas e a *possessio marís*. Quando este poema parece destinado a sintetizar a terminar essa segunda parte da obra.

Podemos observar que trata-se de uma poema, que tornou-se um dos mais aclamado e consagrado a D. Sebastião, relacionado ao devaneio utópico com que ele, segundo Pais (2012), prosseguiu “a bordo d’ última nau a que não voltou mais”. Adentrando-se nesse mar racional do real, percebemos que é possível, reinventar esse evento cênico, a distância, ver o regresso da última nau, trazendo ainda consigo o estandarte emblemático do império, atravessando rodeado pelo o nevoeiro que o envolvia e no despontar do novo dia, na visão de um todo renasce a reinvenção do momento da ação no próprio poeta. A objetividade do épico é exaltar, se aproximar do lírico, pois é notável que a epopeia se ligue na definição da glória, pois a essência da epopeia é noticiar para enaltecer.

Constatamos isso, quando verificamos no jogo de palavras poéticas, em que se inicia por um artigo definido acentuado, dando ênfase a essa evocação, posto que esse chamar, relaciona a ação de fazer com que algo apareça por meio desse chamamento, que se apresenta na primeira estrofe, acentuadas por versos exclamativos, sequenciado pelo o substantivo “mar” e o adjetivo “salgado” que o caracterizam ao gênero masculino, evocando assim, o canto épico, ou seja, vemos assim, a presença dos traços do estilo épico, como Staiger (1975), apresenta: a simetria, a distância, o desenvolver evolutivo, a autonomia dos versos, o ato acionado, da forma que se vale da utilização demasiada de termos requintados para expressar o acontecimento cênico da história mítica.

Nas entre linhas dos versos poéticos, é perceptível, que há uma

semelhança intertextual dos versos exclamativos do poema “Mar português” o que de dor física ou moral importou, a quem permanecia em terra, (como referia Camões na cena das despedidas de Belém, “Mães, esposas, irmãs a quem amor mais desconfia”), na luta de conseguir alcançar a conquista do mar, que simbolicamente representa as águas salgadas, que traduz serem lágrimas de Portugal. Já na segunda estrofe, a ação do efeito de balançar, será que valeu a pena? (o Velho do Restelo, de Camões, teria achado que não...). O Pessoa justifica (e Camões o realizara de maneira igual ao devotar os navegantes na Ilha de Vênus) que *sim*, pois “tudo vale a pena” se a alma não é pequena”.

Entendemos que toda essa conquista envolve o “passar além da dor”, e se Deus criou o mar o espaço para abarcar todos os perigos e temores, o certo é conseguido essa conquista, é ele o modelo que instaura a magnificência do céu.

MAR PORTUGUEZ

Ó / mar / sal / ga / do, / quan / to / do / teu / **sal**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

São / lá / gri / mas / de / Por / tu / **gal!**

1 2 3 4 5 6 7 8

Por / te / cru / zar / mos, / quan / tas / mães / cho / **ra** / ram,

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 -

Quan / tos / fi / lhos / em / vão / re / **sa** / ram!

1 2 3 4 5 6 7 8 -

Quan / tas / noi / vas / fi / ca / ram / por / **ca** / sar

1 2 3 4 5 6 7 9 10 -

Pa / ra / que / fos / ses / nos / so, **ó** / **mar!**

1 2 3 4 5 6 7 8

Va / leu / **a** / pe / na? Tu / do / va / lea / **pe** / na

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 -

Se / a / al / ma / não / é / pe / **que** / na.

1 2 3 4 5 6 7 8 -

Quem / que / pas / sar / a / lém / do / bo / ja / **dor**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Tem / que / pas / sar / a / lém / da / **dor.**

1 2 3 4 5 6 7 8
 Deus / ao / mar / o / pe / ri / **goeoa** / bys / mo / **deu'**
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 Mas / ne / **lleé** / que / es / pe / **lhouo** / **céu**.
 1 2 3 4 5 6 7 8
 (PESSOA, 2014, p.55)

De princípio percebemos que o poema “Mar português” é composto por doze versos, organizados por duas sextilhas, que combinam-se em duas em duas, isto é, com rimas emparelhadas, seguindo o esquema, que de forma rimática: aabbcc e ritmados alternadamente de versos octossílabos e decassílabos, exceto o segundo verso da segunda sextilha, que se apresenta como um heptassílabo. Comprovamos isso, quando realizamos a separação silábica e fazemos a contagem da primeira palavra até a última sílaba tônica da palavra que se segue em cada verso.

Observamos também, que no último verso da primeira estrofe se apresenta com emissão de dois fonemas vocálicos, isto é, vogal e semivogal, e os dois versos da última estrofe, com exceto, o primeiro verso não houve elisão, isto é, quando identificamos uma vogal tônica no final da palavra e uma tônica na palavra que se segue, não ocorre a elisão por se tratar de duas vogais com sonoridade tônica. Lembrando que a junção das vogais e semivogais estão todos enumeradas e destacadas em itálico, por uma barra em cada sílaba.

Nessa primeira estrofe, o autor se remete as diversas complicações sofridas as quais os portugueses foram submetidos diante das travessias e das expansões territoriais no percurso de suas rotas. Também os versos nos remetem a refletir que o Mar de Portugal retoma a ideia de demarcação de território. Ao longo das grandes navegações que contribuíram para transformar o mar como algo especificamente português: *ó mar salgado, quanto do teu sal são lágrimas de Portugal*.

No percurso do poema narrativo, perceptivelmente vemos que há utilização da figura de linguagem apóstrofes, isso, podemos perceber com clareza, pois há uma invocação da voz do emissor que exclama a exteriorizar do real o chamamento do receptor irreal do outro, entre as linhas poéticas”. Também notamos, que o tempo verbal encontra-se na

segunda e terceira pessoa, pois se vê que há uma mudança incessantemente, propondo um efeito do mover contínuo, na dialogicidade que acontece entre o racional do real, que exclama na primeira estrofe e o do outro, que questiona na segunda estrofe e as vezes o próprio *Ser* responde para si mesmo.

Continuando, ainda identificamos a figura de linguagem oxímoro, ou seja, paradoxo na primeira e segunda estrofe, versos que mostram implicitamente o uso de termos como: contradições, oposições, negatividade e positividade, que aparentemente, há falta de lógica e contradição, ou seja argumento que contraria o pensamento do ser racional, e por fim, temos também a utilização de sintagmas, que mostram nitidamente o elemento racional a exclamar como determinante do real, que cria um elo com a voz, que evoca ao se adentrar ao que subordinadamente dita do irreal.

Segundo Hipólito (2010), entendemos, que para o Pessoa, o poema “Mar Portuguez” simboliza uma figura mitológica, como representa “Fernão de Magalhães” ou o “Mostrengo”. Porém se o poeta tivesse seguido a coerência do raciocínio teria falado sobre o mar, quando na verdade falou sobre o “Horizonte”, mas o poeta não faz, porque o que ele quis mesmo é falar sobre o “Mar Portuguez”. Que ao nosso ver refere-se ao mesmo mar, porém há uma diferença, porque ele fala sobre um mar que foi construído simbolicamente através das dores sofrida dessa nação e pelas descobertas dos povos portugueses.

Através do olhar analítico, podemos contextualizar, que esse Mar português, é amargo pelo o excesso de sal, que simbolicamente representa as lágrimas de povos portugueses, é um mar que contém de tudo, até o que não se pode ver, mas que sentimos: como o padecimento sofrido das mães a chorar, dos filhos a orar inutilmente e das noivas por não conseguir um marido. Integralmente, tudo pela posse do mar como propriedade. A catástrofe marítima é uma catástrofe humana, não é só composta por heróis, mas do mesmo modo é realizado por aqueles que desejam e martirizam por uma razão simples.

É notável, que na segunda estrofe o autor faz uma descrição dos obstáculos, dos contratempos adversos e dos sacrifícios. Podemos perceber que o poeta racionalmente do real, questiona-se para o outro, se

“Valeu a pena?”, e prontamente do irreal, a voz do outro responde, “Tudo vale a pena Se a alma é pequena”, ou seja, quando sonhamos em conquistar alguma coisa importante, todo sacrifício vale a pena. Podemos observar que há uma dialogicidade nas entrelinhas poéticas do poema “Mar portuguez”, Assim, como nos sustenta Berardinelli, que o mesmo “apresenta dialeticamente os dois lados dos Descobrimentos: as lágrimas e a *“possessio maris”*. Vale ressaltar, que o poema narrativo é o “Poema-síntese”, que aparenta a concluir o segundo momento da obra (BERARDINELLI, 2014. P. 118-119).

Ao parafrasear Hipólito (2010), na segunda estrofe, é perceptível a manifestação desse alvo de alto anseio da alma, que é ampla, é o grande mar do espírito, isto é, o mar espiritual, que traduz simbolicamente ao estado condicional do latente, que se encontra envolvido pela, a água transparente, desnuda e somente espelho ou o abismo, que apresenta e que oculta. Vejamos que há uma disposição ordenada a combinar o conjunto de versos poéticos, que se opõe ao que é lícito, como nos mostra a narrativa, quando por um lado manifesta sua voz, no momento nada fala, contudo, quer provocar ao leitor a uma reflexão com profundidade ou de forma direta, sobre o abismo, isto é, o espelho.

Ainda refletindo sobre os versos da segunda estrofe, ressaltamos que a amargura e a dor física ou moral marca e mostra a embarcação às “ilhas afortunadas” da alma, “Quem quer passar além do bojador tem que passar além da dor”. Compreendemos, porque maior que seja a descoberta, ela sempre é conseguida através de sacrifício. Esta prática de combinação de elementos místicos, procedimento de incorporação dos anseios do mais íntimo da alma, ou seja, do racional ser, que une-se a o anseio à metafísica de fazê-lo na carne.

Portanto, nos dois últimos versos da segunda estrofe, que sintetizamos a buscar os adversos, “Deus ao mar o perigo e o abismo. Mas nele é que espelhou o céu”. Nesse contexto num todo, podemos perceber que entre os versos de palavras poéticas, combinam-se quanto à forma da história em versos, quando mostra-nos conteúdo objetivo e subjetivo, cuja formação é composta por configuração mista, ou seja, de forma expositiva e representativa do real a o irreal. Sendo assim, o gênero épico faz uso do método narrativo, objetivado como resultado final da

reinvenção cênica da historicidade dos portugueses.

Considerações finais

Mediante a análise do poema selecionado da obra *Mensagem*, cujo objetivo foi compreender como Fernando Pessoa ressignifica o gênero épico nesta referida obra, por meio do poema “Mar Português”, como uma crítica a sociedade portuguesa percebeu que ele se utiliza dos versos fazendo alusão a seres mitológicos para tratar a realidade desse povo, nessa respectiva época em que publicou sua obra *Mensagem*.

Observamos a presença da tradição como um resgate para criticar a mentalidade portuguesa nesse contexto, por isso, traçou um percurso sobre as abordagens, que o poeta trata na construção do eu e do outro, para constituição de valores memoráveis, caracterizado pelas suas tradições culturais. Num jogo real e ficcional configura uma reavaliação histórica de Portugal.

Sabemos que muitas pesquisas já foram realizadas em busca de compreender, o que este poeta quis retratar através dessas narrativas poéticas, mas esperamos que esta pesquisa, contribua significativamente para os campos de estudos analíticos sobre a presença de gênero épico na literatura moderna e contemporânea de língua portuguesa, bem como nos estudos sobre o escritor Fernando Pessoa e sua avaliação crítica em torno à história de Portugal.

O jogo não se constrói apenas no olhar ditatorial e elitista, o homem visto apenas como corrupto e cego de poder. Mas, por meio do gênero épico, Pessoa transmitia em seus versos a importância de figuras heroicas para construção dos problemas, que norteiam a sociedade portuguesa, situando a ação num passado mítico e que reflete futuro da respectiva realidade vivenciada pelo povo português.

O poeta explanava os feitos que caracterizavam o herói como um meio para abordar a mistura de arte e política, o autor não pretendia com sua narrativa épica apresentar sentimentos, mas mostrar um fato como se o mesmo possuísse vida própria, desse modo, havendo, portanto, um distanciamento do eu narrador, e uma aproximação da realidade externa.

Referências

- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria literária**. Lisboa: Almedina, 1997.
- BERARDINELLI, Cleonice. **Organização; apresentações e ensaios**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014. P. 176 il.
- CAPRETTINI, G. P. Tradições. In: Enciclopédia Einaudi, v. 43. **Sistemática, Imprensa Nacional**– Casa da Moeda. 2001. p. 208-219.
- HIPÓLITO, Nuno, 2007-2010. **As Mensagens da Mensagem**: A Mensagem de Fernando Pessoa, anotada e comentada. 150 p.
- LOURENÇO, Eduardo, 2016 — **O Labirinto da saudade** – 1. ed. –Rio de Janeiro: Tinta - da - china Brasil.
- LOURENÇO, Eduardo, 2017. **Pessoa Revisitado** – 1. ed. – Rio de Janeiro: Tinta-da-China Brasil, 2017. 272 pp.; 20 em ISBN 978-85-65500- 34 – 0.
- OLIVEIRA, Gustavo J.J.D. **Tradição épica, circulação da informação e integração cultural nos poemas homéricos**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2015, 323 p. Tese de doutorado em História Social.
- PAIS, Amélia Pinto. **Para compreender Fernando Pessoa**: uma aproximação a Fernando Pessoa e seus heterônimos / Amélia Pinto Pais. – 1. ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- PERRONE, Moisés, Leyla. **Fernando Pessoa, alguém do eu, além do outro**. 3. ed. Ver. E ampl. –São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PESSOA, Fernando. **Aquém do eu, além do outro** / Leyla Perrone-Moisés. – 3. ed. Ver. E ampl. – São Paulo: Martins Fontes, 2001. Pg. 73.
- PESSOA, Fernando. **Mensagem**- São Paulo: FTD, 1992. – (Coleção grandes leituras).
- PESSOA, Fernando. **Mensagem**. / Apresentação. Organização e ensaios Cleonice Berardinelli.- Rio de Janeiro: Edições de janeiro, 2014.
- PESSOA. Fernando. **Desassossego** / Composto por Bernardo Soares. São Paulo: 1999. ISBN 85 – 7164 - 857 – 3.
- QUESADO, Clécio. **Mensagem, de Pessoa**: labirintos de um poema. Rio Bonito: Almádena. 2014.
- SILVA, Francisco, Gilberto da. **Panatenáicas**: tradição, permanência e derivação; Tese, MAE, 2012.
- STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

Outras Fontes:

- Grande dicionário unificado da língua portuguesa** / Dermival Ribeiro Rios. – São Paulo: DCL, 2010.
- Nova Redação Gramática & Literatura**: aprenda a elaborar textos claros, objetivos e eficientes / Luiz Fernando Mazzarotto, Teresinha de Oliveira Iedo, Davi Dias Camargo. – 2. ed. – São Paulo: DCL, 2010.
- OLIVEIRA, Joiceilma Ferreira Dantas de. **As Identidades Feminina em Tabuleiro de Rimas**, de Joiceilma Ferreira Dantas de Oliveira-2016- 58 p.

UM ENCONTRO DE “PROCURA DA POESIA” E “A FLOR E A NÁUSEA”: SOBRE A RESISTÊNCIA DA POÉTICA DRUMMONDIANA

Jonnas Azevedo da Silva (UERN)

Annie Tarsis Moraes Figueiredo (Orientadora/UERN)

Resumo

O presente trabalho visa analisar dois poemas do livro *A Rosa do Povo* (2012), de Carlos Drummond de Andrade, são eles: “Procura da Poesia” e “A Flor e a Náusea”. Buscamos compreender na poética drummondiana a presença do lirismo atrelado a questões sociais, sendo, portanto, imbuídos de resistência. Dessa maneira, propomos associar os dois textos tendo como centro a alegoria do nascimento da flor feia no asfalto, percebendo um teor metalinguístico em ambos os textos, uma vez que neles residem a perspectiva sobre a criação da poesia, mas, sobretudo, a responsabilidade social do poeta. Percebemos o fazer poético como configuração de uma voz coletiva que gera resistência. Para auxiliar neste estudo contamos com Lígia Costa (1992) e Jean-Paul Sartre (2004) para pensar a criação poética, bem como José Guilherme Merquior (2011/2013) e Antonio Candido (2011) para compreendermos a escrita de Drummond como responsabilidade social.

Palavras-chave: Resistência; Procura da Poesia; A Flor e a Náusea; Poética Drummondiana.

Considerações iniciais

Neste trabalho buscamos analisar dois poemas de *A Rosa do Povo* (2012), de Carlos Drummond de Andrade (doravante Drummond), são eles: “Procura da Poesia” e “A Flor e a Náusea”. O referido livro de poesia foi escrito entre os anos de 1943 e 1945, este é formado por cinquenta e cinco (55) poemas em que apresentam um lirismo atrelado a questões sociais.

Nessa obra literária, escrita no período estético denominado Modernismo, Drummond adentra a segunda geração modernista que ocorreu entre os anos de 1930 a 1945. O momento histórico influenciou bastante a poética do mineiro, afinal ele estava vivenciando a Segunda Guerra Mundial em que as atrocidades na Alemanha nazista deixavam todos com medo, angustiados e sem perspectiva de futuro. Paralelamente,

no Brasil estava ocorrendo a instalação do regime autoritário de Getúlio Vargas. O poeta estava, portanto, no meio de um descontentamento populacional e aparecimento de ideologias contrárias à política de Vargas. Ainda vale lembrar que Drummond era jornalista e se posicionava contra o governo, apresentando seu pensamento político proveniente de uma ideologia de cunho socialista e democrático. Nesse sentido, vemos em sua obra uma forte crítica à Segunda Guerra Mundial como ao autoritarismo brasileiro.

Este estudo analisa nos dois poemas do poeta itabirano, precisamente como a resistência é instalada dentro dessas criações poéticas. Desta forma, compreende-se que este artigo tem como objetivo refletir sobre o fazer poético de Drummond nesses dois poemas, especificamente quando convergem na denúncia e crítica social contra a sociedade vigente, as atrocidades cometidas e o caos instaurado. Ao utilizarmos os poemas “Procura da Poesia” e “A Flor e a Náusea” visamos entender a resistência configurada no lirismo drummondiano imbuído de reflexão social. Essa construção se dá na confluência entre natureza e sociedade, bem como a metalinguagem entre os poemas que é alegoricamente representada pelo surgimento “natural” da flor feia.

Nosso artigo é constituído por três partes, a primeira tem como título “Sobre o nascimento e a potência de uma flor feia”, nela abordamos a influência do período histórico sobre as duas poesias de Drummond. Como um poeta a par dos problemas de sua época e observando como se dava o nascimento e cultivo da rosa do povo como metáfora social. Na segunda parte, intitulada “As mil faces de uma flor”, estudamos a metalinguagem nos poemas selecionados de Drummond com as mil faces das palavras e suas variedades de sentidos. A última seção, “O poeta: entre a culpa e a responsabilidade social”, analisamos o poeta frente ao seu eu-lírico buscando uma imagem coletiva atrelada a resistência. Auxiliam-nos nesta pesquisa, Lígia Costa (1992) e Jean-Paul Sartre (2004), para pensar a criação poética e as influências que o poeta tem de sua época. José Guilherme Merquior (2011/2013) e Antonio Candido (2011), para compreendermos os dois poemas de Drummond como responsabilidade social, seu lirismo estando, desta maneira, atrelado a questões sociais.

Sobre o nascimento e a potência de uma flor feia

Percebe-se que Drummond apresenta o “sentimento do mundo” por meio da poesia, transfigurando aspectos do contexto político e social sem seus versos. A obra *A Rosa do Povo* (2012) é vista como tradução de um tempo sombrio. No título vemos a presença do povo, apresentando a democratização na sua criação poética. Almejando o sentimento do coletivo, em quase todos os seus poemas, Drummond nos apresenta vários aspectos de sua realidade com uma contundente crítica moral e social. Neste momento entendemos como o poeta é carregado pelo espírito de sua época e como o mesmo faz uma recriação da realidade. Vemos como se dá o nascimento da flor feia como alegoria para o fazer poético de Drummond. Assim, para compreendermos como a poesia surge de uma realidade por meio da representação da vida na arte. Nesse sentido, Lígia Costa diz:

O poeta imita coisas, a partir de uma das três possibilidades que a ele se oferecem: ou as representa como era ou são, ou como os outros dizem que são e elas parecem ser, ou como elas deveriam ser essa norma deontológica evidencia a vinculação da mimese aristotélica com um referente “exterior” (COSTA, 1992, p. 41).

Entende-se que a poesia recria a vida apresentando aspectos sociais e únicos do autor em meio a experiências reais. Nota-se que as duas poesias trazem traços do poder da recriação em que a temática representa como era ou são. Nos dois poemas de Drummond vemos a poiesis do real em momentos que o eu-lírico fabrica a realidade com seu olhar social e repassa para o eu poético uma caracterização da realidade por muitas vezes com alusões à natureza. O poeta mineiro utilizou-se das palavras em toda sua potência de significação. Com ambiguidades ou jogos a partir de figuras de linguagem, que logo adiante destacamos. Por enquanto o que interessa observarmos é que Drummond carregou posicionamentos frente a situações sociais. O poeta representa os acontecimentos de sua

vida não como temas absolutos, mas sim como instrumentos para o seu fazer poético explorando as múltiplas faces que um poema permite provocar, residindo aí a atemporalidade da sua poética. Sua poesia vem redescobrir conflitos sociais e existenciais e, se apropriando deles, alimenta o seu fazer poético.

Nisto percebemos como se dá o surgimento do eu poético. Influenciado por um turbilhão de sentimentos e sentidos interiores e exteriores, temos o surgimento do poeta representado pelo nascimento de uma flor feia que é criação “natural” em contraponto à criação artificial do homem urbano e sua cidade caótica, cinza e esvaziada de sentimentos e sentidos. A flor é vista por uma perspectiva distinta como temos no trecho de “A Flor e a Náusea” a seguir:

Uma flor nasceu na rua!
 Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do trafego.
 Uma flor ainda desbotada
 ilude a polícia, rompe o asfalto.
 Façam completo silêncio, paralise os negócios.
 Garanto que uma flor nasceu.¹⁴

Nesse trecho assistimos ao nascimento de uma nova flor que vem a se destacar por ser sublime mesmo que feia aos olhos da sociedade. O eu lírico explica: “uma flor nasceu na rua” fazendo um contraponto entre a artificialidade do homem urbano e sua cidade, mas que mesmo em todas essas circunstâncias nasceu “naturalmente” uma flor. Esse nascimento “natural” representa uma forma de resistência, em que uma flor nasce em um local impróprio e inóspito onde o que é belo é artifício. A flor é desbotada não traz consigo aspectos de beleza ideal, mas é uma flor. Nota-se uma crítica a superficialidade e aparências das pessoas que são esvaziadas e desprovidas de sentido e que não são capazes de enxergar a “flor” em sua existência, que é potência. A indiferença à flor que nasce e rompe o asfalto carrega uma crítica social, como observaremos na seguinte estrofe do mesmo poema:

¹⁴ ANDRADE, Carlos Drummond. **A Rosa do Povo**. São Paulo: Ed. Companhia de letras, 2012, p. 14.

Sua cor não se percebe.
 Suas pétalas não se abrem.
 Seu nome não está nos livros.
 É feia. Mas é realmente uma flor.¹⁵

Percebe-se que o nascimento da flor que Drummond descreve nessas estrofes acontece em um meio de transformações sociais e políticas. A flor é vista de forma diferente das outras e por isso ela é invisibilizada e excluída (“sua cor não percebe”). A flor feia não tem destaque social, não é bem vista aos olhos da sociedade, pelo contrário, a sociedade a rejeita e nega suas pétalas, não a reconhece (“seu nome não está nos livros”). A flor é “desconhecida” e não-classificada, por isso causa repugnância e náusea. As suas pétalas não exercem o papel costumeiro, não se abriam ainda e por isso é desprezada por todos.

A representação comum da flor é mudada. Ao invés de ser bela, a flor é considerada feia. Mas como o próprio eu lírico afirma ela é ainda, sobretudo, uma flor. Nasceu e apresenta suas pétalas a sociedade de outro modo. Pétalas essas que se contrapõem à artificialidade dos demais homens urbanos cegos em seus afazeres cotidianos. Homens que se veem rodeados de informações que ao mesmo tempo estão vazias de sentidos. A criação da flor está carregada de vários processos em que suas pétalas são resistência e exemplificam a representação social dos conflitos da época. Para compreendermos melhor essa metáfora em Sartre lê-se:

Fala-se, por exemplo, em linguagem das flores. Mas depois de estabelecido um acordo, se as rosas brancas para mim significam "fidelidade", é que deixei de vê-las como rosas: meu olhar as atravessa para mirar, além delas, essa virtude abstrata; eu as esqueço, não dou atenção ao seu desabrochar aveludado, ao seu doce perfume estagnado; não chego sequer a percebê-las (SARTRE, 2004, p.10).

¹⁵ ANDRADE, Carlos Drummond. *A Rosa do Povo*. São Paulo: Ed. Companhia de letras, 2012, p. 14

Supõe-se que Drummond, ao escolher o título do livro *A Rosa do Povo* (2012), nos traz um pensamento crítico, pois a rosa é bela e todos a admiram e param para ver o seu desabrochar. As pessoas comumente lhe atribuem sentido, como Sartre nos diz que a rosa branca significa “fidelidade”. A partir do momento em que passam a julgá-la/analísá-la além de sua pura existência, além de ser rosa branca, lhe criam um significado cultural que nesse caso é “fidelidade”. Dessa maneira, além de rosa atribuímos outro sentido/significado, isso ocorre com qualquer signo no mundo, instituindo as simbologias.

Sartre explica que a rosa deve ser vista antes do seu desabrochar. Levando esse pensamento para o livro *A Rosa do Povo* (2012) em que seu plantar surge em meio a um terreno de um regime autoritário nacional e de uma Segunda Guerra Mundial com uma forte repressão social, ao deparamos com o título do livro lhe atribuímos sentidos que vão de uma rosa comum. Entende-se, portanto que pelo título trata-se de uma obra de caráter comunitário e democrático da “rosa” de Drummond, que é do povo. Apresentando uma democratização de sua criação poética visando esse sentimento do coletivo que emite resistência através da representação social, o surgimento da flor feia é visto como algo impuro em que o sentido da flor muda em vez dela ser fascinante torna-se repugnante. Esses dois poemas de Drummond se conectam à metáfora da rosa/flor. A rosa é admirada por todos, mas essa rosa do povo é feia e grotesca aos olhos da sociedade é nesse pensamento que os poemas de Drummond são formados e vistos pela sociedade vigente de sua época.

Entende-se que nos poemas selecionados vemos uma inquietação do eu poético frente aos problemas sociais, criando no poema uma imagem de grupo em que o individual é deixado de lado para focar na coletividade. Isso ocorre também devido ao contexto literário que o autor fazia parte, a fase modernista. Para compreendermos melhor auxilia-nos o estudo de Antonio Candido sobre essa fase social modernista:

Na fase mais estritamente social (a de *A rosa povo*), notamos, por exemplo, que a inquietude pessoal, ao mesmo tempo que se aprofunda, se amplia pela consciência do “mundo caduco”, pois o sentimento

individual de culpa encontra, senão consolo, ao menos uma certa justificativa na culpa da sociedade, que a equilibra e talvez em parte a explique (CANDIDO, 2011, p. 80).

Percebe-se que Candido está relacionando a produção literária de Drummond ao seu efeito social. Ou seja, a representação social é central nos seus poemas e vemos um eu-lírico que convoca a resistência e a responsabilidade para todos, em uma expressão coletiva. Nesse sentido, deixando de lado o individualismo exacerbado e sua ausência de responsabilidade, pautando na imagem de um grupo. Dessa forma, não retirando a culpa individual ao passar para a sociedade, assim, associando a necessidade de uma luta classes pela busca de uma representação social.

Os poemas levam esse pensamento a seus leitores, para refletir e entender esse “mundo caduco” em que eles viviam e que nós vivemos. Se os pensamentos eram limitados, regrados e não podia falar sobre tudo ou não poderia pensar diferente, Drummond produz uma poesia que expande os sentidos e recobra a liberdade na criação humana. Chamando a todos para um novo mundo para um novo florescer a partir da ação. A Rosa do Povo pode trazer outras reflexões e novos olhares como forma de democratização social. Em linhas gerais, a rosa sendo do povo e a flor feia elas podem ser vistas como repugnantes, mas são capazes de quebrar barreiras sociais com suas potências. Em consonância, o eu lírico é visto como uma reunião de elementos que formam uma sociedade resistente: a da poesia drummondiana. Por isso a criação do poeta e a sua poesia representam as lutas de cada um que juntas são uma força coletiva contra qualquer tipo de opressão, seja ela social ou artística.

As mil faces de uma flor

A metalinguagem de Drummond e sua reflexão sobre o fazer poético nos leva a observarmos a limitação do ser em detrimento da vida social e refletir como o poeta explora as mil faces das palavras com seus significados. Entende-se que a metalinguagem utilizada por Drummond sobre a própria ação de fazer poesia serve para defini-la, mas não limitá-la. Assim, compreende-se como o eu poético adquire o saber da poesia e

como o mesmo vai repassar uma mensagem velada. Em outro aspecto, pensa também o modo como se encontra limitado sobre as escolhas das palavras em meio às regras. Desse modo, vemos nos dois poemas de Drummond a metalinguagem do que foi escrever poesia sob um contexto em que as palavras estão parcas de sentido. Em “Procura da Poesia” vemos:

Não faças verso sobre acontecimentos.
 Não há criação nem morte perante a poesia.
 Diante dela, a vida é um sol estático,
 não aquece nem ilumina.
 As afinidades, os aniversários, os incidentes pessoais não
 contam.
 Não faças poesia com o corpo.¹⁶

Na estrofe acima temos a presença de uma maneira irônica para falar sobre a forma “correta” de escrever poesia. Segundo o olhar da sociedade, a metalinguagem se coloca a favor da liberdade da própria ação de fazer poesia. O poema fala indiretamente da ampla representação social que nos é permitida pela lírica. Há um destaque de como a poesia sofre repressão porque incomoda, quando a voz lírica diz: “não faças verso sobre os acontecimentos” faz, possivelmente, uma referência ao regime autoritário de Getúlio Vargas conhecido como a Era Vargas (1930/1945), bem como aos tratados e fechamentos das regras poéticas. Ambos carregavam ideais conservadores e coercitivos na ânsia de ser contra a conspiração comunista.

Nesse momento começaram as alegações e perseguições às pessoas que aderissem a tais ideologias, criou-se uma grande paranoia social. E por isso Drummond não podia se expressar totalmente com os seus pensamentos. A forma que ele encontrou para resistir a essa conjuntura política foi a poesia. Vemos uma discussão sobre o que pode ou não a poesia dizer. O poema é carregado de uma atitude poética de traduzir o mundo a revés do que a sociedade capitalista e repressiva quer,

¹⁶ ANDRADE, Carlos Drummond. *A Rosa do Povo*. São Paulo: Ed. Companhia de letras, 2012, p. 11.

Drummond tenta causar emoção no indivíduo que o ler. Nesse sentido, nos lembra Sartre ao dizer que:

o poeta se afastou por completo da linguagem-instrumento; escolheu de uma vez por todas a atitude poética que considera as palavras como coisas e não como signos, Pois a ambiguidade do signo implica que se possa, a seu bel prazer, atravessá-lo como a uma vidraça, e visar através dele a coisa significada, ou voltar o olhar para a realidade do signo. (SARTRE, 2004, p.13)

Ao dizer que o poeta considera as palavras como “coisas” e não como signos, Sartre se refere ao fazer poético. O poeta utiliza a palavra em forma de coisa, pois o poeta não busca um único sentido restrito a determinada palavra (como na instrumentalização do signo), mas sim uma variedade de significações e existências das palavras como as coisas. Vemos isso em Drummond, como a rosa e sua variedade de pétalas, sentidos e formas. Nenhuma rosa apresenta um único sentido.

Esse modo de fazer poesia é uma das armas que Drummond encontra para se contrapor às injustiças sociais. Ao escrever devolve às palavras vários sentidos, não ficando refém de um único significado, mas sim possibilitando uma múltipla existência para as palavras-coisas. Isso acontece porque a linguagem, na literatura, é conotativa e busca despertar no receptor da mensagem vários questionamentos que por muitas vezes têm a intenção de persuadir, convencer ou esclarecer um determinado assunto. Assim, o poeta escolhe o modo que uma experiência vai ser escrita e perpetuada. Isso acontece devido às várias faces que as palavras apresentam e nessa abertura Drummond escolheu a poesia como meio de denunciar a sociedade.

Ainda no trecho acima, o filósofo francês apresenta o signo como uma vidraça, fazendo uma alusão a maneira de observar determinado objeto. Ou seja, essa forma de agregar sentido ou sentidos a um objeto, vai ser determinada pela análise que o indivíduo irá fazer ao ler os textos. Em nosso caso, o poema também depende de quem faz a interpretação. Drummond criou nos seus poemas diversos universos com vários

sentidos e sobre isto lembrou-nos o teórico José Guilherme Merquior (2011) ao falar sobre o poema “Procura da Poesia”.

Para Merquior o poema não proíbe e nem limita o vasto assunto do lirismo universal, mas sim uma autorização sobre os assuntos que deveriam ser falados. Utilizando as faces das palavras Drummond repassa essa ideia em forma de contradição ao período histórico vivenciado, deixando de lado a linguagem instrumental e partindo para uma linguagem poética recriadora, explorando a amplitude das significações das palavras como no seguinte trecho do poema “Procura da Poesia”:

Chega mais perto e contempla as palavras
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave? ¹⁷

Há nesses versos o pensamento das mil faces secretas das palavras e em maior instância, dos poemas. O eu-lírico revela ao leitor as faces que as palavras têm e como são usadas de formas diferentes. As palavras, em cada contexto, interferem no sentido geral do poema. Pode-se dizer que seria uma dica para os demais poemas, para o leitor não se limitar apenas a um único sentido em nome de uma linguagem pura sem ambiguidades. Mas atentar para as várias possibilidades da rosa com suas várias pétalas que exibem formatos e sentidos diferentes. As palavras em seus múltiplos sentidos fazem perguntas ao leitor o levando a perceber a complexidade e riqueza da linguagem nos poemas.

O poema ressalta uma entrada, abertura representando o olhar crítico que devemos ter sobre a poesia, não podendo ficar refém de uma codificação que nos traz apenas um sentido. As palavras são misteriosas e devem ser olhadas a partir de todas as faces as superficiais e as ocultas. No tópico a seguir podemos perceber como a metalinguagem e uso dos

¹⁷ ANDRADE, Carlos Drummond. **A Rosa do Povo**. São Paulo: Ed. Companhia de letras, 2012, p. 12.

múltiplos sentidos das palavras apresentam os aspectos sociais.

O poeta: com a culpa e a responsabilidade social

Ao analisar a resistência social nos dois poemas notamos a busca por uma valorização da imagem do coletivo para minar a culpa individual trazendo a responsabilidade poética para o indivíduo, neste caso, para a escrita drummondiana. Bastou-nos observar a alegoria da flor no asfalto. Notamos que Drummond transporta em seus versos acontecimentos reais, apresentando um posicionamento político. Seus poemas defendem a sua classe artística e social, podemos ver a seguir, no excerto do poema “A Flor e a Náusea”:

Preso á minha classe e a algumas roupas,
vou de branco pela rua cinzenta.
Melancolias, mercadorias espreitam-me.
Devo seguir até o enjoo?
Posso, sem armas, revoltar-me? ¹⁸

Essa estrofe é emblemática, nela vemos alusões a um modo de vida que resguarda a paz na superficialidade que podemos encontrar na roupa branca, por exemplo. Outro ponto é a alusão à revolta, em “preso à minha classe” vemos o conflito do eu lírico. Fazendo alusão de que não abandonaria as suas convicções, reflete sobre a existência esvaziada: “devo seguir até o enjoo?”, esse questionamento ressalva a situação político-social. Pelo fato de não poder se rebelar contra o regime vigente, o eu-lírico pergunta: “posso, sem armas, revolta-me?”. A resposta é sim, pela poesia que é outra forma de atingir incessantemente os problemas.

Temos acesso a uma genuína explanação sobre a época, em que o “diálogo não existia” e a única forma de conversar era por meio da violência. Todavia Drummond escolheu outra via, o fazer poético. O poeta mineiro inquietava-se ao perceber a individualização do ser humano e o

¹⁸ ANDRADE, Carlos Drummond. **A Rosa do Povo**. São Paulo: Ed. Companhia de letras, 2012, p. 13.

esvaziamento de sentimentos de compaixão pelo outro que essa forma de vida proporciona. Esses problemas foram substituídos pela valorização da união coletiva, como afirma Candido:

No importante poema A FLOR E A NÁUSEA - RP, A condição individual e a condição social pesam sobre a personalidade e fazem-na sentir-se responsável pelo mundo mal feito, enquanto ligada a uma classe opressora. O ideal surge como força de redenção e, sob a forma tradicional de uma flor, rompe as camadas que aprisionam (CANDIDO, 2011, p. 78, *grifo do autor*).

Essa colocação de Candido sobre a condição individual e social pesarem na personalidade de Drummond revela que a escrita drummondiana é marcada pela busca da coletividade, passando a se sentir responsável pelos atos da sociedade e esta culpa social que pesa sobre ele é repassada como uma culpa coletiva. Ou seja, a culpa é retirada do indivíduo e colocada na sociedade, não que o indivíduo se redima, mas a culpa sendo posta como algo coletivo traz a responsabilidade para o ser, que é o que realmente importa.

Vemos que Drummond, ao construir a imagem do “mundo mal feito”, estava se referindo a uma classe opressora que não permite a livre expressão e resistência. O poeta se utiliza a imagem da flor como um ser frágil capaz de romper as camadas mais sombrias do asfalto, algo tão rígido e quase impenetrável. Como essa flor, a poesia consegue penetrar territórios rígidos e vazios, sensibilizando, não de maneira romântica e ideal, mas pela ampliação de sentidos devolvidos à língua.

Um dos papéis da poesia é, de forma simples e singela, conseguir carregar a liberdade, assim, como a flor e suas pétalas, carrega vários sentidos. O fazer poético de Drummond, portanto fala sobre a responsabilidade social, enquanto cidadão poeta que canta os problemas sociais de sua época. Nesse escopo, lembra o crítico literário José Guilherme Merquior:

A realidade que a arte conhece, nela o artista, um homem se reconhece [...] eis aí a razão que faz a arte refletir (certamente), mas num duplo sentido – o de reflexo e o de reflexão. Não há possibilidade de a consciência humana reproduzir sem produzir, porque até para reproduzir já seria necessária a vontade de produzir uma reprodução. O artista não consegue devolver ao mundo uma imagem simétrica, uma cópia adequada, um reflexo sem reflexão (MERQUIOR, 2013, p. 230).

Com essa citação entendemos a responsabilidade social do poeta, assim vemos que o artista se reconhece na sua obra, o mesmo leva a sua realidade ao leitor. Como Merquior diz, o poeta é um espelho de sua realidade e de seus fatos ocorridos, mas o poeta não fica restringido apenas no refletir, mas acrescenta a reflexão sobre o assunto. Dessa forma, Drummond não conseguiu reproduzir o mundo sem adentrar as suas ideologias e a sua culpa sobre o que estava acontecendo. O poeta não conseguiria repassar o seu momento político, social e cultural sem transmitir seu ponto de vista.

Nos poemas selecionados vemos que há a utilização da responsabilidade social que ao repassá-la para o coletivo não consegue só refletir, mas indaga, interpela o real. O artista/poeta não faz somente uma imitação da realidade, porém fala sobre a realidade demonstrando o que está por trás das várias facetas da sociedade. Resumidamente, o poeta é carregado de uma responsabilidade social, pois não consegue se esvaziar do que está ao seu redor sem transformá-la em literatura.

A obra *A Rosa do Povo* (2012) é cheia de reflexões sociais, nela Drummond repassou uma noção de coletivo específica, tirando a culpa do individual e passando para a maioria, vendo os problemas de maneira macro. Com o poema “A Flor e a Náusea” e sua alegoria vemos o nascimento de uma flor feia que traz o jogo entre o nascimento “natural” e as circunstâncias que essa flor teria surgido e se tornado feia. Uma flor feia, mas resiliente. A individualização dos problemas da sociedade devem ser discutidos no âmbito coletivo. A mesma flor, sendo vista com um olhar de repugnância e nojo:

Vomitam esse tédio sobre a cidade.
 Quarenta anos e nenhum problema
 resolvido, sequer colocado.
 Nenhuma carta escrita nem recebida.
 Todos os homens voltam para casa.
 Estão menos livres mas levam jornais
 e soletram o mundo, sabendo que o perdem.¹⁹

A ideia de individualização que existia na época está posta no poema. Drummond cria esse sentimento a partir do eu-lírico que traduz o sentimento da sociedade em relação a Segunda Guerra Mundial, em que as pessoas estavam esvaziadas de sentimentos não se importavam com o seu semelhante, apenas liam nos jornais sobre a guerra, jornais esses em que as informações eram desprovidas de sentido, afinal, é isto um homem?²⁰ As pessoas achavam um prenúncio do final do mundo, como percebemos em: “estão menos livres, mas levam jornais e soletram o mundo sabendo que o perdem”. Uma crítica a uma sociedade em que as pessoas achavam estar livres do efeito da guerra, mas sentiam que as atrocidades cometidas os tornavam menos humanos. As pessoas também não tinham a dimensão do regime autoritário de Getúlio Vargas. Sobre esse jogo entre representação social e poesia, Candido afirma:

Mas do ponto de vista deste ensaio, a sua Poesia social não é devida apenas à convicção, pois decorre sobretudo das inquietudes que o assaltam. O sentimento de insuficiência do eu, entregue a si mesmo, leva-o a querer completar-se pela adesão ao próximo, substituindo os problemas pessoais pelos problemas de todos (CANDIDO, 2011, p. 79).

O teórico ressalta que a poesia social de Drummond que não estava

¹⁹ ANDRADE, Carlos Drummond. **A Rosa do Povo**. São Paulo: Ed. Companhia de letras, 2012, p. 13.

²⁰ Em referência ao relato de Primo Levi e seu emblemático livro sobre esse momento histórico, *É isto um homem?* (1947).

apenas limitada a convicções, mas sim a problemas que o fazia ressentir-se. No entanto, vemos essa culpa transformada em responsabilidade social do poeta com alegoria da flor feia que traz um sentimento de fragilidade e ao mesmo tempo força. Mesmo com empecilhos o poeta-flor consegue adentrar e perfurar o asfalto que representa a frieza humana e a sociedade caótica e esvaziada de sentidos.

Trata-se de uma resistência social que causa nojo e repúdio na sociedade, como contraponto pelos costumes tidos como bons, justos e puros. Sobre o que é feio e diferente a “individualização” da flor causa um sentimento de afastamento em que seus ideais soam impregnados de impureza. Drummond utiliza a flor como símbolo coletivo e revolucionário, visando a urgência em todos fazerem-se presentes contra os opressores. Existia uma inquietude pessoal como forma de insuficiência, a maneira que Drummond encontrou para vencer essa adversidade é por meio de uma imagem coletiva da rosa do povo e da flor feia. A culpa é transmutada em responsabilidade e em coletividade a luta vence as adversidades.

Considerações finais

Resistência e representação social, termos que refletem a nossa pesquisa e tiveram como objetivo entender, a partir dos dois poemas selecionados “Procura da Poesia” e “A Flor e Náusea”, do poeta Drummond, como o lirismo, atrelado a questões sociais, torna-se uma crítica à sociedade. Tivemos três momentos na nossa análise: o primeiro entendemos a influência histórica e o nascimento do livro *A Rosa do Povo* (2012), como também do poema “A Flor e a Náusea”. Nesse ponto pudemos perceber como o poeta é influenciado por sua época. Em seguida, observamos as várias faces das palavras e o poema com seu teor metalinguístico. Logo depois analisamos o eu-lírico em defesa da coletividade, fazendo do poético uma forma de resistência e representação social. Para nos auxiliar nesta empreitada contamos com Lígia Costa (1992) para nos fazer pensar a produção do poeta enquanto reflexo dos aspectos reais. Para compreender a metáfora da rosa do povo e da flor feia, bem como a alegoria do verde que brota do asfalto cinza,

consultamos Jean-Paul Sartre (2004), José Guilherme Merquior (2011/2013) e Antonio Candido (2011). De maneira geral, conseguimos compreender a escrita drummondiana e sua responsabilidade social em fazer do âmbito coletivo um território de luta.

Analisar o fazer poético de Drummond a partir de dois poemas nos fez encontrarmos uma das principais perspectivas da sua produção: a resistência social a crítica a individualização do ser humano. A alegoria da flor no asfalto representa o poeta e a poesia como forma de libertação, uma vez que a flor tem a capacidade de penetrar camadas duras e densas que representam a sociedade.

Dessa maneira, podemos perceber que a poesia de Drummond tem uma força de redenção, pois notamos uma crítica social formada por uma responsabilidade individual que formula uma luta coletiva e critica qualquer tipo de autoritarismo. Conclui-se que o poeta Carlos Drummond de Andrade criou um “sentimento de mundo” através de sua poética. Com um olhar crítico e aguçado desmistificou o seu “mundo caduco”.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond. **A Rosa do Povo**. São Paulo: Ed. Companhia de letras, 2012.
- COSTA, Lígia Militz. **A Poética de Aristóteles**. São Paulo: Ed. Ática, 1992.
- CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos. Rio de Janeiro**: 5. ed. Ouro sobre azul, 2011.
- MERQUIOR, José Guilherme. **Verso Universo em Drummond**. São Paulo: 3. ed. Realizações, 2011.
- MERQUIOR, José Guilherme. **Razão do Poema**. São Paulo: Ed. Realizações, 2013.
- SARTRE, Jean-Paul. **Que é Literatura?** São Paulo: 3. ed. Ática, 2004.

O PERFIL MODERNISTA DE “RITA” NO SÉCULO XIX, NO CONTO A CARTOMANTE DE MACHADO DE ASSIS

Ana Paula de Oliveira Silva (UERN)

Daniel Medeiros de Oliveira (UERN)

Rosiane de Medeiros Soares (UERN)

Resumo

O presente artigo pretendeu analisar o perfil modernista da personagem feminina Rita, no conto *A cartomante*, de Machado de Assis. Partimos do estudo de que o comportamento da personagem configura a mulher vista como imprópria do século XIX, descrevendo-a ora afetuosa e romântica, ora tendo desejos e atitudes incompatíveis com a sociedade patriarcal da época. Assim, interessou as leituras de Simone de Beauvoir (1967), de Alves e Pitanguy (1985) que nos auxiliará na trajetória da crítica feminista. Nossa metodologia de pesquisa se dá por meio da revisão do estudo de gênero e da teoria da literatura. Na análise da personagem, o texto machadiano nos insere num coletivo de mulheres que começam a repensar o seu tempo, seus hábitos ditados como naturais ao domínio do machismo.

Palavras-chave: Rita. Crítica Feminista. Gênero. Adultério.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo principal analisar a representatividade da personagem “Rita” no conto *A cartomante*, de um dos maiores autores brasileiro, que é Machado de Assis. Lembrando que este autor juntamente com Joaquim Nabuco fundaram a Academia Brasileira de Letras (ABL).

A narrativa gira em torno de triângulo amoroso, na qual Rita é a principal intriga entre os amigos, pois ela tem um romance com o amigo de seu esposo. O enfoque do trabalho é de mostrar como ela tem traços de uma mulher modernista, vivenciado em pleno contexto do século XIX, pois a esposa deveria ser fiel e submissa ao marido. No conto machadiano a protagonista Rita é colocada com típicas ações modernistas, descrevendo-a como uma mulher afetuosa e romântica tendo ora desejos calientes ou incompatíveis com a sociedade da sua época, pois ela consegue impor e realizar seus desejos.

O conto *A Cartomante* foi escrito por Machado de Assis, no ano de 1884, teve sua publicação original na Gazeta de Notícias, na cidade do Rio de Janeiro, jornal que circulou a partir de 1875. Este conto é da terceira geração do Realismo, em que Machado de Assis se destacou por criar personagens com frustrações, desejos, contradições, dúvidas e anseios. Sendo que este conto é da terceira geração do Realismo, em que o próprio autor se destacou por criar personagens com frustrações, desejos, contradições, dúvidas e anseios.

O conto machadiano se passa no ano de 1869 na cidade do Rio de Janeiro. É iniciada quando Camilo reencontra seu amigo de infância, o advogado Vilela, em que ele o ajuda a Camilo no enfrentamento da perda de sua mãe, porém Rita (esposa de Vilela) se apaixona perdidamente por Camilo, desencadeando assim um triângulo amoroso, em que algumas obras machadiana contém o tem de adultério.

O objetivo da pesquisa tem consiste em analisar o perfil modernista da protagonista “Rita”, pois a mesma durante a narrativa se apresenta com atitudes incompatíveis com as mulheres da sociedade burguesa, pois elas tinham como as únicas liberdades de apenas ir ao café da tarde, ao baile, entre localidade pertinentes para sua boa imagem, mas Rita tem ido a locais impróprios como uma cartomante para prevê com será futuramente sua situação no romance com o amigo se seu esposo.

O corpus de estudo será o próprio conto *A cartomante* e diante de leituras que se relacionem com o tema proposto. Na Literatura tem como finalidade de mostrar que o autor Machado de Assis era bem à frente do seu tempo, criando personagens, especialmente as mulheres com atitudes pertinentes para a época, que é o caso da representação das atitudes da protagonista Rita, para os embasamentos teóricos será com as teorias de Alves e Pitanguy (1985) e de Simone Beauvoir (1967) para falar das questões ligadas ao feminismo, de Michelle Perrot (2007) que fala como era a condição do casamento para classe burguesa e de Maria Ângela D’Incao (2012) para falar do comportamento da mulher com ascensão ao capitalismo.

O interesse por este estudo surgiu a partir da leitura do conto *A cartomante*, na qual Machado de Assis cria uma personagem com atitudes impróprias da época situada por ela, tendo desejos e atitudes

diferenciando das mulheres, que guardavam os sentimentos para si, mas ela expõe seus sentimentos.

O Contexto da Mulher no Século XIX

No início do século XIX, a sociedade brasileira na sua maior parte não era urbanizada, sendo que as relações familiares e de trabalho se davam inicialmente nos setores rurais, destacando assim a agricultura como a principal fonte de circulação de renda neste período. As famílias em sua grande parte eram compostas por fazendeiros e a política era de modelo coronelista.

As mulheres viviam em seu modo habitual, em que desde a sua adolescência já lhes era concebido o prometimento para um casamento, que eram arranjados pelas famílias interessadas, sem que houvesse o direito da escolha, tanto por parte das moças quanto dos rapazes, e assim era concretizado, como uma forma de evitar que ambos se sabotassem sentimentalmente e materialmente falando. Segundo a autora Michele Perrot (2007) tem uma definição de como era os casamentos da sociedade burguesa do século XIX

O casamento, “arranjado” pelas famílias e atendendo a seus interesses, pretende ser aliança antes de ser amor — desejável, mas não indispensável. Os pais desconfiam da paixão, destruidora, passageira, contrária às boas relações, às uniões duráveis que fundam as famílias estáveis. “Casamentos que começam com paixões acabam com chiliques”, * dizia Brantôme (PERROT, 2007, p. 46).

Neste caso o casamento era visto como um negócio, em que as famílias especialmente a classe burguesa buscava no matrimônio dos filhos uma forma de ascensão social, deixando assim, de lado o sentimento de “amor”. Os pais que detinha de total poder, pois eram eles que tomava a iniciativa de decidir sobre o futuro dos próprios filhos.

A mulher não possuía direitos igualitários em relação ao homem,

pois elas não tinham o direito de adentrar no mercado ao trabalho e nem podiam exercer o direito ao voto e opinar politicamente. A autonomia feminina era algo distante, que não ultrapassava os sonhos de independência em relação ao homem. Essa realidade se dava não somente na vida real, mas também na arte e na Literatura.

Todos esses adventos contribuíram para o surgimento de um novo fazer Literário, O Movimento Modernista que veio para quebrar com o padrão habitual na arte e na Literatura em geral, mostrando as várias faces de uma sociedade que até então era escondida, pois se mostrava somente aquilo que era perfeito refletindo nos personagens belos, heroicos e românticos, e felizes. Segundo a Universidade Luterana do Brasil (2009) A modernização da sociedade brasileira deixa traços marcantes na sociedade brasileira, em que no século XX mostra os resquícios do século anterior, buscando novas expressões artísticas e a crítica sobre determinados aspectos na sociedade até então silenciados.

O modernismo surgiu primeiramente em alguns países da Europa, no contexto da euforia da revolução industrial, que afetou consequentemente o modo de viver das pessoas, através do amontoamento de indivíduos nas avenidas, a efervescência das fábricas, cinema, tudo isso gerando novos dramas psicológicos que passaram a ser retratados na Literatura, e que causou espanto à aqueles acostumados com as escritas românticas e idealistas, porém ao mesmo tempo ganhando espaço e novos públicos leitores.

Segundo a Universidade Luterana do Brasil (2009), a arte moderna surgiria de qualquer modo, mas os grandes movimentos revolucionários (Primeira Grande Guerra e a Revolução Soviética) acelera a ruptura artística com os padrões tradicionais. Desse modo a religião, a filosofia e arte reflete o caos instaurado por esses adventos.

No Brasil o movimento teve seu marco em 1922, com a Semana da arte Moderna, na cidade de São Paulo sendo organizados por escritores Brasileiros como Oswald de Andrade, Graça Aranha, Manuel Bandeira e outros nomes importantes da Literatura Brasileiras, até então influenciados pela Europa, mas que nesse evento lhes aparecem com suas artes com estéticas características com a cara do povo brasileiro.

O século XIX foi marcado por inúmeras mudanças na sociedade,

como a revolução industrial, o avanço da tecnologia nos setores agrícolas, o assalariamento dos trabalhadores (que antes exerciam trabalho escravo, exercido por homens e mulheres), e conseqüentemente houve um processo de migração dos setores rurais para o urbano, onde as cidades foram cada vez se fortalecendo, de maneira que o estilo de vida das pessoas foram mudando, e as mulheres ganhando espaço e lutando pelos seus direitos civis e trabalhistas.

Com isso surge o um movimento Feminista inicialmente tem suas pautas levantadas na luta por direitos iguais como, o a inserção ao mercado de trabalho, salários e direito a participação política:

O feminismo busca repensar e recriar a identidade do sexo sobre uma ótica em que o indivíduo, seja ele homem ou mulher, não tenha que adaptar-se a modelos hierarquizados, e onde as qualidades “femininas” e “masculinas” sejam atributos do ser humano em sua globalidade. (ALVES E PITANGUY,1985. p.09).

As mulheres não despertavam muita credibilidade na sociedade, desde então, a mão de obra feminina era algo descartável e incapaz de exercer funções expressivas no mercado de trabalho, a luta era por oportunidades e direitos a saúde, educação e voto, pois com as limitações impostas a mulher para ser bem-sucedida nesse século, era arrumando um bom casamento, onde ela iria se submeter as regras impostas pela sociedade e pelo “chefe da família”, exerceria a função de dona de casa e cuidar dos filhos sem direito a expressasse ou abdicasse em relação a situação vivida.

O escritor Machado de Assis sempre traz em suas obras, uma abordagem sobre o universo feminino, mostrando as perspectivas sentimentais através de personagens femininas, dramas amorosos, questões familiares, a questão e mostra a face do adultério que, antes nos romances não eram tão retratados, por se tratar de algo que tira a visão do belo e do perfeito da sociedade, que sempre teve seus dramas e problemas vivenciados, mas que em suma se eram mascarados, visando sempre a questão do elitismo.

Neste conto o autor mostra a questão do ego ferido e da moral familiar, que desaba quando Vilella descobre o adultério da mulher, o que leva a este tirar a vida da personagem e de seu amigo traidor. A mulher é então eliminada sem que haja a oportunidade de se posicionar e ter a opção de ser deixada livre, algo que é pertinente em nossa sociedade atual, pois mulheres todos os dias morrem vítimas daqueles que não aceitam deixa-lo.

Diante disso, a mulher era vista como o “sexo frágil”, que é isso que Simone de Beauvoir diz na introdução no seu livro “O Segundo Sexo volume 2 que “as mulheres de nossos dias estão prestes a destruir o mito do “eterno feminino”: a donzela ingênua, a virgem profissional, a mulher que valoriza o preço do coquetismo, a caçadora de maridos, a mãe absorvente, a fragilidade erguida como escudo contra a agressão masculina (BEAUVOIR, 1967, p. 2) diante disso, as mulheres atuais estão quebrando este paradigma de “mito feminino’ de que são sexos frágeis, sensíveis, que para serem felizes, eram necessários serem casadas. É muito que a própria Simone vem confrontar a sociedade, isto é, dando voz feminina na sociedade, desfazendo a ideologia que o sexo feminino é frágil.

A cada dia a sociedade vem se modificando e junto com ela a imagem feminina, que mesmo em uma velocidade lenta vem ganhando cada vez mais espaço. Atualmente as mulheres ocupam cargos cada vez mais importantes no mercado de trabalho, e a imagem de frágil e de incapacidade tem sido desconstruída dia a dia, de forma que pensar na mulher com inferioridade seja até inadequado.

Análise da Personagem “RITA”

O conto é uma narrativa breve, em que contém poucos personagens, devendo ter uma única objetividade nos acontecimentos, tendo apenas um clímax, linguagem mais simples do que as obras literárias. Diante da explicação do que é realmente um conto, é tempo de focar na modernidade presente das atitudes da personagem “Rita” dentro do conto *A cartomante* (2014), do famoso autor da escola realista, Machado de Assis no Brasil. Sendo conhecido por ser o precursor dessa escola

literária no Brasil, mas também não se deve cristalizar o autor Machado de Assis, em apenas um movimento literário, pois existe algumas características de outras escolas.

A obra no Brasil em pleno século XIX, em especialmente no ano de 1869. Já se tem como base que este século foi bastante cheio de mudanças decorridas pela consolidação capitalista, segundo D' incao (2012, p. 223) “[...] sofreu transformações: a consolidação do capitalismo; e um incremento de uma vida urbana que oferecia novas alternativas de convivência social; ascensão da burguesia e o surgimento de uma nova mentalidade[...]”, diante disso pode verificar que a sociedade brasileira burguesa buscava uma forma de se propagar.

As mulheres da burguesia eram as principais, pois a todo momento estavam em diversos eventos como bailes, o famoso café da tarde e entre outras atividades. Porém, lembrando que o homem da família patriarcal é que detinha de total poder, podendo ser o pai ou o próprio marido a quem deveria total obediência.

E é nesta busca de ser uma boa mulher vista pela sociedade, que entra a personagem “Rita”, no conto *A cartomante*, de Machado de Assis. Ela é uma personagem da classe burguesa casada com Vilela, um homem de porte e magistrado, abrindo um escritório de advocacia na localidade, como o narrador apresenta Rita “[...] voltou Vilela da província, onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado[...]”, como se percebi neste caso tem uma mulher com aparências, mas não destacando a importância da beleza dela.

Mas voltando para a fisionomia física de Rita, como o próprio conto a defini: “Realmente, era graciosa e viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa” (Assis, 2014, p. 39), isto é, sendo uma mulher de porte, já trazendo traços de ser bela e audaciosa, veja o “interrogativa”, na qual não tendo como saber quem realmente ela é de fato. Devendo lembrar que o casamento é de muita importância principalmente para a mulher, veja como D'inca (2012) mostra como era a função conjugal da mulher no século XIX diz que:

O casamento entre famílias ricas e burguesas era usado como um degrau de ascensão social [...]Mulheres casadas

ganhavam uma nova função: contribuir para o projeto familiar de mobilidade social através de sua postura nos salões como anfitriãs e na vida cotidiana, em geral, como esposas modelares e boas mães (D'INCA, 2012, p. 229).

O casamento como já foi dito é de extrema importância para a mulher, pois possibilita a ganhar ascensão social perante a classe burguesa do século XIX. A personagem Rita, segundo Gancho (2010) é a protagonista do conto, em que está do início ao fim da breve narrativa e porque o tema gira em torno do adultério cometido por ela. Nos primeiros momentos mostra pelas suas características o tipo de mulher modelo para a sociedade da época.

No primeiro momento, a narrativa começa com Rita dizendo ao seu amante Camilo que esteve em uma Cartomante, porém ele apenas rir da situação. Os flertes entre eles começaram quando o próprio Camilo perde a mãe e seu amigo Vilela e sua esposa Rita lhe oferece ajudar, observe como inicia esta ajuda.

Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor. Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca (ASSIS, 2014, p.39).

A personagem Rita mostra traços completamente opostos pelas mulheres burguesas, porque elas eram fiéis e obedientes aos maridos. Diferente de Rita que comete o adultério sem medo nenhum, usufruindo dos seus desejos mais íntimos, e estas eram coisas inapropriada para a mulher sentir, porque o único sentimento era servir ao marido e permanecer fiel as decisões dele.

Inicialmente Rita foi chegando aos poucos na vida de Camilo. O rapaz é descrito pelo narrador como um homem ingênuo, e como ela foi

se aproveitando em meio a dor dele, pelo fato de perder a sua mãe. Aproveitando-lhe a ocasião em que lhe entre um cartão com sentimentos iniciais de interesse e abrindo no coração de Camilo uma paixão avassaladora, na qual ele traiu um grande amigo para viver uma paixão ardente as escondidas para se entregar a Rita.

A breve narrativa, é narrada em terceira pessoa, tendo presente o discurso direto, pois retrata as falas dos poucos personagens que apresenta. Sabendo que o enfoque de toda a trama são as traições da esposa de Vilela e a paixão que a domina por Camilo. Ela é denominada uma personagem plana segundo a teoria de Gancho (2010), em que não demonstra nenhuma surpresa no decorrer da obra, tendo uma linearidade na história, e sentindo também um sentimento de insegurança devido ao real sentimento do amante. Por isso, ela busca uma cartomante.

Era a mesma explicação que dava Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.

- Qual saber! Tive muita cautela, ao entrar na casa.

- Onde é a casa?

- Aqui perto, na Rua de Guarda Velha; não passava ninguém nessa ocasião. Descansa; eu não sou maluca. Camilo riu outra vez:

- Tu crês deveras nessas cousas? – perguntou-lhe.

Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita coisa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que ela agora estava tranquila e satisfeita (ASSIS, 2014, p.37-38)

É uma conversa entre Rita e Camilo, na qual ela se sente insegura com relação a situação imposta para eles, mas que antes se ver uma mulher segura, mas com essas ações de precisar de uma cartomante para

poder se sentir segura, pois ela queria saber se o sentimento existente por Camilo era recíproco para poder enfim conseguir retirar a angústia pertencente ao seu coração. Também que Rita passava tempo com Camilo, pois Vilela era um homem ocupado e com isso havia o distanciamento entre ele e Rita.

Liam os mesmos livros, iam juntos a teatros e passeios. Camilo ensinou-lhe as damas e o xadrez e jogavam às noites; -ela mal, - ele, para lhe ser agradável, pouco menos mal. Até aí as cousas. Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, que procuravam muita vez os dele, que os consultavam antes de fazer ao marido, as mãos frias, as atitudes insólitas. Um dia, fazendo ele anos, recebeu de Vilela uma rica bengala de presente, e de Rita apenas um cartão com vulgar cumprimento a lápis, e foi então que ele pôde ler no próprio coração; não conseguia arrancar os olhos do bilhete. Palavras vulgares; mas há vulgaridades sublimes, ou, pelo menos, deleitosas (ASSIS, 2014, p.40).

Rita como é uma personagem solitária, pois o marido é muito ocupado, devido a sua profissão. Mas que encontra no Camilo atenção, liam livros juntos, jogavam xadrez e damas, sendo coisas de um verdadeiro casal, pois compartilham deste o teatro até bilhetes. Outra coisa nesse trecho que chama a atenção é do fato deste bilhete conter “palavras vulgares”, isto é, relembrando que as mulheres além da obediência ao marido deveriam ter um linguajar formal e extremamente educada, também é aí que o autor Machado de Assis coloca uma mulher impropria do século XIX com desejos e atitudes da era moderna.

Machado apresenta uma personagem de gênero feminista e modernista, tendo uma mulher que apresenta dois juízos de valor, por exemplo: para a sociedade ela é como as demais mulheres da sociedade com ingênua, formosa, dama e até de tonta, e por trás esconde um segredo devido suas ações serem contra as das mulheres casadas da época, conseguindo com sua sedução, audaciosa e até dominadora, a mesma

conseguir dominar Camilo. Observe como o narrador a compara.

Camilo quis sinceramente fugir, mas não pôde. Rita como uma serpente foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos. Tudo sentiu de mistura; mas a batalha foi curta e Vitória delirante. (ASSIS, 2014, p 40).

O narrador a compara com uma serpente, por estar perdendo Camilo para que fique do lado dela. Ela deixa a paixão a domina-la e em nenhum momento deixa ele ficar longe dela. Também se tem a base de que é um réptil perigoso. Nesta citação aborda características psicológicas de Rita, na qual mostra um perfil completamente diferenciado da mulher do século XIX. Enquanto as esposas eram fieis e obedientes aos seus maridos, neste caso tem uma mulher típica do modernismo, sendo bastante objetiva, pois não nega em nenhum momento seus sentimentos, também encontrando nela requisitos de uma sedutora, dominadora e arriscando-se por um sentimento alucinante, que é a paixão pelo amado.

Então, Machado coloca no conto *A cartomante* traços modernistas, mas trazendo um final trágico, pois Vilela descobri as traições de seu amigo e de sua esposa, achando que a única solução é matando ambos. O autor também traz o jogo da ingenuidade e malícia, lembrando de Camilo, sendo um rapaz ingênuo e Rita uma mulher que tem malícia e em nenhum ponto da narrativa consegue deixar de viver o seu amor e o que lhe faz bem.

Considerações Finais

Machado de Assis criou uma personagem a frente de seu tempo, dando a mulher um lugar de poder e voz no conto *A cartomante*, também pode observar que o autor se destaca por dar ênfase ao sexo feminino. A protagonista “Rita” inicialmente é apresentada como toda mulher burguesa do século XIX, demonstrando ser ingênua, frágil e romântica,

porém no decorrer da narrativa ela começa apresentar um comportamento diferenciado das demais esposas burguesas. O autor começa a dar voz e atitudes na protagonista, ela se transforma em uma mulher que tem ousadia para poder suprir seus desejos sexuais.

Assim, a mesma buscava sempre alcançar a felicidade, independente do que a sociedade iria falar, Rita enxergava em Camilo a oportunidade de suprir seus desejos, e a morte da Mãe dele serviu apenas como uma ponte de iniciação afetiva para que ela cometesse o adultério. Rita, assim como a maioria das mulheres descritas por Machado de Assis, era uma personagem plana, em que o autor utilizava de recursos na narrativa para camuflar comportamentos mais audaciosos e dissimulados dos personagens.

Diante do que foi exposto, conclui-se que Machado de Assis constrói na personagem Rita durante a narrativa “*A cartomante*”, um perfil não apenas modernista, mas pessimista, denunciador e revelador, abordando a concretização de anseios, desejos e ações impróprias para serem realizados por uma mulher na sociedade da época. Assim, a obra possui em sua base características realista a frente do seu tempo de produção, expondo a hipocrisia e arrogância inerentes a burguesia no século XIX, assim como as atitudes de mulheres que quebram com os paradigmas sociais para serem felizes.

Referências

- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jaqueline. **O que é Feminismo**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1985.
- ASSIS, Machado de. **Contos consagrados**. 3. Ed. Reform. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. São Paulo. Ed. Difusão Europeia do Livro 2 ed., 1967, p.2. Disponível em: <<http://brasil.indymedia.org/media/2008/01//409680.pdf>> acesso em: 05 julho de 2019 às 10:32.
- D'INCAO, Maria ÂNGELA. **Mulher e família burguesa**. In História das mulheres no Brasil/Mary Del Priore (org.); 10 ed. São Paulo: Contexto, 2012. (p. 223-240).
- GANCHÓ, Cândida Vilares. Como analisar narrativas. 8º edição. Disponível em: <iles.letrasunip2010.webnode.com.br/200000008989c398f4e/Como%20Analisar%20Narrativas.pdf> acesso em: 7 de agosto de 2019.
- MOISÉS, Massaud. **A literatura brasileira através dos textos**. 19º edição. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. Literatura Brasileira II. Curitiba: Editora ibpex, 2009.

BANGUÊ: O DESTINO DE UM CONTINUADOR

Eldio Pinto da SILVA (UFERSA)

Introdução

Este artigo pretende desenvolver uma leitura de *Banguê* (2002), de José Lins do Rego, romance regionalista produzido no que ficou conhecido como Ciclo da Cana-de-Açúcar. *Banguê* exalta a representação social à época dos engenhos de cana de açúcar, destacando a decadência das aristocracias rurais, como também reflete as relações da economia canavieira no Brasil. Nessa perspectiva, o trabalho tenta evidenciar como José Lins do Rego desenvolveu narrativas que contribuíram para revelar a representação canavieira e a decadência dos engenhos para dar lugar às usinas.

A obra de José Lins do Rego é um registro de aspectos econômicos, históricos e sociais da época dos engenhos, seus romances ficaram conhecidos como pertencentes ao Ciclo da Cana de Açúcar e retratam o Brasil das grandes propriedades canavieiras. O romance *Banguê*, sob a figura de Carlos de Melo, marca a decadência das aristocracias rurais. Assim, percebe-se que o poder se concentrava nas mãos senhores de engenho, logo as lembranças de Carlos de Melo vão demarcar o áureo período dos senhores de engenho e o desafio de manutenção do *status* vigente. O romance evidencia, por meio dos personagens, indivíduos envolvidos num mundo que se transforma, o qual as moendas manuais davam lugar à indústria do açúcar com a ascensão das usinas.

Sobre a ascensão e decadência dos engenhos, José Lins do Rego produziu a trilogia *Menino de Engenho*, *Doidinho* e *Banguê*, que ambienta a saga de Carlos de Melo, representado pela decadência do Engenho Santa Rosa, em que o narrador destaca as relações de trabalho, a exploração social e a violência. *Banguê* mostra ao leitor o destino de uma classe social em decadência para denunciar os obstáculos de sua permanência no

cenário vigente e como também explora a mecânica do progresso e do processo social.

Fazer Literatura: O Processo do Ciclo da Cana-de-Açúcar

José Lins do Rego utilizou de sua experiência nos engenhos de cana-de-açúcar para relatar memórias, experiências e como autor/narrador na figura de Carlos de Melo exalta a época dos engenhos e seus senhores, ressaltando o ambiente, os valores sociais, as famílias tradicionais, as aristocracias, as relações sociais, tudo que lhe servia como ideia literária. Este procedimento representa um saudosismo do período em que por muito tempo os Estados do Pernambuco e da Paraíba foram importantes representantes econômicos do Brasil. Na concepção de Afonso Fávero, o romance do Ciclo da Cana de Açúcar:

O momento histórico, marcado pelos estertores da República Velha e pela Revolução de 1930, converte-se no pano de fundo a sustentar uma temática literária como essa. O livro de José Lins do Rego aponta, no caso, para o instante em que o proprietário da terra é defenestrado de seu mundo e despachado para uma cidade qualquer. (FÁVERO, 2015, p. 235)

Em *Banguê*, o autor/narrador faz uma análise do momento literário conhecido como ciclo da cana-de-açúcar, delineando na Literatura nacional sua contribuição:

Tudo era da literatura que se fazia naquele tempo. Um senhor de engenho era um motivo literário de primeira ordem. Viam-se esses homens toscos como verdadeiros aristocratas, comendo com facas de prata e andando de carruagem. A tradição dessa vida me enchia de orgulho de ter saído de tal gente. Ia longe nos meus sonhos, pensava em montar no humilde Santa Rosa o luxo dos meus

antepassados. Daria festas, encheria a casa-grande de tudo que fosse conforto, faria um mundo do meu engenho. Escrevera até em jornais indagando pelos restos desta nobreza. E os meus artigos falavam da glória de uma civilização que se fora, dos Megaípes, virados de papo para o ar, de um Pernambuco que falava grosso pela voz de seus morgados, dos seus barões de Goiana, ao Cabo, de Escada. Tudo literatura. (REGO, 2002, p. 6)

A ideia central de Lins do Rego/ Carlos de Melo não é fazer apenas o romance, pode-se dizer que a voz do narrador se confunde com as intenções do autor, pois seu empenho é fazer literatura, dar voz ao período áureo dos engenhos, às vezes exaltando e outras num tom crítico, é o que se observa no discurso do narrador. Assim, a narrativa delineia a ideologia ruralista de que as fazendas eram habitadas por pessoas com pouca educação, mas que representavam grande influência para o desenvolvimento político e econômico da região. No discurso do narrador revela-se que a decadência da tradição já é iminente e Carlos de Melo será um representante dessa decadência. Porém, assume que seu desejo era fazer do engenho um ambiente alegre como foi antes. Segundo Adenilda Medeiros:

[...] *Banguê*, de José Lins do Rego, observando que esta narrativa traz a representação social da época do declínio da sociedade rural brasileira, quando grandes fortunas foram imensamente reduzidas, restando a várias famílias da fidalguia brasileira apenas alguns poucos privilégios dos tempos áureos da economia rural. (MEDEIROS, 2012, p. 5)

Após seu retorno para o mundo rural, Carlos de Melo percebe que o Santa Rosa é melancólico, decadente e precisa de vida, alegria e para reviver o lugar seria necessário haver festas constantes, conforto para as pessoas que visitassem a Casa-Grande, daí convidar os amigos, as mulheres da cidade e todos para verem que o que ele tornaria o engenho

mais importante da região. Para exaltar o engenho, recorreria aos jornais escrevendo sobre “os restos desta nobreza” que são os senhores de engenho. Na verdade, é isso que faz José Lins do Rego com os romances que representam o ciclo da cana-de-açúcar, vê-se como ocorreu a ascensão e queda dos engenhos, retratando as famílias dos senhores de engenho, as relações sociais, a economia, sempre recorrendo de suas memórias um eixo estratégico para mesclar biografia e ficção de forma natural, que para Lins do Rego/Carlos de Melo “Tudo é literatura”.

Alfredo Bosi (1994) reflete que os romances de José Lins do Rego expõem a experiência no engenho e exercem influência na sua criação literária. As primeiras narrativas do autor evidenciam a força do elemento biográfico. De acordo com Alfredo Bosi, as primeiras obras de José Lins do Rego: “[...] dar-lhe aquela cristação que trai o fundo autobiográfico: e de fato, a leitura de *Meus verdes anos*, história veraz da infância do escritor, logo nos faz reconhecer pontos nodais do romance de estreia, *Menino de Engenho*” (BOSI, 1994, p. 398).

A vida monótona do Santa Rosa muda com a chegada de Maria Alice, ela reanima as esperanças em Carlos de Melo, porém ela é casada, mas ele não desiste de seduzi-la e quando consegue fica deslumbrado, chegando a mudar a ideia inicial no caso de fazer literatura. “Pensara em elevar o nível de vida dos homens do eito. Não quisera até fazer um livro sobre a vida deles? Maria Alice me aconselhara isto. Literatura de príncipe herdeiro” (REGO, 2002, p. 128). Carlos de Melo sofre influência de Maria Alice na mudança de suas ideias, para ele a vida no Santa Rosa se resumia ao poder dos senhores e aristocratas do engenho. Ao refletir sobre a literatura de José Lins do Rego, Antonio Candido destaca: “Os seus heróis são de decadência e de transição, tipos desorganizados pelo choque entre um passado e um presente divorciado do futuro” (CANDIDO, 1992, p. 61).

Maria Alice o faz pensar no povo, nos trabalhadores do eito, na vida dura dos homens que lutam para manter firme o engenho. Depois que Maria Alice o abandona, ele quer esquecê-la, arranjar outra mulher para matar seu desejo carnal. Nessa angústia, logo vai perdendo a esperança de manter o Santa Rosa sob seus domínios, pensando até em vender à usina. Quanto às ideias de fazer literatura, ele pretende escrever livros ou

se empenhar em qualquer atividade de imprensa, daí mais uma transformação no seu projeto literário:

Dormiria com Laura. E se não gostasse, dormiria com outras. Não havia só Maria Alice no mundo. Vendendo o Santa Rosa à usina, estava com a vida larga, com juros de doze por cento me sustentando a ociosidade. Escreveria livros, faria figura nos jornais, retrato em revistas, elogios, glória. Enfim, um homem capaz de impressionar. (REGO, 2002, p. 165)

O narrador tem um projeto “Fazer literatura”, Lins do Rego encabeça este projeto, as vozes de narrador e autor se confundem e impressionam o leitor no debate sobre esse “fazer literário”. É que José Lins do Rego encarnou o desenvolvimento da região nordeste, mostrando o ciclo da cana-de-açúcar, demarcando o processo de ascensão e decadência dos engenhos. Em *Banguê*, se dispõe ao leitor uma obra-prima sobre a desestruturação dos engenhos, falando sobre a personalidade do homem com retoques sobre a economia estagnada. Segundo Trigo:

José Lins capta o mundo dos engenhos decadentes não com a lente poderosa do historiador, mas com uma pequena lupa de mão, atento aos detalhes, ao irrisório, ao cotidiano. E faz da paisagem um elemento de integração psicológica das vidas de seus personagens. [...] É uma literatura de grandes espaços e, paradoxalmente, uma literatura de atmosfera claustrofóbica (TRIGO, 2002, p. 22).

A leitura da obra de Lins do Rego é uma viagem pelo sertão nordestino, mostra um vasto mundo, de homens, paisagens, linguagens, um mundo vivo. É por isso que a obra de José Lins do Rego é composta por alguns ingredientes básicos, entre eles observações colhidas de sua vivência e experiência pessoal. Seu texto é marcado pela arte de escrever e pela paixão com que analisa os aspectos do ciclo da cana-de-açúcar,

expondo um equilíbrio entre o desejo de tornar visível o mundo da aristocracia e a situação política e social dos engenhos com uma pitada romântica para abrilhantar o seu projeto de fazer literatura:

Não sei por que nascera assim com esse gosto pela fantasia. Quando ia ao engenho, pelas férias, a realidade do Santa Rosa, a mesa grande, os bancos duros, a telha-vã, os banhos de cuia, as precisões feitas no mato, baixavam o meu fogo, abrandavam as minhas prerrogativas senhoriais. Tudo em mim era falso, todos os meus sonhos se fixavam em absurdos. Pensava em barões, em carruagens, quando o velho José Paulino era um simples, um homem sem luxo. (REGO, 2002, p. 6).

O narrador abrange no desenvolvimento do romance a sociedade de sua existência, exaltando o processo histórico-social dos engenhos para analisar o seu ritmo vital. A perspectiva social está entranhada ao personagem Carlos de Melo, seu destino liga-se à sociedade que faz parte. Para Afonso Fávero (2015, p. 237), “Carlos de Melo é um homem do campo, mas contaminado pela experiência na cidade; e um virtual autor de livros capaz de mudar radicalmente a natureza dos seus temas”. Assim, o narrador se vê preocupado em destacar os problemas por quais passava o senhor de engenho nos meados da década de 1930 e, de forma consciente, busca transparecer seus interesses e suas aspirações. Nesse sentido, apresenta uma visão de mundo que se volta para os aspectos políticos, econômicos e sociais.

O Destino de Carlos de Melo: Um Continuador Decadente

As obras de José Lins do Rego servem como um registro histórico e social do período que ficou conhecido com ciclo da cana-de-açúcar, ressaltando a ascensão e a queda do universo açucareiro. As narrativas tratam do ciclo da cana-de-açúcar são de cunho memorialistas e vão

retomar a realidade, sempre buscando reforçar as identidades e desigualdades entre a ficção e o meio social. Para Adenilda Medeiros:

Uma das marcas do romance da geração de 30 foi a tentativa, que se pode observar em alguns autores, de descrever a realidade a partir de uma perspectiva rural, ou seja, a partir da visão dos subalternos e/ou explorados. A geração do romance de 30 – Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos, Jorge Amado, José Lins do Rego – assumiu um compromisso diferente daquele presente na primeira geração modernista, voltada somente para a questão da nacionalidade, sem preocupação com as questões sociais. (MEDEIROS, 2012, p. 6)

É por isso, que em *Banguê* retrata-se em forma de ficção social o mundo em que os engenhos no nordeste brasileiro se inseriam, identificando o destino de uma classe social para denunciar os obstáculos pela sua permanência no cenário vigente e sua consequente decadência na mecânica do progresso. Sérgio Miceli, ao destacar a temática exposta nos romances de 1930, reflete sobre os personagens dos romances que foram produzidos na época:

Tanto Belmiro Borba, o bacharel Carlos de Melo, como João Valério e Luís da Silva realizam as diversas potencialidades objetivas das quais seus próprios autores conseguiram se livrar. Pertencendo quase sempre a famílias de proprietários rurais que se arruinaram, os romancistas e seus heróis não têm outra possibilidade senão a de sobreviver às custas de empregos no serviço público, na imprensa e nos demais ofícios que se “prestam às divagações do espírito”. Dessa posição em falso entre dois mundos, os heróis desses romances extraem a matéria-prima de que se nutrem suas veleidades literárias, quase sempre exteriorizadas seja sob a forma de diários mantidos em segredo, seja sob a modalidade de escritos

encomendados por jornais e políticos venais. (MICELI, 2001, p. 160)

Em *Banguê*, o narrador faz uma retrospectiva de como o engenho se tornou inviável para a sociedade moderna. Assim, a figura da personagem Carlos de Melo representa uma linhagem familiar de grandes aristocratas do engenho no estado de Pernambuco. Afonso Fávero destaca:

Banguê, de José Lins do Rego, situa-se numa quadra em que o Brasil conhece mudanças de toda ordem. Na base dessas alterações, está a derrocada do mundo rural, ao lado de uma acentuada expansão urbana, matéria cara ao nosso chamado romance de 30. Com efeito, tal período comporta uma série de narrativas interessadas na figura do homem com raízes rurais, mas impelido a viver fora de sua ambientação de origem. (FÁVERO, 2015, p. 235)

É importante relembrar que Lins do Rego descreve de forma literária a trajetória de Carlos de Melo na trilogia *Menino de Engenho*, *Doidinho e Banguê*, sendo que a terceira obra conta a ascensão e decadência dos senhores de engenho e as dificuldades de Carlos de Melo em manter-se como “um continuador”:

AFASTARA-ME uns dez anos do Santa Rosa. O engenho vinha sendo para mim um campo de recreio nas férias de colégio e de academia. Tornara-me homem feito entre gente estranha, nos exames, nos estudos, em casas de pensão. O mundo cresceu tanto para mim que o Santa Rosa se reduzira a um quase nada. Vinte e quatro anos, homem. Senhor do meu destino. Formado em Direito, sem saber fazer nada. Nada de grande tinha aprendido. Nenhum entusiasmo trazia dos meus anos de aprendizagem. Agora tudo estava terminado. Um simples ato de fim de ano, e a vida devia tomar outro rumo.

-Vamos ver para que dá o senhor, me disse o meu avô no dia de minha chegada. [...] Precisava olhar o Santa Rosa, entrar na intimidade do meu velho mundo. Ouvia o velho José Paulino tossindo. Já andava mais curvo. o seu grito de mando não ia tão longe. E havia mais silêncio na casa-grande. (REGO, 2002, p. 5)

Em face do seu fracasso na cidade ao terminar os estudos e não encontrar formas para se realizar profissionalmente, Carlos de Melo retorna ao Santa Rosa. Carlos de Melo aponta que com a formatura sua vida iria “tomar outro rumo”. Ele tem consciência de sua trajetória no Santa Rosa, pois o tempo que passou longe do engenho e seu retorno depois da formatura faz imaginar que não vai seguir carreira na magistratura e que não sabe que decisão vai tomar sobre seu futuro. Apesar de pensar no futuro que teria, Carlos de Melo tenta recordar tudo que viveu no Santa Rosa, buscando em suas memórias a intimidade de seu “velho mundo”. De acordo com Villaça:

Eis o drama do bacharel diante da terra. As suas hesitações, a sua indecisão existencial. A terra ou os livros e os jornais? Um destino de intelectual ou um destino de senhor de engenho? O desafio da terra ali estava diante dele. Mas a impotência e a fuga são os dois polos complementares em que mergulha. A fuga literária da realidade áspera e perturbadora. E Carlos de Melo é, por excelência o homem solitário. (VILAÇA, In: REGO, 2002, p. 19)

Carlos de Melo manifesta seu desânimo pela falta de perspectivas futuras, a vida no engenho Santa Rosa não lhe traz tantas alegrias quanto antes e aos poucos vai percebendo que nada pode fazer para transformar o engenho do avô, logo a autodepreciação vai ganhando espaço, então, aos poucos o narrador apresenta uma crescente falta de interesse pelo engenho:

E o Santa Rosa ali à espera do coadjutor, de uma perna de governo que fizesse às vezes do meu avô. Para mim não se podiam voltar as esperanças. Eu não dava esperança a ninguém. Chegara dos estudos há mais de mês e parecia que fora ontem que desarrumara as minhas malas. Nem uma vez saíra para rever os meus campos. (REGO, 2002, p. 7)

Há certa angústia em pensar que o Santa Rosa fique sem ninguém para comandar, o narrador demonstra sua ânsia de que o seu avô chegue a falecer e o engenho não tenha alguém com o pulso firme como o velho José Paulino. Trigo destaca: José Paulino pode ser entendido quase como uma transfiguração mitificante e idealizante do senhor de engenho nordestino, “[...] é um pouco de todos os senhores de engenho da região canavieira, a corporificação mesma do espírito patriarcal do Nordeste” (TRIGO, 2002, p. 130). Nesse sentido, Carlos de Melo vive um conflito: dar continuidade ao engenho, porém não encontra coragem e força realizar o que deseja e sem esperança em si manifesta que “não dava esperança a ninguém”. É essa falta de direção que o torna alheio aos destinos do Santa Rosa.

Os problemas e as dificuldades para manter o Santa Rosa são desencadeados num processo contínuo e Carlos de Melo tem que mostrar maturidade para enfrentar problemas como: a doença e morte do velho Zé Paulino que acarreta a constante exigência de si para dar continuidade à geração de grandes senhores de engenho; seu amor por Maria Alice, uma mulher casada que passou alguns tempos no engenho para se curar de uma doença e com quem tivera um caso amoroso e a todo momento lembra os momentos felizes que passaram juntos na cama e também o surgimento avassalador das usinas como grandes causadoras de mudanças na economia e nas relações sociais entre empregadores e empregados. Adenilda Medeiros salienta:

Se olharmos para toda a trajetória do protagonista observaremos, então, que José Lins apresenta, neste âmbito, uma personagem cujo problema diz respeito à

formação da tradição rural. Carlos, frente à decadência que vai assomando não só o Santa Rosa, mas muitos outros engenhos do Nordeste açucareiro, vai ficando, ele próprio também numa espécie de crise, de angústia. (MEDEIROS, 2012, p. 10)

Muitas vezes a inquietação de Carlos de Melo é uma busca de soluções para o mundo açucareiro. Suas angústias, anseios e tormentos são as constantes reflexões em torno da problemática do ciclo da cana-de-açúcar. Dessa maneira, faz vários questionamentos acerca do seu fracasso em ser um ‘continuador’ na administração do engenho Santa Rosa:

HÁ três anos que o Santa Rosa sofrejava com o seu novo dono. E estava quase de fogo morto. O que fizera para isto? O que fizera para isto? Não sabia explicar o meu fracasso. Botava para cima do feitor, o feitor Nicolau. Culpava o preço do açúcar, o alambique furado e os tubos velhos. Um engenho daquele com safra de quinhentos pães! E as canas no mato, e uma carta da Casa Vergara falando na conta que estava crescendo. O dinheiro da Caixa Econômica enterrara ali. Não joguei um tostão, não me meti com raparigas e no fim de três anos não sabia de um vintém e tinha criado novas obrigações. (REGO, 2002, p. 109)

Carlos de Melo tentou de tudo para manter o Santa Rosa, com três anos sob seus domínios já pensava que iria acabar em ‘fogo morto’ e não sabia o porquê de seu fracasso. Ele tentava encontrar um culpado para explicar suas decepções como administrador do engenho. O narrador mostra como a usina vai engolindo os engenhos, mas o Santa Rosa resistia sem saber até quando. A intenção é mostrar como a economia progredia, as usinas representam um processo de transformação, trazendo uma nova forma de relação com o trabalhador, extinguindo máquinas manuais por industriais, sem contar que se diminui o número de trabalhadores, isto é o que mais amedronta os homens do eito, pois eles percebem que

com a utilização das máquinas não se precisa mais de seu trabalho, o que faz refletir o processo da revolução industrial.

A usina estava dentro do Santa Rosa. Outros engenhos já tinham caído: Santo Antonio, Boa Sorte, Bugari. As linhas de ferro da usina passavam pelas bagaceiras. Nas casas-grandes moravam trabalhadores, e os maquinismos arrancados para vender. As tachas do Ponte Nova serviam de bebedouro para o gado. A usina comia, um por um, os engenhos. (REGO, 2002, p. 142)

Banguê provoca o leitor para ficar atento ao destino de Carlos de Melo, as agruras da vida rural e o desespero em transformar o engenho, seu objeto de admiração e endeusamento, no entanto o que acontece é sempre inverso aos seus planos, por mais que tentasse colocar o Santa Rosa nos trilhos, algo não dava certo. É nesse sentido que o personagem convive com desejos conflituosos, sempre querendo manter sua imagem como proprietário rural, mas sem forças para resolver os problemas e colocar ordem no engenho.

Carlos de Melo dispõe as terras para que a usina utilize. O negócio com Zé Marreira parecia lucrativo, um negócio que não iria ter nenhum custo. Mesmo assim, desconfia que Zé Marreira lucraria mais, crescendo seus negócios e com alguns luxos que eram estranhos às pessoas que vieram do eito. A relação entre Zé Marreira e Carlos de Melo passa por atritos e conflitos, sempre que pensava em Zé Marreira, Carlos sentia medo de que estivesse armando alguma tocaia para matá-lo ou que planejasse tomar suas terras. Então, Carlos de Melo só tem uma solução para acabar com o temor da morte seria tirar Zé Marreira de suas terras, mas para isso teria que pagar por todo trabalho e benfeitorias 60 contos de réis:

ZÉ MARREIRA me mandou a resposta em carta. Carta escrita à máquina, em papel timbrado da Usina S. Félix. Em termos corteses, com as deferências de correspondência comercial, ele prevenia que não podia aceitar a minha

proposta, porque a usina lhe oferecera melhores condições. Estava em negócio com tudo que lhe pertencia com a firma proprietária da fábrica. Entretanto, eu tinha preferência. Mas onde buscar os setenta contos?

O moleque dera-me um golpe decisivo, passando a briga para um mais forte do que eu. (REGO, 2002, p. 140)

Para se livrar de Zé Marreira, Carlos de Melo teria que desembolsar 60 contos de réis, mas não sabia como e a presença da usina visando suas terras aumentava seus problemas. Em pouco tempo a usina entraria no negócio. Daí a maestria de Lins do Rego em mostrar como foi o processo de transformação dos engenhos em indústrias.

A evolução das usinas se deve a um processo histórico como também às negociações feitas com ex-trabalhadores que passaram a ter direitos sobre as terras, sem contar o descontrole das famílias que herdavam o engenho. Carlos de Melo serve de exemplo, ganha como herança o Santa Rosa, mas sem nenhuma habilidade para o negócio se vê tragado pelas relações políticas, econômicas e sociais que se definiam como o progresso da sociedade brasileira.

Aos poucos Carlos de Melo sente os passos da usina tragando o Santa Rosa, sua relação com Zé Marreira vai se definindo, mas por trás está a Usina S. Félix que tem o interesse nas terras, a estratégia do inimigo é tornar-se mais forte, protegendo seus interesses. A seguir percebe-se que depois de longa conversa com Zé Marreira, Carlos de Melo admite que não tem controle sobre a situação e que a usina está tomando o Santa Rosa, ainda mais pela proteção das terras ocupadas por Marreira como com o trabalho de homens produzindo açúcar cristal:

A usina estava dentro do Santa Rosa. Outros engenhos já tinham caído: Santo Antônio, Boa Sorte, Bugari. As linhas de ferro da usina passavam pelas bagaceiras. Nas casas-grandes moravam trabalhadores, e os maquinismos arrancados para vender. As tachas do Ponte Nova serviam de bebedouro para o gado. A usina comia, um por um, os engenhos. O meu avô resistiu. Vieram-lhe propostas,

dariam mundos e fundos para passarem os trilhos pelo Santa Rosa. Ele estava velho e queria morrer descansado. E esbarrou no Santa Rosa a corrida do gigante. (REGO, 2002, p. 141-142)

Carlos de Melo evidencia que os engenhos caíram para dar lugar às usinas, as casas-grandes habitadas por seus senhores e sua família não eram como antes. O discurso de que o avô resistiu é um consolo para Carlos de Melo, ele não quer admitir a morte do engenho desde que retornou ao Santa Rosa, quando sentia um vazio no silêncio da casa-grande e ficava confabulando reerguer o lugar, dar festas, fazer do Santa Rosa “um mundo”. Apesar de dizer que a usina “esbarrou no Santa Rosa”, Carlos de Melo acrescenta o desfecho final do golpe de Zé Marreira: “Marreira abrira, porém, aquela brecha. Uma pata do monstro se firmava em minhas terras. Que golpe de mestre me dera o moleque! Que faria eu com os sessenta mil sacos contra mim? Moleque filho da puta” (REGO, 2002, p. 142).

Depois de enfrentar diversos problemas, o narrador-personagem não resiste as investidas da usina para tomar posse do Santa Rosa, tenta manter a memória de seu avô, mas as dificuldades aumentam com a morte do feitor Nicolau. Após as diversas propostas da Usina S. Félix, Carlos de Melo é pego de surpresa com a presença de seu tio Juca com uma proposta para negociar as dívidas do engenho e formar uma usina nas terras do velho Zé Paulino: “- Dou-lhe cem contos pelo engenho, pagando-lhe as dívidas. É negócio. Você pode ainda advogar e fazer carreira. Nem todo o mundo tem jeito para a agricultura.” (REGO, 2002, p. 181). Parece que nem tudo está perdido para o engenho Santa Rosa, ainda há muitos interesses e interessados pelas terras, Carlos de Melo resiste um pouco para vender, isto demonstra a cautela do personagem, que mesmo sem inclinação para os negócios sabia valorizar suas posses. Na concepção de Monteiro:

Ao ler *Banguê*, não se pode deixar de recordar *A Ilustre Casa de Ramires*. Efetivamente, o drama é o mesmo: é o drama da decadência, do aniquilamento, não apenas de

uma família, porque em ambos os romances a família não passa de símbolo transparente: o que agoniza é de fato uma época, uma forma de civilização. Carlos de Melo será um doente, mas é principalmente um homem que não tem nada a fazer neste mundo, um homem que perdeu o contacto com a pulsação da vida. (MONTEIRO, 1964, p. 173)

Carlos sabe do valor do Santa Rosa e não quer vendê-lo facilmente, o que causa uma briga entre seu tio e a Usina S. Félix pela compra, valorizando-o ainda mais. Vejamos:

A notícia da compra do Santa Rosa espalhou-se. Um jornal da Paraíba noticiou, até, a criação de uma grande fábrica de açúcar na Várzea. Dias depois, a cupidez bateu-me outra vez na porta. [...] Entre a família e a S. Félix se travava uma luta para a disputa do Santa Rosa. Passei noites em claro fazendo os meus planos de rico. Um homem rico, com duzentos contos, teria a vida sem preocupações. (REGO, 2002, p. 181-182)

Como Carlos de Melo não conseguiu transformar o Santa Rosa, lhe restava vender as terras, sua falta de firmeza para enfrentar Zé Marreira e a Usina S. Félix, tornara-o mais frágil e para não ceder aos usineiros que queriam lhe arrancar as terras férteis do Santa Rosa só lhe restava negociar a propriedade herdada. A disputa pela compra das terras fica mais acirrada, a usina e seu tio Juca querem comprar a qualquer custo, havendo uma espécie de leilão e Carlos de Melo passa a sentir-se rico:

E a luta pelo Santa Rosa se travou. Agora o Tio Juca não me deixava. Já estava em duzentos e cinquenta contos, e eu indeciso. Era um leilão. Fim de casa, ruína e batuque de martelo de leiloeiro. [...]

O Santa Rosa se findara. É verdade que com um enterro de luxo, com um caixão de defunto de trezentos contos de réis. Amanhã, uma chaminé de usina dominaria as cajazeiras. [...] Agora ia sair para sempre do Santa Rosa. Ali sofrera muito nos últimos tempos. Me degradara mesmo, fizera filhos em mulheres infelizes, dera em Pinheiro por causa de uma miséria; dormira com medo de cabras, de nada, de sombras. De dentro da rede, naquela manhã de minha partida, sentia que não podia fazer mais nada. Fracassara completamente. Deixava o Santa Rosa para os outros. (REGO, 2002, p. 182-183)

O desespero de Carlos de Melo chega ao final, seria o fim da tradição aristocrática dos senhores de engenho, o desejo e a esperança de Carlos se definia numa série de fracassos e sofrimentos, o medo da morte, a solidão e a melancolia, a morte do avô, seu amor por Maria Alice, a morte de Nicolau, o Santa Rosa vendido e toda uma série de acontecimentos chegava a um desfecho, seria o fim da saga de Carlos de Melo no engenho e no mundo rural. Assim, a ideia de continuar o poder aristocrático não alcança êxito, pois vê os negócios descaírem e, apesar dos inúmeros problemas que enfrentou, Carlos de Melo ainda realiza um bom negócio com a venda do engenho. Segundo Fávero (2015, p. 242): “Para surpresa dele – e nossa –, o engenho Santa Rosa acaba sendo disputado pela Usina São Félix e pela usina a ser fundada por membros de sua própria família, o que lhe garantiu, de uma hora para outra, fortuna nada desprezível com a sua venda”. Considerando a situação econômica, Carlos de Melo não consegue manter o Engenho Santa Rosa como idealizava, mas consegue vender o engenho e ganhar muito dinheiro.

Considerações Finais

José Lins do Rego registrou com suas obras aspectos históricos e sociais de uma época, assim o que ficou conhecido como romances do ciclo da cana de açúcar retratam o Brasil em que o poder se concentra nas mãos dos donos de grandes propriedades canavieiras, ao mesmo tempo

demonstra sob a figura de Carlos de Melo uma representação social da decadência, as lembranças do áureo período colonial dos senhores de engenho passa a ser um desafio de manutenção.

Banguê evidencia, por meio de seus personagens, indivíduos envolvidos num mundo em constante transformação, a mudança dos senhores, o fim da escravidão, o trabalho dos empregados e indivíduos sem posses expõem que os grandes proprietários dos engenhos teriam que enfrentar para se manter ou decretar falência, tudo em decorrência de um novo período, o qual as moendas manuais davam lugar à indústria do açúcar com a ascensão das grandes usinas.

Nesse sentido, observou-se como o engenho Santa Rosa entra em crise e Carlos de Melo sente o lado amargo de não manter o que herdara da família. Percebeu-se também que o processo de alteração dos engenhos para usina demonstra a decadência das aristocracias rurais. Assim a agroindústria açucareira passaria por um processo de modernização e não foi acompanhado por Carlos de Melo por recordar os tempos áureos do engenho.

A forma como José Lins do Rego desenvolve a narrativas desencadeia uma série de memórias, reminiscências, emoções, sendo sua ficção quase que autobiográfica, entremeada de romance social. A trilogia *Menino de Engenho*, *Doidinho* e *Banguê* ambienta a saga de Carlos de Melo desde sua infância até a idade adulta, demonstrando como José Lins do Rego conviveu com a transição política, econômica, social e cultural dos engenhos de açúcar. *Banguê* finaliza a trilogia com a ideia de que o mundo rural passaria por profundas mudanças. No entanto, a série do Ciclo da Cana-de-Açúcar se encerra com *Fogo Morto*, obra em que o autor retoma o processo da decadência dos engenhos, mostrando como o advento da usina e seus métodos modernos de produção configuram a formação de uma nova estrutura econômica e social na região açucareira.

Referências

- CANDIDO, Antonio. **Um romancista da decadência**. In: *Brigada Ligeira e outros escritos*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- FÁVERO, Afonso Henrique. **ADEUS AOS ENGENHOS**. E-book PUCRS, 2015. In: <<http://editora.pucrs.br/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/2.pdf>> Acesso em 01 de julho de 2019.

MEDEIROS, Adenilda. **O engenho sucumbe à usina: memória e decadência em Banguê**. In: *Revista Araticum*, v.5, n.1, 2012. Acesso em 20 de junho de 2019.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MONTEIRO, Adolfo Casais. **O romance (teoria e crítica)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

REGO, José Lins do. **Banguê**. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

TRIGO, Luciano. **Engenho e memória: o Nordeste do açúcar na ficção de José Lins do Rego**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2002.



ENSINO, LETRAMENTOS E INTERDISCIPLINARES

ANÁLISE DO ENSINO DE GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO: VERBO E ADVÉRBIO

Eliane Maria da Silva (UERN)

Ingrid Miranda de Moraes Medeiros (UERN)

José Nilton Pereira de Moura Júnior (UERN)

Considerações Iniciais

Sabe-se que o ensino de gramática nas escolas é importante pelo fato de ser um dos componentes da língua. Ela traz em si normas e usos que contribuem para o complemento e aperfeiçoamento da linguagem, atendendo às suas necessidades. Por isso, de acordo com a temática, objetiva-se sintetizar a concepção de língua e gramática em duas correntes teóricas acerca de como a gramática é trabalhada no LD (livro didático), com isso, fazendo uma análise do ensino do verbo e advérbio, sabendo que a gramática normativa ainda é muito presente nas aulas de português em que se trabalha as regras de gramática de uma forma isolada do contexto, que por si só não dá de conta, por ser muito limitada. Com isso, diante da imensa necessidade de uma gramática que atendesse às necessidades do falante e dos discentes vem sendo abordada em uma nova perspectiva de gramática funcional e contextualizada.

Diante de várias discussões e reflexões em relação ao ensino de gramática nos livros didáticos, o presente artigo analisará o livro didático “*Se liga na língua*” de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino médio, unidade 11 verbo e advérbio, apresentando discussões sobre a concepção de linguagem presente no livro, abordando o ensino e os conceitos de gramática que embasam os exercícios dos capítulos que serão objeto de análise em relação ao ensino e aprendizagem do aluno, de acordo com as diretrizes que estão presentes nos PCNEM, que rege as concepções de ensino.

De um modo geral este artigo se divide em três partes, aporte teórico o qual irá abordar o aprofundamento das teorias acerca do ensino

de gramática e linguagem, em seguida, uma análise da unidade 11, capítulos 17, 18 e 19 do livro didático “*Se liga na língua*” de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, considerando a abordagem das classes gramaticais verbo e advérbio e em seguida, as considerações finais em que retomamos os resultados encontrados e buscaremos refletir sobre como a gramática funcional pode contribuir para o ensino aprendizagem do discente.

Este trabalho parte das mais recentes contribuições dos estudos de gramática, utilizando o método de pesquisa bibliográfica e de caráter qualitativo, partindo das teorias de renomados autores como Neves (2015), Antunes (2007) e Martelotta (2013) que contribuíram para uma nova perspectiva de ensino de gramática nas escolas, visando à melhoria no ensino de linguagem.

Concepções de linguagem

Para se ensinar a língua portuguesa é necessário termos conhecimento das concepções de linguagem, as quais nortearão o professor como abordar o ensino de língua em sala de aula. Partimos de três concepções de linguagem, mostrando suas especificidades e sua importância na construção de um ensino de qualidade.

Tendo a linguagem com enfoque estruturalista, que se preocupa apenas com as estruturas gramaticais do texto ou da língua, sem levar em consideração o contexto histórico, familiar e/ou social no qual esta pessoa está inserida, apenas vê a língua como uma coisa subjetiva, e utiliza a língua apenas como instrumento para investigar as normas gramaticais, como ressalta Oliveira (2013) sobre o estruturalismo como concepção de linguagem “que vê a língua como um sistema virtual, abstrato, apartado das influências das condições interacionais”. Com isto, podemos perceber que essa concepção considera a língua apenas como método de investigação sem considerar o processo de interação do sujeito.

A segunda perspectiva de linguagem é a formalista que aborda a língua apenas como expressão do pensamento, fruto de um processo individual, o qual tem como base a exteriorização do pensamento, e que o sujeito não tem senso crítico apenas reproduz enunciados segundo foi

convencionado socialmente o uso correto da língua, deixando de lado o processo de interação dos sujeitos, com isso, Oliveira ressalta que “de acordo com tal perspectiva, não importa a análise quem, como, quando ou para que (se) faz uso da língua, uma vez que o que está no foco da intenção é somente a própria estrutura linguística, de certa forma deslocada de todas as interferências comunicativas que cercam sua produção e recepção” (OLIVEIRA, 2013, p. 236).

Podemos perceber que esta concepção se preocupa em termos de ensino apenas tendo a noção de certo e errado, o que é ou não utilizável e não possui nenhuma proximidade com a “realidade” da língua.

A terceira concepção de linguagem é a funcionalista, a qual trata a língua como forma de comunicação e expressão, em que considera o contexto histórico e social do sujeito e as relações entre eles como forma de interação. Esta concepção é usada nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN, como algo que contribui para o ensino de língua portuguesa. Abordaremos mais sobre esse assunto no próximo tópico.

Ensino de língua portuguesa e suas noções

Não faz muito tempo em que o ensino de língua portuguesa pautava-se apenas nas noções de certo e errado, no ensino da gramática pura, dentro de padrões prescritos e regras, em que o uso de textos era praticamente inexistente pois, usava-se frases isoladas de um contexto, apenas para classificar palavras, sublinhar verbos, transcrever frases para a norma padrão, contudo “não há dúvida de que deve ensinar a gramática normativa nas aulas de língua portuguesa, embora sabe-se perfeitamente que ela em si não ensina ninguém a falar, ler e escrever com precisão” (ANTUNES, 2007, p. 53), e isso se deve ao fato de que não é necessário entender as regras gramaticais para que haja uma comunicação, pois tudo o que é dito e escrito está inserido em uma situação de interação.

Para se falar uma determinada frase, não precisamos consultar uma gramática para ter certeza que estamos dentro das normas. O que falamos está inserido dentro daquilo que está internalizado, para melhor dizer, devemos ao conhecimento interiorizado em cada indivíduo desde a infância, porque “[...] ninguém aprende uma língua para depois aprender

a sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso” (ANTUNES, 2007, p.26), e por esse motivo, crianças, pessoas de pouca ou nenhuma escolaridade conseguem formar frases que todos entendem, porque não há necessidade de aprender primeiro a gramática para depois aprender a falar.

Diante disso é preciso entender que mesmo no ensino da gramática normativa é muito importante que esse ensino esteja dentro de uma perspectiva mais interacionista e contextualizada, pois, de acordo com os PCNEM

O ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (PCNEM, Língua Port. 2000, p.55).

O ensino de língua deve servir para desenvolver a mente do discente para que ele consiga ter a capacidade de compreensão e interpretação dos mais variados tipos textuais e ainda assim aprender a gramática, afinal ela não é uma parte isolada da língua, mas algo que a compõe, pois de acordo com Antunes (2007) não existe gramática fora da língua, nem tampouco língua sem gramática.

Sabendo que a gramática normativa ainda é muito presente nas aulas de português focando em um ensino de nomenclaturas e de uma forma isolada do contexto, Antunes (2003) ressalta que

(...) uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades; portanto uma gramática dos “nomes” das unidades (e não das regras de seus usos).

Pelos limites estreitos dessa gramática, o que se pode desenvolver nos alunos é apenas a capacidade de “reconhecer” as unidades e de nomeá-las corretamente (ANTUNES, 2003, p.32).

Ou seja, ela sozinha não dá de conta de todos os aspectos linguísticos, por ser muito limitada, levando em consideração que dificilmente os textos são utilizados da forma correta nas aulas, pois mesmo que textos sejam levados para a sala de aula, ele ainda é usado como meio de retirar substantivos, verbos, pronomes etc. O ensino voltado para as nomenclaturas e termos ainda se faz muito presente.

Sendo assim esta concepção formalista que trabalha apenas as nomenclaturas sem se preocupar com o contexto e seu uso na realidade não são suficientes para que o discente tenha uma aprendizagem significativa.

Com isso, diante da imensa necessidade de uma gramática que atendesse às necessidades do falante e dos discentes vem sendo abordada em uma nova perspectiva de gramática funcional de forma contextualizada, que segundo Martelotta (2013) “[...] essa concepção de gramática, não se pode analisar a competência como algo distinto de desempenho, ou, nos termos funcionalistas, a gramática não pode ser vista como independente do uso concreto da língua, ou seja do discurso”, com isto é de fundamental importância que o professor utilize uma concepção de linguagem que atenda às reais necessidades dos discentes, instigando e estimulando o seu interesse de aprendizagem com aulas mais dinâmicas e inovadoras, para que o discente abandone uma visão errônea de que aprender gramática é difícil. Para tanto, é necessário trabalhar assuntos baseados na realidade que o aluno vive, trazendo diversos gêneros textuais e trabalhá-los de forma contextualizada.

Como já foi apresentado, as gramáticas formalista e funcional se diferem uma da outra, com isso, Neves (1997), nos traz um resumo com base nos argumentos de Halliday (1985), abordando os pontos sobre as duas gramáticas que aqui foram citadas:

Quadro 1 – síntese das gramáticas formal e funcional

GRAMÁTICA FORMAL	GRAMÁTICA FUNCIONAL
Orientação primariamente sintagmática.	Orientação primariamente paradigmática.
Interpretação da língua como um conjunto de estruturas entre as quais podem ser estabelecidas relações regulares.	Interpretação da língua como uma rede de relações: as estruturas como interpretação das relações.
Ênfase nos traços universais da língua (sintaxe como base: organização em torno da frase).	Ênfase nas variações entre línguas diferentes (semântica como base: organização em torno do texto ou discurso).

Fonte: NEVES, 1997, p.48.

O quadro acima mostra duas concepções que se diferem e ao mesmo tempo se completam, pois é necessário estudar e conhecer as normas gramaticais, porém devem ser utilizadas dentro de um contexto se preocupando também com sua semântica.

Mediante tudo que foi explanado, podemos dizer, nas palavras de Antunes (2003) que “somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja individual e socialmente, produtivo e relevante”, mostrando que para que um ensino seja eficiente é preciso utilizar de métodos inovadores e concepções de linguagem e de gramática que atenda a real necessidade do discente, para que o ensino seja dado de forma significativa.

Análise do livro didático e as concepções pressupostas no ensino do verbo e advérbio

A análise se pautará em algumas atividades da unidade 11, sobre verbo e advérbio do LD do ensino médio, de acordo com as teorias apresentadas anteriormente, buscando mostrar em qual perspectiva o

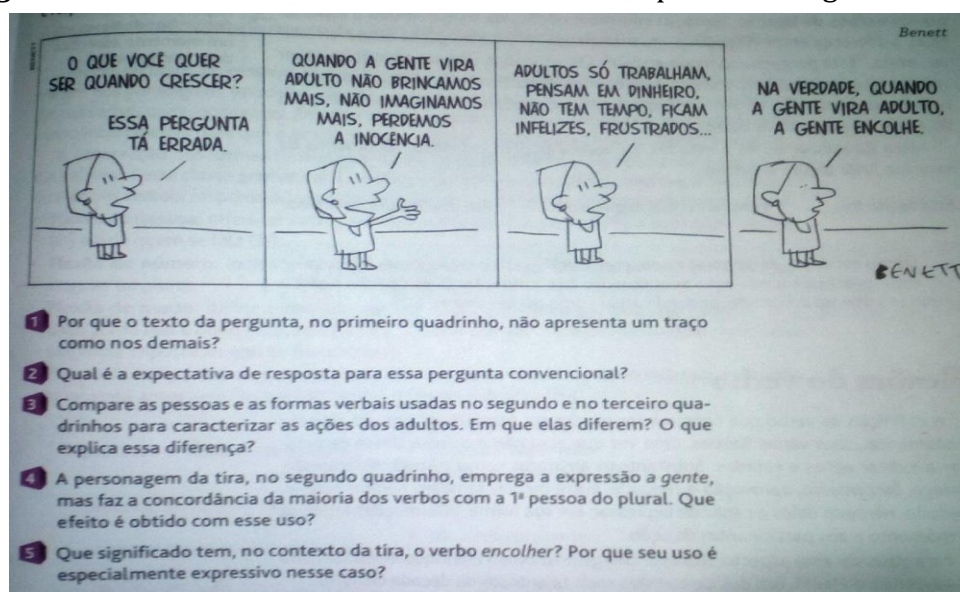
livro se encontra.

Concepções de linguagem usadas no capítulo 17 – Verbo I

O capítulo 17 verbo I mostra uma concepção de linguagem bastante atual, em que podemos observar a contextualização presente em vários exercícios, trazendo em seu teor diferentes gêneros textuais em suas atividades e conteúdo, como tirinhas, cartum, manchetes de jornal, notícia, histórias em quadrinhos (HQ), anúncios publicitários, reportagem e trechos de romance, apresentados de forma contextualizada. O livro didático aborda o verbo em uma perspectiva funcional, pois os conteúdos são colocados de forma interacionista, assim como defende a autora Antunes (2007).

As atividades vêm mostrando que os textos são utilizados como base para se trabalhar a classe gramatical dos verbos, levando o aluno a refletir sobre o uso dos verbos em diferentes contextos e seus significados, como podemos ver na figura 1, utilizando o gênero textual tirinha, conforme segue:

Figura 1 – tirinha da Benett utilizada na atividade para abordagem do verbo.



Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p.291.

Com isso podemos perceber que o autor do livro trabalha primeiro

com a tirinha mostrando o valor semântico e sintático, levando o aluno a analisá-la e interpretá-la, mostrando quais sentidos assumem as formas verbais e os efeitos de concordância no contexto apresentado na tirinha, utilizando-a para fazer uma análise da classe gramatical dos verbos, para em seguida fazer uma análise e conceituação dos verbos mostrando a sua função, ou seja, como eles são usados e sua importância na construção semântica da frase ou texto.

Porém mesmo trabalhando a maioria das vezes com uma perspectiva inovadora que leve o aluno a refletir sobre a linguagem, o autor do livro didático ainda traz um exercício neste mesmo capítulo utilizando o texto apenas como pretexto para análise gramatical, como podemos perceber na figura 2 que trabalha a tirinha apenas como suporte do exercício.

Figura 2 – tirinha do gato blue utilizada na atividade sobre verbo.



Leia a tirinha do gato Blue.

BLUE E OS GATOS

POR FAVOR, NÃO CHORA. DO QUE VOCÊ PRECISA? EU VOU LÁ E BUSCO.

BUÁÁÁÁ?

ONDE É O BOTÃO PARA DESLIGAR?

BUÁÁÁÁ?

Paulo Kielwagen

PAULO KIELWAGEN © WWW.BLUEOSGATOS.COM.BR

a) Que modo verbal foi usado em "Por favor, não chora"?

b) Mantendo esse modo verbal, reescreva a oração de acordo com a norma-padrão:

- empregando a 2ª pessoa do singular.
- usando a 3ª pessoa do singular.
- excluindo o advérbio de negação e utilizando a 2ª pessoa do singular.
- eliminando o advérbio de negação e usando a 3ª pessoa do singular.

c) Como deveria ser a fala do gatinho para se adequar ao que é proposto na norma-padrão da língua portuguesa? Por quê?

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 301-302.

Podemos perceber com essa atividade que há uma quebra com a linha de concepção trabalhada no restante do capítulo, pois apesar de ser usado o gênero textual tirinha e com a linguagem informal, nas questões ele usa a gramática pela gramática, pois desconsidera a variação

linguística quando pede para o aluno reescrever as frases para a norma culta da língua, desconsiderando assim a mudança de sentido que esta reescrita fará na tirinha, pois para Antunes (2007) é necessário sim trabalhar a gramática da norma culta, porém é muito importante também levar em consideração a variação da língua e sua semântica. E Antunes (2003) ainda acrescenta que o ensino pautado apenas nas nomenclaturas não faz com que o aluno aprenda realmente o conteúdo, ficando apenas no famoso “decoreba” o qual não faz o aluno compreender sobre a linguagem e suas variantes.

A funcionalidade presente no capítulo 18 - Verbo II

Por conseguinte no capítulo 18, verbo II é trabalhado sumariamente com as locuções verbais, os verbos auxiliares e formas nominais no uso dos modos e tempos verbais. O autor do livro didático retoma a perspectiva funcional de ensino de gramática trabalhando diferentes gêneros textuais e de forma dinâmica, para que o aluno consiga ter uma aprendizagem significativa, dependendo da forma como o professor for abordar os conteúdos em sala de aula. Observemos a figura abaixo:

Figura 3: anúncio publicitário sobre o meio ambiente utilizado na atividade sobre tempo verbal.

1 Leia este anúncio publicitário de uma empresa estatal brasileira.

FURNAS CONSERVA MAIS DE UM MILHÃO DE HECTARES DE MATAS.

A Reserva Furnas tem mais de 1 milhão de hectares de mata preservada. Isso garante a produção de energia elétrica para mais de 1 milhão de pessoas. A Reserva Furnas também é um importante local para a pesquisa científica e o turismo.

ENERGIA QUE CEEA AÇÃO
Para saber mais, visite: www.furnas.com.br/energiaqueceaação

a) A estatal anunciante é responsável pela geração e transmissão de energia elétrica para parte do país. Como essa função foi retomada na composição do anúncio?

b) Em que tempo verbal está a forma *conserva*? Que noção temporal é transmitida pelo verbo nesse contexto?

c) Em que voz está esse verbo?

d) Relacione a escolha dessa voz verbal ao objetivo do texto.

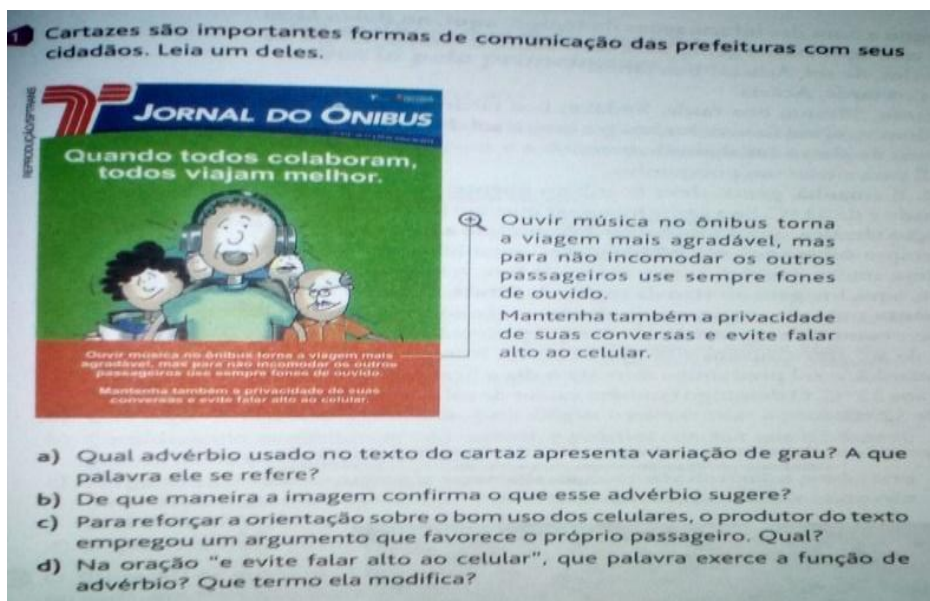
Como podemos perceber, a atividade explica o contexto em que o anúncio está para a partir daí explorar o seu sentido e a função que a classe gramatical exerce dentro do anúncio para a construção semântica do gênero. Fazendo o aluno pensar e refletir acerca do uso do verbo e a construção de sentido do enunciado, de forma coerente e coesa, como já temos discutido a respeito da gramática funcional, na qual é necessário introduzir o aluno no contexto em que a atividade se encontra, no caso, o anúncio. Com isso, também podemos ver que o texto não está ali apenas como um pretexto, mas sim para que haja uma maior interação do aluno com o assunto em questão, ou seja, a função dos verbos.

A função do advérbio abordado no capítulo 19 - Advérbio

O capítulo 19 tem como tema o Advérbio, o qual trabalha as classificações dos advérbios e suas variações, mostrando assim quais funções ele exerce quando empregado dentro de um enunciado de um discurso. Com isso, Ormundo e Siniscalchi continuam em uma perspectiva funcionalista de linguagem, como podemos analisar na figura 4:

Figura 4 – tirinha mulher de 30 utilizada no livro para atividade do advérbio.

1 Cartazes são importantes formas de comunicação das prefeituras com seus cidadãos. Leia um deles.



a) Qual advérbio usado no texto do cartaz apresenta variação de grau? A que palavra ele se refere?

b) De que maneira a imagem confirma o que esse advérbio sugere?

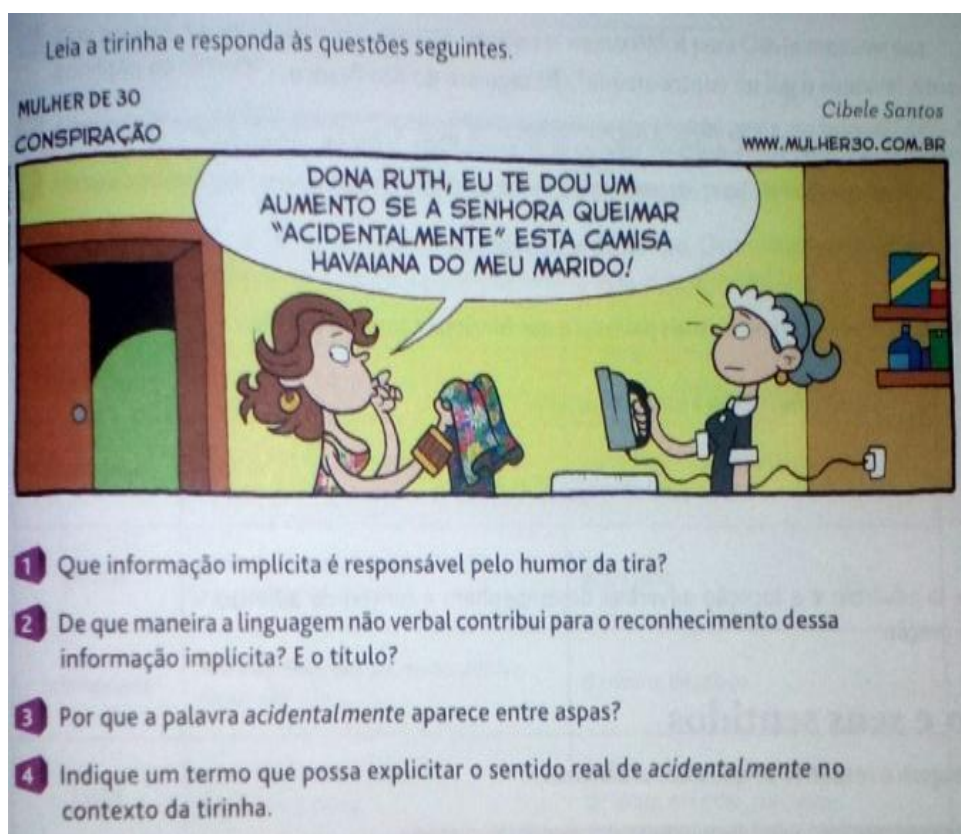
c) Para reforçar a orientação sobre o bom uso dos celulares, o produtor do texto empregou um argumento que favorece o próprio passageiro. Qual?

d) Na oração "e evite falar alto ao celular", que palavra exerce a função de advérbio? Que termo ela modifica?

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 325.

Para começar, o autor do livro trabalha a gramática a partir do gênero tirinha, o qual é bem explorado durante o livro, instigando o aluno a refletir sobre a finalidade e a função que o advérbio “acidentalmente” exerce dentro da tirinha, preocupando-se com sua semântica e sintaxe, e qual a importância que os elementos que a compõem contribuem para que se possa conseguir ter uma compreensão do conteúdo, sempre trabalhando o assunto dentro do contexto de produção. Como ressalta Antunes (2007), é necessário, uma concepção de linguagem e gramática que atenda de fato a realidade contextual dos discentes, com um processo de interação. Como também podemos perceber isto na figura 5 (p.329):

Figura 5 – cartaz sobre a importância do respeito dentro dos ônibus
utilizada na atividade sobre advérbio



Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 329.

O autor trabalha com o gênero cartaz, a atividade é apresentada na mesma perspectiva funcional de ensino, sempre retomando o texto e levando o aluno a refletir e aprender de forma mais dinâmica mostrando a importância da linguagem não verbal para a construção de sentido do

enunciado, como vemos na alternativa b, unindo a função da imagem com a função do advérbio para haver uma melhor compreensão, levando em consideração também a interpretação do aluno diante do texto, tornando o aprendizado mais interativo como sugere Antunes (2007), abrindo caminho para que o aluno possa expressar também seus conhecimentos de mundo.

Considerações finais

O desenvolvimento deste estudo possibilitou uma análise do livro didático do ensino médio, apresentando concepções e contribuições para o ensino de língua portuguesa, partindo de uma nova proposta defendida por muitos autores sobre ensinar a gramática dentro de um contexto de produção. Além disso, possibilitou um conhecimento mais aprofundado sobre como os aspectos gramaticais da língua portuguesa está sendo abordado nos dias atuais, mais precisamente nos anos 2018, 2019, 2020, contribuindo para uma reflexão de como a proposta de ensino funcional contribui para o melhor aprendizado do discente.

Desse modo, o ensino de gramática contido no livro apresenta uma perspectiva de ensino pautado predominantemente na perspectiva funcionalista, fazendo uma forte contribuição para o ensino de língua portuguesa e aprendizagem do discente, apesar de ainda ser encontrada algumas questões que continuam na perspectiva formalista.

Dessa forma, é perceptível que o livro “*Se liga na língua*”, é bastante atual e inovador, pois ele se preocupa com a sintaxe e a semântica de forma interacionista, na construção do conhecimento do discente, melhorando o ensino de linguagem que por muito tempo ficou estagnado na gramática formalista e hoje começam a surgir novos olhares voltados para a importância do ensino numa perspectiva funcional, tanto da língua como da gramática.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São paulo: Parabola Editorial, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio) – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília. 2000.

MARTELOTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. 2. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2013

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. 1ª edição. São paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, R. M. ; WILSON, V. **Linguística e ensino**. In: MARTELOTA, M. E. (org.) Manual de Linguística. São Paulo: contexto, 2013.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: literatura, produção de texto, linguagem. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2016.

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA MÍDIA: UM ESTUDO DA PÁGINA DO FACEBOOK “ENQUANTO ISSO, NA SALA DOS PROFESSORES

Adna Chirly Mariano de Paiva (UERN)

Luciana Fernandes Nery (UERN)

Resumo

O referente trabalho trata-se de um recorte de uma monografia apresentada a título de graduação, à qual, nesta adaptação para artigo, buscaremos, principalmente, compreender como se dá a constituição identitária do profissional docente, sob a ótica de postagens de uma página do Facebook que tem como foco o professor. Desta forma, a fim de nos dar respaldos e servir de condutores teóricos deste trabalho, atentamos para os estudos de Freitas (2014), Flores (2016), Gregolin (2008), entre outros, que bem nos ajudaram em nossa compreensão e concretização deste trabalho. Para tanto, nos aprofundamos, especialmente, em três subcapítulos da monografia, como forma de direcionar nosso artigo para o foco que destinamos inicialmente: a constituição identitária docente levando em consideração a mídia, neste caso, o Facebook. Contudo, inferimos que a identidade do professor tem diversos fios condutores, entre eles os que são/estão dispostos até mesmo nas mídias, fazendo, assim, este profissional ser (re)configurado inclusive pelas diversas faces que lhes são dadas.

Palavras-chave: Constituição identitária. Docente. Mídia.

Introdução

As nossas identidades passam por inúmeros processos de construção para chegar ao que somos, moldando-se a partir do modo como os sujeitos se inserem na sociedade, mudando e transfigurando suas ações de acordo com o tempo e espaço em que estamos inseridos (HALL, 2006). A identidade, assim, passa a ser constituída através da interação com o outro, visto que o indivíduo não é dono de uma identidade fixa, mas, através da ação do tempo e da interação, passa a se constituir e a partir de então vai se modificando e possivelmente se adaptando ao contexto que está inserido.

Desse modo, visto que somos sujeitos pós-modernos, nossas

interações são condizentes com o meio social e com os recursos que nos são oferecidos e, assim, fazemos uso desses elementos sociais de modo a utilizarmos para fazer, também, nossas escolhas, dentre elas, a opção profissional. “A identidade profissional vai paralelamente sendo formada junto com todos os outros papéis que assumimos e é influenciada por eles.” (FREITAS, 2014, p. 115). Assim, não é por acaso que uma pessoa se torna um profissional, ela é implicitamente destinada a ser por questões e fatores externos, que se desencadeiam pelo modo como vivemos, pelas escolhas que fazemos e que vem a influenciar na preferência das nossas profissões.

Pensando no momento atual em que vivemos e que nossas subjetividades são construídas a partir do contexto histórico, podemos perceber a importância do poder de propagação da mídia para a efetivação de identidades. Dentre tantos recursos midiáticos que existem em nossos dias, podemos ressaltar entre os mais usados, o *Facebook*, uma rede social no qual o sujeito faz postagens de sua vida através de fotos, *check-ins*, pensamentos e imagens pessoais. O *Facebook* dispõe ainda de páginas que podem conter qualquer tipo de conteúdo, dentre elas podemos citar a *fanpage* “Enquanto isso, na sala de professores”, que se utiliza da figura do docente através de postagens para fazer circular determinadas representações identitárias. Portanto, percebemos que o professor é também alvo da mídia.

Assim sendo, é através das postagens da página do *Facebook*, intitulada por “Enquanto isso, na sala dos professores”, que nos apropriamos para a realização da nossa pesquisa, buscando investigar o processo da constituição identitária do professor. Para tanto, nos baseamos nos estudos de em Hall (2006) e Bauman (2005) que nos oferecem teorias a respeito da identidade; Freitas (2014), Peres (2010) e Scoz (2011), que falam especificamente da identidade docente; e ainda em Gregolin (2007) que apresenta uma discussão sobre os discursos e a mídia, entre outros.

Nossa pesquisa busca apresentar o modo como a mídia através do *Facebook* faz uso de suas postagens para disseminar a imagem do professor, em busca de um entendimento do processo identitário docente, visto que durante nossa formação enquanto futuro professor, emergiu-se

um grande interesse na área que visa o estudo de identidades e se fez oportuno pesquisar através dos recursos midiáticos como acontecem esses processos identitários nesta profissão que, de alguma forma, nos representa.

A constituição identitária

Nossa identidade é constituída a partir de diversos fatores relativos à vivência humana, visto que somos sujeitos a lidar com o processo de mudanças sociais que acontecem no decorrer dos tempos. Por esta razão, Hall (2006, p.7) enfatiza que essas novas identidades, surgidas a partir dessas mudanças decorrentes da ação do tempo, estão em declínio, fazendo assim, o sujeito moderno, modificar sua identidade e se fragmentar, configurando uma “crise de identidade”, causada pelo impacto social que nos constitui como sujeitos e que, de alguma forma, está sendo transformada pelas mudanças globais.

Para melhor explicar a questão identitária, Gregolin (2008, p. 83) diz que “[...] “identidade” é um processo que se desenvolve e se transforma com a história, de acordo com as concepções de *sujeito*.” Desse modo, percebemos que a nossa história, que é configurada pelo tempo e espaço em que vivemos, é motivada também pelo modo como o sujeito se concebe. Essas concepções são elencadas por Hall (2006, p. 10-11-12), que as distingue em três diferentes modos de identidade e descreve-as como: “sujeito Iluminista”, “sujeito sociólogo” e “sujeito pós-moderno”. Para este autor, o sujeito iluminista define-se como:

[...] pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele - ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2006, p.11).

De acordo com a afirmação do autor, a identidade humana é considerada, no conceito de sujeito iluminista, como algo inato, que se adquire no momento do nascimento, visto que o eu (a identidade pessoal) é distinta de qualquer influência, pois há uma consciência acerca de tudo que se é destinado e cabe ao sujeito humano acatar ou não para si. Na segunda concepção, temos o sujeito sociológico, “[...] formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, que mediava para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava.” (HALL, 2006. p.11). Nesta perspectiva, a identidade do sujeito pode se definir a partir da interação com o outro, sendo este uma pessoa que se configura como um ser próximo e confiável e se identifica como uma espécie de mediador entre o sujeito e o seu meio. A terceira concepção trazida pelo autor é a do sujeito pós-moderno,

[...] conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente (HALL, 2006, p. 13).

Para Hall, as identidades pós-modernas estão sempre em processo de construção, visto que as mudanças que ocorrem no meio social são refletidas diretamente em nosso modo de ser, não existindo, assim, uma concepção ideológica formada e sim em formação. Nesse sentido, podemos, assim, observar que o referido autor apresenta diferentes modos de constituição para o sujeito, tendo em vista “que somos compelidos a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada” (HALL, 2006, p. 10).

Gregolin (2008), ao falar em transformação da identidade a partir dos fatores históricos, considera que nossa identidade pode ser constituída através de configurações externas ao ser humano através de processos sociais. Nossa identidade se constrói a partir de vivências obtidas pelo ato de estar no mundo. “Assim, a identidade é realmente algo

formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2016, p. 38).

Dessa forma, as nossas identidades são formadas não apenas pelo eu, mas também pelo outro, constituída através de aprendizagens graduais e parciais (HALL, 2006). O outro, então, é descrito por Hall (2006) como um espelho para o sujeito, visto que, uma criança, sujeito em processo de constituição de uma representação para o eu vê o outro como um espelho, ou seja, a imagem do outro é um trilha para a criança poder seguir. Hall chama este fenômeno de “fase do espelho”. Nesse sentido, a construção da identidade constitui-se a partir da imagem do outro, visto que

A formação do eu no ‘olhar’ do Outro, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual (HALL, 2006, p. 37-38).

Assim, a presença do fator externo gira sempre em torno do processo de representação do sujeito, pois o eu é constituído, também, pelo meio social em que está inserido. As identidades passam a ser o produto do que o momento histórico espacial perpassa, transformando-as continuamente através dos processos de mudanças destes. Portanto, podemos observar que o processo identitário se configura não só pelo eu, mas também através de alguns processos que são influentes pela sociedade, pelo outro e pelo espaço-tempo, sendo estes, determinantes para a caracterização e configuração de uma identidade que jamais poderá ser fixa, mas sim móvel e contínua, que se adapta/adéqua a diferentes realidades postas ao indivíduo. Desse modo, “o conceito de identidade é complexo, multifacetado, e por isso pode ser pensado a partir de vários ângulos [...]” (GREGOLIN, 2008, p. 82).

Dessa forma, a identidade profissional de um sujeito também está articulada a inúmeras questões que englobam a escolha feita para se

seguir uma carreira, visto que uma profissão também requer escolhas advindas de fatores sociais que rodeiam e, de certa forma, influenciam para se exercer uma profissão. No próximo tópico, iremos apontar e descrever os modos como os fatores externos podem servir de norte para a obtenção de uma profissão, bem como esta pode se relacionar com o indivíduo.

A identidade docente: a busca de uma (re)configuração

Quando se escolhe ser professor não se faz apenas uma escolha profissional; são muitos fatores que influenciam, tendo em vista que trata-se de um sujeito inserido no mundo e que este está em consonância com o social. Essa escolha, então, pode ser motivada por “Influências familiares, econômicas, traços psicológicos, afetividades e oportunidades que impulsionam para um ou outro caminho” (FREITAS, 2014, p. 116). De acordo com a autora, existem motivações que se vinculam a pensamentos sobre a profissão docente, tais como: “pensava que era uma profissão só para mulheres” e ainda se “achava ‘vacionada’ para tal profissão porque gostava de crianças” (FREITAS 2014, p. 31). Desse modo, um pensamento tal como a da autora é comum, pois se vincula a questões históricas vividas durante o início da docência e pode se estender até nossos dias.

Assim, o ser professor se dava pela questão de gosto/vocação, sendo este um pensamento que perpassa épocas, já que antigamente o ato de ser professor comumente era destinado a pessoas religiosas por apresentarem vocação, (ideia herdada do início da docência) e a mulheres que tinham a “obrigação”, de acordo com um modelo patriarcal, de cuidar dos filhos, ou seja, de ser cuidadora. (FREITAS, 2014). A autora relata ainda que:

Assim, como muitas outras pessoas, tinha visto na profissão docente uma maneira de ascender socialmente, de mudar, de ser outra coisa e não mais uma auxiliar de secretária, não queria mais esse papel desempenhado até então, havia outros papéis a desempenhar, outros projetos, outros desejos, que possibilitaram a mudança, o

vir-a-ser, a transformação de minha identidade, [...].
(FREITAS, 2014, p. 32).

Dessa forma, é possível transformar uma identidade através da mudança de uma profissão, visto que nossa identidade molda-se ao contexto e “[...] representa um processo constituído socialmente através das relações e vivências que o sujeito vai estabelecendo ao longo de sua existência”. (FREITAS, 2014, p. 103). Nesse sentido, nossa escolha profissional faz parte, também, da nossa identidade, já que nossas escolhas nos possibilitam a lidar com questões condizentes com o espaço escolhido e isso reflete na nossa subjetividade.

Desse modo, “a identidade profissional vai paralelamente sendo formada junto com todos os outros papéis que assumimos e é influenciada por eles” (FREITAS, 2014, p. 115). A identidade profissional de um professor vai sendo traçada junto com os outros contextos em que estão inseridos, fazendo com que os fatores externos a nós (o meio) sejam influenciadores dessa escolha. Além disso, outros motivos tais como: a “crença na educação como meio de transformação, predestinação na época de formatura, opção/vontade pessoal, sonho de criança, idealismo, necessidade de ocupação de trabalho com o ser humano.” (FREITAS, 2014, p. 116) são determinantes na escolha profissional.

No entanto, a identidade docente, mesmo sendo construída através de todos esses fatores prévios a inserção na atuação docente, tem como um dos principais condutores para sua efetivação a vivência na profissão, pois é no cotidiano que se permite a construção da identificação ou não da sua escolha e o sujeito pode se assumir, ou não, como tal profissional. (FREITAS, 2014).

Nas palavras de Peres (2010, p. 41), “a crise relacionada ao conhecimento profissional corresponde a uma crise na formação profissional”, pois os indivíduos que se formam ainda não estão completamente preparados para lidar com as questões reais que perpassam no meio profissional. Dessa forma, acredita-se que o professor, ao se preparar para a docência, se mune de teoria para fazer a aplicação na prática e, assim, se tornar professor; o que de fato pode não acontecer, pois como a própria autora afirma, “O fazer docente e a prática

aparecem como um elemento primordial na formação e constituição da identidade docente [...]” (FREITAS, 2014, p. 123). A constituição de um professor, então, se constrói a partir da realidade vivida através do cotidiano, uma vez que a teoria seria uma forma, apenas, de se profissionalizar para tal.

Assim sendo, a identidade docente, em seu processo de construção, de certa forma, não poderá ser concreta, visto que “[...] demanda tempo para se construir e reconstruir, assimilando mudanças necessárias, [...]” (FREITAS, 2014, p. 118), que não se estabilizam pela teoria e nem pela prática, mas é o ato de praticá-la que a torna processual, ou seja, mutável. “Isso implica um movimento de reflexão do passado e do presente, dando sentido à profissão, construindo uma identidade do que é ser e estar sendo professor/professora” (FREITAS, 2014, p. 118). Para tanto, é vivendo, se reconhecendo e se descobrindo como professor a cada dia, que a identidade profissional vai sendo traçada e reconfigurada.

Pensando nessas questões condizentes a constituição da identidade docente, e levando em consideração nosso contexto social que a cada dia se torna mais midiático, visto que a todo momento necessitamos das informações que nos são transmitidas por este meio, vamos agora investigar um pouco de como a página do Facebook “Enquanto isso, na sala dos professores” reflete, em suas publicações, o perfil identitário do professor.

A constituição da identidade do professor na página do *facebook* “enquanto isso, na sala dos professores

Como pudemos observar no tópico anterior, para a constituição das nossas identidades devemos levar em consideração diversos fatores que estão atrelados ao sujeito. Na atualidade, um dos principais meios que nos dão suporte para essa constituição no meio social é a mídia, que dispõe de recursos discursivos que influenciam nossos pontos de vista. De acordo com Flores (2016, p. 353), “a profissão docente tem sido marcada por um conjunto de tensões e paradoxos que decorrem de visões distintas do papel da escola e do professor, que são, por vezes, conflituosas e que determinam o modo como o profissionalismo é encarado”, ou seja, as

representações dadas a estes profissionais determinam o modo como são vistos pela sociedade.

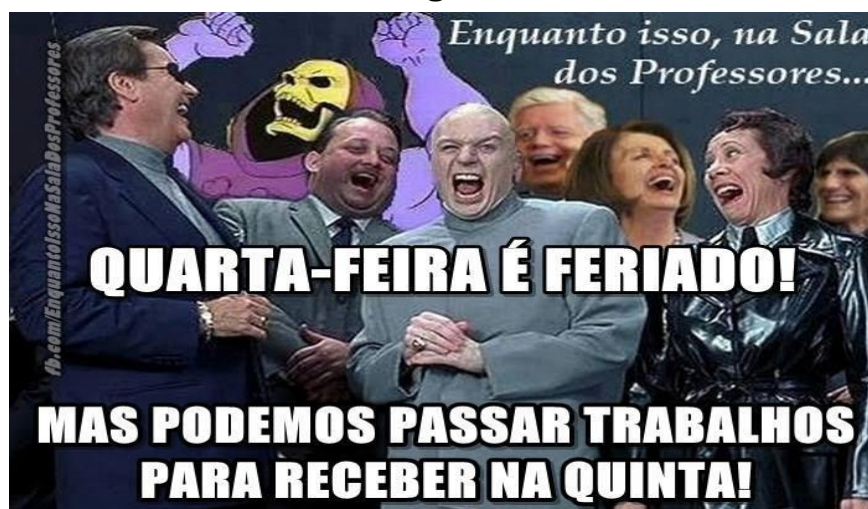
Pensando nisso, notamos que a página do *Facebook*, enquanto recurso midiático, intitulada “Enquanto isso, na sala dos professores” utiliza-se de imagens referentes aos docentes no contexto de sala de aula que traduzem, de certa forma, o modo como esses profissionais são vistos pela sociedade. Esta *fanpage* visa principalmente trazer um pouco de humor para questões relativas à sala dos professores, possibilitando aos usuários compartilhar, comentar e curtir as postagens feitas que, por sua vez, podem ser semelhante às situações já vividas dos seguidores.

Percebemos que não existe, portanto, apenas um tipo de representação para o professor, visto que cada constituição da identidade docente se dá de um modo diferente e cada um age diferente em sua atuação. De acordo com Freitas (2014, p. 117), “é no fazer diário, no cotidiano de vida e de trabalho, que a identidade vai se constituindo com maior profundidade”. Assim, cada professor, em sua experiência profissional, se configura de diferentes formas, não existindo um tipo de docente ou apenas uma representação deste.

No processo de constituição da identidade, o professor a partir dos discursos disseminados pode ser representado de diferentes formas, visto que há uma “[...] influência da exterioridade na constituição do discurso, já que seus enunciados se sustentariam em uma formação discursiva regida por condições de existência.” (PERES, 2010, p. 23). Nesse sentido, os discursos proferidos em razão de uma representação docente são moldados por aspectos condizentes de atuação desses, bem como ideologias formadas socialmente e disseminadas como verdadeiras.

Dessa forma, a imagem que se tem do professor ao ser apresentada nas mais diversas instâncias leva em consideração muitas questões, tais como o fato de o aluno achar que o docente pode ser seu inimigo pelo o modo de se portar; de modo que não seja do seu gosto/agrado. Muitas ações dos professores podem ser “mal interpretadas” pelos discentes e pode passar para o professor o papel de vilão. Levando isso em consideração na imagem a seguir, podemos notar que, em sua disposição, há pessoas rindo, como se estivessem gostando da intenção de fazer com que o aluno não se divirta no feriado.

Imagem 1

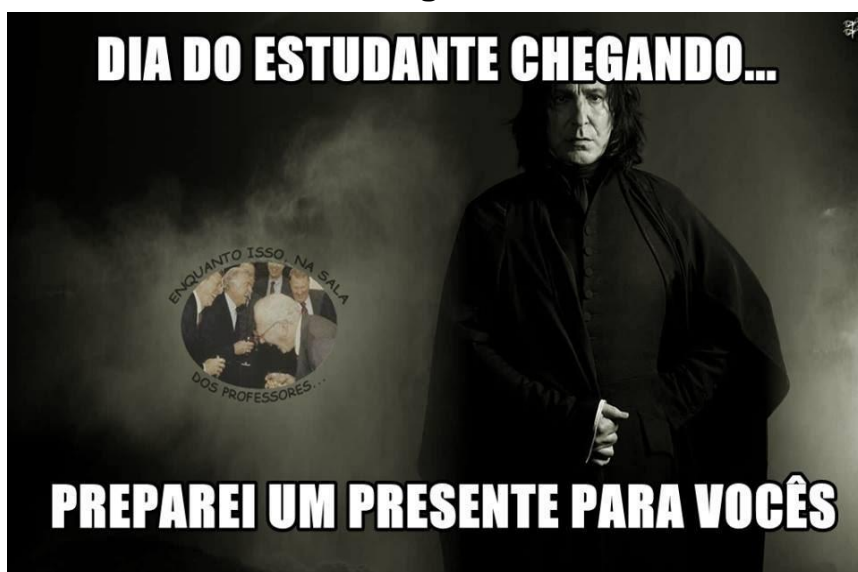


Fonte: Disponível em: www.facebook.com/EnquantoIssoNaSalaDosProfessores

Nota-se, ainda, que todos estão rindo em decorrência da quarta-feira ser feriado e o aluno ter que passar o dia fazendo o trabalho. Nesse contexto, notamos a presença de uma representação que condiz com um professor que irá passar esse trabalho para fazer uma maldade com o aluno, pois este não poderá descansar no feriado da quarta-feira, mas sim passar este dia fazendo o que o professor pediu para a quinta-feira. Pode-se, portanto, ressaltar a relação de poder existente entre professor e aluno, pois de acordo com Romeu (2012 p. 45) “nas diferentes relações humanas, sempre haverá situações, governadas pelas relações de poder, em que um tenta conduzir o outro.” Assim, o professor, nesta postagem, mantém o poder da situação em relação ao aluno, pois o docente solicita uma atividade para um dia que julgou ideal e subtede-se que os discentes executarão do modo como foi destinado. Por isso, o professor, aqui, é, possivelmente, visto como um vilão, bem como na próxima imagem analisada.

A imagem seguinte retrata a figura do professor Snape, um personagem do filme Harry Potter, que os estudantes menos gostavam por apresentar caráter severo. A sua fisionomia e vestimentas remetem a uma pessoa que amedronta as outras. A imagem apresenta cores escuras, uma espécie de fumaça ao fundo que podem representar um ambiente sombrio e amedrontador e que condiz com o perfil de Snape.

Imagem 2



Fonte: Disponível em: www.facebook.com/EnquantoIssoNaSalaDosProfessores

Esta postagem da página mostra que este professor, que apresenta caracteres descritos acima, irá presentear seus alunos tendo em vista o dia do estudante que está chegando. Logo, em virtude da disposição da imagem, os alunos não poderão esperar um bom presente, visto que o perfil amedrontador disposto na imagem, não nos remete a coisas boas. Além disso, ao lado da figura de Snap, se encontra uma espécie de logotipo da página, que retrata, possivelmente, professores reunidos e rindo, e nos faz remeter a ideia de que eles estariam “caçoando” da relação entre o presente que o professor vai dar e a presença de Snap dentro de um mesmo contexto. Assim, em decorrência dos aspectos elencados, o que se pode esperar desse presente é algo ruim, perpassando, assim, uma representação identitária para o professor como alguém que é incapaz de dar um bom presente aos seus alunos, configurando este profissional como um vilão ou inimigo.

Por fim, finalizando a abordagem das postagens para compor possíveis identidades docentes, analisamos a seguinte imagem:

Imagem 3



Fonte: Disponível em:

www.facebook.com/EnquantoIssoNaSalaDosProfessores

Nesse contexto imagético, o professor é configurado como o atribuidor de nota. A indiferença do professor, em relação às aflições do alunado em decorrência das notas baixas é clara, visto que o mesmo faz o anúncio das provas que foram péssimas, sorrindo, enquanto os alunos, que são representados pelas pessoas que aparecem aflitas na imagem, passam mal. Desse modo, o posicionamento do educador é de indiferença em relação à tristeza e fracasso em virtude da não obtenção de bons resultados dos educandos, visto que foi possível notar uma certa felicidade do profissional ao dizer, nesses casos, que o alunado não foi bem nas provas ou que não irão passar de ano, configurando, também, a relação de poder exercida entre professor e aluno, tendo em vista que o docente, através da sua profissionalização, exerce relações de poder em seu meio, e, através dos acontecimentos elencados, pode-se desencadear uma antipatia do estudante pelo professor.

Diante dos dados apresentados, através das postagens da página do *Facebook* “Enquanto isso, na sala dos professores”, fizemos uma breve análise de alguns perfis identitários para os docentes e pudemos perceber que estes profissionais são alvo de inúmeros modos possíveis de identificação. Considerando as vontades de verdade que foram analisadas através das identidades docentes que são traduzidas pelas características

provenientes de sua atuação profissional, basicamente, se amparam na visão social tomada como verdade através dos discursos propagados.

Considerações finais

É sabido que as identidades, embora formadas para um mesmo cargo profissional, se configuram a partir de contextos sociais e pessoais vividos pelo sujeito. Desse modo, durante a pesquisa, através do *corpus* analisado, percebemos a construção de uma identidade recorrente, apesar de o professor possuir diferentes configurações identitárias, embora todos exerçam uma mesma profissão. Isso se dá pelo fato de que a mídia, sendo ela disseminadora de discursos que servem como fontes capazes de criar e recriar subjetividades, possui forte influência no que diz respeito ao modo como as identidades docentes são disseminadas.

Assim sendo, foi possível identificar que a página para a efetivação da identidade docente utiliza-se de imagens em que o professor é elencado de forma a parecer que vive em experiências conflituosas com seus respectivos alunos, de modo a ser caracterizado até mesmo por inimigo, visto que o contexto escolar, ao invés de entrosamento propicia relações de poder em que o professor busca demonstrar seu domínio na sala de aula, e os alunos, ao demonstrarem resistência, criam antipatia pelo docente.

Dessa forma, considerando as identidades docentes que foram elencadas até então, pelo modo como a página fez uso da imagem do professor, nota-se que o profissional da educação que poderia utilizar-se de meios para manter a disciplina e a ordem em sua sala de aula e, assim, de fato, acontecesse o ensino e aprendizagem de forma que os alunos se sentissem motivados para estudar, ao contrário, o docente torna esse momento conflituoso, pois os alunos, em alguns casos retratados pelas postagens, podem sentir-se desmotivados pelo modo como o professor utiliza-se de sua condição do professor e, de alguma forma, consegue reprimir seu alunado e mostrar-se superior.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- FLORES, Maria Assunção. **O futuro da profissão docente**. In: Maria de Lourdes Spazziani (Org). *Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 343-367.
- FREITAS, Fernanda de Lourdes. **A identidade do professor**: da teoria à prática / Fernanda de Lourdes de Freitas. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **Identidade**: objeto ainda não identificado?. UFMG. 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaraeira Lopes Louro – 11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- PERES, Aparecida de Fátima. **Saberes e identidade profissional na formação de professores de língua portuguesa**. Aparecida de Fátima Peres; prefácio Cláudia Valéria DonáHila. – Maringá: Eduem, 2010.
- ROMEU, Silvanya Suellem de Lima. **Os sujeitos de ensino na “página policial”**: uma análise das identificações dos sujeitos professor e aluno construídas no gênero notícia. Dissertação de Mestrado. UFCG, Campina Grande, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais/Tomaz Tadeu da Silva (org.). 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS E PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Dayane Valéria de Sousa Rodrigues (UFERSA)

Emanuele Vitoria de Oliveira Leite (UFERSA)

Francisco Vieira da Silva (UFERSA)

Resumo

O presente trabalho objetiva analisar e discutir as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), com foco no subprojeto da área de Língua Inglesa. Foram exploradas, na investigação, a importância do projeto para a formação acadêmica do aluno, as contribuições deixadas tanto para o bolsista, como também para os alunos da educação básica e sua comunidade escolar como um todo. Para tanto, ancoramos esta pesquisa nas considerações de Freire (1997) sobre a importância da articulação entre a teoria e prática; Nunes (2007); Romagnolli (2014) que nos apresentam as contribuições do programa e Pimenta (1997) que sintetiza o saber experiencial. É importante ressaltar que o trabalho se encontra em andamento e, por esta razão, as hipóteses testadas e considerações finais estão sujeitas a modificações. O artigo refere-se a um estudo de campo baseado nas experiências que estão sendo adquiridas no decorrer do projeto. Essa intervenção ocorre na Escola Estadual Professor Antônio Dantas (EEAD), no município de Apodi/ RN com alunos do ensino médio, visando ao melhor desempenho acadêmico e profissional de ambos os envolvidos.

Palavras Chave: Pibid. Contribuições. Ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Introdução

É sabido que na vida acadêmica, durante graduação, os estudantes como futuros professores possuem várias experiências que permitem o seu crescimento e amadurecimento profissional. O principal objetivo do curso de licenciatura é oferecer ao aluno condições para que o mesmo domine determinado assunto na área escolhida, ou seja, é necessário que o aluno que cursa licenciatura tenha uma visão sobre a sala de aula.

Durante o curso de licenciatura, o discente se depara com um grande desafio, sendo esse a união do conhecimento obtido ao longo dos dias dentro de uma sala de aula com a práxis. No decorrer das aulas as ideias são postas e o

aluno se detém a absorvê-las, porém na prática essas mesmas ideias são experimentadas na vida real proporcionando indagações e reflexões entre a prática e a teoria, pois “Não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma (FÁVERO, 1992, p.65).

E é nesse desafio que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tende a incluir o aluno da licenciatura da primeira metade do curso a ter uma aproximação com o cotidiano escolar, visto que o programa é realizado em escolas da rede pública para que o mesmo possa contemplar e refletir sobre o contexto em que elas estão inseridas, possibilitando assim experiências que sejam eficazes para a sua formação.

Com isto, este artigo tem como objetivo analisar e discutir a cerca das contribuições que o programa oferece e o quanto que ele é importante para a formação inicial docente. Além disso, colabora para a importância da língua inglesa, visto que o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua apresenta muitas barreiras e dificuldades, que advém da desvalorização do inglês nas escolas públicas.

Aporte teórico

O (PIBID) é uma ação que foi criada no ano de 2007, através da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). Este programa oferece bolsas aos alunos de licenciatura para que, juntamente com o professor supervisor, elaborem projetos em escolas de educação básica. É permitida também a participação de alunos voluntários no Programa, o qual é também certificado como estudante de iniciação à docência. Desse modo, a escola da rede pública em que o programa está inserido tem a oportunidade de reconhecer a importância de uma Universidade e compreendê-la como um espaço de formação, assim como também reconhecemos que a escola é um ambiente de formação, visto que o seu principal papel é atuar na formação intelectual e moral dos alunos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) o dever da escola é ter o compromisso de educar os alunos dentro dos princípios democráticos.

O PIBID tende a proporcionar aos graduandos dos cursos de licenciatura a inserção no contexto escolar na primeira metade do curso, antes mesmo do estágio supervisionado, ou seja, o programa visa inserir o aluno ao ambiente escolar desde o início da sua formação, de modo que estimule a prática profissional nas escolas públicas e valorize esse espaço como um ambiente para a construção da sua identidade profissional, visto que um dos objetivos do mesmo é incentivar o docente para atuar na educação básica. Desta forma, o PIBID contribui para a comunidade escolar como um todo. Além de proporcionar uma melhor formação para os futuros professores, o programa contribui também para os alunos da educação básica, devido os mesmos terem a oportunidade de aprender os conteúdos abordados de forma lúdica, pois o bolsista desenvolve atividades criativas que facilitam o aprendizado, tornando-o atrativo.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (HOLANDA et al. 2013 *apud* DECRETO N° 7.219, 2010).

Um dos objetivos centrais do programa é “o incentivo a formação e a valorização do magistério”. (BRASIL, 2013). É importante que destaquemos que o indivíduo (bolsista) quando contemplado com este programa sente-se útil e com obrigações que perpassam os muros da sua instituição, isto é, que não se limitam à teoria e metodologias que, como bem se sabe, até então são apenas disciplinas teóricas que nos ensinam como ser, agir, se comportar, ensinar etc., mas que por si só não são suficientemente eficazes para a formação do professor de língua inglesa. De acordo com Nunes (2007), a educação de forma fragmentada e desconexa da realidade já não é capaz e suficiente para uma sociedade dita globalizada. Portanto, ela exige um pensamento mais abrangente, multidimensional e o conhecimento precisa ser construído de forma a considerar esta amplitude.

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 2-3)

Desta feita, percebe-se que além da experiência, proporciona oportunidades de vivências e, com isso, crescimento, possibilitando ao graduando diagnosticar as facilidades e dificuldades educacionais dos indivíduos, fato este que nos permite enquanto alunos, estudantes e pesquisadores trabalharmos diante destas situações.

Concomitantemente, outro objetivo do programa já é introduzido junto a este, trata-se de “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura.” (BRASIL, 2013). Obviamente, ao passo em que vai se vivenciando as situações no ambiente escolar, o aluno do curso de língua inglesa também desenvolve habilidades e capacidades para lidar com diferentes problemas e realidades, o que certamente o capacita como acadêmico e profissional.

Promover a interação entre educação superior e educação básica também é uma meta do PIBID. Em vista disso, pode-se pensar na imagem escolar, isto é, o *status* da escola de forma positiva, haja vista que é de grande valia receber diariamente na escola, mais especificamente, na sala de aula, pessoas que lidam com a disciplina em questão, neste caso, a língua inglesa. Não se pode negar que quando a aprendizagem é acompanhada e/ou auxiliada por estudantes ou de estudante para estudante existe uma maior facilidade no que concerne ao contato e ainda acerca da valorização, pois àqueles que se veem desmotivados, cansados ou até sem nenhum sentido para aquele aprendizado, agora passam a enxergá-lo de outra forma, como algo mais próximo de si.

Por fim e não menos importante, o projeto proporciona a articulação entre teoria e prática (BRASIL, 2013). A desconexão entre ambos é, hoje, o responsável por grande parte da desordem do sistema educacional, isto porque torna-se inviável desenvolver uma aprendizagem apenas com saberes teóricos, necessários, mas insuficientes para a formação plena, visto que o saber docente

não é formado apenas da teoria abordada durante as aulas, mas, é formado também através das práticas que o discente terá ao longo da sua formação acadêmica.

Paulo Freire (1997) nos deixa uma importante contribuição acerca do ensino quando nos diz que ensinar exige articulação entre teoria e prática. Esses são saberes necessários à prática docente, pois são responsáveis pela formação da identidade do professor, é a prática que irá desenvolver as habilidades e, com isso, contribuir para o ensino e, por consequência, para a aprendizagem. Para Gómez (1995, p.112):

O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação. Através da prática é possível apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre o aluno-mestre e o professor ou o tutor.

É nesta perspectiva que vemos que a prática não é aprendida de outra maneira, mas que ela é, antes de mais nada, um saber experiencial, incapaz de ser aprendido de outra forma, senão, fazendo-a. O aluno pode ainda utilizar-se da postura profissional do professor supervisor, mas não se limitar a ela tão somente, mas investigar as qualidades que advém daquele profissional, utilizando e modificando aquilo que ele acredita que não irá funcionar em sua realidade. Ainda nesta mesma lógica, Pimenta (1997) afirma que são três os saberes da docência: O conhecimento; saberes pedagógicos e experiencial. A autora nos relembra que não basta ter um bom domínio de conteúdo, ter um bom saber pedagógico e didático, mas que é necessário o saber experiencial e vice versa, trabalhando sempre em um conjunto para o melhor funcionamento do todo.

Em se tratando dos desafios presentes nesta jornada, bem como Nunes (2007), também se mostrou desafiador lidar com práticas e projetos diferenciados do dito tradicional. Conseguir alcançar e abraçar as quatro habilidades propostas pela língua inglesa, isto é, *listening*; *writing*; *speaking* e *reading* mostra-se um desafio. Primeiro, por se tratar de salas de aula com muitos alunos, pois estamos falando da

complexidade da aquisição de uma segunda língua (L2) e em segundo lugar, por se tratar de um trabalho árduo por si só conseguir trabalhar as quatro habilidades com o público de ensino médio, por isso, buscou-se trabalhar o aspecto da interdisciplinaridade (proposta do projeto) de forma articulada com as demais áreas. Para Romagnolli (2014) “Ensinar vai muito além da transmissão de conteúdo, um dos papéis do professor é articular os conteúdos de maneira que o aluno construa o seu conhecimento.” Com isso, vemos que não só se faz necessário que saibamos edificar esta articulação, mas também sermos colaboradores de mentes pensantes e capazes de construírem o seu próprio aprendizado. Para Masetto (1998) *apud* Albino (2015):

O professor deve apresentar real compromisso com sua prática, o que implica conhecimento que vai além dos saberes teóricos e/ou técnico-prático; deve ser competente para formar seus alunos nas várias dimensões da existência humana; deve, por fim, objetivar formar profissionais – cidadãos com valores políticos e sociais.

Com relação às contribuições do PIBID para a formação de professores, como já visto, compreende-se que desde o início da sua jornada acadêmica, o licenciando em Letras-Inglês se depara com um grande dilema. Esse dilema provém da desvalorização da língua inglesa no contexto escolar, ou seja, o inglês como segunda língua nas escolas públicas trás consigo esse estigma que deve ser encarado tanto pelo graduando, quanto por aqueles que estão em um processo de formação continuada.

De acordo com Leffa (2011), essa desvalorização ocorre por causa do professor, do aluno e também do governo. Quando se trata do inglês nas escolas públicas, é notório perceber que este fracasso já inicia pelo fato dos alunos só começarem a estudar a língua estrangeira no ensino fundamental II. E, além disso, não é algo obrigatório segundo a Lei de Diretrizes e Bases.

[...] Há várias maneiras de explicar o fracasso na

aprendizagem da língua. A mais comum é pôr a culpa nos outros, que pode ser o governo, o professor ou mesmo o aluno: A culpa é do governo porque não cumpre as leis que cria, do professor porque não ensina ou do aluno porque não estuda (LEFFA, 2011, p.31).

Metodologia

Para o firme e consistente desenvolvimento deste trabalho, foram necessários três momentos. Em primeiro lugar, iniciou-se um levantamento teórico sustentado em trabalhos anteriores, bem como o de Freire (1997), onde o mesmo apresenta os saberes necessários a prática docente; Nunes (2007) nos trazendo os desafios e possibilidades do PIBID; Romagnolli (2014) e Pimenta (1997) relatando acerca dos saberes da docência.

O segundo momento que julgamos necessário para o desenvolvimento deste trabalho foi acerca dos questionários eletrônicos que foram lançados nas redes sociais e questionários impressos, disponíveis para alunos (da educação básica); professores supervisores; e alunos (bolsistas). Entre os questionamentos levantados, investigou-se a relação do entrevistado com o PIBID; as crenças do entrevistado acerca das contribuições positivas do programa; sobre a desenvoltura do programa; sugestões de melhorias e acréscimos do PIBID na vida profissional e acadêmica do entrevistado.

Foram 31 entrevistados, sendo 15 alunos bolsistas, (é importante a ressalva de que entre os quinze pibidianos entrevistados, dois deles eram voluntários e os outros 13 alunos remunerados.) 1 professor supervisor e 15 alunos da educação básica (todos do ensino médio, sendo distribuídos no 1º e 2º). Todos eles beneficiários do programa, atuando na Escola Estadual Professor Antônio Dantas, na cidade de Apodi/RN.

Quando questionados se o programa lhes deixa contribuições positivas. Todos os envolvidos na pesquisa relataram que o programa, de fato, lhes deixa contribuições positivas nas suas vidas profissionais e acadêmicas. Entre outras respostas desta mesma questão, um aluno bolsista do programa afirmou que “A experiência que me é concedida através desse programa têm ajudado a me familiarizar com o ambiente escolar bem como estudo e experimento de meios que viabilizam o ensino da LE (inglês). Além disso, com o dinheiro que recebo,

tenho investido em pesquisas, eventos da área da educação e publicação das minhas pesquisas.”

Outro questionamento suscitado foi acerca do desenvolvimento do PIBID, apenas 1 dos 15 alunos da Ed. Básica e 1 dos 15 bolsistas disseram que o programa é desenvolvido de forma errônea. Em continuação a isto, o bolsista foi instigado (informalmente) a sugerir-nos uma melhoria para este problema, e o mesmo relata: “A falta de informação da parte dos professores faz com que o projeto desande. Além disso, o professor supervisor deve agir com responsabilidade e empenho tanto quanto os alunos bolsistas. O que não têm acontecido, pelo menos não no meu contexto.” O Aluno da Ed. Básica que relatou que o programa tem sido desenvolvido erroneamente não soube responder o porquê da sua afirmação.

Os entrevistados foram ainda questionados sobre as contribuições que o programa deixa para a escola em geral. Todos os entrevistados, isto é, uma porcentagem de 100% responderam que acreditam que o programa beneficia a escola como um todo, pois como nos acrescentou um aluno “a escola passa a ser bem vista com a participação dos pibidianos, né, e por isso tem um peso maior quando dizemos que temos o acompanhamento de universitários, eu não sei, mas acho que meu desempenho melhorou, porque agora temos mais gente em sala de aula capazes de ensinar e mais motivações também”.

Quando indagado sobre as melhorias que o programa trouxe em sua vida, o professor supervisor investigado nos afirmou:

ah, tem melhorado bastante, né? Hoje eu tenho pessoas me auxiliando com atividades, facilitando a realização delas. Antes eu não tinha tanto tempo para todos os meus alunos, pois infelizmente a realidade da escola pública é uma só, são salas com mais de trinta alunos; professores com cinco, seis salas de aulas, ou seja, um grande número de alunos para um responsável só. Quer queira, quer não, não há como dar atenção as necessidades individuais de todos. Hoje com eles em sala todos nós somos beneficiados. Os alunos por receberem melhor acompanhamento; eles por ganharem experiência com a realidade, que é esta, e eu porque ensino e aprendo com eles. É muito melhor hoje.

Resultados e discussões

De acordo com o que até aqui tem sido exposto, é perceptível que esta não é uma ampla pesquisa, pois limitou-se tão somente ao nosso campo de estudo, a língua inglesa e a um ambiente, mais especificamente, a Escola Estadual Professor Antônio Dantas. Além disso, o nosso público entrevistado também se limitou ao número de trinta e uma (31) pessoas. Em vista disso, este não é um vasto estudo.

No entanto, de acordo com os dados coletados e analisados, é possível afirmar que apenas 6,45% do total de entrevistados relataram alguma inconsistência com o programa, isto é, apenas dois (02), dos 31 participantes. No entanto, apenas um deles (aluno da escola onde o projeto se desenvolve) acredita que o projeto tem sido desenvolvido erroneamente, mas o mesmo não soube nos explicitar a razão, demonstrando desinteresse no momento do questionário. O aluno bolsista relata que a falta de contato entre ele e o professor é a causa da sua resposta acerca do andamento do projeto.

Outro relevante tópico necessário de se discutir trata-se do comentário complementar de um aluno bolsista quando fala acerca da ajuda financeira que o programa oferta. É indiscutível que atualmente existem cotas que facilitam o ingresso de camadas populares e de baixa renda nas universidades, no entanto, o ingresso dessas pessoas nem sempre é sinônimo de conclusão. O que se torna compreensível, haja vista que são pessoas que majoritariamente precisam trabalhar para se manter; são pais de famílias que buscam agora uma nova oportunidade de melhoria. Essas pessoas, quando postas diante do estudo e em contramão, trabalho, dificilmente conseguem conciliar ambos e, optam por trabalhar para conseguir se manter. Nesta perspectiva, o programa também auxilia de certa forma este público. No trecho, o bolsista relata que utiliza o dinheiro que recebe em suas pesquisas, eventos da área da educação e publicações das suas obras.

Faz-se necessário também abordar os benefícios que são ofertados aos alunos da escola que, segundo Romagnolli (2014), não são o foco principal do PIBID, mas que acabam ganhando com esta interação entre universidade e escola. Além de receberem novas e grandes oportunidades de aprendizados sobre a língua inglesa, agora tem a realidade da universidade mais próxima de si. São mais pessoas auxiliando as atividades, mais tempo ofertado às dúvidas e

comentários dos alunos. Com isso, evidencia-se que os alunos também são beneficiários do programa.

Por fim, analisamos o comentário de um professor que também participa do programa e é explícito na sua fala a sua satisfação para com o trabalho que desenvolve, quando coloca que a sua prática, ensino e aprendizado dos alunos também obtiveram um nítido avanço, após o programa.

Considerações finais

Considerando os objetivos da presente pesquisa, foi possível perceber a partir dos resultados encontrados que o PIBID contribui de forma positiva na formação e desenvolvimento de professores e alunos, pois além de colaborar para a valorização do magistério, facilita o contato com o funcionamento da escola, estabelecendo assim as experiências para a formação acadêmica de modo que o futuro docente possa utilizar-se de práticas inovadoras dentro da sala de aula, e essa formação acadêmica ocorre, através do convívio diariamente dentro da escola e das observações entre a relação do professor supervisor e os alunos, de modo que os bolsistas possam refletir acerca das dificuldades existentes dentro da profissão escolhida e como futuro educador, as quais seriam as metodologias utilizadas em determinadas situações, ou seja, o programa possibilita que o licenciando tenha uma autonomia profissional sobre a sua prática pedagógica.

Foi possível perceber que esse tipo de pesquisa, com base nas respostas de um questionário, é relevante e a partir desses dados, obtidos dos bolsistas, dos professores supervisores e dos alunos da educação básica, conclui-se que o PIBID enriquece o processo de formação e o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a comunidade escolar como um todo. Entre as experiências vivenciadas pelos bolsistas, cabe destacar o contato direto com a sala de aula, exercendo assim a articulação entre a teoria e a prática. Quanto ao aluno da educação básica, visualizamos a oportunidade de aprender mais sobre a língua estrangeira que está sendo exposta, pelo fato de ter ao seu lado o acompanhamento dos universitários. Já para o professor supervisor, entendemos que ter a oportunidade de aprender diferentes posicionamentos, além de rever na

prática novas formas de trabalhar os conteúdos, para além do ensino tradicional que muitas vezes dificulta o avanço na área da educação.

Em vista das aparições de respostas contraditórias à hipótese desta pesquisa, é necessário buscar soluções que favoreçam o avanço e o progresso do programa, visando também a evolução e a prosperidade acadêmica, pois é neste contato com a sala de aula que o indivíduo pode desenvolver as habilidades orais, sociais e metodológicas que a profissão docente exige.

Com isso, pode-se afirmar a partir deste estudo que o Pibid possui implicações diretas e, mais que isso, positivas, na formação de alunos e professores envolvidos. Além de agregar ao crescimento e ao amadurecimento profissional e acadêmico do indivíduo, como objetivo principal do projeto, ele também auxilia na questão financeira àqueles que obtiveram um melhor desempenho na seleção, contribuindo desta maneira de forma motivacional para o estudante, o supervisor e, por conseguinte, cooperando para ciência, desenvolvimento e aprendizagem dos envolvidos.

Referências

- ALBINO, S.M.; MAGANHA, J.G. **As contribuições do PIBID ao processo de formação inicial de professores**. Polyphonia, v. 25/1, jan. / jun. 2015
- BRASIL. CAPES. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. **Aprova as regulamentações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 10 de agost. 2019.
- FÁVERO, Maria L.A. **Universidade e estágio curricular**: subsídios para discussão. Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p.53-71.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GÓMEZ, A. **A função e a formação do professor / a no ensino para a compreensão**: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.;
- GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HOLANDA, D.S. et al. **A contribuição do PIBID na formação docente: um relato de experiência**. Encontro Nacional de Educação Matemática. Sociedade Brasileira de Matemática. 2013.
- LEFFA, V. J. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade**. Considerações sobre e fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D.C. Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: parábola Editorial, 2011, p 15-31.
- NUNES, L.F.; BLAAS, J.; DIAS, L.C. **Contribuições do PIBID na formação de professores: desafios e possibilidades**. Coral, 2007. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2007/Luziane%20Farias%20Nu>

nes.pdf Acesso em: 10 agost. 2019.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor.** Nuances- Vol. III- 1997. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf> Acesso em: 10 de agost.de 2019.

ROMAGNOLLI, C.; SOUZA, S.L.; MARQUES, R.A. **Os impactos do PIBID no processo de formação inicial de professores: experiências na parceria entre educação básica e superior.** In: Seminário Internacional de Educação Superior. Anais, 2014. Disponível em <[http://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/09.p](http://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/09.pdf)df> Acesso em: 09 agost. 2019.

CURRÍCULO REAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: CORRELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Antônia Magna de Souza Silva Cardoso (UERN)

Karina Pessoa de Queiroz (UERN)

Paula Fernanda Paiva Fernandes (UERN)

Viviane Pereira de Oliveira (UERN)

Resumo

Este trabalho apresenta discussões realizadas a partir de uma atividade de pesquisa, vivenciada durante as disciplinas de Currículo e Práticas Pedagógicas Programadas II do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Avançado de Patu/RN. A investigação traz a análise da compreensão do professor, coordenador pedagógico e gestor escolar sobre os currículos existentes nas práticas educativas da Escola Municipal Raimunda Barreto, município de Umarizal/RN, com objetivo de identificar a relação existente entre o currículo real e o projeto político pedagógico da instituição supracitada. Considera-se esse tipo de pesquisa como abordagem qualitativa, de acordo com Tozoni-Reis (2009). Utilizou-se como instrumentos de pesquisa um questionário para caracterização dos sujeitos, observação e entrevistas semiestruturadas. Os referenciais teóricos utilizados foram Silva (2003), Libâneo (2017), Sacristan (1999) e documentos oficiais como o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte (2018) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Com os resultados obtidos constata-se que os profissionais conceituam e compreendem os currículos no espaço escolar; avaliam o projeto político pedagógico da instituição como relevante, no entanto, este não constitui o currículo real da turma; consideram o planejamento e o acompanhamento pedagógico como pilares, diretrizes norteadoras das práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Currículo. Projeto Político Pedagógico. Acompanhamento Pedagógico.

Introdução

Sendo a escola uma instituição capaz de promover mudanças e transformações sociais, faz-se necessário a utilização de meios para tal finalidade, mediante um ensino capaz de desenvolver a criticidade e autonomia do aluno a fim de fazer com que o mesmo possa utilizar os conhecimentos adquiridos na escola em suas práticas sociais. Assim sendo, necessita-se elaborar um Projeto Político Pedagógico que vá de encontro a realidade e às especificidades da instituição.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é aquilo que a escola almeja fazer; ela projeta e antecipa as ações que serão realizadas no futuro. Tudo que o aluno vai vivenciar por meio do currículo tem que estar presente dentro do PPP da escola. Segundo Libâneo (2017, p.489), “o currículo é a concretização, a viabilização das intenções e das orientações expressas no projeto pedagógico (...) é tudo o que espera ser aprendido e ensinado na escola”.

Nesse sentido, este estudo teve como objetivo, observar, investigar e registrar como o currículo é compreendido na escola. Para tanto, realizou-se a observação na Escola Municipal Raimunda Barreto, situada no Bairro COHAB, na cidade de Umarizal/RN, estando organizada no turno matutino, com turmas da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental.

Os referenciais teóricos utilizados foram Silva (2003, 2012), Libâneo (2017), Luck(2006), Sacristan (1999), Veiga (2001) e documentos oficiais como o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte (2018) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Delinearemos através desta pesquisa, a correlação entre o Projeto Político Pedagógico da escola e o currículo vivido (real) na instituição a fim de reconhecer nas práticas as orientações norteadas pelo PPP.

Metodologia e contexto

Apoiamos esta pesquisa na abordagem qualitativa, pois, conforme Santos (Apud TOZONI-REIS, 2009, p.8) “A pesquisa é a prática social de conhecimento”, a qual requer sistematização na organização metodológica para a geração dos dados. Dessa forma, utilizamos como instrumentos para geração dos dados a observação participante, entrevistas semiestruturadas e questionário para a caracterização dos sujeitos. Desse modo, procuramos entender e aplicar o que afirma Minayo (2009, p. 14-15):

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a

criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. [...] Na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade.

Participaram das entrevistas e questionários, a professora da educação infantil, a coordenadora pedagógica e a gestora da escola. Nesse sentido, para trilhar esse caminho, observamos a dinâmica da Escola Municipal Raimunda Barreto, situada no Bairro COHAB, na cidade de Umarizal/RN. A instituição oferta turmas de educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais) no turno matutino. Nosso olhar voltou-se para uma turma da educação infantil, composta por 16 alunos, com idades entre 4 e 5 anos, que conta com uma professora (graduada em pedagogia com larga experiência na educação infantil) e uma professora auxiliar. Aproximadamente 80% dos professores, que atuam na instituição, possuem curso superior e 20% já são especialistas na área de gestão educacional, dentre eles o gestor, apoio pedagógico e inspeção escolar.

A seguir, trazemos discussões sobre o currículo, algumas teorias e considerações importantes para a compreensão deste trabalho.

Notas introdutórias sobre currículo

A aprendizagem dos alunos não depende apenas do que está previsto na grade curricular, é necessário considerar uma série de fatores que vão além destes. Segundo Sacristán (1999, p. 61): “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e a cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Sendo a escola, uma instituição que promove a formação humana e integral dos indivíduos, fez-se necessário a criação de documentos que possibilitassem a equidade da educação brasileira. Nesta perspectiva, a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), determina o conjunto de aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica.

Dessa forma, os estados e municípios devem adaptar suas práticas de ensino de acordo com suas orientações. A BNCC é uma política de Estado que foi construída de forma democrática e colaborativa, através de um processo iniciado no ano de 2015. A mesma, não define quais técnicas devem ser utilizadas pelos docentes, estes têm autonomia para decidir acerca de como ensinar. Para Veiga (2001, p.57):

Pensar o Projeto Político Pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e possível.

Ademais, para a construção do Projeto Político Pedagógico faz-se necessário identificar a função social da instituição, o tipo de indivíduo que se pretende formar, assim como levar em consideração as especificidades do meio em que ela está inserida. Segundo o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte (2018), no tocante a educação infantil, é necessário que os currículos se desenvolvam a partir de projetos coletivos através da participação de toda a escola, como também da comunidade em geral.

Currículo real e projeto político pedagógico na escola municipal raimunda barreto - Umarizal/RN

Os alunos da Escola Municipal Raimunda Barreto, são advindos, em sua maioria do bairro onde está situada a instituição, bem como advindos também de localidades próximas e rurais do município de Umarizal. Aproximadamente 60% das famílias não possuem emprego e renda mensal fixa, sobrevivendo de empregos informais, como a agricultura e recursos advindos de programas federais. A outra parte tem emprego com base financeira em um salário mínimo

ou que possuem pequenos empreendimentos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem é fundamental. Para isso a instituição deve possibilitar encontrar sentido e finalidade naquilo que constitui o foco dos estudos em cada situação da sala de aula. Ou seja, a escola deve relacionar os conteúdos trabalhados às práticas sociais vivenciadas pelos educandos.

De acordo com o PPP há um planejamento contínuo e sistemático, que auxilia nas necessidades individuais de cada turma, onde os professores fazem esse diagnóstico, dando assistência prática e teórica diariamente com ênfase no processo de alfabetização e letramento. Assim sendo, através das entrevistas realizadas, constatou-se que todos os professores possuem um dia específico por semana para a realização do seu planejamento.

Por meio das observações, verificou-se que a professora da pré-escola, realiza duas atividades por aula, uma antes e outra após o intervalo, deixando os alunos por muito tempo ociosos, pois em virtude da mesma utilizar-se de um único planejamento para todos, aqueles que eram mais adiantados, realizavam suas tarefas rapidamente, enquanto os demais demoram mais um pouco, prejudicando o rendimento da aula, reiterando a dificuldade relatada pela professora com relação a realização das atividades, em virtude do desnivelamento da turma.

Uma das ações previstas no Projeto Político Pedagógico da escola é a elaboração de um projeto interdisciplinar para reforçar conteúdos, a leitura e a escrita dos alunos. O PPP também elege valores a serem perseguidos prioritariamente, sendo eles: excelência, motivação, inovação, respeito, igualdade, ética e valorização. Diante das entrevistas realizadas com os professores, os mesmos enfatizaram a importância da utilização de princípios pedagógicos, como: interdisciplinaridade, transversalidade e respeito a diversidade. Observou-se, porém, que na sala de aula, a professora trabalhou a interdisciplinaridade, uma vez que, as atividades realizadas englobavam conteúdos de várias disciplinas. Todavia, não se presenciou a prática dos demais princípios.

O PPP registra a importância de formar cidadãos autônomos, críticos e reflexivos, ressaltando a necessidade de o educador adequar sua ação docente às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de seus educandos.

Porém, a coordenadora pedagógica destaca a resistência de alguns professores em apropriarem-se desse novo modelo de ensino. Nesse sentido, observou-se que a professora não desenvolve práticas pedagógicas dinâmicas que estimulem a aprendizagem e o interesse dos alunos; ela utiliza-se de uma didática pouco atrativa, com métodos tradicionais de ensino. No entanto, ela demonstra interesse na aprendizagem dos alunos, uma vez que os auxilia na realização das atividades indo em suas carteiras conforme solicitado.

De acordo com os entrevistados, currículo é a organização e a imagem da escola. Ele é a base para o planejamento, é o documento norteador para a realização das atividades da instituição. Mesmo o PPP estando desatualizado, todo o currículo da escola é baseado nele. Pelo fato de a escola ter um bom currículo, tornou-se renomada e muito procurada pela comunidade. Ademais, consideram as atividades do currículo adequadas para a instituição. Conforme Silva (2003, p.150): “o currículo é lugar, espaço, território. (...) é relação de poder. (...) é trajetória, viagem, percurso. (...) é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. (...) é texto, discurso, documento. (...) é documento de identidade”.

Considerando o currículo enquanto espaço de construção e de poder, é que trazemos para esta discussão possibilidades, que segundo enfatiza Luck (2006, p. 490), há pelo menos três tipos de manifestações do currículo: o formal, o real e o oculto.

O currículo real é aquele que de fato acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. Alguns autores chamam de experienciado o currículo tal qual é internalizado pelos alunos. É importante ter claro que, muitas vezes, o que é realmente aprendido, compreendido e retido pelos alunos não corresponde ao que os professores ensinam ou creem está ensinando.

Durante o intervalo as crianças brincam no pátio da escola, sob o acompanhamento da professora, com brincadeiras de livre escolha, proporcionando um momento de interação com o meio, e entre eles. Nesse momento, as crianças que têm um comportamento um pouco mais retraído,

socializam-se com os demais.

Apesar de a escola contar com uma sala pequena, que dificulta o bom rendimento das aulas, os alunos em sua maioria, participam ativamente das atividades propostas pela professora, interagindo bem entre si, mantendo uma relação afetiva entre eles.

Vale salientar que, através da utilização das práticas pedagógicas adequadas, espera-se que a criança desenvolva sempre novas competências. Nesse sentido, é de suma importância que o professor possa estar sempre as estimulando, assegurando que o currículo vivido seja embasado pelas orientações contidas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Considerações finais

Para Silva et al (2012), a vida escolar é muito significativa e cada indivíduo tem o direito de sentir essa experiência. É na escola que criamos e fortalecemos as primeiras relações em grupo, buscando desenvolver nossas habilidades, coletividade, enfim, a socialização.

A presente pesquisa veio abordar as contribuições de alguns dos principais estudiosos que desenvolveram teorias acerca do currículo, assim como, as orientações contidas no Projeto Político Pedagógico da escola, correlacionando-as com o currículo que é de fato vivenciado no ambiente escolar.

Sabendo-se que o PPP serve como base para a realização das práticas pedagógicas da escola, uma vez que segue as orientações postas nos documentos norteadores, muitas vezes, ele não corresponde à realidade vivenciada na escola, fato esse, identificado durante as observações realizadas na instituição pesquisada.

De acordo com a teoria tradicional, o currículo é uma questão técnica, mecanizada, caracterizada pela padronização, onde a aprendizagem é entendida como a capacidade de reter informações. A teoria crítica questiona a tradicional, pois acredita que o currículo não é neutro, tendo o poder de formar cidadãos passivos ou críticos, dependendo da sua intencionalidade. A última acredita que o indivíduo se emancipa através do conhecimento.

Diante do exposto, constatou-se que apesar de o Projeto Político

Pedagógico seguir a teoria crítica, a escola acompanha as orientações da teoria tradicional, uma vez que, as práticas utilizadas não proporcionam a autonomia dos alunos, de modo que somente são relevantes os conhecimentos deles acerca dos componentes curriculares.

Através da pesquisa, foi possível ainda constatar que tal documento se encontra desatualizado, datado no ano de 2010, necessita de revisão e atualização de modo a se adequar a realidade da escola. Entende-se, portanto, haver uma dissociação entre o currículo formal e o currículo real vivenciados na instituição.

Este trabalho oportunizou compreender a importância de a escola seguir expressamente as orientações contidas no Projeto Político Pedagógico, uma vez que ele vai de encontro às necessidades tanto da instituição, quanto da comunidade. Faz-se necessário ainda, que haja um acompanhamento pedagógico, no intuito de direcionar as práticas realizadas no ambiente escolar, de modo a formar cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- LIBÂNIO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização/José Carlos Libâneo, João Ferreira, Mirza Seabra Toshi. – 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2017. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).
- LUCK, E. **Gestão Educacional**: Uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Secretaria da Educação e da Cultura**. Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil [recurso eletrônico] / Secretaria da Educação e da Cultura. – Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018.
- SACRISTAN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SILVA, A.C. et al. **Concepções de professores da rede pública de ensino sobre inclusão escolar**. *Revista EFDeportes.com* [Revista Digital], Buenos Aires, v.16,n.164, 2012.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 136 p.
- VEIGA, I.P.A. e FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: Novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001.

O DIÁLOGO COMO PONTE DE CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Lucélia Lopes Santos (UERN)

Ítala Jordana Pereira Bento (UERN)

Resumo

O presente artigo traz uma discussão em torno do diálogo como ponte de construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. De que forma o diálogo se torna essa ponte entre quem ensina e quem aprende de maneira significativa para ambos. Partindo de uma pesquisa bibliográfica, o trabalho tem como objetivo geral analisar como se dá esse diálogo na construção do conhecimento. Para subsidiar essa pesquisa buscamos referências em alguns teóricos como Freire (2001), Fávero (2002), Campos (2012), Candau (1999) entre outros. Nas considerações finais, é notório que o diálogo é uma ferramenta pedagógica que contribui para a construção do conhecimento por meio da relação professor-aluno, através dessa interação entre os sujeitos se dá a mediação de saberes numa racionalidade dialógica e numa perspectiva de humanização e emancipação do indivíduo.

Palavras-chave: Diálogo; Construção do conhecimento; Sujeitos e Emancipação.

Introdução

O presente trabalho procura discutir sobre a importância do diálogo na relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem. Desse modo, dividimos o trabalho em dois tópicos: no primeiro discutiremos o diálogo e o conhecimento no processo de ensino- aprendizagem, destacando a importância que a linguagem e o sujeito têm nesse processo de construção do conhecimento. Em seguida, será discutida a importância da formação para a emancipação do sujeito numa perspectiva dialógica necessária para se alcançar o objetivo deste trabalho.

A relação professor-aluno tem sido uma das principais preocupações do contexto escolar. Nas práticas educativas, o que se observa é que, por não se dar a devida atenção à temática em questão, muitas ações desenvolvidas no ambiente escolar acabam por fracassar. Daí a importância de estabelecer uma reflexão aprofundada sobre esse assunto, considerando a relevância de todos os aspectos que caracterizam

a escola.

Por fim, faremos uma análise a partir das teorias discutidas para assim, entender melhor como se dá esse diálogo entre professor-aluno e de que forma isso contribui no processo de ensino-aprendizagem e na formação do indivíduo para a cidadania.

Diálogo e conhecimento no processo de ensino-aprendizagem

O diálogo proporciona a construção ou reconstrução de conhecimento. A interação com diferentes formas de pensar e agir possibilita refletir sobre nossos pensamentos, palavras e ações. Freire (2001), ao defender a educação como prática da liberdade tendo como pressuposto a conscientização, revela ser importante a liberdade na participação livre e crítica dos educandos.

Desta forma, o processo pedagógico, inserido na realidade, valoriza a autonomia dos educandos, favorecendo o diálogo, a horizontalidade da relação, promovendo a construção de conhecimentos e habilidades, estabelecendo o verdadeiro sentido de troca. De acordo com Freire (1992): “a significação do diálogo está no fato de que os sujeitos dialógicos crescem um com o outro, ele não nivela, não reduz um ao outro”. Ao contrário, “implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados” (FREIRE, p.118).

Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem. De acordo com as abordagens de Paulo Freire, percebe-se uma vasta demonstração sobre esse tema e uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos. E para compreender melhor essa prática dialógica, Freire (2005) acrescenta que

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e

humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideia de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, p. 91).

Assim, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estarão conquistando em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade.

Contextualizando oralmente sua escrita, mesmo as palavras mais simples e aparentemente soltas, as crianças conseguem um resultado mais satisfatório pela simples razão de que são elas mesmas que constroem a significação e o conhecimento. Diante disso, FRANCHI destaca que:

O que importa mesmo não é a extensão do objeto linguístico escrito sobre que operam, mas a sua contextualização. Seja qual for esse objeto linguístico escrito-letra, sílaba, palavra, sentença, texto-, eles devem ganhar sentido em um contexto vital, em situações dialogais, cotidianas, mesmo quando simuladas em sala de aula (FRANCHI, 2012, p.119).

Nessa interação cotidiana em sala de aula é importante ressaltar que a metodologia do professor tem contribuição direta para que ocorra esse diálogo durante as aulas e que os resultados sejam positivos, pois o diálogo antes de ser usado só para a comunicação é parte importante da elaboração do conhecimento. Através do diálogo as crianças organizam e informam suas experiências, tornando-se assim uma ponte que as leva até a construção dos saberes.

Para que a escola assuma seu papel enquanto responsável por colocar os homens em relação reflexiva com o saber historicamente produzido e sistematizado, o diálogo requer espaço fundamental para que a experiência prática venha a se transformar em um agir verdadeiramente

pedagógico. O educador deve saber estabelecer o diálogo em sala de aula como um agente humanizador que é, utilizando essa prática como recurso didático no processo ensino-aprendizagem. Paulo Freire salienta a importância dos aspectos pedagógicos da dialogicidade no cotidiano escolar quando diz que

A relação dialógica rompe as práticas educacionais e culturais domesticadoras, substituindo-as por um trabalho cultural humanizado. A prática educativa desenvolve-se não pela subordinação, mas por meio do diálogo, da comunicação e solidariedade autêntica entre educador e educando (FREIRE, 2001, p. 135).

Vista por este norte, a prática educativa refere-se a um processo interativo entre os seres humanos, mediados pelo diálogo. Mediação esta que se faz indispensável quando se trata da formação e educação dos envolvidos neste processo.

O diálogo permite a formação de estruturas mais democráticas dentro das realidades sociais contribuindo para que todos se estabeleçam em lugares paritários e que possam caminhar rumo a sociedades mais libertadoras e menos injustas. De acordo com Fávero (2002):

O diálogo é a relação de um “eu” frente a um “tu”. Pressupõe, portanto, a existência de saberes nos dois sujeitos que compõe os pólos da relação. O confronto de saberes, porém, requer dos sujeitos a partilha da palavra e a concessão de que seus saberes não são absolutos (FÁVERO, 2002, p.114)

Sendo assim, o diálogo requer ainda abertura para o outro, pois se faz necessário estar frente a frente com o outro, numa atitude subjetiva de despojamento de uma suposta superioridade. Implica assumir condições de igualdade, reconhecendo que o outro é capaz de possuir saberes outros, diferentes, mas mesmo assim, saberes seus.

Neste sentido “a subjetividade parece ser determinante na relação pedagógica professor-aluno, tanto podendo gerar o autoritarismo como o diálogo” (FÁVERO, 2002, p.115). Assim, evidencia-se nas relações dialógicas a troca de saberes entre professor e aluno de forma que suas experiências agem juntas na construção do conhecimento e na formação de um indivíduo crítico/reflexivo.

Dialogar não é apenas trocar ideias descompromissadas, sem interesse algum de aprendizagem, mas uma forma de buscar novos conhecimentos e compartilhar seus saberes com o outro. Sendo assim:

É a intercomunicação entre sujeitos abertos à possibilidade de conhecer mais, à curiosidade epistemológica, à inquietação, à criação, ao desvelamento crítico da realidade; sujeitos preocupados em apreender a razão de ser do objeto que os mediatiza, e, por isso, fazem perguntas, sabendo por que o fazem (FREIRE, 1987-2005)

Quem aprende a escutar para poder falar, tem a necessidade de compartilhar seus pensamentos e opiniões de maneira crítica com o outro. Aquele que fala dirige-se ao outro como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. (FREIRE, 1998)

Em uma conversa direcionada se aprende a falar escutando, de modo que o silêncio é de suma importância para a democratização do diálogo. Nessas relações dialógicas democráticas nas quais se aprende a falar escutando, o espaço oferecido à fala de uns é o momento do silêncio intermitente de outros, que se calam para escutar aqueles que falam, de maneira silenciosa, e não silenciada (FREIRE, 1998).

A dialogicidade é algo indispensável em qualquer nível de ensino, pois aproxima os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. O diálogo é o instrumento pelo qual a habilidade comunicativa e a conscientização devem ser desenvolvidas.

Formação para a emancipação cidadã

A formação para a cidadania, nos primeiros anos do ensino fundamental, é essencial ao educando, à comunidade escolar e à sociedade. A criança vivencia nesse período uma ampliação de seus espaços de convivências, em contato com outras crianças, educadores, funcionários da escola e familiares de alunos. Ela participa de diferentes atividades nas quais convive com a pluralidade de ideias, de opiniões, de comportamentos e passa a perceber que há necessidades e interesses individuais e coletivos dando início a um pensamento crítico e reflexivo. Todo esse processo diz respeito à formação da identidade e à construção do ser enquanto cidadão, conforme Campos (2012) destaca:

A formação para a cidadania, contudo, não deve se limitar às atividades pontuais da prática pedagógica; deve também estar presente em cada vivência do dia a dia escolar, pois esse é um dos objetivos principais entre os estabelecidos pelos PCNs para a educação fundamental (CAMPOS, 2012, p.5)

Cabe ao professor dos anos iniciais buscar estratégias pedagógicas que auxiliem o educando a construir conhecimentos, valores, atitudes e competências necessárias à sua formação cidadã. Seja por meio do diálogo ou atividades que estimulem o pensar sobre sua vivência individual e coletiva na sociedade.

De forma geral, o diálogo e as interações linguísticas podem produzir razões e critérios consensuais, no sentido de se discutir as regras de convivência de uma sociedade. O aprendizado e a utilização de linguagens diversas permite a livre expressão, a participação na vida cultural e o acesso à herança cultural da comunidade e do conjunto da humanidade. Também permite a ampla inserção na vida social, pois a comunicação está presente em todos os setores da vida coletiva e é imprescindível instrumento de luta para garantir a emancipação do sujeito. Neste sentido, Campos (2012) ressalta ainda que

A construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais são processos

interligados com o da formação para a cidadania. Como ser social, o aluno aprimora-se, e seus ganhos pessoais resultam progressivo aumento de sua capacidade de intervir crítica e construtivamente no meio social (CAMPOS, 2012, p. 22).

A capacidade crítica se adquire com permanente olhar dedicado aos deslocamentos da vida social, cuja consciência histórica deve ser trazida à visão do aluno. A tarefa de formar e não meramente informar, é um desafio que se completa por uma relação dialética com diversos trânsitos da vida social.

Diante disso, a escola é chamada ao seu dever de formadora, já que a educação tem papel de significativa importância num contexto de profundas transformações, e deve sensibilizar o educando quanto às margens possíveis do futuro, na medida em que o futuro é não somente o legado daqueles que definiram o passado como se apresenta, mas também daqueles que se fazem sujeitos do processo de constituição e definição da história da sociedade em que vive. Seguindo essa linha de pensamento, Lima (1991, p. 97) diz que:

A sociedade que se quer, perpassa pela escola (ideal) que se quer, o que não se consegue através de decretos, de determinações vindas de cima, de gabinetes, é uma tomada de decisões com o envolvimento de todos aqueles que fazem parte do cotidiano escolar.

Muitas práticas educativas precisam ser mudadas, seja pela direção, professores, funcionários, pais e alunos. Exige-se um novo olhar sobre o papel da escola. As decisões devem ser tomadas de forma participativa e democrática. Cada minuto do aluno na escola deve direcioná-lo para a formação de uma práxis de cidadão crítico, responsável e transformador. O professor possui uma qualificação profissional que lhe dá condições de atuar junto à nova geração, porém a maior preocupação deve ser com a sua formação enquanto ser, um ser completo, com bons princípios.

O educando precisa, sobretudo, sentir-se tocado em diversas dimensões e de diversas formas, assim como ter despertados os próprios sentidos à percepção da vida real, o que permite recuperar a possibilidade de aproximação da prática educativa, numa correção de rumos, em direção à reconquista da subjetividade autônoma.

O primeiro passo para a formação do cidadão participativo, consciente de seu papel na sociedade, é fazê-lo um cidadão cívico, que respeite sua pátria e seja respeitado, que entenda o verdadeiro sentido de ser cidadão. Concorde-se com Lima quando argumenta que a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, direciona a formação de sujeitos capazes de decisões livres, conscientes e responsáveis, tornando-se 'pessoas marcantes no mundo' (1997, apud LIMA, 2002, p. 47).

Para o exercício da cidadania, se faz necessária a compreensão e o respeito aos direitos humanos. Só é de fato cidadão, o indivíduo que conhece os seus direitos, usufrui os mesmos e em contrapartida, respeita os deveres advindos destes direitos. Complementando esta linha de pensamento Lima (2002, p. 71) afirma que “A educação escolar para a cidadania só é possível através de práticas educativas democráticas, desta forma, promove valores, organiza e regula um contexto social em que se socializa e se é socializado.”

A escola é um local privilegiado para o exercício da cidadania, é aí que se formam as bases para a atuação futura na sociedade. A educação voltada para a cidadania propicia uma formação que promove a compreensão, a tolerância, à solidariedade e o respeito à diversidade social e cultural, assim como, a participação nos destinos do meio em que vive. Candau (1999) complementa.

Educar para a cidadania exige educar para a ação político-social e esta, para ser eficaz, não pode ser reduzida ao âmbito individual. Educar para a cidadania é educar para a democracia que dê provas de sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural. É incorporar a preocupação ética em todas as dimensões da vida pessoal e social (CANDAU, 1999, p. 112)

Na escola, a cidadania não deve estar inserida apenas no discurso, ela precisa ser vivenciada no dia a dia de todos que dela fazem parte. Neste sentido, o educando deve ser formado não só para uma emancipação intelectual, mas principalmente, para ver a vida de uma forma crítica, para que possa formular seus próprios juízos de valor, ação perante as diversas circunstâncias da vida, de forma que possa agir como pessoa responsável e justa exercendo assim, seu papel de cidadão.

O educador necessita ser um agente humanizador, o qual valoriza a interioridade e as relações que o aluno estabelece. Quando utiliza o diálogo, ele transforma a educação em um processo de humanização (BUENO, 2003b).

Salientamos, por fim, que é de suma importância que os professores busquem em suas práticas, resgatar os aspectos pedagógicos da dialogicidade no cotidiano escolar para além de uma melhor interação com o aluno, também possa desenvolver a criticidade e o pensamento reflexivo desde os seus primeiros anos na escola.

A relação dialógica rompe as práticas educacionais e culturais domesticadoras, substituindo-as por um trabalho cultural humanizado. A prática educativa desenvolve-se não pela subordinação, mas por meio do diálogo, da comunicação e solidariedade autêntica entre educador e educando (FREIRE, 2001, p. 135).

O diálogo é um meio geral de emancipação das sociedades em desenvolvimento livre, com o diálogo todos aprendem respectivamente de forma significativa e emancipatória para assim desfrutar de uma sociedade mais comunicativa. O diálogo é o espaço de aprendizagens e valores relacionados aos conceitos emancipatórios do sujeito enquanto cidadão.

Considerações finais

Diante desta pesquisa podemos concluir que as relações baseadas

no diálogo parecem ser uma saída, um caminho para que na educação, bem como na sociedade, se efetivem vínculos mais fraternos entre os seres humanos, que os possibilitem ações mais conscientes e voltadas para o bem coletivo. A presença do diálogo na educação impede que o ato educativo se restrinja a um mero agir instrumental, evidenciando o caráter reflexivo e humano, típico das relações dialógicas e libertadoras.

Com isso, a reflexão crítica da dialogicidade na relação professor-aluno, valoriza a autonomia dos educandos, buscando a construção de conhecimentos e habilidades de forma clara e objetiva, no sentido de troca de conhecimentos, destacando uma relação de reciprocidade entre professor e aluno. Desse modo:

Sabemos que existe diálogo quando o falar e o ouvir estão presentes. A relação não é de poder e a hierarquia não existe. O respeito, o comprometimento, a responsabilidade, o crescimento e a confiança são sentimentos importantes que o verdadeiro diálogo desperta nas pessoas (BUENO, 2002, s.p).

Uma educação voltada para o diálogo tem fundamental importância na construção do pensamento crítico/reflexivo do educando de forma que contribui diretamente no processo de formação emancipatória do sujeito para exercer a cidadania na sociedade em que está inserido. É através do diálogo que o professor saberá como agir da maneira mais adequada para que seja construído o conhecimento de seus alunos dando-lhes total autonomia para expor o que pensam e o que sabe. Só assim o diálogo servirá como ponte de acesso ao desconhecido para fazer novas e importantes descobertas no ensino/aprendizagem. Acreditamos que com a mediação de uma racionalidade dialógica em direção ao entendimento entre ambos, professor e aluno, seguem de mãos dadas no caminho de uma emancipação cidadã e fundada no ser social, com uma visão de mundo mais avançada.

Referências

- BUENO, Sonia Maria Villela. **Pedagogia e saúde da esperança**. Rev. Expressão- Feedback, Ribeirão Preto, ano 6, n.70, p.6-10, jun. 2003a.
- BUENO, Sonia Maria Villela. **Tributos a Paulo Freire**. Rev. Expressão-Feedback, Ribeirão Preto, ano 5, n. 63, p.5-8, dez. 2002.
- CAMPOS, Helena Guimarães. **A história e a formação para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental**/ Helena Guimarães Campos. 1. ed. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.
- CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FÁVERO, Altair Alberto, Org. **Filosofia e Racionalidade**. Passo Fundo: UPF, 2002.
- FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita** / Eglê Franchi. 9.ed. – São Paulo : Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- LIMA, Licínio C.. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Guia da escola cidadã; v. 4)

ENSINO DE LITERATURA SURDA NA SALA DO ENSINO INFANTIL NA CRECHE MUNICIPAL JESUMIRA

FERNANDES DE GOIS

Daniel Silva Guedes (UFERSA)

Fabia Jaqueline Ferreira da Silva Benevides (UFERSA)

Viviane Cristina Cavalcante de Oliveira (UFERSA)

Resumo

A literatura infantil é umas das melhores formas de se iniciar a educação de uma criança, a literatura infantil em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) precisa ser usada para estimular o crescimento das crianças surdas. Com o conhecimento literário acredita-se que é possível ter um melhor conhecimento da cultura, da religião, conhecimento de mundo, amplia o desenvolvimento da memória, da criação e concentração. Como afirma alguns teóricos como Coelho (2000), Karnopp (2010), Mascarenhas (2009). Levando-se em conta a importância de se incluir, foi realizada uma pesquisa com uma professora do ensino infantil em uma classe regular, que tem uma aluna surda, tendo como objetivo, mostrar a importância da inserção do ensino literário surdo para evolução educacional e cognitiva da criança surda, no processo de ensino e aprendizagem, conhecer a importância de inserir a literatura surda na vida escolar dos alunos. Ver como a Literatura surda infantil está sendo trabalhada na instituição de ensino.

Palavras-chave: Criança surda. Literatura surda. Educação. Literatura infantil.

Considerações iniciais

A escolha deste tema nos surgiu na necessidade de se aprofundar a respeito da literatura surda e seu ensino, esta pesquisa está pautada na necessidade de conhecer melhor o universo escolar das crianças surdas em relação à literatura, saber da sua real efetivação e como é trabalhada no dia a dia na escola em questão. Dessa forma, foi possível tomar conhecimento da postura e do trabalho dos educadores diretamente envolvidos com a criança surda. Destacamos que, os direitos dos alunos com deficiência auditiva vêm aumentando a cada dia mais, em obediência a lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e também a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, lei essa

que reconhece oficialmente LIBRAS como a segunda língua do país, em 2005 foi assinado o decreto 5.626/2005, no qual reafirma ainda mais os direitos dos surdos e uma melhor condição de vida social e educacional.

A Literatura surda com a efetivação das leis citadas, foi surgindo e dando espaço ao um novo jeito de ensinar aos surdos a perceberem o mundo que lhes cerca, é uma mudança que vai acontecendo aos poucos, pois nem todos ainda têm acesso, até mesmo os profissionais da educação que ainda não receberam formação para trabalhar de maneira a desenvolver e ampliar o conhecimento literário surdo, os professores ainda têm poucos estudos, voltados para esta área, os mesmos trabalham mais com adaptações e traduções do que criações próprias registradas.

A literatura surda pode ser, e deve ser usada em ambientes escolares desde o primeiro contato da criança surda com o ambiente escolar, assim, promovendo à criança um bom desenvolvimento cognitivo. Em geral a literatura torna possível a aquisição da cultura, conhecimento de mundo, amplia o desenvolvimento da memória, da criatividade e da concentração da criança.

Dentro da comunidade surda a literatura tem uma grande importância, pois mostra o quanto é necessário à ampliação e a divulgação da literatura surda, pois os surdos têm a necessidade de se expressar de sua forma, tornando público as suas grandes riquezas nos mais variados espaços.

Já existem algumas publicações literárias em Libras voltadas para o público infantil, que podem e devem ser trabalhadas nas salas de aula, mas algumas vezes não são usadas por falta de um profissional que domine o conteúdo, por não ter uma formação continuada, que é uma exigência da LDB 9394/96. Por isso se faz necessário a formação continuada dos professores de uma forma geral, pois divulgar e disseminar a língua e a cultura do povo surdo aos pequenos deve ser obrigatório.

Assim, esta pesquisa busca viabilizar e tomar conhecimento de como a literatura surda está sendo trabalhada em uma classe do ensino infantil onde está inserida uma aluna surda, que necessita ser alfabetizada e letrada conforme a sua língua materna. A importância do acesso, pelas crianças surdas a traduções, adaptações, e criações literárias surdas

devem ser respeitadas, não só a cultura do público alvo, mas também sua faixa de idade, desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico.

Base teórica: Libras

Conhecer a base histórica sobre a educação de surdos e a língua de sinais é um passo necessário para iniciar um estudo que tem por objetivo destacar a importância da literatura surda na educação inclusiva dos surdos.

Breve histórico

Por muitos anos não existiu escola especializada para surdos. Até o final do Século XV, os surdos eram considerados ineducáveis e viviam à margem da sociedade. No decorrer da história os surdos foram tidos como loucos e doentes, e começou a sentir-se a influência de manifestações sobre a educação dos surdos.

Segundo Soares (1999, p. 117 apud NASCIMENTO e MASCARENHAS, 2009, p.7) nos meados do século XVI, Gerolamo Cardano desenvolveu princípios que visavam contribuir com a educação e socialização dos surdos, os quais poderiam pensar e aprender por meio da escrita. Com isso, começaram a surgir os primeiros educadores de surdos na história. Estes educadores foram responsáveis por desenvolver seus ensinamentos em duas bases teóricas: o oralismo e a posição gestualista.

Durante anos vários educadores tentaram oralizar os surdos, porém as tentativas foram fracassadas. Outros criaram e adaptaram técnicas e metodologias através da posição gestualista para ensinar aos surdos. Ficou comprovado que o uso de sinais era eficaz, porém ainda foi criticado por muitos oralistas. Segundo Nascimento e Mascarenhas (2009) durante quase cem anos existiu o chamado “Império Oralista” e neste período os professores surdos já existentes nas escolas foram afastados e proibidos de usar a língua de sinais, eram comum a prática de amarrar as mãos das crianças para impedi-las de fazer sinais.

No Brasil aconteceu da mesma forma, os surdos que tinham bases

oralistas apresentavam níveis elevados de fracasso no processo educacional e não conseguiam evoluir. Porém, os que vinham da base gestualista sinalizavam entre si. Este início de comunicação entre surdos criou um momento favorável para a constituição e desenvolvimento de uma língua de sinais brasileira.

Segundo Reily (2004, p.114 apud NASCIMENTO e MASCARENHAS, 2009), “A Língua de Sinais que conhecemos hoje no Brasil, utilizada pelos surdos, teve origem na sistematização realizada por religiosos franceses”. Pode-se constatar que a língua de sinais francesa trouxe influência para a língua de sinais brasileira. Na verdade, os primeiros precursores do método gestualista no Brasil foram os franceses.

Com a filosofia da comunicação total, implantada por William Stokoe no século XX em meados dos anos 60, defendiam a utilização de todos os meios necessários para facilitar a comunicação, assim a língua de sinais passou a ser valorizada e ficou conhecida como a língua natural dos surdos.

A importância da Libras para os surdos

Com a aquisição da Língua de Sinais (LIBRAS) é que irá permitir que as pessoas surdas tivessem contato com os ouvintes, formando uma maneira de pensar, agir e ver o mundo e suas características culturais. Dessa forma, Lima afirma que:

Todas as crianças surdas em sua linguagem devem efetivar-se mediante o aprendizado da língua portuguesa e da aquisição da LIBRAS, assim a língua do país de origem do surdo deve ser sua segunda língua, no caso do Brasil, estamos falando do português (LIMA, 2006, p. 18).

A LIBRAS não é uma língua universal, pois todos os países têm seus próprios sinais, os quais desempenham diferentes funções, com diferentes expressões faciais diferenciando-se de região para região, o que faz assim legitimar ainda mais a língua. Ronice Muller Quadros (1998,

pag. 64) aponta que “assim como as línguas faladas as de sinais não são universais: cada país apresenta a sua própria língua”.

A língua de sinais permite ao surdo um desenvolvimento de forma lógica e aceitável onde se comuniquem naturalmente utilizando das mãos, cabeça e outras partes do corpo permitindo a sua inclusão tanto no âmbito escolar como no meio social.

A importância da literatura infantil em Libras no desenvolvimento infantil

A literatura em geral é de grande importância para toda a sociedade, pois possibilita um leque de conhecimento nas variadas áreas, desde o convívio familiar ao mais profundo nível intelectual. A leitura é indispensável, pois além de prazerosa, ajuda no enriquecimento intelectual e cultural de cada leitor, desenvolvendo o senso crítico e reflexivo, despertando o sujeito para outros horizontes.

Com a literatura surda não é diferente, pois, apesar de ser considerada recente, ela é muito importante para o desenvolvimento do ser surdo dentro da sua comunidade e da sociedade em geral. Para se compreender o que é literatura surda se fazem necessárias investigações. Segundo Coelho a literatura:

É uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu a literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou as suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...) (COELHO, 2000, p. 27-28).

Ou seja, a literatura é uma experiência cultural, que perpassa de geração em geração, que tem como objetivo ampliar o conhecimento através de aspectos, culturais, religiosos, sociais e éticos, enriquecendo o amadurecimento cognitivo e psicológico. Há uma grande diversidade na literatura para crianças ouvintes, mas para criança surda ainda são poucas, e as que existem em sua maioria são adaptações de obras criadas por ouvintes e para ouvintes. Karnopp ressalta que:

[...] são praticamente inexistentes textos de literatura infantil que tematizem a questão da língua de sinais e da cultura surda. Quais são os livros que apresentam as narrativas que circulam entre os surdos? Quais histórias são contadas e recontadas em línguas de sinais na comunidade surda? Que representações dos surdos e da surdez estão presentes nessas narrativas? (KARNOPP, 2006, p. 101).

A literatura surda ainda encontra dificuldades, pois não tem materiais para serem utilizados na educação literária dos surdos, e os que têm são adaptações esvaziados de significado para eles e a comunidade surda.

A literatura surda na educação infantil

A Literatura infantil é muito rica, e diversificada, possui inúmeros contos, fábulas, e romances, mas em contradição a literatura surda infantil, que tem pouquíssimo material, devido maioria das produções serem feitas para ouvintes e adaptados para surdos, com isso, perde-se o sentido, em alguns casos, pois passam por uma tradução, e toda tradução tem algumas perda, tornando a história sem sentido para o surdo.

Estudos na área de Literatura Surda estão em desenvolvimento, e os pesquisadores buscam a articulação das características da Literatura Surda com as práticas discursivas presentes na língua, na identidade e na cultura, como o desenvolvimento ainda é instável e vulnerável, pois ainda

depende do português. Mas o que significa Literatura Surda? Para Karnopp:

[...] a expressão “literatura surda” é utilizada no presente texto para histórias que têm língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (KARNOPP, 2010, p. 161).

Podemos perceber que a literatura surda, assim como a Libras, é visual e que encontra dificuldades em serem registradas, pois ainda não tem uma estabilidade concreta, está em fase de estudo e ampliação. Atualmente existem inúmeras possibilidades para expressar a literatura surda, pois, de 2010 para os tempos atuais, aconteceram novos avanços, podemos citar os avanços tecnológicos facilitaram a comunicação e a forma como é repassado às informações como, por exemplo: livros virtuais, contos em vídeos, a escrita de sinais que facilita o entendimento do aluno.

A educação literária surda deve estar presente desde o ensino infantil, possibilitando a criança um melhor entendimento e compreensão do mundo à sua volta. É sabido que ainda se tem muitas dificuldades em educar, seja um ser surdo ou não, já que os recursos apesar dos avanços ainda são poucos. Faz-se necessário a ampliação de materiais literários voltado para os estudantes surdos.

Alguns autores buscam viabilizar e melhorar o ensino literário dos surdos, aumentando as pesquisas no campo dos Estudos Surdos no Brasil, assim podemos citar alguns autores que produzem e que tratam do tema da literatura surda, em teses, dissertações e livros: Augusto Schallenberg (2010), Carolina Hessel Silveira (2015), Carolina Hessel Silveira, Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa (2003a, 2003b), Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp (2011a, 2011b), Cláudio Mourão (2011, 2014a, 2014b, 2016),

Cláudio Mourão e Alessandra Klein (2012), Lodenir Karnopp (2006, 2010), Janete Muller (2012), Madalena Klein e Fabiano Rosa (2011), Karin Strobel (2009), Juliana Pokorski (2014), Marta Morgado (2011, 2013), Neslon Pimenta Castro (1999, 2013), Fernanda Machado (2013), Ronice Quadros e Rachel Sutton-Spence (2006), Rosa Hessel Silveira (2004), entre outros. Esses autores vão ajudar a refletir, discutir e analisar características da Literatura Surda. Essa gama de autores, que tão bem ressalta sobre o tema literatura surda, foi imaginável por meio de um estudo da arte, no qual foi possível detectar grandes trabalhos que facilitam a vidas dos estudantes e dos pesquisadores.

Ao contribuir para constituir o ser surdo, Cito Strobel afirma que:

Cultura Surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2009, p. 27).

Assim, a ampliação da literatura surda dará um novo rumo à vida dos surdos, pois a sua qualidade de ensino irá melhorar e eles participarão de forma efetiva do seu processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Nosso objeto de estudo é a Creche Municipal Jesunira Fernandes de Gois que está localizada na Zona Urbana do Município de Caraúbas/Rio Grande do Norte.

Para buscar a sistematização dos objetivos a serem alcançados faz-se necessário o estabelecimento de métodos para desenvolvimento da pesquisa, ou seja, estabelecer os caminhos necessários para se chegar a tal conhecimento. Segundo Silva (2008) para atender as necessidades da pesquisa em termos de assunto e finalidade, existe uma variedade de

métodos.

Percebe-se que, para o alcance dos objetivos de uma pesquisa, a metodologia se torna um dos pontos mais relevantes. Esta pesquisa será do tipo exploratório, que permite uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado, visto que como o que nos propomos a pesquisar ainda é pouco conhecido, pouco explorado. Nesse sentido, caso o problema proposto não apresente aspectos que permitam a visualização dos procedimentos a serem adotados, será necessário que o pesquisador inicie um processo de sondagem, com vistas a aprimorar ideias, descobrir intuições e, posteriormente, construir hipóteses.

Quanto à abordagem do problema a pesquisa é classificada como qualitativa que é traduzida por aquilo que não pode ser mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim sendo, quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Tais pormenores não podem ser traduzidos em números quantificáveis.

Usamos como fonte de coletas de dados uma entrevista que foi realizada em torno de uma visita *in loco*, onde foi aplicado um questionário com questões subjetivas frente aos educadores da escola visitada. Também foi realizada uma pesquisa nos documentos das escolas, em livros, revistas e sites da internet.

Toda a amostra da pesquisa foi realizada na Creche Municipal Jesumira Fernandes de Gois – Zona Urbana - da cidade de Caraúbas/RN, com o intuito de averiguar o ensino da literatura surda como ela é trabalhada efetivamente.

Análise dos resultados da pesquisa

Através da coleta de dados obtida, por meio de visitas e de entrevista com a utilização de um questionário elaborado previamente, averiguamos como acontece o ensino da literatura a uma criança surda que estuda na referida escola, a mesma se encontra no ensino infantil, está na escola há poucos meses, pois a escola é nova no município, foi inaugurada no corrente ano.

Foram feitos alguns questionamentos como: A Literatura é trabalhada em sala de aula? E como é trabalhada? Como as professoras trabalham a hora do conto? Como fazem adaptação para que a criança surda entenda? As crianças ouvintes interagem com a criança surda na hora do conto? A literatura surda é de conhecimento dos profissionais que trabalham na Creche? A escola ajuda neste critério da literatura para surdos ou só prioriza ouvintes?

Aos nossos questionamentos em sínteses tivemos como respostas os seguintes comentários: “a literatura surda ainda não está sendo trabalhada em sala de aula com a criança surda, tendo em vista ela está sendo alfabetizada primeiramente em português, pois, a principal língua trabalhada, mas em diversos momentos adaptamos as histórias aos poucos para que a criança não perca a essência da contação. A hora do conto é sempre em português oralizado, e algumas vezes dá para realizar gestos, de modo que as professoras não dominam Libras. Sempre os professores, para facilitar a compreensão da criança surda na hora do conto, mostram as figuras que contém nos livros.

A criança surda interage algumas vezes, pois, geralmente após as contações de história, fica fazendo gestos repetitivos de alguma ação que estava contida na história e seus colegas a ajuda repetindo para que ela compreenda.

A literatura surda ainda é um mistério nas salas de aulas e nesta não seria diferente, salvo a contratação de uma intérprete de Libras que tenta contar para a criança um pouco da história, tendo em vista que a aluna ainda está aprendendo Libras, então a intérprete adapta sempre com imagens referentes às histórias.

A escola aos poucos está se moldando e adotando a Libras no cotidiano escolar da turma toda em que a criança surda estuda, ainda há muito que melhorar, mas já é um avanço, a criança é acompanhada por uma intérprete de Libras coisa que não acontecia antes.

A experiência docente em sala de aula, no tocante a contação de histórias para crianças surdas da Educação Infantil, é necessária, assim como muito esforço por parte dos professores, pois não é fácil uma educação bilíngue na qual o próprio profissional não domina Libras. Nas leituras sobre Karnopp o conto de histórias quando se utilizam as duas

línguas: libras e português é necessário que seja presente o tempo todo.

A Literatura surda para crianças tem um significado muito importante, pois dará oportunidade das crianças surdas e ouvintes entrarem no mundo da imaginação, criando em suas mentes fantasias sobre as histórias contadas a partir de sua compreensão de mundo.

A escola tem que oportunizar a criança a conhecer sua própria identidade e cultura surda através das histórias infantis.

Considerações finais

Diante do que foi discutido durante esta pesquisa, compreendemos que aquisição da língua materna deve acontecer desde os primeiros anos de estudos da criança, já que a aquisição de linguagem é tão importante, o mesmo deve acontecer com a literatura infantil que é de extrema importância no desenvolvimento das crianças, sendo elas surdas ou ouvintes. A comunidade surda dá muito valor as expressões culturais, pois é onde eles se desenvolvem melhor, é onde mostram as suas habilidades e buscam mais conhecimentos, é uma forma de serem notados como realmente são cheios de conhecimentos e habilidades notáveis.

Existe uma grande necessidade de se entender e de se buscar novas estratégias para promover o acesso a literatura surda, tornando possível a acessibilidade de crianças surdas em classes inclusivas da rede regular de ensino. Tem que se buscar meios que possibilitem o desenvolvimento cultural, literário e o respeito linguístico enquanto possibilidade de avanço educacional.

Entre uma das estratégias acreditamos ser pertinente o uso das traduções e adaptações para Libras, pois já temos alguns materiais disponíveis no mercado, como fábulas infantis, teatros surdos e vídeos.

Ainda tem muito a ser buscado para efetivação da literatura surda, já que a maioria das obras são adaptações, se tem poucas criações de cunho das pessoas surdas, uma vez que, ainda há pouquíssimo material traduzido cujo público alvo sejam crianças surdas em fase de alfabetização sinalar.

Referências

- ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora**. Londrina/PR. 2012. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012__ALMEIDA_Josiane_Junia_Facundo.pdf. Acesso 19 de jun. 2019.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil**/Ministério Da Educação E Do Desporto, Secretaria De Educação Fundamental – Brasília/DF: MEC/SEF,1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de Dez. de 1996.
- COELHO, Nelly N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COUTO, Letícia Ferreira de; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **Libras: uma análise histórica na perspectiva da educação inclusiva**. Artigo. Revista Eletrônica Saberes da Educação - Vol. 05 – nº 1 – 2014. Disponível em: http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Leticia.pdf. Acesso em 05 de jun. 2019.
- GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 12. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.
- KARNOPP, B. Lodenir. Artigo: **Literatura Surda**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. 98.
- KARNOPP, B. Lodenir. **Produções culturais de surdos: análise da literatura surda**. In: VIEIRA- MACHADO, Lucienne; LOPES, Maura (orgs.) Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. 1 ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- NASCIMENTO, Adriana Costa do; MASCARENHAS, Carmem da Silva. **A importância da Língua de sinais na educação do surdo na escola regular**. Artigo. Ano: 2009. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/a-importancia-da-lingua-de-sinais-na-escola-regular/28123/> . Acesso em 19 de jun. 2020.
- SILVA, Antonio C. R. da. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade: orientações de estudos, projetos...** 2. ed. 2 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. 2, Ed. rev. - Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

O ENSINO DOS PRONOMES EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO

Anderlia Oliveira de Lima (UERN)

Sunamita Patrícia da Cunha(UERN)

Talia Cristiane Elias Brito (UERN)

Resumo

Nesse trabalho discutiremos o ensino dos pronomes em um livro didático de Língua Portuguesa, verificando e analisando a forma que estão sendo trabalhados. Para isto, utilizamos o livro “Se liga na língua - Literatura, Produção de texto, Linguagem” do 2º ano do ensino médio, 1ª edição, São Paulo, 2016, tendo como *corpus* algumas atividades contidas no capítulo 15. Para tanto, tomaremos como referencial teórico as discussões de autores como, Antunes (2004, 2014), Neves (1997), Faria (2002) e Travaglia (1997, 2006 e 2009). Diante disso, chegamos à conclusão de que os autores do livro, levando em consideração o capítulo analisado, fazem uso da gramática tradicional em conjunto com a funcionalista, pois no momento em que pedem para reescrever e/ou transcrever os pronomes leva o aluno a refletir sobre o funcionamento dos mesmos, pedindo para que expliquem e justifiquem as respostas anteriores, ou seja, estabelecem um entrelaço entre os elementos gramaticais e a sua contextualização.

Palavras-chave: Pronomes; Gramática; Língua Portuguesa; Livro Didático.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo verificar e analisar a forma que estão sendo trabalhados os pronomes no livro didático de língua portuguesa, do 2º ano do ensino médio. Para tanto, definimos como *corpus* o capítulo 15, do livro “Se liga na língua - Literatura, Produção de texto, Linguagem”, dos autores: Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, 1ª edição, São Paulo 2016. Pretendemos também examinar em quais tipos de gramática esse método de ensino se baseia, refletindo sobre a importância do uso dos pronomes em seus contextos de uso, fazendo com que através desses usos os alunos venham obter o conhecimento necessário.

Sabemos que os livros didáticos são os principais guias dos

professores de português, pois são usados para transmitir conhecimentos aos alunos e temos observado que esse método de ensino vem se aperfeiçoando, pois antes no livro didático era usada a gramática tradicional, a normativa, a padrão, de acordo com a qual eram extraídos dos textos apenas alguns elementos gramaticais não trabalhando o seu contexto, ou seja, não levando em consideração a reflexão sobre a função dos elementos gramaticais no uso do texto.

Desse modo, queremos com este artigo analisar como os pronomes estão sendo abordados no livro didático e refletir sobre a importância de seu uso de forma contextualizada. Para isso, utilizamos como referencial teórico discussões de autores como: Antunes (2004, 2014), Faria (2002), Mackenzie (1992) e Travaglia (1997).

Este trabalho tem como base o livro que já fora citado no início desta introdução e foi dividido em referencial teórico, no qual estamos abordando o Ensino de Língua portuguesa: noções norteadoras; As Concepções de Linguagem; As Concepções de Gramática; Livro Didático e Ensino, em seguida a Análise e por fim as considerações finais.

Ensino de Língua portuguesa: noções norteadoras

O tópico abordará as noções norteadoras do ensino da língua portuguesa e suas perspectivas bem como as concepções gramaticais apresentadas pelos seguintes autores: Antunes, Geraldi e Travaglia.

As concepções de linguagem

A forma como o ensino de língua portuguesa nas escolas vinha sendo abordado no processo de ensino aprendizagem nos leva a refletir e perceber a suma importância de como veem sendo ensinados os pronomes nos livros didáticos nas escolas. Segundo Antunes (2014, p. 143), “Os pronomes têm que ser tratados assim: na esfera da contextualização, ou seja, na esfera do pragmático”, pois sabemos que os pronomes são classes gramaticais que indicam as pessoas do discurso, são usados para substituir substantivos, e seu sentido acontece por meio da

situação de comunicação ou pelo contexto em que se insere. Para abordarmos esses pronomes de forma a fazer com que o aluno reflita sobre o porquê de seu uso e para quê, precisamos mostrar o real sentido de cada um deles dentro de seus contextos, pois esse método de ensino exercido na sala de aula faz com que o aluno seja:

Cada vez mais consciente de que a escolha dos elementos da língua para construir textos não é fortuita, mas regida pela adequação do recurso lingüístico e das instruções de sentido que contém aos propósitos dos usuários da língua em cada situação de comunicação (TRAVAGLIA, 1997, p. 151).

Como Travaglia cita, para a construção de um texto é necessário que haja conexão entre os elementos gramaticais para que a interpretação do aluno sobre o determinado assunto e/ou textos seja coerente.

Com a ligação desses elementos, o discente também apresentará uma desenvoltura em relação a seu aprendizado em sala de aula. Para tanto, essa junção dos elementos deverá ser apresentada pelo professor de uma forma que o aluno venha adquirir o conhecimento desejado diante do docente.

Para ensinar Língua portuguesa é necessário que se tenha noção sobre as concepções que envolvem a linguagem, assim o professor terá consciência de qual delas poderá embasar o ensino da Língua portuguesa em sala de aula, se adequando aos dias atuais.

Sabemos que a linguagem ocorre por meio de uma comunicação, e sua produção está ligada ao que queremos expressar, por isso, Antunes (2014, p. 84) fala que: “Produzir linguagem é expressar sentidos, é expressar intenções; é viver uma experiência de interação, reciprocamente compartilhada”, ou seja, para que haja uma comunicação entre dois indivíduos é necessário que aconteça interação entre ambos. Dessa maneira, o ensino da Língua portuguesa deve estar pautado na relação social ou também do professor juntamente com o aluno, tendo em vista que é crucial uma interação para que se possam explorar os mais variados sentidos e expressões, com o intuito de que os alunos venham

obter bons resultados no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da Língua portuguesa.

A linguagem está presente no nosso dia a dia e pode ser vista de algumas maneiras, que são divididas em três concepções. Para Geraldi (1984) são: linguagem como manifestação de pensamento, que vê a língua como algo individual e que expressa o pensamento, retratado através das palavras. Nesta concepção, está contida a noção de “certo” e “errado”, se não estiver de acordo com as regras da gramática está errado, instituindo, dessa forma, uma única maneira para que ao se expressar na sociedade seja aceito e respeitado por todos. Ou seja, nessa concepção, o ensino da gramática sugere a exibição de regras de falar e escrever bem, excluindo assim as variedades que existem na sociedade. A segunda concepção é a linguagem como instrumento de comunicação, que vê a língua afastada de seu contexto de uso e como se fosse um conjunto de elementos que as pessoas devem aprender para que assim possam se comunicar. Ainda de acordo com Geraldi (1984), a terceira e última concepção, linguagem como processo de interação vê a língua como forma de interação da pessoa com todo o contexto comunicativo, ou seja, vê a importância da interação para a obtenção do significado de mundo porque a linguagem é social, coletiva e histórica, com isso, a interação, a relação entre os indivíduos faz com que se obtenha o significado do mundo.

Concepções de gramática

Quando citamos gramática pensamos nas diferentes concepções ou possibilidades que podemos encontrar. Isso nos proporciona formular uma ideia de que existem vários tipos de gramáticas, uma delas seria a Gramática estrutural, que de acordo com Antunes:

[...] a gramática estrutural não constitui um movimento unificado. Entretanto, podemos caracterizar essa escola, em linhas gerais, como uma tendência de escrever a estrutura gramatical das línguas, vendo-as como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações de acordo com leis internas, ou seja, inerentes ao próprio sistema

(ANTUNES, 2007, p. 53).

Esse tipo de gramática está voltada para o estudo da estrutura da língua, ou seja, sua forma sintática, independente de ser escrita ou não. Podemos ressaltar também a gramática descritiva, que de acordo com Travaglia:

[...] é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos (TRAVAGLIA, 2009, p. 32).

Conforme a citação acima pode compreender que a gramática descritiva tem por objetivo fazer uma descrição da forma falada da língua e não da sua forma escrita, pois esse segundo aspecto está ligado à gramática normativa, a qual é bastante utilizada nas escolas, pois ela segue o modelo da norma padrão. Prescreve as regras e, além de estudarem somente as regras sem o seu contexto, também podemos analisar que as pessoas que não falam seguindo esse padrão são vistas como pessoas que ‘não sabem falar português’ ou até mesmo são discriminadas por fugirem do domínio dessa norma, pois isso, é considerado um erro, ou uma variação linguística não bem aceita:

Segundo Travaglia (2006, p.24), é um sistema de normas que deve ser seguido para quem deseja falar e escrever bem. Isso quer dizer que uma vez que se deixa de fazer uso dessas regras, está fugindo do padrão estabelecido pela norma culta da língua, o que é considerado como “erro”, exceto, o que a língua dita como variedade padrão.

Esse tipo de gramática se detém em prol de além de seguir normas, também analisar a oralidade das pessoas durante o diálogo produzido

pelos sujeito. Apesar da gramática normativa ainda ser bastante utilizada, como citado anteriormente, podemos inferir que já ocorrem mudanças, modificações que colaboram para o aprendizado do aluno e professor. O livro que estamos analisando, é um exemplo de que estão trabalhando a gramática contextualizada e funcional. Segundo Antunes (2014, p. 40), “[...] uma gramática contextualizada é uma gramática dos usos, o que implica dizer daquilo que as pessoas dizem e escrevem em textos dos mais variados tamanhos, tipos e funções”, ou seja, gramática essa que não trabalha apenas as regras, mas sim seu contexto. Antunes (2014, p.47) acrescenta que: “Gramática contextualizada é gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer”, então a gramática contextualizada ocorre através do estudo de seus elementos por meio das interações, da comunicação, do que se quer expressar.

A gramática funcional ou contextualizada é aquela que considera a comunicação, a capacidade que os sujeitos possuem de não somente fazer a codificação e a decodificação das expressões, mas de fazer a interpretação de forma que haja uma boa interação, pois ^{ela se} aplica aos diversos tipos de língua visando a função, ou seja,

A gramática funcional pretende-se igualmente aplicável a todas as línguas e todos os tipos de língua. Na prática, isso significa uma tentativa de atingir o equilíbrio entre o geral e o particular: as descrições não devem ser tão específicas de uma língua que não possam ser transferíveis para outras línguas, nem podem ser tão gerais que as peculiaridades da línguas individuais sejam obscurecidas (NEVES, 1997, p. 147).

Portanto, a gramática funcional tenta explicar as regularidades da língua, e por meio dessas, mostra também as circunstâncias em que os indivíduos usam a língua.

Livro didático e ensino de língua portuguesa

Sabemos que a forma que o livro didático abordava as atividades

anteriormente era de uma forma tradicional, descontextualizada, mas com o passar do tempo vem ocorrendo mudanças e isso é muito positivo, pois o professor deve trabalhar com os alunos de forma que ocorra interação entre os mesmos, que realmente explore o que as atividades apresentam para que o discente adquira o conhecimento necessário, pois

Não se trata somente de mudar o livro didático, mas também o professor. Que ele use linguagem acessível ao aluno, leve-o à reflexão crítica, à pesquisa e à criatividade. Não há escola somente crítica ou reprodutora; a condição do professor de desenvolver um ensino crítico se dá na medida em que ele reproduz, ao mesmo tempo, ideias e pessoas que ocupem papéis sociais. A maneira com que o farão depende da dinâmica da mudança social e não de sua vontade subjetiva (FARIA, 2002, p.10).

O docente não deve trabalhar apenas com o livro didático, o livro é importante, porém, é interessante trabalhar também com outros meios que contribuam para a compreensão do aluno.

O professor de Português precisa ter a competência suficiente que lhe confira a autonomia necessária à condução do seu trabalho [...] A autonomia não significa individualismo, isolamento ou autossuficiência. Significa que o professor esteja seguro de como deve ser o seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos, que vêm de lá e de cá (ANTUNES, 2004, p. 171).

O papel do professor é aperfeiçoar a língua que aprendemos no âmbito familiar desde criança, e para isso ele precisa estar seguro de que vai transmitir aos seus alunos, pois, para eles não basta apenas saber a norma culta, a tradicional que vem nos livros, eles precisam se adequar ao seu público, ao contexto de uso da língua.

O trabalho com o pronome no livro didático “Se liga na língua: Literatura, Produção de texto, Linguagem”

Figura1

1 Leia esta tirinha de Calvin e preste atenção nos pronomes empregados.

CALVIN E HAROLD

Bill Watterson

3-17

© 1996 Universal Press Syndicate
CALVIN & HOBES: BILL WATTERSON © 1985
WATTERSON/DIST. BY UNIVERSAL UCLICK

998

- Observe as várias ocorrências do pronome *você*. A que personagens ele se refere?
- E a que personagens se refere o pronome *eu*?
- Com base nas respostas anteriores, explique como funcionam os pronomes em uma interação comunicativa.
- No terceiro quadrinho, o pai de Calvin começa a compreender o que está por trás da pergunta do menino. Explique como a linguagem verbal e a não verbal revelam essa percepção.
- De que modo a situação que motivou a pergunta inicial se evidencia na fala de Calvin no último quadrinho?
- Observe as duas flexões do verbo *fazer* no texto: *fizesse* e *fez*. O que as diferentes formas verbais sugerem sobre as ações?
- De que modo a troca de *fizesse* por *fez* contribui para o humor da tira?

Fonte: Livro didático: *Se liga na língua* (2016, p. 264).

Conforme trechos do livro apresentados na Figura, que se encontra na página 264, do livro “Se liga na língua” no capítulo 15, em análise, notamos que a atividade 1 aborda primeiramente a gramática tradicional, isso é perceptível nas questões a) e b), pois perguntam a que personagem se refere o pronome “você” e em seguida a mesma pergunta para o pronome “eu”, porém na alternativa posterior, na letra c) vimos que a mesma pede para que o aluno explique com base nas anteriores o funcionamento do pronome em uma interação comunicativa, as letras d), e), f) e g) seguem a mesma linha de raciocínio, uma vez que pedem para justificar e explicar as respostas. Com isso, percebemos que a atividade em análise está baseada na concepção funcionalista, na gramática contextualizada, pois leva o aluno a refletir como os pronomes anteriores citados funcionam e seu contexto.

Figura 2

3 Veja abaixo o anúncio de uma campanha de solidariedade social. regras: sua pr
seu!



- Qual é o objetivo da campanha?
- Explique a escolha dos elementos que compõem a parte visual do cartaz.
- Reescreva a frase principal do anúncio duas vezes, substituindo *um brinquedo* (na primeira) e *uma criança* (na segunda) por pronomes pessoais adequados.
- Justifique a escolha do tipo de pronome usado.
- Qual das reescritas poderia ser usada no cartaz mantendo sua coerência? Por quê?
- A substituição da frase original pela reescrita traria mudanças de sentido? Justifique.

Fonte: Livro didático Se liga na língua (2016, p. 265).

Na atividade da Figura 2, percebemos que as questões “a” e “b” já são iniciadas com indagações e apenas a questão “c” trata de uma reescrita, na questão se pede para reescrever a frase fazendo a substituição por pronomes, mas nas questões “d”, “e” e “f” pede para justificar o fato de ter escolhido o pronome que utilizou, dizer qual reescrita pode ser usada no cartaz que contém coerência, o porquê, e se a substituição que houve muda o sentido e ainda pede a justificativa.

Figura 3

- 4 Leia a tirinha de Zoé e Zezé, produzida pela dupla de cartunistas estadunidenses Rick Kirkman e Jerry Scott.

ZOÉ E ZEZE

Rick Kirkman & Jerry Scott



- O humor da tira é construído principalmente sobre o comportamento de um dos personagens. Explique essa ideia.
- Um pronome foi empregado de maneira informal. Transcreva no caderno o período em que isso ocorre.
- O uso desse pronome na tirinha pode ser considerado inadequado? Por quê?
- Reescreva o período de modo a adequá-lo a um contexto formal.

Fonte: Livro didático: Se liga na língua (2016)

A atividade da figura 3, não é diferente das demais, pois mesmo se houver questões que pedem para fazer a reescrita, também pedem para explicá-la, dizer o porquê, trabalhando sempre a gramática contextualizada e funcional.

O que temos observado é que as instituições têm buscado melhorias para o ensino, pois reconhecem que o ensino não está sendo significativo para os alunos e que os mesmos não têm aprendido de maneira interacional. Isso fica perceptível ao analisarmos as atividades acima, nas quais todas estão abordando o uso dos pronomes de forma contextualizada, isso é um ponto positivo, pois antes os livros didáticos discutiam o ensino da gramática tradicional não levando em consideração a compreensão desses usos em um contexto. Ou seja, não faziam com que o aluno refletisse acerca que estudava, mas que apenas transcrevessem os pronomes do texto, das frases e até mesmo das tirinhas.

Porém, o que temos observado é que nessas atividades, apesar das

primeiras questões pedirem para transcrever os pronomes, logo em seguida, pedem que digam qual a função do pronome no contexto e pede para explicar. Com essa forma funcional de interação, de reflexão o aluno obtém um conhecimento mais amplo do que realmente é a gramática, pois ela não é somente as regras, mas sim a sua forma de pensar e refletir sobre os determinados usos de elementos em um contexto.

Considerações finais

A partir da análise do livro didático “Se liga na língua” do 2º ano do ensino médio mais precisamente o capítulo 15, foi verificado que o ensino dos pronomes está baseado tanto na gramática tradicional como também na gramática funcional, pois apresenta uma boa abertura no que diz respeito à linguística textual.

Estamos cientes de que os livros didáticos estão sendo organizados e reformulados aos poucos, apesar de não serem todos, mas o que esteve em análise não só ajuda na construção do pensamento, mas também na sua estruturação no que diz respeito à oralidade e a escrita, com prioridade de desenvolver o senso crítico do aluno.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2004.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó” das ideias simples - 1ª ed.- São Paulo: Parábola editorial, 2014.
- FARIA, Ana Lucia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ORMUNDO, Wilton, SINISCALCHI, Criatiane. **Se liga na língua**: literatura, produção de texto, linguagem. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2016.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

GÊNEROS DO HUMOR NA SALA DE AULA: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR

Rubens Oliveira Dantas (UFERSA)

Ananias Agostinho da Silva (UFERSA)

Resumo

O humor é um elemento sempre presente nas interações cotidianas do ser humano e possui a função de proporcionar “prazer” e emoção em tempos difíceis da vida. Notadamente nos últimos anos, com o avanço tecnológico, o humor tem apresentado grande audiência, conforme atestam os diversos programas de televisão com viés humorístico, o sucesso apressado de humoristas na *internet*, sobretudo nas redes sociais e em canais de compartilhamento de vídeos, além da difusão de charges, memes e outros textos do gênero em telejornais, jornais impressos e *online*, bem como noutros meios de comunicação. De fato, percebe-se que muitas práticas discursivas têm sido produzidas com a finalidade de provocar o humor, situações cômicas que possam entreter o público. Todavia, pouco se tem refletido a respeito dos efeitos de sentido dessas produções. Neste trabalho, pretende-se abordar esse tema, não só enxergando o humor como forma de escape, alívio e descontração, mas, também, e principalmente, como um assunto sério e de grande valor cultural, que poderá auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, partindo de uma perspectiva interdisciplinar, na formação de sujeitos críticos e reflexivos, como preconizam os objetivos colocados para a educação básica no Brasil. Assim, abordam-se, aqui, aspectos históricos do humor e sua importância no cotidiano como um elemento socializador, a partir da ótica de alguns filósofos, sociólogos e pedagogos. Em seguida, discute-se sobre a importância de textos humorísticos na prática de ensino em sala de aula, articulados entre outras áreas do conhecimento. Conclui-se que os textos humorísticos podem ser instrumentos utilizados pelo professor para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, incentivando o hábito de leitura e contribuindo para a formação dos alunos como sujeitos críticos, dado o caráter criativo e reflexivo que esses textos apresentam.

Palavras-chave: Humor; processo de ensino-aprendizagem; formação de sujeitos críticos; interdisciplinaridade.

Introdução

O humor é um elemento vital para a condição humana. Quando incentivamos o humor na sala de aula, criamos um ambiente propício ao ensino-aprendizagem. O que mantém uma boa relação com seu professor, com ele trocando impressões através de brincadeira e considerações sobre os mais diversos assuntos, parece mais apto aos estudos.

Além disso, com o humor, a cultura é trabalhada de forma especial, os valores sociais resgatados com muito prazer e os assuntos mais polêmicos são discutidos de maneira mais aceitável. Mas, como se utilizar do humor sem se expor ao ridículo ou incentivar o preconceito, racismo ou outros males que venham ofender a moral do aluno? Foi pensando nesse problema, bem como na importância de se trabalhar esse tipo de texto e na raridade com que esse assunto é trabalhado por nós, educadores, que também nos sentimos estimulados a trabalhar textos humorísticos (charges, tirinhas, piadas, memes etc.), partindo de uma perspectiva interdisciplinar.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: primeiramente, abordamos aspectos históricos do humor e sua importância no cotidiano como um elemento socializador, a partir da ótica de alguns filósofos, sociólogos e pedagogos. Em seguida, falamos sobre a importância de textos humorísticos na prática de ensino em sala de aula, em uma abordagem metodológica interdisciplinar.

Por fim, defendemos que os textos humorísticos podem ser instrumentos utilizados pelo professor para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, como uma estratégia interdisciplinar, incentivando o hábito de leitura e contribuindo para a formação dos alunos como sujeitos críticos, dado o caráter criativo e reflexivo que esses textos apresentam

história do humor - o humor como elemento socializador

Na antiguidade, várias foram as tentativas de definição do sentido do humor, assim como a forma de se lidar com ele. Filósofos gregos como Sócrates, Platão e Aristóteles arriscaram dar as suas definições sobre o assunto. No livro *Do Que Riem as Pessoas Inteligentes*, o filósofo Manfred Geier nos esclarece algumas dessas posições: Sócrates recomendava cautela no uso do humor. Pitágoras e seus seguidores tinham aversão ao humor. Platão foi tão radical que banuiu o humor de sua República, dizendo que ele distraía o povo de assuntos mais sérios. Geier (2011, p.41) cita o historiador Diógenes Laércio quando diz que Platão era “tão casto e sério que ninguém jamais o vira rir muito”. Já Aristóteles, falava sobre o humor

com uma teoria que serviu de base para todos os estudos posteriores a respeito do assunto. Segundo ele, o riso é exclusivo do ser humano, o que o diferencia dos outros animais. Hoje, esse é um ponto de debate entre muitos cientistas.

O que podemos compreender é que todos esses posicionamentos se devem ao contexto e época nos quais eles viveram. A compreensão de humor variava de uma época para outra. Geier (2011) explica em sua obra que, assim como os filósofos gregos sempre faziam essas análises críticas sobre o humor por meio do trágico e do cômico, na idade média, por exemplo, produzia-se uma mentalidade de que o riso era algo demoníaco, o cristão não poderia sorrir - na Bíblia não havia recomendações sobre o riso, segundo a igreja na época. No Renascimento, o riso deixa de ser restrito aos gêneros populares, como a comédia e a farsa, para fazer parte da “alta literatura”.

Mas é a partir da Teoria da Psicanálise, desenvolvida por Sigmund Freud, que a análise sobre o tema ganha uma visão mais aproximada do que hoje entendemos como humor. Ele vincula o riso ao princípio do prazer. Por que dar risada é tão prazeroso? O humor está presente em todos os setores da vida? De que rimos e por que rimos? Qual a função social do humor?

Como a vida tem muitas regras e normas de conduta, uma piada poderá servir, também, de correção moral. Um exemplo é quando não se respeita devidamente o horário exposto como regra, chegando-se atrasado a um encontro marcado e essa situação serve como alvo de chacota por parte das demais pessoas e ao mesmo tempo de correção para quem viola tal regra. Não se definirá como uma atitude radical com o transgressor, mas como uma repreensão descontraída contra sua falta cometida, que é uma maneira de manifestar diferenças individuais e de forma dinâmica romper as barreiras da seriedade.

Outra observação sobre o humor é que ele funciona em grande parte na base de estereótipos, talvez para tornar os problemas sociais mais comuns ou mais facilmente compreensíveis. De acordo com muitas piadas, por exemplo, as pessoas casam por interesse, os políticos são todos corruptos, os negros são sempre inferiores aos brancos, as louras são *burras*, os judeus só pensam em dinheiro e o brasileiro é sempre o

mais esperto.

Assim, como se percebe, em qualquer setor da vida, o humor está sempre presente, quer seja no trabalho, no lazer, na política, nos estudos. Ele é inserido em situações em que, por coincidência ou não, os problemas ou opiniões sobre certos assuntos, mesmo estes sendo *sérios*, são vistos e repassados de forma descontraída.

O riso como escape, como forma de alívio

Viver bem na atualidade está sendo um grande desafio. O estresse no trabalho, a violência nas ruas e a falta de comunhão nos lares fazem com que o indivíduo crie barreiras que o levem ao mau humor. Frente a essa realidade, muitos procuram maneiras para cultivar o bem-estar interior. E o riso tem sido esse caminho. Para Propp (1992, p. 190), “o riso de alegria, mesmo que não se oriente para o satírico, é muito útil e necessário socialmente porque desperta a alegria de viver, cria o bom humor e com isso eleva o tônus da vida”.

Não é à toa que, nas redes sociais, os memes são compartilhados e viralizados em uma velocidade assustadora, os *shows de stand-up* e os programas televisivos exploram em grande quantidade *shows* humorísticos em que o riso e o deboche são a prioridade e elevam a audiência das emissoras. Até na área comercial, em que qualquer informação deverá ser bem elaborada devido à concorrência acirrada, o humor também tem sido método de conquista para vendas e divulgação dos serviços prestados. Vejamos, ao lado, um exemplo bem conhecido.

Figura 3: Propaganda do produto Bombril

Fonte: www.bombril.com.br. Acesso em 19 jun. 2019

Por meio de propagandas criativas e bem-humoradas, cria-se um elo entre o anunciante e o cliente, de simpatia e, até mesmo, credibilidade, uma característica que talvez pensássemos não ser atribuída ao humor. Há comerciais que são inesquecíveis devido ao seu teor humorístico. Além de anunciar a marca do produto de forma eficiente e criativa, nos proporciona o prazer como o sorriso. É o caso do comercial acima ilustrado na figura.

Esse fato é tão real na vida humana que grandes estudiosos analisaram o assunto com muita seriedade, como na obra *Teoria do humor*, que procura esclarecer os tipos de teorias para esse assunto. Nessa análise, a Enciclopédia Microsoft Encarta divide o humor em três partes, ou seja, em três teorias: *teoria da superioridade*, que é o prazer do humor na sensação de superioridade sobre as pessoas que fazem rir; *teoria da incoerência*, o humor surgido da transformação repentina de uma grande expectativa para o nada; e a *teoria do alívio*, o humor como um meio para diminuir a dor e o peso das responsabilidades do dia a dia.

Da *teoria do alívio*, considera-se importante citar o trecho seguinte:

Como o humor questiona as exigências sociais

convencionais, ele pode ser encarado como um fornecedor de alívio da restrição que impõem as exigências. O alívio pode ser apenas temporário: uma história obscena, por exemplo, geralmente não é um desafio sério à moralidade convencional. Mas permite dar asas aos impulsos sexuais que a sociedade reprime. Além disto, as pessoas que passam por tensões podem dar gargalhadas se, repentinamente, a tensão for removida. Na teoria do alívio supõe-se que o elemento central do humor não seja uma sensação de superioridade ou o conhecimento de incongruências, mas, sim, o sentimento de alívio provocado pela remoção de barreiras. (ENCICLOPÉDIA MICROSOFT ENCARTA. 1993 – 1999).

Não é necessário ser um grande estudioso e pesquisador para entender que o humor alivia a tensão e ameniza aquele temperamento de ódio e rancor causados pelos problemas diários. Basta observar a seriedade da própria vida e o que o riso e a forma descontraída de ser proporcionam no aspecto interior do ser humano, levando-o a encarar a vida com engenhosidade e satisfação pessoal.

A espontaneidade como meio de expressar sentimentos e afetividade

O ser humano possui uma grande capacidade de interpretar e dramatizar situações diversas do cotidiano. Atores, comediantes e artistas da área humorística o fazem muito bem. Os meios de comunicação, com ênfase na televisão, podem comprovar esta afirmação. Até que ponto este gesto beneficiará os outros e o próprio comediante?

Para Propp (1992, p. 153), “na maioria dos casos o riso bom é acompanhado justamente por um sentido de afetuosa cordialidade”. O que se sabe é que, em diversas ocasiões, o humor é sempre provocado por pessoas que possuem uma estima bem elevada e procuram expressar a alegria e seus sentimentos através de expressões engraçadas.

De acordo com o que foi visto anteriormente, o estudo sobre o humor e o riso ganhou um significado bem mais abrangente, revelando

ser essa postura algo mais que uma simples manifestação física ou tendência humana. O homem não ri apenas porque isso é parte integrante dele. O motivo do seu riso ganhou uma conotação bem mais emotiva. Por traz dele, há sempre uma manifestação do seu real estado de espírito. A felicidade está sempre transparente no semblante de alguém, em suas ações descontraídas e na facilidade do sorriso.

É perceptível no ser humano seus momentos de tristeza. O sentimento negativo e pesaroso da vida às vezes causa um bloqueio que impossibilita o homem de externar com verdadeira perfeição uma fisionomia alegre e descontraída. Já dizia o sábio Rei Salomão que “o coração alegre aformoseia o rosto, mas pela dor do coração o espírito se abate (A BÍBLIA - Provérbios 15:13).

Embora alguns queiram externar um sentido contrário ao seu estado interior, sempre haverá, em sua maneira espontânea de ser, um vestígio no olhar ou nos próprios gestos de que há uma farsa ou encenação provocada. As personalidades do humorista, bem como seu lado afetivo, muitas vezes são revelados pelo tipo de humor que ele faz ou pelas expressões de que ele se utiliza. Um exemplo prático disso é o comediante brasileiro Tiririca, vivido pelo cearense Francisco Everardo Oliveira da Silva. Vindo do circo, de origem humilde, com pouco mais de dois meses ele chega a vender 220 mil cópias do seu CD – Florentina, gravado pela Sony Music.

E dessa maneira pode-se caracterizar outras pessoas bem humoradas e muitos humoristas brasileiros como Renato Aragão, Ari Toledo, Gorete Milagres, Rosicléia, Chico Anísio, Tom Cavalcante e outros. Cada um, à sua maneira, expressa seus sentimentos e afetividade através da habilidade que tem de incentivar o riso em outras pessoas. Eles expõem sua afetividade, o seu talento, a sua sensibilidade através do humor e recebem, como incentivo ou troca, o sorriso da plateia.

O humor na sala de aula - uma estratégia metodológica interdisciplinar

Quantas dúvidas e questionamentos surgem quando refletimos sobre a nossa prática como professor de sala de aula. Será que estamos

contribuindo para o desenvolvimento pleno do aluno quando ensinamos conceitos e regras quase que impostas pelos conteúdos programáticos de um plano de aula?

Diante desse questionamento, surge um outro ainda mais intrigante: Essa fragmentação que ocorre nos componentes curriculares atende aos objetivos traçados para a formação do cidadão crítico, autônomo e participativo?

Fazenda (2008) busca responder a esses questionamentos quando diz que:

A prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefeiro escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o “eu” convive com o outro sem abrir mão de duas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento (FAZENDA, 2008, p.82).

Sabe-se que ainda há algumas instituições escolares que mantêm os tradicionais sistemas de cobranças forçados e com ameaças de punição através de avaliação rigorosa, em cada componente curricular, que induz o educando a criar através da tradicionalidade uma visão negativa do professor e da própria escola. Como afirma Drouet (1995, p. 151), “a escola por sua vez, por seu ambiente de disciplina, de estudo obrigatório, de regras e ordens, pode ter uma influência negativa na criança.”.

Pode-se até relembrar que, em tempos atrás, educação não combinava com humor. A escola era uma instituição onde os conteúdos eram repassados de uma maneira severa, em que os alunos deveriam aprender os conteúdos de cada disciplina por obrigação ou necessidade. Diante dessa realidade, Antunes (2001, p. 31) questiona que, “se uma

escola não serve para ensinar a dialogar, a negociar, a converter problemas em oportunidades, a aprimorar no aluno a defesa de seus interesses, a lucidez de seus argumentos, a lidar com signos, dados e códigos na expressão de suas relações, para que serve a escola?”.

Entende-se que quando não há prazer no que se faz, a vida se torna desmotivada e os objetivos não são alcançados como deveriam. Em sala de aula, funciona do mesmo jeito. Em se tratando de ensino de línguas, as leituras atrativas poderão ser ferramentas essenciais para se atingir bons resultados. Para Nair Gurgel:

Se nós, professores de língua, soubermos utilizar textos “interessantes”, estaremos de alguma forma possibilitando a prática discursiva em sala de aula, uma vez que, a partir dos textos, poderemos refletir a respeito de ideologia, da subjetividade e do contexto histórico-social, além, é claro, de estar propiciando prazer no saber (GURGEL, 2002, p. 5).

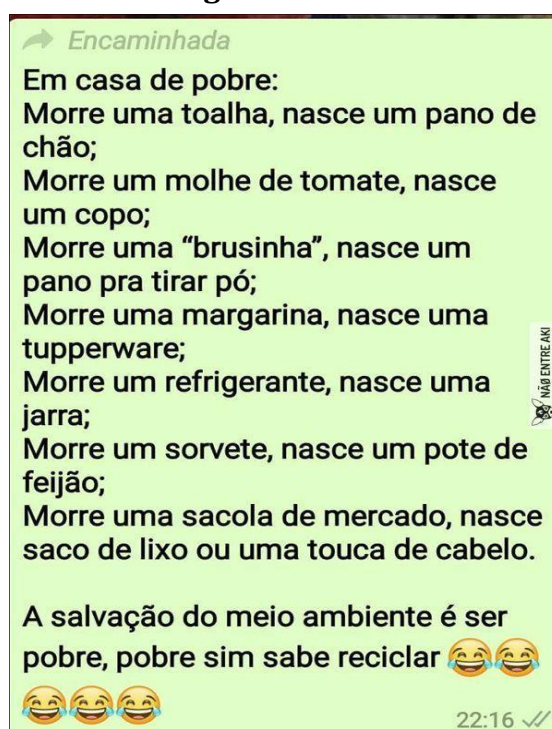
O sorriso é a maior evidência do sentimento de satisfação. Quando começa a ler um bom livro de piadas, o leitor é incentivado por um prazer e é esse sentimento que o leva a fazer sua leitura de uma maneira mais ágil, terminando-a em um tempo bem mais curto do que qualquer outro tipo de livro, mesmo sabendo que os textos humorísticos também possuem diversas formas de interpretação e muitas delas trazem questões sociais, geográficas, culturais e até gramaticais que exigem do leitor um certo conhecimento prévio. Isso é um exemplo bem prático da satisfação proporcionada pelo humor. Além desse prazer, esse tipo de texto é um excelente material de análise. Ele exhibe uma forma atrativa de estudar a língua e expõe temas que são socialmente controversos. De acordo com Sírío Possenti (1998, p. 38):

Tratar o texto humorístico como objeto de leitura é, além de óbvio, produtivo. Minha impressão é que se trata de um

material com o qual também nesse campo se podem fazer excelentes “experimentos”, isto é, justificar ou derrubar teorias (POSSENTI, 1998, p. 38).

Os textos humorísticos, que não possuem autores definidos, são utilizados em todas as culturas, línguas e nações. Eles comparam línguas, ensinam sobre culturas, revelam problemas sociais, expõem criatividade e exploram a riqueza da própria língua materna.

Figura 2: Piada



Fonte: <https://me.me/>. Acesso em 20 de jun. 2019

O texto ao lado mostra, de maneira descontraída, uma prática comum bem presente no dia a dia das pessoas.

Neste texto, o autor expõe uma versão vantajosa e positiva da pobreza quando ele descreve algumas práticas sustentáveis aplicadas no cotidiano doméstico e, ainda por cima, declara: “a salvação do meio ambiente é ser pobre”.

Uma importante lição que este texto poderá nos proporcionar está relacionada às questões ambientais. O enfoque ambiental dos 5R poderá ser explorado de uma maneira muito criativa e prazerosa: Reduzir, Reutilizar,

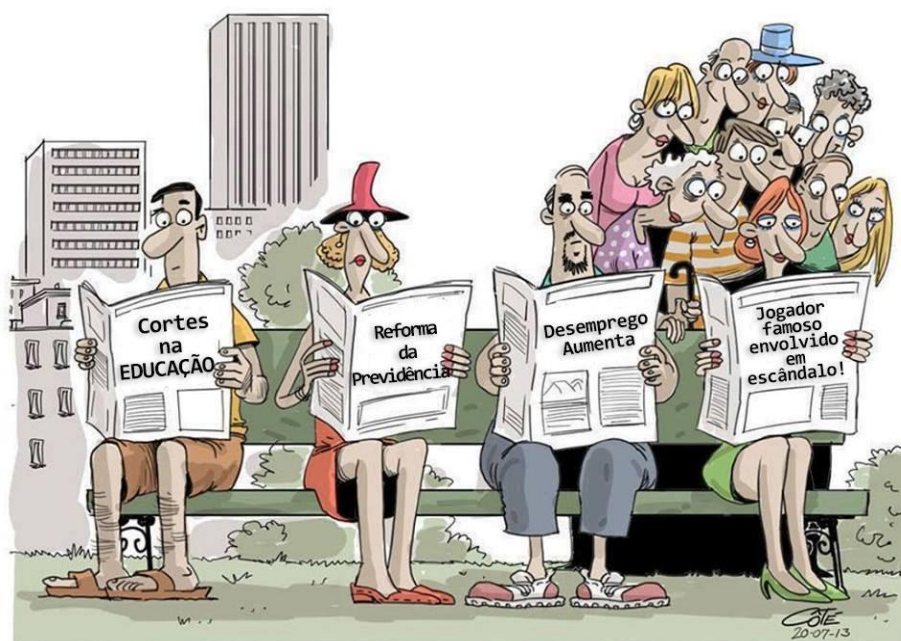
Reciclar, Reeducar e Replanejar, como uma das formas de atingirmos a sustentabilidade ambiental e garantirmos um futuro ecologicamente correto.

Além dessa discussão gerada, outros assuntos poderão ser explorados, ainda nesse contexto, como por exemplo: a desigualdade social e econômica em nosso país. Essa distinção entre o rico e o pobre, presente nas entrelinhas no texto, poderá servir de discussão para falar dessa desigualdade, um dos maiores problemas da sociedade e uma das causas de boa parte dos conflitos entre povos.

Enfim, são assuntos que se relacionam entre si e que abrangem todas as áreas do conhecimento, desde a utilização da língua materna como instrumento de comunicação, passando pela compreensão dos fenômenos naturais; a discussão com argumentação, fatos e informações coerentes; e as soluções para os problemas sociais sem ferir os direitos humanos. São as ciências da natureza, humanas, linguagens e suas tecnologias dialogando em um mesmo texto e contexto.

Vejamos mais um exemplo. Observe como o texto abaixo, utilizando-se da linguagem verbal e não-verbal ao mesmo tempo, apresenta um determinado ponto de vista e abre discussões para outros assuntos.

Figura 3: Texto verbal e não-verbal



Fonte: <https://www.facebook.com/humorint1>

A mensagem deste texto revela o tipo de matéria que mais chama a atenção do povo brasileiro. Diante de tantas manchetes importantes como: cortes na educação, reforma da previdência, aumento do desemprego, os assuntos que mais atraem os brasileiros são aqueles voltados para os escândalos de vida pessoal de artistas e jogadores de futebol, como podemos perceber no texto acima.

Esta seria uma excelente oportunidade para abrir o leque de discussões sobre diversos assuntos como: política, esporte, arte, economia, educação, sexualidade, entre outros, por meio de uma leitura crítica, analítica e exploratória nas diversas áreas do conhecimento. O que configura um caráter interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem.

A postura bem humorada do professor

O professor é um referencial em qualidade de vida para seus alunos. Mas, as questões sociais enfrentadas, o comportamento das crianças e jovens rebeldes que lhe atribui a missão de transformá-los e seus próprios problemas, entre eles os baixos salários, invadem um espaço bem maior do que deveriam na vida desse profissional, tendo uma influência bem mais significativa em seu comportamento e, conseqüentemente, na maneira de exercer sua profissão. Já dizia Paulo Freire: O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso mudar radicalmente o mundo, é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança no mundo (FREIRE, 1993, p, 10).

Foi-se o tempo em que o professor era tido como um indivíduo muito sério, dono do conhecimento e ditador de regras, características

que impossibilitavam um ambiente afetivo e um clima prazeroso em sala de aula. Alguns estudiosos na área de educação têm tido a preocupação de rever esse conceito de educador, mostrando uma outra versão como solução do problema. Os resultados já são os esperados. O professor que sabe lidar com os problemas pessoais e de seu ofício, que procura ter um bom relacionamento com seus alunos e cria um ambiente satisfatório em sala de aula, através do riso, contribui, e muito, para a aprendizagem do aluno.

Analisando tudo isso, entende-se que a aula é, acima de tudo, um convívio e não há um melhor ambiente em que se possa viver do que o favorável ao bem estar, com pessoas alegres e afetuosas, seja esse ambiente uma sala de aula, ou não. Nesse caso, assim como os atores, o professor em seu exercício profissional, deverá esquecer seus problemas pessoais ao entrar em sala de aula, incorporar seu papel e procurar, através de sua postura bem humorada, trabalhar o estado psicológico e emocional do aluno, e conseqüentemente o seu, tornando o ambiente escolar mais prazeroso, sensível e receptivo a aprendizagem. Ele deverá, acima de tudo, ter o equilíbrio de ser um verdadeiro artista sem perder sua identidade de educador.

Restrições ao humor em sala de aula

Há algo que agora deve ser ressaltado. O humor nem sempre é um instrumento de satisfação ou aprendizado ético. O que para muitos é motivo para risos e alegria, para outros poderá ser um sentimento de tristeza. O humor pode expressar amor ou ódio, tolerância ou preconceito, fraternidade ou racismo, sabedoria ou ignorância, ingenuidade ou malícia, entre outros pares eticamente dicotômicos.

São muitos os textos humorísticos que apresentam como objetivos principal as críticas negativas, o desrespeito aos menos favorecidos e a discriminação de raça, cor, sexo e credo religioso. De acordo com a Enciclopédia Microsoft Encarta:

Frequentemente o riso é provocado pelas pessoas que apresentam algum defeito, se encontram em posição de

desvantagem ou sofrem algum pequeno acidente. O sovina, o glutão e o bêbado são personagens cômicos, do mesmo modo que a pessoa que recebe uma torta na cara. Os erros também provocam o riso: disparates de estudantes, pronúncia incorreta e erros gramaticais. Estes são exemplos bastantes óbvios, mas é possível que o humor sutil seja um mero desenvolvimento disso e que o prazer implícito no humor nasça na sensação de superioridade sobre as pessoas que fazem rir. De acordo com essa visão, todo humor é uma forma do escárnio (ENCICLOPÉDIA MICROSOFT ENCARTA, 1993 – 1999, Home Page: www.inf.ufsc.br).

Analisando esse ponto de vista e observando estes aspectos em diversos sites da Internet, livros e revistas, geralmente intitulados por categoria como: loiras, negros, políticos, pobres, entre outros, chega-se a pensar que essa ação negativa seja uma característica própria do humor brasileiro. É natural sorrir em situações constrangedoras que acabam se tornando engraçadas. Na própria sala de aula sempre há entre os colegas de classe aquelas tradicionais pegadinhas racistas, como no exemplo a seguir:

_ Quando é que o negro é gente?²¹

_ Quando ele está no banheiro. Alguém bate à porta e ele grita: Tem gente!

Na realidade, talvez não se possa conter o riso em situações como essa, mas é necessário que o aluno aprenda a valorizar o respeito entre as pessoas. Para isso, cabe ao professor equilibrar esse tipo de situação, que acaba causando constrangimento tanto para ele quanto para quem se ofende. O professor deverá criar um ambiente favorável ao afeto e, conseqüentemente, à aprendizagem. Para isso, o professor deverá selecionar os textos humorísticos que expressam bons sentimentos e que poderão ser instrumentos dinâmicos para análise e aprendizagem da língua materna, por exemplo. É necessário que o próprio aluno se conscientize de que para o riso não há restrições. O que deve haver é a

²¹ Texto de autoria desconhecida

sensibilidade para respeitar uns aos outros através de qualquer atitude, quer seja ela humorística ou não.

Considerações finais

O humor estudado neste trabalho de pesquisa como instrumento interdisciplinar de apoio em sala de aula foi entendido como uma arma poderosa na comunicação e incentivo à aprendizagem. O riso, em si, foi visto como um elemento socializador. Ele une as pessoas em um só propósito e, se usado de maneira adequada, reforça a afetividade de um grupo em objetivos comuns, tornando-se indispensável nestes tempos desumanos, inquietos e de muita competição. O humor é capaz de romper a rotina mental, livra as tensões e, alicerçados em uma linguagem criativa e sadia, é capaz de ultrapassar os limites das palavras e coloca as pessoas diante da realidade que antes desconheciam. Ele é um dos grandes reveladores da vida humana.

Os textos dessa espécie, com seu grande repertório aberto, foram analisados e vistos como saídas para as pressões do dia a dia, aumentando a compreensão da língua materna, além de contribuírem para a retenção do conteúdo em sala de aula, articulados entre as áreas de conhecimento.

A pesquisa também apresenta o aspecto negativo do humor. As expressões de mau gosto e as piadas preconceituosas envolvendo etnias, culturas, enfim, o lado obscuro do humor poderá ser, em vez de solução, um problema que acarretará em sérias consequências, entre elas a desmotivação do aluno para a busca do conhecimento, bem como sentimentos como inferioridade, isolamento, rejeição, desagregação, entre outros semelhantes.

Observa-se que, apesar da dupla face do humor, o seu uso com sucesso em sala de aula dependerá do trabalho criterioso do professor. Suas atitudes, postura e manejo vão definir isso. Cabe a ele selecionar os textos a serem trabalhados e escolher a postura adequada para o bom desenvolvimento do ensino.

Assim, acredita-se que este poderoso instrumento se usado de forma seletiva contribui não apenas para o bem estar pessoal do aluno,

mas também para influenciá-lo em sua aprendizagem, atingindo as expectativas do professor, do próprio aluno e da escola.

Referências

- A BÍBLIA. **Tradução de João Ferreira Almeida**. São Paulo: Editora Vida, 1996. 1135 p. Velho Testamento e Novo Testamento.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Prefácio à edição brasileira**. In: Snyders, Georges. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p. 9-10.
- FREUD, Sigmund. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- Gazeta do Povo. **Rir é o melhor remédio**. Curitiba, 19 de outubro de 1997.
- ENCICLOPÉDIA MICROSOFT ENCARTA, 1993 – 1999. Home Page: www.inf.ufsc.br.
- GEIER, Manfred. **Do Que Riem as Pessoas Inteligentes?** Uma Pequena Filosofia do Humor. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- GUERGEL, Nair. **Literatura Infantil e Humor**. Porto Velho: Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2002.
- POSSENTI, Sírio. **Os Humores da Língua**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- PROPP, Vladímir I. **Comicidade e Riso**. São Paulo: Ática, 1992.
- UFSC. **Teoria do Humor**. Disponível no site www.inf.ufsc.br/~jbosco/TeoriaHumor.doc Acessado em 19 de Abril de 2019.
- USP. **Escola de Comunicação e Artes**. Disponível no site <http://www.eca.usp.br/aiac/congresso1999>. Acessado em 20 de fevereiro de 2004.
- WURMAN, Richard Saul. *Ansiedade de Informação*. São Paulo. Ed Cultura, 1991, p. 119 – 120.

JORNAL ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO

Thâmara Soares de Moura (UERN)

Resumo

O jornal impresso é um dos mais tradicionais e importantes veículos de comunicação e informação de uma sociedade. No âmbito educacional, por sua vez, a utilização do jornal favorece não só o ensino da língua materna, mas, também, permite que o pensamento crítico e a habilidade discursiva do discente sejam desenvolvidos de forma ampla, participativa e prazerosa. Partindo do exposto, o presente artigo tem por objetivo apresentar e discutir o processo de intervenção realizado por bolsistas do PIBID – CAP/UERN, no ano de 2016, em turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. A discussão dos dados, por sua vez, constroem-se sob o caráter qualitativo, mediante as teorias de Brasil (1998; 2007), Freinet (1974) e Marcuschi (2002). Deste modo, observou-se que a partir do trabalho com os gêneros jornalísticos reportagem e notícia, a turma apresentou um melhoramento significativo na qualidade da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Gêneros Jornalísticos. Letramento. Função Social. PIBID.

Introdução

O jornal é um dos principais veículos de informação, trazendo notícias (inter)nacionais, regionais, entre outras. Trabalhado na sala de aula com uma perspectiva de letramento, o jornal escolar traz pontos positivos aos discentes que poderão, eventualmente, desenvolver/ampliar o gosto pela leitura e pela escrita de forma prazerosa, assim como poderão reconhecer e se posicionar como indivíduo social transformador. Trabalhado nessa perspectiva, o jornal escolar e seus gêneros jornalísticos são, também, meios didáticos para valorizar o uso da linguagem em sala de aula, isto é, uma forma de mostrar aos discentes que a leitura e a escrita a que estão acostumados em sala de aula possuem inúmeras utilidades que extrapolam os muros da escola, pois é um modo de se engajar e interagir na sociedade.

Com base nesta discussão, este trabalho surgiu a partir das necessidades de intervenção de bolsistas do PIBID – UERN no processo de letramento de alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental, em uma escola pública, no município de Patu/RN, no ano de 2016. Para uma melhor

contextualização, a sala era composta basicamente por alunos repetentes e/ou fora de faixa. Além disso, os discentes se mostravam bastante desinteressados para a prática da leitura, escrita e interpretação textual.

Objetivando, então, encontrar caminhos para solucionar este problema, foram realizadas, inicialmente, algumas atividades diagnósticas, sendo encontrados os seguintes déficits: a) problemas com ortografia e gramática; (b) dificuldades de contextualização e exposição oral das ideias relacionadas às mais diversas temáticas; e (c) dificuldade de produção de textos nos mais variados gêneros. Concluiu-se que poderia ser realizada uma intervenção relacionada ao processo de expansão do letramento, que abrangesse atividades de leitura, compreensão, interpretação e produção textual. Buscando envolver e sanar todos estes pontos de uma forma mais dinâmica e prazerosa, escolheu-se trabalhar com gêneros jornalísticos em sala de aula.

Para realizar tal ação, utilizou-se como subsídios teóricos alguns autores como: Brasil (1998, 2007), Freinet (1974) e Marcuschi (2002). Metodologicamente, este trabalho configura-se como uma pesquisa-ação, uma vez que será exposto e discutido o resultado da intervenção no letramento realizada. A coleta de dados realizou-se uma vez por semana, durante duas horas, através de um trabalho em conjunto entre ações de intervenção e análise dos seus respectivos resultados. Partindo do exposto e, para melhor compreensão, os próximos tópicos discutirão questões que envolvem as concepções teóricas sobre os gêneros jornalísticos e as ações de letramento, bem como a própria ação intervencionista nestas turmas, respectivamente.

Letramento, gêneros jornalísticos e as suas contribuições sociopedagógicas

Advindo do inglês *literacy*, o termo letramento chegou ao Brasil por volta dos anos 80 com intuito de ampliar o conceito de alfabetização num prisma sociocognitivo. De forma precipitada, algumas pessoas associam o termo ao ato/ensino restrito de ler e escrever de forma satisfatória. O letramento, na verdade, vai muito além ao domínio da língua escrita, de forma que, atuando conjuntamente a sua função social, permite o desenvolvimento e aplicação de uma postura crítica do aluno em relação aos diversos assuntos nos quais possa estar inserido.

Partindo do exposto, Brasil (2007) conceitua o letramento como não somente a ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, mas, também, como a habilidade individual ou em grupo de inserir-se, como consequência à apropriação da língua escrita, em práticas sociais e discursivas, ainda que as vezes não envolva atividades específicas de leitura e escrita. Portanto, “dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar de algumas dessas práticas” (BRASIL, 1998, p. 19). Logo, é possível uma pessoa ser letrada e não ser alfabetizada, ou seja, possuir conhecimentos de mundo, mas não ter domínio da escrita e leitura. Isto ocorre porque, mesmo sem nenhum grau escolar, o meio também influencia o conteúdo do conhecimento prévio de uma pessoa, não podendo esta ser chamada, portanto, de “analfabeta” (não-letrada), mas, sim, de semiletrada.

Partindo da importância do processo de letramento, os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) defendem que:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, p. 16).

Para um satisfatório desenvolvimento e autonomia na escrita, leitura e interpretação, o ensino deve ser pautado na flexibilidade, ou seja, conduzir o aluno a refletir e expressar-se sobre questões sociais, indo além da sala de aula. A prática pedagógica que não trilha estes caminhos corre sérios riscos de tornar-se um gerador de deficiências no que diz respeito ao desenvolvimento oral e posicionamento crítico, sendo caracterizado apenas como um sistema de formação de seres com pensamentos mecânicos. Portanto, a escola torna-se o agente

fundamental na preparação do aluno para a vida.

Deste modo, o letramento, por se tratar de uma prática que estimula a linguagem tanto escrita quanto falada com finalidades comunicacionais, se concretizam a partir de enunciados contextualizados: os gêneros textuais. Partindo, então, desta concepção de gêneros textuais, Marcuschi considera que:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

Logo, é impossível comunicar-se sem a utilização de um gênero. Aproximando à realidade, podemos citar a carta, o bilhete, a reportagem, a notícia jornalística, entre outros, como exemplos claros da enunciação materializados através da escrita e da fala. Tomando, em particular, a prática dos gêneros jornalísticos em sala de aula, incentivada principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, configura-se como um importante apoio pedagógico, uma vez que este permite trabalhar a leitura, a escrita, oralidade e valores morais de uma forma mais interativa e dinâmica, por aproximar o alunado à realidade.

Com base no exposto, pode-se inferir que:

Sem o jornal escolar, a prática hoje quase geral do texto livre fica decapitada e privada de elementos vitais que justificam e impõem a sua permanência. A criança sente a necessidade de escrever exatamente porque sabe que o seu texto, se for escolhido, será publicado no jornal escolar e lido; [...] por isso, sente a necessidade de expandir o seu pensamento por meio de uma forma e de expressão que constituem a sua exaltação (FREINET, 1974, p. 46).

De acordo com as discussões acima tecidas, compreende-se que as vantagens pedagógicas, psicológicas e sociais são inúmeras. Pode-se, desta forma, explorar a exteriorização, a expressão de sentimentos, a construção da personalidade e a aprendizagem. Os alunos, por sua vez, se engajam pois esta prática não é apenas um método pedagógico estático, que só visa a nota final.

Tem-se observado, no entanto, que algumas práticas de ensino impõem o trabalho com gêneros e estruturas textuais sem nenhuma explicação da sua importância na vida prática do discente, ficando o ensino restrito apenas às quatro paredes da sala de aula. As práticas envolvendo os gêneros jornalísticos, diferentemente, em sua essência, tem um objetivo no seu próprio contexto social, englobando todos atributos necessários ao letramento de uma maneira bem mais dinâmica. Logo, o trabalho com os gêneros jornalísticos notícia e reportagem, por exemplo, além de estimular a leitura e a escrita, ainda possibilitam o desenvolvimento do olhar analítico deste aluno em relação ao meio, bem como a organização do pensamento, a seleção dos dados, entre outros.

Partindo, então, destas discussões, o tópico a seguir apresentará algumas discussões acerca da intervenção do grupo de pibidianos nas turmas de 6º e 7º ano, de uma escola estadual no município de Patu/RN, envolvendo o trabalho com os gêneros jornalísticos.

Práticas com o jornal escolar: intervenção em sala de aula

Ao longo das aulas de Língua Portuguesa ministrada nas turmas de 6º e 7º ano por bolsistas do Projeto de extensão PIBID - UERN, no ano de 2016, pretendeu-se não somente sanar as deficiências diagnosticadas inicialmente, mas, também, desenvolver a capacidade crítica dos alunos, instigando-os a desenvolver um olhar mais crítico e, a partir disso, posicionar-se como cidadãos cientes de seu papel social. Partindo deste pressuposto, buscou-se, através das atividades propostas, conceber a língua como um fenômeno interativo, dinâmico e constitutivo de ações humanas. Para tanto, foi trabalhado os gêneros jornalísticos, uma vez que este engloba todos os objetivos almejados e faz com que os alunos se

engajem não de uma forma mecânica, mas consciente. Vejamos:

Imagem 1 – Alunos desenvolvendo atividades diagnósticas iniciais



Fonte: Arquivo pessoal (foto autorizada)

Levando em consideração o contexto desta turma, composta basicamente por alunos repetentes e/ou fora de faixa, totalmente desestimulados para a prática da leitura e escrita e com dificuldades de interpretação, optou-se por explorar, de uma forma mais íntima e interativa, os conceitos, tipos de jornal, meios de circulação, bem como as funcionalidades e estruturas singulares dos gêneros, com especial atenção à notícia e a reportagem. Para isto, foram realizadas, num primeiro momento, aulas expositivo-dialogadas com auxílio de slides, aplicação de quiz, atividades de fixação e exibição de vídeos que abordam o processo de produção do jornal impresso desde a sua idealização, diagramação, até a chegada às bancas. Já neste instante, a turma demonstrou interesse pelo assunto, sendo bastante atenciosa e participativa nas dinâmicas propostas, fato esse que surpreendeu os iniciantes à docência de forma positiva.

Figura 2 – Conhecendo o jornal impresso e suas estruturas



Fonte: Arquivo pessoal (foto autorizada)

Após o primeiro contato com os gêneros, foram realizadas, em grupo, pesquisas de notícias em alguns blogs locais a respeito de assuntos recorrentes na região, como, por exemplo, questões políticas, a seca e a má distribuição hídrica, à escolha dos alunos. Logo após, houve a socialização dessa pesquisa para os demais colegas, bem como análises e discussões em sala de aula. Neste momento, o trabalho com a oralidade, a interpretação e a exposição de suas opiniões puderam ser estimuladas. O trabalho de pesquisa contou com o envolvimento da maioria dos alunos, mas, como já se esperava, alguns, por vergonha ou desinteresse, não quiseram expor seus pensamentos.

As reescritas e exposições de notícias locais em cartolinas e/ou em folhas de ofício foi uma das atividades bastante desenvolvidas durante algum tempo. É importante ressaltar que as dinâmicas em grupo foram sempre valorizadas nestes momentos, uma vez que, além de estimularem o trabalho em equipe, ainda auxiliaram no compartilhamento de informações e nas discussões coletivas dos dados. A organização do pensamento e das informações, bem como o trabalho com a correção ortográfica foi solicitado. Percebia-se que os alunos entendiam a necessidade da utilização da linguagem mais formal e do cuidado com a grafia correta, tanto que procuravam as correções com os bolsistas em

sala.

Figura 3 - Leitura e discussão de notícias em grupo



Fonte: Arquivo pessoal (foto autorizada)

Após a certeza de que os alunos já estavam íntimos dos gêneros, com ênfase para a reportagem e a notícia, deu-se início às produções do jornal da sala. Primeiramente, procurou-se, através de pesquisas, um tema recorrente no município que exigisse um pouco mais da atenção por parte da sociedade, o qual poderia ser tratado pelos alunos através dos textos jornalísticos como forma de conscientização social.

A necessidade de preservar a espécie dos macacos-prego existentes na Serra do Lima, no município de Patu, Rio Grande do Norte, deu origem ao projeto “Cada Macaco no seu Galho”, assunto bastante recorrente e preocupante na cidade. A princípio, a coleta de dados para as produções realizou-se a partir de pesquisas na internet, palestras com defensores e órgãos competentes do município, além de visitas de campo à Serra, habitat desses animais. Como culminância, foi produzido o jornal da sala com texto coletivo e distribuído para toda a comunidade escolar e social, com o intuito de conscientizá-los a preservar esta espécie tão ameaçada no município.

Figura 4 - Palestras ministradas por representantes da Secretaria de Meio Ambiente do município



Fonte: Arquivo pessoal (foto autorizada)

Figura 4 – Visita à Serra do Lima, habitat natural dos macacos-prego



Fonte: Arquivo pessoal (foto autorizada)

Durante este processo, os alunos empenharam-se bastante, pois não era apenas uma imposição escolar de um texto livre, decapitado e privado “de elementos vitais que justificam e impõem a sua permanência” (FREINET, 1974, p. 46), objetivando uma simples nota, mas, sim, um retrato de seu próprio cotidiano, a exigência consciente e nata de uma posição crítica para uma mudança social consistente. Assim como defende Freinet (1974, p. 46), as crianças se engajam na escrita jornalística, pois “sentem a necessidade de expandir o seu pensamento por meio de uma forma e de expressão que constituem a sua exaltação”, exatamente porque entendem a necessidade de se impor, tendo em vista a proximidade dos assuntos jornalísticos ao seu cotidiano.

Considerações finais

O trabalho com a temática trouxe um resultado satisfatório a partir do envolvimento e participação dos alunos nas atividades, melhorando significativamente o nível de leitura e escrita. Os resultados apontam que todos os alunos têm noção da importância social e educacional dos gêneros jornalísticos. A maioria reconhece que não somente o uso do jornal, mas, também, o ato de ler em si abrem portas para o conhecimento de mundo e do estabelecimento da comunicação.

De modo geral, os desafios a serem vencidos ainda são grandes, tendo em vista que o letramento é um processo progressivo e lento, mas a felicidade e gratificação de ver alunos que antes eram totalmente desinteressados estarem despertando sua sensibilidade criativa e crítica numa construção significativa, é muito maior do que qualquer luta que travamos para chegar a esse objetivo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FREINET, Celestin. **Técnicas de educação**: O jornal escolar.

Tradução de Filomena Quadros Branco. Lisboa: Editora Estampa, 1974. Disponível em: <http://salaaberta.com.br/wp-content/uploads/2015/06/o-jornal-escolar-freinet.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Gêneros Textuais**: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA A PARTIR DA OBRA A BOLSA AMARELA, NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Francledna da Silva (UERN)

Maria Lúcia Pessoa Sampaio (UERN)

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de ensino direcionada à turma de 8º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Umarizal/RN, à luz da sequência básica de Cosson (2014), com o objetivo de saber de que forma esse método de ensino pode contribuir com as práticas de letramento literário em sala de aula. Quanto ao tipo de pesquisa, trata-se de uma pesquisa participante e descritiva, com abordagem qualitativa. O *corpus* para análise constituiu-se de registros das notas de campo, dos apontamentos contemplados nos roteiros de leitura e das produções finais dos alunos. Para tanto, foi selecionada para a execução dessa proposta a obra literária *A Bolsa Amarela* (1976), da autora Lygia Bojunga Nunes. A abordagem teórica que norteia esta pesquisa está ancorada nas concepções de leitura, letramento literário, formação de leitores, estratégias de leitura, de autores como Cosson (2014) Soares (2016), dentre outros. Uma análise preliminar dos dados demonstrou que a maioria dos alunos apresentaram interesse em ler a obra e que a sequência básica de Cosson (2014) se apresenta como um importante recurso metodológico para incentivar a leitura em sala de aula, visando ao letramento literário.

Palavras-chave: letramento literário, proposta de ensino, gosto literário.

Introdução

O trabalho com o texto literário tem sido motivo de discussões entre educadores. Dessa forma, é pertinente pensar em metodologias que levem os alunos a vivenciarem a literatura e não apenas ler o texto como pretexto para responder questões interpretativas ou gramaticais. Neste sentido, é que a proposta em questão pode apresentar-se como um importante instrumento para instigar o gosto literário em sala de aula. Busca-se assim, discutir como estão sendo ministradas as aulas de leitura e que planejamento é pertinente neste contexto para as práticas de letramento literário na sala de aula.

Dada a importância de um bom planejamento para tratar o texto literário

em sala de aula é que elaboramos essa proposta com a obra literária *A Bolsa Amarela* (1976) de Lygia Bojunga com o objetivo de incentivar o gosto e a compreensão leitora dos nossos alunos de forma que os mesmos consigam realizar leituras proficientes atribuindo sentido aos textos lidos.

A sequência básica elaborada por Cosson (2014) está dividida em quatro etapas sendo que a primeira se refere à **motivação**, que consiste no primeiro contato com o livro selecionado, isto é, na recepção do texto por parte dos alunos. A segunda se refere à **introdução**, nessa etapa há uma apresentação bibliográfica da obra. A terceira faz menção à leitura do texto, sendo o momento em que se realiza a **leitura** e o leitor deve ser auxiliado pelo professor, que tira suas dúvidas e permite a sua socialização com o contexto da obra. A última é a da **interpretação**, que se refere às inferências para se chegar à compreensão do texto, por meio de um diálogo entre autor, leitor e sociedade.

A escolha da sequência básica de Cosson (2014) se deu pela relevância de tratar as novas concepções acerca do letramento literário e da necessidade de haver no currículo escolar atividades que promovam esse letramento, de modo que a leitura de textos literários não fique condicionada a atividades mecânicas de interpretação de textos sem priorizar a construção de sentidos. Desse modo, é importante que os educadores atentem para novas possibilidades de se trabalhar o texto literário em sala de aula, assim os passos a serem seguidos durante a execução de uma sequência didática requerem um planejamento elaborado e bem pensado para que contribua significativamente para o incentivo do gosto literário.

Letramento Literário: uma alternativa

O termo letramento de acordo com Soares (2016, p. 15) surgiu pela primeira vez no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” da autora Mary Kato, em 1986. Ainda há uma confusão quanto aos significados de letramento e alfabetização. De acordo com Soares (2016, p. 17) o termo letramento é novo no âmbito educacional e segundo a mesma, etimologicamente, “a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado,

fato de ser [...], ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

Assim, Soares (2016, p. 47) define letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita.”. Em relação ao termo alfabetização a autora define como “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”. Entende-se aqui, que o conceito de letramento se refere as inúmeras manifestações sociais a partir da aquisição da leitura e da escrita adquiridos no processo de alfabetização, isto é, ao uso desses mecanismos nas práticas sociais.

Nesse sentido, diante da necessidade de melhorar o ensino de literatura em nossas escolas, é que se apresenta como alternativa eficaz o termo letramento literário que segundo Paulino e Cosson (2009), é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Os autores enfatizam ainda que o letramento literário será sempre “um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire [...]”. Entende-se também nas idéias desses autores que o letramento literário não é algo que se esgota na escola, mas que é uma prática que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura.(p.67).

Nesse sentido, o letramento literário se apresenta como uma prática que possibilita ao leitor uma apropriação de novos conhecimentos a cada leitura que realiza, de modo que vai construindo sentidos, tornando-se apto a realizar leituras proficientes, fundamentas na visão de mundo que permeia essa ação. Ainda contemplando as ideias de Paulino e Cosson (2009), o “letramento literário envolve tanto a leitura quanto a escrita, pois entendemos que ambas são parte do mesmo processo de construção de sentidos da literatura” (p. 69). Buscando conceituar também o letramento literário, Cosson (2014, p. 11-12), explica-nos que:

Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas [...], o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e

sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

Nessa perspectiva, compreende-se que o letramento literário vai além das habilidades de ler e escrever e que se apresenta como uma alternativa para assegurar que a escrita encontre sua funcionalidade nas práticas sociais, por isso torna-se um processo muito pertinente para o sujeito se constituir com um leitor proficiente.

Barbosa (2011, p.148), ao se reportar ao letramento literário, o concebe como “condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético”. Entende-se a partir disso, que a literatura está relacionada com o prazer e que é importante enfatizar a recepção que o leitor tem em relação ao texto literário e que isso só será possível através de estratégias que oportunizem ao aluno uma interação com mesmo, propiciando ao leitor um movimento de dentro para fora do texto.

Souza e Cosson (2011) nos colocam que “o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário” (SOUZA, COSSON, 2011, p 103). Esses autores apontam que o objetivo do letramento literário é “formar leitores [...] um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (p. 106).

Diante dessas definições, percebe-se a ausência dessas práticas nas escolas, já que as atividades escolares tratam as aulas de literatura de forma inadequada, priorizando transmitir aos alunos somente informações referentes aos períodos literários e limitando-se a analisar fragmentos de textos que são contemplados pelos livros didáticos. Dessa forma, como afirma

Paulino e Cosson (2009) “a identidade do sujeito da linguagem é negada em nome de consensos” (p. 71). Nesse sentido, a tarefa de formar leitores críticos é negada pela escola no sentido que retira, segundo Paulino e Cosson (2009), “o caráter de prática social da literatura reforçando sua sacralização” (p. 72). Assim, os autores enfatizam também que os alunos

saem da escola sem formação e propriedade para fazer escolhas literárias de acordo com seus interesses estéticos e culturais contribuindo para o aumento de sujeitos não leitores no cenário da literatura.

Caracterização da pesquisa

A nossa proposta desenvolveu-se na Escola Municipal Tancredo Neves, no município de Umarizal/RN, em uma turma de 8º ano, com 26 alunos, oriundos das zonas urbana e rural, na faixa etária de 12 a 13 anos. Como professora da turma, constatamos, nas aulas de leitura, a dificuldade que os alunos apresentam ao realizar uma leitura significativa, percebemos que os mesmos costumam somente decodificar a leitura e isso prejudica os objetivos selecionados nessas práticas.

Como instrumentos de pesquisa, adotamos um roteiro de leitura para conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa. Para coleta dos dados solicitamos aos alunos que respondessem inicialmente um roteiro com o objetivo de traçar um perfil do leitor. Utilizamos também essa técnica para investigar as etapas da sequência básica da pesquisa, de modo a registrar as impressões que os alunos têm das práticas de leitura em cada uma delas.

Nossa pesquisa se constituiu de dados provenientes das aulas presenciais, da análise do roteiro de leitura, das notas de campo, e observações dos depoimentos dos alunos durante a realização das etapas da sequência básica. Para análise dos dados, realizamos um estudo investigativo através de um roteiro de leitura aplicado durante a proposta. O roteiro de leitura foi dividido de acordo com as etapas da sequência básica aplicada a proposta, ou seja, direcionamos alguns pontos para questionamentos na fase de diagnóstico para constituir o perfil do leitor. Realizamos, também, a análise das anotações do diário de campo, investigando como se deu o processo das etapas da proposta em cada aula. Para isso, foi necessário subsidiarmos o posicionamento teórico para a validação das unidades de análise.

No que se refere as categorias teóricas de análise *a priori*, estruturamos da seguinte forma:

1ª Categoria teórica: **Fase da Motivação:** investigamos como se deu o processo da expectativa do leitor em relação à obra, isto é, através das atividades realizadas nessa fase investigar se os alunos apresentaram interesse para ler a obra.

Unidades de análise: recepção e saber prévio.

2ª Categoria teórica: **Fase da Introdução:** investigamos se os alunos conseguiram identificar as contribuições do contexto social e histórico na temática da obra.

Unidade de análise: ampliação do horizonte de expectativa do leitor.

3ª Categoria teórica: **Fase da leitura:** buscamos analisar se os alunos conseguiram ler de forma significativa e prazerosa.

Unidade de análise: levantar e checar hipóteses- confirmação, rejeição ou retificação das expectativas criadas antes da leitura.

4ª Categoria teórica: **Fase da Interpretação,** analisar se os alunos compreenderam a obra e se conseguiram fazer alguma relação da temática da obra com sua vivência.

Unidade de análise: formação de um leitor crítico após a ampliação do horizonte de expectativa.

Descrição das Etapas de Intervenção

A nossa proposta de intervenção tem um embasamento teórico centrado na sequência básica (SB) de Cosson (2014), no qual o autor apresenta detalhadamente como acontece cada etapa do processo dentro da perspectiva do letramento literário. Desse modo, realizamos aulas nas quais disponibilizamos material para que nossos alunos pudessem desenvolver cada etapa dessa sequência. Em busca de resposta para nossa pesquisa nos fundamentamos no seguinte questionamento: De que forma a “sequência básica” de Cosson (2014), aplicada a partir da obra *“A Bolsa Amarela”* de Lygia Bojunga, poderia contribuir para uma boa recepção literária e a compreensão leitora visando as práticas do letramento literário em sala de aula?

Esta proposta de intervenção se propôs a gerar uma discussão de

como incentivar o gosto e a compreensão leitora dos nossos alunos de forma que os mesmos consigam realizar leituras proficientes atribuindo sentido aos textos lidos adquirindo uma autonomia crítica. Para dar início a nossa proposta realizamos uma pesquisa exploratória com o objetivo de conhecer a visão que os alunos do 8º ano têm em relação a leitura, isto é, se os mesmos apresentam gosto ao realizar essa atividade, objetivando traçar o perfil desse público leitor. A obra selecionada para executarmos as etapas da sequência básica foi *A bolsa Amarela* de Lygia Bojunga, uma obra publicada pela primeira vez em 1976, transformando-se em um grande sucesso. Essa obra faz parte do acervo da coleção “Literatura em Minha Casa” ofertada pelo programa FNDE do Ministério da Educação. Para aplicar a sequência básica de Cosson (2014), dividiremos as etapas em oficinas que serão apresentadas a seguir:

OFICINA 1 – Um público motivado

Nesta oficina tratamos da fase da **motivação**, que corresponde à fase de incentivo no que se refere às leituras, realizamos atividades durante essas aulas com o objetivo de despertar o interesse do público alvo para a obra selecionada. Nesse sentido, Cosson (2014, p. 54) nos diz que “a leitura demanda uma preparação, [...] ao denominar motivação, [...] indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto”. Partindo desse princípio, é que selecionamos atividades que atendessem a esse objetivo, ou seja, o de instigar a curiosidade e interesse do aluno para adentrar na obra de forma significativa.

Objetivos:

- ✓ Aprimorar a capacidade de leitura;
- ✓ Motivar o aluno sobre o tema a ser discutido;
- ✓ Refletir sobre os conflitos vividos pelos adolescentes;
- ✓ Desenvolver a habilidade de expressar opinião.

Primeiro momento

De início apresentamos a capa do livro enfatizando o título da obra e solicitamos aos alunos que fizessem inferências sobre o mesmo, ou seja, uma antecipação do que poderia tratar a obra. Em seguida, apresentamos durante a primeira oficina uma atividade com a música “Era uma vez” de Kell Smith, objetivando aguçar a curiosidade dos alunos acerca do enredo da história, ainda nesse aspecto apresentamos algumas imagens que se relacionam com a obra. Partindo das imagens, dividimos a turma em grupos e solicitamos que os alunos conversassem entre eles e escrevessem três medos e desejos que os mesmos têm e apresentem para a turma.

Segundo momento

Nesse momento, realizamos uma conversa informal visando a conhecer as impressões que os alunos tiveram da obra através da atividade com a música e as imagens, isto é, se os mesmos se interessaram em conhecer a obra literária, se o enredo lhes chamou atenção, enfim. Após essa conversa encaminhamos o Roteiro de leitura com perguntas como:

- i) Relate que sensações as discussões sobre a temática da obra despertaram em você e por quê; ii) Mencione as atividades dessa etapa que despertaram em você o interesse em conhecer a obra; iii) Informe se a letra da música deu alguma pista sobre qual será o tema tratado na obra; iv) Infira do que se trata as imagens.

OFICINA 2 - Apresentando a autora da obra

No que concerne à fase da **introdução** que abrange a etapa da apresentação do autor e obra, propomos aos alunos que realizassem pesquisas sobre a biografia da autora Lygia Bojunga. Nesse momento, o objetivo era explorar ao máximo as informações acerca da vida da autora,

ênfatizando em que contexto social, histórico e político a obra foi escrita.

Objetivos:

- ✓ Ler e discutir sobre biografias;
- ✓ Conhecer a biografia do autor;
- ✓ Relacionar a biografia da autora à obra;
- ✓ Conhecer o contexto histórico no qual a obra foi escrita.

Primeiro momento

Dividimos a turma em grupos e propomos que um grupo se encarregasse de pesquisar sobre a autora e sua obra. O segundo grupo pesquisou sobre o movimento literário no qual a obra foi escrita e o terceiro sobre o contexto da mesma. Após essas pesquisas, realizamos um momento de socialização do conteúdo pesquisado. De acordo com Cosson (p. 61):

A seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos para textos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução.

Após essa socialização, investigamos com os alunos quais os pontos relevantes da vida da autora podem ser percebidos na obra, direcionamos perguntas do tipo: em que época a autora escreveu a obra escolhida? Que informações você considera como contribuição para fazer uma boa leitura da obra?

Segundo momento

Propomos nesse momento que os alunos apresentassem as pesquisas sobre a autora por meio de uma conversa informal e que através do Roteiro de leitura possam registrar as seguintes questões: (i). Disserte sobre a época em que a autora escreveu a obra escolhida? ii). Que informações você considera como contribuição para fazer uma boa leitura da obra? Nessa oficina os alunos puderam conhecer a bibliografia e a obra da autora Lygia Bojunga e compreender a sua importância para a literatura, bem como obter informações para realizar a leitura da obra de forma significativa.

OFICINA 3 - A descoberta da obra

Dando continuidade às atividades, chega o momento da **leitura** que se refere ao momento do contato do leitor com a obra, na qual o aluno entrará em contato direto com a obra.

Objetivos:

- ✓ Desenvolver o gosto pela leitura;
- ✓ Compreender a importância de ler textos literários;
- ✓ Refletir sobre a temática da obra relacionando-a com sua vivência;
- ✓ Desenvolver sua autonomia crítica em relação a obra.

Primeiro momento

Nas primeiras aulas fizemos uma ação exploratória a respeito das informações extras do prefácio, ou seja, é o momento de conhecer um resumo sobre a obra. Em seguida, realizamos um piquenique literário para apresentar os primeiros capítulos da obra intitulado de “*As vontades, a bolsa amarela e o galo*”. Nesse momento, os alunos puderam fazer uma leitura silenciosa do primeiro capítulo da obra, em seguida, através de

uma conversa, exploramos a primeira impressão sobre a obra. Propomos aos alunos que registrassem, através de um Roteiro de leitura, essas primeiras impressões, ou seja, o que chamou mais atenção nesse primeiro contato com a obra, quais as características das personagens, etc.

Dando continuidade à fase da leitura, solicitamos que os alunos continuassem a leitura dos outros capítulos da obra, em casa, para que eles pudessem interagir com o texto na sua singularidade. Logo após, na sala de aula conduzimos as rodas de conversas, de modo que os alunos mostrassem suas indagações sobre o romance, à medida que iam lendo a obra. É importante que seja uma leitura acompanhada, como sugere Cosson (2014), como proposta para o letramento literário, isto é, é importante que exploremos cada parte da obra para que o aluno possa mostrar que realmente está lendo. Dessa forma, foi possível dinamizar os momentos de leitura para não gerar desinteresse na atividade.

Primeiro intervalo de leitura

Nessa etapa, apresentamos aos alunos a crônica “A morcega”, de Walcyr Carrasco. Solicitamos a um aluno a leitura em voz alta da crônica e em seguida direcionamos alguns questionamentos sobre o texto, como: (i) explicar com as próprias palavras, como o narrador era na sua adolescência; (ii) explicar porque a adolescente é chamada de morcega; (iii) quais são as ideias morcegas apresentadas pela adolescente com as quais o narrador concorda; (iv) explicar se de alguma maneira, o leitor se identificou com a morcega e explicar o porquê. Após, solicitamos o registro das impressões a respeito da obra partindo dos questionamentos propostos.

Segundo intervalo de leitura

Durante essas aulas, exibimos o filme “Divertida mente”, com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre os temas tratados na obra. Para isso, aplicamos um roteiro com as seguintes indicações: (i) que aspecto do

filme mais chamou atenção; (ii) se há alguma semelhança entre a protagonista do filme com a da obra; (iii) o que há em comum entre a temática do filme e a da obra.

Após a conclusão da leitura, aplicamos o Roteiro de leitura visando registrar as possíveis impressões sobre a obra. Esses apontamentos serviram para saber se a leitura foi proveitosa e prazerosa, como também se os alunos conseguiram realizar uma leitura significativa. Seguem as questões: i) Explique a experiência de ler a obra “A bolsa amarela”; ii) Caracterize os momentos de leitura; iii). Relate se as leituras foram prazerosas ou não e justifique; iv) Mencione com qual (is) personagens da obra você se identificou e por quê; v) Resuma as suas impressões sobre a obra.

OFICINA 4 – Produção final (8 horas/aula)

E, por último, será a fase da **interpretação** que diz respeito ao produto final realizado depois da leitura, ou seja, é o momento que o aluno através de suas produções apresenta sua compreensão sobre a obra.

Objetivos:

- ✓ Formar um leitor crítico a partir da socialização das produções;
- ✓ Despertar a criatividade;
- ✓ Incentivar uma autorreflexão;
- ✓ Incentivar o gosto pela leitura;
- ✓ Estabelecer uma relação do enredo da obra com o contexto dos alunos.

Primeiro momento

Nesse momento, solicitamos uma apresentação em forma de jornal sobre a biografia da autora. Em seguida, através de uma conversa foi

possível conhecer as interpretações sobre a obra para que pudéssemos registrar essas percepções no diário de campo. Cosson (2014) chama esse momento de interior. Nessa etapa registramos se os alunos apresentaram algum prazer ao realizar essas leituras através de um Roteiro de leitura: i) Informe e você gostou de ler o livro. Justifique seu SIM ou NÃO, ii) Explique o que chamou mais a sua atenção na obra, iii) Que reflexão você fez da sua vivência em relação a temática discutida na obra, iv) Evidencie que aspectos sociais são tratados na obra que você leu.

Segundo momento

A partir desse momento propusemos aos alunos que apresentassem o enredo da obra através de histórias em quadrinhos (HQ), de modo que os alunos explorassem sua criatividade e recriassem a história em outro gênero. Ou que poderiam, através de uma encenação, apresentar um momento da obra que mais os agradou. Em seguida, foi proposto aos alunos que confeccionassem a “bolsa amarela”, atividade interdisciplinar com ajuda do professor de Artes, e que nela colocassem seus desejos, medos e esperanças, de modo que pudessem expressar-se através de desenhos, textos, objetos ou outras formas que considerassem relevantes. Assim, a proposta em questão se apresenta como uma contribuição para o ensino de leitura em sala de aula, no sentido de proporcionar uma reflexão de como nós docentes estamos tratando esta abordagem em nosso planejamento. Em relação à questão do planejamento Sampaio (2005, p. 72) discorre que:

O objetivo central do planejamento está vinculado à significação que este proporciona ao trabalho docente, podendo torná-lo instrumento de transformação das práticas, resultando num processo de reflexão e de tomada de decisão dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (SAMPAIO, 2005).

De acordo com este pensamento, constatamos a importância de elaborar um planejamento com uma sequência didática que priorize o passo a passo das atividades de modo que em cada etapa seja possível ir verificando a aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

A leitura é uma atividade que envolve toda a nossa prática docente. E com isso, há uma preocupação dos professores em geral no que compete a essa habilidade em sala de aula, já que percebemos que alguns alunos apresentam dificuldades na interpretação de textos trabalhados nas diferentes áreas do ensino. Desse modo, o objetivo da nossa proposta de intervenção é contribuir para despertar um maior interesse pela leitura, ou seja, que nas práticas de leitura em sala de aula os alunos se sintam motivados a conhecer obras e gêneros variados e que consigam realizar uma leitura significativa. Nesse sentido, partindo de uma análise em andamento, é possível constatar que a maioria dos sujeitos envolvidos no processo apresentou interesse em ler a obra selecionada. E em relação à sequência básica de Cosson (2014), podemos afirmar que se trata de um método eficaz para trabalhar o texto literário em sala de aula de forma significativa.

O trabalho com o texto literário em sala de aula não é uma tarefa simples, mas deve ser uma preocupação constante no planejamento da escola/educadores, pois não podemos nos acomodar com práticas que não contemplem o gosto pela leitura, nem tampouco insistir em metodologias empobrecedoras que não valorizem o essencial da literatura que é seu lado humanizador.

Referências

- BARBOSA, B. T. **Letramento Literário**: sobre a formação escolar do leitor jovem. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar/ago. 2011. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:L79FD9nr0eQJ:www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>. Acesso em 04 de maio. 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997-1998.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** – São Paulo: Contexto, 2014.

NUNES, Lygia Bojunga. **A bolsa amarela**. 35.ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2011.

SAMPAIO, M. L. P. **A função mediadora do planejamento na aula de leitura de textos literários**. Tese de Doutorado. Natal: UFRN, PPGEd, 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOUZA, R. J.; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp: 2011. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf. Acesso em: 07 de maio. 2019.

PAULINO, G; COSSON, R. **Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

LETRAMENTOS EM LIBRAS: ANÁLISE DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LIBRAS E LETRAMENTOS PARA SURDOS

Mauro Silvano Medeiros Pereira (UFERSA)

Francisco Ebson Gomes-Sousa (UFERSA)

Resumo

Desde muito tempo, os surdos sofrem pelo não conhecimento e valorização da sua cultura e língua. Percebe-se que a realidade da educação de surdos vem mudando gradativamente nos últimos tempos, sobretudo na área educacional. Sabendo disso, neste trabalho, objetivou-se analisar atividades pedagógicas no ensino de Libras e atividades de letramento para alunos surdos, focalizando no ensino de língua materna (L1), práticas pedagógicas que viessem usar ferramentas visuais no processo ensino-aprendizagem, identificando o processo pedagógico visual e sua eficiência na educação dos surdos. Apresenta-se como um estudo descritivo em que se realizou uma pesquisa participante, aplicando métodos de ensino baseados no livro “Letramento em Libras” para um grupo de alunos surdos em uma sala do AEE em uma escola pública. Mesmo com a pesquisa em andamento, percebeu-se que as metodologias do livro analisado e aplicado estão sendo frutíferas para o aprendizado dos alunos surdos observados, que até então não tinham acesso à Libras.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Ensino de Libras. Prática pedagógica. Letramentos.

Introdução

Há algum tempo assuntos sobre a inclusão do sujeito surdo em ambientes educacionais vem sendo discutidos, principalmente sobre as práticas educativas e práticas pedagógicas no ensino de Libras nos anos iniciais da educação básica.

O letramento na surdez segundo Gesueli (2006) tem sido motivo de preocupação para os pesquisadores da área, indagações e questionamentos sobre as estratégias e os métodos que devem ser utilizados neste processo de construção de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Gesueli (2006) coloca que o sujeito surdo, pelo fato de não ouvir, em muitas situações ainda é dependente da relação oralidade/escrita na Língua Portuguesa, na qual restam muitos resquícios

dos métodos de oralismo do nosso sistema educacional. Porém, percebemos que a realidade da educação de surdos vem mudando gradativamente nos últimos tempos, sobretudo com as ações realizadas em prol e pensadas nos alunos surdos presentes em nossas salas de aulas.

Neste estudo, iremos discutir a respeito dessa educação, a educação de crianças surdas, como o ensino-aprendizagem pode ser realizado e sua eficiência, como suas práticas pedagógicas, e ações que dialoguem ao mundo da educação de surdos, tornando possível o aspecto visual como um fator facilitador do processo de aquisição da aprendizagem.

O estudo objetivou analisar atividades pedagógicas no ensino de Libras e atividades de letramentos para alunos surdos, focalizando no ensino de língua materna (L1), práticas pedagógicas que viessem usar ferramentas visuais no processo ensino-aprendizagem, identificando o processo pedagógico visual e sua eficiência na educação dos surdos.

Ao considerar que a inclusão do surdo no ensino regular já vem sendo discutida há algum tempo, torna-se relevante levantar alguns questionamentos acerca de como este processo tem se concretizado do ponto de vista de alguns sujeitos envolvidos. No decorrer desta pesquisa discutimos sobre os letramentos na educação de surdos e como este processo pode auxiliar no processo de aquisição de primeira língua para os alunos surdos, bem como, percebendo este processo em uma obra que investigamos.

Letramentos na educação de surdos

Nesta seção, iremos dialogar sobre os processos de letramentos, seguindo principalmente duas referências significativas para a elaboração desta temática e pesquisa científica: Soares (2014) e Rojo (2012).

O processo complexo de alfabetizar e letrar é sem dúvidas um processo difícil, pois existem multiplicidades de perspectivas, colaboração de diferentes áreas do conhecimento de mundo e científicas, fatores entre professores e alunos em seus contextos culturais, materiais e métodos.

Pensando em educação, vemos uma diversidade ao acesso de comunicação e informação. Na vida humana, o processo de aprendizagem é um processo contínuo, já explica Soares (2014. p. 15), “a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido”. Podemos exemplificar a citação anterior, com as nossas primeiras aprendizagens orais, que são obtidas ainda enquanto bebês, emitir sons, pequenas palavras, rabiscos em papéis, estimulados pelos pais e outros.

O processo de alfabetização dar-se-á pela aquisição da língua escrita, como podemos compreender de forma mais generalizada. Soares (2014) conceitua a alfabetização como sendo “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, a aquisição propõe o processo de ensinar a língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever. A autora Soares (2014), coloca ao conceito de alfabetização em dois pontos de vista, isto é, um duplo significado em que os verbos ‘ler’ e ‘escrever’ possuem, onde veremos a seguir o exemplo: “1) Pedro já sabe ler. Pedro já sabe escrever. 2) Pedro já leu Monteiro Lobato. Pedro escreveu uma redação sobre Monteiro Lobato.” (SOARES, 2014. p. 15).

Podemos perceber que, no exemplo 01, significa que Pedro domina o mecânico da língua escrita, já no exemplo 02, Pedro tem a capacidade de compreender significados por meio da língua escrita, então, por meio deste exemplo proposto por Soares (2014), podemos considerar a alfabetização como um processo de compreensão e significações do mundo, comunicação e aquisição de conhecimento, como expõe a autora:

Alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação a língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2014. p. 18).

Até o presente momento, falamos sobre os processos individuais dos alunos em uma sala de aula, e seu processo de aprendizagem em

alfabetização e letramento, sabendo que, em uma sala de aula, existem várias culturas, costumes, raças e cores, ao exercer a docência precisamos pensar sobre a diversidade em sala de aula.

Ao decorrer desta pesquisa, dialogaremos sobre o sujeito surdo, principalmente sobre a educação de surdos, e é pensando nesses sujeitos que precisamos dialogar sobre as diferentes formas de letrar e as diversas práticas e agências de letramentos. Damázio (2005) explica que, em alguns anos escolares o método utilizado para promover letramento de um sujeito ouvinte não é eficiente para promover práticas que valorizem o processo de letramento de um aluno surdo.

É pensando nesta perspectiva de várias maneiras de letramentos que Rojo (2012), enfatiza em sua pesquisa, perguntas sobre a apropriação para todos em um contexto de fatores de diversidade global. Para compreender as multiculturas, precisamos entender sobre as características sociais que são inerentes à estas manifestações culturais que são presentes em nossas salas de aulas.

É pensando nestes processos de caracterização social e multiculturalidade, que Rojo (2012), conceitua os multiletramentos, ou até mesmo a pedagogia dos multiletramentos. Na obra, o primeiro capítulo, sobre a pedagogia dos multiletramentos, nos ajuda a embasar sobre o letrar do aluno na educação básica, trazendo essas reflexões para o sujeito surdo. Rojo (2012) conceitua o termo multiletramento, como:

Diferentemente do conceito de letramento (múltiplos), que não faz se não apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012. p. 13).

Podemos perceber que, existem tipos de multiplicidade, onde esses

elementos se encontram presentes ao meio social, em diferentes características e variedade social. Soares (2014), coloca que, devido à variedade, a alfabetização e letramento resulta em diferentes perspectivas do processo de alfabetização, enfatizando que o país vem reincidindo no fracasso escolar.

O processo de alfabetização é classificado como complexo, explica Soares (2014). Podemos perceber que as produções letradas, são de diferentes letramentos, a partir do que refere à multiplicidade de culturas, colocado por Rojo (2012). A mistura de cultura, raça e cor é caracterizada por processos de escolha pessoal e política, como também produções diferentes. Rojo (2012) explica e chama atenção sobre obras que sobreviveram na escola no âmbito nacional, onde em nossas escolas, salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores passa o tempo todo quase totalmente despercebida ou igualmente ignorada.

Tendo em vista que, a alfabetização com a língua portuguesa tem sido objeto de estudo da abordagem educacional bilíngue, que acredita na língua de sinais como a primeira língua a ser adquirida pelo surdo e o português em sua modalidade escrita, a segunda. Gesueli (1998) coloca que é de se esperar que o processo de aquisição do português escrito pelo aluno surdo constitui-se em uma tarefa complexa, pois além do trabalho que envolve o ensino da escrita, estamos diante do ensino de uma segunda língua.

Para entendermos os processos de ensino da alfabetização e letramento na sala de aula, múltipla de características e culturas, precisamos investigar sobre a formação do professor de Libras, onde nos indagamos: o ensino de Libras para surdos tem sido oferecido por professores de Libras? O aluno surdo tem suporte pelo professor de Atendimento Educacional Especializado? Entenderemos algumas questões indagadas na próxima seção, sobre o ensino de língua materna para surdos, onde abordaremos essas questões e diálogos com diversos autores.

Ensino de língua materna para surdos

A lei de nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, em seu Art. 1º, reconhece

a Libras como Língua Oficial e no Art. 4º, parágrafo único, diz que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita do português (BRASIL, 2002).

A lei enfatiza em informar que há direito do sujeito surdo utilizar a Libras como a sua L1, isto é, a primeira língua, mas também, o direito ao aprendizado do português em sua modalidade escrita, modalidade utilizada pelos ouvintes em seus processos de fala e escrita, cabendo ao sistema público a garantia de forma que venham atender os alunos surdos, e assegurar o ensino/aprendizado de maneira eficiente.

O docente responsável pela educação dos surdos necessita encontrar uma forma de ensino do português para surdos que seja eficaz, como língua oficial do nosso país, assim como a língua de sinais, como primeira língua dos surdos. Para tanto, foi pensada uma forma na qual o surdo poderia aprender a Libras ao mesmo tempo em que aprende o Português. A esta foi dada o nome de Bilinguismo:

O objetivo da proposta bilíngue é de garantir ao aluno surdo um desenvolvimento cognitivo-linguístico compatível com o desenvolvimento de ouvintes da mesma faixa etária, a partir da língua de sinais e em convivência com seus pares surdos para a construção e a valorização da identidade surda e assegurar a aprendizagem da língua majoritária como segunda língua, na companhia harmoniosa dos ouvintes. Assim, o aluno surdo terá acesso a duas línguas: a língua de sinais e a língua do grupo majoritário. (ALMEIDA; SANTOS e LACERDA, 2015, p. 33).

Utilizando-se desta proposta, o educador que for ensinar a alunos surdos e ouvintes pode lançar mão de recursos que venham a alfabetizar a ambos os grupos simultaneamente, através de materiais didáticos de ensino que desperte o interesse geral, buscando temas e estratégias que funcionem tanto para os surdos quanto para os ouvintes. Podemos citar como característica comum a ser explorada como estratégia, principalmente, a visão.

E foi pensando nesta proposta visual que, a nossa pesquisa foi desenvolvida e realizada, onde detalharemos na próxima seção os

métodos aplicados, o ambiente investigado e as práticas pedagógicas para o ensino de educação de surdos.

Metodologia

A pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, que Marconi e Lakatos (2011, p. 269) descrevem como: “ a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (MARCONI E LAKATOS, 2011. p. 269). Visando a um estudo descritivo, realizamos uma pesquisa participante, sobre a qual Thiollent (1985, p. 14 apud Gil, 2008, p.30) coloca:

[...] tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14 apud Gil, 2008, p.30).

Buscamos usar e aplicar métodos de ensino baseados no livro “Letramento em Libras”, para um grupo de alunos surdos em uma sala do AEE em uma escola pública. As aulas tiveram em sua realização a utilização do Livro de Letramento em Libras, onde nos baseamos totalmente nos recursos oferecidos pelo material, entre, aulas temáticas, atividades avaliativas e jogos didáticos.

As aulas foram realizadas em Libras, metodologias e todos os recursos, como o uso de recursos do livro mencionado anteriormente, tendo em vista que, os alunos não tinham as ministrações no mesmo momento ou temáticas.

Os sujeitos da pesquisa são alunos regulares, matriculados em uma escola pública, ambos são surdos e estão em processo de alfabetização em

Libras. São estudantes de séries diferentes e participam das aulas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sobre o qual Damázio (2005) enfatiza que para atender a necessidade de desenvolvimento da capacidade representativa e linguística dos alunos com surdez, a escola comum deve viabilizar sua escolarização em um turno e o Atendimento Educacional Especializado em outro, contemplando o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino na Língua Portuguesa.

Realizando uma pesquisa participante, estamos inseridos no próprio processo de investigação, junto aos sujeitos surdos. As aulas foram realizadas três vezes na semana, as aulas foram realizadas em Libras, para dois alunos surdos, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, sujeitos de idades diferentes, como também estudantes de séries diferentes.

O estudo teve como ambiente a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), utilizado pelo instrutor de Libras e alunos surdos, em uma escola pública municipal, no alto oeste potiguar do Estado do Rio Grande do Norte.

Análise dos dados

Nesta parte do trabalho, iremos realizar análises de aspectos que nos fizeram refletir sobre questões, entre as quais podemos citar: Análise do livro, análise das aulas e análise dos procedimentos pedagógicos.

A língua é uma atividade social e está sujeita a variações e mudanças no espaço e no tempo, então se apresenta que a língua, de acordo com Castilho (2000, p. 12) é:

[...] um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. [...] é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas. (CASTILHO, 2000, p. 12).

A variação linguística como observamos está ligada à sociedade, em espaço e tempo. No livro *Letramento em Libras*, não foi diferente, pudemos identificar alguns sinais que tinham mudanças em alguns territórios brasileiros, que assim, apresentara como processos de dificuldades quando ilustradas no letramento para surdos de L1. Percebemos também que o material analisado solicitava o conhecimento prévio da temática de Cores, antecedendo avaliações em momentos anteriores ao assunto estudado.

O livro *Letramento em Libras* vol. 01, apesar de alguns pontos apontados como negativos anteriormente, apresenta-se como um instrumento eficiente, didático e metodológico, que possui questões autoexplicativas, como também imagens que podem ser relacionadas aos sinais e materiais estudados. Em algumas temáticas identificamos reforços didáticos que viessem a aprimorar o ensino-aprendizagem do educando, isto é, é possível encontrar ao final de algumas aulas, jogos que contribuem para com o ensino do assunto estudado.

Principalmente, por conter imagens para que o aluno possa fazer relações com sinais e palavras em Língua Portuguesa, que de acordo com Reily (2003) e Nery e Batista (2004):

(...) o processo de ensino do aluno surdo se beneficia do uso das imagens visuais e que os educadores devem compreender mais sobre seu poder construtivo para utilizá-las adequadamente; a formação de conceitos seria facilitada utilizando representações visuais, e a sua adoção, nas atividades educacionais, auxiliaria no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, porque a imagem permeia os campos do saber, traz uma estrutura e potencial que podem ser aproveitados para transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio (p. 290).

Podemos citar que o uso de imagens em materiais didáticos estabelecem relações e interpretações aos surdos, pois o sujeito surdo possui visão aguçada, afinal são sujeitos visuais.

Ao analisarmos as aulas e os procedimentos pedagógicos percebemos que, houve por parte dos sujeitos aceitação, pois, o surdo tem

a opção de querer aprender a Língua Brasileira de Sinais, como também recorrer o aprendizado. Nas aulas, pudemos observar que os alunos participaram e foram assíduos em todos os momentos. Ao contemplar o ensino de L1, percebemos que, pelo fato de os sujeitos não serem alfabetizados na Língua Portuguesa, a Língua de Sinais passa a ser a L1 desses alunos surdos.

Identificamos que, houve compreensão das propostas realizadas pelo instrutor de Libras, proposta pela realização das atividades aplicadas em sala, como também as práticas de ensino-aprendizagem em Libras foram eficientes para os processos de ensinar, como também no aprender.

Os resultados obtidos em análise foram positivos, a investigação qualitativa não contemplou apenas o alunado, mas também o corpo docente, como enriquecimento profissional, pesquisador e em aspecto social.

Considerações finais

O presente trabalho foi realizado no alto oeste potiguar, região que quase não se encontra profissionais na área de Libras, assim, importar destacar que esse quadro está mudando com a presença da UFRSA Caraúbas, no médio oeste potiguar, onde foi implantado o curso de licenciatura em Letras Libras. Pensando ainda nesta falta de profissionais e até mesmo de metodologias eficazes no ensino de surdos, o estudo objetivou em analisar atividades pedagógicas no ensino de Libras e atividades de letramentos para alunos surdos, focalizando no ensino de língua materna (L1), práticas pedagógicas que viessem usar ferramentas visuais no processo ensino-aprendizagem, identificando o processo pedagógico visual e sua eficiência na educação dos surdos.

Além disso, o estudo discutiu sobre a educação de surdos, especificamente, processos e eventos de letramentos em Libras para surdos, onde pudemos destacar o que se encontra na constituição brasileira, segundo a qual a educação é um direito de todos, mas que nem sempre é obtida em alguns territórios.

Contudo, neste processo de estudo e investigação, somos referências, somos símbolos de conquista pela comunidade surda, através

da lei e do decreto que regulamenta a Libras, contemplando, assim, o ensino e a realização de atividades pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais, na região. É importante desenvolver também a pesquisa na área do ensino da Libras, para que venha a colaborar com a educação de surdos e com a implantação de políticas inclusivas para a comunidade de surdos.

Vemos a partir do exposto, as diversas lições aplicadas como também adquiridas, que o processo ensino-aprendizagem vai além de um muro escolar, é no fortalecimento de laços, e nas mãos dadas por causas educacionais que fortalecemos a nossa formação docente como professor de Libras.

Esta pesquisa possibilitou a construção de um acervo na área do ensino de língua materna (L1), visto que é uma área de pesquisa relativamente nova, necessitando se firmar como referência para professores e pesquisadores/acadêmicos, nessa área de formação.

Como percebemos, a educação sempre foi e será uma fonte de investigações, pesquisas e conquistas, e é nesta pesquisa que concluímos o início de grandes investigações e contribuições para a educação de sujeitos surdos.

Referências

- CASTILHO, A. T. de. **A língua falada e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2000.
- DAMÁZIO, M. F. M. **Educação escolar de pessoa com surdez**: uma proposta inclusiva: Universidade Estadual de Campinas, 2005. Tese de Doutorado.
- DAMÁZIO, M. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, 2007 Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em Maio. 2019.
- GESUELI, Z.M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. 167f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**/ Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo : Artlas, 2008.
- LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**/ Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. – 5. ed. – 3. reimpr. – São Paulo : Atlas, 2009.
- LISBOA, D. A. O.; PEREIRA, M. S. M.; SANTOS, G. L. **O ensino de português para surdos**: uma proposta educacional estratégica. III Encontro Nacional Ensino e Interdisciplinaridade / II Seminário de Avaliação de cursos de Pedagogia (08, 09, 10: maio: 2019: Mossoró - RN).
- MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér

Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003.

MOURA, M. C. **O surdo**: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter Ltda, 2000.

MELO, G. F; OLIVEIRA, P. S. J. **Ensino-aprendizagem de Libras**: Mais um desafio para a formação docente. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/155>>. Acesso em 04 Junho. 2019.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. **Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda**: um estudo de caso. In: Paidéia. Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, dez. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2004000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10/08/2018.

REILY, L. H. **As imagens**: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré- escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). **Cidadania, Surdez e Linguagem**: desafios e realidades. Cap. IX (pp.161-192).SP: Plexus Editora, 2003.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

A LITERATURA DE CORDEL COMO SUPORTE DIDÁTICO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

José Lima de Araújo (UEPB)

Jordânia Dantas Freire (UEPB)

Eduarda Carmélia da Silva Almeida (UEPB)

José Helber Tavares de Araújo (UFP)

Resumo

Esse artigo propõe discutir acerca do gênero cordel, tendo em vista que ele pode ser um suporte eficiente para o professor estabelecer relações entre os elementos sociais, culturais e históricos que fazem parte da literatura. Dessa forma, observando-se as dificuldades que muitos dos professores encontram nos dias atuais em sala de aula para despertar a atenção dos alunos sobre as temáticas, definimos como objetivo mostrar a importância do cordel como um instrumento de ensino-aprendizado, especificando de que forma os professores podem usar esse gênero na comunidade escolar. Partindo disso, a metodologia empregada, de caráter bibliográfico, foi a obra do contemporâneo Bráulio Bessa, dialogando com os teóricos Zumthor (1997), Rodrigues (2006) e Pinheiro (2002). Nessa perspectiva, o ensino do gênero cordel pode ser pensado como uma alternativa dinâmica para levar o aluno à reflexão sobre a importância que este tem até os dias atuais, bem como reconhecer a abrangência de temas transversais, e elementos que este meio pode fornecer no sentido de facilitar e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Cordel. Ensino-aprendizagem. Literatura. Elementos culturais. Sala de aula.

Introdução

O objetivo inicial deste trabalho é discutir maneiras que possam incluir o gênero cordel em sala, considerando os meios que este pode oferecer para a formação de um leitor que reconhece a importância de textos populares. A metodologia de cunho bibliográfico se pauta em dialogar sobre alguns caminhos e alternativas possíveis, mediante os autores aqui mencionados, para que assim os professores trabalhem o cordel em sala de aula.

A literatura de Cordel é um gênero literário que surgiu desde o início da colonização, quando os portugueses chegaram ao Brasil. A partir

disso, este gênero foi se expandindo, de modo que as pessoas começaram a ter acesso a esta literatura através dos declamadores - que relatavam histórias e informações que, posteriormente viriam a ser impressas em folhetim. Por outro lado, foi a partir do Renascimento, mais precisamente no século XVI, que a literatura de cordel ganhou força e mais destaque, quando os relatos que eram feitos através da oralidade pelos trovadores, foram impressos e ampliados, fazendo com que mais pessoas conseguissem acesso a esta arte. Da oralidade, surgiu a escrita popular e, em virtude disso, há teóricos como Paul Zumthor (1997, p.10) que destaca a importância da narrativa oral para as tradições, afirmando que: “ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenharam na história da humanidade as tradições orais. As civilizações arcaicas e muitas culturas das margens ainda hoje se mantêm, graças a elas.”

A declamação, outro elemento importante para o entendimento da literatura de cordel, teve seu primeiro apogeu na cultura latina. Os romanos exerceram forte influência na tradição oral, o que resultou na apropriação de um conteúdo tradicional por muitas pessoas, que declamavam aberta e livremente obras literárias oralizadas. Nesse sentido, quem não sabia ler e escrever, como o caso dos mais desfavorecidos socialmente, eram afastados desta leitura, recorrendo apenas à memória de trechos, quando muito interligando pontos com a própria imaginação ou inventividade, o que ajudava a propagar no imaginário popular, personagens, histórias e lendas que o cordel também se apropriava como matéria narrativa.

O cordel ganhou este nome devido à forma como era vendido; geralmente em barbantes, cordéis ou cordas, que ficavam expostos para a venda. O cordel é um meio de narrativa que expõe histórias, podendo ser elas ficcionais ou representadas pela realidade, tendo como característica as estrofes, acompanhadas de rimas que tanto podem ser metrificadas, como serem feitas através de improvisações, que é o método que alguns cantadores de viola e cordelistas se utilizam para fazer a exposição de seus versos. Partindo disso, esta arte procura se atentar para fatos importantes – como é o caso das narrações expositivas de fatos históricos, culturais de um povo, como também dialogar com as pessoas de forma improvisada, que se caracteriza por incluir um lado divertido e dinâmico através deste gênero.

Ainda hoje, o lugar em que mais se encontra presente a literatura de cordel é o Nordeste, pois foi onde se concentrou a maioria dos grandes escritores; como Patativa do Assaré, Firmino Teixeira do Amaral, Ariano Suassuna, Arievaldo Viana Lima, Apolônio Alves dos Santos, entre outros que ainda estão presentes e reconhecidos, como Bráulio Bessa. Diante disso, é importante destacar o considerado precursor da Literatura de Cordel, Leandro Gomes de Barro, que também nasceu no Nordeste. Além disso, nesta região, há permanência das vendas destes folhetins, que vêm, na maioria das vezes, marcados por xilogravuras, característica também da arte. Os seus conteúdos são os mais diversificados, porém alguns dos mais conhecidos são: A Chegada de Lampião no céu, a morte do ex Presidente Getúlio Vargas, as Proezas de João Grilo, etc. (ŠAFRÁNKOVÁ, 2010).

Além disso, neste ambiente literário, quem deseja entrar pode divulgar suas obras como almejar, de modo que este gênero dá a liberdade para que as pessoas exponham seus escritos das mais diversas formas de linguagem, estas por sua vez, podem ser regionais, informais, humorísticas ou formais.

Discussão teórica e resultados alcançados

Levando em consideração os elementos culturais, há uma distinção entre aquilo que é popular e erudito, sendo a primeira voltada para a “grande massa”, ou seja, a maioria das pessoas; suas características se baseiam na resistência para manter viva a memória de um povo e suas tradições. Já a cultura erudita está ligada a uma classe mais específica, ou seja, é destinada apenas a um determinado público, que não é o popular, mas aquele mais elitizado e politizado. Desta forma, a linguagem é inacessível àqueles que detêm pouca escolaridade ou que não têm formação em determinada área do conhecimento daquele público alvo. Em relação à diferença proposta para estes dois públicos, Paul Zumthor diferencia-as da seguinte maneira:

Na verdade, o que a palavra erudita designa é uma tendência, no seio de uma cultura comum, à satisfação de

necessidades isoladas da globalidade vivida, à instauração de condutas autônomas, exprimíveis numa linguagem consciente de seus fins e móvel em relação a elas. Popular, tendência a alto grau de funcionalidade das formas, no interior dos costumes ancoradas na experiência cotidiana, como desígnios coletivos e em linguagens relativamente cristalizadas (ZUMTHOR, 1993, p. 119).

Zumthor propõe que entendamos este contraste que divide os dois públicos, em que um, no caso do erudito, contempla uma minoria privilegiada que está reclusa a uma “bolha”, sendo isolada do grande público, limitando-se apenas a quem está dentro dos padrões desta cultura erudita. Em relação ao popular, pode-se dizer que eles abarcam a grande população e seus respectivos costumes e tradições, sendo comumente relatada através de uma linguagem comum e acessível, que não tem função alguma voltada para o financeiro, mas com objetivo de oportunizar o seu acesso a todos que tiverem interesse em sua função social.

Historicamente, a Literatura de Cordel está mais vinculada ao contexto popular, por ser um meio de representação da realidade e pela facilidade da transmissão de seus conteúdos, de forma que ele é acessível pela simplicidade de sua linguagem e por ser valioso em muitos aspectos para o seu público. Além disso, a cultura popular tem como característica marcante a representação do coletivo.

Com o advento da tecnologia, esta literatura, de certa forma, ganhou caráter global, por pessoas de fora do Nordeste – o lugar onde está mais difundido o cordel, que tomaram conhecimento deste movimento literário. Em contrapartida, há quem pense que a modernidade acabaria com a presença da Literatura de Cordel, sendo esta substituída por outros meios de disseminação, como a autora Rodrigues menciona em sua tese, “assim, o cordel seria extinto pelos jornais e as danças e festas populares pelo contato com novas 3dinâmicas sociais” (RODRIGUES, 2006, p.24). Neste sentido, essa modernização trouxe avanços positivos, porém afasta-se da tradição popular em que eram pautados contextos sociais da época do seu desenvolvimento.

Como trabalhar o cordel em sala de aula

Antes de tudo, algum dos grandes problemas para se enfrentar em sala de aula e consequentemente a apresentação de temas diferentes como a poesia popular, estão ligados ao sistema de ensino, que se caracteriza, muitas vezes, pela pouca preparação do professor em temas abrangentes como esse, bem como a pouca contemplação de aspectos que vão além do livro didático e o seu método de ensino. Pinheiro (2002), fala em seu livro *Poesia na sala de aula* sobre alguns destes aspectos e de porcentagens que comprovam, através de pesquisas realizadas, que estes fatos estão interligados e influenciam para o aluno terminar a sua trajetória escolar totalmente leigo a estes assuntos. Ele comenta que, observando os livros paradidáticos, foi visto que, quase não há uma contemplação do gênero poema, embora haja inúmeros livros de poemas acessíveis. Sendo assim, se há pouca ou nenhuma consideração no livro didático sobre a relevância de se trabalhar um gênero e o que ele tem a ensinar, consequentemente o professor não dará muita importância, visto que, a maioria deles segue o livro do começo ao término do ano letivo.

Por outro lado, há uma grande parte de professores leigos sobre esses assuntos, como foi relatado na pesquisa: “a maioria de nossas professoras se diz incompetente para se trabalhar a poesia” (PINHEIRO, 2002, p. 16). Em vista disso, é importante destacar que dentro das licenciaturas, é necessária uma preocupação em dar ênfase a assuntos que embora não sejam os mais comuns nos livros didáticos, podem ser um suporte para o ensino, bem como contribuirão para a formação de um bom leitor; capaz de compreender as diferenças e a importância desses gêneros literários, assim como as histórias e estórias que há sempre por trás daquelas rimas deleitantes.

Pode-se pensar em inúmeras possibilidades de trabalhar o Cordel em sala de aula, já que em um gênero literário como ele, encontram-se presentes diversas temáticas; como aspectos históricos, temas transversais, relatos de experiência – e todas estas características têm como propósito a transmissão de aprendizados para mediar a leitura das pessoas sobre determinado assunto ou proporcionar conhecimento a

quem vai lê-lo.

Nos últimos anos, pôde-se notar que, embora tenha se perdido um pouco a atenção voltada para o cordel, ainda há um grande exemplo de resistência nos meios de comunicação: Bráulio Bessa. Este que é um poeta cordelista, palestrante, criador do projeto nação nordestina e grande exemplo por resgatar a Literatura de Cordel; que segue o legado e tem como inspiração Patativa do Assaré. Bráulio vem reiterando semanalmente esta cultura, e foi através do sucesso nos seus escritos, das mais variadas temáticas faladas por meio dos seus cordéis, que ganhou um quadro no Programa “Encontro com Fátima Bernardes”, na Rede Globo – onde declama suas poesias todas as sextas-feiras. Partindo disso, o cordel de Bráulio Bessa também pode ser pensado como um meio para se trabalhar em sala de aula, pois traduz muitos exemplos da contemporaneidade importantes de serem vistos na escola. A seguir, iremos trazer um cordel deste autor que contempla diversos temas transversais que podem ser trabalhados em sala de aula.

Pra mim soa tão confuso
Essa tal necessidade
de alguém que é diferente
enfrentar um mar de gente
lutando por igualdade.

E talvez essa igualdade
Essa tal pluralidade
seja a mais pura vontade
de viver a liberdade.

De ser só o que se é.
De ser homem, ser mulher.
de ser quem você quiser.
de ser alguém de verdade.

Seja transparente!
Seja simplesmente gente.
Mesmo que alguém lhe julgue diferente!

Mesmo que você mesmo se julgue diferente!
Eu reforço: Seja gente! Urgente!

Há quem nasceu pra julgar.
Há quem nasceu pra amar.
e é tão simples entender
em qual lado a gente está.

E o lado certo é amar.
Amar para respeitar!
Amar para tolerar!
Amar pra compreender
que ninguém tem o dever
de ser igual a você.

O amor é a própria cura
remédio pra qualquer mal
cura o amado e quem ama
o diferente e o igual
talvez seja essa a verdade:
É pela anormalidade
que todo amor é normal.

A minha simples poesia
tem o poder de alertar:
Se você quiser respeito
aprenda a respeitar
Seja mais inteligente
pois pra alguém diferente
o diferente é você
ninguém no mundo é igual
normal é ser anormal
Não é difícil entender.

Entender que nós estamos
percorrendo a mesma estrada
pretos, brancos, coloridos
em uma só caminhada

não carece divisão
 por raça, religião
 nem por sotaque, Oxente.
 seja homem ou mulher
 você só é o que é
 por também ser diferente.

Seja menos preconceito!
 Seja mais amor no peito!
 Seja amor, seja muito amor
 E se mesmo assim for difícil ser
 não precisa ser perfeito
 se não der pra ser amor
 seja pelo menos RESPEITO! (BESSA).

Neste cordel, encontram-se claramente muitas possibilidades de assuntos importantes para serem trabalhados, pelos educadores, em sala de aula, como questões envolvendo a igualdade de gênero, diversidade religiosa, de raça, questões da pluralidade humana e cultural, como ética, cidadania, empatia. Todos esses aspectos, quando debatidos, trazem saldos positivos e contribuições para as relações humanas. Nesse sentido o poema está salientando sempre a importância do respeito às diferenças e ao espaço do outro.

Para que o ensino do Cordel se aplique, pode-se pensar em primeiramente contextualizar o assunto, de modo que o aluno tome conhecimento do gênero e possa saber sobre o que significa estudar aquilo, qual a sua importância e a sua trajetória até os dias atuais. Posteriormente, o professor pode escolher algum cordel que se aplique naquela temática que ele quer expor, como por exemplo, as variações regionais e questão do preconceito linguístico, fazendo paralelo com cordéis, como o do grande gênio da Literatura de Cordel Patativa do Assaré, que traz em seus escritos muita riqueza, e que não precisa seguir uma “regra padrão” para mostrar isso; em sua singularidade, já demonstra o seu valor. Além disso, embora ele não siga essa norma culta da Língua Portuguesa, o mesmo não deixou de trazer grandes contribuições e ser um grande poeta.

Sendo assim, isso pode ser enfatizado na sala de aula, para que os alunos tenham também visões diferentes sobre o que seria uma grande obra, que não está necessariamente ligada a padrões estéticos determinados, mas podem fugir destas regras. Em vista desta Literatura Popular, o autor Helder Pinheiro menciona em seu livro: “acreditamos que a escola precisa, com regularidade, levar esses poemas para a sala de aula. A cultura popular tem vitalidades e riqueza de experiências e privar os alunos de seu conhecimento é empobrecê-los cada vez mais” (PINHEIRO, 2002, p.59). Ou seja, é necessário levar a literatura de cordel para sala de aula, considerando que essa cultura popular poderá trazer muito crescimento intelectual, humano e pessoal para o aluno.

O professor, como uma figura mediadora do conhecimento, pode, depois de apresentar o gênero em sala de aula, buscar mecanismos que possa engajar o aluno a uma produção daquilo que foi exposto, levando em consideração, por exemplo, os elementos da escrita, de forma que os oportunize a criar e expressar aquilo que aprenderam, de forma prática, espelhando-se nos mais variados temas que marcam o gênero.

Dessa forma, o aluno pode também expor seus escritos de uma forma oral, fazendo assim paralelo entre a escrita e a oralidade, além de mostrar de que forma o cordel geralmente é revelado por aqueles que divulgam a arte, podendo ser dramatizado ou declamado. Além disso, a peleja, uma forma específica do cordel, pode ser usada como instrumento para dinamizar a apresentação do gênero literário, através das declamações, pois os alunos poderão se divertir e fazer uma representação direta daquilo que estão aprendendo, assim como incluir outras pessoas durante apresentação.

Ademais, os docentes podem propor uma aula campal para eles, direcionando-os a lugares que tenha a venda, para que assim possam conhecer mais de perto a circulação popular que o cordel passa até chegar ao público. Sendo assim, o estudante poderá se situar melhor através da diversidade de elementos que compõe o gênero, para que assim o ensino-aprendizagem estabeleça relações diretas com o cordel nas suas mais variadas formas de ser apresentado.

Dito isso, podemos contemplar também essas riquezas culturais nos poemas do cordelista Patativa do Assaré. A seguir traremos o poema

No meu Sertão, em que podemos verificar a pluralidade de temas que podem ser explorados.

No meu Sertão

A gente do meu sertão
 Tem a vida acotelada.
 Nas noite de sexta-feira
 Caçadô não faz caçada,
 Temendo grande desgraça.
 No meu sertão ninguém passa
 Entre dois pau de portêra,
 Pois é grande sacrifício
 Se arrisca a pegá feitiço
 Da gente catimbózeira.

Nesse poema podemos citar o que já foi mencionado, referente à variação linguística, salientando que o bom texto não se reconhece apenas por estar dentro de um ditame de regras gramaticais. Além disso, acrescenta-se o estudo sobre o sertão, que tem uma forte presença neste poema, em que é descrito o conjunto de costumes que envolve essa região. Dessa forma, dá para se explorar a cultura local e regional, bem como acionar as memórias literárias, de forma que os discentes sejam capazes de reconhecer os seus próprios costumes.

Considerações finais

Tendo analisado o percurso histórico da Literatura de Cordel, assim como os elementos e a riqueza que compõem este gênero, é possível pensar sobre as possibilidades de aprendizagem desse ensino em sala de aula, considerando os aspectos mencionados que envolvem uma nova dinâmica a ser trabalhada, que pode assegurar ao ambiente escolar novas perspectivas de ensino das competências linguísticas. Permite ainda que o leitor possa ter ações de sensibilidade e de reflexão sobre o mundo e suas pluralidades. Desta forma, entende-se que as manifestações culturais

não devem ter passagem “turística” pelos currículos dos alunos, mas sim estarem presentes durante todo o percurso estudantil, pois pode gerar fortes influências positivas nos reiterados diálogos entre docentes e discentes.

Referências

- AYALA, M. **Riqueza de pobre**. Literatura e sociedade, v.2, n.2, p. 160-169, 4 dez.1997.
- PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. 2ed. João Pessoa: Ideia, 2002. p. 102.
- RODRIGUES, L. de. O. A voz e o canto: de Militana a Maria José, uma história de vida. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Lucie Costa. **Narrando o nordeste**: a imagem do Nordeste Brasileiro na Literatura de Cordel. In: MARÇALO, M.J. et alii. Língua Portuguesa: Ultrapassar Fronteiras, juntar culturas. Évora: Universidade de Évora, 2010. Disponível em:<<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slt55/01.pdf>>. Acesso em 26.set.2018:
- ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. A “literatura” medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

LITERATURA SACRA PARA A COMUNIDADE SURDA: TEXTOS RELIGIOSOS EM LIBRAS E A INCLUSÃO DO SURDO NA IGREJA

Antonia Raila da SILVA (UFERSA)

Daniel Silva GUEDES (UFERSA)

Sunamita Fernandes da SILVA (UFERSA)

Considerações iniciais

A inclusão, hoje em dia, tem sido um tema bastante discutido na sociedade, pois antigamente pouco se falava em inclusão e muitas vezes nada se fazia para incluir as pessoas com algumas necessidades especiais na sociedade. Eram pessoas oprimidas, trancadas em suas casas e que não tinham vez em um mundo ao qual eles eram vistos como minoria. Ao trata-se de inclusão, o tema desse trabalho é voltado para as pessoas surdas que são minorias em meio a uma sociedade onde a língua predominante é o oralismo. Os surdos sofreram bastante em seu passado e ainda hoje já conquistado algumas vitórias, a luta ainda continua em busca do seu espaço que é deles por direito. Os sujeitos surdos, tem o seu próprio jeito de se comunicar que é através da língua de sinais, para nós brasileiros é a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, sendo esta a segunda língua dos ouvintes, ou seja, a L2 e primeira língua – L1 dos surdos.

Se as pessoas ouvintes não aprender a sua L2, como irá acontecer a comunicação entre surdos e ouvintes? Assim fica difícil de verdadeiramente a inclusão dessas pessoas acontecerem. Elas já vem de um passado sombrio e angustiante, onde por toda sua vida passaram por seres despercebidos na sociedade, isso tudo por serem minorias e não ter quem se importassem com o seu sofrimento, elas foram privadas de interagir nas mais diversas esferas sociais, porque não tinha quem soubessem se comunicar com elas, então elas se fechavam, por muitas vezes deixando de ir a um hospital por não conseguir se comunicar, abandonando a escola por não ter uma pessoa qualificada para lhe repassar o ensino de modo que os mesmos compreendessem o conteúdo

a ser ministrado, eram encontradas muitas barreiras em seu caminho, em bancos, comércios, igrejas e demais esferas sociais onde sua comunicação era negada. Podemos imaginar um pouco, do sofrimento dessas pessoas.

O tema dessa pesquisa é com foco na inclusão do surdo na esfera religiosa, com o objetivo de investigar como essa inclusão poderia acontecer através da literatura surda, ou seja, a literatura sacra com os textos religiosos adaptados para a língua de sinais. A religião faz parte da cultura de um povo e estando ela inserida na sociedade é importante que de alguma forma esse conhecimento chegue até os surdos, porque se todas as pessoas ouvintes tem o conhecimento de tudo o que está a sua volta, os surdos também precisam ter esse mesmo conhecimento, porque é como se esse acesso estivesse sendo negado a eles. Eles estão inseridos na sociedade, mas não conhecem alguns fatores que estão diante deles, por não ter o acesso em sua própria língua que é a Libras.

Os surdos foram privados do uso da sua língua desde o seu nascimento e isso impediu que eles tivessem acesso a algumas informações, de coisas que acontecem no seu dia a dia. Existem surdos, filhos de pais ouvintes que seguem alguma religião, mas não entendem nada do que se pratica e ao que lhe é transmitido na igreja, porque eles não têm o acesso em língua de sinais para que eles possam compreender. Então eles estão apenas seguindo os seus pais a templos religiosos sem saber o que de fato estão fazendo naquele local, muitos deles deixam de ir às igrejas por não se sentirem incluídos e não terem o acesso às informações que são transmitidas apenas de forma oral para as pessoas ouvintes.

Incluir o surdo e dar a ele o direito de conhecer e entender tudo o que está a sua volta é importante, pois eles têm o direito de conhecer tudo o que acontece na sociedade, para isso essas informações precisam chegar até eles em língua de sinais, foi pensando nessa forma que surgiu a temática desse projeto, Literatura sacra para a comunidade surda: textos religiosos em libras e a inclusão do surdo na igreja. Desse modo Rojo e Barbosa (2015), nos orienta em seus estudos que:

Weber trata, portanto, as esferas de atuação humana como esferas de valor. O que são essas “esferas”? São os campos

das atividades humanas centrais, basicamente três: a esfera da ciência e da técnica, a esfera da arte e a esfera da ética. Ao tratar das esferas de atuação humana como esferas de valor distintas, Weber define seis domínios ou esferas da prática social: política, ciência, religião, burocracia, economia e ética, cada uma segundo regimes e funcionamentos particulares (Weber, 1974, 1955), como explica Teixeira (1999: s.p.): ‘Enquanto esferas de valor separadas, política, ciência e burocracia fazem demandas distintas sobre os sujeitos que nelas se inserem, produzindo vocações específicas’ (ROJO E BARBOSA, 2015, p. 56).

Dessa forma, foi pensando nessas esferas de atuação humana, consideradas por Weber como esferas de valor, que resolvemos falar da esfera religiosa com a inclusão dos surdos, porque os surdos precisam ter conhecimento de todas as esferas que fazem parte da sociedade que é o local onde eles vivem, então essas informações precisam chegar até eles de uma forma que eles compreendam. A bíblia, as narrativas que nela existem, as orações e várias práticas discursivas que fazem parte da esfera religiosa precisam ser traduzidas para que os surdos possam ter o conhecimento dessa prática social.

Esta pesquisa surgiu a partir de uma experiência vivenciada com surdos dentro de uma instituição religiosa, por perceber que a inclusão dessas pessoas não acontecia por causa das barreiras na comunicação entre surdos e ouvintes. As reflexões sobre esse problema surgiram durante as aulas da disciplina de literatura surda, quando tomamos conhecimento através de discursões de aulas com o nosso professor de que a literatura surda pode ajudar no processo de letramento com os surdos. Foi a partir daí que surgiu a ideia dessa pesquisa, em traduzir as narrativas da bíblia para a língua de sinais para dar acesso aos surdos, porque mesmo eles sendo minorias ainda existe essas pessoas nesses lugares e precisam ter acesso ao conhecimento, como servirá também para os futuros surdos.

Esse estudo trará contribuições importantes e significativas para a

Literatura Surda, porque assim como já existem outras histórias traduzidas do português para a língua de sinais, os textos da bíblia traduzidos para a Libras estarão contribuindo para o crescimento da literatura surda e trazendo um conhecimento para um povo que está sendo esquecido na sociedade. Esta pesquisa aconteceu através de uma entrevista onde dois surdos que participam de uma instituição religiosa, cederam informações acerca de suas experiências vivenciada neste local.

Foram feitas seis perguntas para cada participante com a ajuda de uma interprete de Libras e suas respostas eram anotadas em um diário de bordo. Temos por referência Rojo e Barbosa (2015) sobre Hipermmodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos, Strobel (2015) acerca da cultura surda, Stumpf, Costa e Quadros (1995) em Lições sobre o SignWriting: um sistema de escrita para a língua de sinais e também Oliveira e Oliveira (2012) sobre Cultura, Educação e Religião.

Problematização

A escolha desse tema surgiu devido a uma experiência como integrante de uma das esferas que existe na nossa sociedade, que é uma instituição religiosa, onde dois surdos filhos de pessoas ouvintes também faziam parte. A minha preocupação era o que eles estavam entendendo, se eles estavam naquele local, mas tudo o que acontecia era voltado apenas para pessoas ouvintes, nada era traduzido para língua de sinais. Então nos surgiu uma curiosidade: O que os surdos entendiam sobre a bíblia? O que eles entendiam por estar naquele local onde as pessoas se reuniam para cultuar a Deus? O que os surdos entendem das práticas da esfera religiosa e quais narrativas da bíblia eles conhecem, sendo estas apenas escritas na linguagem dos ouvintes?

Justificativa

Essas perguntas nos fizeram refletir no termo inclusão que hoje em dia é tão falado. A inclusão é o ato de inserir o indivíduo em determinado grupo que faz parte da sociedade. Podemos dizer que a religião está

atrelada a um desses grupos que está inserido dentro da sociedade, e nesses grupos pode acontecer de existir pais ouvintes com filhos surdos, daí surge a questão: Como transmitir para o surdo tudo o que acontece na esfera religiosa? Porque se ele faz parte de uma família que integra essa esfera, ele precisa ter acesso a essas informações, porque eles vão ser levados pelos seus pais para a igreja, então eles precisam ser incluídos e saber o que está acontecendo a sua volta, o que eles estão fazendo naquele local e do que estão se falando.

Foi pensando na inclusão dessas pessoas surdas que fazem parte dessa esfera, que optou-se a proposta desse tema, com a intenção de poder fornecer a eles as informações ao qual eles não tem e descobrimos que podemos transmitir esse acesso a elas através da literatura sacra, traduzindo os textos religiosos para a Libras. A língua de sinais é rica em métodos que ajudam os surdos de terem conhecimentos, existe a escrita de sinais, a glosa, os vídeos em Libras que podem contribuir com o aprendizado dos surdos. Os surdos são visuais, eles têm a sua própria forma para se comunicar. Hoje em dia, vários contos da língua portuguesa já foram traduzidos para língua de sinais para dar esse acesso aos surdos, a proposta dessa pesquisa é justamente traduzir as narrativas da bíblia para que os surdos também tenham acesso a esse conhecimento que fazem parte da vida de alguns deles.

Dessa forma, o tema dessa pesquisa poderá trazer contribuições para o meio científico, pois, os textos da bíblia traduzidos para a língua de sinais expandirão ainda mais a literatura surda, pois a literatura sacra é rica em histórias ao qual poderá ser estudada pelos surdos.

Literatura sacra e suas contribuições para a literatura surda

Na nossa sociedade existem surdos que participam de algumas instituições religiosas, muitos deles passaram a frequentar as igrejas por incentivo de seus pais que seguem alguma religião, e conseqüentemente eles os levavam e lá os seus filhos permaneceram até se tornarem adultos. Geralmente, essas pessoas surdas são filhos de pais ouvintes que conhecem a liturgia sacra e seguem fielmente todos os padrões religiosos. Para que os surdos consigam compreender tudo o que os seus pais já

sabem, é necessário que aconteça uma interação entre as pessoas que frequentam aquele local, entre os líderes religiosos e os surdos e também a tradução da própria bíblia para a língua de sinais.

Estamos sempre ouvindo falar sobre a inclusão dos surdos nas demais esferas existentes na sociedade, e pensando-se no termo inclusão é que resolvemos investigar como acontece a inclusão dos surdos nessa esfera social que é a igreja. Esta pesquisa surgiu de acordo com algumas reflexões de experiências vivenciadas com alguns surdos em uma instituição religiosa e através de estudos em sala de aula com o professor da disciplina de Literatura surda. O professor nos orientou que a literatura surda é um dos artefatos cultural do surdo muito importante, pois a literatura surda ajuda no processo de letramento desses indivíduos, como também promove a expressão de sentimento das lutas, conquistas e todas as histórias vivenciadas por eles. A literatura surda contribui com a criação de histórias e com a cultura surda. De acordo com Strobel:

A literatura se multiplica em diferentes gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais. Karnopp (1989, p. 102) faz referência a respeito desse artefato cultural: “[...] utilizamos a expressão ‘literatura surda’ para histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa [...]”. De tal modo, acrescenta o americano surdo doutor Anderson (1989, p. 158, “[...] pessoas surdas de talentos já tentaram criar poesia ou humor em língua de sinais. Essas inovações culturais aconteceram em muitos países. O recente Deaf Way Festival, na Universidade Gallaudet, provou claramente que a língua de sinais funciona como um enriquecimento cultural ideal’ (STROBEL, 2015, p. 68).

De acordo com essa linha de raciocínio conforme citado por Strobel (2015, apud karnopp 1989 e Anderson 1989) acreditamos que a literatura sacra traduzida para a língua de sinais enriquecerá ainda mais

a literatura surda através dos surdos que existem nas esferas religiosas, são pessoas que fazem parte dessa cultura e conhecendo os textos da bíblia e a liturgia cristã poderá contribuir com criações de histórias surdas religiosas, poesias, poemas e dentre outros. Os surdos são pessoas inteligentes e criativas, só precisam ter acesso às informações do que está em sua volta em língua de sinais para que eles possam compreender determinados contextos que existe no meio social onde eles vivem.

O interesse em pesquisarmos sobre esse tema, surgiu justamente pela necessidade de incluir o surdo nesse contexto, por tomarmos conhecimentos de que alguns deles participam dessas práticas sociais e que é importante dar a eles o acesso que eles necessitam. Falar de religião para alguns talvez não seja um tema fácil, por entendermos que é algo muito particular de cada pessoa e que cada uma delas tem a sua crença, mas é necessário e importante ser estudada dentro da perspectiva da literatura surda, porque acontece de existir pessoas surdas que sejam praticante de uma dessas religiões, então elas precisam ter acesso a essas informações que são do interesse delas, através de sua língua que é a Libras. Possebon e Peixoto (2013), orientam que:

O crescimento de criações literárias de um povo está ligado ao desenvolvimento linguístico, cultural e educacional deste povo. Na história percebemos que quanto mais o Povo Surdo desenvolve sua língua, sua cultura e sua educação desenvolve também a Literatura Surda (POSSEBON E PEIXOTO, 2013, p. 231).

Espera-se que os textos religiosos em Libras traduzidos e adaptados da bíblia tragam essa contribuição para a literatura surda. Porque assim como o povo ouvinte produz textos orais e escritos, os surdos têm suas formas de produzir através da língua de sinais. Para Possebon e Peixoto (2013, p. 227), “A Literatura Surda atualmente é registrada com o objetivo de garantir, para as gerações surdas futuras, o conhecimento destas poesias, histórias ou piadas”. Desta mesma forma acreditamos que os registros das narrativas religiosas traduzidas para a Libras contribuirão para o conhecimento das futuras gerações surdas e

com isso evitará que tenham os mesmos sofrimentos que os seus antepassados tiveram.

Possebon e Peixoto (2013, p. 241), ainda afirmam que, “Os textos da Literatura escrita por ouvintes traduzidas para a Língua de Sinais são importantes para a acessibilidade das pessoas surdas nessa experiência com as duas culturas”. Os autores só reiteram os nossos pensamentos sobre a temática dessa pesquisa, se os surdos estão inseridos em uma sociedade que praticam um certo tipo de cultura mesmo sendo esta da cultura ouvinte, é de fundamental importância que o conhecimento dessa determinada cultura chegue até eles, porque se não a inclusão não estaria acontecendo e isso pode acontecer através da língua de sinais.

A língua dos surdos é rica em escritas, eles podem ter acesso aos textos dos ouvintes com traduções em escrita de sinais, Glosa e também através de vídeos registrados em Libras.

A escrita de sinais é muito importante para nós, porque é a forma própria de escrever a língua de sinais. A comunidade surda que utiliza a língua de sinais merece ter também a sua escrita. Da mesma forma, as crianças devem escrever os sinais uma vez que usam a língua de sinais.

A escrita de sinais apresenta todas as possibilidades de registro de qualquer outra forma escrita. Nós podemos escrever em sinais produções literárias, dramatizações, histórias infantis, poesias, piadas e também registrar nossa própria história. Além de tudo isso, a escrita de sinais é fundamental para entender-mos melhor a gramática da LIBRAS e, inclusive, as gramáticas de outras línguas como a do português, por exemplo (STUMPF; COSTA; QUADROS, 1995, p. 14).

Segundo os autores citados, a escrita de sinais é muito importante para os surdos pois é através dela que eles podem ter acesso a textos escritos em outras línguas sendo estes traduzidos para a escritas de sinais. Várias histórias do português já foram traduzidas para a escrita de

sinais como, *O patinho surdo*, *Cinderela surda*, *Os três porquinhos surdos e outros*. Acreditamos que as histórias da bíblia também podem trazer essa contribuição para a literatura surda, pois a bíblia é rica em histórias e promoverá também a inclusão do surdo ao receber esse conhecimento.

Metodologia

Esta pesquisa é de origem quanti-qualitativa, através de entrevista com dois surdos que frequentaram igrejas católicas e evangélicas. A pesquisa foi embasada no objetivo de analisar e refletir sobre como acontece a inclusão de surdos dentro da esfera religiosa na sociedade, já que ouvimos tanto falar sobre a importância de inclusão para sociedade. Para ter esses resultados, foi elaborado um questionário com seis perguntas e estas foram sinalizadas para que os surdos pudessem compreender, sendo assim um momento de conversa para eles relatarem suas experiências dentro dessa esfera.

É importante dizer que as entrevistas aconteceram em dias e locais diferentes com cada um, com o intuito de ter uma melhor noção se a vivência dentro das igrejas e dificuldades enfrentadas eram parecidas. Os deixamos à vontade em suas respostas e depois analisamos o quanto ainda precisa melhorar a inclusão de surdos quando se trata dessa esfera existente na sociedade: a esfera religiosa.

Análise dos dados

Ao longo das entrevistas realizadas percebemos o quanto a inclusão na esfera religiosa ainda precisa melhorar. Os surdos relataram um pouco da sua vivência e nos mostraram o quanto para eles participarem desses momentos religiosos podem causar um pouco de constrangimento, pois para eles nesse lugar acontece o mesmo que em muitos outros, eles passam despercebidos pelas pessoas, não entendem nada do que acontece e as pessoas não estão preparadas para recebê-los. Fomos orientadas a fazer as seguintes perguntas:

1.) Desde criança você participa da igreja, como acontecia sua interação com as outras pessoas, sendo que só você era surdo?

SURDO 01- Eu lembro que quando eu era pequeno eu não entendia nada porque era só texto, a mulher que era responsável pelas crianças proibia que eu tentasse conversar com as outras pessoas e que eu fizesse alguma pergunta, porque para ela isso atrapalhava o momento, não tinha nada visual para me ajudar a compreender os assuntos ministrados.

SURDO 02- Realmente eu era o único surdo da igreja que eu frequentava, uma igreja evangélica, e não conseguia me sentir igual aos ouvintes se sentiam. As pessoas até se comunicavam comigo através de gestos. Mas quantos os ensinamentos da literatura sacra eu não entendia nada, por isso eu não gostava de ir à igreja, não sentia nenhuma emoção como os ouvintes sentiam. Parei de ir, então comecei a frequentar a igreja católica, lembro que via a imagem de Jesus e não sabia quem era, então parei de ir para igreja, depois de um certo tempo voltei a frequentar a católica e encontrei uma intérprete, então comecei a entender um pouco dos momentos religiosos e consegui sentir alguma emoção.

Já na primeira pergunta podemos perceber um pouco do sofrimento do surdo na esfera religiosa e entendemos porque o número de surdos que frequentam as igrejas, sejam ela de qualquer religião, é tão pequeno. O mais interessante é sobre o caso do surdo 1, onde tivemos a oportunidade de conversar com a professora que ele menciona e ela relatou que o tratava daquela maneira porque não sabia como lidar com ele, sendo ele surdo. E daí podemos refletir o quanto é importante procurar saber Libras, quando se participa de um lugar que tem surdos, pois se esta professora tivesse o conhecimento de Libras, talvez teria impedido esse trauma em sua vida, de tê-lo repreendido no momento em que sua única intenção era entender o que estava acontecendo. E quando olhamos para o surdo 2 vemos o quanto proporcionar o entendimento faz sentido para eles, igual para nós ouvintes, pois a falta de emoção por um

entendimento fez com que ele não gostasse de estar ali.

A segunda pergunta foi a seguinte:

2.) Você conhece a bíblia, quais histórias você conhece?

SURDO 01- Eu conheço as histórias do nascimento de Jesus e do Mar vermelho. Mas não por causa da professora, mais sim porque uma amiga do lado me ensinou através de classificadores. Só consegui conhecer essas duas histórias, porque tanto a professora como o líder, só ensinavam a bíblia de forma oral.

SURDO 02- Conheço a história do nascimento de Jesus e a história do dilúvio, porém, conheci essas depois que tive o acesso a Libras, porque eu pegava a bíblia olhava, tentava e tentava entender mais não conseguia porque não entendia português.

Então! Pensar que a bíblia é tão rica em histórias e saber que eles só conhecem duas. Imagina essa riqueza literária adaptada para os surdos. Foi pensando nisso que lançamos a terceira pergunta.

3.) Qual a melhor forma dos surdos entenderem a bíblia?

SURDO 01- Com o uso da escrita de sinais, uso de imagens junto com as palavras e teatro surdo.

SURDO 02- Os surdos entenderiam se tivesse intérpretes.

Diferente do surdo 01 o surdo 02 não falou do uso da escrita de sinais, nem do uso de imagens com palavras e o teatro. Perguntamos o porquê e ele respondeu: -Eu não entendo a escrita de sinais, eu entendo melhor quando alguém que sabe Libras me explica, no caso o intérprete.

Achamos importante para a pesquisa saber como era os momentos dos cultos, então fizemos a quarta pergunta:

4.) Os momentos dos cultos e reuniões aconteciam de forma oral e não tinham intérpretes, o que você entendia?

SURDO 01 – Eu não entendia nada, ia porque a minha mãe me levava e depois acabei me acostumando a ir, mais dos momentos não entendia nada.

SURDO 02 – As pessoas só falavam e eu não compreendia nada, as pessoas que tentavam se comunicar comigo, não me ajudavam a entender os momentos de ensinamentos da literatura sacra, nem por gestos, nem por mímicas, estava só por estar naquele local.

Analizamos que o que tem acontecido com o surdo na sociedade, é uma alocação na maioria dos ambientes que eles frequentam. Nesse caso eles não eram inseridos nas igrejas que eles frequentavam, pois apesar de eles estarem dentro das estruturas da esfera religiosa, eles não tinham acesso ao conhecimento.

A quinta pergunta foi a seguinte:

5.) Como as instituições religiosas podem promover o contato dos surdos com as histórias da bíblia?

SURDO 01 – Primeiro a sociedade em geral, em especial as instituições religiosas precisam se conscientizar que os surdos não vão conseguir entender a literatura sacra, sendo ensinados da mesma forma que é ensinado aos ouvintes, então é necessárias estratégias que facilitem o nosso entendimento, como adaptar o ensino com o uso de imagens junto a palavras, algumas vezes seriam legal usar acessórios e vestimentas quando a histórias se tratasse de personagens. Fiquei muito feliz quando

participei de um evento e vi que o líder da instituição sabia libras e assim os surdos presentes conseguiam entender o que estava acontecendo, então essas coisas seriam importantes para que pudessem haver esse contato.

SURDO 02 – a forma que pode haver esse contato com as histórias da bíblia é havendo intérpretes nas instituições.

Entendemos que explicar aos surdos algumas coisas quando não se tem o entendimento da Libras não é fácil, mais ter interesse em procurar saber pelo menos formas que facilitem o ensino e comunicação quando se tem um surdo precisando, é fundamental.

E para finalizarmos a entrevista fizemos a sexta pergunta aos surdos:

6.) Como transmitir para o surdo tudo o que acontece na esfera religiosa?

SURDO 01 – É necessário fazer reuniões com intérpretes para podermos entender, o líder também precisa aprender libras, porque a responsabilidade de aprender Libras não é só dos surdos e dos interpretes que ali estão, é de todas as pessoas.

SURDO 02 – Precisa de intérprete porque é a única forma do surdo aprender a literatura sacra.

Realizando essa pesquisa podemos ver nos dois surdos uma representação do que a maioria dos surdos sofrem na sociedade. A entrevista é apenas uma amostra de que a inclusão ainda precisa melhorar muito e que esta não deve ser discutida apenas no âmbito escolar, mas também nos hospitais, nos cartórios, bancos, restaurantes, praças e porque não igrejas? É preciso ter consciência que os surdos

frequentam todos os lugares, e se a esfera religiosa está presente na sociedade é necessário se pensar em inclusão dentro dela sim. Levando em conta que é importante o sentido em tudo que somos e que nos acontece, pois como os surdos vai conseguir conhecer e se identificar com a literatura sacra se esta não chega a ele junto com o verdadeiro significado. Dessa forma, Oliveira e Oliveira (2012, p.3), argumenta em seus estudos que, “A partir do entendimento de que a história proporciona ao ser humano uma reflexão presente, mas nunca desvinculada de um passado, pois todo percurso trilhado é um processo que se desencadeia na vida em sociedade”.

Considerações finais

Concluimos que a literatura é de grande importância para sociedade, pois ela contribui para o desenvolvimento de cada indivíduo pensante, devido ser um instrumento que ajuda a cada um viver novas experiências por despertar um senso crítico. Os textos literários e a arte de contar narrativas são de suma serventia para descobrir novas coisas, redescobrir e descobrir-se a si mesmo, porque ela informa conhecimento da cultura de gerações em gerações. Pensando em literatura como uma forma de contribuição para o desenvolvimento dos indivíduos, fomos orientadas de que a literatura ajuda tanto no processo de ensino-aprendizagem do letramento e alfabetização, como também para construção do eu. Por isso é que em nossa pesquisa abordamos a literatura sacra como uma contribuição para a literatura surda.

Para realização desta pesquisa optou-se por fazer uma entrevista com surdos, porque ninguém melhor que eles poderiam esclarecer sobre algumas inquietações que nos surgiu, com a entrevista deles vimos que normalmente a literatura sacra é negada aos surdos e querendo ou não refletimos mais uma vez sobre a inclusão desses sujeitos na sociedade, já que a religião é uma esfera dentro da nossa sociedade. Refletimos que a esfera religiosa ainda precisa melhorar muito quando se trata de como receber um surdo, porque foi nítido que na vida desses surdos ficaram algumas marcas que influenciaram de alguma forma em seus pensamentos, sobre a religião e na construção do eu de cada um deles.

Percebemos que esta perspectiva literária poderia ser mais pensada, para que houvessem mais registros de literaturas sacras para que os surdos possam ter esse conhecimento e sintam-se incluídos nas igrejas, percebemos também que eles têm esse desejo de melhorias nessa esfera. É importante que haja uma expansão das histórias da bíblia em língua de sinais e que eles possam estar em reuniões religiosa e entendam o que estar acontecendo.

Referências

- OLIVEIRA, Daisy Mara Moreira de; OLIVEIRA, Derli Machado de. **Cultura, educação e religião**: tripé histórico que contribuiu para o discurso de cultura dos surdos brasileiros. In: VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", São Cristovão-Se/Brasil. Educação, Cultura e Religião. 2012. p. 1 - 14.
- POSSEBON, Fabrício; PEIXOTO, Janaína. **Estágio supervisionado III e IV**. In: Faria, E.M.B. Língua Portuguesa: Teorias e Prática. v. 7. João Pessoa: UFPB, 2013.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline **P. Hipermmodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152 p.
- STUMPF, Marianne Rossi; COSTA, Antônio Carlos da Rocha; QUADROS, Ronice Muller de. **Lições sobre o SignWriting**: Um Sistema de Escrita para Língua de Sinais Valerie Sutton. Brasil: Cnpq/protem – Ucpel/pucrs/ulbra, 1995. 210 p.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da Ufsc, 2015. 148 p.

A PRÁTICA DO ENSINO A PARTIR DO DISCURSO DO PROFESSOR: UMA PERSPECTIVA DOS CICLOS REFLEXIVOS

Pollyana Raquel de Moraes Arcanjo (UFERSA)

Maria Ghisleny de Paiva Brasil (UFERSA)

Resumo

A formação do professor reflexivo traz contribuições significativas para a superação dos desafios na atuação docente. Assim, este trabalho tem por objetivo refletir sobre a importância da relação teoria-prática como integrantes do processo da reflexão docente, observando as contribuições e mudanças que esse movimento produz na prática pedagógica. Para tanto, usamos como metodologia os Ciclos Reflexivos, analisando o discurso de uma professora da Educação Básica da rede municipal de Caraúbas-RN e uma professora que atua na formação de docentes com licenciatura em letras. Como embasamento teórico utilizamos as concepções de Bakhtin (2003), Ibiapina (2008) e Foucault (1971). Por meio deste estudo, compreendemos que o professor reflexivo deve estar alicerçado em ações que compreendam a estreita relação entre teoria e prática, de modo a perceber a atuação docente, intervindo nela e ocasionando mudanças.

Palavras-Chave: Ciclos Reflexivos, docência, análise do discurso.

Introdução

A prática docente têm sido estudada de diversas formas, existem estudos sobre metodologias de ensino, avaliação, etc. Nesses estudos é levado em consideração várias áreas, incluindo a AD (análise do discurso) propriamente dita, porém, neste estudo, busca-se averiguar a análise do discurso do sujeito professor a partir das práticas dos ciclos reflexivos. Faremos então uma análise do discurso de uma professora de graduação e de uma outra que atua no ensino fundamental. As análises surgiram do grupo de pesquisa intitulado “Formação Continuada em Colaboração: Caminhos para a ressignificação das práticas pedagógicas”. Nesse contexto, se reúnem docentes e discentes da área das licenciaturas do campus da UFERSA/Caraúbas para discutir e refletir sobre a importância da teoria e da prática reflexiva nesses

discursos, observamos e buscamos por contribuições e mudanças na prática pedagógica. Para tanto, usamos como metodologia os Ciclos Reflexivos, analisando o discurso das professoras.

Segundo Arcanjo e Garcia (2018), podemos afirmar que os ciclos reflexivos são importantes para o desenvolvimento profissional docente por funcionar como uma forma natural de realizar algo que o docente faz ao planejar sua aula, a atitude de ressignificar os conceitos e as práticas para melhorar seu desempenho e o do seu aluno, aprendendo com as próprias práticas, além de discutir e refletir sobre a ação, e aprendendo com as práticas e os conceitos trazidos pelos colegas colaboradores.

A partir de pesquisas como essas, notamos que o discurso do professor tem algumas características, como palavras chaves que são recorrentes no decorrer de algumas conversas. Nesse sentido, o foco desse trabalho é estudar esses discursos a partir do que foi construído em ciclos reflexivos a partir da pesquisa colaborativa e refletir sobre a importância da relação teoria-prática como integrantes do processo da reflexão docente, observando as contribuições e mudanças que essa reflexão produz na prática pedagógica.

O discurso e o sujeito

Segundo afirma Pêcheux (1990) o discurso é um dos aspectos da materialidade ideológica, sendo assim, ele só tem sentido para um sujeito quando este o reconhece como pertencente a determinada formação discursiva. Isso implica em dizer que os valores ideológicos de uma formação social estão representados no discurso por uma série de formações, que designam o lugar que o destinador e o destinatário se atribuem mutuamente (PÊCHEUX 1990, *apud* GREGOLIN, 1995). Diante disso, podemos constatar que o discurso do professor antes de se constituir como tal, recebe forte influência da própria formação acadêmica e do meio de trabalho para que seja formado o discurso do falante. Para que este discurso faça sentido é primordial que ele seja equivalente com as suas formações ideológicas, sendo assim, o discurso passa a ser manifestado e reproduzido a partir desses preceitos

ideológicos. Foucault (1969) reafirma que a formação discursiva é uma condição necessária à produção do discurso quando diz que:

“Formação discursiva [...] é para os enunciados não uma condição de possibilidades, mas uma lei de coexistência [...]” (FOUCAULT, 1969, p. 135 *apud* Azevedo, 2013 p. 155).

É importante para essa pesquisa destacar, a AD a partir do prisma teórico de Gregolin, “Ao analisarmos o discurso, estaremos inevitavelmente diante da questão de como ele se relaciona com a situação que o criou”(GREGOLIN, 1995, p. 17) . Ou seja, veremos no tópico três, que discute a Metodologia que as situações recorrentes do cotidiano das professoras também influenciam diretamente em seus discursos.

É importante destacar que “O lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. (ORLANDI, 2000, p.39 *apud* Silva, 2012) Dessa maneira, é possível afirmar que o discurso está diretamente ligado, ao lugar e/ou posição do qual o falante produz o seu discurso, sendo esses elementos consequência de sua fala. Silva (2012) destaca ainda que o discurso formulado por um indivíduo com relação a outro varia de acordo com as suas posições socialmente marcadas.

Com base nos autores, podemos dizer que o discurso está intrinsecamente relacionado com fatores de natureza social, pois espelha estes princípios e valores aos quais o falante crê. Sendo assim, no próximo item destacamos a análise do discurso no contexto dos Ciclos Reflexivos.

O ciclo reflexivo e a análise do discurso

Zeichner (1993) *apud* Gomes (2013) destaca os Ciclos Reflexivos como uma dentre as sete estratégias usadas para a atividade da reflexão crítica sobre a prática docente. Os Ciclos Reflexivos são momentos para se analisar e avaliar as práticas, permitindo a realização do confronto entre teoria e prática, promovendo a reelaboração de conceitos e a avaliação das possibilidades de mudanças no trabalho do professor.

Segundo Pêcheux, citado por Silva (2012) a linguagem da AD é heterogênea, o discurso do sujeito é entendido a partir da sua realidade de produção, isto é, da situação em que o mesmo é produzido. O discurso é então tomado a partir de sua relação com o contexto, e será concebido como um efeito de sentido entre locutores, e não somente como uma transmissão de informação. Segundo aponta Arcanjo e Garcia (2018), os ciclos reflexivos aprimora a troca de práticas e teorias entre sujeitos de um mesmo discurso, visto que esses sujeitos apresentados fazem parte de um mesmo contexto profissional. Os professores configuram-se então locutores, visto que o ciclo reflexivo não é apenas o ouvir, mas também o contribuir com o outro.

Bakhtin (1995) afirma que a linguagem é uma produção social, dialógica e ideológica. O que configura mais uma vez a relação que há entre o discurso e o ciclo reflexivo, Bakhtin continua dizendo que a linguagem parte da realidade, reflete e refrata. Segundo Albuquerque (2008) os ciclos reflexivos dão a oportunidade de os professores compartilharem as experiências que constroem em sala de aula, ou seja, a sua realidade, entendendo como os outros colegas lidam com os próprios problemas e lidariam com os problemas dos outros.

Para Bakhtin (2003), é a vivência em circunstâncias comunicativas que exercitam a competência lingüística do produtor de enunciados. A partir dessa afirmação, entendemos que há ligação direta entre ciclos reflexivos e a linguística, e por conseguinte cabe nesse ramo de estudos a análise discursiva. No ciclo reflexivo temos os sujeitos, os contextos de vivência desses sujeitos, e a fala (discursos), que tudo tem a ver com o contexto que os sujeitos estão inseridos. Isso implica em dizer que os ciclos reflexivos abrem espaço para a manifestação de discursos em comum, tendo em vista que o contexto de todos os presentes é a docência, sendo assim, temos a oportunidade de ter acesso a discursos que são compartilhados por sujeitos diferentes e os seus contextos em comum.

Caminhos metodológicos

A metodologia usada para a construção dessa pesquisa, parte dos estudos e pesquisas anteriores sobre ciclo reflexivo e análise do discurso. Além disso, os discursos que serviram como análise foram frutos dos ciclos reflexivos que participamos, configurando a metodologia deste artigo como além de uma pesquisa bibliográfica, mas também uma pesquisa de campo. Nos ciclos reflexivos do Projeto de Pesquisa FORMAÇÃO, se reúnem no campus da UFERSA-Caraúbas: três alunas de Letras Inglês, duas alunas de Letras LIBRAS, uma aluna de Letras Português, duas professoras de Português, e uma professora Pedagoga. Antes de iniciar a reunião elegemos um dos presentes membros para realizar o registro dos ciclos reflexivos em Diário de Campo, com base nesse material, utilizamos as falas para análise. As temáticas discutidas nos ciclos reflexivos são inerentes a vida do professor em sala de aula.

Os Ciclos Reflexivos dão espaço para que, tanto as alunas quanto as professoras possam refletir sobre suas práticas de forma crítica. Segundo Ibiapina (2008), o trabalho de colaboração auxilia os participantes a investigar e refletir suas ações, analisando a possibilidade ou não de reestruturação do trabalho docente. Além disso, é colocado em prática nos Ciclos reflexivos o crescimento acadêmico do aluno e a formação continuada do professor colaborativo, pois como afirma Paiva (2003), a observação colaborativa potencializa a descrição, a interpretação, o confronto e a reconstrução de teorias e práticas relativas ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o saber é co (construído) e (re) construído. Tendo em vista que o objetivo não é absorver, mas sim construir a partir de nossas próprias reflexões.

Segundo Fairclough (1989) *apud*. Lopes (1996), há três aspectos formais que configuram a linguagem: valor experiencial (relacionado ao conteúdo mobilizado), valor relacional - (diz respeito às relações sociais desenvolvidas no discurso), e valor expressivo (ligado aos sujeitos e papéis sociais ocupados por eles). Consideramos que o sujeito professor é um sujeito que ocupa um papel na sociedade. No caso dos discursos nos ciclos reflexivos, é colocado em pauta as experiências e as relações sociais do indivíduo dentro da sala de aula. Sendo assim, nossa análise seguirá as diretrizes de valor relacional e expressivo.

No próximo item analisamos, um dos Ciclos Reflexivos do projeto de pesquisa, ocorrido no dia cinco de fevereiro de dois mil e dezenove. É importante dizer, que os nomes das colaboradoras são fictícios.

Construção colaborativa e o processo reflexivo crítico sobre ensino-aprendizagem

O material a seguir são recortes de gravações de um dos ciclos reflexivos que aconteceram no âmbito da universidade, em ambos, buscamos dividir uma situação problema. Segue-se alguns relatos dos Ciclos Reflexivos do dia cinco de fevereiro de dois mil e dezenove, quem fala é a professora da UFERSA, formada em Letras Português Marian (nome fictício):

Marian: (...) Eu acho que principalmente as questões que eu tenho pra colocar, elas são questões que talvez sejam muito mais voltadas pra mim mesma e pra minha prática, então é no sentido não de procurar fator ou procurar soluções prática, porque não são questões práticas (...) é a questão que mais recentemente me incomodou, eu saí ontem da aula e a aula foi ótima, apesar de alguns problemas,mas eu tô consciente de uma coisa, eu vou relatar uma maneira muito objetiva o que aconteceu e aí depois eu vou falar como eu me senti a respeito.

Este recorte mostra de forma sucinta a representação de um ciclo reflexivo para essa professora. Ao dizer que levará para reunião questões sobre sua prática e sobre ela mesma há aqui o entrelaçamento de Marian como um ser profissional e pessoal, pois vemos que nessa fala não há separação dos sujeitos pessoal-docente. Notamos também que a personalidade do professor está expressada em sua prática, quando a professora diz que aconteceu algo na sala e que a partir disso ela sentiu algo, confirmamos que a prática docente desperta em nós sentimentos que vão além da sala de aula. Outro fator interessante desse recorte que

deve ser destacado é o fato de a professora dizer que aconteceu uma coisa que a incomodou, se a professora se incomodou com algo após a aula e se preocupou em levar para o grupo podemos caracterizar essa atitude como a de um professor que reflete na ação e após a ação. Segue-se um outro trecho desse mesmo Ciclo Reflexivo, ainda do discurso da professora do trecho anterior e sobre a mesma situação problema.

Marian: É... ontem e há umas duas semanas eu tô... eu tô sentindo que tem um aluno, porque eu tive uma situação direta com esse aluno, e que não é muito típica de mim, mas eu meio que dei uma bronca, eu assim, né.. uma... uma... porque obviamente na hora que ele me irritou [*inaudível*] na sala de aula me irritar, é muito difícil as coisas me irritarem, mas assim... me deixou impaciente e eu dei uma resposta muito rápida e sem pensar. E depois disso me incomodou obviamente, eu não gosto de fazer as coisas sem pensar, principalmente em sala de aula. Eu sempre penso muito antes de agir, mas aí eu percebi que depois disso criou algum atrito entre a gente, porque a relação professor-aluno é muito sensível [...]

Vemos neste trecho a continuação da descrição de uma situação problema. Notamos que nesse discurso, enquanto professora, há preocupações que vão além de sentimentos profissionais, mas há também o envolvimento emocional. Se lermos com atenção esse relato, notamos que as preocupações da professora vão além de questões relacionadas a metodologias de ensino e abordagem, ou avaliações. Para essa professora o relacionamento entre o professor e aluno é uma questão de total relevância para o aprendizado.

Destacamos um recorte de outro Ciclo Reflexivo, chamaremos a colaboradora de Amanda. Nesses Ciclos Reflexivos, ela também fez a descrição de uma situação problema que vamos analisar cuidadosamente. Amanda é professora de uma escola na zona rural de Caraúbas. Segue a fala:

Amanda: Bom vou relatar uma situação, né? Que no caso já foi uma situação que eu já aponte nas sessões reflexivas, que é o fato de trabalhar com crianças deficientes, na sala eu tenho muita dificuldade por temer não estar suprimindo as necessidades delas naquele momento, e... eu tenho uma sala com 31 alunos e eu tenho duas crianças, né? E tem um, tem uma das crianças que consegue é... escrever, e ela tem acompanhamento da sala de recursos multifuncionais, não na escola, porque a escola não tem esse apoio, mas ela é remanejada para outra escola pra ter esse atendimento no contraturno. Só que a outra criança ela não tem esse atendimento até por... por questões familiares, pela família, é...meio que... não ligar pra que essa criança tenha esse atendimento, e aí o único contato que ele tem é a sala de aula, ele não tem nenhuma outra ajuda, a não ser a minha, né? E aí eu tenho que dar conta desses alunos, que é o restante da turma e também deles dois e como eu não tenho, né? E nenhum outro professor tem nenhuma formação específica assim, a não ser que ele [o professor] procure uma especialização na área. Eu tenho muita dificuldade em trabalhar com essas crianças. Em questões de comportamento, de como me portar, do que trazer, do que fazer, pra que aquela aula seja atrativa pra ele, pra que ele não seja esquecido porque na maioria das vezes, é... a sala é muito tumultuada, é muito agitada e eu tenho que dar atenção a todos esses outros e acabo, é... deixando a desejar, me culpado por talvez não dar atenção que eles mereçam, justamente porque eu tenho que controlar o restante da turma. Por não ter nenhuma ajuda, ser só eu, eles e os demais alunos na sala de aula [...].

Notamos nesse trecho que a professora traz em seu discurso um pouco sobre o contexto da sua realidade em sala de aula. Ao dizer que

tem 31 alunos na sala de aula podemos entender que nessa escola, ou pelo menos nessa turma, há um problema de superlotação, esse problema é gravado pelo fato de haver duas crianças que necessitam de atenção especial na sala de aula. Um outro problema que podemos extrair dessa fala é o problema estrutural, na falta da sala multifuncional. O terceiro problema é a falta de acompanhamento familiar com relação ao aluno que ainda não aprendeu a ler e a escrever, por fim, temos um problema com relação a capacitação para o ensino de crianças deficientes.

Assim como na fala da professora anterior, vemos que Amanda têm refletido na ação e após a ação docente, notamos que ela conseguiu identificar os problemas de sua prática profissional. É importante destacar que além de ter refletido e destacado esses problemas, os pontos explanados por ela têm a incomodado, notamos isso quando a professora usa as palavras “*me culpo*” em seu discurso.

Considerações finais

Através deste estudo compreendemos que os Ciclos reflexivos têm ligação direta com a linguística, visto que o principal meio de estudo e *corpus* é a própria linguagem e a fala dos que participam dos ciclos. A partir disso, temos material para estudos no campo da Análise discursiva, pois segundo o que concluímos, o discurso está presente de forma massiva nos ciclos reflexivos

Ao analisar os dados em comparação com todo o aparato teórico anunciado, é possível totalizar que todas as materialidades aqui analisadas vão de encontro com o esperado. Os discursos abordados nos Ciclos reflexivos expressam as vivências em sala de aula, bem como o contexto no qual o professor está inserido interfere em seu discurso. Notamos também que apesar de se tratar de contextos escolares diferentes, os problemas trazidos pelas professoras são problemas que precisam de atenção e precisam ser discutidos, bem como solucionados. Um outro ponto interessante que notamos e não esperávamos constatar foi o envolvimento emocional que a situação problema e a vivência em sala de aula despertou nas professoras.

Inferimos a necessidade que se faça um aprofundamento nos dados para averiguar e constatar melhor o envolvimento emocional de professores com a docência, investigar se há relação com a idade, o sexo, a faixa etária dos alunos, a disciplina que leciona, etc. Devido ao fato de termos apenas duas professoras em nossos ciclos reflexivos, nos detemos apenas a elas.

Referências

- ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araujo. **Reflexão crítica e colaboração**: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. 2008. 143 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2008. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissert%20final%20Ozita%20com%20ficha%20catalogr%C3%A1fica.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- ARCANJO, P. R. M. e GARCIA, R. B. **Ciclos reflexivos e dialógicos como uma estratégia para um melhor desempenho docente**. In: I ENEBAK, 2018, Natal. Anais do I ENEBAK, 2018.
- AZEVEDO, R.D.S. **Formação discursiva e discurso em Michel Foucault**. Vol. 6, nº2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- GOMES, Cláudia Santos do Nascimento. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**: O professor reflexivo. Revista Don Domênico - Periódico de Divulgação Científica da Faculdade Don Domênico. Ano 2013, n. 5, jun. Disponível em: www.faculdadedondomenico.edu.br/revista. Acesso em 08 de agost. 2019.
- GREGOLIN, V.R.M. **Análise do discurso**: conceitos e aplicações. Alfa: São Paulo, 1995.
- LOPES, M. A. B. **A Análise do Discurso do professor**: um instrumento para a reflexão. In: 6º INPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada, 1996, São Paulo, 1996.
- PÊCHEUX, M. Apresentação da AAD. In: GADET, F., HAK, H. **Por uma análise automática do discurso** (Uma introdução à obra de Michel Pêcheux). Campinas: Pontes, 1990.
- SILVA, Francisco. V. **O duelo de vozes na arena do discurso**: com a palavra o graduando do curso de letras. 2012.
- ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO SUJEITO SURDO

Gilmara Jales da Costa (G-UFERSA)

Resumo

Neste artigo, é proposto como objetivo, descrever e analisar o processo de aprendizagem da escrita para surdos, destacando a importância desse conhecimento para a comunidade surda e o registro e a valorização de sua cultura. As considerações são ancoradas no diálogo com Karnopp; Quadros, (2004), Quadros (2006), Ribeiro (2015) e Stumpf (2009), por meio de levantamento bibliográfico e se utilizando da abordagem qualitativa etnográfica. Esses autores possibilitaram o acesso ao conhecimento dos aspectos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua natural do surdo, sendo sua primeira língua, bem como o processo de aprendizagem da escrita em língua portuguesa como segunda língua para surdos, visando sua apropriação linguística pelo sujeito, e, agora, também a escrita de sinais, o SignWriting.

Palavras-Chave: LIBRAS, português para surdos, signwriting.

Introdução

Neste trabalho, iremos analisar o processo de aprendizagem da escrita, como segunda língua, em língua portuguesa de pessoas surdas e a atual dificuldade desses sujeitos.

Para os surdos ainda existem as barreiras quando o assunto é o processo de aquisição da língua: é necessário que o sujeito seja motivado aos estudos de sua língua materna (L1) primeiro, a Libras, para que aprenda uma segunda língua, a portuguesa. Diante disso, resalto as dificuldades encontradas entre eles nas relações sociais, familiares e educacionais, devido a aquisição tardia da L1. Ribeiro (2015) afirma que a maioria dos alunos surdos, quando chega à escola para cursar o primeiro ano de ensino fundamental, não possui pré-requisito algum em relação à Língua Portuguesa escrita, porém traz consigo aprendizagem e experiências visuais que nem sempre foram assimiladas ou entendidas corretamente, mas que são necessárias para o desenvolvimento do seu

potencial linguístico.

De acordo com Ribeiro (2015), existem evidências de que a situação majoritária ou minoritárias da primeira língua da criança, a valorização dessa língua na comunidade e sua utilização como instrumento para tarefas de alfabetização, afetam os resultados linguísticos e cognitivos da criança. Nesse sentido, a experiência e o contexto linguístico da criança surda se associam diretamente ao fator idade de aquisição. É nesse sentido que é fundamental que o surdo tenha a sua primeira língua adquirida desde cedo, pois o conhecimento é internalizado através da língua.

Sendo assim, este estudo, tem por objetivo principal apresentar e analisar o processo de ensino aprendizagem da escrita, em língua portuguesa, como segunda língua de pessoas surdas, elencando os principais aspectos linguísticos e históricos de uma comunidade que ainda sofre com as barreiras comunicacionais. Este estudo é tratado como uma pesquisa descritiva e exploratória de natureza qualitativa, visando a discutir um arcabouço teórico que converge sobre a aquisição e aprendizagem de uma língua escrita pelos surdos.

Língua e Linguagem

A linguagem tem a sua variedade de sentidos, podendo ser uma linguagem musical, linguagem corporal, linguagem das abelhas etc.. É como o sistema linguístico que é desenvolvido em nós, seres humanos. Já a língua pode ser produzida de forma oral-auditiva (línguas faladas) e visuoespacial (línguas de sinais), em que existe um sistema padronizado de sinais/sons arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente, criatividade, deslocamento, dualidade e transmissão cultural. (KARNOPP; QUADROS, 2004)

Para Gesser (2010), a percepção de linguagem é concebida com instrumento de comunicação e interação social. É essencial para o ser humano a aquisição de uma língua, isso também pode ser utilizado pela língua de sinais que possui as suas próprias características de comunicação e de legitimação, como diz Karnopp e Quadros (2004), as línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas

naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem.

Segundo Saussure (1995, p.170) afirma que:

[...] língua não se confunde com linguagem: é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotada pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

Já Chomsky (apud QUADROS; KARNOPP. 2004), afirma que: “Doravante considere uma lingua[gem] como um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos.”. entende-se, assim, que para Chomsky, o conceito de língua pode ser analisado em duas abordagens: a língua externa e a língua interna. Sendo o primeiro conceito relatado por Bloomfield, sobre a definição de linguagem por Saussure, que associa o som à palavra e ao seu significado. Esse conceito técnico é o que considera as línguas como instâncias da linguagem externalizadas. No segundo, a língua interna, caracteriza a 'noção de estrutura' como parte da sentença estável, livre de expressões que podem variar de pessoa para pessoa.

Adiante apresento a língua de sinais como sendo uma língua natural, utilizada por certos grupos de pessoas.

Libras – Língua Brasileira de Sinais

A história da Libras começa em 1855, com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), quando o imperador Dom Pedro II convida o professor surdo, Ernest Huet, para ensinar crianças surdas, essas sendo nobres. Huet tinha o intuito de fomentar o conhecimento dos sinais adquiridos na França, pela língua de sinais Francesa - LSF, que

tomou parte na constituição da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Para Quadros (2017), os autores chegam a conclusão de que a língua de sinais francesa teve uma influência na constituição da Libras, pois os registros indicam a presença de Huet como professor e também tradutor de materiais produzidos em LSF.

A Libras é uma língua utilizada por comunidades surdas brasileiras, se constituindo povos surdos, intérpretes de Libras e simpatizantes da área, esses mostrando a importância da sua comunicação nos meios sociais de um país, onde a língua portuguesa é majoritária.

De acordo com Quadros (2017), Libras é uma língua que expressa todos os níveis linguísticos, assim como as demais línguas. Essa língua se constituiu na “comunidade surda brasileira”, principalmente dos grandes centros urbanos, no encontro surdo-surdo. Esse que representa um grupo no qual existe a troca de significados, ideias e os pensamentos que integram a Libras. E, por se constituir língua, possui a sua própria gramática, costumes, cultura e identidade.

A Libras possui características de uma língua visoespacial, estando organizada de maneira visual no cérebro dos sinalizantes desta língua. Os sinais não se constituem como simples imagens, como muitos pensam, num primeiro contato com os sinais. Apesar de possuir muitos sinais icônicos, não é esta a característica que define a visualidade das línguas de sinais. Os sinais são símbolos/caracteres abstratos, complexos e finitos, que permitem a construção de infinitas sentenças. (SILVA, 2009, p.17)

A cultura chamada de surda é autêntica linguisticamente. Preston (1994) destaca que, de todas as suas variações e de todos os seus usos em diferentes contextos e vivências únicas de cada surdo, fica muito claro o quanto a língua de sinais é representada por uma marca cultural linguística que identifica a comunidade surda, essa que requer conhecer a sua língua, assim como qualquer outra comunidade linguística.

Para Quadros (1997), a voz dos surdos são as mãos e os corpos que

pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a língua de sinais.

É necessário, saber e entender do universo surdo e toda a sua cultura quando se trata de uma língua. A Libras está em ascensão no país, desde a lei 10.436/02 que a regulamentou, no Brasil, e mostra um povo que luta pelos seus direitos, mostrando suas dificuldades comunicacionais acerca de uma sociedade ouvintista, majoritária e monolíngue.

O processo de aprendizagem da escrita em língua portuguesa como segunda língua para surdos

A aquisição da linguagem é um processo que apresenta padrões universais que são acessados a partir do ambiente. Crianças, em diferentes partes do mundo, com experiências de vida completamente diferenciadas, passam pelos mesmos estágios de aquisição, o que sugere que a língua adquirida não seja aprendida, mas sim determinada por princípios linguísticos inatos que interagem com a língua que é exposta no ambiente da criança. A complexidade da linguagem resulta da ação desses princípios e não pode ser explicada com base no conceito “vago” de analogia (CHOMSKY, 1988).

Chomsky retrata o processo de aquisição da linguagem a partir das relações sociais, em que as pessoas não apenas decoram, mas sim estão envolvidas em um eterno aprendizado, de forma espontânea e natural.

Neste tópico também iremos falar sobre a Libras como L2 para ouvintes, pois ela se torna a língua estrangeira. De acordo com Souza (2009), basicamente, existem três formas de aquisição de uma L2: a aquisição simultânea da L1 e da L2; a aquisição espontânea da L2 e não simultânea; e a aprendizagem da L2 de forma sistemática. A diferenciação entre aquisição da L1 e a aquisição da L2 está intrinsecamente

relacionada com a forma de exposição do aprendiz. Quando uma criança é exposta à sua língua materna (L1), a aquisição ocorre de forma natural, isto é, espontânea. Por outro lado, a aquisição da L2 ocorre, muitas vezes, em um ambiente artificial e de forma sistemática, através das metodologias de ensino.

Isso mostra que este processo varia em relação ao ambiente educacional, pois depende da idade do aprendiz, do tempo de exposição à L2 e de não estar incluído a essa comunidade.

Segundo Chomsky (1988), a aquisição da linguagem está intrinsecamente ligada à hipótese da Gramática Universal (GU). O autor propôs que a GU tem uma base biológica, ou seja, mecanismos inatos da mente que permitem a aquisição da linguagem. Estes mecanismos constituem os princípios e parâmetros da GU e estariam presentes na forma de estruturas mentais inatas, que foram chamadas de Dispositivo de Aquisição da Linguagem. Este dispositivo conteria os princípios universais inerentes a todas as línguas humanas e também os parâmetros universais que permitem suas variações e, por isso, seria responsável por construir a competência linguística a partir dos dados linguísticos do input.

Um outro aspecto de suma importância é entender a diferença entre a aquisição e aprendizagem, pois são dois fenômenos distintos, com objetivos diferentes, que podem ocorrer de forma simultânea e uma independe da causa da outra. Souza (2009) aborda que a aquisição é um processo que ocorre no subconsciente, funcionando por necessidade de comunicação, como impulso vital, uma função que o cérebro não pode evitar cumprir, quando exposto aos impulsos auditivos identificados como mensagem codificada de uma língua.

Contudo o processo de aquisição e o processo de aprendizagem se distinguem, isso sendo apresentado pelas observações e em estudos de casos que podemos definir a dissemelhança entre os dois casos relatados.

O processo de escrita, nas pessoas surdas que têm atraso na aquisição da língua de sinais como primeira língua, chamada de aquisição tardia da Libras, sofrem no aprendizado da escrita de uma segunda língua, a língua portuguesa. Para os surdos, a língua portuguesa na forma escrita é um acesso a uma comunidade ouvinte, tendo em vista que a maioria não

se comunica por meio da Língua de sinais desde a infância.

Escrita de sinais - SignWriting

De acordo com Ampessan (2015), Valerie Sutton, em 1974, cria um sistema de escrita para línguas de sinais, conhecido atualmente como SignWriting. Esse sistema é capaz de registrar qualquer língua de sinais em todo o mundo. A escrita é uma representação simbólica que existe tanto nas línguas orais quanto nas de sinais. Toda representação simbólica é socialmente construída ao longo da evolução dos povos que resultam em sistemas [...] Os símbolos das línguas de sinais são visuais e representam especificamente: as configurações de mão, os movimentos e contatos, as expressões faciais e os movimentos do corpo. (NOBRE, 2011)

O SignWriting vêm sendo pesquisado cada vez mais, mostrando a sua relevância quanto ao processo de alfabetização e letramento da pessoa surda.

O sistema SignWriting que representa as unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações, tem como ponto de partida a língua de sinais dos surdos. É um sistema notacional de características gestuais das línguas de sinais. Ele representa unidades gestuais, e não unidades semânticas, por isso pode ser aplicado a qualquer língua de sinais dos surdos. Na verdade, já é usado em mais de 30 países (STUMPF, 2004, p. 147).

No entanto, quanto ao surdo com as suas dificuldades no aprendizado da escrita da língua portuguesa, Capovilla e Raphael (2001) sugerem que seja propiciada a escrita de sua própria língua. Para eles, o sistema SignWriting se apresenta como um instrumento a serviço do funcionamento cognitivo do surdo, de tal forma que este pode beneficiar da representação escrita de sua língua da mesma forma que o ouvinte se beneficia da escrita alfabética. Assim, para alcançar a escrita do português, o surdo teria como conhecimento de base uma primeira língua

escrita: a escrita dos sinais. O aprendizado do português escrito seria, então, um objetivo posterior a ser alcançado na educação dos surdos. O objetivo imediato, por essa argumentação, seria o aprendizado da representação escrita da Libras.

Fazendo um comparativo, a criança ouvinte, em seus contatos iniciais com a língua escrita, cria ideias, formas sobre as relações entre as palavras que são ouvidas e os seus significados. Para Capovilla e Raphael (2001), esse período de descobertas e estabelecimento de relações tem seu ápice no momento em que, apoiada por um mediador competente, a criança chega ao estágio alfabético do desenvolvimento da escrita e passa a buscar para cada fonema o grafema correspondente. O domínio do sistema alfabético permite ao seu usuário a representação e a leitura de palavras conhecidas, bem como de palavras desconhecidas ou inventadas. Por essa via, a criança brasileira descobre que o português escrito representa a pauta sonora da língua portuguesa oral, de tal modo que cada som emitido pelos órgãos fonadores pode ser representado por um ou mais grafemas que, combinados, representam palavras, frases, textos - enfim, ideias.

A escrita de sinais, chamados de SignWriting, são essenciais aos surdos, e principalmente aos que estão em formação de alfabetização e letramento, quando esse sujeito tem um melhor processo de desenvolvimento cognitivo. Como a Stumpf (2009) afirma, para a criança surda, aprender a escrever seu nome em escrita de língua de sinais tem um significado importante para sua auto-estima e possibilita sentir-se um sujeito surdo com identidade surda. Ela sente que não está só. Ela pertence a um grupo e tem um nome próprio dentro desse grupo que é uma marca de pertencimento. Uma criança surda que vive em uma família de ouvintes sente felicidade por estar adequada e incluída no grupo. Aprender a escrever seu nome surdo garante motivação e interesse, pois o significado dessa aprendizagem é carregado de emoção que ativa a mente. O nome surdo de cada criança escrito em SignWriting é uma das construções que todas as turmas com quem trabalhei fizeram em conjunto no quadro. Essa aprendizagem também influencia o relacionamento dos alunos entre si, assim como a forma de pensarem e refletirem a respeito de sentimentos de grupo e solidariedade.

Metodologia

Esta pesquisa busca fazer uma análise comparativa do processo de aprendizagem da escrita de sinais para os surdos, fazendo um levantamento bibliográfico. Trazendo um arcabouço teórico que sustentam a pesquisa, como Karnopp; Quadros, (2004), Quadros (2006), Ribeiro (2015), Stumpf (2009). Esses que vêm a somar com o trabalho.

Esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa etnográfica. A pesquisa qualitativa possibilita que informações sobre experiências individuais e pessoais dos pesquisados sejam obtidas. Com ela é possível fazer um estudo mais profundo e com mais alto grau de detalhamento, aumentando a compreensão dos casos e situações estudadas, entretanto diminuindo a possibilidade de generalização, por abranger, geralmente, uma amostra do universo possível (Kogut, 2015). Buscando compreender as particularidades do tema em questão, fazendo um levantamento bibliográfico a partir de livros, artigo, dissertações, teses, dicionários impressos e também disponíveis na internet, dando um embasamento teórico sustentável a este trabalho.

É desenvolvido neste trabalho uma interação sobre a relevância da Língua Brasileira de Sinais. De acordo com Quadros (2006), a língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados para um processo de alfabetização com êxito.

Se faz necessário uma aquisição completa da língua de sinais, de sua língua natural, para que posteriormente o surdo tenha acesso a sua segunda língua, a Língua Portuguesa. Desse modo, Santos e Molon (2014, p. 308) esclarece que:

Podemos dizer que os sujeitos surdos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas relações com os outros, sobretudo com os seus pares, uma vez que é

necessária a produção de significados, ou seja, não basta ter acesso aos signos produzidos culturalmente, são necessárias as mediações nas e das relações sociais que vão dar significado aos signos, aos sinais.

Todo o processo de aprendizagem da escrita em língua portuguesa, como segunda língua, e o seu conhecimento, também visando a escrita de sinais e o SignWriting, são essenciais ao sujeito surdo. Aprender sobre a língua é uma consequência natural do processo de alfabetização. Os alunos passam a refletir sobre a língua, uma vez que textos podem expressar melhor ou pior a mesma informação.

Ler e escrever em sinais e em português são processos complexos que envolvem uma série de tipos de competências e experiências de vida que as crianças trazem. As competências gramatical e comunicativa das crianças são elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita. Quando o leitor é capaz de reconhecer os níveis de interações comunicativas reais, ele passa a ter habilidades de transpor este conhecimento para a escrita. As crianças precisam internalizar os processos de interação entre quem escreve e quem lê para atribuir o verdadeiro significado à escrita (QUADROS, 2006).

Análise e discussão

Este trabalho se organizou em sessões que se relacionam com vistas a discutir a temática proposta. Sendo essas a língua e linguagem, que descreve a necessidade do ser humano de ter uma língua, a Libras como sistema lingüístico de comunicação do surdo, o processo de aprendizagem do português como segunda língua e a escrita de sinais.

De acordo com Alencar (2016) assim, a língua não se confunde com a linguagem, posto que é parte essencial dela, é um produto da faculdade da linguagem, um conjunto de convenções adotadas pela sociedade para efetivo uso dos indivíduos. A linguagem, por sua vez, é multiforme e heteróclita, pertence ao mesmo tempo ao domínio individual e ao social, não se classifica em nenhuma categoria de fatos humanos. A linguagem

nos é dada pela natureza, enquanto que a língua é algo adquirido e convencional.

Após essa seção, ressalto a importância da Língua Brasileira de Sinais para o povo surdo, mostrando que para uma melhor forma de comunicação é necessária a aquisição de sua própria língua. A Libras cumpre o papel de língua para a criança surda, assim como a Língua Portuguesa (oral) cumpre esse papel para a criança ouvinte. Antes de a família da criança surda perceber sua surdez, a criança usará instintivamente o canal visual para ter acesso às informações de mundo (ALENCAR, 2016).

É destacado o processo de aprendizagem da escrita em língua portuguesa como segunda língua para surdos, tendo em vista todo o histórico do povo surdo em relação a acessibilidade comunicacional. Ellis (1994) A Libras cumpre o papel de língua para a criança surda, assim como a Língua Portuguesa (oral) cumpre esse papel para a criança ouvinte. Antes de a família da criança surda perceber sua surdez, a criança usará instintivamente o canal visual para ter acesso às informações de mundo.

O SignWriting, é uma nova estratégia de aprendizagem da escrita para as pessoas surdas, pois diante dessa necessidade, a escrita de sinais é um elemento que complementa a língua sinalizada, para conjuntamente aprender o português escrito. Stumpf (2005) Os linguistas que trabalham com a escrita de língua de sinais, pelo sistema SignWriting o consideram como um sistema de escritura mista, majoritariamente fonográfico, do ponto de vista interno, mas possuindo uma leitura “ideográfica” de um ponto de vista externo. ”

Procuramos elencar nos capítulos, com toda fundamentação teórica acerca de todo o processo de língua, aquisição e escrita, mostrando a importância da língua de sinais ao surdo, e da sua segunda língua para o seu desenvolvimento cognitivo e para as relações sociais.

Considerações finais

A construção deste trabalho nos faz refletir acerca do processo de

aprendizagem da escrita do sujeito surdo, esses que necessitam da sua primeira língua, a Libras. E, posteriormente se daria ao aprendizado de uma segunda língua, de forma escrita, conjuntamente com a escrita de sinais que converge com o tema deste artigo.

Trazendo um enfoque para as questões de processamento da escrita do surdo, ressaltando as suas necessidades comunicacionais, como também, a educação básica bilíngue com sua língua materna.

De acordo com Alencar (2016) a criança surda passa por diversos processos de aprendizagem, e a aquisição da Libras é de grande benefício para a elaboração do pensamento e do desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Com essa reflexão de Alencar, compreende-se que o sujeito surdo necessita de uma apropriação linguística para que ele possa ter o direito de ir e vir em um país, cuja língua majoritária é o português.

Referências

- ALENCAR, A. S. **Aquisição de Linguagem**/Libras e o aluno surdo: um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família. 106. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2016.
- BRASIL. **Lei n. 10.436 de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art.18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. São Paulo: Edusp, 2001.
- CHOMSKY, N. **Language and problems of knowledge**: The Managua lectures. Cambridge, MA: MIT Press, 1988.
- ELLIS, R. **The Study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- GESSER, A. **Metodologia de ensino em LIBRAS como L2**. Florianópolis, SC: UFSC, 2010.
- KARNOPP, L. QUADROS, R. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KOGUT, M. K. **As descrições imagéticas na transcrição e leitura de um texto em signwriting**. 161. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.
- NOBRE, R. S. **Processo de grafia da língua de sinais**: uma análise fono-morfológica da escrita de signwriting. 201. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.
- PRESTON, P. **Mother father deaf**: living between sound and silence. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994.
- RIBEIRO, T.; SANTOS, E. S. M.; FURTADO, L. A. R. Reflexões sobre leitura e escrita na educação bilíngue de surdos. In: RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. da. **Leitura e escrita na educação de surdos das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, ed. 20, 1995.

SILVA, F. I. **Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais**: Signwriting. 114. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SOUZA, Diego Teixeira de. **Língua Brasileira de Sinais: as dificuldades encontradas por ouvintes na execução da marcação não-manual e sua interferência na mudança de significado**. FURB: Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v.2, n.3, p. 279-290, 2009.

STUMPF, Marianne Rossi. **Sistema SignWriting**: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Schmiedt. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SANTOS, S. F.; MOLON, S. I. **Comunidade surda e Língua Brasileira de Sinais nos relatos de uma professora surda**. Revista Eletrônica de Educação, Rio Grande do Sul, 11 out. 2013.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM FOCO

Stênia Costa Dantas Silva (UERN)

Elisângela Maria de Oliveira Melo (URCA)

Ananias Agostinho da Silva (UFERSA)

Resumo

A avaliação é uma das atividades pedagógicas mais complexas, porque envolve não apenas o aluno, mas também a reflexão sobre a prática docente. Demanda reflexão, visando práticas inovadoras e quebra de paradigmas enraizados na cultura escolar. Algumas metodologias de avaliação sustentadas somente em paradigmas quantitativos podem provocar efeitos colaterais indesejados, como a retenção e a evasão. Considerando a importância dessa atividade no contexto escolar, este artigo enseja reflexão sobre práticas de avaliação de professores de uma escola da rede pública municipal de ensino fundamental. Seu objetivo principal, portanto, é analisar como os professores têm avaliado os alunos e autoavaliado, a partir dos resultados obtidos, sua própria prática pedagógica. Busca esteio teórico em Hoffman (2014), Vasconcelos (2003), Esteban (2003), Moretto (2005), Zabala (1998), dentre outros. Trata-se de pesquisa qualitativa e como instrumento utilizamos questionário. Assim, o trabalho pretende refletir sobre metodologias alternativas de avaliação, como forma de contribuir com a realidade pesquisada, focando a construção de uma aprendizagem significativa na escola.

Palavras-chave: Avaliação. Prática docente. Aprendizagem significativa.

Considerações iniciais

Este artigo discute sobre a prática pedagógica da avaliação no âmbito escolar, focalizando alguns conceitos básicos e práticas dessa atividade no cotidiano da sala de aula. Tem como objetivo geral analisar como os professores da educação básica têm avaliado os alunos e, por outro lado, autoavaliado as suas práticas avaliativas a partir dos resultados obtidos, uma vez que entendemos esse processo como constitutivamente dialógico, já que, de modo inerente, envolve professor e alunos de forma bastante imbrincada.

Sabemos que a avaliação escolar é uma atividade que há muito tem

sido discutida e repensada, a partir de vieses e de pontos de vistas diversificados. Vários estudiosos da área da educação já publicaram livros, artigos e pesquisas que apontam a grande necessidade de mudança nas concepções e nas práticas empreendidas nas escolas brasileiras, de modo geral. Todavia, enquanto as mudanças apontadas e mais almejadas ainda não acontecem fica mais distante de se ter a escola de qualidade que queremos e que é direito de todos, como está documentado na Constituição e em outros documentos oficiais que regulamentam o ensino no Brasil. Na verdade, apesar dos avanços que já podem ser contabilizar, podemos perceber que há, ainda, muitas questões relativas aos processos de avaliação escolar que carece de ser repensados e propostos a partir de novas práticas.

É pensando nisso que insistimos na tarefa de discutir a respeito do processo de avaliação, sobretudo na escola pública, na tentativa de contribuir para que os atuais contextos possam ser de alguma maneira afetados. Não se trata, claro, de esgotar discussão, porque, dada a complexidade do objeto, isso seria praticamente impossível, ainda mais, considerando a extensão e limitações desse texto. Todavia, em específico, apresentamos observações feitas por autores que verificam a dicotomia entre o que é e como se faz esta atividade na escola, para, com isso, tratarmos da necessidade de repensar o seu papel na prática docente. Em seguida, destacamos os resultados de uma pesquisa feita em uma escola pública municipal sobre estes questionamentos.

Sobre avaliação

Tradicionalmente, sabemos que a avaliação escolar tem sido utilizada como recurso metodológico e pedagógico para classificar e selecionar os alunos como instrumento de disciplina e autoritarismo na sala de aula. No geral, ocorre de forma classificatória e privilegia a competição, o julgamento, e não a aprendizagem significativa. Trata-se, parece, muito mais de uma prática segregadora, que distingue, a partir de alguns padrões questionáveis, os alunos que sabem dos que não sabem, os que aprenderam daqueles que não conseguiram aprender. Nesse sentido, é um instrumento que parece servir apenas à instituição, aos seus

interesses administrativos, pouco contribuindo para o desenvolvimento do aluno e também para o planejamento do professor propriamente, como deveria ocorrer, de fato.

Embora a pedagogia contemporânea defenda uma concepção de avaliação escolar como instrumento de emancipação, no cotidiano escolar prevalecem ainda meras práticas avaliativas de caráter institucional, que priorizam somente o momento da prova escrita, as notas quantitativas obtidas pelos alunos, que são reduzidos a números, ignorando o processo e o que foi realmente apreendido por eles. O uso dos resultados das avaliações encerra-se na obtenção e no registro de um símbolo de valor relativo à aprendizagem do aluno, ou seja, a partir desse critério, entende-se que aquele que obteve bom resultado aprendeu e o outro, não. Problematicando essa questão e refletindo sobre práticas enraizadas nas práticas avaliativas de professores, Hoffmann (2014, p. 15) observa que:

Dentre muitos desponta a crença dos professores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos. Essa não é apenas a concepção vigente entre professores, mas de toda sociedade.

Nesse sentido, como coloca a autora, parece ser necessário urgentemente repensar sobre a discussão da avaliação escolar, pois este instrumento, na maioria das vezes, está diretamente vinculado a todo o processo de ensino e de aprendizagem. Muitos professores compreendem a atividade em questão de modo dicotomizado: o professor ensina e o aluno aprende. O professor avalia e o aluno é apenas avaliado. Como é de se esperar, resultado disso é o fracasso escolar, conforme têm atestado os resultados de índice de aprendizagem verificados em todo o país.

Nesse sentido, Charlot (2013, p.108) afirma que, “enquanto o sucesso escolar requer uma mobilização intelectual do aluno, este vive a escola cada vez mais na lógica da nota e da concorrência e cada vez menos na atividade intelectual.”. A escola tem o papel de escolarizar, instruir, ensinar, fazer com que o aluno aprenda a aprender, e aprendendo aquilo

que lhe é necessário, construir uma aprendizagem contextualizada, significativa e também funcional. Mas a prioridade está ainda na nota que o classifica e exclui, ou seja, ainda se prioriza toda uma dimensão quantitativa.

Como consequência dessas práticas tradicionais enraizadas, ao mesmo tempo em que os estudantes enxergam a avaliação apenas como instrumento para obtenção de nota e/ou de um mecanismo de aprovação ou reprovação, alguns docentes se apropriam dessa ferramenta metodológica para amedrontar ou ameaçá-los com vistas a obter o controle e o respeito na sala de aula via imposição. Com isso, fica mais difícil fazê-los perceber o real sentido da avaliação escolar.

De modo geral, observamos que as escolas no Brasil não realizam uma prática de avaliação da aprendizagem de fato, já que o que se comumente faz são aplicações de instrumentos avaliativos, conhecidos como ‘provas’ para verificar o resultado de um conteúdo trabalhado, atribuindo-lhes uma nota, restringindo a avaliação somente a isso. Sendo assim, a escola perde a sua função social que é oportunizar o ensino e fazer com que todos aprendam, passando a ser uma instituição excludente, uma vez que a função avaliativa está restrita a atribuição de notas para aprovar ou reprovar. O problema não está na utilização de instrumentos de avaliação (eles são necessários), mas sim, na forma como são tratados os dados coletados nesses instrumentos, que não contribuem para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Avaliação da aprendizagem vai muito além de uma mera verificação de conteúdos. Conforme Furlan,

A avaliação da aprendizagem escolar pode ser definida como um meio de obter informações sobre os avanços e as dificuldades dos alunos, constituindo um procedimento permanente de suporte ao processo ensino e aprendizagem, de orientação para o professor planejar suas ações, a fim de conseguir ajudar o aluno prosseguir com êxito, seu processo de educação (FURLAN, 2007, p. 32-33).

No processo avaliativo, professor e aluno devem andar juntos, ambos refletindo sobre o conhecimento adquirido ou em processo. Isso nos remete a um dinamismo de reflexão crítica sobre a aprendizagem e a prática pedagógica. Quando se realiza uma avaliação voltada para a aprendizagem, o foco vai estar em analisar o nível de conhecimento e de domínio dos estudantes, realizando diagnósticos periodicamente, refletindo sobre o que já sabem, o que não está consolidado, que precisa ser fortalecido ou construído para, a partir daí, repensar metodologias, novas práticas, reorganizar o ensino-aprendizagem, a fim de aperfeiçoar e aprofundar o conhecimento científico dos discentes. Os recursos a serem utilizados no decorrer do processo devem ser complementares e servirão de parâmetros para auxiliar a escola a investigar e direcionar melhor as ações em busca de melhoria na aprendizagem e na qualidade do ensino.

A responsabilidade da educação escolar e o sucesso do aluno, não é só do professor, é também do poder público, da sociedade, da família, da escola e do próprio aluno. Os espaços escolares também fazem parte da aprendizagem significativa, devem ser organizados de forma que propicie o aluno o prazer em aprender. Freire (1996, p. 45) afirma: “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.” O espaço escolar ensina, na forma em que se apresenta.

A comunidade da qual o aluno está inserido e a família, com suas orientações e práticas ensinam. E na escola esses ensinamentos deverão ser aproveitados pelos professores e incluídos no processo da aprendizagem. Nas discussões apresentadas por Freire em “Pedagogia da Autonomia” está claro que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Sobre esse mesmo assunto, Moretto (2005, p. 17) afirma que:

Aprender significativamente é dar sentido a linguagem que usamos, é estabelecer relações entre os vários elementos de um universo simbólico, é relacionar o conhecimento elaborado com os fatos do dia a dia, vividos pelo sujeito da aprendizagem ou por outros sujeitos (p.17).

É claro que esse processo é sempre complexo e requer, antes de

tudo, planejamento, definição de quadro teórico, de concepções, de metodologias, de metas a serem alcançadas. Os caminhos precisam ser traçados para que objetivos possam ser alcançados de maneira mais satisfatória. Somente quando a aprendizagem se tornar de fato significativa para o aluno é que será possível verificar possibilidade avaliar seu desenvolvimento. “É fundamental que o professor ofereça ao aluno oportunidade de mostrar seu desempenho, porém evitando fazer do processo de ensino e aprendizagem, um mecanismo de só aplicar instrumentos de avaliação” (FURLAN, 2007, p.45). Nesse quadro, a avaliação nunca deve ser tomada como instrumento de medição, mas de promoção da emancipação desse aluno, como forma de ele próprio reconhecer suas limitações, suas dificuldades, para, a partir da identificação, poder resolvê-las da melhor maneira.

Metodologia

O trabalho de pesquisa foi realizado em uma escola da rede pública municipal de ensino fundamental com aproximadamente soa 400 alunos matriculados. Em relação à infraestrutura, podemos dizer que a escola é ampla, pois, além das 15 salas de aulas, direção, secretaria, uma biblioteca, possui, também, uma sala para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, uma sala de informática, cozinha, banheiros e quadra esportiva. O grupo pedagógico é formado pelo núcleo gestor: diretor, secretário, coordenadores pedagógicos e 23 professores polivalentes.

Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa qualitativa, devido sua relevância em diferentes áreas do conhecimento. Esse tipo de pesquisa envolve estudo, demanda observação, reconstrução de conceitos para poder refletir acerca de dados e evidências apresentados. De acordo com afirmação de Yin (2016, p.5-6), “... ela permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidiano.”.

Como instrumento para coleta dos dados para análise dos resultados, foram utilizados questionários com indagações sobre os conceitos e práticas de avaliação utilizadas pelos professores. Do total que constitui o quadro de professores da escola (33 professores), apenas 60%

respondeu o questionário, mesmo que todos tenham sido contatados previamente pela equipe da pesquisa.

Resultados e discussão

No questionamento sobre o entendimento da avaliação na sala de aula, 45% responderam a sua total relevância no processo e avanço do ensino aprendizagem, ferramenta que orienta a prática do professor, investigando e mediando os conhecimentos apreendidos com outros ainda não compreendidos; 30% entendem a avaliação como uma forma de analisar e acompanhar tanto do trabalho do professor como da aprendizagem do aluno e 15% utilizaram como resposta, palavras soltas como participação, interação, atividades.

Quanto ao questionamento sobre como avalia o aluno, 70% afirmam que diariamente, mediante as múltiplas práticas em sala de aula, de forma contínua e conforme os objetivos propostos; 30% acrescentaram a esta resposta o comportamento como um instrumento de avaliação.

Os professores são os profissionais mais próximos do aluno, no cotidiano estão lado a lado, com a grande responsabilidade do ensinar para aprender e aprender para ensinar. A avaliação tão discutida é a chave que abre a porta do olhar reflexivo do quê e como foi ensinado e se foi realmente aprendido, se não, como fazer para aprendê-lo.

Hoffmann (2014, p26) apresenta: “Para inúmeros professores, pela sua história de vida e por várias influências sofridas, a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção do aluno.” Com essa afirmação é necessário o repensar do ato avaliativo.

Superar essa situação a partir de práticas e concepções inadequadas não tem contribuído para a melhoria das ações educacionais. Hoffmann (2014, p.33) traz uma reflexão no seu texto, quando apresenta uma frase escrita no quarto de um adolescente: “Quanto mais eu vou à escola, mais eu estudo, quanto mais eu estudo, mais eu aprendo, quanto mais eu aprendo, mais eu esqueço, então para que eu ir à escola?”

Para transformar essa realidade é necessário muito compromisso, discussão, reflexão, formação continuada e práticas pedagógicas que de fato despertem no aluno o prazer em aprender a aprender. Há uma grande expectativa, em alguns professores, na busca de receitas prontas para que mudanças aconteçam e os resultados positivos desponham, mas improvável, pois os sujeitos são diferentes e dinâmicos e assim devem se adequar as ações avaliativas.

O comprometimento de mudança deve ser despertado em todos os que fazem parte do processo educativo. Um passo adiante é a formação continuada de professores, para isso afirma Imbernón (2010, 27): “atualmente, existem evidências quase inquestionáveis para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, dedicam-se a formação continuada de professores. Conhecer-las implica analisar os acertos e erros de tudo aquilo que nos resta conhecer e avançar”. O mesmo autor (2010, 32): afirma ainda que: “A observação e a valorização do ensino facilitam aos professores a obtenção de dados sobre os quais possam refletir e analisar, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos.”

O ensino para as competências deve ser discutido e efetivado. Perrenoud (2000, p.13) conceitua “Competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.”. Reconhecer e acreditar que o aluno é capaz de aprender, no seu tempo. Deve ser acompanhado, estimulado, conscientizá-lo da importância do saber para o crescimento humano, buscando trabalhar conteúdos que sejam relevantes e estejam dentro do contexto do aluno. Há muitas afirmações e ações inculcadas e ditas por alguns professores que são inadequadas, como por exemplo, o aluno não aprende porque não quer, é mais fácil dizer isso do que avaliar sua prática; o aluno do 6º ano ficar retido no final do ano letivo nas disciplinas de Geografia e História com a justificativa de que não sabe ler, mas é aprovado na disciplina de Língua portuguesa; o aluno não resolveu nada na prova, a culpa é do aluno que não estudou e a família que não acompanhou, e tantas outras. Vasconcelos (2003) enumera uma série de afirmações que ele denomina “lógica do absurdo” sobre avaliação escolar.

É importante ressaltar que a gestão escolar deve também assumir a responsabilidade com responsabilidades, na prática, de monitoramento

do trabalho educacional e avaliação, que deve ser vista pelos professores como forma positiva para ação educativa, embora quando essa ação acontece o olhar do professor é de negação, por entender que está sendo vigiado. Para isso Lück (2013, p 53) apresenta:

Diante desse quadro, torna-se importante uma reflexão sobre o significado e o papel do monitoramento e da avaliação, no contexto do processo de gestão democrática da educação voltada para melhoria da sua qualidade, que se realiza mediante assessoramento e acompanhamento dos processos educacionais, com base em um banco de dados e informações objetivamente coletados, sistematizados, analisados e interpretados, de modo a contribuir para a melhoria das ações educacionais e seus resultados.

É importante ressaltar que para administrar os avanços obtidos pelos alunos, devem ser observados cotidianamente cada atividade, produção e desempenho. É necessário perceber os avanços e retrocessos e para cada momento um novo planejamento. A observação contínua traz dados para o professor experiente que podem auxiliar nas ações que facilitem o aluno a compreender além daquilo que foi apreendido. Além disso, pode perceber quais são os alunos com mais dificuldade, e quais são as fragilidades que o impedem a aprendizagem, a partir desse olhar, criará situações de que favoreçam o avanço das aprendizagens. Para isso, Perrenoud (2000, p.49) afirma:

O professor tem interesse de tomar a amplitude do trabalho de observação e de interpretação à situação singular do aluno, em uma lógica de resolução de problemas, investindo pouco quando tudo vai bem ou quando as dificuldades são visíveis a olho nu, envolvendo-se em um diagnóstico e em um acompanhamento mais intensivo quando as dificuldades resistem a uma primeira análise.

A busca da formação profissional deve ser pretendida para solução de problemas existentes no âmbito escolar, e a avaliação é um deles. A formação de grupos de estudos também favorece a reflexão do que se sabe e do que vai aprender, é na interação com a compreensão do outro que o conhecimento se constrói, refletindo na prática efetiva com ações que gerem também a construção do conhecimento do aluno.

Conhecer de fato o que é avaliação, seus procedimentos e formas, com práticas efetivas e consistentes, resultará positivamente no sucesso da construção de conhecimentos, não somente dos alunos, mas também, no professor. Caminharemos, assim, ao encontro da escola de qualidade que queremos.

Considerações finais

Conclui-se que a discussão sobre o conhecimento teórico e prático sobre a avaliação no cotidiano escolar, se faz necessário um estudo mais profundo. Pode-se até afirmar que a maioria dos profissionais entende a conceituação, até porque nos cursos de graduação são apresentados e estudados, mas percebe-se que ainda há uma distância sobre as ações que efetivem o crescimento na aprendizagem do aluno, que a avaliação é uma atividade a parte do processo educativo. Entender que o fracasso escolar do aluno não aparece apenas no final do ano letivo é necessário que o olhar pedagógico avaliativo aconteça desde o primeiro período, se isso não acontecer, o aluno que necessita de mais atenção fica desassistido pelo professor e acumulam suas dificuldades. Nessa perspectiva, há um grande prejuízo na vida escolar do aluno, pois muitos não conseguem avançar, ficam retidos e não concluem o ensino básico, consequentemente, aumenta a evasão por conta do fracasso escolar.

É necessário que toda comunidade escolar e família sejam envolvidos, partilhando responsabilidades. A formação profissional e continuada, com discussões sobre os conceitos e práticas planejadas, eficientes e contínuas na ação – reflexão – ação, na sala de aula, são meios que certamente favorecerão as aprendizagens significativas.

Referências

- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** – 3. ed. – Brasília: A Secretaria, 2003.
- LIBANIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994
- ESTEBAN, Maria Tereza (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FRANCO, M. A. Santoro. PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: Embates Contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2006
- FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar: convergências, divergências**. São Paulo: Annablume, 2007.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCK, Heloísa. **Avaliação e Monitoramento do Trabalho Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MORETTO, Vasco Pedro. **PROVA: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, E. C. N.; SUASSUNA, L. **Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores?** *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 06, n. 01, p. 223-242, jan./jun. 2017.
- VASCONCELOS, Celso S. **Avaliação da aprendizagem: práxis de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertd, 2003.
- YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- ZABALA, Antoni. **A prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO EXISTENTE ENTRE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL MENOR NA PRÁTICA DE ENSINO APRENDIZAGEM

Ana Tereza da Silva Cortez (G-UERN)

Jadiane da Silva Oliveira G- UERN)

Neurivan Paulo de Oliveira (G-UERN)

Resumo

O presente estudo é resultado de uma pesquisa sobre o processo de comunicação no ambiente escolar, focando principalmente nas relações entre os professores. Para isso desenvolveu-se uma pesquisa de campo em uma escola municipal, no município de Rafael Godeiro/RN, onde participaram três professoras, atuantes no 1º, 3º e 5º ano, respectivamente. A partir disso vimos que existe uma interação e comunicação no corpo docente, porém, não envolve os professores como um todo, sendo que às vezes alguns se sentem deixados de lado, o que nos mostrou que também existem tensões que são inerentes a essa ação dialógica. Para desenvolver as concepções aqui discutidas, tomamos como base autores como Rosa (2012), Habermas (2010), Santos (2011), Rodrigues (2001), entre outros, a luz dessas teorias foi possível compreender melhor o conceito das relações no ambiente escolar. Desse modo, tomamos como ponto principal as relações intersubjetivas dos sujeitos que compõem parte do corpo docente, priorizando a forma como a comunicação se desenvolve e de que forma isso reflete no cenário educacional como um todo.

Palavras-Chave: Prática docente. Comunicação. Relações intersubjetivas.

Introdução

A comunicação é uma das premissas fundamentais, talvez até a mais importante delas, para o bom funcionamento da maioria dos locais em que atuam muitas pessoas. Em uma instituição de ensino a interação entre os sujeitos é entendida por diversos autores como imprescindível, pois é por meio da interação que ocorre a interlocução dos saberes docentes, estabelecendo-se, assim, a relação com outros saberes e com os diferentes atores do contexto escolar, criando uma teia de comunicação.

O que caracteriza um bom profissional não é somente o seu nível no que diz a respeito à apreensão de conteúdos, mas também a forma como este profissional estabelece relações e se comunica com o outro. Os

relacionamentos construídos no ambiente de atuação colocam-se como um caminho promissor com relação à prática pedagógica.

O ambiente escolar é povoado por uma diversidade muito grande, referente tanto a alunos quanto a professores. O processo comunicativo existente no ambiente escolar foi analisado, neste trabalho, por meio de pesquisa de campo, tendo como contribuintes professores atuantes no 1º, 3º e 5º ano do ensino fundamental, com o intuito de compreender como acontece a comunicação existente entre esses profissionais e as contribuições desse processo para o ensino e a aprendizagem.

A partir disso, esse estudo objetiva conhecer e analisar o processo comunicativo existente entre os professores das turmas acima citadas, buscando compreender como essa comunicação reflete na aprendizagem e no funcionamento da escola como um todo. É interessante conhecer as relações entre os sujeitos, até por que, a maioria das resoluções dos problemas diários de uma instituição se dá por meio da interação que acontece entre os indivíduos. Sabe-se que é a troca de experiências é tão importante para os educadores, quanto qualquer outro meio de formação. O compartilhamento de saberes denota uma abertura de caminhos para todo o corpo docente, pois cada professor pode reconhecer na vivência do outro algo que possa auxiliar em sua atuação.

Relações interpessoais no ambiente escolar

A forma como as relações se desenvolvem no interior da escola refletem diretamente no rendimento e atuação dos professores. Estabelecer uma boa relação com o todo é fundamental para que o trabalho em conjunto seja completo, pois não se pode pensar a educação de forma fragmentada, tudo está em constante relação em um ambiente de ensino, onde todos acabam se influenciando mutuamente.

No meio dessa discussão, faz-se necessário lidar com o fato de que nem sempre as relações existentes no ambiente de trabalho são boas, o que gera diversas tensões, inclusive entre os professores. Alguns podem preferir fechar-se em seu mundo, por discordância, ou incompatibilidade ideológica com os demais, dicotomias nas práticas pedagógicas, entre outras questões. Mas, vale ressaltar que, isso não é algo incomum, tendo

em vista que qualquer ambiente em que convivem muitas pessoas, inevitavelmente, haverá diferenças.

Entretanto, temos que pensar nas consequências das divergências provocadas por essas diferenças. Sendo que algumas relações nem sempre podem ser positivas, considera-se que o desenvolvimento dos alunos, que são o principal foco da ação educativa, pode ser afetado de forma negativa.

É na relação intersubjetivas dos sujeitos que se dá a ação comunicativa, que se constrói o diálogo, entre os educadores, a partilha dos seus saberes, experiências, validando o que conjugam em comum nas suas teorias e praticas docentes, no contexto em que estão inseridos. De todo, não podemos incorrer no risco de termos esta ação como estagnada, pois ela se reajusta, se reconstrói permanentemente no ofício docente, naquilo que denominamos formação continuada (ROSA, 2012, p.5).

Com isso, compreende-se que é por meio das relações sujeito e sujeito, sujeito e o outro, que acontece essa comunicação, que resultará no compartilhamento de saberes, práticas e descobertas, que pode ser descrito como uma formação continuada, levando em consideração que todos os envolvidos têm a possibilidade de aperfeiçoamento por meio dessas relações.

Explorar e compreender a forma como essas relações intersubjetivas se desenvolvem é, de fato, relevante quando se fala em desenvolvimento do trabalho docente, na medida em que um constante compartilhamento e troca de saberes dão aos professores certa base de segurança para lidar com as turmas que recebem todos os anos. Essas relações se refletem não só na prática docente, mas no ambiente escolar como um todo, determinando, de modo positivo ou negativo, a forma como esse processo intersubjetivo acontece.

A importância das práticas comunicativas

A comunicação entre docentes é um processo de troca de informações e experiências do cotidiano escolar, sendo de grande importância no ensino aprendizagem, pois eles dialogam e interagem na busca de um melhor desempenho em sua atuação docente, por exemplo, um educador utiliza uma prática pedagógica que seu colega já utilizou e sugeriu aos demais, por ser algo inovador e ter sido possível obter bons resultados no ensino aprendizagem, com o uso dessa prática, e assim, Santos (2011, p.4) mostra que “a comunicação é a responsável por reduzir possíveis insucessos “precoces nas escolas”, sendo que a maioria dos riscos são previstos na elaboração das situações operacionais, permitindo flexibilidade no trabalho [...]”, ou seja, com o dialogo entre professores diminui-se as chances de que o ensino não venha ser de qualidade, e torna mais flexível a atuação profissional, pela troca de experiências no ambiente escolar.

Porém, esse diálogo e interação comunicativa entre professores é algo que muitas vezes se torna distante da realidade atual, por causa da concorrência ainda existente no ambiente escolar, pois muitos professores ainda buscam se destacar com práticas individualistas, preferindo não compartilhar com seus colegas os conhecimentos que constroem através de suas práticas e de seus processos formativos, esquecendo-se, assim, que a educação é um coletivo, onde se busca alcançar o mesmo objetivo que é proporcionar o ensino e a formação de bons cidadãos na sociedade, não podendo assim, existir esses pensamentos individualistas dentro de uma escola. Conforme Almeida (2005, p.47) “a educação é, por sua própria natureza, atividade histórica, práticas dos sujeitos sociais, imediata e diretamente voltadas para a comunicação.”

Conforme bem mostrado pelo autor, não existe educação sem a comunicação entre as partes desse processo, ou seja, a essência da educação é a comunicação entre os sujeitos. Assim, não haverá espaço para educadores individualistas que acham que podem atuar isolados dos outros companheiros de trabalho, como afirma Habermas (2010, p. 558): “[...] a linguagem cumpre funções de entendimento, de coordenação da ação e de socialização dos indivíduos [...]”. Desta forma, os educadores

precisam utilizar essa ferramenta de comunicação que é a linguagem, seja ela oral ou escrita, para criar essa socialização no ambiente de trabalho.

Desse modo, na busca de soluções para os diversos problemas e desafios enfrentados pelos docentes na atualidade, como a cobrança de pais de alunos por aprendizado, quando muitas vezes esses alunos não têm interesse algum pelos estudos, e o processo de inclusão de alunos com alguma deficiência, requerem que a comunicação entre professores se mostre como a grande aliada, pois proporcionará a troca de experiências e a busca em conjunto de soluções para esses e outros problemas, onde, sozinho muitas vezes isso não é possível, principalmente para os professores que ingressaram na profissão há pouco tempo, não tendo ainda o saber da experiência que o habilite a superar esses desafios da profissão docente.

[...] entendimento não significa um processo empírico que dá lugar a um consenso fático, senão um processo de recíproco convencimento, que coordena as ações dos distintos participantes à base de uma *motivação por razões*. Entendimento significa comunicação endereçada a um *acordo válido* (HABERMAS, 2010, p.446).

Conforme mencionado pelo autor, o entendimento se cria a partir de convivências e relações com outros indivíduos no ambiente onde se desenvolve alguma atividade, como é o caso dos docentes que devem manter relações comunicativas, em busca de objeto em comum, que no caso, é a aprendizagem significativa dos discentes. Assim, os profissionais do ensino só têm a ganhar quando dialogam e interagem em relação a prática docente, na atualidade.

Metodologia

A presente pesquisa constituiu-se do tipo explicativa, por buscar esclarecer os fatos que envolvem o objeto de estudo. Sobre essa abordagem Gil (2002, p. 42) afirma que “essas pesquisas têm como

preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.”. Assim, importa destacar que a investigação buscou esclarecer como acontece o processo de comunicação entre os professores do ensino fundamental menor, em uma escola pública do município de Rafael Godeiro/RN.

Desenvolveu-se, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica, através de trabalhos publicados sobre o tema, que descrevem as teorias e conhecimentos de diversos autores como, Almeida (2005), Habermas (2010), Santos (2011) entre outros. Na segunda etapa, foi realizada uma pesquisa de campo no ensino fundamental menor da Escola Municipal professor Raimundo Nonato de Lima, na cidade de Rafael Godeiro/RN, especificamente nos 1º, 3º e 5º anos, turmas “A”, onde aplicamos um questionário com as professoras dessas turmas, contendo perguntas relacionadas ao assunto da pesquisa.

No tratamento dos dados, comparamos as respostas das três professoras para, assim, chegarmos a uma ideia de como se dá o processo de comunicação entre os docentes do ensino fundamental menor, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos. Por questões éticas, chamaremos as professoras participantes da pesquisa de “P1”, “P2” e “P3” referente aos 1º, 3º e 5º anos, respectivamente.

Sobre a abordagem do problema, a pesquisa enquadra-se numa vertente qualitativa, a qual não utiliza instrumentos estatísticos em sua materialização, e sim, a interpretação dos fatos revelados nos dados. Conforme Richardson (1999), a principal diferença entre uma pesquisa qualitativa e uma quantitativa é o fato da qualitativa não utilizar instrumentos estatísticos em relação ao processo de análise de um problema. Assim, foi necessária apenas a análise e compreensão da literatura existente sobre o assunto e as informações descritas pelas professoras no questionário, não necessitando, por exemplo, de cálculos de índices para o esclarecimento do assunto.

Análise e discussão dos resultados

Falar sobre a comunicação no ambiente escolar é fundamental, tendo em vista que esse processo interativo é visto pelos estudiosos da

área como o meio pelo qual são construídas as identidades dos envolvidos, além de colaborar com a prática docente por meio da troca de experiências. A partir disso, as professoras foram questionadas a respeito do seu entendimento sobre comunicação, em resposta a docente do primeiro ano afirma que:

A comunicação é necessária em todos os segmentos da vida do ser humano, pois somos seres sociáveis, sendo a comunicação a base para qualquer atividade democrática, participativa, proporcionando bons desempenhos. Essa comunicação é imprescindível no ambiente de trabalho para que se evitem divulgações de informações erradas, ter uma pluralidade de ideias, soluções, estratégias, tomadas de decisões democráticas, ações mais organizadas, aprimorando assim o trabalho, seja ele, na escola, hospitalar, industrial, comercial etc., o importante é a interação de todos, gerando afetividade, o conhecer o outro, estando assim todos mais empenhados e fazendo parte de um todo (P1)

Vemos na fala da professora que ela entende a comunicação como algo necessário em todas as esferas da vida e do trabalho, considerando a interação como cenário para tomadas de decisões no ambiente escolar, além da possibilidade de desenvolver estratégias e soluções para os problemas que são enfrentados, diariamente, nesse contexto.

A comunicação é de suma importância para todos os segmentos da vida de todos os seres. Ela nos ajuda para um bom desempenho e interação com o outro (P2)

Comunicação é um processo de informação que envolve aquele que fala e aquele que escuta (P3)

Podemos ver pelas falas das outras professoras que, basicamente, suas respostas se complementam, visto que todas elas veem a comunicação como algo necessário, e entendem o seu sentido pautado nas

relações intersubjetivas. Veremos a opinião das professoras quando questionadas sobre a importância dessa comunicação para a prática docente.

A comunicação atinge a tudo e a todos, não seria diferente a prática docente, onde sua importância está em conhecer o alunado em sua realidade cultural e social para a partir daí haver uma contextualização do assunto estudado com sua vivência, além da comunicação fortalecer os laços afetivos entre professor e aluno, possibilitando uma maior aprendizagem. (P1).

Sim, é importante para todas as áreas, principalmente para ns professores, pois é através da comunicação que conseguimos conhecer os nossos alunos e a sua realidade (P2).

Sim, porque quando não há diálogo e troca de ideias, não tem como se formar conhecimentos e conceitos (P3).

As três respostas mostram o significado importante que a comunicação ganha, para essas professoras com relação a interação do corpo docente, levando em consideração também o aluno, como expresso pela professora do 1º ano. Os temas “educação e comunicação” são amplos e bastante complexos, tendo em vista que cada professor volta seu olhar para o processo comunicativo, valorizando-o tanto entre os professores quanto entre os alunos, vendo ainda, as relações interativas como uma forma de fortalecer os laços entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Voltando o olhar para a prática docente, a P1, reconhece que a comunicação dentro do corpo docente:

Faz-se totalmente essencial, tanto em relação ao conhecer a história escolar de seu aluno, como também no compartilhamento de estratégias para a aprendizagem. Essa comunicação também gera afeto entre funcionários e

educandos que é de relevante importância para o aprendizado (P1).

A professora cita algo interessante a se pensar, que é a questão de conhecer o aluno e seu histórico escolar por meio das conversas com os demais professores atuantes nas séries anteriores, assim, torna-se possível o desenvolvimento de estratégias com base nos conhecimentos adquiridos sobre os educandos. A professora do 3º ano coloca que: “É essencial uma boa comunicação entre professores e todos que compõem o ambiente escolar, para podermos traçar nossas estratégias para desenvolver o nosso trabalho, para que haja aprendizado dos nossos alunos.” (P2). Podemos relacionar as colocações das duas professoras citadas, que afirmam a importância da comunicação, principalmente, no desenvolvimento das estratégias visando a aprendizagem significativa.

A professora do 5º ano vê a comunicação como “uma ideia maravilhosa, quando acontece essa interpessoalidade. O problema é que ainda há resistência em aceitar a opinião do outro e trocar experiências. Os professores são muito egoístas, na sua maioria.” (P3). Nesse depoimento, podemos ver a representação de algumas tensões existentes no ambiente escolar, as quais existem também em outras instituições, por isso torna-se pertinente dar a devida importância e refletir sobre essa posição mais “egocêntrica” no que concerne ao compartilhamento de suas práticas e experiências. Posições como essa só tendem a prejudicar o desempenho solidário da prática docente de um modo geral.

Voltando o olhar para o ambiente de atuação das professoras colaboradoras, questionamos sobre a comunicação existente entre os professores na instituição onde elas atuam, se existe e como acontece esse diálogo. A professora do 1º ano afirma que:

Existe sim uma comunicação entre nós professores e com toda a escola, entre nós professores essa comunicação se dá no recreio, nas reuniões administrativas e pedagógicas, pelo grupo de WhatsApp e também de maneira informal como por telefone, mensagens e troca de e-mails (P1).

Para essa professora a comunicação acontece, e se desenvolve de forma bastante fluente entre os professores, assim como todo o corpo docente. Vejamos agora as repostas das outras entrevistadas, para fazermos uma comparação: a professora do 2º afirmou que: “Existe sim comunicação entre nós professores, e essa interação se dá nas reuniões realizadas no recreio e no WhatsApp.” (P2). A resposta da professora do 5º ano diverge um pouco das demais, pois afirma que: “Existe comunicação quando se trata de convivência diária, ou mesmo para decidir alguma data de projetos, mas, com relação a melhorias de aprendizagem tudo muda de figura.” (P3).

Ao que parece, a comunicação afirmada pelas professoras o 1º e 3º ano, não se estende à educadora atuante no 5º ano. Todas concordam que se comunicam, na medida em que se faz necessário às decisões técnicas do dia-a-dia, concordaram também sobre os momentos em que acontece essa interação. Porém, nota-se que ainda faz-se necessário um momento exclusivamente dedicado somente à troca de experiências entre todos os professores, como uma ação que aproxime todo o fundamental menor.

De modo geral, vimos que a interação é vista pelas professoras como algo extremamente relevante para a prática docente. Para além disso, é preciso pensar sobre a influência dessa comunicação na aprendizagem dos discentes, assim, as professoras foram questionadas sobre a opinião delas a respeito da importância dessa comunicação tanto no desempenho delas como no dos alunos, a professora do 1º ano respondeu da seguinte maneira:

A comunicação entre os professores contribui para um maior desempenho do alunado, pois a partir desse diálogo o professor irá conhecer seu aluno, seus avanços e que precisa melhorar e quais as melhores estratégias para obter um bom resultado com cada aluno. Um ponto também importante é aproveitar esse momento de diálogo para além de obter informações anteriores da vida escolar, saber também do social e cultural do educando. Onde trabalho, na semana pedagógica, depois da lista de aluno em mãos, sentamos com o professor da série anterior, para

tentarmos conhecer um pouco mais dos nossos alunos, contudo não sendo o suficiente sempre conversamos no recreio, nas reuniões pedagógicas sobre as nossas inquietações quanto a aprendizagem (P1).

A professora do 3º ano respondeu que:

Pode contribuir significativamente para um bom desempenho do aluno, pois é através do diálogo e da interação que o professor irá conhecer os alunos, que irá ajudar a obter um resultado satisfatório. A comunicação entre professores servirá como uma troca de experiências e conhecimentos, que ajudará no desempenho das nossas crianças (P2).

Ambas, acreditam nesse estreitamento de relações pelos professores, na medida em que, essa comunicação pode refletir em ganhos para todos, inclusive para o aluno, pois a comunicação, como expressa pelas professoras servirá como um momento de reconhecimento do espaço, do aluno, troca de vivências, e etc. Entretanto, cabe destacar a colocação da professora do 5º ano, que coloca em questão, mais uma vez, as tensões existentes quando afirma que: “Creio que mudaria se houvesse mudança da sua personalidade. Enquanto eles continuarem com o mesmo pensamento e comportamento, não acredito que possam contribuir com alguma coisa.” (P3).

A partir disso, somos levados a refletir que, apesar das relações intersubjetivas, serem vistas como algo importante para o bom desenvolvimento dos envolvidos no processo de ensino, muitas vezes, as coisas não acontecem como o esperado, fazendo com que algum integrante do corpo docente sinta-se avesso, ou até excluído desse processo de trocas. Entretanto, cabe proferir que em um ambiente onde atuam diversas personalidades, torna-se muito difícil que todos tenham um mesmo posicionamento e concordem em tudo, o que acaba afastando alguns docentes dos demais.

Partindo das relações entre os professores, voltaremos um olhar para a organização do ambiente escolar de um modo geral, e se a comunicação reflete em alguma contribuição nesse espaço. Em resposta, a professora do 1º ano diz que:

A comunicação oportuniza não só a transmissão de informações e sim um subsidio para que o conhecimento aconteça, seja debatido, aprimorado, repensado, criando um ambiente democrático, onde o crescimento é representado pelo envolvimento de todos. Quando acontece realmente a transparência do falar a “comunicação”, obtemos além do que informações, explicações ou orientações e sim evitasse o desentendimento, prejuízo por perca de tempo, a eliminação das dúvidas e pensamentos equivocados. A comunicação dá espaço para a confiança, motivação, afeto, valorização, participação, comprometimento e conseqüentemente terá uma organização no ambiente escolar ou em qualquer local de trabalho (P1).

Vemos a importância dessa interação, expressa de forma clara na resposta da participante da pesquisa, realmente, um ambiente onde se preza pela participação e comunicação entre todos os atores resulta em crescimento para a instituição, não generalizando, pois em cada espaço as coisas funcionam a partir de suas próprias características, mas no que se refere ao campo da pesquisa, vimos e ainda constataremos por meio das respostas seguintes que o diálogo só favorece o desenvolvimento da escola. Como expresso também na resposta da professora do 3º ano, onde diz que a comunicação: “Pode sim, porque através da comunicação, é que temos a oportunidade de colher informações que servirão de subsidio para o desenvolvimento do nosso trabalho, como também na organização de todo o ambiente escolar.” (P2).

Já para a professora do 5º ano: “Pode, se se tratando de organização do ambiente há possibilidade, desde que não seja necessário compartilhar os pensamentos e ideias deles. Sempre são solidários com esse lado de

organização, sempre estão dispostos.” (P3). O desenrolar das relações é algo muito complexo, muitas vezes no momento em que são expressas as diferentes opiniões no grupo, as relações acabam sendo comprometidas em consequência das divergências.

Apesar dessas tensões, é preciso ter em mente que, como afirma Rodrigues (2001, p.02), “[...] a relação pedagógica voltada para a emancipação do ser humano exige dos sujeitos desse processo a postura de alteridade. Isto é, a capacidade do sujeito de colocar-se no lugar do outro.”. Fazer parte de um grupo de trabalho, como um corpo docente, exige que os envolvidos abandonem a postura egocêntrica em detrimento do desenvolvimento de todos. A alteridade está relacionada diretamente a aceitação da postura do outro, reconhecendo que este também é um sujeito ativo nesse diálogo.

Porém, mesmo com alguns obstáculos, a interação, a comunicação, o diálogo, são vistos como fundamentais para o desenvolvimento, tanto dos alunos, quanto dos docentes, e reflete ainda na organização da instituição como um todo. Desse modo, podemos entender essa comunicação como as engrenagens que fazem a escola funcionar, como uma máquina onde as peças são representadas por cada indivíduo que nela atua.

Considerações Finais

Diante do exposto, entende-se que, as vivências, a comunicação, a experiência compartilhada é fundamental no processo de formação e construção da práxis docente. Mas, ao observar as relações, pode-se constatar a postura competitiva entre alguns professores, tornando o diálogo muito mais distante daquilo que deveria ser. Mesmo assim, não podemos cair no erro de afirmar que essa postura competitiva é de todo ruim para o ensino, pois o desenrolar das relações, como já foi colocado, é complexo, e dizer que algo atrapalha pode parecer tendencioso. No entanto, seria interessante desenvolver ações voltadas para o incentivo dessa comunicação, a fim de aproximar os que se sentem mais afastados.

O processo comunicativo não pode ser discutido a partir de um único ponto de vista, por isso a pesquisa foi realizada com três

professoras atuantes em uma mesma escola, o que nos permitiu compreender as diferentes ideias e visões que cada uma tem sobre esse processo. Algumas expressaram do começo ao fim dos questionamentos a sua satisfação e sua constante postura aberta e participativa no processo interativo. Enquanto uma delas, apesar de concordar com as outras sobre a importância da comunicação, de modo geral, deixou bem claro que na prática as coisas não acontecem como deveriam, ou seja, muitas vezes não há essa troca de experiências e ajuda mútua.

É aí que entra a questão da teia de relações existentes no âmbito escolar, não sendo algo fácil de ser compreendido. Muitas vezes, a comunicação só acontece em reuniões de pais e mestres, e não chega ser um processo de trocas. Outras vezes, alguns professores mantêm uma relação estreita, por vontade própria, com os colegas, e a partir disso trocam experiências por meio de conversas informais, redes sociais, dentre outros meios. Mas nem todos tem essa disponibilidade, ou não conseguem mostrar-se abertos a isso. Por esse motivo, faz-se necessário um incentivo por parte da instituição a fim de promover a troca de experiências e o aperfeiçoamento da ação coletiva, entre os pares, no ambiente escolar.

Referências

- ALMEIDA, N. S. de O. **É possível aprender com o diálogo**. In.: BERBEL, N. A. N., GOMES, D. F. M. (Org.), Exercitando a reflexão com conversas de professores. Londrina, UEL, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de acción comunicativa**. Tomo I. Racionalidad de acción y racionalización social. Tomo II. Crítica de la razón funcionalista. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Editorial Trotta, S. A., 2010.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. **O processo comunicativo na prática pedagógica**. Inter-Ação; Rev. Fac. Educ. UFG/2001.
- ROSA, Nilson Carlos da. **O ofício docente: da ação à interação comunicativa**. UPF/Passo Fundo/RS/ 2012.
- SANTOS, J. P. dos. **Comunicação na gestão escolar**. Revista Interdisciplinar Aplicada, Blumenau, v. 5, n.4, p 1- 22, TRI IV, 2011.

O TRABALHO COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD): O GÊNERO NOTÍCIA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Neurivan Paulo de Oliveira (UERN)

Nicéias Paulo de Oliveira (UERN)

Resumo

O presente trabalho é resultante de uma pesquisa que consiste em uma proposta de ensino em que não se segue apenas um modelo tecnicista na mediação do ensino da gramática e do gênero textual, ou seja, o gênero textual notícia como ferramenta para a Sequência Didática (SD) com o objetivo de tornar produtivo o ensino da gramática. O principal objetivo é mostrar um método que faz a junção entre o gênero textual e a gramática utilizando a SD. Essa pesquisa, de caráter bibliográfico, descritivo e qualitativo, utilizou-se de autores como Rossi (2012); Menegassi (2005); Marcuschi (2003). Com os resultados, verificou-se que a SD é um recurso muito significativo, pois possibilita ao educador uma organização do trabalho com os textos e a gramática de forma conjunta, com uma fundamentação teórica que dá o suporte à elaboração das atividades, possibilitando ao educando uma formação linguística e social através da gramática de forma contextualizada.

Palavras-chave: Sequência didática. Gênero textual. Notícia. Gramática.

Considerações iniciais

Diante das muitas metodologias a serem utilizadas na mediação dos conhecimentos de língua portuguesa, este trabalho destaca um ensino em que não se segue apenas um modelo tecnicista de promover o conhecimento da gramática e do gênero textual, mas da integração desses dois segmentos, através de instrumentos que facilitam a aprendizagem como a sequência didática. Essa pesquisa é de caráter bibliográfico, descritiva e qualitativa, fazendo uso de teorias dos autores Antunes (2014); Rossi (2012); Menegassi (2005); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2003). E assim, o principal objetivo deste estudo é mostrar um ensino que faz uma mesclagem entre o gênero textual e a gramática, trabalhando de uma forma contextualizada que faz o aluno refletir sobre os diversos aspectos e relacioná-los com a vida cotidiana, focando na leitura e na produção escrita e fixando melhor os

conhecimentos do aluno através de uma sequência didática. E assim é possível verificar que a sequência didática é uma forma significativa de organizar o trabalho com os gêneros textuais possibilitando a interligação com outros saberes como os de gramática.

Neste estudo, o gênero explorado foi a notícia por meio da proposta didática com base em referências bibliográficas, por ser bastante importante no cotidiano e vivência das pessoas, sendo possibilitado um ensino da Língua Portuguesa que trabalha a notícia e destaca aspectos da gramática para tornar ainda mais prático, produtivo e inovador o ensino. Esse artigo justifica-se pelo esclarecimento proporcionado sobre a prática de ensino voltada para o trabalho com o gênero textual na sequência didática, tendo em vista a reflexão, motivação, organização e a produtividade do ensino.

Aspectos relacionados à leitura e interpretação textual

A leitura é muito importante para o ser humano, pois através dela é possível ler e entender o mundo, sendo um artifício que possui bastantes informações, seguindo uma linearidade de informações que podem estar além do texto e exigir do leitor uma maior interpretação, levando em consideração fatores extralinguísticos e semânticos.

Nesta perspectiva, o leitor frente a um texto, precisa centrar sua atenção naquilo que está sendo lido de forma lógica, já que o texto não é completo por se só, mas traz elementos suficientes para se fazer entender, dessa forma, os dados captados pelo leitor são necessários para interpretação do texto. Levando em consideração a concepção de leitura e o sistema linguístico e social compete ao leitor fazer a compreensão e identificação das composições das palavras para entender o texto com base nos sentidos tanto do autor como do leitor. Assim:

O texto, nesta concepção, é visto como [...] produto da codificação de um emissor, no caso, o autor, a ser codificado pelo leitor, bastando a este o conhecimento do código utilizado. Assim, o princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento

individual repousa sobre a consideração do sistema linguístico e social (MENEGASSI, 2005, p. 3).

Entendemos que os textos são repletos de elementos os quais são utilizados para constitui-lo e consequentemente ser interpretado pelo leitor que fará uso dos seus sistemas linguísticos para que se compreenda todos os outros códigos que fazem parte da interação verbal e social dos indivíduos, porém, a interpretação tem suas peculiaridades, não vale interpretar de qualquer forma, precisa dá atenção também ao contexto e à semântica, para entender realmente o que o texto quer passar e não o que o autor quer entender. E neste entendimento,

Os participantes desse processo dialógico, no caso, o leitor e o autor, se encontram no texto, que é o lugar em que a interação verbal se constitui. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Apesar da possibilidade de produção de vários sentidos ao texto, este, por sua vez, dentro de seus limites linguísticos-discursivos, delimita os sentidos possíveis, não permitindo o vale-tudo na leitura, como na concepção do leitor. Isto significa que o texto delimita o que pode ser lido, os sentidos que podem ser produzidos para ele (MENEGASSI, 2005, p. 4).

Portanto, é por meio da interatividade entre autor, leitor e texto que acontece o processo de interação verbal. Nesse sentido, todo texto esconde algo que fica subtendido em suas entrelinhas, mas é possível entendê-lo quando o leitor entende o contexto e as formas gramaticais. O texto nos permite fazer diferentes interpretações, no entanto, isso não significa que se possa lê-lo de toda forma, mas devemos analisar cuidadosamente.

A importância do trabalho com o gênero textual

Os gêneros textuais são bastante importantes no dia a dia, pois a todo momento estamos utilizando esses gêneros, por exemplo, a notícia que está muito presente no cotidiano e a todo momento estamos querendo saber o que está se passando no mundo e com o advento das novas tecnologias, as informações ficaram mais democratizadas na internet e na televisão e é constante a circulação de notícias. “Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, S.A, p.1).

Assim, os gêneros fazem parte de uma coletividade e na contemporaneidade eles se tornaram inúmeros. Com o advento de novas tecnologias, surgiram novos gêneros e é importante entendê-los para que o cidadão consiga se familiarizar com esses textos e saber interpretá-los. E desta forma também,

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2003, p. 20).

Sendo assim, os gêneros textuais eram menos e no decorrer do tempo aumentaram, com o advento da escrita e assim, surge a necessidade dos educadores trabalharem com essa variedade de gêneros textuais, pois, todos são de extrema importância no aprendizado e cotidiano das pessoas. Diante disso,

[...] numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A. C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para,

na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação (MARCUSCHI, S. A, p. 1).

Assim, ao longo do tempo os gêneros textuais foram aumentando, pois a escrita foi se expandindo e também a tecnologia, o texto começou a ser mais útil para todos em diversas situações, por exemplo, o gênero textual notícia, que cada vez mais as pessoas buscam estar informados do que se passa no mundo e procuram e leem muito esse gênero, hoje mais na mídia do que nos jornais impressos.

O trabalho com o gênero textual e a sequência didática

Os gêneros que utilizam a escrita são de grande importância para o desenvolvimento linguístico, pois, é onde o aluno vai praticar a escrita e irá refletir sobre diferentes assuntos e a sequência didática é um suporte para o professor organizar essas e outras atividades de forma contextualizada e baseada em teorias que norteiam o docente para trabalhar leitura e escrita de textos e gerar bons frutos em sala de aula. E deste modo, a sequência didática pode ser definida como um conjunto de atividades pedagógicas que têm como base um gênero textual, ajudando aos alunos a compreenderem os gêneros textuais e desenvolverem as habilidades de ler e escrever (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Desse modo, através do texto o ser humano pode aprender e se constituir como cidadão crítico, por isso é necessário o docente trabalhar nesta perspectiva e buscar organizar sua prática de ensino usando a sequência didática. Assim, “[...] o aprendizado de produção de texto escrito é um dos principais conteúdos do ensino de língua portuguesa, em todos os níveis – fundamental, médio e superior – e têm sido alvo de inúmeras pesquisas na área de Linguística e Linguística Aplicada. (ROSSI, 2012, p. 225).

A produção de texto é de fundamental importância no ensino de Língua Portuguesa, pois é onde o aluno vai praticar seu conhecimento linguístico adquirido na escola, pois ler como se produz certos gêneros, sem produzir, não é muito vantajoso, ler é muito importante, porém ler e produzir é mais ainda, pois isso fará o aluno fixar melhor o texto lido e

refletir sobre o mundo que o cerca e opinar sobre diferentes assuntos.

O desenvolvimento da capacidade de produção escrita do aluno para sua atuação nas diferentes esferas de participação social fica muito prejudicado se o ensino basear-se unicamente na organização e nos aspectos linguísticos dos textos, como mostram Pasquier e Dolz (1996). Os modos de organização do discurso não são em si práticas sócio-discursivas de nossa sociedade, ou seja, não se realizam como formas típicas de enunciados produzidos nas situações reais de comunicação, como formas de ação e de interação social (ROSSI, 2012 p. 226).

Para haver um bom desenvolvimento na aprendizagem é preciso não apenas mostrar maneiras tecnicistas e formas gramaticais e de estruturação do texto, mesmo a gramática sendo muito necessária no texto, pois, é preciso mostrar ao aluno o texto no seu dia a dia, levando em consideração a circulação desse texto não desprezando as diferentes variações, pois, numa sala de aula não devemos levar em consideração apenas um léxico, mas sim entender e respeitar as variações e o discurso coloquial e aplicar o texto no seu dia a dia, por isso é importante selecionar textos que motivem o aluno e façam eles refletirem para se tornarem cidadãos reflexivos e também entendedores da estrutura gramatical do texto, que também é muito necessária. Diante disso, é importante destacar que,

Os conhecimentos necessários para a produção escrita de um gênero discursivo são, pela ordem de importância, referentes a: aspecto sociocomunicativos do gênero; elementos composicionais verbais e não verbais; movimentos retóricos do gênero (se houver um padrão estável no gênero a ser produzido); aspectos de organização textual (frases, parágrafos, elementos de coesão), aspectos gramaticais (pontuação, concordância

nominal e verbal, crase, regência nominal e verbal) (ROSSI, 2012, p. 233).

Assim, mesmo levando em conta a variação de léxicos, é necessário entender a estrutura e formas gramaticais para produzir um gênero, pois é papel da escola ensinar a gramática normativa, pois, na convivência social é necessário usar essa norma culta e na circulação de textos, seja na mídia ou em trabalhos escolares é preciso obedecer a essas normas, sendo que, na produção de qualquer gênero é de fundamental importância usar recursos gramaticais. Por isso, é importante colocar na sequência didática a gramática, porém, não em frases soltas, mas dentro dos textos. Pois,

[...] Para o trabalho didático, é preciso que o professor faça ou tenha à sua disposição um modelo didático do gênero a ser trabalhado, que consiste na descrição das principais características desse gênero e na identificação de suas dimensões ensináveis. Isso será a base para a elaboração da sequência didática, definida como um “conjunto de atividades escolares organizada, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (ROSSI 2012, p. 235).

Deste modo, ao pedir uma produção de um gênero é de fundamental importância o professor mostrar o modelo, para o aluno ir aos poucos fixando o gênero e a organização de sua estrutura e nesse modelo deve ter as principais características, para o aluno entender qual o passo a passo para se produzir esse gênero, entendendo questões que envolvem a estrutura gramatical do texto e a linguagem adequada. E a sequência didática é importante para o professor organizar suas atividades, em torno de um gênero, trabalhando atividades de fixação e leitura, utilizando a gramática de uma forma contextualizada e dinâmica. Sendo que,

Convém ressaltar que uma gramática contextualizada requer, [...] sobretudo, que as descrições que dela são feitas

encontrem apoio nos usos reais, orais e escritos, do português contemporâneo, ou seja, nos textos que ouvimos e podemos ler na imprensa, nos documentos oficiais, nos livros ou revistas de divulgação científica etc. Implica, pois, ter como respaldo o que, de fato, pode ser comprovado nos textos que circulam aqui e ali por esse Brasil afora (ANTUNES, 2014, p.111).

Dessa forma, percebe-se que é de grande importância o uso da gramática contextualizada, pois através dela é possível uma aproximação dos textos e recursos gramaticais da realidade vivenciada pelas pessoas, tornando assim, algo que tem sentido e aplicação real na vida.

Utilizando o gênero textual notícia e a sequência didática

Foi utilizado o gênero textual notícia para elaborar a sequência didática. Para tanto, buscou-se uma notícia atual que é de interesse da maioria das pessoas, o que pode ser considerado para incentivar a motivação em que o professor deve procurar gêneros de maior interesse de alunos e que retratem questões atuais, pois, esse tipo de texto chama mais a atenção dos alunos por ser uma notícia do cotidiano e trabalhar com esse gênero fará com que os alunos vejam a importância de se ler notícias e de compreender o texto em seus diferentes aspectos, notando tudo que há no texto até o que está nas entrelinhas, daí a importância de também entender os processos gramaticais existente no texto, mostrando a gramática não de forma separada mais integrada ao gênero trabalhado sem desprezar a semântica.

Deste modo, a notícia utilizada foi: *combustíveis, ônibus, aeroportos: veja a situação em SP neste sábado*, publicada no g1, portal de notícias da globo em 2018. Escolhendo uma notícia o professor pode trabalhar a leitura, interpretação e vários assuntos gramaticais, dentre eles o de classe gramatical e assim, o docente pode pedir aos alunos para olharem o título dela e procurarem os substantivos, os adjetivos etc. e ver qual papel essa classe gramatical ocupa no texto e quais os efeitos de sentido das palavras.

A cidade de São Paulo tem falta de combustíveis nos postos de gasolina e redução na frota de ônibus neste sábado (26) em consequência da crise de desabastecimento provocada pelas manifestações de caminhoneiros nas estradas. O decreto do prefeito Bruno Covas (SP) que coloca São Paulo em estado de emergência foi publicado no "Diário Oficial". O prefeito Bruno Covas (PSDB), disse que a situação "é grave, mas está controlada", e que a Prefeitura conseguiu combustível suficiente para manter o funcionamento de serviços essenciais à cidade para os próximos dias. "Situação é grave, mas está controlada. Não há necessidade de decretar ponto facultativo ou feriado na cidade na segunda-feira", disse Covas após uma reunião do Comitê de Gerenciamento de Crise neste sábado (26). O prefeito disse que uma nova reunião será feita neste domingo para reavaliar a situação. "Estamos avaliando a todo momento" (PORTAL G1, 2018, s.p).

Essa notícia retrata a crise gerada pelo desabastecimento de postos de combustíveis na greve dos caminhoneiros, uma notícia bem atual que é de interesse de todos, pois todos precisam saber a situação que o país se encontra e a maioria dos estudantes precisam de ônibus e transporte coletivo. Assim, o docente pode extrair várias perguntas de cunho social, para os discentes refletirem e pensarem de forma crítica frente ao assunto, que é importante para os estudantes, pedindo também que os mesmos observem e notem o efeito de sentido que a classe gramatical numeral tem no texto, pois nesse gênero textual explora-se muito essa classe gramatical.

O Sindicato Comércio Varejista Derivados Petróleo Estado São Paulo (Sincopetro) informou que 99% dos postos de gasolina da capital paulista estão sem combustíveis. Alguns postos ainda têm diesel à venda. Ainda de acordo com o Sincopetro, quando a paralisação dos caminhoneiros

terminar, pode levar de 5 a 7 dias para regularizar a situação de abastecimento nos postos da cidade de São Paulo. No interior, o tempo pode ser ainda maior. Taxistas que circulam com gás natural veicular conseguem encontrar GNV à venda nos postos que trabalham com esse tipo de combustível. A Polícia Militar está usando viaturas para escoltar caminhões-tanque que saem das distribuidoras (PORTAL G1, 2018, s.p).

Dessa forma, são muitos numerais envolvidos nesta notícia, que expressam alguma informação. Também, pode-se extrair da notícia vários substantivos, nomes de pessoas, empresas etc. e o docente, em outro momento, pode perguntar que tipos de substantivos há na notícia, se são concretos ou abstratos, que papel eles ocupam no texto, qual seus efeitos de sentido, ou seja, pedir aos alunos para olharem se existe metáforas, sinônimos, antônimos, perguntar a eles qual sentido e função que cada palavra desempenha no texto. E ainda, como mostra o gênero textual,

A São Paulo Transporte (SPTrans) informa que deve operar neste fim de semana com 40% da frota. Pela manhã deste sábado a frota circula com 57% da capacidade. O serviço parcial será mantido graças à compra de 240 mil litros de óleo diesel. Apesar da compra, a SPTrans informa que o combustível continuará sendo usado de forma racionada. Congonhas e Guarulhos estão operando normalmente para pousos e decolagens. O GRU Airport registrou, até as 11h30, 122 partidas, com 18 delas atrasadas. Três partidas foram canceladas. Já as chegadas foram 143, com 17 voos atrasados e 4 cancelados. Congonhas teve quatro voos cancelados. (PORTAL G1, 2018, s.p).

Dessa notícia pode-se extrair vários questionamentos e debates de cunho social, e o aluno pode entender a gramática e desenvolver seu lado crítico, ou seja, ele poderá refletir sobre a atual situação que o país se

encontra e o que os governos estão fazendo para resolver os problemas da sociedade. Logo, tanto o aluno vai estar fazendo uma atividade de língua portuguesa quanto uma atividade de reflexão social, sendo isso muito importante para os alunos, pois, por muito tempo o ensino da língua portuguesa priorizava somente a gramática em frases soltas e sem mostrar os efeitos e sentidos dos textos, a semântica era marginalizada em sala de aula, o ensino da língua portuguesa era muito mecânico e sem contextualização e sem reflexão e isso prejudicava a formação escolar e social do aluno.

Frente a essas considerações, serão mostrados alguns questionamentos da sequência didática a serem feitos aos alunos.

Vocês sabem o que é uma notícia? Já ouviram falar de alguma notícia? Geralmente onde esse gênero circula? Vocês já leram uma notícia essa semana? Vocês tem hábito de ler notícias? Em quais locais vocês leem notícias? Leitura da notícia. Vocês já ouviram falar sobre esse gênero? Qual é o título do texto? Por que vocês acham que o título está destacado e em letras maiores? Qual é a ideia principal do texto? Qual é o gênero textual desse texto? A notícia apresentada é atual ou antiga? Por que? Qual é o problema apresentado na notícia? Na notícia existe uma proposta de solução ou apenas uma informação? A notícia apresentada tem um quadro preocupante ou não? Justifique.

Qual é a importância dessa notícia para o dia a dia das pessoas de São Paulo? e o que podemos aprender com essa notícia? Se vocês fossem um político quais medidas adotariam? Esse problema apresentado na notícia afeta mais as classes mais ricas ou mais pobres? Em sua opinião existe corrupção no nosso país? Vocês acham que esses problemas apresentados na notícia é por causa da corrupção? Nessa notícia qual classe gramatical predomina? Tem mais substantivos ou adjetivos? Por quê? Os substantivos têm qual função tendo dentro dessa notícia? Os substantivos são comuns, próprios, concretos, abstratos?

Dessa forma, percebeu-se o foco maior na exploração da gramática que seria um dos momentos da sequência, trabalhando a gramática contextualizada e a interpretação de texto. Sendo exposto então, vários conhecimentos relacionadas à gramática, relações sociais, pensamento crítico etc., que podem compor a sequência didática e serem trabalhados

em vários momentos de forma organizada, passando aos poucos para os alunos nas aulas, embasando sempre as atividades e as práticas de ensino em teorizações, tudo isso fará com que o ensino se torne mais vantajoso e produtivo para gerar bons resultados em sala de aula e o educando tenha uma formação mais completa e significativa.

Considerações finais

A sequência didática é um recurso muito importante para a atuação em sala de aula, pois, proporcionará ao professor condições melhores de trabalhar texto e gramática, pois na sequência didática estarão atividades reunidas, organizadas e fundamentadas teoricamente que dão suporte à elaboração das atividades, tudo isso para melhorar a prática de ensino da Língua Portuguesa e facilitar a aprendizagem dos alunos.

O trabalho com o gênero textual notícia através da sequência é uma opção para os educadores e fará os alunos compreenderem a gramática de forma contextualizada e interpretarão melhor esse gênero que é tão importante na sociedade contemporânea. É notório que por muito tempo reinou na formação escolar um ensino da Língua Portuguesa que priorizava a gramática e secundarizava os gêneros textuais. Assim, o cidadão tinha uma formação escolar, mas não tinha o conhecimento amplo dos diversos textos que circulam numa sociedade, tendo dificuldades em interpretar e reconhecer os textos que circulam no seu cotidiano e conseqüentemente sua relação e interação discursiva seriam afetadas.

Portanto, trabalhar com os gêneros textuais através de métodos criativos que proporcionam um planejamento e organização das ações, como a sequência didática é algo que faz diferença no contexto da educação, pois, formam-se pessoas para atuarem e viverem em sociedade e não meros conhecedores da gramática normativa.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014. 158 p.

Combustíveis, ônibus, aeroportos: veja a situação em SP neste sábado. Publicado no Portal de notícia da globo em 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/>. Acesso em 12 de Março de 2019.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **A Produção Escrita de Gêneros Discursivos em Sala de Aula:** Aspectos Teóricos e Sequência Didática. n. 15/3 (esp), p. 223-245. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, dez. 2012.

MARCUSCHI, Beth. **A questão do suporte dos gêneros textuais.** NELFE (Núcleo de Estudos Lingüísticos da Fala e Escrita), Depto. de Letras da UFPE, com apoio do CNPq proc. nº 523612/96-6.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. **Conceitos de leitura.** In: MENEGASSI, R. J. (org.). *Leitura e ensino – Formação de Professores EAD*, 19, p.15-43. Maringá: EDUEM, 2005.

O USO DO LETRAMENTO DIGITAL COMO FONTE DE RECURSOS EM SALA DE AULA

Adiel Mariano de Paiva (G-UERN)

Adna Chirly Mariano de Paiva(UERN)

Resumo

Este trabalho tem como objetivo identificar, a partir da aplicação de um questionário a cinco professores da Educação Básica de uma Escola Pública do Estado do Rio Grande do Norte, o uso das práticas de letramento digital como estratégia de ensino. Importa ressaltar que o propósito não é generalizar e/ou estender os resultados para as especificidades de todos os professores, mas sim de apenas averiguar se e com que frequência alguns dos tantos professores fazem uso desse tipo de recurso em suas aulas. Para tanto, como aporte teórico, utilizou-se os estudos de Magnabosco (2009), Araújo (2007), Xavier (2002), Araújo e Dieb (2014), entre outros, que auxiliaram este processo de busca do conhecimento. O questionário aplicado aos professores continha 13 (trezes) perguntas, cada uma com alternativas que o professor pesquisado poderia assinalar a que mais se adequava à sua prática. Dessa forma, foi possível inferir que o letramento digital está presente no dia-a-dia do professor e o auxilia na realização de suas aulas, seja na hora do planejamento, seja durante o exercício de sua função.

Palavras-chave: Letramento digital. Práticas de letramento. Estratégias de ensino.

Introdução

Com o avanço das tecnologias que a cada dia inovam o modo como as pessoas lidam com as questões corriqueiras do dia-a-dia e/ou do trabalho e/ou da escola etc., as pessoas sentem com mais frequência a necessidade de uso de novos recursos que são propiciados através deste progresso tecnológico.

É muito incomum, nos dias de hoje, não estarmos conectados e não ser usual por nós os aparelhos telefônicos (os mais comumente usados são os *smartphones*) que nos dão a garantia da informação na palma de nossas mãos, computadores e *notebooks*, que nos permitem usar programas para facilitar a escrita de trabalhos e acesso a *sites* da internet, aparelhos projetores de imagem, aplicativos em celulares, entre outros milhares de opções que estão presentes nessa nova era.

Tantos meios tecnológicos e digitais que modificam e inovam as formas de viver e ver o mundo não poderia deixar de possibilitar transformações, também, na esfera educacional (tendo em vista os benefícios de seu uso).

Dessa forma, foi pensando em analisar o desenvolvimento de práticas de letramento utilizadas pelos professores que fizemos este ensaio acadêmico, pois mesmo sabendo que os recursos digitais já estão inseridos em nosso contexto, ainda há a necessidade de averiguação se, de fato, os professores as utilizam para as suas aulas.

Para tanto, como aporte teórico deste ensaio, utilizamos os estudos de Magnabosco (2009), Araújo (2007), Xavier (2002), Araújo e Dieb (2014) a fim de compreender e divulgar o tema proposto, neste trabalho.

Trabalhamos com a aplicação de questionário, o qual continha 13 perguntas que eram destinadas aos professores da Educação Básica da rede estadual de ensino, no Rio Grande do Norte. O resultado das questões analisadas mostraram que todos os professores pesquisados fazem uso dos recursos tecnológicos e demonstram, através da pesquisa, serem letrados digitalmente, utilizando-se de práticas de letramento digital, em suas salas de aula.

Dessa forma, pudemos inferir que os professores da educação básica não restringem o uso de recursos tecnológicos para suas atividades escolares, mas usam-nas diariamente, em suas atividades cotidianas, seja para se comunicar, fazer pesquisa, seja para a organização de materiais para a aula.

Letramento digital no processo ensino aprendizagem

De acordo com Xavier (2002, p. 01), “O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos.”. Percebe-se a partir da fala do autor que não basta apenas vivermos os momentos sócio-históricos de cada contexto, precisamos nos adaptar ao

que é atual de um tempo para assim sermos letrados naquilo que precisamos usar em nosso tempo.

Vivemos, hoje, a era em que a tecnologia avança de uma forma muito rápida e em decorrência desses avanços acelerados nos são oferecidos recursos digitais que acompanham esse ritmo. Com isso, “o surgimento das novas tecnologias de comunicação tem modificado muitas atividades da vida moderna. Tais modificações também têm atingido o processo ensino aprendizagem, [...]”. (XAVIER 2002, p. 01). Nesse sentido, percebe-se que os recursos tecnológicos que utilizamos, deve ser oferecido, também dentro do espaço escolar, propiciando, assim, o ensino aprendizagem.

Dessa forma, Magnabosco (2019, p. 56) diz que “Com a introdução das novas tecnologias e, principalmente da internet, novas condutas são necessárias aos educadores para que consigam utilizar essas ferramentas de modo que elas se tornem aliadas do ensino e da aprendizagem.” Ou seja, o professor é um dos responsáveis pela introdução desses novos recursos no processo ensino aprendizagem. Não basta, pois, simplesmente dizer aos estudantes que existem esses novos recursos, é necessário aliar o ensino às novas tecnologias para que de fato o aprendizado aconteça.

Esse aprendizado, levando em consideração as novas tecnologias, refere-se, também, ao letramento digital que devemos ter para entender e/ou até dominar os novos recursos tecnológicos que a cada dia se tornam mais atraentes e utilitários para nós.

Faz-se necessário, então, que eles, além do necessário conhecimento dessas tecnologias, utilizem tais ferramentas não só como apoio metodológico, mas também como uma forma de desenvolver no educando uma postura crítica diante do ato de ler e escrever. Dessa forma, [...], a internet pode ser uma grande aliada para resgatar nos alunos motivações e estímulos perdidos, pois, além de oferecer muitas possibilidades para um enriquecimento informacional, possibilita o resgate de um destinatário real para as produções escolares [...]

(MAGNABOSCO 2019, p. 56).

Pensando assim, notamos que o uso de ferramentas tecnológicas propicia benefícios ao alunado, seja para dentro do contexto escolar, quando se incube em afetar os estudantes pela inovação da metodologia do professor, o que traz uma espécie de gosto aos discentes, e, também, para fora do contexto escolar, uma vez que ensinado e aprendido em processo, os alunos farão uso dos ensinamentos em seus contextos sociais.

Dando concordância ao que já citamos, Araújo e Dieb (2019, p. 39), em seus estudos, dizem que:

Atualmente, com o advento das tecnologias digitais, a escola, em sua incumbência de universalizar/democratizar o acesso ao saber, tem buscado utilizar, no processo ensino-aprendizagem, os modernos recursos tecnológicos de informática, sendo, talvez, esta a única oportunidade de acesso a tais recursos para uma boa parte do público que é atendido por essa instituição, com ênfase nas camadas menos abastadas da sociedade

Assim, percebemos que os professores, no uso de suas metodologias, alicerçados, também, aos recursos tecnológicos, propiciam ao alunado o letramento digital que, por vezes, poderiam deixar de ter, visto que, nem todos podem ter acesso. Com isso, compreendemos a importância desse contato dentro do contexto de sala de aula, de forma que a escola pode garantir aos estudantes o letramento digital.

Desse modo, no próximo tópico, iremos discutir se de fato os professores utilizam esses recursos dentro de suas metodologias, investigando, ainda, se eles próprios fazem uso das tecnologias digitais em suas vidas particulares e escolar, o que indicará se, primeiramente, eles são letrados digitalmente para então poder oferecer esse tipo de

prática aos seus alunos.

O letramento, uso e desuso dos recursos digitais na prática dos professores

Conforme foi exposto, a educação precisa, também, se adaptar a esse novo contexto tecnológico e digital que se impõe, visto que

a escola deve se revestir de uma pedagogia renovada, entendendo que não basta apenas ao indivíduo saber ler pequenos textos para garantir o exercício da cidadania, é preciso que ele vá além, pois a sociedade letrada a que pertence elabora e exige usos sofisticados de conhecimentos relativos à escrita e à leitura (ARAÚJO 2007, p. 82).

Nesse sentido, a escola assume o papel de usar e apresentar ao seu público os novos recursos digitais, a fim de propiciar o letramento dessas novas práticas para os que fazem uso da instituição de ensino.

Pensando dessa forma, a seguir iremos analisar as respostas dadas ao questionário aplicado aos professores do Ensino Básico, para verificar se, de fato, o letramento digital se faz presente no desenvolvimento de suas práticas.

O questionário foi aplicado a cinco professores atuantes em uma Escola Pública do Estado (Rio Grande do Norte), sendo três do sexo masculino e duas do sexo feminino. Três deles na faixa etária de 20 a 30 anos de idade e dois de 40 a 50 anos. Em relação ao nível de ensino, dois deles atuantes no Ensino Fundamental, dois no Ensino Fundamental e Médio, e um não soube responder ou não entendeu a pergunta.

Sobre os anos de atuação no magistério, dois deles disseram exercer a profissão efetivamente há 08 anos. Um há 02, outro há 04 e o último, com 19 anos de serviço, é o que tem maior tempo de experiência vivenciada em sala de aula.

Iniciaremos a apresentação das perguntas do questionário

aplicado sobre o letramento digital nas práticas dos professores. A primeira pergunta foi: - Você costuma trabalhar com recursos tecnológicos? Todos os cinco professores afirmaram que sim.

Nessa primeira pergunta, com a resposta unânime dada pelos professores, já é revelado que eles utilizam-se dos recursos tecnológicos e isso pode ser considerado algo comumente usado por essa categoria. Essa constatação encontra-se em consonância com estudos da área, como Araújo (2007), no qual se reporta a importância do uso, desde cedo, da escrita digital:

Defendo que um dos caminhos para isso é que a escola, desde cedo, crie situações didáticas através das quais seja possível trazer para o espaço educativo situações concretas de escrita digital com as quais o educando sinta desejo e necessidade de interagir, pois percebe que são ferramentas sociais portadoras de sentidos, de propósitos comunicativos, e que se traduzem em fontes de informações variadas e de saberes a serem explorados (ARAÚJO 2007, p. 82).

Esse entendimento ancora também as respostas da segunda pergunta que foi a seguinte: - Que tipos de recursos tecnológicos você usa na escola? O questionário apresentava as opções como: *Data Show*, Computadores, *Tablet*, TV e outros. Os cinco professores disseram usar *Data Show*. Quatro deles responderam que usavam computador. Apenas um disse usar *Tablet*. Dois disseram usar TV (televisores). E dois disseram utilizar, também, outros recursos tecnológicos. Essas respostas referendam que os professores fazem uso de dispositivos digitais para dinamizar as suas aulas, possibilitando um ensino inovador, a partir de ferramentas modernas que já fazem parte do cotidiano de boa parte dos alunos fora de sala. Nesse contexto, a escola, através do professor, leva para dentro da sala de aula instrumentos que possibilitam o uso e exploração do letramento digital para os alunos que ali estão em processo de aprendizagem.

A pergunta três era a seguinte: - Você usa recursos digitais para:

aulas expositivas; pesquisa na internet para conteúdo de aula; produção de material pelo professor; produção de material pelos alunos; outro fim. Cinco professores disseram usar os recursos digitais para aulas expositivas. Três deles afirmaram utilizar para pesquisa na internet para conteúdo de aula. Três usam para produção de material para o professor. Apenas um afirmou usar para a produção de material pelos alunos e nenhum utiliza para outro fim.

Percebemos que o uso de recursos digitais e tecnológicos pelos professores acontece desde uma exposição com o uso do *Datashow* até pesquisas realizadas pelos professores. Já quando a função direta do uso desses recursos se direciona para o estudante, apenas um professor afirmou fazê-la. Isso pode ser considerado um problema, visto que “Se a escola precisa estar aberta para as novas configurações do uso da linguagem que agora adentra o universo digital, então o trabalho pedagógico deve estar organizado de modo que as crianças sejam alfabetizadas ao mesmo tempo em que se tornem letradas, [...]. (ARAÚJO, 2007, p 80). Ou seja, as crianças (os estudantes), precisam, também, ter acesso ao manuseio desses recursos para que, de fato, o letramento digital seja propiciado no ambiente escolar.

A pergunta quatro: - Ao solicitar alguma pesquisa de seus alunos, você costuma indicar algum *site*? Quatro professores afirmaram que sim, e que sugerem *sites* como: OBMEP, sites para pesquisa, portais de informações confiáveis e bibliotecas virtuais. Apenas um professor afirmou que não.

A cinco era: - Você usa a internet para obter materiais para trabalhar em aula? Todos os cinco professores responderam que sim, o que mostra, mais uma vez, a necessidade de uso dos recursos digitais pelos docentes.

Na seis, a pergunta feita era para ser respondida se caso os professores respondessem não na pergunta anterior, para que justificassem, de acordo com alternativas dadas na própria questão, o motivo pelo qual não usavam a internet. Neste caso, a questão não foi respondida por ninguém, visto que todos disseram “sim” na questão precedente.

A questão sete foi a seguinte: - Se você fosse recorrer ao

letramento digital para uma aula qual ou quais desses abaixo elencados utilizaria? As opções eram dadas na própria questão e os professores responderam o seguinte: dois docentes disseram que trabalhariam como memes, quatro com aplicativos de jogos, nenhum professor respondeu que trabalhava com sites de compras e vendas, um respondeu com hipertexto, um, também, respondeu you tube, três trabalham com E-mail, três com rede social e 2 com outros letramentos digitais.

Apenas um dos oitos tipos de letramentos digitais não foi escolhido por ninguém. Entendemos, então, que os professores tenham votado nas opções que já trabalharam ou que ainda pensam em trabalhar. Talvez levar um assunto envolvendo a navegação em *sites* de compra e venda seja algo que, possivelmente, eles não tenham se familiarizado, visto que nem todos gostam ou até mesmo confiam em compras realizadas pela internet.

Considerando a importância que é dada por muitos em relação a tornar os alunos letrados digitalmente e em específico aos estudos de Araújo (2007), quando o mesmo cita que

[...] de que maneira os gêneros digitais podem ser relevantes para o desafio de alfabetizar crianças, letrando-as digitalmente? O fio de Ariadne dessa discussão se deixa desenhar pelo seguinte percurso: a partir da crítica que Gramsci (1968; 1977; 1981; 2000) faz à hegemonia intelectual de grupos sociais dominantes, discuto sobre o letramento digital, destacando a escola como um lugar propício em que se pode forjar um “novo intelectual” letrado digitalmente que poderá se inserir criticamente em uma sociedade que exige práticas múltiplas de letramento, inclusive digitais.

Percebemos que as respostas apontadas na questão sete mostram a frequência de uso desses recursos, em sala de aula, permitindo, assim, compreender que *sites* de compra, provavelmente são pouco conhecidos entre os estudantes, pelo fato do pouco uso em sala de aula.

A partir da questão oito até a questão doze, foram feitas perguntas

para saber se os professores são letrados digitalmente em recursos digitais e com qual frequência são utilizadas. A pergunta número oito dizia o seguinte: - Você tem e-mail? Qual a frequência de acesso? (caso a resposta fosse sim). Todos os cinco professores afirmaram que sim e todos disseram que o utilizam diariamente.

A questão nove era: - Você tem WhatsApp? Qual frequência de uso? (caso a resposta fosse sim). Os cinco docentes disseram que sim, todos, também, diariamente. Na dez, onze e doze, as perguntas eram: - Você tem facebook?; - Você tem Twitter?; - Você tem Instagram?; ambas perguntando ainda a frequência de acesso.

Sobre o facebook, todos os professores disseram ter. Quatro acessam diariamente e uma semanalmente. Quando a pergunta feita foi relacionada ao Twitter, apenas um professor declarou tê-lo, os demais (quatro) disseram que não tinham. Em relação ao acesso, o professor disse usá-lo esporadicamente. Quanto ao Instagram, três afirmaram ter e dois disseram que não tem. Dois usam-no diariamente e um dificilmente. A pergunta treze foi a seguinte: - Você utiliza outros *sites* para relacionamento/conversação? A resposta foi unânime, todos disseram não.

Considerando a pesquisa ora discutida, evidenciou-se que esses professores, de uma forma ou de outra, fazem uso dos recursos digitais, e com frequência considerável, o que nos mostra que eles são letrados digitalmente. Assim, como afirma Xavier

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER 2002, p. 02).

Dessa forma, as respostas dadas pelos docentes mostram que todos são conhecedores dessas novas formas e podem ser considerados

letrados digitalmente pelo seu uso e domínio em sala de aula, pois:

conhecer o código relativo às modalidades escrita e oral da língua caracteriza a alfabetização, mas aplicar com desenvoltura tal conhecimento às mais variadas situações sociais caracteriza o letramento e é por esta segunda parte que os grupos letrados se organizam, inclusive em práticas letradas digitais. (ARAÚJO, 2007, p. 82)

Considerações finais

A pesquisa confirma as evidências dos dias atuais, no que se refere ao uso das novas tecnologias para os mais variados fins, em nossa vida cotidiana, entre elas, no caso dos professores, as tarefas de sala de aula.

Seria muito difícil, em um momento que a tecnologia está avançada, se isolar disso, visto que nosso meio se reveste de novos modelos de vida e de novos recursos que nos fazem sempre querer aderir a uma nova *vibee*, a fim de usufruir do que as novas tecnologias têm a oferecer.

Ministrar uma aula, por exemplo, deixou de ser uma tarefa que exige a presença de um quadro e um livro, um professor e um estudante. Evidencia-se que se faz necessário trazer para o ambiente escolar os avanços que emergem da constante modernização da sociedade, que se ampliam a cada dia, numa velocidade impressionante, em decorrência das inovações da tecnologia e da comunicação.

De acordo com Xavier (2002, p. 01):

[...] alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, que têm chamado de letramento digital. Esse novo letramento, segundo eles, considera a necessidade do indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com

urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais.

Percebemos ser imprescindível trabalhar em sala de aula pensando nesses novos recursos digitais por serem muito eficientes e com utilidades que fogem a nossa mente.

Dessa forma, o que se pode inferir, a partir da análise de um questionário aplicado com professores do Ensino Básico do Estado do Rio Grande do Norte, e do que se evidenciou em suas falas, foi o uso acentuado de recursos digitais, no contexto de sala de aula. Esse uso mobiliza as práticas de letramento digital como recurso para aulas mais dinâmicas e produtivas, referendando o que já revelavam os estudos de Xavier (2002) e Araújo (2007).

Embora não as utilizem em sua totalidade (visto que não assinalaram todos os letramentos digitais presentes no questionário), mas percebemos um uso, na maior parte contínuo e/ou diário de redes sociais, o que mostra que os professores fazem uso e sabem o que são essas ferramentas. Além disso, podem ainda utilizar-se do letramento digital para exposição de assunto, explicação etc., como abordagem de uma aula, tal como foi abordado na questão sete.

Contudo, esta análise nos faz inferir que os professores usam e utilizam os recursos digitais e também se valem do letramento digital em suas aulas, como forma de mostrar e/ou tornar comum essa prática tecnológica para os estudantes.

Referências

ARAÚJO, Júlio César. **Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 46, n. 1, p. 79-92, 2007. Acesso em: 25 junho. 2019.

Araújo, Júlio; Dieb, Messias. **Tecnologia digital e agência**: ressignificando a tarefa da escrita escolar. Disponível em: file:///C:/Users/Adna%20Mariano/Downloads/J%C3%BAlio%20e%20Dieb.pdf. Acesso em: 25 junho. 2019.

MAGNABOSCO, G. G. **Hipertexto e gêneros digitais**: modificações no ler e escrever? Revista Conjectura, v. 4, n. 2, p. 49-63, maio/ago. 2009. Acesso em: 25 junho. 2019.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital em ensino**. 2002. Disponível em: <http://www.ufpe/nehete/atigo.htm>. Acesso em: 25 junho. 2019.

A PEDAGOGIA ANTIAUTORITÁRIA NA CONCEPÇÃO DE CÉLESTIN FREINET

Samira Fabrícia Gurgel de Moura (UERN)

Thaís da Salete Gomes da Silva (UERN)

Resumo

A pedagogia antiautoritária é um conjunto de teorias que surge no século XX com o intuito de superar as ideias da pedagogia tradicional que moldava o aluno de acordo com determinadas normas. Nesse sentido de querer compreender melhor o contexto e aplicação da pedagogia antiautoritária estuda-se essa a partir do tema “A pedagogia antiautoritária na concepção de Célestin Freinet”. Para isso, tem-se como objetivo entender o contexto da construção desse pensamento teórico, compreender elementos os quais foram usados para desenvolver as atividades de ensino a partir do pensamento do teórico, bem como elencar as principais contribuições pedagógicas de Freinet para a educação nos dias atuais. O artigo foi construído com base em pesquisa bibliográfica sobre o tema e os estudos do citado autor, da qual concluir-se que a pedagogia antiautoritária é a melhor forma de educar de forma inclusiva e auto formativa com aluno sendo o sujeito do seu aprendizado.

Palavras-chave: Pedagogia antiautoritária. Freinet. Método pedagógico.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado com base na pedagogia antiautoritária de Celestin Freinet, tendo como objetivo entender por meio das técnicas desenvolvida e praticada, por ele, a importância da liberdade e do cooperativismo, para a construção da autonomia e o desenvolvimento da intelectual da criança. Entendendo a construção desses conceitos busca-se associar, a partir das práticas na sala de aula, e na escola, um caminho para uma sociedade cada vez mais conscientemente democrática e livre.

O desenvolvimento da pedagogia de Freinet está intrínseca a sua história de vida a qual foi marcada por lutas, tanto pela sobrevivência quanto pela melhoria da educação francesa num período marcada por desigualdades ocasionadas pelas guerras mundiais. Freinet nasceu no

sudoeste da França, em 1896, cursou até o 2º ano na escola preparatória para professores, chamada de Escola Normal, em Nice, por ocasião da 1ª Guerra Mundial, em 1914, teve que interromper temporariamente a conclusão de seu curso e prestar serviço militar obrigatório.

Na guerra Freinet foi gravemente ferido nos pulmões e teve sequelas que o acompanharam até o final de sua vida, tais problemas de saúde o motivaram a refletir sobre o ensino e criar novas formas de ensinar que não exigisse tanto da sua voz.

Ao retornar dos campos de batalha e após alguns anos de terapia, sem sucesso, para tentar recuperar sua saúde, Freinet contraria as expectativas que faziam em torno de suas condições físicas e começou a lecionar em 1920, mesmo sem poder fazer uso contínuo da sua fala, exigência tipicamente feita a um professor, e ainda não tivesse concluído sua formação de professor, essa que finalizou anos mais tarde, para se tornar oficialmente habilitado como professor de escola primária.

Sua sala estava dentro do modelo tradicional de ensino, “numa escola instalada numa casa antiga, pobre e escura, que tinha as carteiras em muito mau estado, dispostas em fila” (SAMPAIO, 1994, p.13).

A educação rígida e desestimulante, com repetição e memorização dos conteúdos repassados, com salas multisseriadas, contendo assim diferentes níveis de aprendizagem, em uma época que a sociedade vivia um pós-guerra com marcas profundas, cidades com populações enlutadas, e necessidades decorrente da escassez de recursos em todas as áreas, a degradação deixada pela guerra estava em toda parte.

Ao perceber a rejeição a que os alunos tinham com esse modelo de ensino, Freinet começou a busca por outros conceitos, com autores que apresentavam propostas diferenciadas, com uma visão onde o objeto do ensino estivesse atrelado a percepção da realidade do aluno. Iniciando assim o desenvolvimento de seus métodos e técnicas de ensino, onde mais tarde desembocaria em uma proposta de uma pedagogia popular.

Outro ponto primordial para Freinet era o trabalho, além de uma técnica pedagógica pertinente, também tinha uma ligação com a realidade cotidiana da vida do aluno.

Dentro de um contexto autoritário, de guerra e disputa de poder surge a pedagogia Freinet, uma forma de educação tida como subversiva,

porque valoriza a liberdade, cooperação e autonomia dos alunos além de pragar a democracia, o qual emitir do meio escolar. Diante disso questiona-se quais os meios usados para melhorar o ambiente da escola e atrair a atenção dos alunos à educação? Para responder a essa pergunta foi realizada uma pesquisa bibliográfica “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p.44).

A partir das leituras realizadas pretende-se atingir o objetivo dessa pesquisa e conhecer as técnicas usadas por Freinet, bem como entender as influências do seu modelo de ensino para a educação atual. Freinet lutou por uma educação acessível a todos e que fosse capaz de emancipar o indivíduo, e ensinar a democracia, para isso construiu técnicas de ensino capazes de respeitar as capacidades e a liberdade do aluno, para aprender os conteúdos no seu tempo e de acordo com seu modo de vida.

Uma Pedagogia Ativa e Cooperativa

Freinet começou a lecionar em uma escola tradicional da época que para ele era opressora e dogmática no sentido intelectual, porque separava o conteúdo escolar da realidade do aluno, a partir daí começou a pesquisar e construiu a sua pedagogia que se propunha a formar uma escola livre e colaborativa cujos alunos se tornassem cidadãos ativos e críticos.

Kanamuru (2014) diz que Freinet “Observava que a pedagogia escolástica no aspecto geral apenas sujeitava educandos à passividade, à repetição e à subordinação, em frontal contradição quanto à autonomia do educando, fundamental para o rigor da vida no campo e para a vida”. A crítica feita a escola da época é que ela estava restrita às suas paredes, construindo repetidores de lições que por vezes não produzia sentido para os alunos porque o ensino se apresentava dissociado do conhecimento de mundo que os alunos traziam consigo.

A pedagogia freinetiana se construiu com base nos pressupostos da experimentação e documentação. Nessa proposta de ensino-aprendizado desenvolvida por ele, o aluno era estimulado a observar e experimentar

atividades que estivessem relacionadas a algum trabalho laboral que estivesse presente na sua vivência. Dessa maneira:

A técnica pedagógica de Freinet é construída com base na experimentação e documentação, almejando uma prática educacional totalmente centrada na criança, atribuindo grande ênfase aos trabalhos (atividades) manuais, tendo em vista a formação de crianças ativas, que serão responsáveis por uma futura transformação social. O autor defende ainda que é através das experiências que as crianças chegarão ao verdadeiro conhecimento. Para isso acontecer, as escolas deverão se adaptar ao meio social das crianças, serem totalmente ativas e dinâmicas, permitindo assim, que elas alcancem com a máxima exuberância, seu destino de homem. (COSTA, 2006, p. 27)

A escola não deve se limitar a ser transmissora de conteúdo, deve sim ser construtora de conhecimento o qual deve partir do real e presente na vida das crianças, para se ensinar de modo contextualizado o que exigido no currículo escolar, é preciso aproximar o conteúdo daquilo que a criança pode experimentar no seu cotidiano só assim ela será motivada a aprimorar através da pesquisa os ensinamentos escolares de que necessita para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Além de construir o conhecimento o aluno pode registrar o que aprender aperfeiçoando as práticas de leitura e escrita reflexiva que prepara o ser enquanto cidadão crítico.

O interesse pelo conhecimento, bem como pelo trabalho precisam ser despertados “Se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido “enfiar-lhe” nos ouvidos as demonstrações mais eloquentes. Seria como falar com um surdo” (FREINET, 2004, p.19). Por isso a importância, de se trabalhar a partir dos campos de conhecimento que o aluno já tem, para que a escola não se torna o lugar estranho e abstrato.

A proposta pedagógica de Freinet perpassa por três fases inter-relacionadas a da experimentação que o aluno faz sempre que essa for possível para a construção do seu conhecimento, a criação a qual o aluno a partir das experiências e com ajuda da imaginação faz a sua concepção de conhecimento ideal, e pôr fim a documentação que o registro do que foi feito para que possa ser visto por gerações futuras (FREINET, 1998). Dessa forma, a escola moderna deve estar vinculada à vida real do aluno e o processo educativo precisa atribuir significado social ao trabalho porque é por meio desse que a criança conhece o mundo, seus objetos e relações. Por isso, o trabalho deve ser valorizado em seus aspectos manual ou intelectual como forma de caracterizar a nobreza humana (BARROS, SILVA, RAIZER, 2017).

No que diz respeito à experimentação proporcionada pelo trabalho, Kanamuru (2014) apresenta alguns pontos da influência marxista no que diz respeito à prevenção pedagógica da alienação do sujeito, a condições objetiva gerada pelas técnicas de vida, e a doutrina internacionalista dos correios interescolares.

Segundo o autor a crítica marxista feita à alienação está presente “nos métodos e nas consequências negativas dos dogmas pedagógicos do escolasticismo, no qual o objetivo pedagógico da autonomia da criança não era visado, mas sim a sua passividade” (KANAMURU, 2014, p. 9) a escola representava um mundo diferente do da criança, sendo assim ela aprenderia o conteúdo de forma mecanizada pela simples repetição do que era passado.

A segunda evidência de Marx é percebida quanto à condição objetiva de infraestrutura- superestrutura e relações materiais da produção quando o professor usa técnica de trabalho/vida para apropriar o uso coletivo dos suportes comunicativos (jornal) por educadores, pais e alunos. Seguindo o mesmo autor a terceira influência marxista está no internacionalismo do seu sistema que critica o isolamento rural e cria o correio interescolar na forma de aproximar a noção iluminista do cidadão e a doutrina marxista.

O décimo princípio da *Carta da escola moderna* traduz esse caráter internacionalista ao dizer que a pedagogia Freinet é internacional por essência. A carta também traz em si o princípio da educação para o

trabalho ao considerar a escola do amanhã como a escola do trabalho, mas não qualquer trabalho é o trabalho criativo e livre que será escolhido e realizado pelo grupo. Esse princípio também fundamenta a educação popular, no qual a criança aprende e afirma as suas potencialidades na interação com o meio.

O aluno ao conquistar a autonomia pode criar e realizar suas atividades cabendo ao professor ser apenas o mediador desse processo de aprendizado, para isso o professor precisa entender que “A criança é da mesma natureza do adulto, por isso não gosta de receber ordens”. A criança assim como qualquer outra pessoa não gosta de uma disciplina inflexível, em que sua liberdade para manifestar seus pensamentos livremente esteja controlada sempre por disciplinas externas a ela.

“Em sua proposta pedagógica, Freinet aceita o fato de que o aluno é capaz de educar-se apenas com o auxílio do professor, não sendo necessário a interferência direta do professor, no sentido de dar direcionamento à aprendizagem. Numa escola ativa, centrada nas crianças, o professor não deve educá-las, pois elas são capazes de se educar por meio do auxílio de um adulto. O centro da escola já não é o professor, mas a criança” (COSTA, 2006, p 28).

A criança passa a ocupar o lugar principal da escola, o professor não é mais a figura que aliena o aluno por meio dos exercícios de repetição, passa a ser, apenas, auxiliar do aluno nas suas dúvidas, porque acredita-se que ele conseguirá se desenvolver e educar-se sozinho com a ajuda do adulto, sem necessidade da disciplina rígida da escola tradicional. Por meio que lhe interesse, as ações entre eles são de grande importância para que eles aprendam a cooperar uns com os outros e aprender mutuamente.

As Técnicas Pedagógicas de Freinet

Limitado pelas condições de saúde e preocupado com a aprendizagem contextualizada dos alunos, Freinet desenvolveu em suas experiências de sala de aula o que ele chamou de técnicas pedagógicas, por meio delas ele buscou fazer da escola um lugar mais atrativo para as crianças, além de tentar aproxima-la da família e da sociedade, na expectativa de tornar os alunos autores de seu aprendizado e cidadãos mais ativos, pensantes e críticos. A escola deixaria de ser um mundo totalmente regrado e distante da realidade das crianças para ser um lugar de descobertas e impulsionadora do aprendizado em potencial que cada um traz consigo.

Dessa forma “A pedagogia Freinet se estrutura por um certo conjunto de técnicas indissociáveis que se concretizam pela organização cooperativa. A sala de aula é um espaço de diálogo, escolhas e compartilhamento de conhecimentos” (DE BARROS, DA SILVA, RAIZER, 2017, p.6). Com essas técnicas os alunos aprendem de forma mútua e livre sendo que cada um aprende o conteúdo escolar da maneira mais prazerosa e no ritmo próprio. As principais técnicas são a roda de conversa, a aula passeio, a imprensa escolar, o jornal escola, o livro da vida.

A roda de conversa acontece no início da aula é o momento em que todos se dispõem em círculos, inclusive o professor, para expor suas ideias, sentimentos, opiniões, o dia-a-dia, e planejar a aula, a conversa é roteirizada por meio de regras criadas pelos próprios alunos. É o momento em que as crianças se conhecem e estreitam os laços de amizade, se sentem parte do grupo, e são crianças-gente, criança- homem (SAMPAIO, 2009).

Na aula-passeio a criança sai da sala e é convidada a aprender a partir das experiências construídas, das observações que fazem e das curiosidades que têm. O passeio deve se prolongar dentro da sala por meio de exposição oral dos relatos, na produção de textos que serão feitos com o mesmo entusiasmo de quando fora da sala. Para Freinet:

A aula-passeio constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde partia, com as crianças,

pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. Observávamos os campos nas diversas estações: no inverno, víamos os grandes lençóis estendidos sob as oliveiras para receber as azeitonas varejadas; na Primavera, as flores de laranjeira em todo o seu encanto, as quais pareciam oferecer-se às nossas mãos; já não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós, a flor ou o inseto, a pedra ou o regato. Sentíamos-los com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave morta. (FREINET, 1975, p.23)

Nesse sentido, a aula tinha como pontos principais aproximar as relações professor-aluno, bem como fazer produzir um aprendizado cultural por meio do que existia em torno da escola e fazia parte da realidade dos alunos, o livro muito vezes não despertava o mesmo interesse, por mostrar um conteúdo diferente daquele que o aluno podia experimentar na vida diária, por isso os alunos eram estimulados a produzir um conteúdo a ser usada na aula a partir desses momentos vividos.

Sampaio (2009) completa que aula passeio não era tempo perdido, olhos, e ouvidos estavam atentos a toda magia do mundo, tudo era uma descoberta que se tornava coletiva, na volta para a sala o mestre registrava na lousa os principais acontecimentos do momento ao ar livre, as crianças por sua vez escreviam tudo no caderno e posteriormente poderiam transformar isso num trabalho de correção coletiva, que iram para numa gaveta.

Para Freinet não era interessante que os textos dos alunos ficassem no anonimato foi aí que teve a ideia de criar a imprensa escolar. Dessa forma, as crianças poderiam imprimir seus textos e construir o livro da vida narrando às experiências e a vida escolar da criança. Essa técnica é importante no sentido de fazer a criança se sentir ativa na construção

pedagógica e da sua própria história, quanto ao professor é preciso que esse esteja envolvido de modo que a documentação seja feita de forma processual e reflexiva inclusive para sua formação. (BARROS, SILVA, RAIZER, 2017).

A proposta de tornar o aluno autor de sua história “sistematizou o uso e a apropriação coletiva das técnicas em torno da imprensa escolar e de outras novas mídias daquele contexto” isso contribuía para gerar “as condições reais de autonomia, livre trabalho e livre expressão de educandos e também de educadores” (KANAMARU, 2014, p. 11). O aluno usava a mídia de uma forma orientada, mesmo assim se sentia motivado a usar a criatividade e produzir livremente os textos que seriam lidos pela classe e posteriormente por outras pessoas.

A correspondência escolar ocorria durante o ano e permitia a criança usar diferentes linguagens (desenho, música, poesia, pintura) para expressar e comunicar suas ideias, sentimentos e estudos. Para construir as cartas as crianças eram desafiadas a pesquisar e investigar sobre os diferentes espaços a fim de produzir textos para troca de informação com outras crianças, além do mais a produção dos escritos contribuía para apropriação da linguagem oral e escrita das crianças que deixavam os materiais expostos para consulta. (BARROS, SILVA, RAIZER, 2017). Assim, a “produção de livre escrita e de pesquisa discente e docente acabavam por constituir complementarmente o próprio material didático” (KANAMARU, 2014, p. 8). A partir disso, Freinet não via a necessidade dos manuais escolares que em sua maioria distanciava a vida escolar da realidade do aluno.

Nesse contexto de uso das mídias, Freinet abria espaço para que a criança pudesse acompanhar os avanços tecnológicos sem se distanciar da sua cultura, família e sociedade, ainda se tornava possível à comunicação pela livre expressão através de cinema, copiadora, correspondência escolar e multimídias (SAMPAIO, 2009).

Uma outra técnica de Freinet é o livro da vida que segundo Barros, Silva, Raizer (2017) se configura por registro de fatos importantes ocorridos dentro e fora da sala de aula sendo ilustrado por desenhos, fotografias, relatos, experiências, dentre outros e que podem ser compartilhados com outras pessoas inclusive os familiares das crianças.

Sampaio (2009) diz ainda que a obra de Freinet é condensada pela livre expressão da criança, a qual não é invenção de um cérebro fértil, mas a manifestação da vida e até mesmo uma aventura que cria na sala um clima privilegiado de liberdade. A expressão livre é a oportunidade que a criança tem de se expor a sua criatividade e vontade de explorar o mundo sem estar preso a regras ou manuais que limitam os espaços de criação ou inovação.

A pedagogia freinetiana tem uma proposta popular pautada no trabalho em cooperação entre as partes para a construção de projetos, trabalhos, atividades coletivas de modo a exploração da criatividade, a liberdade natural do ser de aprender e ensinar bem como se reconhecer com autor da sua obra e história que deve ser construir em torna da democracia a qual precisa acontecer primeiro dentro da escola.

A Pedagogia Antiautoritária e o Desenvolvimento da Criança

Para o psicólogo e educador Carl Rogers (1902 – 1987), que trouxe os elementos psicológicos de sua experiência como terapeuta para a educação, o aluno deveria conduzir o que deveria ser aprendido na sala de aula, e não apenas seguir um programa definido pelo professor, ele “ sustenta que o clima de liberdade favorece o desenvolvimento da criança, essa na qual deve centrar-se todo o processo educativo, o educador por sua vez, assume sua importância quando facilita o aprendizado do aluno” (GADOTTI, 2002).

As práticas pedagógicas antiautoritárias, consideram que para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, além da liberdade, também é primordial entender o contexto social ao qual a criança está inserida.

A importância de respeitar e estimular nas crianças as habilidades de comunicar-se e expressar-se, e das relações com o meio, no processo educativo, são propostas consideradas para o desenvolvimento cognitivo, trazidas por:

Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada. (FELIPE, 2001, p. 27)

Podemos observar em documentos oficiais, como nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, trazendo propostas para a educação infantil no Brasil, que busquem através de:

Condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BNCC, 2018 p.37).

A partir da liberdade, estimula-se a confiança do aluno, desenvolvem-se espontaneamente os trabalhos em grupo, e é estabelecida a convivência de forma harmoniosa e orgânica, contribuindo com os vínculos interpessoais, e uma aprendizagem lúdica, sendo coerente com os interesses apresentados pelas crianças, e a partir dos ambientes favoráveis ao processo de criação.

A escola deve ver a criança como sujeito de direito, e na busca pela construção de sua identidade, também deve considerar o conhecimento

prévio proveniente as suas vivências, que ajudam a relacionar suas áreas de interesse, e estimulada a aprendizagem.

Algumas Considerações

As técnicas de Freinet nos leva a refletir sobre as práticas pedagógicas atuais, já que o estudo da pedagogia praticada por ele se mostra bastante pertinente ainda nos dias de hoje. Embora a educação tenha passado por avanços, ainda não alcançamos o nível liberdade e autonomia desejado por Freinet, vemos as práticas dentro das salas de aula bastante ligadas a modelos autoritários e rígidos, que não estimulam o aluno ao interesse na busca pelo conhecimento, da visão crítica do mundo ao qual está inserido, nem que o leve a refletir e interpretar o seu papel na sociedade.

Também observamos o comportamento dos profissionais da educação, repetindo modelos de ensino tradicionais que não passam segurança para que o aluno venha expressar seu conhecimento dentro da escola, onde se deveria aprender práticas democráticas, e uma formação humano integral, e não somente mantendo-se uma escola conteudista.

A modernização das técnicas freinetianas, como a imprensa na escola, por exemplo, nos leva a refletir sobre os docentes que ainda resistem a incorporar as ferramentas tecnológicas a suas práticas.

A pedagogia de Freinet desperta a consciência de aproximar à escola, o meio, a família para que a educação seja completa e promotora da autonomia, da democracia e do pensamento crítico.

Referências

ARAÚJO, Magnólia Fernandes Florêncio de; PRAXEDES, Gutemberg de Castro. **A aula-passeio da pedagogia de Célestin Freinet como possibilidade de espaço não formal de Educação.** Ensino Em Re-Vista, n. 1, 2013.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; SILVA, Greice Ferreira da; RAIZER, Cassiana Magalhães. **As implicações pedagógicas de Freinet para a educação infantil: das técnicas ao registro.** In: Colloquium Humanarum. p. 51-59. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** [Online] Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 14/08/2019.

COSTA, Maria Cristine da Cruz. **A pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica**. Revista HISTEDBR, p. 26-31, 2006.

FELIPE, Jane. **O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon**. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p 27-38.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

FREINET, Célestin. **Ensaio de Psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, Célestin; Tradução de BATISTA, Jean. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GADOTTI, Moraci. **Historias das ideias pedagógicas**. 8º ed. São Paulo: ÁTICA, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

KANAMARU, Antonio Takao. **Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet**: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. Educação e Pesquisa, v. 40, n. 3, p. 767-781, 2014.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. **A documentação pedagógica no pensamento de Célestin Freinet**. Perspectiva, v. 35, n. 1, p. 214-236, 2017.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: Evolução Histórica e Atualidades**. São Paulo: Scipione, 1994.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet: pedagogia em curso**. [Entrevista concedida a] Luiza Oliva. Direcional educador, São Paulo, n. 57, p.6-10, outubro, 2009.



