

Cultura em Diversos Contextos



*Renata Barbosa Vicente
Mônica Maria Soares Santos*

**VIII SIMELP
III SINTEL
Volume IV**



2023

VIII SIMPÓSIO MUNDIAL DE
ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
2022

III SIMPÓSIO DE ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM
2022

VOLUME IV

2023

CULTURA
EM DIVERSOS CONTEXTOS

VOLUME IV

2023

ORGANIZADORAS:

Renata Barbosa **VICENTE**

Mônica Maria Soares **SANTOS**

**CULTURA
EM DIVERSOS CONTEXTOS**

VOLUME IV

2023

CULTURA EM DIVERSOS CONTEXTOS
Copyright© 2023 by VIII SIMELP e III SINTEL
[2023]

Todos os direitos desta edição são reservados a:
VIII SIMELP e III SINTEL 2022
<http://www.simelp.com>

Estige Editorial Ltda
Rua Marujal, 09
05879-460 – São Paulo – SP – Brasil

DIRETORIA EDITORIAL:

Gabriel Banqueri Casemiro
Ieda Ferreira Banqueri Casemiro

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO:

Ana Luiza Gerfi Bertozzi
Charles Borges Casemiro

REVISÃO:

Ana Luiza Gerfi Bertozzi
Ieda Ferreira Banqueri Casemiro
Charles Borges Casemiro



2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

VICENTE, Renata Barbosa

Cultura em Diversos Contextos / Renata Barbosa Vicente, Mônica Maria
Soares Santos – São Paulo: Estige Editorial, 2023.

461 p.

ISBN: 978-65-996775-6-4

1. Cultura. 2. Linguagem. I. Santos, Mônica Maria Soares; II. Título.

EE
Estige Editorial

2023

VIII SIMELP – SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA 2022
III SIMPÓSIO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA
LINGUAGEM 2022
Brasil / Angola, 2022
EDIÇÃO ESPECIAL HÍBRIDA



APOIO:

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq)

Realização:



VIII SIMELP *Edição Especial Híbrida*
Angola-África
SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
III SINTEL
SIMPÓSIO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM
04 a 07 de outubro de 2022
São Paulo - Brasil 🇧🇷

REALIZAÇÃO:

Universidade de São Paulo – FFLCH/USP
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE
Instituto Federal de São Paulo – IFSP
Universidade de Évora (Portugal) – EU

PRESIDÊNCIA DE HONRA DO SIMELP

Maria Célia Lima-Hernandes (Universidade de São Paulo)
Maria João Marçalo (Universidade de Évora)

DIRETORIA EXECUTIVA DO SIMELP

Cristina Lopomo Defendi (Instituto Federal de São Paulo)
Renata Barbosa Vicente (Universidade Federal Rural de Pernambuco)
Mônica Maria Soares Santos (Universidade de São Paulo)

PRESIDÊNCIA DO VIII SIMELP (Edição 2022)

Mônica Maria Soares Santos (Universidade de São Paulo e
Universidade de Santiago – Cabo Verde)

INSTITUIÇÃO PARCEIRA ANGOLANA (Edição 2022)

Paulino Soma Adriano (Instituto Superior de Ciências da Educação –
Huíla – Angola)

COMISSÃO TÉCNICA DE ORGANIZAÇÃO

Alicia Auxiliadora Nunes Arruda
Paula Korey da Silva
Sálvia de Medeiros Souza

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG)

Alexandre António Timbane (UNILAB)
Amanda Heiderich Marchon (UFES)
Ana Alexandra Silva (UE)
Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho (UEMA)
Ana Luísa Vilela (UE)
Ana Paula Mendes Alves De Carvalho (IFMG)
Ana Paula Tribesse Patrício Dargel (UEMS)
Andreia da Silva Santos (FIS)
Antonio Donizeti da Cruz (UNIOESTE)
Aparecida Negri Isquerdo (UFSM)
Atilio Butturi Junior (UFSC)
Beatriz Daruj Gil (USP)
Brenda Carlos de Andrade (UFRPE)
Charles Borges Casemiro (IFSP)
Cilene Margarete Pereira (UNIFAL)
Cindy Mery Gavioli-Prestes (UNICENTRO)
Claudia Maris Tullio (UNICENTRO)
Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (UNICAMP)
Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)
Clotildes Farias (UFS)
Cristiano Lessa de Oliveira (IFAL)
Cristina Becker Lopes Perna (PUC-RS)
Daniel Marra (IFTO)
Daniela Palma (UNICAMP)
Darcilia Simões (UERJ)
Denise Giarola Maia (IFMG)
Edvaldo Balduino Bispo (UFRN)
Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)
Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)
Fábio Marques de Souza (UEPB)
Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas (UEFS)
Fabrício da Silva Amorim (IFBA)
Fernando da Silva Cordeiro (UFERSA)
Flaviane Faria Carvalho (UNIFAL)
Flaviane Romani Fernandes Svartman (USP)
Gabriela da Silva Bulla (UFRG)
Gesieny Laurett Neves Damasceno (UFES)

Gian Luigi de Rosa (UniRoma 3)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Gorete Marques (IP Leiria)
Hélvio Frank (UEG)
Hugo Lenes Menezes (UFPI)
Ieda Maria Alves (USP)
Iran Ferreira de Melo (UFRPE)
Isabel Roboredo Seara (UAb)
Ivo da Costa do Rosário (UFF)
Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFTM)
Janderson Lemos de Souza (UNIFESP)
João Paulo Rodrigues Balula (IPV)
Jorge Rodrigues de Souza Junior (IFSP)
Josane Moreira de Oliveira (UEFS/UFBA)
Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)
Karla Renata Mendes (UFAL)
Karylleila dos Santos Andrade Klinger (UFT)
Lauro José Siqueira Baldini (UNICAMP)
Leandro Tafuri (UniGuairacá)
Lídia Spaziani (FaSouza)
Lilásia Chaves de Area Leão Reinaldo (IFMA)
Liliane Santos (UNIV-LILLE)
Luciana Fracassi Stefaniu (UNICENTRO)
Luciani Ester Tenani (UNESP)
Luciano Marcos Dias Cavalcanti (UNINCOR)
Lucília Maria Abrahão e Sousa (USP)
Luísa Marinho Antunes Paolinelli (FAH/Uma)
Marcela Ferreira (IFG)
Marcela Moura Torres Paim (UFRPE)
Marcello Ribeiro (UniDrummond)
Marcelo Módolo (USP)
Márcia Santos Duarte de Oliveira (USP)
Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)
Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)
Maria Carolina de Godoy (UEL)
Maria Célia Dias de Castro (UEMA)
Maria Cláudia Teixeira (UNICENTRO)

Maria Cleci Venturini (UNICENTRO)
Maria da Penha Casado Alves (UFRN)
Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC-GO)
Maria de Fatima do Nascimento (UFPA)
Maria Francisca Oliveira Santos (UNEAL)
Maria Helena de Araújo e Sá (UA)
Maria Helena de Moura Neves (UNESP/UPM)
Maria João Marçalo (UE)
Maria Jussara Abraçado de Almeida (UFF)
Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ)
Maria Madalena Teles de Vasconcelos Teixeira (UA)
Maria Mercedes Saraiva (USP)
Mariangela Rios de Oliveira (UFF)
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)
Marileia Reis (UNILA)
Marilúcia Domingos dos Santos Striquer (UENP)
Marinalva Vieira Barbosa (UFTM)
Mariza Vieira da Silva (UNICAMP)
Marize Mattos Dall'Aglio Hattne (UNESP)
Marli Quadros Leite (USP)
Marta Lúcia Cabrera Kfoury (UNESP)
Mayra Pinto (IFSP)
Nelci Alves Coelho Silvestre (UEM)
Neusa Bastos (PUC-SP/UPM)
Neusa Inês Philippsen (UNEMAT)
Nilza Barrozo Dias (UFF)
Obdália Santana Ferraz Silva (UNEB)
Paulo Henrique Duque (UFRN)
Paulo Osório (UBI)
Phellipe Marcel Da Silva Esteves (UFF)
Regina Pires de Brito (UPM)
Renata Ferreira Costa (UFS)
Ricardo Yamashita Santos (UNP)
Roberval Teixeira e Silva (UM)
Roselene de Fátima Coito (UEM)
Rosineide Magalhães de Sousa (UNB)
Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (UNILAB)

Silvia Melo-Pfeifer (UNI-HAMBURG)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Tânia Ferreira Rezende (UFG)
Thaís de Araujo da Costa (UERJ)
Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE)
Thomas Johnen (FH-ZWICKAU)
Úrsula Cunha Anecleto (UNEB)
Valéria Gil Condé (USP)
Valter de Carvalho Dias (IFBA)
Vanise Medeiros (UFF)
Verena Kewitz (USP)
Verli Petri (UFSM)
Violeta Virginia Rodrigues (UFRJ)

SUMÁRIO

Apresentação ▶ 16 ◀

Comissão Organizadora

Capítulo 1 ▶ 20 ◀

TURISMO CULTURAL SUSTENTÁVEL:

Uma estratégia política para o Parque Estadual de Canudos, Bahia
(Brasil)

▲ Maria Rosileide Bezerra de CARVALHO

Capítulo 2 ▶ 41 ◀

A CONCEPTUALIZAÇÃO DO FEMININO NO FUNK CARIOCA: Processos
metonímicos e sociais

▲ Laura Mariana de Jesus de Brito da COSTA / Fernanda Carneiro
CAVALCANTI

Capítulo 3 ▶ 56 ◀

A GRAMATIQUINHA DE MARIO DE ANDRADE: Gestando ideias sobre
as variantes linguístico-lusófonas

▲ Nancy CASAGRANDE / Neusa Barbosa BASTOS

Capítulo 4 ▶ 80 ◀

A ESCRIT(UR)A ZURDA: Desarquivando auto-histórias

▲ João Paulo F. TINOCO / Vânia Maria Lescano GUERRA

Capítulo 5 ▶ 100 ◀

ENTRE RUAS E REDES: Biopolítica e movimentos de resistência do Pa-
dre Julio Lancellotti contra a aporofobia

▲ Edjane Gomes de ASSIS

Capítulo 6 ▶ 120 ◀

A LUTA PELA TERRA ANCESTRAL NO CURTA-METRAGEM DOCUMEN-
TAL A DITADURA DA ESPECULAÇÃO, DE ZÉ FURTADO

▲ Lavinia Nascimento SILVA / Cilene Margarete PEREIRA

Capítulo 7 ▶ 137 ◀

TERRA CRUA SOB A PERSPECTIVA DA CRÍTICA GENÉTICA E DA HISTÓRIA SOCIAL DA LÍNGUA

▲ Hélcus Batista PEREIRA

Capítulo 8 ▶ 155 ◀

FAKE NEWS E OS DESAFIOS PARA O LETRAMENTO HIPERMIDIÁTICO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

▲ Ana Carolina Dias MACHADO / Fabíola Silva Oliveira VILAS BOAS

Capítulo 9 ▶ 170 ◀

CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS E SUAS MANIFESTAÇÕES NO DISCURSO DOS FALANTES DE JAPONÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA

▲ Andréia Hiromi MANO

Capítulo 10 ▶ 189 ◀

O CINEMA HOLLYWOODIANO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: Posologia e sugestões para (não) usar

▲ Antonio Ismael Lopes de SOUSA / Ana Cristina Teixeira de Brito CARVALHO / Lilian Castelo Branco de LIMA

Capítulo 11 ▶ 208 ◀

A HISTÓRIA DO BRASIL FUNDADA PELA VIOLÊNCIA EM “SINHÁ”, DE CHICO BUARQUE E JOÃO BOSCO

▲ Luciano Marcos Dias CAVALCANTI / Cilene Margarete PEREIRA

Capítulo 12 ▶ 225 ◀

OS CRIMES DE LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO ECOLÓGICA

▲ Tadeu Luciano Siqueira ANDRADE

Capítulo 13 ▶ 245 ◀

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS EM TEMPOS PANDÊMICOS E DE ENSINO REMOTO: Novos conhecimentos, novos sentimentos em tela

▲ HÉLVIO FRANK

Capítulo 14 ▶ 267 ◀

VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES E SUAS REPRESENTAÇÕES NO
CURTA QUEM MATOU ELOÁ? (2015), DE LÍVIA PEREZ

▲ Amanda Marques Brito SOUZA / Cilene Margarete PEREIRA

Capítulo 15 ▶ 289 ◀

O ATRASO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
PÓS-PANDEMIA DA COVID-19

▲ Graciliana Ribeiro de ALMEIDA

Capítulo 16 ▶ 303 ◀

ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO NO MUNICÍPIO DE MORADA
NOVA – CEARÁ NA PANDEMIA: Conhecendo o processo

▲ Marleide Maria Arruda Linhares ISAIAS / Marianne Carvalho Bezerra
CAVALCANTE

Capítulo 17 ▶ 316 ◀

LEITURAS LITERÁRIAS E LETRAMENTO NA PRODUÇÃO DE VÍDEOS ANA-
LÍTICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

▲ Lilásia Chaves de Arêa Leão REINALDO

Capítulo 18 ▶ 326 ◀

FICHA TERMINOLÓGICA INFORMATIZADA: Meio para manutenção do
banco de dados do Glossário Terminológico da COVID-19

▲ Ana Luiza Noventa DALLAPICULA / Cleide Lemes da Silva CRUZ /
Flávia de Oliveira MAIA-PIRES

Capítulo 19 ▶ 344 ◀

MÁSCARAS FACIAIS E DISTANCIAMENTO SOCIAL: As ações corporifi-
cadas e multimodais da fala em interação em tempos de COVID-19

▲ Sineide GONÇALVES

Capítulo 20 ▶ 368 ◀

O ETHOS DO ORADOR EM LIVES DURANTE A PANDEMIA CAUSADA
PELA COVID-19

▲ Maria Francisca Oliveira SANTOS

Capítulo 21 ▶ 384 ◀

UM OLHAR ARGUMENTATIVO EM LIVES DURANTE A PANDEMIA

▲ Juliana Félix dos CARVALHO / Maria Francisca Oliveira SANTOS

Capítulo 22 ▶ 396 ◀

LETRAMENTOS DIGITAIS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: Proposta de laboratório didático para formação docente em tempos de pandemia

▲ Lívia Carolina Nascimento SANTANA / Jacqueline Torres de SOUZA / Ivanda Maria Martins SILVA

Capítulo 23 ▶ 414 ◀

ASCENDENDO À PANDEMIA: Silêncio, sujeito e possibilidades

▲ Simone Máximo PELIS / Lorena Oliveira ANDRADE / Nirvana Ferraz Santos SAMPAIO

Capítulo 24 ▶ 429 ◀

ECO: Quando a linguagem pulsa, experiências durante a pandemia COVID-19

▲ Brena Batista CAIRES / Tâmilis Paiva NOVAIS / Nirvana Ferraz Santos SAMPAIO

Capítulo 25 ▶ 441 ◀

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA VARIAÇÃO “TU” E “VOCÊ” COMO FORMAS DE TRATAMENTO: Análise quali-quantitativa dos resultados obtidos no *Google Scholar*

▲ Priscila Ferreira de ALÉCIO / Manoel Mourivaldo Santiago ALMEIDA

APRESENTAÇÃO

O *Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* (SIMELP) nasceu, em 2007, a partir da constatação de uma demanda de linguistas que sentiam que havia poucos espaços democráticos para a discussão de trabalhos de abordagens distintas. Naquele momento, havia um número considerável de produção formalista, cujos organizadores, invariavelmente, fechavam-se cada vez mais ao diálogo com outras teorias e métodos.

O I SIMELP (2008) chegou com a proposta de criar esse espaço interdisciplinar e acolhedor de distintas abordagens de modo a que os estudos pudessem se beneficiar de outros olhares. Uma das ideias surgidas, então, foi a instituição de espaços em que pesquisadores de vários níveis de formação, de vários países e de diversas abordagens teórico-metodológicas buscassem juntos a construção de projetos e parcerias. Vimos, então, nascerem projetos maravilhosos, cujos frutos foram, edição após edição, sendo burilados, aprofundados e divulgados. Surgiram com essa ação as redes de pesquisadores em torno de temas de interesse afim, com representação em cada um dos continentes. O ambiente era de cordialidade, de generosidade e humildade, principalmente. A humildade de aprender com o outro sobre realidades, antes fragmentadas em pequenos congressos regionais.

O SIMELP chegou integrando essas regiões diversas. Muitos foram os pesquisadores que se tornaram *habitués* das edições e um público fiel ao modo de conduzir as dinâmicas foi crescendo cada vez mais. Reencontramo-nos

em Évora (II SIMELP – 2009), em Macau (III SIMELP – 2011), em Goiânia (IV SIMELP – 2013), em Lecce (V SIMELP – 2015), em Santarém (VI SIMELP – 2017) e em Porto de Galinhas (VII SIMELP – 2019).

Uma dessas ilustres pesquisadoras que acolheu o SIMELP como espaço de cocriação foi a Prof^a. Dr^a. Maria Helena de Moura Neves, a quem prestamos, em cada um dos dez volumes publicados com trabalhos do VIII SIMELP, mais uma homenagem, agora póstuma. Unimo-nos a todos que puderam conosco acompanhar a Conferência de abertura da professora Maria Helena, pesquisadora tão aplaudida em todas as edições. Na verdade, em todas as edições do SIMELP sempre guardamos um espaço carinhoso para a Professora, que respondia com uma humildade enorme, talvez do tamanho de sua vontade de arregaçar as mangas e trabalhar, ensinar, escrever, fazer a diferença no mundo e na vida de cada um de nós. Ela era incansável. Brindou-nos com lições em vários aspectos de nossa profissão, desde a conduta, o cuidado no trato com o outro, o carinho com que retribuía entre sorrisos e a candura nas respostas sempre generosas às nossas questões. Diante dela nossa sede por conhecimento e explicações logo se evidenciava. E ela conseguia cativar a todos com sua simplicidade, empatia e carisma, sem considerar o tempo do relógio; priorizava o tempo da troca, da oxigenação das mentes.

Todos os autores, cujos textos encontram-se neste volume, publicados, materializam a homenagem que fazemos a uma das maiores linguistas que o Brasil já teve. Sua magnífica obra continuará ecoando sua sa-

piência e dignidade científica, dando-nos orgulho imenso de ter podido conviver, dialogar e acolhê-la em São Paulo, em Évora, em Macau, em Goiânia, em Lecce, em Santarém, em Porto de Galinhas e, fechando o ciclo simelpiano dos dez anos de fundação, novamente em São Paulo.

Nesta VIII edição do SIMELP, ainda tivemos algumas barreiras para realizar o evento fora do Brasil, em especial em Angola, lugar idealizado para esta edição. Estávamos já há algum tempo coorganizando o evento e as Olimpíadas em parceria com o Prof. Paulino Soma Adriano envolvendo os alunos de ensino básico da parceria Brasil-Angola. Infelizmente, as barreiras de controle do covid19 nos impediram de levar o SIMELP fisicamente para aquele país. Resolvemos realizá-lo na USP, em que poderíamos acolher os congressistas tanto local quanto virtualmente, e este último espaço daria a possibilidade de aproximar pesquisadores de várias partes do mundo, mediados pelas tecnologias brasileiras. Foi também graças a esse novo arranjo que pudemos realizar a contento as II Olimpíadas de Culturas de Língua portuguesa do SIMELP, com o tema “Diversidade e Identidade: o que aprendi de sua cultura”. Se não fosse assim, não teríamos tido acesso ao primoroso trabalho de alunos de Angola e do Brasil, apresentados durante a abertura do SIMELP a todo o público participante e, depois, premiados no último dia do evento. Ainda uma última decisão tomada pela equipe organizadora foi reunir os esforços com a equipe do III Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem – SINTEL, decisão que propiciou esta produção tão importante no campo interdis-

ciplinar dos estudos da linguagem distribuída em dez volumes.

Neste volume IV, estão reunidos relatos de pesquisas que tomaram como escopo as questões culturais, inclusive as que envolveram o período da Pandemia da Covid-19, como foco de discussão para os estudos da linguagem. Que os textos aqui incluídos sejam a mais justa homenagem a uma mulher forte, inteligente, gentil e dedicada à Linguística brasileira, como foi nossa querida Maria Helena.

Comissão Organizadora

CAPÍTULO 1

TURISMO CULTURAL SUSTENTÁVEL: Uma estratégia política para o Parque Estadual de Canudos, Bahia (Brasil)

Maria Rosileide Bezerra de **CARVALHO**
UNEB – *mrbcarvalho@uneb.br*

RESUMO: Ações antrópicas têm promovido alterações marcantes no Bioma Caatinga nas últimas décadas. Diante de tal contexto, a criação de áreas protegidas para a manutenção da biodiversidade e conservação do berço genético, constitui emergência socioambiental que aponta para a necessidade de compatibilizar as atividades humanas e o crescimento econômico com a manutenção ecossistêmica. Fundado em 1986, o Parque Estadual de Canudos compreendeu em sua implantação uma área de 1.321 hectares, posteriormente transformado em órgão suplementar da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O Parque integra importantes áreas de terras, palco da Guerra de Canudos (1896 – 1897), abrigando valiosos sítios históricos e arqueológicos, além de sua importância biológica e prioritária para conservação, em virtude da predominância do Bioma Caatinga. Ademais, o município de Canudos tem apresentado incremento na atividade turística local, com seus impactos negativos associados. Assim, esta pesquisa objetiva caracterizar os aparelhos patrimoniais localizados no Parque Estadual de Canudos, enquanto manifestações artísticas contemporâneas, sob a perspectiva da Ecocrítica, definida aqui como a aplicação de conceitos ecológicos ao estudo da arte li-

terária. Foram utilizados os métodos exploratório e descritivo referentes à abordagem teórica sobre conceitos das ciências ecológicas e sua interseção com as ciências da linguagem, visando discutir aspectos do turismo cultural e como implementá-lo de forma sustentável. Para tanto, foram utilizados os aportes teóricos de Begossi (1993), Branch (2021), Garrard (2006), Gattari (1990), Melo e Cardozo (2015), Ramos (2004), entre outros. Os resultados apontam para a necessária incorporação do turismo sustentável como eixo estratégico na política de desenvolvimento local, e como forma de alcançar o equilíbrio entre a conservação, preservação ambiental e cultural, e a viabilidade econômica e social.

PALAVRAS-CHAVE: parque estadual de canudos; turismo cultural sustentável; ecocriticismo.

INTRODUÇÃO

Ações antrópicas têm promovido alterações marcantes no Bioma Caatinga nas últimas décadas, por meio do processo de substituição das áreas naturais por diversos tipos de uso do solo e da vegetação. Segundo Freire e Pacheco (2017), o frágil equilíbrio dos ecossistemas presentes no bioma Caatinga, o regime inconstante das chuvas, os solos delgados e pobres em nutrientes orgânicos e as precárias condições socioeconômicas das populações que habitam a região semiárida brasileira formam um conjunto de fatores que favorecem a ocorrência dos processos de degradação ambiental. Ademais, o uso energético da vegetação da caatinga tem gerado modificações nas paisagens e perda de diversidade biológica.

Diante de tal contexto, a criação de áreas protegidas para a manutenção da biodiversidade e conservação do berço genético, constitui emergência socioambiental que aponta para a necessidade de compatibilizar as atividades humanas e o crescimento econômico com a manutenção ecossistêmica.

O município de Canudos-BA, marcado pela fragilidade natural do ponto de vista ambiental e socioeconômico que caracterizam as regiões semiáridas, necessitou criar áreas protegidas para a manutenção e conservação da biodiversidade. Estas áreas constituem-se em elementos potenciais na formação de fatores geradores de conflitos ambientais.

No Brasil, o semiárido é uma das regiões mais afetadas pelo uso inadequado e insustentável dos recursos naturais, ocasionando processos desertificatórios crescentes com graves consequências socioambientais. A Caatinga é o tipo de vegetação que cobre a maior parte da área com clima semiárido da região Nordeste do Brasil, constituindo-se em um dos biomas mais ameaçados por ações antrópicas nas últimas décadas. Diante de tal contexto, a criação de áreas de proteção ambiental, as Unidades de Conservação (UC), torna-se imprescindível para a manutenção e conservação da biodiversidade.

O Parque Estadual de Canudos foi fundado em 1986, através dos Decretos nº 33.193/1986 e 33.333/1986, e compreendeu em sua implantação uma área de 1.321 hectares, posteriormente transfor-

mado em órgão suplementar da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Entretanto, a despeito de sua importância enquanto Unidade de Conservação, o Decreto Estadual Nº 20.896 de 19 de novembro de 2021, redefiniu a área do Parque em 462.0098 hectares.

A proximidade com áreas urbanas, potencializa usos antrópicos que pressionam e comprometem suas funções e objetivos enquanto UC, tornando indispensável a adoção de políticas públicas de gerenciamento socioambiental. Neste aspecto, vários estudos apontam a relevância da Educação Ambiental Contextualizada e do Turismo Cultural Sustentável, para a conservação dessas áreas, sobretudo, com o avanço da atividade turística local (OLIVEIRA *et al.*, 2020; JACOBI *et al.* 2009; BUENO, *et al.*, 2008; MELO; CARDOZO, 2015).

Assim, o presente artigo traz uma discussão acerca da relevância do Turismo Cultural Sustentável, enquanto política pública para a gestão e preservação ambiental no semiárido baiano, contribuindo com a manutenção e conservação das áreas protegidas do Parque Estadual de Canudos, e conseqüentemente auxilie na preservação dos recursos naturais do Bioma Caatinga. Nesta perspectiva, objetiva-se caracterizar os aparelhos patrimoniais localizados no Parque Estadual de Canudos, enquanto manifestações artísticas contemporâneas, sob a perspectiva da Ecocrítica, definida aqui como a aplicação de conceitos ecológicos ao estudo da arte literária. Partiu-se do contexto histórico, socioeconômico e político, bem como dos aspectos de vulnerabilidade ambiental, visando apresentar as

condições adversas vivenciadas cotidianamente pelos sertanejos nordestinos em sua relação com a natureza, a partir da perspectiva de Garrard (2006), na qual:

[...] os problemas ambientais requerem uma análise em termos culturais e científicos porque são o resultado da interação entre o conhecimento ecológico da natureza e sua influência cultural. (GARRARD, 2006, p. 29)

O biólogo alemão Ernest Haeckel propôs em 1866 a criação de uma disciplina científica, ligada à biologia. A Ecologia teria por função estudar as relações entre as espécies animais e o seu ambiente. Atualmente, é utilizada para além do campo biológico. Vejamos:

Fala-se em ecologia natural ou ambiental, mais próxima dos conceitos haeckelianos, mas também em ecologia profunda, ecologia social e ecologia mental ou das subjetividades, sendo essas duas últimas defendidas por Félix Guattari (2005), com a ambiental, em seu livro *As Três Ecologias*. Nessa perspectiva de discursos que levam em consideração os seres e o ambiente em que vivem, sobretudo, diante dos problemas ambientais resultantes de uma estrutura social e econômica opressora, no que tange às questões ecológicas, *em 1978, pela primeira vez, falou-se em ecocrítica, fazendo-se menção a um fenômeno que sempre existiu na produção cultural e artística: a re-*

lação da arte com a natureza, o ambiente, a ecologia. (SILVA, 2014, p. 254, grifo nosso)

Ainda segundo os autores, o precursor na citação desse termo, de acordo com Branch (1994), foi o norte-americano William Rueckert, em 1996. Garrard (2006), por sua vez, afirma que a ecocrítica sugere estudos interdisciplinares. Assim, O turismo cultural pautado pela ação de visitação e conhecimento do patrimônio cultural possui um sentido educativo, pois é mediador no processo de socialização e apropriação dos bens humanos materializados nos patrimônios, que são os atrativos das cidades turísticas.

Esta atividade turística educativa com o patrimônio, por sua vez, demanda um trabalho interdisciplinar e abrangência de formas e conteúdo, que atinjam uma exploração racional, eficiente e sustentável.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo documental (GODOY, 1995). Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa preocupa-se com os aspectos da realidade social que não são quantificáveis. Este método de pesquisa busca centrar-se na compreensão e explicação da configuração social, levando em consideração significados, crenças, atitudes e valores dos envolvidos.

Foram utilizados o método exploratório e descritivo referentes à abordagem teórica sobre os conceitos

das ciências ecológicas e sua interseção com as ciências da linguagem, visando discutir aspectos do turismo cultural no Parque Estadual de Canudos (Bahia), e como implementá-lo de forma sustentável. Para tanto, foram utilizadas obras de vários estudiosos no tema, como: Begossi (1993); Branch (2021); Calasans (2002, 1987, 1959, 1950); Cunha (2009); Dantas (2000); Garrard (2006); Gattari (1990); Oliveira Jr. (2019); Oliveira (1996); Melo e Cardozo (2015); Ramos (2004), entre outros.

Na seção seguinte, apresentaremos os resultados da pesquisa realizada, bem como, as respectivas discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CANUDOS: VULNERABILIDADE SOCIOAMBIENTAL E RESISTÊNCIA

Preliminarmente, serão abordados os aspectos históricos que permeiam Canudos desde a sua criação, bem como as características de clima, vegetação, solo e socioeconômicas, visando apresentar as condições adversas vivenciadas cotidianamente pelos sertanejos nordestinos. O texto tomou por base os estudos de Oliveira Junior (2019); Neiva (2013); Dantas (2009); Calasans (2002, 1987, 1959, 1950).

A criação da Vila de Itapicuru de Cima, da qual o município de Canudos originou, remonta ao ano de 1727. A sede localizava-se nas margens do rio do mesmo nome e os povoados espalhavam-se sobre o território da vila. A pecuária era a vocação econômica regional e uma parcela

da população realizava a agricultura de subsistência, com cultivos de arroz, feijão e milho, cujos poucos excedentes eram comercializados nas vizinhanças, fazendas e feiras semanais (DANTAS, 2007).

Segundo Bandeira (1997), ao final do século XIX, a economia brasileira encontrava-se estagnada em razão das políticas engendradas no período pós Proclamação da República do Brasil e nos três séculos de colonização exploratória portuguesa. Os latifúndios improdutivos, demarcavam a imensa desigualdade socioespacial brasileira. Nesse contexto, a religião servia para originar beatos, messiânicos e revoluções contra as classes sociais – daí a importância de Antônio Vicente Mendes Maciel, o messiânico Antônio Conselheiro, e o surgimento do arraial de Canudos.

Na história de ocupação dos sertões da Bahia, a constituição e extinção do arraial de Canudos são marcadas por fatos peculiares, compostos pelas questões políticas, econômicas, sociais, teológicas e outras. (CALASANS, 1987; VILLA, 1995).

Em Canudos, a população não obedecia às normas e leis do Estado, não reconhecia o governo republicano recém-criado e não pagava impostos. Assim, o contra modelo projetado e implementado em Canudos confrontou o sistema vigente, que assim justificou as atrocidades empreendidas visando o extermínio da comunidade Canudense.

Na concepção de Conselheiro “[...] a terra não tem dono, a terra era de todos.”, esse tipo de discurso entrava em

confronto direto contra o latifúndio, perturbando o sossego das elites agrárias, que antes mesmo da instituição da República haviam estabelecido pela Lei de Terras de 1850, o aprisionamento, o monopólio, e a mercantilização da propriedade privada da terra (RIOS, 2008).

A realidade socioespacial descrita, associada a outras, configuraram-se em fatores a justificar a perseguição e extermínio do arraial e povos, culminando em quatro expedições militares organizadas pelo Estado, entre novembro de 1896 e abril de 1897. Além dos jagunços canudenses, que batalhavam contra as tropas federativas, existiam as feições vegetais da caatinga em favor do arraial, pois eram consideradas as companheiras do povo de Canudos e inimigas das tropas militares, que gastavam tempo e esforços físicos para cruzar os caminhos (CUNHA, 2009).

Ainda, segundo este autor, após a segunda expedição, com o recuo, abandono, fuga dos militares e vitória dos jagunços, cresceu a importância social e fama do arraial de Canudos, que experimentou um aumento populacional de centenas. A fama, também, impulsionou medidas mais drásticas de combate militar, político e econômico aos ideais movimentadores do arraial. Com isso, uma nova expedição, a terceira, foi realizada. Novos caminhos foram traçados, novas experiências fracassadas, novas provas de desconhecimento do território experimentaram, decorrentes no insucesso da expedição militar. No cenário da terceira expedição aparece a localidade de Angico. Nela, a expedição pernitoiu e descansou da fadiga resultante dos

cruzamentos de caminhos do sertão, bem no centro do território dos adversários. Em 1897, é preciso uma nova expedição militar para arrasar com o arraial de Canudos. Na quarta investida militar, destruíram Canudos com incêndios do arraial, dizimação de grande parte da população e decapitação de tantos outros, inclusive de Antônio Conselheiro.

Após o término da Guerra e o fim do arraial, no mesmo local reergueram outra Canudos, a Canudos Velha. A partir do represamento do rio Vaza-Barris e a formação do açude de Cocorobó em 1969, o sítio histórico do arraial de Canudos foi inundado, com parte da história brasileira. Em anos de seca, com a redução drástica do volume de água, os espaços da guerra do arraial messiânico e ruínas de construções da Velha Canudos aparecem à superfície.

Ainda segundo Oliveira Junior (2019), as atividades econômicas importantes referem-se à agricultura, desencadeadas nos períodos de chuva, e a pecuária caprina e bovina, predominantemente, extensiva. Por isso, as lavouras e pastagem substituem a vegetação natural e deixam as marcas de deterioração ambiental, como se permanecesse a ideia do binômio sociedade versus natureza, pois os níveis de impactos ambientais negativos propagam-se. Em decorrência, as problemáticas sociais são visíveis na desigualdade de acesso à terra, que indicam a crise social vivenciada na escala espacial do município. Assim, o município de Canudos configura-se, ainda na atualidade, como um ambiente extremamente frágil, tanto do ponto de vista ambiental, quanto socioe-

conômico, o que converge para o estabelecimento de fatores geradores de conflitos e degradação ambiental

O BIOMA CAATINGA E A VULNERABILIDADE AMBIENTAL, UMA BREVE APROXIMAÇÃO

O nordeste brasileiro abriga uma das três grandes áreas do semiárido da América do Sul, onde dominam temperaturas médias anuais muito elevadas, constantes, com inúmeras pessoas vivendo nestes ambientes marcados por uma relação telúrica com a rusticidade física e ecológica dos sertões, com densidade demográfica baixa e irregular, principalmente por ter uma extensa área territorial (AB'SABER, 1999).

O semiárido é caracterizado como uma área de baixa ou irregular precipitação pluviométrica. Cobre aproximadamente 8% do território brasileiro, afetando todos os estados nordestinos, além do norte de Minas Gerais e do Espírito Santo. O clima apresenta características específicas, com temperaturas altas, acima dos 20° C de médias anuais, precipitações escassas, entre 280 e 800 mm (ARAÚJO, 2011). Estas condições climáticas dificultam o desenvolvimento da região e requerem a adaptação da população ao ambiente físico e social do semiárido.

O bioma Caatinga constitui a vegetação que cobre a maior parte da área com clima semiárido da região Nordeste do Brasil e tem sofrido grandes alterações nas últimas décadas devido às atividades antrópicas comprometendo sua rica e específica biodiversidade.

Segundo Oliveira Junior (2019), ao discutir o processo de desertificação em Canudos, aponta que em virtude à inexistência de manejo das terras semiáridas, há alterações na paisagem e a configuração de formas relacionadas à degradação ambiental. As atividades são resultantes da pecuária e da agricultura e têm fragmentado as manchas de vegetação, que ocasionam a remoção da vegetação nativa. Assim, a degradação ambiental crescente no semiárido brasileiro, o frágil equilíbrio dos ecossistemas presentes no bioma Caatinga, o regime inconstante das chuvas, os solos delgados e pobres em nutrientes orgânicos e as precárias condições socioeconômicas das populações que habitam a região semiárida brasileira formam um conjunto de fatores que favorecem a ocorrência dos processos de degradação ambiental. A demanda de uso energético da vegetação da caatinga tem gerado modificações nas paisagens e perda de diversidade biológica por insuficiência de informações sobre o manejo das espécies.

Uma das principais estratégias de conservação da natureza e manutenção dos recursos naturais tem sido a criação de áreas protegidas. As Unidades de Conservação (UC) são regulamentadas pela Lei Federal nº 9.985, de 18 de julho de 2000 – Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), e Decreto de Regulamentação nº 4.340, de 22 de agosto de 2002 (BRASIL, 2000). O SNUC divide as UCs em dois grupos de manejo principais. As unidades de Proteção Integral, (Art. 7º, § 1º) cujo objetivo básico é a preservação da natureza, se subdividem nas seguintes categorias: Estação Ecológica, Reserva Biológica, Parques Na-

cionais, Estaduais e Municipais, Monumento Natural e Refúgio da Vida Silvestre.

PARQUE ESTADUAL DE CANUDOS: TURISMO CULTURAL – SUSTENTABILIDADE E PRESERVAÇÃO

Fundado em 1986, o Parque Estadual de Canudos compreendeu em sua implantação uma área de 1.321 hectares, posteriormente transformado em órgão suplementar da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O Parque integra importantes áreas de terras, palco da Guerra de Canudos (1896 – 1897), abrigando valiosos sítios históricos e arqueológicos, além de sua importância biológica e prioritária para conservação, em virtude da predominância do Bioma Caatinga. Entretanto, a despeito de sua importância enquanto Unidade de Conservação, o Decreto Estadual Nº 20.896 de 19 de novembro de 2021, delimita a área do Parque em 462.0098 hectares.

Para Santos (2013), as locações históricas e arqueológicas no Parque Estadual de Canudos são de grande importância para estimular o turismo na região, mas a implantação dessa atividade deve levar em consideração as peculiaridades como palco de guerra:

[...] Não se trata apenas de ordenar o fluxo de visitantes e implantar equipamentos que disponibilizem informações sobre o episódio e ofereçam o mínimo de conforto às incursões pelas suas trilhas e veredas. É necessária, principalmente, a implantação de

equipamentos que estimulem a contemplação do cenário e resgatem a literatura e a iconografia inspirada no tema. (SANTOS, 2013 p. 58)

Nesta perspectiva, vários projetos vêm sendo implementados desde a criação do Parque, vejamos:

1. O projeto *Guia Visual do Cenário da Guerra de Canudos*, iniciado em 1986, foi coordenado pelo fotógrafo e documentarista Claude Santos. Foram estudados e mapeados os relatos e a iconografia produzida pelos participantes do conflito, buscando identificar a localização precisa do arraial, submerso nas águas do Açude Cocorobó, em relação ao cenário da guerra. Também foram analisadas fotografias produzidas na Segunda Canudos, construída no início do século XX sobre as ruínas da Canudos Conselheirista, e estudados os depoimentos dos sobreviventes da guerra e seus descendentes, colhidos pela imprensa e por estudiosos a partir de 1947 (SANTOS, 2013).

2. O Projeto *Arqueologia e Reconstituição Monumental – Parque Estadual de Canudos*, realizado entre agosto e setembro de 1999 pelos arqueólogos Paulo E. Zanettini e Erika M. Robrahn-González, objetivou a construção da identidade para a área selecionada por meio de decreto em 1986, constituindo-se, as-

sim, como área para a preservação e consequente perpetuação da memória e cultura material de Canudos.

Segundo Juncken e Surya (2022), os trabalhos foram desenvolvidos devido ao baixo nível de volume de água do açude Cocorobó. Durante as escavações foram catalogados achados e estruturas, relativos aos períodos anterior, durante e após a guerra). Estas informações contribuíram, para compreender mais sobre Canudos, e principalmente sua espacialidade. Foram feitas demarcações e escavações dos lugares dentro e próximo da cidade conselheirista. Técnicas inovadoras foram usadas pela equipe de arqueólogos, como fotografias aéreas do local, e a reconstrução tridimensional das igrejas. O Projeto em tela identificou e delimitou vários sítios históricos e arqueológicos:

- *Alto da Favela* – também chamado de *Morro Vermelho* e *Morro da Favela*, importante trincheira conselheirista ativa até 28 de junho de 1897; desse ponto estratégico pode-se vislumbrar parte das ruínas da segunda Canudos, ora submersa nas águas do açude Cocorobó. Ponto de resistência dos jagunços conselheiristas no início das operações da quarta expedição, comandada pelo general Artur Oscar, essa locação foi tomada pelos militares na manhã de 28 de junho de 1897. Até o final da guerra, as forças republicanas mantiveram no Alto da Favela acampamentos militares e artilharia.

- *Hospital de Sangue* – Ativos durante a primeira fase das operações da Quarta Expedição Militar, entre 28 de junho e 18 de julho de 1897, os hospi-

tais de sangue ficavam atrás do Alto da Favela. Nesse local será instalado o marco visual “Hospital de Sangue”, apresentando uma fotografia de Augusto Flávio de Barros produzida durante o conflito.

- *Fazenda Velha* – Também conhecida como *Tapera* e *Trincheira 7 de Setembro*, nesta locação estavam as ruínas da antiga sede da Fazenda Canudos, onde morreu o comandante da terceira expedição militar, coronel Moreira César, na madrugada do dia 4 de março de 1897.

- *Vale da Morte* – também conhecido como *Toca da Favela*, *Gruta da Favela*, *Vale Sinistro* e *Boca do Lobo* – foi usado com cemitério durante a expedição Artur Oscar e nele estão enterrados não só militares, mas, também, mulheres e crianças, companheiras e filhos de soldados.

3. O projeto *Intervenções Artísticas* implantado no Parque Estadual de Canudos, foi desenvolvido Claude Santos, e exibe uma iconografia existente sobre o conflito, dotando o Parque de uma estrutura museológica que apresenta obras pictóricas inspiradas na Guerra. Dessa forma, pinturas, desenhos e fotografias sobre a Guerra de Canudos são expostas em Cenários, previamente mapeados pelo Projeto *Arqueologia e Reconstituição Monumental*, por depoimentos de sobreviventes e familiares destes.

As intervenções artísticas estão distribuídas em cenários onde foram implantados totens em vidro:

a) No *Alto da Favela*, presentes os marcos visuais “Mapa do Cenário da Guerra” e “Antônio Conselheiro”;

b) No *Hospital de Sangue* está retratado o marco visual “Hospital de Sangue”, apresentando uma fotografia de Augusto Flávio de Barros produzida durante o conflito;

c) *Chapada dos Equívocos* – Foi criada tendo como inspiração detalhes da obra do artista Tripoli Gaudenzi;

d) *Alto das Memórias* – Montada com imagens produzidas a partir do final dos anos 40 do século XX, essa exposição apresenta os sobreviventes da Guerra e seus descendentes retratados por Pierre Verger, Alfredo Vila-Flor Santos, Audálio Dantas, Antônio Olavo, Evandro Teixeira, Antenor Júnior, Marco Santilli e Claude Santos;

e) *Outeiro das Marias* – Essa instalação visual, criada com um relevo de Michelangelo e detalhes da fotografia “As Prisioneiras” de Flávio de Barros, homenageia as mulheres canudenses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Parque Estadual de Canudos está demarcado, sinalizado e dotado de infraestrutura adaptada às condições locais, sendo propício à realização de pesquisas acadêmicas e ao incremento do turismo histórico e cultural.

Os resultados apontam para a necessária incorporação do turismo sustentável como eixo estratégico na po-

lítica de desenvolvimento local, e como forma de alcançar o equilíbrio entre a conservação, preservação ambiental e cultural, e a viabilidade econômica e social.

A atividade turística sustentável demanda um trabalho interdisciplinar, com formas e conteúdos abrangentes, que atinjam uma exploração racional e que valorize a potencialidade do patrimônio, sem implicar em dilapidação.

A partir da geografia humanista, é possível olhar para a relação ser humano-espaco/natureza sob uma perspectiva de pertencimento e afetividade, reforçando que a ecocrítica, enquanto responsável pelas relações entre arte e ecologia, fazendo uso das palavras e imagens, expressa e reverbera em ações e significados que vão além do campo da representatividade.

REFERÊNCIAS

AB' SABER. Sertões e sertanejos: uma geografia humana sofrida. *In: Estudos Avançados*. Dossiê Nordeste Seco. São Paulo: IEA\USP, v. 13, n. 36, maio\agosto,1999.

ARAÚJO, S. M. S. A região semiárida do nordeste do Brasil: Questões Ambientais e Possibilidades de uso Sustentável dos Recursos. Rios Eletrônica – *Revista Científica da FASETE*. Ano 5, n. 5, dezembro de 2011. Disponível em http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/a_regiao_semiarida_do_nordste_do_brasil.pdf. Acessado em abr. 2021.

BANDEIRA, L. A. M. *O sentido social e o contexto político da Guerra de Canudos*. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro, a. 158, n. 396, p. 739-755, 1997.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

Begossi, A. Ecologia Humana: Um Enfoque Das Relações Homem-Ambiente. *Interciencia*, 18(1), 1993, p. 121-132. URL: <http://www.interciencia.org.ve>

BRANCH, M. P. *Defining Ecocritical Theory And Practice*. 1994. Disponível em: <http://www.asle.org/site/resources/ecocritical-library/intro/defining/>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000*. Regulamenta o art. 225, § 10, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Brasília: DOU de 19/7/2000.

BUARQUE, S. C. *Construindo o desenvolvimento sustentável*. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamound, 2008.

BUENO, R.; SILVA, A. P. da. Educação para Convivência com o semiárido brasileiro. In: BATISTA, M. do S. X.; JEZINE, E.; MOREIRA, O. (Orgs.). *Educação popular e movimentos sociais: dimensões educativas na sociedade globalizada*. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2008.

CALASANS, J. *O Ciclo folclórico do Bom Jesus Conselheiro: contribuição ao estudo da campanha de Canudos*. Salvador: Tipografia Beneditina. 1950.

CALASANS, J. Canudos – origem e desenvolvimento de um arraial messiânico. *Revista da Academia de Letras da Bahia*. Salvador, n. 34, p. 47-63, 1987.

CALASANS, J. *No tempo de Antônio Conselheiro – figuras e fatos da Campanha de Canudos*. Salvador: Publicações da Universidade da Bahia, 1959.

CALASANS, J. Canudos – origem e desenvolvimento de um arraial messiânico. *Revista USP*. São Paulo, n. 54, p. 72-81, 2002.

CARSON, R. *Primavera Silenciosa*. São Paulo: Gaia, 2010.

CUNHA, E. *Os sertões*. 3. ed. São Paulo: Ediouro, 2009.

DANTAS, M. D. *Povoamento e ocupação do sertão de dentro baiano*. Penélope, Oeiras, v. 23, p. 9-30, 2000.

DANTAS, M. D. *Fronteira Movediças: a comarca de Itapicuru e a formação do arraial de Canudos*. São Paulo: Hucitec, 2007.

FREIRE, N. C. F; PACHECO A. P. Uma Abordagem Geoespacial e Espectro-Temporal da Degradação Ambiental do Bioma Caatinga na Região de Xingó, Brasil. *Revista Ciência & Trópico*. Recife, v. 41, n. 2, p. 97-128, 2017.

GARRARD, Greg. *Ecocrítica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: 03-13, 2006.

GUATTARI, F. *As Três Ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.

GODOY, A. S. *Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais*. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29. Mai./Jun. 1995

HOEFFEL, J. L.; et. al. Concepções sobre a Natureza e Sustentabilidade: Um Estudo sobre Percepção Ambiental na Bacia Hidrográfica do Rio Atibaína – Nazaré Paulista/SP. In: *Anais... II ENCONTRO DA ANPPAS*. 26 a 29 de maio de 2004, Indaiatuba, São Paulo, 2004.2002. p. 103-119.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola. 1992.

JACOBI, P. R; Jacobi, TRISTÃO, M. Tristão; FRANCO, M. I. G. C. A Função Social Da Educação Ambiental Nas Práticas Colaborativas: Participação E Engajamento. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 63-79, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

JUNCKEN L.; SURYA, L. Canudos: A Guerra e suas Disposições Espaciais. *Revista Canudos*. v. 12. 2022. Pg. 92 – 119.

LEFF, E. *Aposta pela vida: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul*. Petrópolis: Vozes, 2016.

MELO, A. de; CARDOZO, P. F. Patrimônio, turismo cultural e educação patrimonial. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 1059-1075, out.-dez., 2015.

MENDONÇA, F.; CUNHA, F. C. A.; LUIZ, G. C. *Problemática socioambiental urbana*. Anpege, v. 12, n. 18, p. 331-352, 201

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEIVA, L. P. A. *Dilemas do desenvolvimento no Semiárido: o caso do Programa Produzir, nos sertões de Canudos – Bahia*. 2013. Tese (Douto-

rado em Educação e Contemporaneidade). Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

OLIVEIRA JUNIOR, I. de. *Da mata branca ao estado de degradação: a desertificação em Canudos-BA*. 2019. Tese (Doutorado) – UFBA, Salvador.

RAMOS, R. Ecolinguística: um novo paradigma para a reflexão sobre o discurso? *In: OLIVEIRA, F.; DUARTE, I. M. (Orgs.). Da Língua e do discurso*. Porto: Campo das Letras, 2004. p. 545-562.

RIOS, M. *IX Encontro Estadual de História – Seção RS – Vestígios do Passado: a história e suas fontes – 14 a 18 de julho de 2008 no IFCH da UFRGS – Porto Alegre/RS*.

SANTOS, C. O Cenário da Guerra de Canudos. *In: NEIVA, L. P. A. (Org.) Canudos: desenvolvimento e emancipação*. Salvador: EDUNEB, 2013. p. 57-61.

SILVA, E. F. da. et al. Topofobia e topofilia em “A Terra”, de “Os Sertões”: uma análise ecocrítica do espaço sertanejo euclidiano. *Soc. & Nat., Uberlândia, 26 (2): 253-260, mai/ago/2014*.

CAPÍTULO 2

A CONCEPTUALIZAÇÃO DO FEMININO NO FUNK CARIOCA: Processos metonímicos e sociais

Laura Mariana de Jesus de Brito da **COSTA**
UERJ – *laurabrito0026@gmail.com*

Fernanda Carneiro **CAVALCANTI**
UERJ – *cavalcanti7fernanda@gmail.com*

RESUMO: O presente estudo, resultado de uma pesquisa em andamento, volta-se para análise da construção socio-cognitiva e/ou conceptualização do feminino no contexto do *funk* carioca à luz da Teoria da Metáfora Conceptual – TMC – (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980]). Para tanto, o léxico estudado constitui-se de cem canções produzidas por Anitta, Dennis DJ, Lexa, Ludmilla e Pocah ao longo do período de cinco anos (2017-2021). A partir da utilização do *software* AntConc, foram encontrados dados de relevância numérica relacionados a partes do corpo feminino, em especial a *bunda*. Tal parte do corpo humano obteve média de 13,56 ocorrências, contra uma média de 1,95 ocorrências relacionadas a outras partes do corpo humano, com maior presença de “cara” e “mão”. Concluiu-se, a partir da análise dos resultados, a possibilidade de traçar paralelos entre a cultura carioca do final do século XX e início do XXI volta-da para o culto do corpo idealizado (GOLDENBERG, 2002) e as influências sociocognitivas presentes em processos metonímicos estudados pela TMC. Tal análise indica a conceptualização e significação do corpo feminino, por parte da

sociedade carioca, a partir de interações corpóreas socioculturalmente situadas.

PALAVRAS-CHAVE: metonímia; feminino; teoria da metáfora conceptual; funk carioca.

INTRODUÇÃO

O presente estudo, resultado de uma pesquisa em andamento, possui um recorte voltado para análise da construção sociocognitiva e/ou conceptualização do feminino no contexto do funk carioca, baseando-se na Teoria da Metáfora Conceptual – TMC – (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980]). Tal conceptualização foi observada em um corpus de cem¹ canções do *funk* carioca, produzidas por Anitta, Ludmilla, Dennis DJ, Pocah e Lexa, no período entre 2017 e 2021. A partir de tais dados, foi possível observar a influência dos valores e crenças hegemônicas da comunidade carioca na construção de metonímias cognitivas, tendo em vista a forte presença do corpo feminino e suas partes nas canções mencionadas. Como apresentado por Goldenberg (2002) e mais amplamente debatido nas seções constantes no presente artigo, o corpo humano e sua exaltação possuem grande influência no funcionamento da sociedade do Rio de Janeiro, principalmente no final do século XX e início do XXI.

Nesse sentido, é possível argumentar que manifestações artísticas de grande popularidade, como o funk carioca, apontem para tensões entre valores e crenças hegemônicos e contra hegemônicos da socie-

dade carioca, sobretudo em relação à conceptualização do feminino. Ou seja, ainda que se perceba que o *funk* traga a voz de uma cultura originalmente periférica, dado que seus compositores e compositoras pertencem originalmente a comunidades periféricas do Rio de Janeiro, tal voz não poderia deixar de marcar a relação e tensões entre centro e periferia, sobretudo, no que tange às suas visões do feminino.

Para que fosse realizado o objetivo de nossa pesquisa em andamento, adotamos uma metodologia qualiquantitativa com base na qual realizamos a varredura do léxico relativo ao feminino nas mencionadas canções com o auxílio do *software AntConc*, e a análise das relações entre frequência e ocorrência dos itens lexicais encontrados, como, por exemplo, *bunda*, *mão* e *cara*, à luz dos postulados da TMC, em especial da Metonímia Conceptual.

De acordo com os resultados obtidos, observamos a grande frequência do uso do item lexical *bunda* para referenciar pronomes do gênero feminino e que tal item seria licenciado pela metonímia conceptual PARTE E TODO. Também foi possível observar a relevância de verbos direta ou indiretamente relacionados a mencionada parte do corpo, a exemplo de *empinar* e *sentar*. Ainda foi possível observar a relevância, mesmo que numericamente inferior, da utilização do item lexical *cara* em referência ao rosto masculino, que observa os movimentos executados por tal parte do corpo feminino.

Para discutirmos os aspectos acima mencionados, organizamos o presente artigo, para além desta Introdução, em três seções. Na primeira seção, intitulada *Fundamentação Teórica*, são discutidos, de forma breve, os postulados da Teoria da Metáfora Conceptual, em especial o papel da metonímia conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980]; KÖVECSES, 2002; SARDINHA, 2007). Na seção subsequente, apresentamos e analisamos os dados obtidos com auxílio do *software AntConc*. À guisa de conclusão, tecemos as nossas considerações finais a partir dos resultados previamente apresentados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As bases de funcionamento da Teoria da Metáfora Conceptual foram primeiramente lançadas com a obra *Metaphor we live by (Metáforas da Vida Cotidiana)*, de Lakoff e Johnson, em 1980. Os conceitos pioneiramente apresentados na obra são discutidos posteriormente por Sardinha (2007), que destaca que, a partir dessa obra, Lakoff e Johnson (1980 [2002]) atribuem caráter cognitivo ou de pensamento a metáfora, postulando, assim, que esta seria uma das bases para a produção de nossos conceitos e significados. O autor ainda destaca que o caráter cognitivo da metáfora, em especial o que se compreende como domínio-fonte, resultaria das interações corporais e sociais experienciadas pelo ser humano.

Apesar de considerarem a metáfora como o recurso de pensamento de maior relevância, Lakoff e Johnson (1980 [2002]) discutem o papel da metonímia no pensamento, em especial nos casos de personificação. Assim, de acordo com os autores, a partir dos processos de personificação, compreendemos conceitos abstratos como o de inflação e de metonimização de ser humano. Ou seja, se por um lado, em expressões como “[...] a inflação roubou minhas economias.” (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2002], p. 91), é possível observar que uma ação humana – o ato de roubar – é relacionada para que se possa compreender e processar o conceito de inflação; por outro lado, no exemplo em que uma garçonete numa lanchonete diz para outra que: “O sanduíche de presunto está esperando sua conta.” (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2002], p. 91), é possível observar o processo de metonimização do ser humano, já que este é aí compreendido em termos de sanduíche de presunto.

Os autores ponderam que, no que pese os exemplos discutidos parecerem ser semelhantes, seus funcionamentos são singulares. Ou seja, se, por um lado, ao compreendermos INFLAÇÃO como LADRÃO, estaríamos relacionando dois domínios conceptuais distintos – SER HUMANO e INFLAÇÃO –; por outro lado, ao compreendermos CLIENTE/SER HUMANO como SANDUÍCHE DE PRESUNTO, estaríamos relacionando partes de um mesmo domínio conceptual – SER HUMANO. Ou ainda estaríamos relacionando ALGO ESPECÍFICO DE UM SER HUMANO E SER

HUMANO/PARTE e TODO — para que possamos compreender o conceito como um todo.

É importante ressaltar que, de acordo com os postulados da TMC, como os domínios conceptuais seriam constituídos por elementos provenientes da experiência humana, tanto a metáfora conceptual como a metonímia conceptual se constituiriam em processo de conceptualização de caráter motivado e não arbitrária. Dessa forma, a relação baseada na relação metonímica entre partes do corpo feminino e o conceito de feminino, objeto de análise deste artigo, teriam motivações sobretudo de ordem sociocultural

Nesse sentido, Lakoff e Johnson (2002 [1980]) destacam que a metonímia não se limita a processos conceptuais somente de caráter referencial. Ao contrário, tal recurso cognitivo funcionaria como base para compreensão de mundo, a exemplo da metonímia conceptual PARTE PELO TODO. Em outras palavras, as partes mapeadas para conceptualização do todo devem ser analisadas levando em conta as suas localizações e motivações, sobretudo, de ordem sociocultural. Nessa perspectiva, tal qual será observado nas seções subsequentes, os dados, neste artigo, analisados, demonstram que *bunda* é a parte do corpo humano prototipicamente mapeada na conceptualização do feminino. Tal resultado aponta para o fato de que essa compreensão do feminino não se limita apenas ao contexto musical do funk carioca. Aponta ainda para valores e crenças hegemônicas relativas à conceptualização

do feminino na sociedade contemporânea do Rio de Janeiro.

DADOS E ANÁLISE

Conforme previamente apresentado, visando a investigação e discussão da conceptualização do feminino, foram analisadas cem canções produzidas por Anitta, Ludmilla, Dennis DJ, Pocah e Lexa, no período entre 2017 e 2021. Para tanto, com o objetivo de checar a frequência com que as cem canções representam o feminino e o masculino, foi efetuada, inicialmente, uma busca pelo pronome feminino de terceira pessoa *ela* e masculino *ele*. O pronome feminino apresentou forte incidência, totalizando 337 ocorrências, superando, assim, a média de três presenças por canção analisada. Por outro lado, o pronome masculino, ao ocorrer 95 vezes, alcança média inferior a um uso por composição. Com isso, o primeiro levantamento revelou indícios de uma preferência narrativa do funk pelo feminino.

Constatada a relevância da presença do feminino nas canções analisadas, fez-se importante investigar, em um segundo momento, como tal relevância é conceptualizada. Nesse sentido, a *Figura 1*, referente à captura de tela do *software AntConc*, demonstra o contexto linguístico no qual o pronome feminino ocorre e com quais itens lexicais são mais frequentemente relacionados.

Figura 1: Captura de tela referente a utilização do pronome “ela”.

AntConc
File Edit Settings Help

Target Corpus
Name: temp
Files: 1
Tokens: 31634

DADOS COMPLETOS - MÚSICAS

	Type	Rank	Freq	Range
1	ela desce	1	49	1
2	ela joga	2	42	1
3	ela não	3	38	1
4	ela é	4	32	1
5	ela mexe	5	15	1
6	ela vem	5	15	1
7	ela que	7	14	1
8	ela tá	8	13	1
9	ela te	9	11	1
10	ela faz	10	10	1
11	ela nunca	11	8	1
12	ela gosta	12	7	1
13	ela quer	12	7	1
14	ela senta	14	6	1
15	ela me	15	5	1
16	ela vai	15	5	1
17	ela fica	17	4	1
18	ela sai	17	4	1
19	ela vacilar	17	4	1
20	ela ele	20	3	1

Search Query Words Case Regex N-Gram Size 2 Open Slots 0 Min. Freq 1 Min. Range 1
 ela Start Adv Search

Fonte: elaborada pelas autoras.

De acordo com tal levantamento, é importante notar que o pronome feminino ocorre de forma relevante em posições anteriores a verbos do mesmo campo semântico relacionados à *bunda*. Dentre os cinco verbos mais frequentes, estão três verbos relacionados à dança do funk, mais especificamente ao ato de rebolar. Os três verbos são, por ordem de maior ocorrência, *desce* (49 presenças), *joga* (42 presenças) e *mexe* (15 presenças), totalizando uma média de, pelo menos, uma ocorrência de alguma das formas por canção analisada.

Levando em conta a presença numericamente expressiva de verbos relacionados ao campo semântico de *rebolar* e, conseqüentemente, à parte do corpo *bunda*, surgiu a necessidade de verificar, em um segundo momento, se este seria um padrão. Com isso, visou-se confirmar o que inicialmente surgiu como relevante: o uso consciente do item lexical *bunda* para se referir a feminino. Dessa forma, realizamos um levantamento considerando a frequência em que ocorrem o item lexical *bunda* e demais itens relacionados a partes do corpo feminino, como ilustrado nas tabelas abaixo.

Tabela 1: Ocorrências de Palavras Relacionadas à Bunda.

Palavras Relacionadas à Bunda	Ocorrências
Jogar* ⁱⁱ	373
Sentar*	240
Descer*	230
Bunda* ⁱⁱⁱ	212
Bumbum*	141
Rebolar*	98
Empinar*	43
Raba*	19
Total:	1356

Fonte: elaborada pelas autoras.

Tabela 2: Ocorrências de Palavras Relacionadas a outras Partes do Corpo Humano.

Palavras Relacionadas a Outras Partes do Corpo Humano ^{iv}	Ocorrências
Cara*	50

Mão*	50
Boca*	47
Coração*	33
Cabelo*	6
Pé*	3
Peito*	3
Unha*	1
Perna*	1
Língua*	1
Total:	195

Fonte: elaborada pelas autoras.

Diante de tais resultados, é possível perceber que, no contexto do funk carioca, existe o destaque para uma parte do corpo feminino muito específica: a *bunda*. Apesar da análise conjunta de diferentes partes do corpo humano, por vezes culturalmente e socialmente valorizadas ao tratar-se do feminino, a exemplo de seios, cabelos, boca e pernas, a bunda surge com grande protagonismo, alcançando mais de 13 citações por canção analisada, quase sete vezes mais que todas as outras dez partes do corpo somadas.

Para análise dos dados à luz da TMC, é importante, neste momento, resgatar os pontos levantados na seção anterior em relação às características da metonímia conceptual, em especial, metonímia conceptual PARTE PELO TODO, quais sejam: tal recurso cognitivo não ocorre de forma arbitrária, sendo motivado por crenças e valores de uma dada sociedade e/ou agrupamento social. Levando em conta que os dados mostram clara saliência de uma parte do cor-

po feminino específica, é plausível inferir que haja relação entre os valores socioculturais da sociedade carioca e a conceptualização e significação do que seria prototipicamente feminino.

Nesse sentido, em conformidade com dados levantados em pesquisa, Goldenberg (2002) identifica a tendência crescente do culto ao corpo na sociedade carioca entre o final do século XX e início do XXI assim como relevância deste na relação identitária dos membros dessa sociedade. A autora destaca que, nessa sociedade, ao ser alinhado a uma determinada estética, o corpo passa a ser compreendido como o padrão máximo de beleza e, além disso, cultuado e adorado como característica crucial para existência dos membros dessa sociedade.

A autora destaca, ainda, a ascendência de “uma nova moralidade” na sociedade carioca, na qual existiria a exaltação da exibição de corpos, mas não de qualquer corpo. Como, provavelmente, diferente do esperado, existiria, sim, um rígido controle em relação à aparência física, algo que passa por representações nos filmes, nos comerciais e na música, contexto de análise de nossa pesquisa em andamento. Tal controle ditaria a moralidade ou imoralidade de um determinado corpo ser exibido. Nessa perspectiva, Goldenberg (2002) compartilha dados exemplificadores de como tal nova perspectiva cultural permeia as mais diversas relações humanas. Na coleta de dados com base em formulários, a autora indaga aos participantes de sua pesquisa o que mais atrairia sexualmente um homem em relação a uma mulher, obtendo como

respostas, em primeiro lugar, a bunda, e em seguida, corpo e seios^v.

Tais pontos discutidos e analisados por Goldenberg (2002) são bastante significativos para o presente estudo, tendo em vista que a autora aponta para forte e crescente tendência de culto ao corpo na sociedade carioca, tal qual podemos observamos nos dados que levantamos a partir da análise das 100 canções. Além disso, tal qual Goldenberg (2002) conclui em seus resultados, a *bunda* goza de destaque no contexto do debate acerca do corpo feminino e da mulher na sociedade carioca. Dessa forma, estimamos que tais resultados apontam para abordagem consistente das relações entre cultura, pensamento e linguagem, ou ainda entre cultura, léxico e recursos cognitivos como as metonímias conceptuais, tal qual postula a Teoria da Metáfora Conceptual.

Por fim, é importante assinalar outras ocorrências que também se mostraram relevantes durante o levantamento realizado. Apesar do número de vezes em que ocorre nas canções ser significativamente inferior em relação à *bunda*, a ocorrência de *cara* mostrou relevância para compreensão da construção de gênero no contexto estudado. Diferentemente de *bunda*, majoritariamente relacionada ao gênero feminino, o item lexical *cara* surge relacionado ao rosto de um homem. Do total de 50 ocorrências encontradas, 27 relacionam a *cara* ao rosto masculino em uma posição de observador da *bunda* e/ou do rebolar feminino. O rosto, nesse contexto, é um rosto masculino e, majoritariamente,

relacionado com os olhos e o sentido da visão — com o ato de a bunda de uma mulher ser vista e apreciada por um homem.

CONCLUSÃO

Como pontuado nas seções anteriores, o presente estudo, ao analisar o conceito de feminino a partir do léxico relativo a feminino constante nas cem canções do funk carioca, encontrou relevância na relação entre tal conceito e partes do corpo de uma mulher, dado que foram aí encontradas 1356 ocorrências do item lexical *bunda*. Por outro lado, em conformidade com estudos realizados por Goldenberg (2002), concluímos que a metonímia conceptual PARTE PELO TODO ou ainda MULHER É BUNDA, encontrada nas cem canções analisadas, vai ao encontro de como os membros da sociedade carioca percebem o funcionamento do conceito de feminino. Dessa forma, consideramos que a Teoria da Metáfora Conceptual fornece ferramental teórico adequado para que se analisem e compreendam processos sociocognitivos que estruturam conceitos abstratos, como o de feminino.

Por fim, é importante destacar a forma com que a metonímia conceptual possibilita a visualização do que ocorre na mente dos membros da sociedade carioca no que se refere ao estabelecimento de características tidas como prototipicamente relacionadas ao feminino. Com isso, estimamos ser possível elaborar pesquisas voltadas para a compreensão tanto dos pa-

drões culturais que constituem a sociedade carioca como de que forma as motivações histórico-sociais dessa sociedade influenciam seus diversos grupos – centrais ou periféricos – nas suas escolhas linguísticas quando se referem a feminino em expressões artísticas como as canções do funk carioca.

Nessa perceptiva, levantamos as seguintes perguntas: como tal conceptualização do feminino se relaciona com estereótipos e padrões veiculados e exigidos pela mídia e pela indústria da música, de maneira que, tal qual pondera Butler (2003), o feminino tenha visibilidade social e, para tanto, acesso ao direito à vida, ao luto e a toda rede de proteção e cuidado social? Haveria um tensionamento entre dois lados da representação feminina, um buscando reafirmar o corpo feminino como potente e forte o suficiente para alcançar o direito de a mulher e afins ao exercício pleno de sua sexualidade em relação a um possível olhar masculino e/ou hegemônico; e outro implicando a categorização do feminino na condição de um objeto de prazer e desejo no âmbito da cultura patriarcal? Diante de tal tensionamento, existiria um anseio por parte dos integrantes do gênero feminino em ressignificar o corpo feminino periférico, deslocando parâmetros e padrões em relação ao corpo feminino caucasiano, tido como o corpo modelar?

Tendo em vista tais pontos, estimamos que o funk carioca surge como um grande meio midiático para compreender e exemplificar tais tensões e pleitos. Sua grande capacidade de circulação e popularização no cená-

rio carioca e nacional dá indícios de uma possível compatibilidade com ideais culturais diversas atreladas a outras regiões brasileiras, nos direcionando para debates e tensões importantes para o movimento feminista contemporâneo e toda sociedade existente em tal contexto.

REFERÊNCIAS

ANTHONY, L. *AntConc* (Versão 3.2.1) [Windows 10 Home Single Language, versão 21H1]. 2010

BUTLER, J. *Subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

GOLDENBERG, M. (Org.). *Nu & Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. 1. ed. Editora Record, 2011.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. L. *As Metáforas da Vida Cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras / EDUC, 1980/2002.

SARDINHA, T. *Metáfora*. 1. ed. Rio de Janeiro: Parábola, 2007.

CAPÍTULO 3

A GRAMATIQUINHA DE MARIO DE ANDRADE: Gestando ideias sobre as variantes linguístico- lusófonas

Nancy CASAGRANDE
PUC-SP – ncasagrande@puensp.br

Neusa Barbosa BASTOS
PUC-SP – nmbastos@terra.com.br

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância das produções de Mario de Andrade na divulgação da língua portuguesa, utilizada no Brasil, e da cultura brasileira, apontando para a variedade existente no país, gestando uma noção da presença das variantes linguístico-lusófonas. Suas considerações levaram à criação de um sentimento de identidade nacional frente à herança linguístico-gramatical deixada pelos portugueses no início do século XX. Cabe ressaltar a importância do autor, bem como de sua obra frente às comemorações dos 100 Anos da Semana de Arte Moderna. O embasamento teórico recai sobre as noções de historiografia em relação à descrição da língua portuguesa e aspectos culturais. O estudo, aqui realizado, busca revelar a importância das questões históricas, linguístico-discursivas e culturais para o conhecimento de uma língua portuguesa, caracterizada no delineamento reflexivo de Mario de Andrade em sua obra Gramatiquinha, com vistas à ideia da gestão de uma mostra da diversidade

existente no uso da língua portuguesa em territórios conquistados, onde se marca hoje o pluricentrismo linguístico, cujo conceito está sendo trabalhado pelos pesquisadores voltados para lusofonia, esta compreendida como espaço simbólico, linguístico e cultural. De acordo com Moisés de Lemos Martins (2018), esta comunidade lusófona tem um caráter transcultural e transnacional como um projeto com um passado de cinco séculos com uma língua comum: a língua portuguesa que deve ser vista em sua multiplicidade como apontada pelo autor em tela.

PALAVRAS-CHAVE: mário de andrade; gramatiquinha; historiografia; discurso; pluricentrismo linguístico.

Os cem anos da Semana de Arte Moderna têm, em Mario de Andrade, figura proeminente da Semana de Arte Moderna ocorrida em 1922, não só o grande escritor da *Pauliceia Desvairada*, mas também o inquieto divulgador da cultura brasileira e da língua portuguesa utilizada no país. Imbuído de um sentimento de identidade nacional, temos na *Gramatiquinha* um “pesquisador” de olhar ímpar para a riqueza da língua portuguesa que então aqui se falava.

Por ser de nosso interesse não só a história/historiografia e sua descrição da Língua Portuguesa, mas também os efeitos de sentido presentes no discurso, iniciamos nosso texto com a pergunta: *Em que medida, no século XX, o brasileiro Mário de Andrade confere importância à teorização sobre a Língua Portuguesa em suas anotações sobre a utilização da “lín-*

gua nacional?”. A partir dessa pergunta, apresentamos nossos objetivos: 1. refletir sobre a importância das produções de Mario de Andrade na divulgação da língua portuguesa, utilizada no Brasil, e da cultura brasileira, apontando para a variedade existente no país, gestando uma noção da presença das variantes linguístico-lusófonas; 2. revelar a importância dos estudos historiográficos, linguísticos, discursivos e pluricêntricos para o conhecimento de uma Língua Portuguesa característica de um dos países de língua oficial portuguesa: o Brasil.

A fim de responder à questão apresentada e de atingir os objetivos a que nos propomos, buscaremos a fundamentação nos princípios metodológicos da Historiografia da Linguística com apoio em Koerner (2014), Bastos e Batista (2020) e Casagrande e Bastos (2021). Serão abordados o clima de opinião e a imanência, para compreendermos como se deu a concepção linguístico-cultural da *Gramatiquinha*.

Fundamenta-se, o presente trabalho, também na Análise do Discurso de linha francesa, tomando como teóricos de base Bakhtin/Volochinóv (1992), Mainjeune (1993) e Pêcheux (1993). Buscamos desvendar a postura do escritor sobre a Língua Portuguesa na primeira metade do século XX, atendendo a uma demanda de resgate histórico com vistas à preservação da memória e da cultura brasileiras.

Numa perspectiva mais ampla, visamos contribuir para a formação de profissionais capazes de

acompanhar alunos na aprendizagem de Língua Portuguesa, por meio da produção de rico material de consulta, resgatado do trabalho com a Língua Materna, realizado por Mário de Andrade, afirmando que 1. os autores brasileiros conferem importância à teorização sobre a Língua Portuguesa; 2. a implantação, na época de renovação em que se vivia, e levada a cabo pelo escritor, interferiu nos posicionamentos linguísticos apresentados em suas obras; 3. a aplicação dos princípios teóricos levantados no conjunto da obra do mesmo autor permitiu a verificação do seu grau de aplicação. Podemos também, asseverar que Mario de Andrade deixou obra relevante, cuja análise nos levou a confirmar que o delineamento do clima de opinião da primeira metade do século XX e a observação da postura do autor em sua obra revelam a importância dos estudos linguísticos para o estabelecimento de uma política de línguas.

Uma contextualização se faz necessária, pois, segundo Koerner (2014):

O primeiro princípio para a apresentação das teorias linguísticas propostas em períodos mais antigos têm a ver com o estabelecimento do ‘clima de opinião’ geral do período em questão. As ideias linguísticas nunca se desenvolveram independentemente de outras correntes intelectuais do período em que surgiram. Na verdade, o que Goethe chamou de *Geist der Zeiten* sempre deixou as suas marcas no pensamento linguístico. Por vezes, a in-

fluência da situação socioeconômica, e mesmo política, deve igualmente ser tida em conta (considere-se a discussão sobre a ‘ordem natural’ da organização sintática, na França do Século XVIII, na qual o francês foi apresentado como uma língua superior às outras, e as aspirações de supremacia política da França no mesmo período). Esta primeira diretriz pode ser chamada de ‘princípio da contextualização’. (KOERNER, 2014, p. 58)

No Brasil, sobretudo com base nas aspirações revolucionárias de esquerda, os jovens intelectuais, progressistas e engajados nos movimentos sociais reagiram contra a influência estrangeira excessiva e buscaram a identidade nacional, o que refletiu em todas as produções da época. Nesse clima de opinião, estava situado o sujeito-autor atento a essas manifestações, aos avanços tecnológicos e industriais e consciente de sua naturalidade paulistana, participando da modernização das artes na dita “locomotiva do Brasil”, durante a Semana da Arte Moderna de 1922. De acordo com Nascimento (2015):

Seja pelo grande fluxo imigratório europeu, derivado da necessidade de cobrir a demanda de mão de obra no setor agrícola, seja pela industrialização incipiente permitida pelo acúmulo de capital dessa mesma agricultura, São Paulo se destacava do resto do país, inclusive da Capital Federal, na época, o Rio de Janeiro. (NASCIMENTO, 2015, p. 379)

E o sentimento advindo dessa diferença entre paulistanos e o restante do país foi-se caracterizando pela rapidez com que a cidade “modorrenta” dos tempos coloniais e imperiais, por conta do intenso fluxo econômico e social, foi substituída pelo projeto de metrópole. Segundo Toledo (2015),

[...] não importa que é a cidade ainda fosse fortemente provinciana, fortemente caracterizada por ruralidades e, perto do que viria, ostentasse ainda o ar de vila interiorana. (TOLEDO, 2015, p. 215)

Importa, sim, o que essa vertiginosa transformação despertou nos seus paulistanos mais sensíveis: a Semana de Arte Moderna. Destacam-se três artistas paulistanos como precursores: Mario de Andrade, Oswald de Andrade e Anita Malfatti.

Nesse contexto, temos o ano do centenário da Independência que incluiu diversas comemorações. O movimento modernista nasce aí:

[...] seria uma segunda independência, agora da literatura de linguajar empolado, da arte acadêmica e dos temas estranhos a nacionalidade. ‘Geração do Centenário’ era como se intitulavam. Oswald, num romance (A estrela do absinto) impregnado de referências autobio-

gráficas em que havia até personagem que, como Brecheret, montou ateliê no Palácio das indústrias, retratou a excitação provocada nos moços pela combinação da efeméride com a busca de novas formas de expressão. (TOLEDO, 2015, p. 221)

É nesse ímpeto que nasce um sentimento nacionalista que busca romper com as “amarras lusitanas” e lugar melhor não existia para isso do que a cidade de São Paulo pelos motivos anteriormente apresentados. Oswald de Andrade (TOLEDO, 2015) assim definiu o movimento:

São Paulo já é a cidade que pede romancistas e poetas, que impõe pasmosos problemas humanos e agita, no seu tumulto discreto, egoísta e inteligente, as profundas revoluções criadoras de imortalidades. (Oswald de Andrade, *apud* TOLEDO, 2015, p. 222)

É preciso ressaltar que o clima de opinião, aqui brevemente apresentado, é o momento em que “[...] se dá a compreensão do ‘que é brasileiro’, irrompendo a força do nacional, a supor que uma tal identidade exista.” (NASCIMENTO, 2015, p. 384). É sobre a busca dessa identidade nacional que trataremos ao abordar a *Gramatiquinha*, de Mario de Andrade, pois as manifestações acerca da língua como instituição nacional que deve ser preservada pelos membros de uma

sociedade e que permite a compreensão recíproca num presente de uso efetivo são princípios estruturalistas saussurianos dos quais se vale o sujeito-autor, ao mesmo tempo em que se preocupa com o princípio da constância, das mudanças fonéticas, método estabelecido pela gramática comparada que dominou os estudos linguísticos do século XIX, submetendo a língua, objeto físico, às leis da evolução fonética (Linguística Histórica) e, nesse sentido, também a questão da interdiscursividade como processo de reconfiguração incessante em que uma formação discursiva é levada a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela. Incorporaram-se, assim, nos comentários, nas observações, nas postulações do sujeito-autor, as tendências de sua época, podendo-se citar anotações feitas, e já mencionadas, sobre a *Gramática Secundária da Língua Portuguesa* de Said Ali na *Gramatiquinha* e que, de natureza linguística, se manifestam subjetivamente com marcas ideológicas reveladoras de que a consciência individual é um fato socioideológico (BAKHTIN, 1992). Há que se considerar, ainda, que, segundo Bastos (2020), [...] somos falantes dessa Língua Portuguesa pluricêntrica [...] língua heterogênea utilizada por partícipes de um passado sócio-histórico-cultural. (BASTOS, 2022, p. 23) e que nos marcou desde a formação do Brasil.

A produção de efeitos de sentido se dá nas formas de interação verbal ligadas às situações vivenciadas pelo grupo social dos intelectuais que, descompromissados com soluções anteriores, imprimiram às pro-

duções literárias um caráter moderno e nacionalista. Afirma o sujeito-autor não serem as anotações técnicas, nem para técnicos, nem constituidoras de um livro científico, mas pertencentes às produções de seu grupo:

Este é um livro de ficção, e ninguém não aprende gramática nele, é lógico.

Mostrar que o perigo pra quem se mete numa coisa destas é principiar inventando coisas sem nenhuma ligação com a realidade existente. Embora tomando cuidado não me livre desse defeito e é por isso que não apresento o meu trabalho como obra de técnica porém de ficção. Não se trata de um livro técnico, nem para técnicos.

Assim fica entendido que isto não é uma obra científica. É ainda e sempre uma obra de ficção (PINTO, 1990, p. 59-60)

Observemos Mario de Andrade, um intelectual que pode ser caracterizado como poeta, contista, romancista, crítico literário, além de ser um sociolinguista que se empenhou no estudo das variações linguísticas nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, na segunda metade do século XX, em viagens de navio, ou por estradas de condições precárias, buscando os elementos linguísticos e culturais com vistas ao projeto modernista das vanguardas, produzindo o projeto da *Gramatiquinha*, interrompido com sua morte, tendo sido os seus manuscritos recolhidos, ressurgindo, na década

da de 1990, na publicação de Edith Pimentel (livre-docente na USP): *Mario de Andrade A Gramatiquinha da Fala Brasileira*.

Há, então, interdiscursos presentes nos textos em tela: os ditos de Mario de Andrade e os de Edith Pimentel, numa interdiscursividade que, de acordo com Maingueneau (1993) tem um lugar privilegiado no estudo do discurso, por tomar o interdiscurso como objeto na procura de apreender não uma formação discursiva, mas a interação entre formações discursivas diferentes. Nesse sentido, dizer que a interdiscursividade é constitutiva de todo discurso é dizer que todo discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos. Por isso podemos buscar em Casagrande e Bastos (2021, p. 7) a relação entre a interdiscursividade e os campos discursivos:

Convém registrar que o intertexto está para o texto assim como o interdiscurso está para o discurso. Assim, a intertextualidade remete-se ao conjunto de relações explícitas ou implícitas que um texto mantém com outros textos e a interdiscursividade remete ao conjunto de discursos de um mesmo campo discursivo (espaços em que um conjunto de formações discursivas se relacionam em embate) ou de campos discursivos diferentes. (CASAGRANDE; BASTOS, 2021, p. 7)

Assim, estando nos campos discursivos do linguístico e do político, visava a captar o falar médio dos brasileiros que identificaria por meio dos falantes rurais e urbanos, das diversas regiões do país e de todas as classes sociais, Mario de Andrade deixou uma minuciosa descrição do português em uso no início do século XX, além de escrever centenas de cartas para numerosas pessoas, tratando de problemas relacionados com a literatura, a cultura, a linguagem e a estética. Com esse objetivo e a partir da pergunta: *Em que medida o autor brasileiro Mario de Andrade confere importância à teorização sobre a Língua Portuguesa em suas anotações sobre a utilização da “língua nacional?”*, estudaremos a já citada obra *A Gramatiquinha de Mario de Andrade: texto e contexto*, publicada por Edith Pimentel Pinto, a fim de analisar o trabalho de um intelectual interessado em conhecer a Língua Portuguesa, intervir nela e deixar legados a respeito dela para os seus sucessores.

Na obra selecionada, Pinto (1990) apoia-se:

[...] essencialmente nos originais de Mario de Andrade, expressamente destinados à composição da *Gramatiquinha*. Acessoriamente, vale-se de notas marginais suas, consignadas em obra de caráter linguístico, em especial na *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*, de Said Ali; de alguns poucos escritos, do mesmo caráter; e, muito raro, de outros documentos especificados oportunamente. (PINTO, 1990, p. 11)

Trata-se, portanto, de uma obra de bastante relevância, ao abordarmos a questão das variações linguísticas apresentadas pelo sujeito-autor, que traz um estudo sobre a fala brasileira partindo de dados colhidos na observação direta e cotidiana nas mencionadas viagens que fez pelo Brasil, revelando a variedade brasileira da Língua Portuguesa de acordo com os ideais modernistas que buscavam uma sistematização da norma brasileira. Entretanto, a formação discursiva dos modernistas não se constituía somente de um embate contra Portugal, eles visavam à afirmação de uma identidade brasileira, também por meio da forma de utilizar da língua. Partiam do princípio de que se os falantes da Língua Portuguesa no Brasil usam determinada expressão, pronunciando-a de determinada maneira, afastam-se da norma-padrão culta, o que mostra como se constitui a língua em uso e os discursos de dominação entre portugueses e brasileiros conservadores versus brasileiros vanguardistas. Desse modo, afirma Almeida (2013) que:

Em toda a escritura mariodeandradina, seja ela ficcional ou não, está pulverizado o estudo da fala brasileira. Como um dos alvos da agenda modernista era a experimentação estética aliada à estilização da fala brasileira, o autor de Macunaíma insere em seus textos as estruturas fixas e específicas do português brasileiro. (ALMEIDA, 2013, p. 3)

Nesse discurso, desvenda-se que o sujeito-autor se representa como um pesquisador e não como um gramático em *A Gramatiquinha*, não intencionando, portanto, que fosse lida como uma obra científica, mas sim como uma ficção. No discurso, nota-se o campo da linguística e não da gramática pelo fato de se revelar muito mais descritivo e filosófico do que prescritivo, por não se mencionar, em momento algum, regras ou normas, mas apenas constâncias. Nota-se um discurso engajado com implicações linguísticas e estéticas e não um discurso prescritivo, objetivando a uma consolidação rígida dos traços peculiares à norma brasileira, do que decorre o diminutivo atribuído à palavra “gramática”, empregada no título do livro.

De acordo com o segundo princípio koerneano (2014, p. 59):

O próximo passo que o historiógrafo da linguística deveria dar consiste em tentar estabelecer uma compreensão completa do texto linguístico em questão, tanto do ponto de vista histórico como crítico, talvez até mesmo filológico. É desnecessário dizer que se deve abstrair da sua própria formação linguística e dos compromissos atuais na linguística. O quadro geral da teoria a ser investigada, assim como a terminologia usada no texto, devem ser definidos internamente e não em referência à doutrina linguística moderna. Esta consideração

pode ser chamada de ‘princípio da imanência’.
(KOERNEANO, 2014, p. 59)

Seguindo o segundo princípio, analisaremos a questão linguística e filológica na abordagem dos estudos marioandrados sobre a língua em uso no Brasil na primeira década do século XX.

Sem seguir uma metodologia para a elaboração da obra, Mario de Andrade aderiu tardiamente ao modelo da gramática de Saïd Ali, o que não caracterizou sua obra como uma gramática, ainda que o autor assumisse a postura tradicional ao afirmar que, dentro de uma gramática, “[...] os exemplos devem ser tirados dos escritores bons atuais.” (ANDRADE *apud* PINTO, 1990, p. 329). No entanto, seu papel foi não o de atribuir valor literário às variantes linguísticas, mas de registrá-las. Algumas críticas houve ao sujeito-autor, pois julgavam que havia a intenção de se criar uma língua brasileira, supervalorizando ainda o dialeto paulista, o que era respondido com a afirmação de que os registros foram selecionados em todo o país, a fim realizar a pesquisa que foi de grande valor. Em Pinto (1990), lê-se:

Se muitos tentarem o que eu tento (note-se que não digo como eu tento) muito em breve se organizará uma maneira brasileira de se expressar (...). Essa expressão é muito provável que talvez ainda século se passe sem que ela se diferencie do português a ponto de formar

uma nova língua (ANDRADE *apud* PINTO, 1990, p. 51)

O estudo das VARIAÇÕES linguísticas delimita alguns traços gerais da língua falada no Brasil, fundamentando a questão da formação de palavras que passem a constar numa futura gramática brasileira “[...] para que essas vozes deixassem de ressoar com estranheza na língua literária.” (PINTO, 1990, p. 53). Desvela seu papel social ao afirmar que “[...] o que a gente tem de fazer é isso: ter a coragem de falar brasileiro sem se amolar com a gramática de Lisboa.” (ANDRADE *apud* PINTO, 1990, p. 49), pois a língua “[...] falada do jeito brasileiro e gramaticalmente à portuguesa é uma coisa falsa, desonesta e dum feiura morna.” (*apud* PINTO, p. 322). Falando brasileiro, seria previsível que sofresse críticas, mas em sua representação como brasileiro pontuou: “Já não disse sejamos brasileiros. Eu fui. Eu não falei: Escrevamos brasileiro. Eu escrevi.” (ANDRADE *apud* PINTO, 1999, p. 53).

Em sua constituição discursiva, o sujeito revela o domínio da norma culta em livros publicados por ter estudado a língua e ter sido um leitor contumaz. Dessa forma, *A Gramatiquinha* destinava-se aos sujeitos leitores com domínio da norma-padrão culta para que percebessem e aceitassem as variações, não se destinava, portanto, a ser um instrumento de estudo dentro das escolas, muito menos um substituto das gramáticas normativas e descritivas tradicionais. No fragmento abaixo, o autor apresenta uma metáfora

que reflete a sua visão em relação a alguns escritores e a sua postura como escritor.

Sucedem que a maioria, para escrever veste fraque, alguns, casacas e o resto o paletó de domingo, ao passo que eu me dispo até do paletó semanal. (ANDRADE *apud* PINTO, 1990, p. 327)

No campo discursivo referente à linguística, o sujeito-autor alertava para o descompromisso em escrever obedecendo à norma-padrão, o que resultava numa escrita repleta de variantes, como, por exemplo, em relação às personagens dos livros de ficção que deveriam fazer uso de uma linguagem que deveria refletir, de fato, o falar do brasileiro da época, inserido em condições de produção do discurso vistas, de acordo com Pêcheux (1993), como as características básicas do contexto discursivo acionadas pelos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de elaboração e ou interpretação do texto oral ou escrito.

Ao estudarmos o texto de Mario de Andrade, seguimos a concepção de que a língua só existe em função do uso entre locutores (falante ou escrevente) e interlocutores (leitores e ouvintes) em situações de interação comunicativa em que os signos são utilizados com suas contradições, considerando como Bakhtin/Volochínov (1992) que todo signo é ideológico:

Na realidade, todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de aparecer para alguns a maior das mentiras. Esta dialética interna do signo não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária. Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. Donde o caráter refratário e deformador do signo ideológico nos limites da ideologia dominante. (VOLOCHÍNOV, 1992, p. 47)

Em confronto com os discursos conservadores, o sujeito-autor apresentou um estudo sobre as variações nos diferentes níveis de língua (sintático, fonético, morfológico), entre os quais, serão abordados nesta nossa exposição, as questões sintáticas e fonéticas da Língua Portuguesa, destacando as variações apontadas pelo autor nesses dois eixos, a fim de direcionarmos os nossos estudos para as variações que ocorrem com maior incidência em quais sejam:

1. *Variações sintáticas* (ANDRADE *apud* PINTO, 1990, p. 400):

1.1 variação dos pronomes (“pra mim sentar” por “pra eu sentar”);

1.2 exclusão de pronomes nos verbos pronominais (sente por sente-se);

1.3 flexão verbal com o uso do “tu” (“tu vai” por “tu vais”);

1.4 emprego de “enquanto que” no povo analfabeto;

1.5 concordância de coletivos em geral: do coletivo da primeira pessoa “a gente” (“A gente vai com ele”) e da terceira pessoa (“aquela gente andam com coisa”);

1.6 emprego do presente do indicativo pelo futuro (“Si você for lá, fecha o tempo”, por “fechará o tempo”) e outras observações sobre a ausência da noção exata do tempo futuro e sua confusão com o presente na linguagem popular analfabeta;

1.7 emprego do imperfeito do indicativo pelo condicional (“Si você fosse lá, fechava o tempo”);

1.8 emprego do imperativo nos imperativos negativos (“Não demora”).

2. *Variações fonéticas* (ANDRADE *apud* PINTO, 1990, p. 343):

2.1 encurtamento das palavras proparoxítonas (“chacra” por “chácara”; “abobra” por “abóbora”; “príncipi” por “príncipe”);

2.2 timbre, ritmo, volume – propriedades do som – troca de consoantes, de vogais (“Hispanho” por “espanhol”; “ingrêis” por “inglês”);

2.3 substituição do r pela vogal i (“poico” por “porco”);

2.4 pronúncia do lh (“recolher” e “recoiê”);

transformação do ô em u e vice-versa (“mucambo” por “mocambo”; “fonção” por “função”);

2.5 manifestações de epêntese (“adevogado” por “advogado”; “absolutamente” por “absolutamente”);

2.6 manifestações de assimilação regressiva (“inlustre” por “ilustre”);

2.7 manifestações de síncope (“meidia” por “meio-dia”);

2.8 variações de para (“pra, prá, prô”);

2.9 aglutinação (“pouco + bocadinho” por “poucadinho”);

2.10 transformação de dissílabos em ditongos (“fri-o” por “friú”, “ti-o” por “tiu”).

A representação social do locutor como portavoz da nação brasileira, em contexto determinado, leva-nos a afirmar a posição nacionalista moderada do sujeito-autor que pretende ser naturalmente brasileiro sem opor Portugal (o dono da voz) ao Brasil, pois, de

acordo com sua posição revelada pelas marcas que atestam seu dizer, sua relação com a situação e a sua representação contextualizada apresentam-se da seguinte forma:

Não pensem que vou defender Portugal e me tornar simpático pros portugas nacionalistas não. Não tenho por Portugal nenhuma ternura maior que a que tenho pelos Cochinchins ou norteamericanos.

Não se trata de reação contra Portugal. Trata-se duma independência natural, sem reivindicações nem nacionalismos, sem antagonismos, simplesmente, inconscientemente.

Ora aplicando o caso à língua o que a gente tem de fazer é isso: ter coragem de falar brasileiro sem si amolar com ‘a gramática de Lisboa’. Não se trata de reagir, trata-se de agir que é mais nobre e viril. (PINTO, 1990, p. 49)

Nota-se o sentido da necessidade de os brasileiros manifestarem-se como sujeitos ocupando lugares de brasileiros que podem e devem ocupar posições nacionalistas, frente a outros sujeitos ocupando lugares de portugueses que podem e devem ocupar posições nacionalistas em terras europeias: “Não falar nem uma vez em regras. Nem tão pouco em normas se possível! Falar só em Constâncias[...].” (PINTO, 1990, p. 61). Constâncias que significam a repetição sonora e gráfica da língua brasileira apartada do português de Portugal. Nessa representação, o sujeito-autor mani-

feita-se no texto, assumindo variações linguísticas ao mencionar o brasileiro falado no Ceará, em São Paulo e no Rio Grande do Sul, com as diferenças vocabulares surgidas por necessidades locais: no Rio Grande do Sul – bovinos e equinos – e em São Paulo – café. Tais ditos revelam a sua relação com a situação contextualizadora e sua representação contextualizada. Conforme as posições assumidas pelo sujeito-autor, o uso de palavras, de caráter ideológico, com suas mudanças de sentido, o que produzem o efeito de sentido de acordo com os papéis e com as situações vivenciadas, estabelecendo-se como produto social e histórico marcado como progressista à procura de firmar uma brasilidade que está ideologicamente comprometida pela força da lusofonia linguística no momento. Em Pinto (1990), lemos o sujeito-autor:

É incontestável que com a estilização da fala brasileira que é a minha contribuição pessoal pra codificação futura do brasileiro, ninguém não me pode pegar em erro. Basta ver as modificações (...) de estilo, de modismos vocabulares e de ortografia dum livro meu pra outro pra ver que tudo saiu assim porque eu quis. Mas também por outro lado, se não me podem acusar de erro, também é certo que não me deixei adormecer nos braços molengos da facilidade. Minha fala é difícilíssima até. (PINTO, 1990, p. 63)

Dando continuidade, menciona variações encontradas em suas pesquisas de campo, por ocasião de suas viagens pelo Brasil, revelando sujeitos que ocupam lugares de brasileiros conservadores e de brasileiros “[...] ‘brasileiros’ que podem e devem ocupar posições, teorizando sobre a língua nacional [...]” com desatenção momentânea aos pecados contra o português de Portugal ou das gramáticas, em anotações como:

Escutei em Santa Isabel, estado de S. Paulo, da boca dum caipira cantando modas. / Os ítalo-brasileiros falam coisas extraordinárias. Fiquei bem uns seis meses freguês dum barbeirinho ruim das Perdizes só pra escutar a fala dele que era uma gostosura imprevista com seus ‘soddisfeito’, ‘quatro dia’ etc. etc. (PINTO, 1990, p. 65)

Ao buscar a identidade nacional, o sujeito-autor atende a uma demanda de resgate histórico com vistas à preservação da memória brasileira, conferindo, como apontamos, extrema importância à teorização sobre a “língua nacional” em suas anotações. Naquele contexto modernista de um Brasil do início do século XX, revela-se uma tensão discursiva entre a luta travada entre conservadores e progressistas. Mario de Andrade apresenta suas posturas e coloca-se ora como conservador para ironizar o desejo de preservação de uma língua pura – criticando a atitude de se misturarem outras línguas, como o italiano, à fala e o desejo

de ser purista na escrita –, ora como progressista para firmar-se na defesa da brasilidade, criticando o purismo escrito e adotando a posição de ser brasileiro por seguir as constâncias linguísticas do falar nacional.

Concluímos, então, que a análise da obra *Gramatiquinha* de Mario de Andrade, com apoio da Análise do Discurso de linha francesa e da Historiografia Linguística, permitiu examinar a relevância da obra no contexto do século XX; a postura e o legado do autor na obra em questão, reveladoras da importância dos estudos historiográficos, linguísticos e discursivos para o conhecimento da Língua Portuguesa característica de um dos países de língua oficial portuguesa: o Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. N. de. (2013). A gramatiquinha da fala brasileira: uma poética de Mário de Andrade. Manuscrita: *Revista De Crítica Genética*, (23). Disponível em: <https://www.revistas.usp.-br/manuscrita/article/view/177756>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. (Originalmente publicado sob o pseudônimo de Valentin Nikolaïevitch Volochinov).

BASTOS, N. B.; BATISTA, R. de O. (Orgs.). *Questões em historiografia da linguística – homenagem à Cristina Altman*. São Paulo: Pá de Palavra, 2020.

BASTOS, N. B. Lusofonia: Uma questão de pertencimento histórico-social-político-cultural. In: *Caderno Seminal*, n. 42 (2022): Português: língua de muitas pátrias. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal>. Acesso em: 04 nov. 2022.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Ouro Sobre Azul, 2000.

CASAGRANDE, N. dos S.; BASTOS, N. B. A Análise do Discurso: pressupostos teóricos em foco. In: BASTOS, N. B.; CASAGRANDE, N. dos S. (Orgs.). *A Análise do Discurso: perspectivas em distintos campos discursivos*. São Paulo: Líquido Editorial, 2021. p. 5-14.

KOERNER, E. F. K. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Vila Real: Centro de Estudos em Letras – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014 (Coleção Linguística 11).

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1993.

NASCIMENTO, E. *A Semana de Arte Moderna de 1922 e o Modernismo Brasileiro*. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/download/33354/19341/111602>. Acesso em: 06 nov. 2022.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

PINTO, E. P. *A Gramatiquinha de Mario de Andrade: texto e contexto*. São Paulo: Duas Cidades/Secretaria de Estado da Cultura, 1990.

TOLEDO, R. P. de. *A capital da vertigem. Uma história de São Paulo de 1900 a 1954*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

CAPÍTULO 4

A ESCRIT(UR)A ZURDA: Desarquivando auto-histórias

Joao Paulo F. **TINOCO**
UFMGs – lajptinoco@gmail.com

Vânia Maria Lescano **GUERRA**
UNESP – vguerrai@terra.com.br

RESUMO: Esta apresentação tem o objetivo de discutir a escrit(ur)a Zurda (ANZALDÚA, 2012), sob a pluma da auto-história, como tentativa de performar uma reflexão descolonial a partir das escrituradas de Gloria E. Anzaldúa, principalmente a partir da obra *Borderlands/La frontera: the new mestiza* (2012). Para isso, nossas reflexões se apoiam sobre a Análise do Discurso foucaultiana (ALMEIDA, 2019; GUERRA, 2017; TINOCO, 2021); o pensamento descolonial (ANZALDÚA, 2012; MIGNOLO; WALSH, 2018); e o Local Geoistórico (NOLASCO, 2013). Sob a visada discursiva *Fronteriza* (descolonial), vemos a Escrit(ur)a Zurda como um ato de vingança pelas tantas injustiças espalhadas pela América Latina. Assim, a Escrit(ur)a Zurda é o convite do uso do processo de desarquivamento das biografias locais *fronterizas*. Esse gesto de autorreflexão desenha um espaço crítico onde não só a mulher Chicana/indígena, mas também outros sujeitos que se encontram numa fronteira onde se sentem excluídos e violados, se deparam com sua incompletude e desejam transformações. Já a auto-história, Anzaldúa a vê como um termo para descrever o gênero de escre-

ver sobre a história de alguém que é pessoal e coletiva, usando elementos fictícios, algo parecido com o *memoir* e a autobiografia ficcionalizados (KEATING, 2005). Por isso é preciso dissecar as malhas da escrit(ur)a que podem permitir a desconstrução da ilusão do único, visto que acreditamos que a escrit(ur)a é um traço coberto de remendos de seu próprio rastro que o sujeito tenta (d)escrever e se inscrever.

PALAVRAS-CHAVE: análise do discurso foucaultiana; escrit(ur)a zurda; autohistoria.

A ESCRIT(UR)A ZURDA: AUTO-HISTÓRIAS

Entendemos a Escrit(ur)a *Zurda* como uma ferramenta de denúncia que questiona os mecanismos dicotômicos fomentados pelo poder colonial, sob o pensamento heteropatriarcal e racista, que coloca a mulher *Chicana*/indígena num lugar inferior ao homem. Essas práticas de violência alcançam a mulher *Chicana*/indígena nas suas mais variadas formas, ora por meio da violência simbólica, ora por meio da violência física. A prática da escrit(ur)a das mulheres *Chicanas*/indígenas mostra que essas mulheres têm resistido a impassibilidade do outro que não leva em consideração as vontades e desejos dessas mulheres, condicionando-as ao julgo machista enrustado na sociedade.

A Escrit(ur)a *Zurda* é uma noção importante para compor a performance da descolonialidade. A partir dessa noção, Anzaldúa nos ajudam a repensar conceitos-metáforas como o mundo *Zurdo* que aqui estamos pensando quanto à questão da escrit(ur)a.

A Escrit(ur)a *Zurda* convida não só as mulheres *Chicanas*/indígenas a escreverem, mas também outros sujeitos que se encontram numa fronteira onde se sentem excluídos e violados, sempre sob a costura da descolonialidade do poder. Lembramos o leitor que a noção descolonial é um pensamento construído na e pela margem.

Para Anzaldúa (2015) o Mundo *Zurdo* é o caminho onde os sujeitos podem iniciar mudanças por eles mesmos para depois ter o desejo de mudar o mundo. O Mundo *Zurdo* é um caminho de dois movimentos, são eles, conhecer a si mesmo e expandir-se dentro do mundo, uma recreação simultânea da psique e da reconstrução da sociedade. A escrit(ur)a para nós pode ser um meio de alcançar esse desejo. Afirmamos que a pesquisa e pesquisador, por exemplo, vão se subjetivando ao longo da escrit(ur)a. Sentimos que aos poucos vamos nos transformando a partir da pesquisa, desse contato com os pensamentos dos autores que temos tido contato. Desse modo, sugerimos pensar a Escrit(ur)a *Zurda* como um ato de vingança pelas tantas injustiças espalhadas pela América Latina.

A Escrit(ur)a *Zurda* é uma releitura que propomos a partir do que Anzaldúa (2012) faz em relação ao seu desconforto quanto ao desejo de uma língua(gem) uníssona. Esse desconforto pode ser devido à recusa de falar só a língua(gem) do colonizador, mas também falar as outras língua(gen)s que a constitui, que passam pelo corpo. Ou por uma ação estratégica política para que sua voz consiga alcançar aqueles que não falam a língua ingle-

sa, por exemplo, as pessoas mais velhas no México que se recusam a falar a língua inglesa.

Dessa maneira, Anzaldúa (2012) mostra às suas irmãs Chicanas/indígenas que estar nos entre-línguas-culturas é ter a liberdade de mudar códigos linguísticos sem ter que sempre estar numa só língua(gem), pois há a possibilidade de falar inglês ou espanhol ou falar *espanglês*, refutando o pensamento de que o sujeito fronteiriço tem de acomodar os falantes da língua(gem) inglesa em vez de eles terem que acomodá-lo, além do mais, essa prática é uma maneira de legitimar a língua(gem) do sujeito da fronteira.

A escrit(ur)a *Zurda* é o convite do uso do processo de desarquivamento das biografias locais *fronteiras*. Sempre haverá outras impressões digitais no arquivo literário de Anzaldúa. Propondo-me compreender a escrit(ur)a *Zurda* como um arquivo, ela tem uma dimensão arquivística como um repositório aberto, sempre num movimento vir a ser.

Mal de Arquivo (DERRIDA, 2001) estabelece como nome um jogo com o contexto histórico contemporâneo, no qual estão em discussão os *Arquivos do Mal*, os quais durante tanto tempo foram interditados, desviados, dissimulados, quando não destruídos. Por exemplo, a prova dos horrores praticados pela igreja católica, especificamente em relação ao caso do indígena Tupinambá^{vi} Tibira, que foi assassinado em 1614, amarrado pela cintura à boca dum canhão.

O crime mais antigo de homofobia registrado no Brasil em arquivos escritos pelo jesuíta Padre Manuel da Nóbrega em 1549; ou as intensas guerras contra o povo indígena pelo interesse de suas terras; ou quanto a inferioridade da mulher praticada na Índia fomentado por alguns livros hindus, possibilitando perceber a mulher como objeto de prazer sexual. Por exemplo, o pavoroso estupro coletivo de uma estudante de 23 anos na capital, Nova Deli; ou a travesti brasileira Dandara que foi executada em 2017 por doze homens que gritavam: *Vai viado!; tem que morrer; a munição tá de calcinha e tudo.*

Desse modo, no arquivo pressupõe inscrições, marcas e a decodificação das mesmas, seu armazenamento e sua preservação. O arquivo é um lugar de consignação, ou seja, de conjunto de signos. Para que algo se torne arquivo, por exemplo, a obra *Borderlands* (2012), não basta o simples depósito em algum lugar (na editora). O poder arcôntico deve ser também de consignação, como Derrida (2001) explicitou: consignar é designar uma residência, confiar, pôr em reserva, em um lugar e sobre um suporte, reunindo signos; coordenar em um único *corpus*, sistema ou sincronia.

Num arquivo não deve haver dissociação absoluta, heterogeneidade ou segredo que viesse a separar (*secernere*). Compartimentar de modo absoluto. (DERRIDA, 2001, p. 14)

Observa-se, que há na dimensão do arquivo algo que não se diz de imediato, que não se pode dizer, não se pode revelar, uma vez que são arquivos confidenciais. No entanto, o fato de haver um segredo que não pode vir a lume não significa que está no domínio do privado. “O que quer dizer privado, o que quer dizer público.” (DERRIDA, 2001, p. 106), traz todo o sentido para a questão do arquivo.

De acordo com Derrida (2001), “Não há arquivo sem um lugar de consignação, sem uma técnica de repetição e sem uma certa exterioridade; não há arquivo sem exterior.” (DERRIDA, 2001, p. 22).

Assim, infiro que o arquivo possui um ajuntamento de dados e histórias que estão armazenados e organizados. Pode-se traduzir que o arquivo guarda as memórias ao mesmo tempo que luta, pela pulsão da morte, para esquecê-las para que, conseqüente, elas possam ser ressignificadas em outro momento da história. Para Derrida (2001), esse processo é o mal de arquivo.

Dito isso, acreditamos que a escrit(ur)a de Anzaldúa (2012) como arquivo, onde histórias estão gravadas pela letra, as quais um dia foram silenciadas, mas por questões de sobrevivência a partir do esquecimento, essas memórias são reatualizadas e ressignificadas, deixando impressões e marcas que foram arquivadas por Anzaldúa e estão sendo desarquivadas pelos pesquisadores deste artigo.

Trazemos essas considerações filosóficas em torno do arquivo elaboradas por Derrida (2001) para lançar luzes

não só quanto à Escrit(ur)a *Zurda* como função de arquivamento, mas também quanto ao seu desarquivamento.

A partir da Escrit(ur)a *Zurda*, Anzaldúa (2012) convida os sujeitos que se localizam na margem a resgatar por meio da escrit(ur)a memórias individuais e coletivas, relatando suas vivências ao mesmo tempo que devem valorizá-las, uma vez que os sujeitos da fronteira ainda sofrem do mal de arquivo. Ao mesmo tempo que Anzaldúa incentiva seu povo a remexer na memória histórica de um passado traumático, tentando restaurar um arquivo do esquecimento, há ao mesmo tempo um impulso de destruição do mesmo.

DESARQUIVANDO AUTO-HISTÓRIAS

A violência e a destruição da pulsão de morte manifestam-se por meio da vergonha de aceitar a ancestralidade Chicana/indígena repetida pelo discurso colonial. Vemos o excerto:

B1: Viver na fronteira significa você *não ser nem hispânica indígena negra espanhola nem mulher branca*, você é *mestiza, mulata, mestiça* presa no fogo cruzado entre os assentamentos enquanto você *carrega todas as cinco raças em suas costas não sabendo qual lado ir, retornar.*^{vii} (ANZALDÚA, 2012, p. 216). (*Tradução minha*).

O muro da fronteira que divide os mexicanos nasceu em dois de fevereiro de 1848 com a canção do tra-

tado de Guadalupe-Hidalgo, cidade para a qual o governo mexicano fugiu com o avanço dos EUA. Com o fim da guerra entre os dois países, cem mil cidadãos mexicanos ficaram do lado de cá, junto com a conquista dessa terra. A terra foi estabelecida pelo tratado como pertencendo aos mexicanos e foi logo roubado pelos seus donos. O tratado nunca foi honrado e restituído, até hoje, pouca coisa foi feita. (ANZALDÚA, 2012).

O sujeito *mestizo* se empenha em representar a cisão entre o existente e o inexistente para garantir, a partir de sua fronteira, o ilimitado que desestabiliza toda universalidade. Há um rastro identitário diferente que não se limita a formas de identificações externas (da família, raça, gênero, sexualidade, classe, nacionalidade), ou liames ao poder hegemônico, privilégio e controle, ou imagens de si romantizadas. A nova *mestiza* está sempre num processo de (re)pensar sobre si numa maneira que não está atrelada a uma noção de identidade quando a identidade é o meio pela qual cada indivíduo constrói uma ideia de segurança. (ANZALDÚA, 2009).

A *mestiza*, em sua visão, rejeita o estabelecimento binário e a identidade política como existência do ser unificado, não ser nem hispânica indígena negra espanhola nem mulher branca (*gabacha*, mulher branca), em que grupos se colocam do outro lado do pensamento binário, o que é uma falha, colocar-se somente de um lado para nova *mestiza*, pois sua prática insurgente corta como navalha o pensamento colonial (ANZALDÚA, 2009). A perspectiva da mulher Chicana/indígena é a de carregar todas as cinco raças em suas costas.

Em B1, ecoa a voz do colonizador que, produzida pela memória discursiva, violenta a *mestiza* ao afirmar que ela não se encaixa em nenhuma categoria nacionalista, uma vez que ela é vista como uma mistura racial. Como se fosse um desdobramento do outro, colonizador, para tentar impor no outro e em si como devem ser (re)conhecidos. O poder hegemônico encontra diferentes mecanismos, micropoderes, estratégias para classificar o outro como acontecia no período colonial.

As vozes que, vindas de diferentes lugares, se cruzam e marcam linhas de identificação contraditórias, uma vez que o sintagma não instala um enunciado que carrega em si mesmo efeitos de sentido antagônicos. Se foi preciso negar é porque algo foi afirmado. Essa produção de subjetividades em que o sujeito manifesta o desejo de ser hispânica, indígena, negra, espanhola, branca é inconstante. Por outro lado, o sujeito encontra-se num espaço entre a exigência da recusa e do ser onde o equilíbrio é lidado com a aceitação de ser as cinco raças.

Nesse sentido, Anzaldúa assemelha-se a Cusicanqui (2010) que também utiliza expressões indígenas para marcar sua posição política como mestiça. Para essa autora, no colonialismo, as palavras têm uma função muito peculiar: elas não podem designar quando não encobrem fatos importantes da história. Cusicanqui (1993; 2010; 2012) é uma autora de ascendência aymara e europeia, que se auto-define como *ch'ixi*, uma categoria criada por ela como uma estratégia andina de nomear um povo que não é um simples resultado de um processo de hibridismo, que caracteriza um

discurso acadêmico fictício. Essas sociedades mestiças são para a autora mais parecidas à noção *aymara de ch'ixi*, a qual se define por um contexto manchado e que se constitui numa imagem poderosa usada para pensar a coexistência de elementos heterogêneos que não buscam por uma fusão, uma mistura e tampouco produzem um elemento novo, superior hierarquizante.

O fio discursivo mostra a reconfiguração de pensamentos e saberes antagônicos, que são tomados e retomados e modificados de acordo com os deslocamentos da história, e marcam a compreensão do sujeito B1 atravessado pelos discursos outros – a *Chicana/indígena fronteriza*. Assim, B1 não pertence somente a um lugar, mas vários ao mesmo tempo, num desdobramento das identidades e suas subjetividades. As identidades não se encontram agrupadas, não há controle, pois elas estão imbricadas. Por isso, B1 enuncia que carrega todas as cinco raças em suas costas, desestabilizando o saber hegemônico.

A mulher *Chicana/indígena* é excluída dos grupos nacionais como um sujeito que não se enquadra em nenhuma nacionalidade, por exemplo, a espanhola, a mexicana e a norte-americana, pois há um processo de violência quanto ao fenótipo da *Chicana/indígena*. B1 é percebido pelo outro através de suas características, como pele, cabelo, língua(gem), sotaque, abrindo fissuras colonializantes pela:

[...] codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outras. (QUIJANO, 2005, p. 228)

De acordo com Quijano (2005), a concepção de raça, em seu sentido moderno, só surgiu depois da existência de América. Ela surge como referência às diferenças fenotípicas entre os conquistados e conquistadores, baseando-se em supostas estruturas biológicas que diferenciavam os grupos.

Essa formação de relações sociais, evocada também na voz de B1, produziu na América identidades sociais, por exemplo, índios, negros e mestiços. Por outro lado, termos como hispânica, indígena e espanhola indicavam a procedência geográfica ou o país de origem, isto é, uma conotação racial. É fácil de imaginar que essas:

[...] identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. (QUIJANO, 2005, p. 228-229)

Em relação à identidade como resultado de processos de identificação, a identidade fica refém de critérios que colocam em ordem a necessidade de per-

tencimento. Daí a exclusão desses sujeitos marginalizados, os estranhos, os vagabundos, as putas, as feiticeiras, os mestiços. Os mestiços ainda vivenciam gestos de exclusão, a falta da hospitalidade, o não-reconhecimento dos colonizadores. Desse modo, os mestiços ainda permanecem marginais à memória dos EUA, esquecendo que eles foram internados em campos de trabalho escravo quando do crescimento do país.

Outro meio de exclusão é através do corpo. Percebemos que o corpo e suas características observáveis estabelecem o seu lugar na fronteira dicotômica, em que a raça é naturalizada na relação colonial de dominação entre aqueles que são do norte e aqueles que são do sul. B1, inscrito nas FDs Biológica e Antropológica, escancara ao mundo de que maneira seu corpo se torna escravo através de ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominadores e dominados, uma maneira de outorgar legitimidade quanto à dominação imposta pela conquista (QUIJANO, 2005).

É importante saber o que os autores dizem sobre raça e etnicidade. Os trabalhos do brasileiro Kabengele Munanga (2004) e o camaronês Joseph-Achille Mbembe (2014) explicam que raça e etnia não são termos sinônimos. Os autores estabelecem uma diferença entre eles, pois o conceito raça foi construído ao longo de tempo em torno de determinadas condições históricas. Por isso, esses pesquisadores colocam mais peso nas discussões sobre o conceito de raça.

Começo com Munanga (2004), que aborda o racismo fazendo um percurso histórico do termo raça e seu uso no âmbito das sociedades europeias. Desse modo,

Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em Português como Lineu (1707-1778), o usou para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada. (MUNANGA, 2004, p. 17)

Ainda com esse autor:

No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum. Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. Nos séculos XVI XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela no-

breza local que se identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao Gauleses, população local identificada como a Plebe. Não apenas os Francos se consideravam como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados. Percebe-se como o conceito de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes. (MUNANGA, 2004, p. 17)

Como se pode perceber, no início do uso do termo, raça não foi utilizado para designar grupos humanos ou para estabelecer uma diferença entre sujeitos e classe social. Com a classificação feita dos grupos humanos realizada por vários cientistas do século XVI-II, o novo significado de raça se estabeleceu e foi usado com o intuito de legitimar lugares hierarquizantes dentro dos grupos sociais.

Já Mbembe (2014), ao refletir sobre o racismo e a condição do negro nas sociedades contemporâneas, faz referência às condições históricas do período das grandes navegações. Essas viagens começaram no final do século XV e começo do XVI com a chegada dos espanhóis ao continente americano e dos portugueses

no Brasil. Esses discursos que se fundamentaram nos saberes das ciências que, do século XVII ao XIX, foram utilizados para justificar o tráfico de escravos.

De acordo com Mbembe (2014), essa prática veio à tona depois de François Bernier (século XVII), Georges Louis-Leclerc (conde de Buffon), que influenciaram naturalistas como Lamarck e Darwin, e, por fim, o naturalista e explorador Carl Lineus (século XVIII), os quais tiveram seus estudos utilizados para realizar a divisão dos grupos étnicos enquanto raça. Mbembe (2014) descreve essa prática da seguinte maneira:

[...] ao longo do século XVIII, surgem vários discursos sinceros acerca da natureza, da especificidade e das formas dos seres vivos, das qualidades, traços e características dos seres humanos e, até, de populações inteiras, que são especificadas em termos de espécie, gêneros ou de raças classificadas ao longe de uma linha vertical. (MBEMBE, 2014, p. 37)

Segundo esse pesquisador, essas produções científicas foram tomadas para classificar os seres humanos, o que justificaria o tratamento desigual usado para aqueles que se distinguiam dos outros. Assim, segundo esse autor, “[...] o conceito de raça – que sabemos advir, à partida, da esfera animal – foi útil para, antes de mais, nomear as humanidades não-europeias.” (MBEMBE, 2014, p. 39).

Sob a rubrica dos pensamentos de Hall (2013), inferimos que o sujeito mulher *Chicana*/indígena expõe a ferida das comunidades étnicas ao questionar a homogeneidade da cultura mexicana e do ser *Chicano* enquanto etnia, trazendo à baila a questão multicultural para o centro da crise de identidade nacionalista.

O ser *Chicano* enquanto categoria foi racionalizado, mas nunca deixou de conotar a mestiçagem. E essas discussões têm um lugar tímido no discurso nacional. Agora que está chegando com mais força na academia. Em relação ao excerto, B1 rompe a noção de raça derivada da biologia, colocando a importância de raça e etnia no mesmo nível ao enunciar ser hispânica indígena negra espanhola mulher branca, *mestiza*, mulata, mestiça, uma vez que não é possível afirmar que o povo *Chicano*/indígena se constituir de raça e etnia, pois eles são perpassados por diferenças regionais, urbano-rurais, culturais, étnicas e religiosas.

B1 subsidia-se em uma FD nacionalista para apontar sua resistência diante da tentativa da discriminação que faz emergir sentimentos de inferioridade que a *mestiza* por tanto tempo tem sofrido. Pode-se observar também o atravessamento de uma FD feminista. As palavras estão no feminino (hispânica indígena negra espanhola mulher branca, *mestiza*, mulata, mestiça), o que pontua o desejo pelo poder da voz feminina.

De acordo com Hall (2013), a categoria raça é uma construção política e social, a qual está organizada sob um sistema de poder socioeconômico de explo-

ração e exclusão. B1 desestabiliza a tentativa da justificativa do poder hegemônico de identificar: “[...] as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza.” (HALL, 2013, p. 77).

O problema desse discurso é que as diferenças genéticas, supostamente escondidas, materializam e podem ser significadas no corpo, características visíveis e facilmente reconhecíveis como a cor da pele, as características do cabelo (crespo ou liso ou ondulado), as feições do rosto (o nariz, os lábios, o queixo), o tipo físico, que permitem o funcionamento de dispositivos de inclusão e exclusão em situações cotidianas (HALL, 2013).

Quanto à etnicidade, de acordo com Hall (2013), está atrelada ao discurso da diferença de culturas e religiões. Assim, ela se contrapõe à raça. No entanto, o local dicotômico vê essa questão de maneira simples. O racismo biológico privilegia marcas como a cor da pele. A representação das mulheres mestiças funciona como signo da maior proximidade dos indígenas com a natureza e, por conseguinte, da probabilidade de que elas sejam preguiçosas, sem capacidade intelectual, veem a vida mais pela emoção e o sentimento em vez da razão etc.

É da mesma forma que acontece com os sujeitos que são estigmatizados por questões étnicas, uma vez que esses sujeitos são culturalmente diferentes e, portanto, inferiores. As práticas discursivas de raça e etnia são articuladas entre uma cadeia de equivalên-

cias. Desse modo, quando B1 se afasta da questão de raça e etnia através de uma cadeia de equivalências, o sujeito se afasta da questão racismo x diferença cultural para, à vista disso, articular o debate de duas lógicas do racismo (HALL, 2013).

A mulher *Chicana*/indígena intitulada como mestiça, sob as feridas da escrit(ur)a, sangra-se jorrando efeitos de sentidos outros, qual seja, um termo de identificação cultural que valoriza seus ancestrais e seu povo Chicano. Essa questão levantada pelo enunciador B1 desata os pontos de sutura do corte em que a igualdade social e justiça racial devem ser reconhecidas através da diferença cultural existente na sociedade mexicana.

ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES

Pudemos analisar a partir da materialidade discursiva que a escrit(ur)a encoraja, ora o escritor, ora o leitor, a simpatizar e a empatizar com questões singulares e diferentes que o outro vivencia, pois ao se colocar no lugar do outro, mesmo que esse outro não faça parte do mesmo grupo social ou da mesma cultura, uma consciência de conhecimento está sendo agenciada.

Por fim, nós podemos dizer que os efeitos de sentido, que emergem da Escrit(ur)a *Zurda*, denunciam o saber colonial que coloca o sujeito num local marginalizado; lugar de exclusão. A Escrit(ur)a *Zurda* costura, com a auto-história dos corpos dos sujeitos marginalizados, e fia uma cobertura de saberes locais epistemológicos outros a partir duma escrit(ur)a cola-

borativa ramificante, cujas raízes buscam reorganizar um novo tipo de ser e existir no mundo.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ANZALDÚA, Gloria. Keating Ana Louise (Ed). *The Gloria Anzaldúa's Reader*. Durham: Duke University Press. 2009.

ANZALDÚA, Gloria. *Light in the dark/Luz en lo oscuro: Rewriting identity, spirituality, reality*. Edited by AnaLouise Keating. Durham: Duke University Press, 2015.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. La raíz: colonizadores y colonizados. In: X. Albó y Barrios (Eds.): *Violencias encubiertas en Bolivia*. Tomo 1, Cultura y Política. La Paz: CIPCA-Aruwiyiri, 1993. p. 25-139.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakax utxiwa: A Reflection on the Practices and Discourses of Decolonization*. University Press. Translated by Brenda Baletti. Duke. Winter of. 2012. p. 95-109.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rudiger e Sayonaram Amaral. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MBEMBE, Achille. *A crítica da Razão Negra*. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MUNANGA, Kabengele. A mestiçagem no pensamento brasileiro.
In: MUNANGA, K. Identidade nacional versus identidade negra.
Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 53-90.

CAPÍTULO 5

ENTRE RUAS E REDES: Biopolítica e movimentos de resistência do Padre Julio Lancellotti contra a aporofobia

Edjane Gomes de ASSIS
UFPB – assisedjane@hotmail.com

RESUMO: O conceito de biopolítica desenvolvido por Foucault nos permite identificar seus elementos simbólicos em práticas sociais contemporâneas. Em uma sociedade de exclusões como a nossa, forjada através de instrumentos de Estado voltados para controlar a espécie humana, podemos afirmar que uma das muitas formas desta interdição está marcada nos corpos dos sujeitos em situação de rua. Dados do Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua informam que somente entre dezembro de 2021 e maio de 2022 houve um aumento de 16% da população em situação de rua nos grandes centros urbanos. Além de enfrentar condições precárias, os mais pobres se deparam com diversos mecanismos de exclusão resultantes do que hoje se denomina de aporofobia - aversão ou desprezo pelos pobres. Neste aspecto, o livro *Aporofobia, aversão ao pobre: um desafio para a democracia*, da autora Adela Cortina, nos instiga a refletir como tal conceito se difunde na sociedade. Na contramão desta política nefasta, destaca-se o padre Júlio Lancellotti que há décadas

desenvolve um trabalho social de acolhimento aos sujeitos em situação de rua na cidade de São Paulo. Mediante tais constatações e na esteira de Foucault (1992; 2002; 2003; 2005), Courtine (2020), dentre outros teóricos, nosso trabalho objetiva analisar como o padre Júlio se utiliza de estratégias típicas deste século XXI, como a rede social *Instagram*, para denunciar a aporofobia. Para tanto, selecionamos algumas imagens da campanha encabeçada por ele que funcionam como movimentos de resistência diante de políticas de Estado que acentuam as desigualdades sociais. Nossa análise nos mostrou como o poder é circular, pois sempre há formas de resistir. O padre Júlio é a personificação da resistência diante de uma constante tortura simbólica que é secular e institucionalizada no nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: biopolítica; resistência; aporofobia; júlio lancelotti.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história do chamado “nascimento do Brasil” é constituída de episódios sangrentos entre colonizadores (ainda cultuados nos acervos da memória nacional) e os selvagens (os indígenas que precisavam passar por um processo de docilização). Primeiro escravizaram os indígenas (povos originários). Depois escravizaram os negros. Foram mais de 300 anos de regime escravocrata firmado na ordem das leis. Assim, quando nos deparamos com a população em situação de rua cada vez mais crescente em nosso país, sobretudo nos últimos anos, observamos que o processo de escravização no Brasil

ressurge (ou nunca acabou) com novas nuances. Contudo, há sempre sujeitos que resistem. Dentre eles, destaca-se Padre Julio Lancellotti e sua luta no acolhimento às pessoas em situação de rua. Nos últimos anos, o religioso se mantém atuante no combate à Aporofobia (aversão aos pobres), um conceito inspirado no livro *Aporofobia, aversão ao pobre: um desafio para a democracia*, da autora Adela Cortina.

Com base nestas observações preliminares que estão fundamentadas em Foucault (1992, 2002, 2003, 2005), Courtine (2020), dentre outros teóricos, nosso trabalho objetiva analisar como o padre Júlio se utiliza de estratégias típicas deste século XXI, como a rede social *Instagram*^{viii}, para denunciar práticas de aporofobia que se materializam, sobretudo, nos projetos arquitetônicos da cidade – o que entendemos como uma estratégia firmada pela biopolítica.

O conceito de biopolítica desenvolvido por Foucault (2000) nos permite identificar seus elementos simbólicos em práticas sociais contemporâneas. Em uma sociedade de exclusões como a nossa, forjada através de instrumentos institucionais voltados para controlar a espécie humana, podemos afirmar que uma das muitas formas desta interdição está marcada nos corpos destes sujeitos em situação de rua. Dados do Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua¹ informam que somente entre dezembro de 2021 e maio de 2022 houve um aumento de 16% da população em situação de rua nos grandes centros urbanos. São números que crescem a

cada dia agravado pela crise pandêmica e a total ausência de políticas públicas.

Metodologicamente, selecionamos algumas imagens da campanha encabeçada pelo padre Júlio, que funcionam como movimentos de resistência diante desta política de Estado que acentua as desigualdades sociais. Como forma de organização, nosso trabalho está sistematizado da seguinte forma: No primeiro tópico, *Introdução*, fizemos uma explanação geral contextualizando a problemática apresentada. Em seguida, no tópico *Biopolítica e outros dispositivos disciplinares*, evidenciamos a categoria de análise problematizada por Foucault acerca dos procedimentos de controle utilizados pelo processo de governamentalidade constitutivo na sociedade. Vale destacar aqui, também, os mecanismos disciplinares responsáveis pelo processo de higienização social. E no último tópico, mas não menos importante, tratamos sobre as formas de resistência encontradas pelo Padre Júlio Lancellotti através da seleção de imagens (fotografias publicadas em seu *Instagram*) que denunciam a prática da aporofobia implementada tanto pelo setor público, como pelo setor privado.

Nossa análise nos mostrou como o poder é circular, pois sempre há formas de resistir. O padre Júlio é a personificação da resistência diante de uma constante tortura simbólica que é secular e institucionalizada no nosso país.

BIOPOLÍTICA E OUTROS DISPOSITIVOS DISCIPLINARES

No inverno de São Paulo, em 2017, moradores em situação de rua são acordados, pela prefeitura, com jatos de água fria^{ix}. Após críticas, o então prefeito João Dória alegou que a prática de punição destes corpos foi “um descuido das equipes”. Tal atitude evidencia uma das múltiplas e variadas formas simbólicas que funcionam como um modelo implementado pelo governo para “cuidar da vida”, ou seja, para controlar a espécie. O “descuido”, conforme o prefeito, simboliza um biopoder – instrumentalização de um processo disciplinar denominado de biopolítica.

Em sua aula proferida em 17 de março de 1976, Foucault (2005), discute alguns aspectos da vida humana e sua relação com o poder. Dentre alguns dos temas a serem problematizados neste momento, estão: *Do poder de soberania ao poder sobre a vida – Fazer viver e deixar morrer – Do homem-corpo ao homem-espécie: nascimento do biopoder – Campos de aplicação do biopoder – A população*. Ao problematizar a tecnologia do poder, o teórico faz um recorte do século XVII e primeira metade do século XVIII. Assim, são identificados alguns aspectos: o direito político de vida e de morte era um dos atributos do soberano. Isto significa dizer que este soberano tinha em suas mãos o poder de fazer morrer e deixar viver. Contudo, conforme o teórico, a balança pedia mais para o lado da morte em detrimento da vida. Há um controle/poder sobre o corpo individual. Tal controle é assegurado por mecanismos, técnicas, códigos:

Construção de corpos úteis, mais produtivos. Já no final do século XVIII em diante:

Aparece uma nova tecnologia de poder que não exclui a primeira, mas que a embute, que a modifica parcialmente. [...] Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível [...] aparece com instrumentos diferentes [...] A nova tecnologia, que atua diretamente na vida dos homens (humanidade/espécie), é denominada de biopolítica. [...] Começa-se a pensar na doença como fenômeno de população. [...] A morte, antes no âmbito público, entra no âmbito do privado. A morte agora é aquilo que se esconde. (FOUCAULT, 2005, p. 294-299)

A biopolítica se estabelece conforme a ordem das leis, e, assim, se dispersa na sociedade. Dentre alguns exemplos de biopoder (poder sobre a vida), temos ações como: campanhas de vacinação, distribuição de preservativos e outros métodos contraceptivos para garantir um controle de natalidade e prevenção de doenças, campanhas antitabagismo, difusão de um discurso sobre consumo de alimentos saudáveis, prática esportiva, dentre outros procedimentos que se constituem através do discurso do “cuidado da sociedade”. A partir do final de 2019, com a chegada e avanço da COVID-19 no Brasil, vivenciamos a materialização da biopolítica enquanto um conjunto de biopoderes: são os decretos, normativas, campanhas implementa-

das pelo governo, sobretudo nos estados e municípios, que traziam medidas de prevenção da proliferação da doença.

Esta tecnologia de poder, aparece como forma de manutenção e organização da sociedade cujo objetivo é manter o controle da espécie. Ao tempo em que funciona com o discurso do cuidado da vida, funciona também com fins econômicos típicos da cultura capitalista – temos, assim, uma economia política da vida: uma população doente é uma população que vai custar mais para os cofres públicos, pois o que interessa neste regime de mercadológico é a fabricação de corpos produtivos. Ironicamente, tal princípio foi a base da arquitetura nazista com seu projeto eugenista que vigorou na Alemanha de 1930 aos primeiros cinco anos da década de 1940, resultando em milhões de mortos.

As similitudes com as táticas nazistas apareceram no não enfrentamento do governo central à COVID-19 no Brasil – o que propiciou o surgimento de uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito). Dados do relatório² da CPI da COVID-19 realizada em 2021, mostraram alguns experimentos com humanos em testar medicamentos não comprovados para a cura da doença. E como “[...] a morte é agora aquilo que se esconde.” (FOUCAULT, 2005, p. 299), os dados sobre as vítimas da COVID-19 apareciam de modo duvidoso. Para atenuar tal problemática, foi necessária a criação de um consórcio de empresas midiáticas representadas pelo O Estado de S. Paulo, G1, O Globo, Extra, Folha de São Paulo e UOL que objetivavam informar da-

dos da pandemia de COVID-19 no Brasil recebidos das secretarias estaduais de saúde.

Assim, dentre alguns aspectos basilares da biopolítica destacam-se pelo menos três: 1) Preocupação sobre a população que passa a ser vista como um problema: científico e político, biológico, poder; 2) Os problemas coletivos só são efeitos econômicos e políticos no nível da massa. 3) O objetivo do biopoder não é atingir o corpo individual, mas o homem-espécie. Necessário, pois, assegurar uma regulamentação.

Retomando o início deste tópico, podemos afirmar que o “descuido” segundo o prefeito João Dória, em jogar água gelada na população em situação de rua numa madrugada fria de São Paulo, é compreendido como uma política de controle (biopoder). É necessário, nesta cultura neoliberal, esconder, controlar, fazer morrer algumas espécies, em detrimento de outras. Temos, assim, um processo de higienização simbólica e material.

As ruas estão repletas destes procedimentos de exclusão controlados pelo governo com o discurso de “cuidar da vida”, “preservar a população”. É o que veremos no próximo tópico, nas materialidades apresentadas pelo Padre Júlio Lancellotti ao denunciar a aversão ao pobre em sua campanha contra a aporofobia.

OS INFAMES NO *INSTAGRAM*: MECANISMOS DE RESISTÊNCIA

Em *A ordem do discurso*, Foucault (2000), ao analisar a sociedade de controle, observa como os meca-

nismos de exclusão sempre se mantiveram atuantes ao longo do tempo. Para tanto, o teórico estuda o saber sobre a loucura na Idade Média. Mais do que uma questão patológica, a loucura é vista como um projeto de poder voltado para instaurar e consolidar um processo de higienização social. Alguns questionamentos atravessam o pensamento de Foucault: *Quem seria o louco? Por que escutá-lo? O que seria a loucura e a não-loucura?* Ao louco é permitido falar para ratificar sua loucura. É sempre importante ressaltar, conforme defende o teórico, que os procedimentos de interdição/exclusão só são possíveis porque estão ancorados nas leis, por um discurso que autoriza/permite que outro sujeito, munido de um saber-poder (como o psiquiatra, por exemplo) está capacitado para determinar o destino deste louco.

Em 1977, estudando o tema, Foucault escreve um texto, *A vida dos homes infames*, que trata deste processo de apagamento dos sujeitos considerados como loucos. Para tanto, o teórico afirma que fez uma espécie de exumação de arquivos do internamento do Hospital Geral e da Bastilha no início do século XVIII. Em um certo momento da pesquisa, Foucault revela perplexidade diante dos motivos pelos quais aqueles sujeitos foram condenados ao longo do tempo:

Eu ficaria embaraçado em dizer o que exatamente senti quando li esses fragmentos e muitos outros que lhes eram semelhantes. Sem dúvida, uma dessas impressões das quais se diz que são “físicas”, como se pudesse haver outras. E confesso que essas

“notícias” surgindo de repente através de dois séculos de silêncio, abalaram mais fibras em mim do que o que comumente chamamos literatura, sem que possa dizer, ainda hoje, se me emocionei mais com a beleza desse estilo clássico, drapeado em algumas frases em torno de personagens sem dúvida miseráveis, ou com os excessos, a mistura de obstinação sombria e de perfídia dessas vidas das quais se sentem, sob as palavras lisas como a pedra, a derrota e o afinco. (FOUCAULT, 2003, p. 204)

Segundo Foucault, estes sujeitos silenciados e esquecidos representavam homens e mulheres que tinham nomes e desempenhavam funções na sociedade. Assim, tais diagnósticos, são, na verdade, mentiras, sofrimentos, malvadezas:

Por trás dessas palavras rápidas e que bem podem ser, na maioria das vezes, falsas, mentirosas, injustas, exageradas, houve homens que viveram e estão mortos; sofrimentos, malvadezas, ciúmes, vociferações. (FOUCAULT, 1992, p. 128)

Mencionar os infames estudados por Foucault é necessário para que possamos situar os sujeitos em situação de rua que são atingidos diariamente pelos procedimentos de exclusão/higienização legitimados pelas instituições de controle. Tais aversão ao pobre se configura, pois, como a aporofobia. Na trincheira da resistência, encontra-se o padre Júlio Lancellotti ao denunciar práticas de aporofobia nos espaços públicos.

Figura 1: Registro do Padre Júlio Lancellotti em acolhimento a morador em situação de rua.



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/padrejulio.lancellotti/>

O Padre Júlio Lancellotti nasceu em 27 de dezembro de 1948 dirige a Paróquia de São Miguel Archanjo, situada no bairro da Mooca, em São Paulo. Há décadas, vem desenvolvendo ações de apoio aos moradores em situações de rua na cidade de São Paulo. Pelos serviços prestados à comunidade, o religioso coleciona vários prêmios. Eis alguns deles: Prêmio Zilda Arns, de Direitos Humanos 2021, da Câmara dos Deputados; Prêmio Franz de Castro Holzwarth; Prêmio OPAS, da Organização Pan-Americana da Saúde; Prêmio Nacional de Direitos Humanos; Menção honrosa do Prêmio Alceu Amoroso Lima de Direitos Humanos; Prêmio dos Direitos Humanos promovido pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, na categoria “Enfrentamento à Pobreza”; Prêmio Poc Awards na categoria “Influencer do Ano” promovido pelo Gay Blog Br; Doutor Honoris Causa

pela Universidade São Judas Tadeu (2004) e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Na contramão do reconhecimento e valorização pelas ações desenvolvidas, Padre Júlio é alvo de constantes ataques e ameaças de morte. Na concepção destes milicianos digitais, o padre “estimula a bandidagem” ao acolher aqueles considerados como vândalos e bandidos. A imagem a seguir apresenta alguns destes ataques:

Figuras 2 e 3: Ataques ao padre Julio Lancellotti



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/padrejulio.lancellotti/>

As postagens das ofensas proferidas por estes sujeitos são reflexos da cultura de escravidão e opressão contínua, dominante no país ao longo do tempo. São jogos de relação cultivados pela sociedade de vigilância e punição, cujos olhares repressores estão voltados para os sujeitos em situação de vulnerabilidade. A divulgação destes ataques através do *Instagram*, por exemplo, com-

preende uma forma de resistência e denúncia para dar visibilidade, ao tempo em que promove também uma forma de punição, bem como proteção encontrada pelo padre Júlio e seus colaboradores. Os registros, publicações e compartilhamentos no *Instagram* são fórmulas utilizadas para lutar contra o sistema opressor que asfixia diariamente os pobres atendidos pelo religioso.

A campanha contra a aporofobia parte do projeto de lei (PL 1.636/2022), do senador Randolfe Rodrigues (Rede-AP), que quer transformar a discriminação contra pessoa em razão da condição de pobreza em crime de injúria. Como divulgação do projeto, instaurou-se o “Observatório da aporofobia” em que, dentre outras estratégias, são publicadas imagens que comprovam como a sociedade de controle trabalha de forma excludente. Na concepção do empresariado, alimentada e difundida como política de Estado, erguem-se barreiras nos estabelecimentos, que, segundo tais órgãos, são feitos para impedir que as pessoas morem na rua, para assim, encontrar uma forma de acolhê-los. Mas tal discurso, visto como uma biopolítica, funciona como uma tática de higienização social no sentido de invisibilizar estes corpos (infames) punidos pelo sistema. Este processo de discursivização se ancora, em certo sentido, no redimensionamento do medo: o medo de aproximar-se deste sujeito em situação de rua; o medo de sofrer alguma agressão. O medo é construído sócio-historicamente. Sobre os medos contemporâneos, Courtine (2020), pontua o seguinte:

Nos regimes enunciativos mais comuns dos discursos em que se materializam os medos contemporâneos, o que reina é a confusão dos tempos, dos lugares, dos objetos, dos perigos imaginários e dos riscos reais. Esses discursos se baseiam, por outro lado, em um dispositivo discursivo singular. Sabemos perfeitamente a quem esse discurso se dirige, quem ele interpela – todos nós, individual e coletivamente. (COURTINE, 2020, p. 424)

A necessidade de construir barreiras, muros de contenção, quer imaginários ou não, para que estes moradores em situação de rua não sejam vistos, mas sejam proibidos de circular na sociedade. As próximas imagens publicadas no *Instagram* do padre Julio materializam estes mecanismos de controle.

Figura 4: Aporofobia em São Paulo



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/padrejulio.lancellotti/>

Observamos nesta imagem, a colocação de ferros pontiagudos que impedem a aproximação e permanência das pessoas junto às vitrines. Não há possibilidade de alguém sentar, e menos ainda, deitar neste espaço. Contudo, há também nesta imagem, um outro aspecto: ao tempo em que vemos a tentativa de exclusão/apagamento/punição do sujeito em não se aproximar do estabelecimento, há também, um sujeito que “dribla” o sistema, e consegue ultrapassar a barreira. Os enunciados inseridos na parte inferior da imagem conduzem o ritmo do dizer e disciplinam o olhar do leitor, seguidor do padre Julio. O próximo registro, que também é enviado ao padre para ser publicado em seu Instagram, reafirmam as ações de aporofobia.

Figura 5: Aporofobia no Bradesco



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/padrejaudio.lancellotti/>

Novamente temos aqui, nesta imagem, a colocação de objetos cortantes, pontiagudos na entrada principal do banco privado. A estrutura destes ferros nos leva à fazer um exercício de rememoração da época da escravidão. Falamos, aqui, dos grilhões, ferros, mordças, utilizados para a tortura dos negros sequestrados da África. Prática que reaparecem também na época da ditadura no Brasil. São reminiscências que ecoam na história do tempo presente mediante múltiplas formas, pois:

Nenhum signo surge, nenhuma fala se enuncia, nenhuma palavra ou nenhuma proposição jamais visa a algum conteúdo senão pelo jogo de uma representação que se põe à distância de si, se desdobra e se reflete numa outra representação que lhe é equivalente. (FOUCAULT, 2002, p.108)

Assim, são implementadas políticas de exclusão que são difundidas como preservação da espécie e proteção da vida. Conforme Adela Cortina, em seu livro *Aporofobia: a aversão ao pobre: um desafio para a democracia* (2020), a temática, embora esteja presente na estrutura e formação da nossa sociedade, ainda é de difícil definição, pois a aporofobia incute outros preconceitos como xenofobia, racismo, sexismo, dentre outros movimentos de repressão. Como forma de resistência e luta contra tais práticas, os sujeitos,

como o padre Julio, bem como parlamentares e representantes da sociedade civil, têm se empenhado em denunciar a aporofobia que se metamorfoseia em outros espaços sociais. As técnicas de interdição e controle não estão circunscritas tão somente no projeto arquitetônicos das cidades com seus estabelecimentos públicos e privados. Mas nos gestos, nos movimentos discursivos, até mesmo no silêncio da população. E na próxima e última imagem vemos, mais uma vez, o padre em ação:

Figura 6: Destruição das grades da paróquia São Miguel.



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/padrejulio.lancellotti/>

O registro capta o momento em que o padre Julio, com uma serra elétrica, tentar derrubar os portões da igreja São Miguel Arcanjo em São Paulo. A iniciativa partiu do próprio religioso em servir de exemplo para outros sujeitos que lutam contra a discriminação. Segundo o padre, no lugar das grades foram

postas flores. Ao lado, observando a cena, vemos os sujeitos acolhidos pelo padre. Com esta atitude Lancellotti aparece como a voz dos silenciados e a imagem dos invisibilizados.

A cena recebeu comentários positivos dos seguidores do *Instagram*. E, como forma de ampliar a visibilidade, esta imagem recebeu vários *likes* e compartilhamentos em outras redes e plataformas digitais. Nesta cultura do século XXI, as redes funcionam como terrenos propícios para a fertilização de discursos que promovem diferentes efeitos de sentido. Certamente há um longo caminho de desconstrução das amarras sociais que perduram em nossa sociedade desde o processo de “colonização”. Contudo, sabendo que o poder circula, vemos, mediante ações do religioso Julio Lancellotti, bem como outros sujeitos envolvidos neste projeto, o desenvolvimento de micro-lutas, modos de resistência às políticas das instituições disciplinares que, cotidianamente, atua através da vigilância e punição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição, por meio de mecanismos, instrumentos e dispositivos de controle, com o discurso de “preservar a vida da sociedade”, trabalha para o processo de desumanização do sujeito com fins de eliminação. Tais práticas vistas aqui, ativam nossa memória histórica para os mais de três séculos de escravidão – um modelo de tortura que nunca acabou.

Os registros do Padre Júlio em suas redes sociais funcionam como mecanismos de resistência ao denunciar a aporofobia. Para padre Júlio, não basta apenas mostrar as imagens (crimes), mas destruir os vários muros excludentes. Muros que se estendem para além dos projetos arquitetônicos dos estabelecimentos. Ao romper as amarras ele massifica a resistência ao publicar tais atos nas redes sociais.

Nossa análise nos mostrou que o poder é circular. E que sempre há formas de resistir. O padre Júlio é a personificação da resistência diante de uma constante tortura simbólica que é secular e institucionalizada no nosso país. Uma tortura sofrida pelos milhões, em sua maioria, pretos e pobres que sobrevivem e agonizam na rua.

REFERÊNCIAS

CORTINA, A. *Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia*. Tradução de Daniel Fabre. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

COURTINE, J. J. O medo na era da ansiedade. In: CORBIN, Alain. In: COURTINE, J-J.; VIGARELLO, G. (Orgs.). *História das emoções: 3. Do final do século XIX até hoje*. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

FOUCAULT, M. Sujeito e poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 6ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 21. ed. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

Matéria de O Globo. Disponível em: oglobo.globo.com/politica/moradores-de-rua-sao-acordados-com-jatos-de-agua-fria-em-sp-diz-cbn-21607407

CAPÍTULO 6

A LUTA PELA TERRA ANCESTRAL NO CURTA-METRAGEM DOCUMENTAL *A DITADURA DA ESPECULAÇÃO*, DE ZÉ FURTADO

Lavinia Nascimento **SILVA**

UNIFAL – *lavinia.nascimento@sou.unifal-mg.edu.br*

Cilene Margarete **PEREIRA**

UNIFAL – *cilene.pereira@unifal-mg.edu.br*

RESUMO: A Constituição Federal Brasileira de 1988 dispõe, em seu artigo 215, que “o Estado deve proteger as manifestações das culturas populares, inclusive indígenas” (BRASIL, 1988), reservando os artigos 231 e 232 especificamente as comunidades originárias, com destaque para a preservação e garantia de seus territórios. Entretanto, o que se vê, na prática, é uma tentativa de apagamento e silenciamento dos povos indígenas, configurando uma violação de seus direitos fundamentais, como o do exercício de sua cultura e da posse de sua terra, tendo como consequência a continuidade do genocídio indígena, começado com a invasão portuguesa a seus territórios (KRENAK, 2019; BERARDO, 2002). Considerando o contexto acima, este trabalho visa refletir, por meio de uma pesquisa bibliográfica-documental, acerca da representação da figura do indígena no audiovisual, dispondo de uma discussão sobre seu protagonismo em um curta-metragem brasileiro de 2012, *A ditadura da especulação*, dirigido por Zé Furtado e produzido

pelo Centro de Mídia Independente e Coletivo Muruá. O curta-metragem documental acima coloca em cena o confronto de indígenas da etnia fulni-ô e estudantes, de um lado, e a administradora Terracap, de outro, pela posse das terras sagradas do santuário dos pajés na cidade de Brasília. Para este trabalho será mobilizado um referencial teórico e crítico alusivo ao assunto, dos quais se destacam Silva (2002); Mello (2015); Conti (2016) e Gomes (2016).

PALAVRAS-CHAVE: povos indígenas; direitos humanos; demarcações de terras.

INTRODUÇÃO

Sodré (2005, p. 11) aponta que o conceito de minorias sociais não é determinado por seu caráter quantitativo, mas, sim, qualitativo, representando a ausência de voz de certos grupos e indivíduos na sociedade. Ainda que entenda que as minorias sociais não têm as mesmas demandas e necessidades, sendo formadas por indivíduos e grupos bastante heterogêneos, Sodré (2005) observa quatro aspectos básicos que circundam o conceito de minorias: a vulnerabilidade jurídico-social, a identidade em constante mutação, a permanência de uma luta contra o poder hegemônico e o uso de estratégias discursivas semelhantes, tais como manifestos, protestos, ocupações.

Na história dos Direitos Humanos, iniciada modernamente no século XVIII com as chamadas revoluções burguesas (Revolução Francesa e Revolução Americana), as minorias sociais são aludidas apenas

na segunda metade do século XX, com os chamados Direitos Coletivos, visto que:

Para esses grupos – como mulheres, população indígena, população quilombola, população LGBT[QIA+], crianças e adolescentes, população idosa –, a afirmação da igualdade formal não basta, pois continuam tendo condições materiais de vida dificultadas pela sua característica de grupos minoritários, e a afirmação de igualdade material nos termos do Estado Social ou do Estado de Bem-Estar Social também não adianta, uma vez que esse modelo acabou por buscar uniformizar todas as pessoas conforme o padrão do “homem médio”. (GOMES, 2016, p. 39-40)

Considerando o conceito de minorias sociais acima, pode-se aludir que os povos indígenas, por estarem muito tempo submetidos à exclusão social e ao silenciamento, alijados de direitos fundamentais, como da expressão de sua própria cultura, são grupos marginalizados, uma vez que suas vozes e demandas não alcançam representatividade social e política no país. Krenak lembra, a esse respeito, que: “[...] há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade.” (KRENAK, 2019, p. 30). Mas quando escutamos essas histórias?

A Constituição Federal Brasileira de 1988 dispõe, em seu artigo 215, que “[...] o Estado deve proteger as manifestações das culturas populares, inclusi-

ve indígenas.” (BRASIL, 1988), reservando os artigos 231 e 232 especificamente a comunidades originárias, com destaque para a preservação e garantia de seus territórios. Mas o que se vê, na prática, é a tentativa de apagamento e silenciamento dos povos indígenas, configurando uma violação de seus direitos fundamentais, como o do exercício de sua cultura e da posse de sua terra, tendo como consequência a continuidade do genocídio indígena, começado com a invasão portuguesa a seus territórios (KRENAK, 2019; BERARDO, 2002).

A partir do contexto acima, este trabalho, originário de uma Iniciação Científica em desenvolvimento, visa refletir, por meio de uma pesquisa bibliográfica-documental, acerca da representação da figura do indígena no audiovisual brasileiro, dispondo de uma discussão sobre seu protagonismo em um curta-metragem de 2012, *A ditadura da especulação*, dirigido por Zé Furtado e produzido pelo Centro de Mídia Independente e Coletivo Muruá. O curta-metragem documental coloca em cena o confronto de indígenas da etnia fulni-ô e estudantes, de um lado, e a administradora Terracap, de outro, pela posse das terras sagradas do santuário dos pajés na cidade de Brasília. Nesse contexto, destaca-se a negação de direitos fundamentais aos povos originários, dos quais a posse da terra é um dos mais sérios, levando a uma discussão sobre a demarcação de terras indígenas e sobre apropriação indevida de grileiros, posseiros, garimpeiros e ruralistas de terras tradicionalmente reservadas a várias etnias.

A DITADURA DA ESPECULAÇÃO: A EMERGÊNCIA DA LUTA PELA TERRA

O curta-metragem documental *A ditadura da especulação* (2012), de Zé Furtado, é um trabalho destinado a destacar a luta dos povos indígenas das etnias Fulni-ô, Guajajara e Wapixana, do Santuário dos Pajés, em Brasília, por suas terras, que são invadidas para a construção de um bairro de luxo. Esse novo bairro de luxo, conhecido como Setor Noroeste, é divulgado como algo novo em Brasília, apelando para um discurso de respeito à preservação do meio ambiente:

As narrativas que circundam o empreendimento apostam no discurso “ecológico” e “sustentável” para atrair compradores, o que se torna um diferencial do bairro. A inserção do “meio-ambiente” e a preocupação com o mesmo no cotidiano dos moradores, estão presentes no planejamento do bairro: placas para aproveitamento de energia solar, captação da água da chuva, sistema de coleta de resíduos a vácuo e redes de ciclovias englobam as tecnologias a serem aplicadas com vias ao alcance da sustentabilidade. (QUEIROZ, 2019, p. 28)

Tal descrição aponta o aspecto contraditório da empreitada, denunciado discursivamente por Krenak (2019, p. 17), quando afirma que “[...] vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios.”. Ou seja, tal proposta sustentável se dá em terras indígenas invadi-

das pela construtora responsável pela obra, denunciando a falsidade da concretude do ato em face de seu discurso.

A produção do curta-metragem documental é feita pela Mídia Independente, Coletivo Muruá e pela produtora associada Inspira Filmes, e foi premiada em importantes festivais: Melhor Curta Documentário, Júri Popular no Festival de Brasília do Cinema Brasileiro^x em 2012; Melhor Documentário, Júri Oficial e Melhor Edição, Júri Oficial pelo Festival Santa Maria de Vídeo e Cinema em 2013; entre outros festivais.

O curta-metragem *A ditadura da especulação* é, conforme a classificação de Nichols (2014), um tipo de representação documental expositiva. No modo de representação expositivo, é enfatizado: “[...] o comentário verbal e uma lógica argumentativa. [...] Esse é o modo que a maioria das pessoas identifica com o documentário geral. (NICHOLS, 2014, p. 62).

Nesse modo de representação agrupam-se “[...] fragmentos do mundo histórico numa estrutura mais retórica ou argumentativa.” (NICHOLS, 2014, p. 142), que depende “[...] muito de uma lógica informativa transmitida verbalmente.” (NICHOLS, 2014, p. 143). No modo de representação expositivo tem-se como atributo dominante a exposição de uma informação, utilizando-se, muitas vezes, de uma voz (de um especialista) que funciona como um Deus, que explica os fatos para quem está ouvindo, criando, assim, um ponto de vista direcionado.

No caso do curta-metragem *A ditadura da especulação*, não há essa voz narrativa clara, mas muitas ou-

tras vozes, grande parte delas vindas de emissoras de TV ou de rádio que recompõem o fato, a luta indígena pela terra sagrada. O fato é que há a construção de um ponto de vista claro, que se coloca a serviço da causa indígena e de sua defesa, mantida pela “[...] continuidade do argumento ou perspectiva verbal.”, conforme aponta Nichols (2014, p. 142), a propósito do modo expositivo.

A respeito ainda da produção do curta, já em seus primeiros segundos, é apontado que não houve nenhum patrocínio para sua realização, assim como o filme se encontra autorizado para a distribuição e pirataria. Essas informações, que circundam a obra propriamente dita, são importantes para demarcar o objetivo do curta-metragem e seu envolvimento com uma causa social específica, ligada ao movimento pela demarcação de terras indígenas, ajustamento ainda mais seu ponto de vista argumentativo. Apropriando-se do suporte midiático audiovisual, o curta serve não só ao propósito da causa indígena, mas faz com que eles próprios se tornem protagonistas de sua história. Ainda que não estejam na direção da obra, são os objetivos em torno da posse da terra/da causa indígena, referendada pela Constituição, que alimentam o ponto de vista adotado pelo diretor, na seleção das cenas, dos recortes jornalísticos e na explanação discursiva^{xi}. Trata-se, pois, conforme observado por Sodré (2005), de um expediente próprio de grupos minoritários, associados a estratégias discursivas que se atrelam, muitas vezes, a canais midiáticos não oficiais, como seria o caso de um curta-metragem disponível gratuitamente pelo *Youtube* e liberado para cópia, inclusive anunciando mensagem deixada por um grupo de

hackers durante 100 horas, em 2011, na Secretaria de Cultura do Distrito Federal, a respeito da situação de apropriação territorial sofrida pela comunidade indígena.

Em solidariedade ao Santuário dos Pajés, contra o Setor Noroeste, a especulação imobiliária e governos que, em nome do povo, utilizam o aparelho estatal para atender ao apetite dos mercados. Pelo respeito ao povo e sua diversidade cultural (o '37).

O curta se inicia mostrando a manifestação de indígenas e estudantes contra os seguranças e funcionários das empresas Terracap e policiais civis e militares. Em uma das cenas iniciais é vista, pela perspectiva de um manifestante que filma a manifestação, a agressão que ele sofre e a tentativa de tomada da câmera, causada pelo coronel Charles Magalhães^{xiii} (3'12), único policial militar identificado durante o curta-metragem.

Figura 1. Coronel Charles Magalhães



Fonte: Curta-metragem *A ditadura da especulação*

Uma das cenas seguintes do curta documental (3' 45) mostra um jovem estudante tentando impedir que a construtora continue a obra, jogando-se na frente do veículo (trator), que quase o atropela. A partir dessa cena, segue uma animação que mostra o funcionamento da “ditadura da especulação”, quem são os envolvidos, a estrutura de poder montada em torno da construção do condomínio no Santuário dos Pajés: Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano (Emplasa); Agência de Desenvolvimento do Distrito Federal (Terracap) atuando como imobiliária de territórios públicos de Brasília; Governo do Distrito Federal; e a que não se encontra no vídeo conhecida como Emplavi, importante construtora de Brasília.

A partir dos recortes narrativos jornalísticos, tem-se noticiado a presença de “Cerca de 800 policiais militares [que] se revezam para fazer a segurança aqui na área.” (5' 16), todos armados, sugerindo que estes estão lá para defender a invasão promovida pela construtora. Ao mesmo tempo, é dito, pelo áudio de outra reportagem, que “A multidão de policiais militares foi para cerca de 40 estudantes.” (5' 22). Nota-se, nesse sentido, pela montagem dos recortes organizada pelo curta-metragem que há uma disparidade entre o número dos que defendem a construtora, que são agentes de segurança pública do governo do Distrito Federal, isto é, o Estado, e os que defendem os indígenas e seus interesses, um grupo pequeno de estudantes. Essa disparidade numérica e de poder se associa ao distanciamento existente entre os valores e causas de um grupo minoritário não representativo, nos termos de Sodré (2005), formado pelos indígenas e seus defensores (estudantes), e o poder

constituído, conforme aponta Chauí (2006, p. 5), a propósito do judiciário, que é [...] claramente percebido como distante, secreto, representante dos privilégios das oligarquias e não dos direitos da generalidade social..", sendo que "[...] para os grandes, a lei é privilégio, para as camadas populares, repressão." (CHAUÍ, 2006, p. 4).

Essa discussão é captada imagetivamente pelo diretor do curta-metragem na figura 2, na qual em primeiro plano temos a arma do policial, não identificado, pois se trata do próprio Estado metaforizado aqui; e em segundo plano, o indígena (desarmado), em *contra-plongée*^{xiii}, sugerindo a magnitude de sua luta e coragem, numa relação de poder inversa.

Figura 2. Policial militar armado no conflito



Fonte: Curta-metragem *A ditadura da especulação*

Essa construção discursiva e imagética aponta como o indígena é retido em seus direitos pelo próprio Estado ao negar a posse pela terra ancestral e demarcada, evidenciando que os povos originários são entendidos como brasileiros de segunda instância, dado pelo preconcei-

to legal do próprio Estado (LEVY, 2009). Krenak (2019, p. 30) observa, a esse respeito, que:

[...] em todos [...] lugares as nossas famílias estão passando por um momento de tensão nas relações políticas entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. (KRENAK, 2019, p. 30)

No curta, destaca-se um trecho de outro recorte jornalístico, que aponta esse tensionamento aludido por Krenak, dado pela própria mídia, que pode ser compreendida, aqui, como um aparelho ligado ao Estado e às classes dominantes:

Nesse caso aqui a gente tem um dos problemas clássicos com relação a essa questão dos indígenas e na mídia que é a especulação imobiliária. E o grande articulador desse bairro Noroeste, onde está o Santuário é do dono de uma TV aqui em Brasília. (5 '56)

Para lembrar aos especuladores da terra dos direitos indígenas, em uma cena do curta-metragem se vê um representante indígena levantando a carta magna para os policiais militares e gritando “Tão violando a constituição. Essa terra é indígena!” (6 '13). Essa cena nos remete ao capítulo VIII da constituição, intitulado “Dos índios”, em que o artigo 321 destaca de maneira clara o direito à manifestação cultural indígena e à demarcação de terras (BRASIL, 1988).

Em uma das falas recortadas do jornalismo, temos o apagamento social do indígena (SILVA, 2002), ao referir-se, a matéria jornalística citada, apenas à presença dos estudantes no conflito em questão.^{xiv} Tal perspectiva é adotada também pelo curta-metragem ao priorizar as imagens do confronto entre estudantes e construtora, mantendo os indígenas em posto secundário. Afinal, trata-se de uma luta estudantil ou indígena? Se por um lado, a resposta à questão pode acionar facilmente para o segundo polo, pois se trata, de fato, de uma luta a favor da permanência de uma etnia em solo já ocupado e sagrado; por outro, por que priorizar, pelas imagens e pelo discurso jornalístico recortado, os estudantes?

Figura 3. Policiais militares, indígenas e manifestantes



Fonte: Curta-metragem *A ditadura da especulação*

Um dos jornalistas com a narrativa ao fundo destaca como a Terracap deseja reduzir o território em quatro hectares transformando o santuário em um “zoológico indígena” (4’41). O termo “zoológico” aplicado a pessoas alude a discussões de Mello (2015, p. 7), Berardo (2002, p. 72) e

Chauí (2006, p. 5) a respeito de como a produção de estereótipos pelo audiovisual aponta para o indígena ligado ao atraso e ao não progresso, contribuindo para a não efetivação de seus direitos pelo Estado. Mello (2015) lembra que:

O conflito tem suas raízes profundas nas políticas de ocupação do território, promovidas pelo Estado brasileiro ao longo da história, sustentando um pensamento conservador, que recorre à tese de que esses povos são atrasados e improdutivos. (MELLO, 2015, p. 7)

Essa estereotipia e animalização dos povos indígenas está associada, na perspectiva de Krenak, justamente pela recusa a um modelo civilizatório único, dado pelo capitalismo e pela exploração da terra em seus limites:

Os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar de fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida. (KRENAK, 2019, p. 70)

É devido a esse modo de pensar a relação homem-terra em outros termos que se tem em destaque a fala de um dos indígenas envolvidos no conflito narrado no curta-metragem:

[...] o sentimento de que o movimento em favor do santuário extrapola e muito a luta local. E se insere em um movimento muito maior contra a ganância da especulação. (9 '58).

Trata-se, ademais, de uma violência cultural, de imposição de uma cultura sobre a outra, conforme aponta Conti (2016, p. 5). Para Krenak (2019, p.13), havia, nesse sentido, uma “[...] ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo.”, sustentada “[...] na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível.”.

O curta-metragem narra, assim, por meio da recomposição de recortes imagéticos e discursos, o movimento de resistência, que está na base de todos os grupos minoritários, na perspectiva de Sodré (2005, p. 12), para o qual “[...] o que move uma minoria   o impulso de transforma o.”. Por isso, um dos representantes indígenas aponta que “[...] a ordem aqui do Santuário dos Pajés   resistir. E os índios do Brasil todos sabem, se não resiste perde a terra,  ndio   terra, não dá pra separar.” (9'50).

Após os conflitos narrados no curta-metragem *A ditadura da especula o*, foi assinado, em 2018, entre as lideranças Márcia Guajajara e seu filho F txawewe Tapuya Guajajara Veríssimo e a companhia Terracap, Instituto do Meio Ambiente, Funda o Nacional do  ndio (Funai) e Ministério Público Federal (MPF) um tratado com o intuito de solucionar algumas urgências da comunidade indígena da região (QUEIROZ, 2019. Esse acordo:

Traz o reconhecimento das partes envolvidas quanto ao caráter de posse permanente da área do Santuário dos Pajés, não dos 50 hectares que haviam requerido, mas de aproximadamente 32,5 hectares, seguido de cercamento da área e da instalação de um posto de vigilância com o intuito de controlar a entrada e a permanência na área. (QUEIROZ, 2019, p. 35-36)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A moradia é um direito fundamental para todos os indivíduos da sociedade. Na Constituição Federal (1988), o artigo 6º coloca que:

[...] são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Em consonância, os povos indígenas vêm constantemente sofrendo o apagamento de sua cultura, o que faz com que a população não conheça a violência sofrida por esse grupo bastante diverso.

Representações como a exposta no curta-metragem *A ditadura da especulação* são fundamentais para o reconhecimento de uma cultura originária brasileira e seu valor na construção do território, as-

sim como seu direito de usufruí-lo para preservação de suas tradições e práticas de existência.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ANZALDÚA, Gloria. Keating Ana Louise (Ed). *The Gloria Anzaldúa's Reader*. Durham: Duke University Press. 2009.

ANZALDÚA, Gloria. *Light in the dark/Luz en lo oscuro: Rewriting identity, spirituality, reality*. Edited by AnaLouise Keating. Durham: Duke University Press, 2015.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. La raíz: colonizadores y colonizados. In: X. Albó y Barrios (Eds.). *Violencias encubiertas en Bolivia*. Tomo 1, Cultura y Política. La Paz: CIPCA-Aruwiyiri, 1993. p. 25-139.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakax utxiwa: A Reflection on the Practices and Discourses of Decolonization*. University Press. Translated by Brenda Baletti. Duke. Winter of. 2012. p. 95-109.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rudiger e Sayonaram Amaral. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MBEMBE, Achille. *A crítica da Razão Negra*. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MUNANGA, K. A mestiçagem no pensamento brasileiro. *In*: MUNANGA, K. *Identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 53-90.

CAPÍTULO 7

TERRA CRUA SOB A PERSPECTIVA DA CRÍTICA GENÉTICA E DA HISTÓRIA SOCIAL DA LÍNGUA

Hélcio Batista PEREIRA
UEM – hbpereira@uem.br

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo dar conta dos primeiros resultados de estudo em andamento sobre o livro *Terra Crua*. A obra, escrita por Jorge Ferreira Duque Estrada, de caráter memorialístico, narra os primeiros momentos da cidade de Maringá, com foco especial em sua História política. Sua importância para essa cidade pode ser atestada nas diversas versões que ao longo do tempo passaram a circular no município e pelo recente tombamento, como patrimônio cultural, de seus manuscritos. Para o presente trabalho nos apoiamos na Crítica Genética e na História Social da língua, o que nos permitiu lançar mão de uma metodologia transdisciplinar, que alinhavou análises socio-histórica, filológica e sociolinguística. O trabalho permitiu-nos a composição dos documentos do processo que serão base para as próximas investigações sobre o *Terra Crua*, além de evidenciar o potencial que a pesquisa que realizamos apresenta para recompor não só a gênese dessa obra, mas também de parte do passado linguístico da cidade de Maringá na década de 1950 e primeiros anos de 1960.

PALAVRAS-CHAVE: *terra crua*; crítica genética; história social do português brasileiro; jorge ferreira duque estrada.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta os primeiros resultados de pesquisa em andamento que toma por objeto a obra *Terra Crua* a partir da contribuição de duas abordagens: a Crítica Genética e a História Social da Língua. Considerada o primeiro livro sobre a História de Maringá, *Terra Crua* foi publicado em 1961 pelo carioca Jorge Ferreira Duque Estrada, formado em Direito e Odontologia, que havia chegado a Maringá-PR, nos primeiros anos após sua fundação, ao final da década de 1940. Nessa cidade, Duque Estrada se estabeleceu como empresário, após adquirir um pequeno avião, adentrando no negócio de táxi-aéreo. Como bacharel em direito, atuou como advogado, tendo participado da formação da Associação dos Advogados de Maringá, da qual se tornou vice-presidente em 1953. Homem das letras de então, passou a atuar também como redator de O Jornal de Maringá, mantendo nesse veículo uma coluna na primeira página na qual debatia vários temas incluindo as questões políticas. Com esse currículo, acabou por envolver-se na atividade política, tendo sido eleito como vereador pelo PTB na primeira legislatura da cidade (1952-1956), após Maringá ter se emancipado de Mandaguari em 1951. Nessa área, tentou, sem sucesso, uma vaga como deputado estadual pelo PSB em 1958. Em seguida, tentou se tornar prefeito da cidade em 1960, pelo PST – uma dissidência do PTB, que, em Maringá, uniu-se ao clandestino PCB

(DIAS e GONÇALVES, 2014, p. 169-174). Seu autor, portanto, é figura atuante da elite econômica e local da época, sendo um importante agente intelectual de Maringá em seus primórdios.

Dias e Gonçalves (2011) assim sintetizam o livro publicado por Duque Estrada:

Nele acham-se amalgamados diversos gêneros literários. Páginas autobiográficas mesclam-se com descrições da ordem social e política numa frente de colonização norte-paranaense. Pequenos ensaios de caracterização psicológica de alguns indivíduos justapõem-se as tentativas de tipologias coletivas um tanto ambiciosas. Tudo percorrido, nem sempre de forma explícita, por uma busca do sentido da própria existência em meio à busca pelo significado da existência de todos em uma pequena, mas frenética, cidade de fronteira. (DIAS; GONÇALVES, 2011, p. 28)

Dias e Gonçalves (2014, p. 182) mostram que, ainda na década de 1960, em carta enviada ao prefeito de Maringá Luiz de Carvalho, Duque Estrada teria afirmado que pretendia com a obra “fotografar” o nascimento da cidade e facilitar a reconstituição de seus primórdios, seus habitantes, suas casas e “lutas iniciais”.

Na interpretação desses mesmos autores, a narrativa de *Terra Crua* explicita a percepção de Duque Estrada de que, no momento da publicação da obra, chegava ao fim a primeira fase da história da ci-

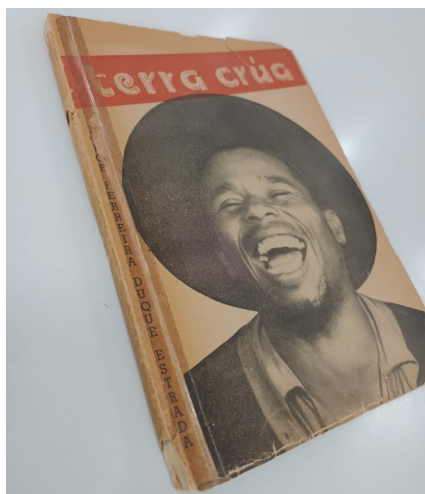
dade. Encerrava-se a fase da terra crua que seria substituída “[...] pelo efeito da aceleração da história, ao tempo da civilização.” (DIAS e GONÇALVES, 2014, p. 186). Para além dessa percepção, esses historiadores aventam a possibilidade de que o autor visse na fase que se encerrava o risco à memória dos primeiros anos, o que impunha a necessidade de uma escrita tão crua que se opunha à narrativa edificante em gestação na época, “[...] marcada por procedimentos assépticos na recuperação da memória.” (DIAS e GONÇALVES, 2014, p. 186).

PRIMEIRO OLHAR SOBRE A GÊNESE DE *TERRA CRUA*

O processo de gênese de *Terra Crua* tem uma etapa de pré-publicação, realizada antes do livro completo chegar ao público em 1961. Assim, o autor já teria publicado alguns de seus capítulos no jornal *A Tribuna de Maringá*, conforme depoimento do poeta, jornalista e professor Antônio de Augusto de Assis, segundo Dias e Gonçalves (2011). Infelizmente, em conversa informal que tivemos com o professor Assis, descobrimos que esta publicação não sobreviveu ao tempo.

Em 1961, Duque Estrada se muda de Maringá para Curitiba. Naquela capital, tendo sido visitado por seus amigos, Silvio Barros e Bárbara Cecilly Barros, é incentivado, então, a retirar da gaveta a versão original, escrita em 1957 (Figura 1), para publicá-la (DIAS; GONÇALVES, 2011, p. 31).

Figura 1 – *Terra Crua*, publicado em 1961, com capa original



Fonte: elaboração própria

A capa da edição acima ilustrada foi feita em papel de gramatura de 300 g, medindo 16 cm x 22 cm e apresenta lombada reta sem qualquer texto. A foto da capa é de João da Silva, conhecido como Risadinha, um morador popular de Maringá, naquela época, não citado no texto publicado de *Terra Crua*. Na contracapa, há a menção a esse retratado e à reserva de direitos para o autor da reprodução total ou parcial do livro. No total, a obra contém 163 páginas, no formato A5. A mancha de cobre 11 cm x 17,5 cm. Não há qualquer indicação da editora, nem da tiragem do livro.

Dias e Gonçalves (2014) afirmam que a obra teria recebido em Maringá uma relativa acolhida em parte da po-

pulação maringaense (DIAS; GONÇALVES, 2014, p. 212), em especial, na parcela da elite que se identificava com a sua versão acerca dos fatos políticos que narra em *Terra Crua*.

Na década de 1970, período em que Duque Estrada lança o romance *Isto é você, Maria*, narrativa ambientada em Maringá, o então prefeito e amigo Silvio Barros incentivou-o à divulgação de *Terra Crua*. A partir daí, passam a circular pela cidade novos exemplares dessa última obra, com capa dura de cor azul feita em percalina, que apresentamos na Figura 2. Esses volumes passam a compor os acervos das bibliotecas públicas da cidade.

Figura 2 – *Terra Crua* publicado, com capa dura azul



Fonte: elaboração própria

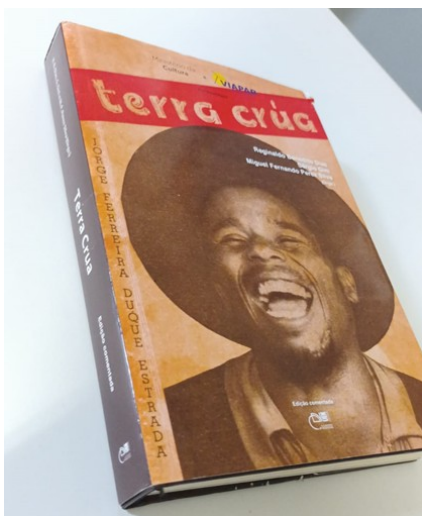
Não se sabe ao certo se esses exemplares são fruto de uma reimpressão da primeira edição ou se apenas resulta

da reconstituição da capa da primeira tiragem. Entretanto, alguns fatos nos levam a suspeitar, entretanto, de que a publicação de capa azul não é uma nova edição, nem se trata de uma reimpressão da publicação de 1961. Em primeiro lugar, esses textos são idênticos, não havendo qualquer alteração. Além disso, em visita à Biblioteca Bento Munhoz da Rocha Netto, a biblioteca central de Maringá, descobrimos que na gestão do prefeito Sílvio Barros (1973-1977) foi comum a substituição de capas originais dos livros daquele acervo por outras de capa dura, de cor azul ou vermelha também em percalina. Havia, inclusive, uma divisão naquela biblioteca onde esse serviço era realizado. É provável que exemplares do lote inicialmente impresso em 1961, que pertenciam ao autor, tenham passado por esse processo de troca da capa, tendo sido assim incorporado ao acervo daquela biblioteca e de outras instituições públicas de Maringá, além de terem sido distribuídos para outros indivíduos interessados na obra.

Ao menos desde a década de 1980, a obra publicada por Duque Estrada, de caráter memorialista, passou a ser apropriada por trabalhos acadêmicos que tematizam diversos aspectos da História de Maringá. Um dos primeiros relevantes trabalhos a fazer uso do *Terra Crua* como fonte histórica foi Luz (1980). A partir de então, o livro frequentemente aparece citado em trabalhos acadêmicos, como Brito (2015) sobre História política maringaense, Gonzaga (2018) sobre História das religiões em Maringá, Silva (2019), sobre os cinemas de rua em Maringá, só para citar alguns dos trabalhos mais recentemente produzidos.

A relevância da obra para a cidade de Maringá foi confirmada quando, mais de quarenta anos após sua primeira publicação, uma edição fac-similar do texto de 1961 veio a ser lançado pela Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM), em 2014, organizada por Reginaldo Benedito Dias, Sérgio Gini e Miguel Fernandes Perez Silva, em projeto com tiragem de 3 mil unidades, impressas com artigos que procuram apresentar, analisar e comentar a obra e o seu autor, cuja capa apresentamos na Figura 3.

Figura 3 – Edição fac-símile de *Terra Crua*

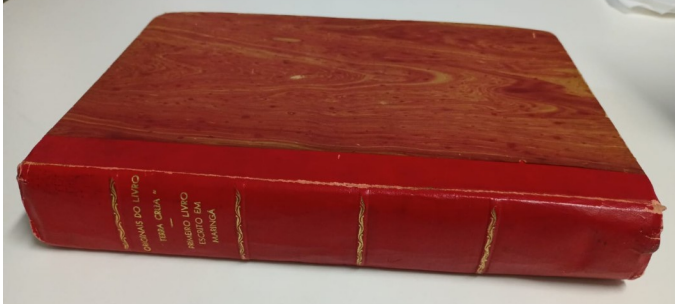


Fonte: elaboração própria

Por fim, mais recentemente, no ano de 2018, os funcionários da Biblioteca Bento Munhoz da Rocha Neto, no centro de Maringá, localizaram – em um conjunto de obras àquela altura não catalogadas em seu

acervo – os *Originais do livro Terra Crua*, título que é proposto pelo autor. Esse documento (Figura 4) teria sido doado por Duque Estrada em data incerta. Sua imagem é apresentada na Figura 4.

Figura 4 – *Originais do Livro Terra Crua*



Fonte: elaboração própria

A EXEGESE DO MANUSCRITO

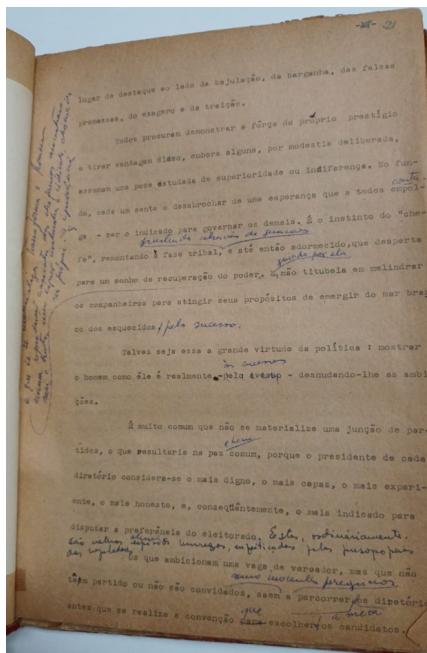
Após descoberta dos Originais, o fato foi informado à Gerência de Patrimônio Histórico de Maringá que iniciou as tratativas para o seu tombamento. Assim, por meio do decreto municipal 1471/2021, datado de 2 de agosto de 2021, o bem cultural *Originais do Livro Terra Crua* foi tombado pelo poder executivo da cidade.

O volume tombado foi encadernado sob a gestão do autor em capa dura, em papel, com dimensão de 33,5 cm x 22 cm. A lombada é de tecido e apresenta quatro nervuras, onde há, em gravação dourada, o seguinte texto: *Originais Do Livro Terra Crua – Primeiro Livro Escrito Em Maringá.*

Os *Originals do Livro Terra Crua* são formados por dois datiloscritos, sobre os quais há revisões realizadas à mão. O primeiro deles datado pelo autor, como de 1957, tem 154 fólios, em papel A4, com mancha de 17 cm x 26 cm. Já o segundo tem 155 fólios, em papel medindo 21 cm x 28 cm e mancha de 15 cm x 22 cm.

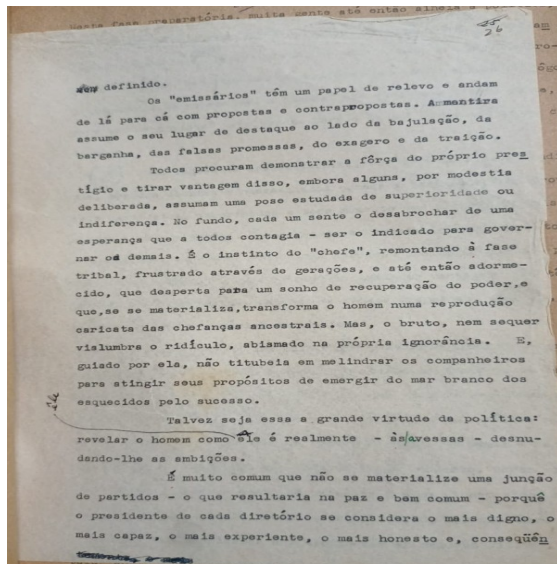
Em uma primeira análise, identificamos que essas revisões foram realizadas por canetas esferográficas azul, hidrográfica verde e tinteiro preta. Nas Figuras 5 e 6, vemos as faces de dois de seus fólios.

Figura 5 – Fólio de *Originals do Livro Terra Crua*, datado de 1957



Fonte: elaboração própria

Figura 6 – Fólio de *Originais do Livro Terra Crua*, datado de 1961



Fonte: elaboração própria

Se para a constituição de todas as camadas que o manuscrito apresenta o autor atuou sozinho ou contou com a colaboração de outras pessoas envolvidas no processo de publicação, o aprofundamento do estudo com o manuscrito que apenas se iniciou dirá. Ainda que se comprove que Duque Estrada tenha recebido o auxílio de terceiros nessa gênese, entendemos que é possível afirmar que ele tenha gerenciado e aprovado todas as transformações textuais realizadas até a publicação do livro. Isso porque, em *Originais do Livro Terra Crua*, encontramos um texto, escrito e assinado por Jorge (Figura 7), que serve como introdução não à obra efetivamente publicada, mas ao manus-

crito que estudaremos. Ali, além de explicitar melhor suas intenções ao produzir a obra, o autor afirma que guardou os originais “para oferecer a cidade”, encerrando com “Boa sorte, Maringá!”. Esse encerramento confirma que se trata de um texto escrito a posteriori, com vistas à doação do documento para a cidade, o que de fato aconteceu em data incerta. Jorge Ferreira Duque Estrada, portanto, explicitou ali que é, não somente o autor de *Terra Crua*, mas também o autor ou, no mínimo, o organizador do manuscrito que gerou a publicação de 1961.

Figura 7 – Fólio com introdução aos *Originais do Livro Terra Crua*.

Estas, são os originais
do primeiro livro escrito
em Maringá, sobre Maringá
já. Por acreditar que, um
dia, quando a cidade com-
pletar mais século, seus
filhos possam saber como
foram os primeiros tempos,
é que escrevi este li-
vro. Os originais, guar-
dei-os para oferecer à
cidade apenas como um
documento de seu primei-
ros anos de existência.
Uma espécie, assim, de
retrato da infância, que
a gente sempre gosta de
rever. Se os originais,
porventura, chegarem até
o centenário de Maringá,
tarei atingido o meu
objetivo: prestar minha
sincera homenagem, esteja
ou não estiver, à Terra
onde vivi feliz durante
quatorze anos.
Boa sorte, Maringá!
Jorge Ferreira Duque Estrada

Fonte: elaboração própria

Essa constatação permite-nos analisar, em pesquisa que está em andamento, o material deixado por Duque Estrada à luz da Crítica Genética, uma vez que é fruto da produção ou da validação do seu autor. O trabalho do crítico genético é realizado:

[...] através da comparação de mais de um testemunho só que geralmente autógrafos e/ou idiógrafos (os chamados originais), e almeja-se registrar todas as diferenças entre as redações preliminares e a forma final dada por seu autor. (CAMBRAIA, 2005, p. 104)

Como Biasi afirma, a genética:

[...] toma por objeto essa dimensão temporal do devir-texto, colocando como hipótese que a obra, na sua perfeição final, conserva o efeito de suas metamorfoses e contém a memória de sua própria gênese. (BIASI, 2010, p. 13)

Por fim, para além desses dois datiloscritos, o manuscrito apresenta, ainda, os seguintes documentos: 1) Dezenove fólios intercalados aos das duas versões que descrevemos antes, no qual se prevê a impressão das imagens do livro (nomeados como “clichês”), as quais foram ou datilografadas ou manuscritas, utilizando-se, nesse último caso, caneta (esferográfica, tinteiro ou hidrográfica) e lápis (preto ou cor); 2) vinte e nove fotografias originais, publicadas no livro em 1961; 3) dezoito folhetos da eleição narrada no li-

vro, nomeados como “boletins”; 4) oito ofícios da Câmara Municipal de Maringá, também originais; 5) dois fólios nos quais há uma lista de imagens que seriam publicadas no livro e o seu respectivo custo de impressão.

PARA UMA HISTÓRIA SOCIAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM MARINGÁ

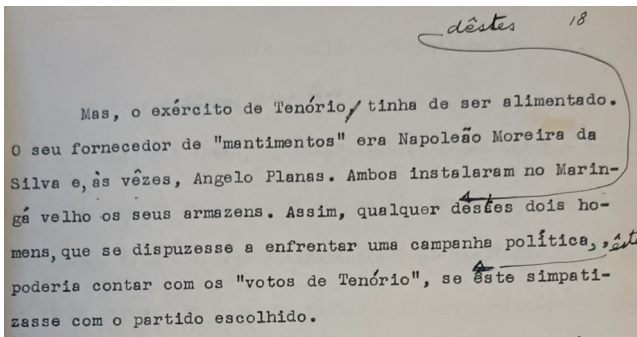
O manuscrito que aqui estudamos tem o potencial para contribuir para a História do Português Brasileiro em Maringá, uma vez que deixou transparente, nas revisões realizadas, usos linguísticos de um de seus habitantes no período de formação da cidade.

Como se sabe, a construção da cidade é recente, datando da década de 1940/1950, tendo se dado a partir de um projeto de cidade planejada, construída e explorada comercialmente por uma companhia colonizadora privada, a Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. Esse processo trouxe para a região um contingente populacional de diversas áreas do país, falantes primordialmente de português, mas também de outras línguas. Do ponto de vista sociolinguístico, a formação do município resultou no encontro de diversos dialetos do Português Brasileiro que de outra forma não conviveriam em um mesmo espaço e tempo. Luz (1999) forneceu indícios do processo de migração que formou a população de Maringá nas primeiras décadas após sua fundação, ao estudar a origem dos cônjuges, nos registros de casamentos realizados de 1944 a 1980. Seus dados mostraram que os paulistas formaram o maior contingente populacional (com 36,2% do

total) na cidade, seguidos de paranaenses (33%) e mineiros (13,6%). A cidade parece ter atraído gente de diversas regiões, como o Nordeste, o Sul e o Sudeste.

Esse quadro nos coloca o desafio da reconstituição da História social da língua local. E a gênese de *Terra Crua*, que ora iniciamos a estudar, poderá nos ajudar a trazer pistas sobre as variações linguísticas na cidade em seus primórdios, considerando que a língua é um sistema diferenciado marcadamente heterogêneo (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006). Isso porque o processo de revisão e reescrita levado a cabo pelo autor poderia nos revelar usos linguísticos que realizava em seu cotidiano, apagados pela obra publicada. É o que percebemos na Figura 8 que produzimos a partir de um de seus fólios, na qual fica evidente que o autor substituiu a forma “desse” por “deste”, fenômeno estudado no Português Brasileiro, dentre outros pesquisadores, por Pereira (2014).

Figura 8 – Uso variável de pronome demonstrativo nos Originais.



Fonte: elaboração própria.

Assim, o estudo dos usos linguísticos de Jorge Ferreira Duque Estrada, revelados no processo de criação de *Terra Crua*, poderá se colaborar na investigação da oralidade e a escrita dos primeiros habitantes de Maringá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho expôs as primeiras observações de estudo em andamento sobre a gênese de *Terra Crua*. Procuramos aqui expor os dados que recolhemos sobre o autor e as publicações (ou versões) da obra, que circulam ainda hoje. Além disso, buscamos apresentar neste artigo o manuscrito preservado pelo autor e que guarda o processo de produção textual que resultou na publicação do livro em 1961.

Nosso trabalho evidenciou que o autor atuou diretamente e/ou gerenciou o processo de gênese da obra. Nos *Originais do livro Terra Crua*, Duque Estrada mostrou de forma consciente sua vontade de deixar ao pesquisador de nosso tempo uma documentação consistente da história do livro.

Deixou ainda mais, como procuramos evidenciar. O manuscrito fornece-nos pistas das normas linguísticas que circulou pela cidade de Maringá, nos tempos em que linguisticamente era constituída por diversos falares oriundos de distintas regiões do país.

Se com a publicação de *Terra Crua*, Duque Estrada pretendia registrar o momento histórico inicial da cidade de Maringá, com os *Originais*, ele nos per-

mite, hoje, reconstruir a história não só de sua obra, mas de parte do passado linguístico da cidade.

REFERÊNCIAS

BIASI, Pierre-Marc de. *A genética dos textos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BRITO, Angélica de. “A cruz vencerá o comunismo” o discurso anticomunista do jornal *Folha do Norte do Paraná* (1962-1965). Dissertação (Mestrado em História), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UEM. Maringá-PR, 2015.

CAMBRIA, César Nardelli. *Introdução à Crítica Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo. *Maringá: terra crua e civilização*. Revista Espaço Acadêmico. nº 121. Jun. 2011, pp. 28-39.

DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo Jorge Ferreira Duque Estrada: interprete de Maringá. In: DIAS, Reginaldo Benedito; GINI, Sérgio; SILVA, Miguel Fernandes Perez (Orgs.) *Terra Crua – Jorge Ferreira Duque Estrada*. Maringá: EDUEM, 2014.

GONZAGA, Giovane Marrafon. *Memórias, notícias e espaços: a presença das religiões afro-brasileiras em Maringá (2000–2014)*, Dissertação (Mestrado em História), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UEM. Maringá-PR, 2014.

LUZ, France A migração através dos dados dos registros dos casamentos dos cartórios da microrregião norte novo de Maringá. In: DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo (Orgs.) *Maringá e o norte do Paraná: estudos de história regional*. Maringá: EDUEM, 1999.

LUZ, France. *O fenômeno urbano numa zona pioneira: Maringá*. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Dep. de História, 1980.

PEREIRA, Hércius Batista. *A batalha dos demonstrativos*. São Paulo: Todas as Musas, 2014.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. São Paulo: EDUC, 2008.

SILVA, Henrique Francisco da. *A cultura do cinema salvaguardada e a inserção das setes artes culturais no contexto do novo centro maringense*. TCC (Graduação em Arquitetura e Urbanismo). Centro de Ciências Exatas, Tecnológicas e Agrárias, UNICESUMAR. Maringá-PR, 2019.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos de uma teoria da mudança linguística*. São Paulo, Parábola, 2006.

CAPÍTULO 8

FAKE NEWS E OS DESAFIOS PARA O LETRAMENTO HIPERMIDIÁTICO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Carolina Dias **MACHADO**
UEFS – *cdiaso611@gmail.com*

Fabiola Silva Oliveira **VILAS BOAS**
UEFS – *fabiolasovb@gmail.com*

RESUMO: Este estudo é fruto de uma pesquisa em andamento, no âmbito de um Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), e tematiza a ampliação do letramento hipermidiático e da formação crítica leitora de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública no interior da Bahia. De natureza qualitativa, propõe-se uma pesquisa com o objetivo de analisar de que forma a prática pedagógica de leitura e produção textual multiletrada nas aulas de Língua Portuguesa, com foco nos gêneros discursivos *fake news* e notícia, pode contribuir para o desenvolvimento do letramento hipermidiático dos estudantes. O aporte teórico utilizado no estudo versa sobre os eixos pedagogia dos multiletramentos; letramento hipermidiático; gêneros discursivos; *Fake news* e notícia. A partir de uma proposta de intervenção, organizada por meio de uma sequência didática, espera-se contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita que possibilitem a inserção de estudantes da Educação Básica em ambientes multiletrados e multimidiáticos, tornando-os sujeitos críticos e digitalmente letrados.

PALAVRAS-CHAVE: *fake news*; letramento hipermidiático; educação básica.

INTRODUÇÃO

Este texto discute uma produção acadêmica originada a partir de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, mas também é resultado da discussão apresentada no VIII Simpósio de Estudos da Língua Portuguesa – SIMELP, na forma de comunicação oral. Durante a comunicação foi possível problematizar o objeto de estudo, a saber, a ampliação do letramento hipermidiático e da formação crítica leitora de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública no interior da Bahia, e sustentar o pressuposto de que os letramentos sociais vão muito além do acadêmico ou escolar.

O estudo objetiva examinar de que forma a prática pedagógica de leitura e produção textual multiletrada nas aulas de Língua Portuguesa, com foco nos gêneros discursivos *fake news* e notícia, pode contribuir para o desenvolvimento do letramento hipermidiático de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Fundamentamos nossa investigação nos eixos teóricos que discutem os multiletramentos, a partir do NLG (1996) e os desdobramentos refletidos por Rojo (2012), Rojo e Barbosa (2013), os quais observam a questão sobre dois prismas: a multiplicidade cultural

dos sujeitos e a multiplicidade semiótica textual (multimodalidade da linguagem), ou seja, se refere diretamente às múltiplas formas de ser e significar no mundo, incluindo o virtual, da cultura digital ou cibercultura, onde surgem e conseqüentemente se firmam as novas práticas de letramento na hipermídia.

Por outro lado, o conceito bakhtiniano de gêneros do discurso se apresenta como relevante à temática e objetivos da pesquisa em andamento, uma vez que um dos aspectos mais importantes para o filósofo é o de que nos comunicamos através de gêneros discursivos, que são caracterizados por relativa estabilidade, pois respondem a um tema, uma forma composicional e um estilo específico, características através das quais identificamos os gêneros *fake news* e notícia.

Essa caracterização dialoga com nossa postulação sobre esses gêneros discursivos que a pesquisa aborda, pois tal como enfatiza Rojo e Barbosa (2015), são os gêneros que “[...] organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso. Mas, geralmente, se sabemos utilizá-los, conseguimos nomeá-los.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 17).

No percurso metodológico, optamos por seguir o caminho da pesquisa qualitativa, pois compreendemos a importância do professor-pesquisador olhar seu contexto de trabalho como oportunidade de pesquisa e ao identificar um problema possa não apenas analisar o ensino e aprendizagem, mas também possa planejar mudanças com vistas a resolver o pro-

blema identificado, implementar de maneira coordenada essas mudanças e avaliar o impacto dessas ações ao final do processo.

Dentro do escopo das pesquisas qualitativas, nossa abordagem tem inspirações na pesquisa-ação, tal como formulada por Thiollent (1986), pois parte de uma base empírica (problematizada na sala de aula), além de guardar estreita relação entre observar e agir para transformar. Esse agir corresponde a um projeto de intervenção pedagógica, instituído a partir de uma Sequência Didática, baseada no modelo de gênero de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004).

Adotamos o modelo didático de gêneros, pois conforme afirmam os autores, ao organizarmos as atividades escolares de forma sequenciada, e não a partir de conteúdos estanques, podemos favorecer o aprendizado de determinado gênero, no caso deste estudo dois gêneros, *fake news* e notícia, pois as atividades sistematizadas e progressivas garantem o reconhecimento, leitura e produção de um gênero.

Pretendemos, com esta pesquisa, aproximar as práticas escolares das novas práticas de letramento na hipermídia, que longe de serem consequência exclusiva da cibercultura tem no seu surgimento uma ampliação da polifonia pelo acesso de múltiplas vozes nesse contexto. Essa amplificação da multiplicidade, do dizer foi possível por conta da popularização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs, inclusive as vozes que disseminam desinforma-

ção na forma de *fake news*, tentando emular uma notícia verdadeira.

LETRAMENTO HIPERMIDIÁTICO NA SALA DE AULA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A discussão sobre os multiletramentos importa neste estudo pelo fato de podermos problematizar, no escopo dos saberes escolares, a cibercultura e seus letramentos, os quais já fazem parte da realidade dos estudantes.

Entretanto, o fato de estarmos inseridos no mundo virtual, cibercultural requer letramentos com os quais a escola ainda dialoga muito pouco. E o desenvolvimento do letramento hipermediático é um dos principais desafios nesse sentido. O próprio conceito de hiper-mídia, qual seja, o de convergência de mídias, requer que pensemos nesse ambiente digital de informação (ou desinformação) no qual as múltiplas linguagens (som, imagem, textos e dados) se conectam de modo a proporcionar ao internauta, ou ao leitor imersivo, de acordo com Santaella (2004), interatividade e cooperação jamais experienciada antes do ciberespaço.

Nesse contexto histórico global e também no do ciberespaço, que representa essa hibridização de linguagens e de mídias, promovendo um ambiente digital da informação é onde cresce e se dissemina também as múltiplas formas de desinformação em larga escala, também conhecidas como *fake news*. A assunção de uma perspectiva segundo a qual a circulação

dos discursos é responsiva às esferas de comunicação humana (ao menos de origem), no caso em específico, jornalística já que as *fake news* simulam uma notícia, já nos delinea uma possibilidade pedagógica no trato a essa questão.

Essa concepção trazida por Bakhtin da conexão entre esferas e campos de comunicação e circulação desses discursos (2010), posteriormente revisitada por Rojo (2015), importa a esse estudo que visa um caráter mais pragmático “porque ela possibilita uma contextualização sócio-histórica dos gêneros e práticas de linguagem que permite não só um tratamento teórico-metodológico no estudo dos gêneros, mas também sua didatização na/pela escola. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 133).

O gênero discursivo *fake news*, tomado no conceito bakhtiniano do termo, se caracteriza por seu conteúdo temático falseado, cujo criador e propagador o sabem falso e mesmo assim (ou até mesmo por essa razão) divulgam esse conteúdo com a intenção deliberada de enganar.

Esses novos discursos são possibilitados pelos novos contextos da comunicação humana como os possibilitados pelas TDICs, no qual o ciberespaço requer novos letramentos, como o letramento hipermediático, isto é, novas formas de ler e produzir sentido nessas esferas de produção e circulação de discursos que a sociedade inaugurou, consoante Santaella (2004). Pois é exatamente nesse contexto nada ingê-

nuo que os alunos estão inseridos e para o qual precisam de novos agentes de letramentos.

Para lidar com essa nova forma comunicativa que a desinformação proporciona é imperativo que, de princípio, possamos reconhecer o gênero quando diante dele. Para essa tarefa, Santaella nos propõe algumas dicas:

[...] (a) considerar a fonte da informação; (b) ler além do título; (c) checar se os autores existem e são confiáveis; (d) procurar fontes confirmadores de notícias; (e) checar a data da publicação, se está atualizada; (f) questionar se não passa de uma piada; (g) revisar preconceitos afetando seu julgamento; (h) consultar especialistas em busca de mais conhecimento sobre o assunto. (SANTAELLA, 2019, p. 40)

Essa série de proposições simples podem ser orientadas didaticamente como etapa de reconhecimento do gênero através de atividades direcionadas para esse fim, pois acreditamos que essa deva ser uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento do letramento hipermediático com foco nos gêneros notícia e *fake news*.

As *fake news*, FN, embora disputando com a notícia a mesma esfera comunicativa e buscando se inserir no campo jornalístico guardam entre si semelhanças genéricas forjadas na simulação daquelas em relação a esta. A notícia se caracteriza por ser gênero discursivo da esfera jornalística cuja principal caracte-

rística é o relato de um fato, e não do fato em si. Para o jornalista Lage (1987):

Do ponto de vista da estrutura, a notícia se define, no jornalismo moderno, como *o relato de uma série de fatos, a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante*. Essa definição pode ser considerada por uma série de aspectos. Em primeiro lugar, indica que não se trata exatamente de narrar os acontecimentos, mas de expô-los. (LAGE, 1987, p. 16, *grifos do autor*).

Conforme se vê, na definição de notícia o que importa é relatar um fato objetivamente, com estilo claro e conciso, mas impessoal. Por outro lado, as FN buscam suscitar nossas emoções (geralmente mais negativas), reações mais violentas e de indignação, pois dessa forma se tornam mais virais. Ao definir o termo, Legrosky (2020) aponta:

Fake news, por outro lado, é um texto criado com a finalidade de ser falsa. Biondo (1994), retomando Coleman e Kay (1981), ao definir “mentira”, estabelece que esta se dá por uma conjunção de 3 fatores: (a) P é falso. (b) F sabe que P é falso. (c) F pretende enganar O. dessa forma, uma mentira prototípica é aquela em que o falante diz algo deliberadamente falso e com a intenção de enganar (BIONDO, 1994, p. 11). Tomando por base estes parâmetros, uma fake

news não é apenas uma notícia falsa”, e sim uma “notícia” criada deliberadamente com a intenção de enganar o interlocutor, pois seu enunciador/criador sabe que o que está veiculando é falso. Dito de outra forma, o conteúdo veiculado é falso, o produtor do texto que contém esse enunciado sabe que seu conteúdo é falso e o produz com a finalidade de fazer com que seu interlocutor não identifique como sendo falso, da mesma forma como ocorre com a produção de mentiras. (LEGROSKY, 2020, p. 330-331)

Compreender o que são as FN, quais são objetivos subjacentes na veiculação daquele discurso, as intencionalidades implícitas do produtor daquele texto é o passo seguinte ao reconhecimento do gênero para atingirmos (ou nos aproximarmos) do objetivo da pesquisa-ação: o desenvolvimento do letramento hipermidiático assumido pela escola como uma competência necessária ao exercício gradual da cidadania exercida por esses sujeitos numa sociedade cada vez mais digital e plural também quanto aos multiletramentos exigido deles.

Discutir sobre o conceito de letramentos, multiletramentos e mais especificamente o de letramento hipermidiático requer lançar mão de aspectos teóricos também no que se refere aos gêneros aqui apresentados: notícia e *fake news*, o que fizemos com breves definições e discussões teóricas.

Dessa forma, na seção seguinte, explicitaremos mais de perto os fundamentos metodológicos seguidos que, por conta do contexto pandêmico, apre-

sentam um caráter propositivo, a partir das noções de gêneros discursivos, sequências didáticas e ensino de língua portuguesa de acordo com o contexto que serviu de base para a pesquisa.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA, GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme defendido anteriormente, o percurso metodológico teve base nos estudos qualitativos, que visam conectar a um só tempo a figura do professor e do pesquisador, como as duas faces de uma mesma moeda cujo valor para o processo de ensinar e aprender é efetivamente valioso.

Dessa forma, trazemos as reflexões de Bortoni-Ricardo (2008), nas quais a autora atesta a validade e relevo das pesquisas qualitativas para a área da educação com olhar “de dentro” para os fenômenos o que torna possível a visibilização desses processos rotineiros, pois através dessa investigação é possível colaborar com o descortinamento dos mesmos, uma vez que “[...] é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre organização social e cognitiva em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). Foi observando de dentro que pudemos perceber quais os anseios e necessidades pedagógicas para os multiletramentos e o trato da questão das *fake news* peso estudantes inseridos numa sociedade multiletrada em contextos multimidiáticos.

Assumimos de maneira análoga a perspectiva inspirada na pesquisa-ação formulada por Thiollent (1986), que se caracteriza pelo caráter social e é fundada na realidade empírica, esta pesquisa é forjada e implementada através do par conceitual ação X resolução do fenômeno observado “[...] e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”. (THIOLLENT, 1986, p 14).

Para Esteban (2010), tomando estudos pioneiros, entende-se a “[...] pesquisa-ação como um processo de degraus em espiral, cada um deles formado por planejamento, ação e avaliação do resultado da ação.” (ESTEBAN, 2010, p. 88). Essa visão fica evidente na assunção aqui proposta de que mudanças com objetivos de melhorias podem ser implementadas a partir de um projeto de intervenção, através de elaboração e aplicação de SD organizadas de acordo com o modelo didático Gêneros para o ensino de Língua Portuguesa de estudantes da Educação Básica.

Acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita, a partir do modelo didático de gêneros sistematizado por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), representa um grande avanço pedagógico, pois, como sustentam os autores, a SD: “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Nesse sentido, a Sequência Didática representa esse conjunto de atividades que progressivamente irá desenvolver as capacidades de leitura crítica e ainda, propiciará a produção de textos por parte dos alunos com os resultados dessas reflexões propostas nos módulos até a produção final da SD.

Compreendemos, dessa forma, que o uso de atividades planejadas pelo professor e interconectadas numa crescente de habilidades e competências, a saber: reconhecimento do gênero *fake news* e notícia, produção inicial, seguidas de módulos em forma de oficinas, de leitura e escrita, até a culminância favorecem o processo de ensino-aprendizado desses gêneros.

Por essa razão, tomando como base o modelo proposto por Dolz *et al.* (2004), elaboramos o nosso próprio modelo de sequência didática que está apresentado no diagrama a seguir.

Figura 1: Modelo da Sequência Didática proposta



Fonte: arquivo da pesquisadora.

De acordo com essas etapas acima elencadas, a intenção é oportunizar uma aprendizagem mais imersiva, contextual e significativa para os estudantes que terão contato com atividades previamente planejadas. Acreditamos que cada etapa estará *linkando* esses conteúdos de forma progressiva, favorecendo a dinâmica do processo de letramento hipermediático desses estudantes de forma integrada e processual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto, buscamos testificar a importância do trabalho pedagógico pautado por uma intervenção através de uma sequência didática elaborada pelo professor-pesquisador, a partir da problematização observada na sala de aula.

A utilização de sequências didáticas baseada no modelo de gêneros tem se mostrado bastante promissora enquanto recurso pedagógico para o alcance do desenvolvimento de determinado gênero discursivo, uma vez que atividades coordenadas e sequenciadas favorecem o aprendizado do gênero em estudo, neste caso, os gêneros notícia e *fake news*, pela imersão que o estudante passa a ter no contato com esses gêneros.

Dessa forma, defendemos a utilização das SD, elaboradas de maneira que o tema trabalhado possa ser aplicado como oficinas de leitura e produção textu-

al, contando com práticas de multiletradas e multimodais em que os estudantes sejam protagonistas de seu aprendizado.

Esperamos que, com a apresentação e aplicação da SD proposta, os estudantes sejam capazes de se tornar cada vez mais leitores críticos dos textos que disseminam *fake news* e também, após estarem vacinados quanto as estratégias discursivas desses textos, possam efetivamente ampliar seus repertórios críticos e sejam capazes de fazer intervenções mais conscientes nas diversas esferas comunicativas da atividade humana, inclusive nas que promovem a desinformação, considerada por inúmeros especialistas como a verdadeira pandemia deste século, dado o seu caráter global.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de pesquisa*, n. 113, São Paulo, 2001, p. 51-64.

BAKHTIN. Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN. Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Helena Rodrigues e G. S. Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

ESTEBAN, Sandra. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

- FERRARI, Pollyana. *Como sair das bolhas*. São Paulo: EDUC, 2019.
- FERRARI, Pollyana. *Jornalismo digital*. São Paulo: Contexto, 2022.
- LEGROSKY, Marina Chiara. O gênero textual fake news. *In: Muitas Vozes Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem UEPG*, v. 9, n. 1, Ponta Grossa, PR: Editora da UEPG, 2020, p. 328-340.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jaqueline. Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues.; MOURA, Eduardo (Org.). Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTAELLA, Lucia. *A pós-verdade é verdadeira ou falsa?* Barueri: Estação das Letras e Cores, 2019.
- SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

CAPÍTULO 9

CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS E SUAS MANIFESTAÇÕES NO DISCURSO DOS FALANTES DE JAPONÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA

Andréia Hiromi **MANO**
USP – *andrea.mano@usp.br*

RESUMO: Neste trabalho, recorte da pesquisa de mestrado em andamento da autora, propõe-se uma análise de como o processo de construção identitária dos falantes de japonês como Língua de Herança manifesta-se linguisticamente nos discursos desses falantes. Considera-se os diferentes estatutos e papéis que o indivíduo pode ocupar, recusar e com os quais pode interagir (BURKE; STETS, 2007; GOFFMAN, 2002), além das diversas dimensões que uma Língua de Herança pode abarcar, como cultura, sociedade, questões religiosas, afetivas etc. (CARVALINHOS, 2019), e sua interação com a língua portuguesa e a sociocultura brasileira. Propõe-se uma análise qualitativa de dados, com o amparo dos princípios da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ & COOK-GUMPERZ, 1982), e dos conceitos de genogramas (FALICOV, 2017; MCGOLDRICK, 2016). Diante dessa dinâmica entre os falantes e a língua, os dados obtidos apontam que a relação entre o falante e sua Língua de Herança não ocorre de modo único e uniforme e tal fato pode influenciar tanto no processo de construção identitária desses falantes, como manifestar-se linguisticamente em seus discursos, corroborando ainda com

o caráter fluido e contingente da identidade (HALL, 2006; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000).

PALAVRAS-CHAVE: construção identitária; língua de herança; genogramas; imigração japonesa.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, buscaremos analisar como o processo de construção de identidades de falantes de japonês como Língua de Herança (doravante LH) manifestase linguisticamente em seus discursos. Dentre os povos que imigraram ao Brasil no fim do século XIX, devido, principalmente, à abolição da escravatura, encontravam-se os japoneses, que chegaram ao país pela primeira vez em 1908 e tiveram como destino inicial as lavouras e plantações de café no Paraná e, sobretudo, em São Paulo^{xv}, Estado onde, atualmente, encontra-se a maior concentração de imigrantes e descendentes de japoneses no Brasil (ARAI; HIRASAKI, 2008).

Em São Paulo, a cidade de Suzano, localizada na região do Alto Tietê, destaca-se nas questões relacionadas à imigração japonesa pela sua forte presença na região, dada a contribuição desses imigrantes para o seu desenvolvimento histórico, econômico e sociocultural local. Entretanto, assim como ocorreu no cenário nacional, não é só dos imigrantes japoneses que a cidade recebeu influência; diferentes povos contribuíram para seu desenvolvimento e emancipação político-administrativa (LEONE, 2009). Suzano torna-se, portanto, local propício para o

estudo da construção identitária dos falantes de japonês como LH, na medida em que proporciona não apenas acesso à língua e cultura ancestral presente na cidade, como também à diferentes culturas com as quais tais falantes podem interagir e que, podem, potencialmente, influenciar nesse processo de construção de identidades.

LÍNGUA DE HERANÇA

Partindo do conceito proposto por Kelleher (2010) sobre o tema, compreendemos a Língua de Herança não somente como aquela que apresenta caráter minoritário quando comparada a uma língua majoritária dentro de determinado espaço (MONTRUL, 2012; VALDÉS, 2005), mas sim de acordo com as relações que estabelece com sua própria comunidade de fala. Ao discutir sobre o contexto estadunidense, a autora aponta que, embora outras línguas faladas nos Estados Unidos que não sejam o inglês sejam referidas como estrangeiras, esse estatuto não é inteiramente válido para todos, uma vez que esses indivíduos não apenas se comunicam nessas línguas, como também têm conexões culturais com elas. Kelleher (2010, p. 1) reforça ainda mais o sentimento de pertencimento a uma família ou comunidade na qual a língua é falada como característica marcante da LH quando aponta que o indivíduo pode se relacionar com ela independentemente do seu grau de proficiência em qualquer uma das quatro habilidades. Essa relação entre língua, família e comunidade também é discutida por outros autores como característica fundamental da LH (LITTLE, 2020; CARVALHINHOS, 2019; LIMA-

HERNANDES, 2019, 2016; MONTRUL, 2013; VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003). Como aponta Carvalhinhos,

Por ser um termo mais humano (sem deixar de ser técnico) no sentido de refletir fenômenos linguísticos, sociais, interacionais, culturais, psicológicos e até religiosos, entre outros, sua aceção é mais holística e, por que não, interdisciplinar. Essa amplitude do termo reflete uma miríade de situações peculiares e, por vezes, não canônicas. (CARVALHINHOS, 2019, p. 11)

Nesse sentido, abordamos, neste estudo, a LH para além das questões históricas, geográficas e linguísticas, a fim de compreender o seu papel na relação que o indivíduo estabelece com a sua família e comunidade, também falantes de herança e, a partir dela, compreender como a LH relaciona-se com o próprio indivíduo e influencia na sua construção identitária.

A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO

Ao discutir as três concepções de identidade com base em três tipos de sujeitos diferentes, Hall (2006) aponta como as definições de identidade passam por concepções distintas a partir das influências que sofrem das mudanças sociais. A identidade, antes vista sob ótica do sujeito individualista do Iluminismo, passa a incorporar a complexidade da relação entre sujeito moderno e sociedade, considerando que a compreensão apenas do indivíduo não era autossuficiente. Assim, surge a con-

cepção do sujeito sociológico que, embora ainda apresente um núcleo, conta com a interação entre este sujeito e a sociedade – e, portanto, entre a cultura –, que ganha importante papel para os estudos identitários. Nessa mesma concepção de sujeito, encontramos os estudos de Goffman, que propõe a metáfora do teatro para compreender a interação social, diferenciando-se esta última da primeira pelo fato de que, nela, o eu representa para seu interlocutor que é, ao mesmo tempo, ator e plateia dessa representação. O autor pontua ainda como as ações e o meio no qual os participantes dessa representação se encontram influenciarão o papel desempenhado pelos atores (GOFFMAN, 2002). Burke e Stets (2009) discutem também sobre a importância das estruturas sociais para a construção identitária do sujeito, na medida em que as identidades baseiam-se em papéis e estatutos que podem ser ocupados pelos indivíduos dentro da sociedade e de grupos a que pertencem, assim como em características particulares que podem identificar o sujeito como ser único (BURKE; STETS, 2009). No entanto, Hall argumenta que essa visão interacionista não é mais o suficiente para o sujeito pós-moderno, visto que os próprios "mundos culturais" nos quais estes sujeitos vivem estão mudando, e não há mais uma estabilidade entre o mundo exterior e as identidades do sujeito, resultante dessas mudanças estruturais e institucionais (HALL, 2006). É nesse cenário que, para o autor, a identidade surge como uma “celebração móvel”:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” [...]. (HALL, 2006, p. 13)

O conflito e disputa entre diferentes identidades também é tema trazido à luz por Burke e Stets (2009) que, embora defendam que as identidades resistam à mudança, visando à estabilidade (BURKE; STETS, 2009), dialogam com Hall ao postularem que um indivíduo pode apresentar diversas identidades e, no caso de mais de uma identidade seja ativada em determinada situação, aquela com maior nível de proeminência tenderá a guiar as demais (BURKE; STETS, 2009). Apresentam, assim, como essa interação ocorre não somente entre indivíduo e sociedade, como também entre as diferentes identidades contidas num único indivíduo. Essa visão da identidade que não apresenta um caráter fixo, mas sim fluido e dinâmico é vista também em outros autores (JENNINGS-WINTERLE; JENNINGS, 2019. SILVA, 2000; WOODWARD, 2000) e norteará este estudo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A amostra deste estudo conta com dois participantes descendentes da terceira geração de imigrantes japoneses, nascidos e residentes atuais de Suzano: o entrevistado 1 (E1), do sexo masculino, solteiro e localizado

na faixa etária de 21 a 30 anos e a entrevistada 2 (E2) do sexo feminino, localizada na faixa etária dos 61 aos 70 anos, e casada, com dois filhos e duas netas. Ambos responderam inicialmente a um questionário online através do *Google Forms*. A partir desses primeiros dados, criamos o genograma familiar de cada um dos participantes, com base na abordagem MECA (FALICOV, 2017).

Dada a importância da família e da comunidade para o uso e manutenção da LH, as perguntas realizadas através dos questionários foram de grande valia para compreender a interação dos entrevistados com suas famílias e a comunidade de imigrantes japoneses suzanense, abrangendo questões sobre contato e participação e eventos e associações diversas, contato com a LH em diferentes meios, etc. Adicionalmente, a criação dos genogramas permitiu-nos esclarecer ainda melhor suas dinâmicas familiares do ponto de vista da LH. Os dados obtidos nessas etapas também apresentaram grande contribuição para a etapa seguinte, na formulação de um roteiro semi-estruturado para nortear as entrevistas, que foram realizadas remotamente por programas de videochamada (*Google Meet* e *Zoom*), gravadas e transcritas posteriormente para análise. Realizamos, também, busca documental em acervos digitais disponíveis, um, do Museu da Imigração do Estado de São Paulo^{xvi} e o outro, do Museu Histórico da Imigração Japonesa no Brasil^{xvii}, nos quais encontramos documentos imigratórios referentes aos membros familiares mencionados nas entrevistas. Através de tais documentos, pudemos confirmar dados que compuseram o genograma, tais como ano de imigração e

chegada ao Brasil, província de origem e cidade de destino no Brasil, nome completo de cada indivíduo e idade.

NÓS X ELES – UMA POLARIZAÇÃO?

Nos estudos identitários, frequentemente postula-se que a identidade é determinada pela diferença, sendo esta um de seus elementos centrais. Linguisticamente, podemos observar a marcação dessa diferença através da oposição entre “nós” e “eles” (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000). Deste modo, baseamo-nos na utilização desses elementos linguísticos por parte dos participantes durante as suas entrevistas, observando à qual identidade(s) aproximava(m)-se do “nós” ou “eles” empregado. Para esse objetivo, norteamo-nos pelos postulados de Gumperz e Cook-Gumperz (1982) acerca das diferentes formas de falar (*different ways of speaking*), que podem sinalizar pistas linguísticas reais utilizadas pelo falante para apontar informações importantes em seu discurso, tais como gramática, prosódia léxico, pausas, expressões idiomáticas e outros enunciados formulaicos (GUMPERZ; COOK-GUMPERZ, 1982) e das diferentes formas de estruturar (*different ways of structuring*) que, por sua vez, relacionam-se com a forma com a qual o falante organizará sequencialmente seus argumentos e com a tomada de decisões sobre o que deseja declarar.

Para tanto, analisamos os seguintes trechos, nos quais a pesquisadora perguntou à E2 sua opinião sobre as diferenças e semelhanças entre as culturas japonesa e brasileira.

E2: ah, eu acho que tem muita coisa que é diferente, né? Assim, do japonês pra cultura brasileira, assim. Tem muitos pensamentos que são, eu acho que são diferentes, né, assim. Mas assim, não tantos, assim, mas tem diferença, né? Porque a gente vem de uma cultura mais reservada, a gente tem assim, tipo, é...tem muitas coisas que a gente, como japonês, toma mais cuidado, tem mais receio, assim, sabe? Faz mais cerimônia.

E2: acho que tem coisas que são diferentes da cultura deles, né? Então não é igual a gente.

É possível observar, através dos trechos sublinhados, que a entrevistada utiliza da primeira pessoa do plural “a gente” para incluir-se no grupo “japonês”, opondo-se, por outro lado, ao outro (“os brasileiros”) através do uso da terceira pessoa do plural “eles”, em “a cultura deles”. Somente por esses trechos, poderíamos inferir que, portanto, E2 aproxima-se da identidade nikkei¹, em oposição à brasileira, porém, notaremos que, a partir dos próximos trechos, diante de uma pergunta da pesquisadora que pedia para a entrevistada refletir e se posicionar entre Brasil e Japão, E2 apontou que seu lugar seria o meio entre esses dois países.

P: e se a gente tivesse uma linha. De um lado tivesse o Brasil e de outro tivesse o Japão, onde a senhora ia se colocar nessa linha?

E2: acho que bem no meio (risos). No meio (risos), bem no meio.

P: por que a senhora escolheria bem o meio?

E2: ah, no meio porque metade, né, da minha origem, né, que é do Japão, que tem a família, tudo, né?

E2: e metade porque eu nasci aqui, e porque eu vi-vo aqui, né? Porque eu moro aqui e onde vou aca-bar ficando, então eu acho que tem esses dois lados, então, para mim, assim, é cinquenta por cento japonês e cinquenta por cento brasileira, né?

Observamos, aqui, que “Japão” é associado ao eu da entrevistada através de sua “origem” e sua “família”, enquanto que “Brasil” relaciona-se não somente com o local de nascimento, como também com o lugar onde a entrevistada vive e onde vai “acabar ficando”. Essa divisão pode ser notada quando E2 procura definir o que significa o termo “nipo-brasileiro”, a pedido da pesquisadora:

E2: pra mim, eu acho que, por a gente ser, ter a descendência japonesa, só que a gente como já nasceu aqui, que nem eu sou filha de brasileiros, né? Então a gente tem a cara de japonês, mas é brasileiro no fundo mesmo, né? (risos)

E2: eu acho que é por isso que é “você é brasileiro, só tem cara de japonês”, assim, por isso que acho que a gente chama nipo-brasileiro, sabe?

E2: nesse sentido. Tem algumas coisas que a gente...tanto em relação à comida que a gente faz, que traz da nossa cultura, mas que, no fundo, a gente é brasileiro mesmo.

É possível observar que, ao mesmo tempo que E2 se considera “brasileira mesmo”, ela compreende que há aspectos relacionados a si que a ligam à sua Língua de Herança e aos aspectos que ela língua aborda, não somente no que diz respeito a características físicas (“cara de japonês”), mas também a hábitos e costumes (“[...] coisas que a gente [...] tanto em relação à comida que a gente faz, que traz da nossa cultura”). É interessante notar que, neste caso, quando aborda questões relacionadas à cultura ancestral, E2 retoma o uso da primeira pessoa do plural (“a gente”, “nossa”), mostrando-se como pertencente àquela. Essa dinâmica entre as duas culturas é verificada já nas respostas ao questionário online, que se referiam ao contato dos entrevistados, considerando aspectos variados, como comidas, tradições, costumes, hábitos, etc.

Quadro 1: Autopercepção dos participantes quanto ao contato com as culturas japonesa e brasileira

Entrevistado	Ambiente familiar	Ambiente social
E1	japonesa	brasileira
E2	japonesa e brasileira	japonesa e brasileira

Fonte: A autora.

Como aponta o quadro, enquanto E2 avalia que seu contato com ambas as culturas é igual nos dois ambientes, familiar e social, E1 aponta uma variação, pendendo mais para o contato com a cultura ancestral no ambiente familiar; já no ambiente social, a cultura predominante é a brasileira. Por outro lado, na pergunta que pedia ao participante para avaliar a composição de seu círculo social, considerando descendentes de japoneses e não descendentes, E2 considerou que seu círculo é formado mais por *nikkeis*, enquanto E1 apontou que convive com pessoas de ambos os grupos, descendentes e não-descendentes, em proporções iguais. Além disso, ambos os genogramas dos entrevistados apresentaram grande diversidade nos diferentes elementos considerados para sua rede familiar, tais como religião, estudo e aprendizagem formal da LH em instituição de ensino, autopercepção do nível de proficiência na LH e contato atual com a língua e cultura, etc. Observamos, por esses dados, não apenas o processo de interação entre culturas, como também, uma oscilação entre elas, que parece nem sempre ser percebida pelos falantes.

Movimentos semelhantes são encontrados em trechos da entrevista de E1. Notemos sua resposta quando a pesquisadora também pede ao entrevistado que se posicione entre Brasil e Japão, considerando diversos aspectos:

E1: no Brasil, cem por cento no Brasil.

P: por quê?

E1: porque é onde eu nasci, é onde eu tenho os costumes, é onde eu falo a língua.

E1: mas eu sei que tenho um...uma...um cantinho reservado num outro lugar, entendeu? É...é uma coisa que me puxa pra lá, mas eu sou do Brasil, entendeu?

É possível notar que, embora o entrevistado responda prontamente que está “cem por cento no Brasil”, logo em seguida, aproxima-se da LH e sua cultura ancestral, ao dizer que tem um “cantinho reservado em outro lugar” e há “uma coisa que me puxa para lá”, embora finalize afirmando que é do Brasil. Destacamos, ainda, a justificativa dada anteriormente para tal afirmação: não se trata apenas do lugar onde nasceu, mas está relacionado aos seus costumes e à sua língua. No entanto, sinalizamos, aqui, a contradição apresentada pelo entrevistado, uma vez que, ao longo de sua entrevista, E1 menciona diversos costumes e tradições japonesas realizadas em sua casa, as conversas com sua avó, que evidencia uma mistura das duas línguas, e seu próprio discurso, neste movimento de afirmação de uma identidade e negação de outra.

Porém, assim como apresentado por E2, E1 evidencia, em sua fala, que esse afastamento não é fixo, e sim dinâmico, a exemplo do trecho anterior, no qual se diz “cem por cento” brasileiro, mas com “algo” que o aproxima do Japão. Essa dinamicidade e interação entre aspectos de sua identidade referentes à soci-

ocultura japonesa e à sociocultura brasileira são evidenciados nos trechos em que E1 responde à pergunta sobre como lida com as diferentes culturas que tem à disposição em seu dia a dia:

E1: como que eu lido? Ah, é...normal...sei lá. Eu...eu meio que... sou um camaleão, né? Tipo, eu meio que sou inserido nos dois, então, eu me adapto, né?

E1: eu me adapto a isso. Mas é normal, é uma coisa normal, assim, tipo, eu não vou mudar o meu jeito de ser pra inserir em um lugar, também, é uma coisa assim.

P: então, dependendo da situação ou dependendo das pessoas com quem você está...

E1: isso, isso.

P: você age mais de um jeito ou mais de outro.

Ressaltamos, através dos elementos destacados, como o falante procura apontar a forma como lida em relação às duas línguas e culturas através da adaptação, notadamente pela interessante metáfora do camaleão, ou seja, que sua adaptação deve-se, conforme confirmado mais tarde pelo entrevistado nas palavras da pesquisadora, a determinado lugar e às pessoas com quem ele interage, isto é, do contexto ou da situação interacional, dialogando diretamente com as ideias de Goffman (2002) e Burke e Stets (2009) acerca da construção do eu ou das identidades através das interações estabelecidas pelo indivíduo na sociedade em que vive, assim co-

mo os demais estudos identitários (JENNINGS-WINTERLE; JENNINGS, 2019; HALL, 2006; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000) que compreendem a identidade como processo dinâmico e não estático. Isso é reforçado nas palavras de E2, ao comentar sobre as duas culturas:

E2: mas não que isso se torne um problema, um atrito, né? a gente tem que ter jogo de cintura e saber adaptar, né, às duas culturas, né?

A entrevistada também utiliza a flexibilidade metaforizada na expressão “jogo de cintura” e na palavra “adaptar” para sinalizar seu movimento entre esses dois espaços, reiterando a noção de fluidez das identidades (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o amparo de dois postulados da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ; COOK-GUMPERZ, 1982), as entrevistas dos participantes foram analisadas e permitiram-nos observar, primeiramente, uma oposição entre as identidades que podem pertencer a esses falantes de herança – brasileiro e japonês – e que é sinalizada linguisticamente pelo uso de “nós” e “eles”, evidenciando a identidade marcada pela diferença (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000). No entanto, os trechos das entrevistas, conjuntamente com os dados colhidos através dos questionários online e dos

genograma, evidenciam que tal oposição não ocorre de modo categórico, mas sim dinâmico e fluido, como notamos na oscilação do discurso do sujeito, que ora o estrutura de modo que se identifique com uma identidade, ora com outra.

Essa fluidez é reforçada ainda pelos próprios participantes através do uso de metáforas e expressões que remetem à adaptabilidade, tais como “camaleão” e “jogo de cintura” que, por sua vez, retomam a importância do contexto em que os falantes se inserem para que o sujeito se aproxime de uma ou outra identidade. É possível que tal característica reflita-se, também, no desencadeamento de uma superdiversidade (VERTO-VEC, 2007) entre os indivíduos ao longo das gerações, dada a relação entre esses falantes, sua LH e as demais línguas e culturas às quais têm acesso, uma vez que essa relação não ocorre de maneira única e uniforme, mas sim, dinâmica, como os resultados desse estudo apontam. Faz-se necessário, no entanto, um estudo mais aprofundado das redes familiares de cada indivíduo e suas respectivas dinâmicas para uma melhor compreensão dessa questão.

Os dados evidenciam ainda a existência de mais de uma identidade em um único sujeito. Portanto, como postulam Burke, Stets (2009), em determinadas situações, essas identidades entram em confronto e, a depender do contexto, uma identidade se sobressai a outra (idem, p.133), refletindo-se, então, nessa dinamicidade observada através das oscilações nas diferentes formas de falar e diferentes formas de estru-

turar o discurso por parte do falante. Diante dessa “celebração móvel” das identidades apontada por Hall (2006), a análise e observação do contexto e das interações das quais participa o sujeito tornam-se cada vez mais relevantes para uma melhor compreensão de sua construção identitária. Nesse sentido, a Língua de Herança apresenta-se como elemento de valor na análise de identidades de seus falantes, pois, como vimos, discute não somente aspectos linguísticos, mas uma série de fatores que compõem e podem influenciar diferentes contextos nos quais esses indivíduos interagem.

REFERÊNCIAS

- ARAI, Jhony; HIRASAKI, Cesar. *100 anos da Imigração Japonesa no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.
- BURKE, Pete; STETS, Jan. *Identity Theory*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2009.
- CARVALHINHOS, Patrícia. Heranças em vida: abrindo o baú. In: CARVALHINHOS, Patrícia; LIMA-HERNANDES; Maria Célia. (Orgs). *A casa, o sapo e o baú – Português como Língua de Herança*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019, p. 11-22.
- FALICOV, Celia. Multidimensional Ecosystemic Comparative Approach (MECA). In: LEBOW, Jay. (ed.) *Encyclopedia of Couple and Family Therapy*, Springer International Publishing. 2017, p. 1-5. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318980246_Multidimensional_Ecosystemic_Comparative_Approach_MECA. Acesso em 03 jul 2022.
- GOFFMAN, Erwin. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GUMPERZ, John; COOK-GUMPERZ, Jenny. Introduction: language and the communication of social identity. In: GUMPERZ, John (Ed.) *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982, p. 1-21.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JENNINGS-WINTERLE, Felícia; JENNINGS, Claudia. In: CARVALHINHOS, Patrícia; LIMA-HERNANDES; Maria Célia. (Orgs.). *A casa, o sapo e o baú – Português como Língua de Herança*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019, p. 52-65.

LEONE, Simone *et alii*. *Memórias de Suzano – histórias e fotos de todos os tempos, do vilarejo à cidade grande*. São Paulo: Dat Editora, 2009.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Sociolinguística e línguas de herança. In: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JR, Celso. (Orgs.) *Sociolinguística, sociolinguísticas*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 98-110.

LITTLE, Sabine. Whose heritage? What inheritance? Conceptualising Family language identities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 23, n. 2, 2020, p. 198-212.

MCGOLDRICK, M. *The genogram casebook – A clinical companion to Genograms: assessment and intervention*. Nova Iorque: W. W. Norton & Company, 2016.

MONTRUL, Silvia. *Is the Heritage Language like a Second Language?* EUROSLA Yearbook, v. 12. John Benjamins Publishing, 2008, p. 410-426.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.73-102.

VALDES, Guadalupe. Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *Modern Language Journal*, 2005.

VAN-DEUSEN-SCHOLL, Nelleke. Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. *Journal of Language Identity & Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2003, pp. 211-230.

VERTOVEC, Steven. Superdiversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*. v. 30, n. 6, p. 1024-1054. London: Routledge, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465>.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

CAPÍTULO 10

O CINEMA HOLLYWOODIANO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: Posologia e sugestões para (não) usar

Antonio Ismael Lopes de **SOUSA**
UEMASUL – ismael.sousa@uemasul.edu.br

Ana Cristina Teixeira de Brito **CARVALHO**
UEMASUL – ana.carvalho@uemasul.edu.br

Lilian Castelo Branco de **LIMA**
UEMASUL – liliancastelo@uemasul.edu.br

RESUMO: As faculdades mobilizadoras e de fruição estética das artes, consciente ou inconscientemente, têm desempenhado papéis que operam diretamente nas realidades pessoal e social. Tais práticas vão desde as experiências do sensível que influenciam os comportamentos humanos, de que fala Rancière (2009), até o atendimento aos ideais capitalistas/mercadológicos, estrategicamente engendrados pela “indústria cultural”, como destacado por Adorno (2002). Com efeito, esses e outros fatores influenciam as artes para, em maior ou menor grau, concorrerem para o que Bourdieu (2015) denomina de “reprodução cultural”, que reforça preconceitos e/ou privilégios por determinadas classes em detrimento de outras. Com o mote de analisar as circunstâncias socioeconômicas, políticas e culturais em que o cinema de Hollywood se insere, este trabalho apresenta sugestões para o uso moderado dessa vertente cinematográfica nas salas de aula de escolas do Brasil. Com fulcro nos estudos de economia e sociologia, apontamos o modo mais ou menos interessado como o

cinema hollywoodiano seduz os espectadores, tanto para lograr lucro financeiro quanto para disseminar ideias que corroboram para a (a)críticidade e sobrestimação das culturas elitistas. Conclui-se que, no âmbito da escola brasileira, o cinema Hollywoodiano figura, de um lado, como uma possibilidade de se vislumbrar e criticar uma conjuntura artística marcada predominantemente pelo poder econômico e, de outro, uma ferramenta potente e riscosa, cujo emprego descuidado pode ocasionar submissão cega aos ideais mercadológicos, reforçar privilégios socioeconômicos, potencializar preconceitos (raciais, sociais, culturais *etc.*), invisibilizar sociedades menos favorecidas economicamente e inferiorizar culturas que não dispõem de aparato financeiro robusto para suas produções artísticas.

PALAVRAS-CHAVE: cinema hollywoodiano; capitalismo; indústria; cultura; educação.

INTRODUÇÃO

Em razão da massificação proporcionada pelas tecnologias do mundo globalizado, o cinema atravessou fronteiras geográficas e se estendeu para praticamente todos os cantos do mundo, tanto despertando o interesse por análises/investigações mais aprofundadas sobre sua estética como operando para que as potencialidades mobilizadoras das artes penetrem e prosperem nos mais diversos campos de atuação da sociedade.

Isso ocorre porque o filme é multifacetado e detentor de um abrangente rol de recursos artísticos e linguísticos (imagem, música, som, escrita, fotografia, fala), além dos recursos humanos (direção, persona-

gens, produção) que empregam esforços para conferir-lhe sentido, sendo uma obra artística abastecida de múltiplas possibilidades discursivas e de significação. Esses e outros aspectos do filme, segundo Zanini (2005, p. 8) resultam em um “festival de emoções” que, ao mesmo tempo, narra e representa, provoca a imaginação e é “[...] técnica, é indústria, é arte, é espetáculo, é divertimento, é cultura”, cujo potencial deve ser sempre levado em consideração.

Nessa seara, este trabalho analisa, em três contextos (econômico, artístico e cultural), o cinema hollywoodiano e suas possíveis influências aos alunos de escolas brasileiras. Inicialmente, apresentamos a educação em convergência com o cinema, com ênfase para as nuances das artes nesse âmbito. Em seguida, examinamos os contextos em que Hollywood se insere, bem como suas potencialidades e riscos a determinados espectadores.

Acreditamos que, para além da ampliação das habilidades que viabilizam melhor fruição artística/estética, o emprego do cinema hollywoodiano nas escolas do Brasil demanda, ao mesmo tempo, criticidade, orientação e observação aos contextos que circunda essa indústria cultural.

A EDUCAÇÃO ENCONTRA O CINEMA

O uso do cinema na escola com o intuito de propiciar, conforme lembra Almeida (2014, 2017), novas experiências e servir como uma ferramenta que, pelas vias da interdisciplinaridade e dadas as suas pos-

sibilidades como “itinerários de formação”, que pode confluir com o desempenho da tarefa docente, levantando inquietações, problematizando, questionando, desconstruindo, construindo, alterando, somando, subvertendo, vem sendo amplamente explorado pela ciência nos últimos tempos.

Estudiosos como Duarte (2009), Mello *et al.* (2013), Pimentel (2011), Napolitano (2019), Teixeira *et al.* (2017), Fresquet (2017), Almeida (2014, 2017), Teixeira e Lopes (Org., 2014), Migliorin e Pipano (2020), entre outros, têm contribuído com as discussões acerca dos benefícios da arte cinematográfica sob a ótica das possibilidades de formação que, no cerne da educação, solidariza-se nas tarefas pedagógicas, propondo e/ou problematizando novos mundos. Tal aspecto indica, de um lado, o potencial do cinema engajado à educação e, de outro, os avanços em estudos científicos que contribuem para que sua empregabilidade nesse âmbito ocorra de modo produtivo e crítico.

Para melhor compreensão da dialogicidade entre cinema e educação, em concorrência para uma prática pedagógica mais dinâmica e instigante, adotamos a ideia de educação proposta por Teixeira e Lopes (2014), como uma:

[...] complexa e delicada arte de tecer vidas e identidades humanas, fazendo fruir as capacidades lógico-cognitivas, estético-expressivas e ético-morais existentes, potencialmente, em cada criança e em cada jovem. (TEIXEIRA; LOPES, 2014, p. 9)

Sendo uma “arte coletiva” (TEIXEIRA *et al.*, 2017, p. 17) e “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2009b), o cinema propicia, como bem lembra Duarte (2009, p. 16), um local privilegiado “[...] de produção de relações de sociabilidade [...]” que faculta a “[...] interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses, e objetivos comuns.”.

No bojo da educação, como destacado por Arroyo (2014, p. 126), a obra fílmica funciona como uma “[...] lição de vida de professores, mas antes de tudo é uma lição de arte [...]”, que contempla também importantes meios para anunciar as histórias que a nossa própria cultura produz, sejam elas fantasiosas ou não.

Na esteira desses ensinamentos, um encontro entre a arte educacional e a arte cinematográfica – numa relação solidária e verticalmente estabelecida –, partilhar o sensível coopera, de um lado, para realçar uma “educação problematizadora”, como a idealizada por Freire (2020, p. 107), e, de outro, caminha na direção da fruição artística e do reconhecimento do que Rancière (2009b, p. 37) chama de “[...] inteligência das transformações da arte e de suas relações com as outras esferas da experiência coletiva.”.

Também nesse contexto de problematização das artes, merecem destaque as ideias Horkheimer e Adorno (2002) sobre a “indústria cultural” e as de Benjamin (2012) sobre o materialismo que permeia as produções artísticas e culturais de massa, como é o ca-

so do cinema, especialmente no século XXI. O autor chama a atenção para a necessidade de reflexão sobre as intenções – inclusive aquelas propositalmente omitidas – de determinada obra, afirmando que, das funções sociais do cinema, a que mais se destaca refere-se à promoção de um equilíbrio entre homem e aparelho.

Para Benjamin (2012, p. 205), esse processo ocorre de modo complexo, envolvendo ações e atitudes conscientes e inconscientes, inclusive aquelas que resultam (conforme destacou em sua análise crítica ao personagem cinematográfico camundongo Mickey) em “sonho coletivo”, “hilaridade coletiva” e “psicose de massa”. Com a globalização desenfreada e em um contexto de reprodutibilidade técnica, Benjamin (2012) explica que o conceito de quantidade tende a substituir/ofuscar o de qualidade e a arte pode mostrar-se tendenciosa ao atendimento dos apelos capitalistas.

Isto posto, com base em Almeida (2014, p. 6), as atividades educacionais envolvendo arte devem ser norteadas pelo devido senso crítico, e o foco deve recair no caráter formativo do cinema que, como “itinerário de formação”, que pode operar como um recurso educacional em potencial, e não como “distração ou passatempo”, ou que até fique reduzido uma espécie de “[...] intervalo, de afrouxamento, de descanso entre atividades sérias, importantes, significativas.”. Por isso, Almeida (2014, p. 6) explica que “[...] transformar o cinema em atividade de lazer, passatempo, distração é uma forma de anestésicar o espectador [...]” e afastá-lo de sua rotina sem a devida preocupação com a reflexão/pensamento, atitudes

que potencializam, segundo ele, o questionamento do “[...] próprio cotidiano em que vive.”. Ainda segundo o autor, esse comportamento ocorre porque os envolvidos aceitam ideológica e esteticamente, com o reforço de dadas convenções, principalmente as produtivistas, que medem o homem pelos resultados de seu trabalho, entendem formação de maneira instrumental e veiculada à profissão e compreendem a fruição estética propiciada pelas artes como uma atividade ligada ao ócio e à distinção de classe (ALMEIDA, 2014).

Por consequência, deixar de lado essa ideia trivial, representaria o começo de uma mudança no sentido de (re)conhecer o verdadeiro potencial do cinema e de suas possibilidades formativas, admitindo-se sua capacidade de, dentre outros aspectos, influenciar positivamente as atividades em sala de aula. A aplicação holística do cinema junto à educação, de acordo com Almeida (2014), guia para um aproveitamento maximizado e amplia as “possibilidades formativas” dessa arte nessa seara.

De modo “não pedagogizado” – quando o cinema é tratado tanto como possibilidade formativa quanto arte em potencial –, Almeida (2014) sugere que o uso do cinema na sala de aula deve ser orientado como uma espécie de itinerário de formação, de modo que esta ferramenta seja considerada no âmbito educacional sob as seguintes perspectivas: a) como experiência estética, pois o relacionamento com a arte fílmica acontece via sentimentos e, atingidos pelas imagens, aumentamos a capacidade de fruição; b) imersão

no imaginário: o filme realiza uma “mediação simbólica” em sua conexão com o mundo e com toda a sociedade; c) modelos de existência: a arte cinematográfica nos confronta com modelos humanos, com os quais nos conectamos por intermédio de assimilação/idealização; d) formas de pensamento: não obstante narração fictícia não lidar com concepções, “[...] constitui-se como pensamento, pensa com imagens-movimento e imagens-tempo.” (DELEUZE, 1985; 1990 *apud* ALMEIDA, 2014, p. 16), orientando às múltiplas formas de pensamento, sendo ele mesmo uma ferramenta para o pensamento e, por fim; e) o dilema se o cinema é mais perigoso que educativo, cuja resposta dependerá da noção de quem interpreta e se esse dilema é exclusivo dos filmes ou se aplica a toda a realidade. Se a resposta não for excludente (e se aplicar ao real), haverá a necessidade de estabelecer-se uma última:

[...] divisão das pedagogias: as que têm por objetivo afirmar o real, mesmo no que têm de desagradável, e as que se contentam com a fantasia de um mundo melhor, ainda que pagando o preço da ilusão. (ALMEIDA, 2014, p. 15-16)

Ocupando o devido espaço no âmbito educacional, o cinema se assoma à desafiadora tarefa docente para, concorrentemente, somar esforços para a construção de uma prática educativa mais dinâmica, energizante, colaborativa, fluida, visionária, inclusiva, instigante.

O CINEMA HOLLYWOODIANO EM ESCOLAS DO BRASIL: O RISCO DA REPRODUÇÃO CEGA, A CRÍTICA AO SEU MODUS OPERANDI E SUGESTÕES PARA (NÃO) USAR

O crescimento exponencial do cinema hollywoodiano aponta para ao menos dois fenômenos que circunda a sétima arte no contexto da modernidade: a) o ajuste das produções cinematográficas à globalização, fato que viabiliza um alcance massificado em diversos países do globo; e b) a influência do capitalismo sobre as artes na seara da indústria cultural – notadamente com interesses primordialmente em rentabilidade –, causando frenesi e aumento da busca por expansão, fato este que sugere que há, por parte de Hollywood, cada vez maior preocupação em acentuar as ações que Benjamin (2012) denomina como “psicose de massa” e “histeria coletiva”, cuja finalidade mor é a lucratividade viabilizada pelo consumo acrítico.

Instalado na cidade de Hollywood (distrito da Califórnia, estado de Los Angeles – EUA), o cinema hollywoodiano tornou-se referência da cultura estadunidense. Propagada aos quatro cantos, as megaproduções cinematográficas de Hollywood ecoam ao redor do globo, seduzindo, com suas pirotécnicas e tecnologias arrojadas, uma multidão de pessoas nos mais diversos países.

Inicialmente, cumpre destacar que as artes, como já havia alertado Rancière (2009b), influenciam a vida e os comportamentos de uma sociedade, posto que contemplam visibilidades no contexto social, con-

quistam espaços e, de certa forma, influenciam a coletividade, a política e, por outro lado, se encarregam:

[...] do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo. (Rancière, 2009b, p. 20)

Rancière (2009a, 2009b) também destaca que ao ser partilhada, a arte influencia o pensamento e a ação das pessoas, subsidiando inclusive as perspectivas políticas (de fato, Terry Eagleton (2006), ao tratar da Teoria da Literatura, sentenciou que aquela referida arte é “primordialmente política”, o que indica que não somente o cinema, mas também outras formas artísticas, sofrem influências políticas em maior ou menor grau.

Isto posto, em se tratando da aplicabilidade do cinema hollywoodiano em escolas do Brasil, enveredamos nossa análise pelas perspectivas econômica, artística e sociológica, para, enfim, sugerir (muita) moderação no emprego dessa arte nesse contexto. Cumpre destacar, também, que tais sugestões não significa, de modo algum, aversão à arte cinematográfica de Hollywood, mas um postulado cujo mote principal é a reflexão, o aprofundamento e a ponderação sobre as práticas que redundam na “reprodução cultural” de que fala Bourdieu (2015).

Quanto aos aspectos econômicos, Hollywood está inscrita na então maior potência econômica mundial, os Estados Unidos da América (EUA). Nesse ponto, a priori, inclinamos nossa análise sobre a relação dos EUA com os países em desenvolvimento e, especialmente, sobre as estratégias utilizadas por esse país para se manter no topo da pirâmide econômica.

Em seu robusto estudo sobre o desenvolvimento econômico em perspectiva histórica, Chang (2004) analisa as estratégias que países como os EUA utilizaram para permanecerem no topo. Segundo o autor, países como Inglaterra e, mais acentuadamente, os EUA, negligenciam as práticas protecionistas responsáveis pelos seus apogeu e se prevalecem de suas aparentes credibilidades para prescrever artifícios aos países subdesenvolvidos, sob a alegação de que, por tais vias, estes também atingirão o auge econômico.

Ao criar e propagar aos quatro cantos, segundo Chang (2004, p. 11) a ideia de um “capitalismo bom”, desenvolvido por “boas políticas” e “boas instituições” – como o Consenso de Washington e a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) –, para adoção pelo resto do mundo, os EUA “chutam a escada” que lhes assegurou a subida ao topo e impedem que outros países se desenvolvam, restando a estes apenas, como afirma Souza (2020, 2021, 2022) o posto de serem “colônias informais” dos Estados Unidos.

A conclusão, segundo Chang (2004, p. 11-13), é a de que os EUA “[...] não seriam o que são hoje se ti-

vessem adotado as políticas e as instituições que agora recomendam às nações em desenvolvimento.”. Nesse caso, mesmo permanecendo essencialmente protecionistas, os EUA vendem a imagem de liberais e perpetuam a farsa de que suas recomendações econômicas e políticas viabilizarão o desenvolvimento pleno.

No contexto artístico/cultural, como já mencionado anteriormente, o cinema de Hollywood, pelos meios ocasionados na era da reprodutibilidade técnica, se insere no cerne da indústria cultural de que falam Horkheimer e Adorno (2002), pautado primordialmente pelos ideais econômicos. Para os autores,

[...] a grande reorganização do cinema às vésperas da Primeira Guerra Mundial, premissa material da sua expansão, foi, de fato, uma adequação consciente às necessidades do público controladas pelas cifras de bilheteria, coisa que, no tempo dos pioneiros do cinema, nem sequer se pensava levar em conta. (HORKHEIMER, ADORNO, 2002, p. 18)

Argumentando as premissas que norteiam a ideia de Indústria Cultural em Horkheimer e Adorno, Zuin (2001, p. 11) explica que, ao generalizar as premissas da lógica mercadológica, os EUA acabam “[...] por fundamentar os alicerces do raciocínio dicotômico que consagra os rótulos daqueles que são considerados ‘perdedores’ ou ‘vencedores’”. Tal fato, segundo Zuin (2001, p. 13), além de incutir no imaginário popular a noção de

que os filmes hollywoodianos são superiores, sob o manto da padronização benéfica, pautam-se “[...] na mentira da primazia das necessidades básicas sobre as necessidades de consumo[...]” e corroboram para a tornar o espectador um mero consumidor passivo.

Por essas razões, Zuin (2001) sugere que, frente a essa indústria cultural, a educação precisa se colocar como resistência, de modo que o real sentido de uma utilização mais humanizada da técnica

[...] não sirva como justificativa para a perpetuação do processo de industrialização da cultura, que prima pela regressão das capacidades humanas e, portanto, pela reincidência da barbárie. (ZUIN, 2001, p. 17)

Finalmente, quanto aos aspectos sociológicos do cinema inscrito na indústria cultural, Amorim (2006) destaca o papel da comunicação de massa como forma de dominação. Segundo o autor,

[...] desde que os EUA organizaram a linguagem moderna do cinema, esta baseou-se no contar histórias de heróis individuais, mocinhas frágeis e outros vários preconceitos que reforçaram os valores ascendentes daquele grupo. A questão é que o cinema não nasceu apenas como uma manifestação cultural e sim como um negócio até transformar-se em uma poderosa indústria e, como tal, sempre buscou rentabilidade em seus investimentos. Logo,

seus filmes precisavam agradar ao espectador, levando-o as salas de exibição [...] Filmes, portanto, que reforçaram e reforçam mais a cultura fragmentada, acrítica e de valores éticos burgueses. (AMORIM, 2006, p. 46)

Também nesse sentido, Souza (2022, p. 9-14) explica que, com frequência, a ciência e a cultura têm sido usadas para fins de legitimação e dominação social, econômica, política e cultural. Para Souza (2022),

[...] a imprensa, o cinema e as pessoas comuns retiram, necessariamente, quer tenham consciência disso ou não, seu material de reflexão do estoque de ideias produzido pelos especialistas, ou seja, das ideias dos intelectuais treinados para tanto. Essas ideias dominam, literalmente, toda a sociedade e regem o comportamento de indivíduos e grupos sociais. (SOUZA, 2022, p. 10)

De fato, em suas obras mais recentes, Souza (2020, 2021, 2022) alerta que, para manter vivo nas sociedades emergentes o “sonho americano”, os EUA utilizam tanto o prestígio quanto o *know-how* científico para se consolidar como império econômico mundial e saquear e explorar os países pobres, sem precisar de absolutamente nenhum uso de força física/militar. Para concretizar tal façanha, Souza (2021) explica que:

[...] a arma principal desse novo império é a utilização do convencimento científico – com apoio precioso de sua máquina de propaganda de Hollywood e de toda a poderosa indústria cultural e do entretenimento. Marilyn Monroe e Brad Pitt em vez de rifles e granadas. (SOUZA, 2021, p. 164)

Com um verdadeiro “arsenal” científico e do alto poder de “propaganda” por parte do cinema hollywoodiano, Souza (2021, p. 167) afirma que os EUA não intentaram apenas o controle dos países insubmissos e ao domínio comercial, como também lograram criar “um estilo de vida totalizador”, a partir do qual todas as dimensões do espírito humano, nas suas virtualidades cognitivas, morais e estéticas, passaram a ter os Estados Unidos como referência absoluta e idealizada.

Em razão dessas e de outras circunstâncias, a proposta central deste trabalho é que, no âmbito das escolas do Brasil, o cinema de Hollywood pode/deve ser adotado sempre com doses moderadas ou até mesmo não ser empregado, especialmente, neste último caso, quando não for orientado por um viés crítico ou quando a função for mero entretenimento (desprovida de informações sobre a estética e os recursos audiovisuais, sonoros, fotografia, música, enredo, efeitos especiais do cinema *etc.*).

De modo geral, sugerimos, para essa modalidade cinematográfica, as proposições de Veiga-Neto (2014, p.

75), ou seja, descrição e problematização, de modo que haja, consciente e criticamente, “[...] outras possibilidades de leituras e de usos do filme [...]”, bem como problematizar e provocar “[...] para que mais outras leituras e diferentes usos pedagógicos sejam feitos.”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situado na periferia do capitalismo, o Brasil amarga índices desafiadores de desigualdade social, saúde, educação etc. Tais fatores, além de desestimular o desenvolvimento econômico, contribuem também para que países desenvolvidos (como os EUA) releguem, ainda que veladamente, a nação brasileira – mais notadamente a massa –, a uma situação de menosprezo. Enaltecendo suas culturas e omitindo seus ideais mercadológicos, tendem a estabelecer no imaginário popular uma sensação de nobreza e, por isso, seduz os desavisados com maior facilidade, como acontece com as pirotecnias de Hollywood, cujos resultados Benjamin (2012) chama de “psicose de massa” e “hilaridade coletiva”.

No bojo da ascensão da Indústria Cultural, o cinema hollywoodiano alcançou grande prestígio ao redor do globo. Ora operando como arte ora como “propaganda” dos ideais estadunidenses, conforme alertado por Souza (2020, 2021, 2022), a indústria de Hollywood cresce vertiginosamente e cada vez mais legítima, pelas vias da propaganda velada, o *modus operandi* do seu país de origem.

Neste trabalho, apresentamos essa vertente cinematográfica em diferentes contextos: econômico, artístico

e sociológico. Em face das teorias analisadas, a conclusão é a de que, no âmbito da escola brasileira, o cinema Hollywoodiano figura, de um lado, como uma possibilidade de se vislumbrar e criticar uma conjuntura artística marcada predominantemente pelo poder econômico e, de outro, uma ferramenta potente e riscosa, cujo emprego descuidado pode ocasionar submissão cega aos ideais mercadológicos, reforçar privilégios socioeconômicos, potencializar preconceitos (raciais, sociais, culturais etc.), invisibilizar sociedades menos favorecidas economicamente e inferiorizar culturas de países subdesenvolvidos.

Finalmente, como este estudo se limitou a três perspectivas, sugerimos que a temática cinema e educação seja mais bem aprofundada a partir de abordagens mais abrangentes, bem como por meio do estudo crítico do próprio cinema hollywoodiano e de tudo que o cerca.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, e153836, 2017.

ALMEIDA, Rogério de. Possibilidades formativas do cinema. *Revista Rebeca*, São Paulo, v. 6, jul./dez. 2014a.

AMORIM, Ricardo. Cenas do trabalho na tela. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 4, p. 45-47, dezembro de 2006. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400023&lng=en&nrm=iso, acesso: 2 nov. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Uma celebração da colheita. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel. *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Tradução de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CHANG, Ha-Joon. *Chutando a escada*: a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica. Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura*: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. Pp. 169 a 214. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da cultura de massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 364p.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34, 2009b.

RANCIÈRE, Jacques. *O inconsciente estético*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009a.

SOUZA, Jessé. *Brasil dos humilhados*: uma denúncia da ideologia elitista. Civilização Brasileira, 2022.

SOUZA, Jessé. *A Guerra Contra o Brasil*: como os EUA se uniram a uma organização criminosa para destruir o sonho brasileiro. Primeira Pessoa, 2020.

SOUZA, Jessé. *Como o Racismo Criou o Brasil*. Rio de Janeiro, Estação Brasil, 2021.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel (org.). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Usando Gattaca: ordens e lugares*. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel (org.). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ZANINI, Edson. *Apontamentos sobre a linguagem cinematográfica*. 2005. 120 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252353>, acesso: 6 nov. 2022.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural*. Cadernos CEDES [online]. 2001, v. 21, n. 54, pp. 9-18. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000200002m>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000200002>, acesso: 5 nov. 2022.

CAPÍTULO 11

A HISTÓRIA DO BRASIL FUNDADA PELA VIOLÊNCIA EM “SINHÁ”, DE CHICO BUARQUE E JOÃO BOSCO

Luciano Marcos Dias **CAVALCANTI**
UNICAMP – *luciano.dias.cavalcanti@gmail.com*

Cilene Margarete **PEREIRA**
UNIFAL – *cilene.pereira@unifal-mg.edu.br*

RESUMO: Desde sua produção musical das décadas de 1960 e 70, época em que o Brasil estava sob uma ditadura militar, a obra de Chico Buarque é conhecida por seu caráter interpretativo e crítico da realidade histórica do país, sendo considerado um cronista arguto de nossas mazelas sociais. No ano de 2011, Chico lançou, em parceria com o compositor João Bosco, a canção “Sinhá”, na qual se narra, a partir de dois pontos de vistas, dados pelo desdobramento narrativo, a violência sofrida por um negro escravizado, acusado, pelo senhor, de manter relações sexuais com a sinhá que intitula a canção. Nesse texto, apresentamos uma leitura da letra da canção, refletindo sobre o processo de constituição do Brasil por meio da presença marcante da violência, apoiando-nos nos estudos, entre outros, de Chaui (1980), de Pinheiro (1991) e Ginzburg (2017).

PALAVRAS-CHAVE: chico buarque; *sinhá*; violência; brasil.

A obra musical de Chico Buarque é conhecida pelo caráter interpretativo e crítico do Brasil, desde seu período mais participante das décadas de 1960 e 1970 e também hoje, como um cronista arguto das mazelas de nossa sociedade. Filho de um dos mais importantes intérpretes do Brasil, o historiador Sérgio Buarque de Holanda, Chico também não deixou de lançar seu olhar crítico e poético sobre a violenta história da formação de nosso país, como podemos observar em sua canção “Sinhá”, em que o compositor trata de um de nossos piores infortúnios, a escravidão do negro no Brasil.

Marilena Chaui em seu ensaio “A não violência do brasileiro, um mito interessantíssimo” deixa claro que a fundação do Brasil foi realizada pela violência, contrariando a concepção do mito da não violência do brasileiro. Para a autora a verdadeira violência ocorre por meio da hierarquização da sociedade, isto é, ela é exercida de cima para baixo, realizada pela classe dominante para com as classes subalternas, e não o contrário. Nesse sentido, a violência estaria disfarçada pelo próprio processo de exclusão que a institui, delegada às classes baixas que realmente as sofrem. Desse modo, ocorre um processo de naturalização da violência, tornando-a invisível, pois aqueles que a experienciam a compreendem “[...] como um acontecimento esporádico ou acidental e não como uma constitutiva própria sociedade brasileira.” (CHAUI, 1980, p. 2). Situação que cria a sensação entre os brasileiros de uma falsa percepção de não violência, conformando o mito de não violência do brasileiro.

Dessa maneira, como nos aponta Ginzburg,

Somos um país em que o autoritarismo é fortemente constitutivo das bases da formação social. Naturalizamos por essa razão tudo o que deveria nos deixar perplexos – violência excessiva por parte do Estado, enorme desigualdade social, ausência de prerrogativas éticas nas condições de convivência social, permanente estado de expectativa incerta quanto ao futuro, ausência de condições de escolarização compatíveis com as necessidades sociais e com as exigências para a formação de consciência crítica coletiva. Naturalizamos, muitas vezes sem perceber com clareza, várias formas, algumas amenas e outras trágicas, de barbárie. (GINZBURG, 2017, p.192)

É impossível negar que a formação histórica do Brasil foi construída por meio de variados episódios de chacinas, genocídios e de contínua repressão. Assim podemos observar em nosso processo de colonização, realizado por meio de massacres e a escravidão dos povos autóctones e dos negros africanos, o que revela que a violência exerceu um papel constitutivo do país. Situação que se estendeu com as ditaduras do Estado Novo (1937-1945) e Civil-Militar (1964-1985) e nos assalta ainda hoje, seja no âmbito institucional (pelo Estado), e em nossas vidas cotidianas, na discriminação racial, na violência na família, na violência contra a mulher, na violência à criança, etc.

“Sinhá” é a última composição do álbum denominado *Chico*, lançado em 2011, com parceria de João Bosco. A canção tem sua melodia cadenciada que nos remete ao passado colonial a qual situa sua narrativa. Herdeira dos afro-sambas de Vinícius de Moraes e Baden Powell, foi definida por João Bosco como um “afro-samba-milongueiro^{xviii}”.

Sinhá

Se a dona se banhou

Eu não estava lá

Por Deus Nosso Senhor

Eu não olhei Sinhá

Estava lá na roça

Sou de olhar ninguém

Não tenho mais cobiça

Nem enxergo bem

Para que me pôr no tronco

Para que me aleijar

Eu juro a vosmecê

Que nunca vi Sinhá

Por que me faz tão mal

Com olhos tão azuis

Me benzo com o sinal

Da santa cruz

Eu só cheguei no açude
Atrás da sabiá
Olhava o arvoredó
Eu não olhei Sinhá
Se a dona se despiu
Eu já andava além
Estava na moenda
Estava para Xerém

Por que talhar meu corpo
Eu não olhei Sinhá
Para que que vosmincê
Meus olhos vai furar
Eu choro em iorubá
Mas oro por Jesus
Para que que vassuncê
Me tira a luz

E assim vai se encerrar
O conto de um cantor
Com voz do pelourinho
E ares de senhor
Cantor atormentado
Herdeiro sarará
Do nome e do renome

De um feroz senhor de engenho
E das mandingas de um escravo
Que no engenho enfeitiçou Sinhá

Álbum lançado após a escrita do romance *Leite derramado* (2009) carrega alguma semelhança com este na maneira de narrar suas histórias. É visível, por exemplo, a relação entre a canção “Sinhá” com Eulálio (filho de um senador detentor de uma mentalidade racista, atormentado pela maior dúvida de sua vida: o que ocorreu com o seu grande amor: Matilde), o narrador do romance descendente mestiço da elite brasileira, consumido por suas lembranças confusas e delírios, misturando realidade e imaginação, por causa das injeções de morfina, acaba por não ser confiável. Tensão, que de alguma maneira se repete em “Sinhá”, mas que diferentemente do romance, não é realizada de maneira humorística, mas em tom de lamento. Portanto, o tema da mestiçagem do brasileiro é revisitado pelo autor evocando a nossa herança escravocrata, de maneira intensa e tocante.

A canção, contada por um negro escravizado, narra a violência sofrida por ele, cometida por um senhor de engenho. Por meio da relação entre essas duas figuras, representadas na canção, podemos observar que o negro escravizado busca justificar sua conduta ao senhor que o castiga com extrema violência. É o que podemos observar nos enunciados lamentosos do negro:

Para que me pôr no tronco
Para que me aleijar [...]
Por que talhar meu corpo
Eu não olhei Sinhá
Para que que vosmincê
Meus olhos vai furar [...]

Estes versos permitem vislumbrar que toda a violência e sadismo é exercida pelo senhor de engenho em direção ao negro escravizado. O que revela uma prática comum no Brasil colonial escravagista e traz para nossos dias a revelação de um componente formador da sociedade brasileira e ainda presente na nossa sociedade contemporânea, como se pode observar nas estatísticas de violência contra os negros nos nossos dias. Vivências muito bem documentadas e estudadas por importantes historiadores e sociólogos brasileiros. Em Casa Grande e Senzala, por exemplo, Gilberto Freire evidencia bem as práticas comuns de violência, no Brasil Colônia, desempenhadas pelos Senhores de Engenho aos negros escravizados. No que se refere a questão sexual – que reverbera na canção de Chico –, de acordo com o sociólogo, o que havia de mais frequente era a prática da violência sexual realizada pelos senhores de engenho e não a do negro escravizado às mulheres brancas:

Foram os senhores de casas-grandes que contaminaram de lues as negras das senzalas. Negras tantas vezes entregues virgens, ainda mulecas de doze e treze anos, a rapazes brancos já podres de sífilis das cidades. Porque por muito tempo dominou no Brasil a crença que para o sífilítico não há melhor depurativo que uma negrinha virgem. (FREIRE, 1980, p. 339)

Situação que se contrapõe ao estereótipo da hipersexualização do negro em nossa sociedade, de acordo com Freire:

Passa por ser defeito da raça africana, comunicado ao brasileiro, o erotismo, a luxúria, a depravação sexual. Mas o que se tem apurado entre os povos negros da África, como entre os primitivos em geral (...) é maior moderação do apetite sexual que entre os europeus. É uma sexualidade, a dos negros africanos, que para excitar-se necessita de estímulos picantes. Danças afrodisíacas. Culto fálico. Orgias. Enquanto que no civilizado o apetite sexual de ordinário se excita sem grandes provocações. Sem esforço. (FREIRE, 1980, p. 337)

Ou como também evidencia Darcy Ribeiro, no clássico *O povo brasileiro*, quando nos revela o espanto de um missionário metropolitano ao observar a formação da família brasileira: “[...] que, em vez de famílias compostas de acordo com o padrão europeu, depara no Brasil com verdadeiros criatórios de mestiços,

gerados pelo pai branco em suas múltiplas mulheres índias.” (RIBEIRO, 2015, p. 96). Soma-se a tudo isso o exercício da violência desempenhada pelo branco colonizador aos negros, desde sua captura em África – seu transporte nos porões insalubres dos Navios Negreiros – até os castigos sofridos nas fazendas cafeeiras e açucareiras, causando variadas mutilações em seus corpos, como também na proibição de suas práticas culturais e religiosas.

Dessa forma, a canção, mesmo tratando de um determinado tempo histórico específico, traz para nossos dias a reflexão de um dado significativo e pernicioso de nossa formação, que ainda não conseguimos erradicar. Nessa proposição o que a canção faz é desnaturalizar a prática da violência em nossa sociedade, não reproduzindo os acontecimentos como são dados pelas classes dominantes, ou seja, evidenciando a punição sofrida pelo negro como um ato de violência extrema.

Conforme Paulo Sérgio Pinheiro, um dos traços singulares da sociedade brasileira é a permanência da cultura e das práticas autoritárias originárias do passado colonial, imperial e continuado no período republicano. De modo que nunca houve no Brasil uma ruptura com o “[...] antigo regime: o absolutismo colonial se transformou simplesmente no absolutismo das elites. E sobreviveu à abolição da escravatura uma total assimetria entre dominador e dominado.” (PINHEIRO, 1991, pp. 52-53). Dessa maneira, o Brasil carrega ainda muito dos traços da escravidão, que pode ser observado nas relações de trabalho em que o patrão, muitas vezes, car-

rega em si traços do senhor de escravo e o trabalhador é vislumbrado como um escravo a serviço das ordens do patrão-senhor, do que de um cidadão livre que exerce plenamente seus direitos. Situação que demonstra a união entre o Estado autoritário e as elites conservadoras impedindo que as classes subalternas alcancem o mínimo de dignidade e subvertam a ordem vigente. Como observa Marilena Chaui:

Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, ou aquilo que alguns estudiosos designam como “cultura senhorial”, a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e as simetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. (CHAUI, 1980, pp. 93-94)

Dessa maneira, a estudiosa expõe algumas práticas importantes da formação da sociedade brasileira perpetradas pelas elites, o clientelismo, o favor e a violência:

As relações entre os que se julgam iguais são de “parentesco”, isto é, de cumplicidade ou de compadrio; e entre os que são vistos como desiguais o relacionamento assume a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação. Enfim, quando a desigualdade é muito marcada, a relação social assume a forma nua da opressão física e/ou psíquica. A divisão social das classes é naturalizada por um conjunto de práticas que ocultam a determinação histórica ou material da exploração, da discriminação e da dominação, e que, imaginariamente, estruturam a sociedade sob o signo da nação una e indivisa, sobreposta como um manto protetor que recobre as divisões reais que a constituem. (CHAUI, 1980, pp. 93-94)

O eu lírico da canção se revela um elemento importante para compreendermos o seu conteúdo, pois dá voz ativa ao negro escravizado que, em seu discurso, aponta também, além da crua violência sofrida por ele, para as contradições e/ou idiossincrasias da constituição múltipla da sociedade brasileira. Assim, como podemos observar nos versos “Eu choro em ioruba/Mas oro por Jesus”, em que podemos notar a aderência do candomblé ao cristianismo; “Se a dona se despiu/Eu já andava além/Estava na moenda/Estava para Xerém”, em que podemos observar a relação entre o prazer e o trabalho; “Por que me faz tão mal/Com olhos tão azuis”, em que se unem a violência e/ou a barbárie com o suposto mundo civilizado do branco europeu.

Nesse sentido, a forma literária buscada para representar esse paralelo entre indivíduos e/ou classes, elaborada pelo compositor, representa bem as contradições da sociedade brasileira edificada pelo signo do confronto violento das culturas formadoras do país. Desse modo, a maneira pela qual é narrada a história da canção revela-se um elemento fundamental para representação das contingências sofridas pelas personagens da composição, marcadas por apropriações e dissonâncias.

É também interessante notar alguns aspectos propriamente musicais da canção, que se conformam com a sua letra fazendo da composição um organismo uno, reforçando o sentido denotativo do que ela pretende representar. Como dissemos, a canção foi caracterizada por João Bosco como um “afro-samba-milongueiro”. Isso significa dizer que ela é uma mistura do afro-samba, estilo musical genuinamente brasileiro, somado à milonga, gênero musical de ritmo sincopado típico da Argentina e do Uruguai praticado também no Sul do Brasil. A Milonga é uma música crioula platense cantada e acompanhada de guitarra ou violão nas festas gaúchas. De acordo com Andressa Zoi Nathanaelidis, de:

Tradicional execução em meio às “payadas” – eventos de improvisação poética, nos quais a poesia oral é performada em conjunto com o acompanhamento de violão ou guitarra –, a Milonga é, geralmente, uma música escrita em

compassos quaternários e desenvolvida por meio de tonalidades menores, com andamentos lentos. [...]

Além da guitarra e do violão, hoje as performances integram também outros instrumentos, como, por exemplo, a flauta, o violino e a sanfona. Também já são conhecidas composições de ritmo um pouco mais acelerado, cuja inspiração parte de outros estilos, *a exemplo do Candomblé, do Jazz e do Samba*. Entre as variações há, inclusive, aquelas desenvolvidas em tonalidade maior que contam com escalas menores em sua estrutura, o que passa ao ouvinte *a impressão dolente, de certa melancolia*. (NATHANAILIDIS, Blog, s.d., s.p., *grifos nossos*)

O termo “Milonga”, de acordo com o dicionário Priberam da Língua portuguesa, é proveniente “do espanhol platense milonga, do quimbundo milonga, palavras”. Este significado proveniente da palavra africana (presente em Angola e no Congo) associa este gênero musical a alguns tipos de danças africanas praticadas entre um homem e uma mulher. No Brasil também recebe o significado de “Bruxedo, feitiço”. Acepção que se associa diretamente a composição de “Sinhá”, que conta a história de um feitiço praticado por um negro escravizado à sua Sinhá. A realização da sedução do negro então está diretamente relacionada à palavra (o canto) e ao ritual (rítmico) próprios à cultura afro-brasileira. Soma-se a este elemento a repetição do coro da expressão “êre, êre...”, que reforça o ritmo

da canção trazendo para ela uma espécie de transe e/ou lamento, repetido ininterruptamente pelos negros escravizados.

Na última estrofe da canção nos é revelado que quem conta a história é o filho da união entre a Sinhá e o negro escravizado, o que traz para a composição um desdobramento do eu lírico anterior, do escravizado para o próprio compositor (atormentado).

E assim vai se encerrar
O conto de um cantor
Com voz do pelourinho
E ares de senhor
Cantor atormentado
Herdeiro sará
Do nome e do renome
De um feroz senhor de engenho
E das mandingas de um escravo
Que no engenho enfeitiçou Sinhá

A canção conclui assinalando que o negro escravizado realmente observava a Senhora despida, como também se realiza sexualmente com ela, rompendo a condição de subalternidade que padeceu em toda sua vida, obtendo alguns momentos de prazer e gerando um filho mestiço. Mas a canção também mostra que o convívio entre os mundos do branco e do negro não se

conformam em uma união amistosa. Revela-se então a presença da dualidade entre o negro escravizado e o senhor de engenho de olhos azuis (como os do cantor?) urdidadas pela violência secular. A síntese nascida da união entre o negro e o branco da canção (como também pode ser vista na apropriação do uso pronominal da língua portuguesa pelo negro escravizado, que da convenção gramatical lusitana original “vosmecê” passa-se a “vosmincê” e, mais adiante, a “vassuncê”) acaba por representar a própria formação do povo brasileiro forjado pela violência, como também pela sedução amorosa; pelo preconceito, como também pelo fascínio; pelo conflito, como também pelo entendimento, etc. Gênese que converge na própria figura do compositor. Como observa Walter Garcia,

“Sinhá” expressa a consciência de saber-se herdeiro tanto da crueldade desmedida quanto das artimanhas de quem só dispunha dos feitiços de sedução. Neste quadro, é evidente que a violência do senhor de engenho branco é superior e miserável. Mas o escravo negro não faz papel de inocente, o que dificulta o maniqueísmo e alimenta de tormento a consciência – radical – desse cantor sarará de classe média. (GARCIA, 2013, p.12)

Dessa maneira é possível dizer que as contradições e/ou ambivalências brasileiras elencadas na canção (violência e civilização, razão e magia, trabalho forçado e gozo) representam a origem do Brasil, o que for-

mou o brasileiro e que, ainda, permanece em nossa sociedade. Tão bem realizada pelo compositor, que a concebe de maneira a reforçar seu canto contra a violência vivenciada cotidianamente pela sociedade brasileira, originária na formação de nosso país e que não pode ser compreendida como natural ou mesmo negada.

REFERÊNCIAS

CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAUI, Marilena. *A não violência do brasileiro, um mito interessantíssimo*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/milonga>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FREIRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

GARCIA, Walter. *Radicalismos à brasileira*. Celeuma. São Paulo: Ed. USP, 2013.

GINZBURG., Jaime. *Crítica em tempos de violência*. São Paulo, EDUSP/FAPESP, 2017.

HOLLANDA, Chico Buarque. *Chico*. Rio de Janeiro, Biscoito Fino, 2011.

HOLLANDA, Chico Buarque. *Leite derramando*. São Paulo: Cia das letras, 2009.

NATHANAILIDIS, Andressa Zoi. Milonga: o poema e a música na tradição gaúcha. In: <https://terradamusicablog.com.br/milonga-ritmo-gaucha-e-danca-2/> [consultado em 12-06-2022].

PINHEIRO, Paulo Sérgio. “Autoritarismo e Transição”. *Revista USP*, n. 9, 1991.

Pocket Show de Chico Buarque gravado em sua casa em 20/07/2011, cantando “Sinhá”, com participação especial de João Bosco. <https://www.youtube.com/watch?v=M3svlgz9DBI>. (Acesso em 18-06-2022)

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Globo, 2015.

CAPÍTULO 12

OS CRIMES DE LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO ECOLÓGICA

Tadeu Luciano Siqueira **ANDRADE**
UEB – tadeu.luciano@bol.com.br

RESUMO: Com o avanço dos estudos acerca da Linguística Ecológica, surgiu a Análise do Discurso Ecológica (ADE), visando a um estudo do discurso em defesa da vida, denunciando qualquer atitude linguístico-discursiva que possa trazer sofrimento à vida, seja na esfera social, seja na individual, defendendo, portanto, a ecologia da vida. Diante do exposto, este trabalho analisa os crimes: calúnia, difamação e injúria por serem crimes linguísticos por natureza e violarem tanto a honra objetiva, considerando a convivência social, quanto a subjetiva, levando em conta os direitos personalíssimos. Nessa análise, buscou-se um diálogo teórico entre o Direito Penal e a ADE para compreender as implicações dos crimes de linguagem na vida em sociedade, haja vista, considerando os fundamentos desses crimes e os pressupostos teórico-metodológicos ADE. Os resultados, ainda que incipientes, mostram a necessidade de uma descrição linguística na dosimetria da pena da calúnia, difamação e injúria. Daí a interface direito e linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: crime; interação; honra; sofrimento, vida.

INTRODUÇÃO

Com o avanço das pesquisas desenvolvidas pela Ecolinguística, estudo da relação entre a língua e meio ambiente, novas perspectivas surgiram, tais como a Linguística Ecológica e a Análise do Discurso Ecológica (ADE). Ambas consideram a língua em uso, constituindo as interações. Para este trabalho, recorremos aos pressupostos teóricos da ADE. Nosso enfoque, para a descrição dos dados, reporta-se a uma análise ecológica, considerando o contexto das interações e a defesa da vida, não o discurso ecológico ou as questões ambientais. Isso não quer dizer que a ADE desconsidera essas temáticas.

As interações entre os seres humanos e o mundo que os rodeia como também entre os diversos indivíduos de uma comunidade de fala se dão na e pela linguagem, não apenas na modalidade verbal, uma vez que os símbolos e sinais convencionados também propiciam comunicação. Por isso, não falamos em discurso sem falar em língua nos diversos contextos de interação.

Na convivência social, é comum determinados itens e estruturas linguísticos que, além de ferirem a honra social de que o sujeito dispõe, possibilitam sofrimento e angústia. Esse sofrimento não tem implicações apenas no cognitivo, mas também no social. Este trabalho está dividido em três seções. Na primeira, apresentamos os fundamentos jurislinguísticos dos crimes de linguagem: calúnia, difamação e injúria no Direito Penal brasileiro.

Nessa seção, daremos ênfase ao crime de injúria. Na segunda, discorreremos sobre os pressupostos e objetivos da ADE, analisando ainda o crime de injúria à luz da ADE. Na terceira, analisamos um processo penal que trata de um crime advindo de uma injúria. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais acerca do artigo, não da temática, uma vez que os crimes de linguagem são pouco explorados tanto no Direito quanto na Linguística. Dessa forma, possibilitamos uma interação entre a Ecolinguística e o Direito, visando a uma melhor compreensão dos crimes de linguagem e suas implicações em uma análise ecossistêmica.

Fundamentamos as análises no que se refere à ADE em Capra e Mattei (2019) Bang e Døør (2016), Couto (2014; 2015; 2020; 2022). Tratando-se do Direito Penal, em Hungria (1982), Maia (1929), Noronha (2016), Prado (2018) e em algumas doutrinas tais como o Código Penal Brasileiro (CPB), Constituição Brasileira, de 1988 (CF/1988) e algumas convenções internacionais. Adotamos a pesquisa bibliográfica, recorreremos à doutrina e à legislação no tocante aos crimes de linguagem.

CRIMES DE LINGUAGEM

Os crimes de linguagem foram definidos por Maia (1929) como delitos que violam a honra da vítima e pode ocorrer mediante a imputação à vítima de um fato definido como crime, atribuição de uma qualidade negativa à vítima, o uso de palavras, sinais e gestos indo de encontro ao decoro da vítima. Na calúnia,

há uma ação do agente do crime que atribui mentirosamente à vítima a prática de um fato definido pelo ordenamento jurídico como crime. Na difamação há uma adjetivação, pois o autor do crime busca desacreditar a vítima (ACQUAVIVA, 2015). Na injúria, não há atribuição de fatos, mas de qualidade pejorativa, seja mediante a linguagem verbal ou não verbal. A doutrina define que a calúnia e a difamação têm repercussão social, violam a honra objetiva da vítima, e a injúria afeta a mente da vítima, violando sua honra subjetiva.

O foco de análise dos crimes de linguagem é tripartite: calúnia, difamação e injúria. Este trabalho devido às especificidades dos delitos, concreta-se no crime de injúria. A injúria é resultante não do sentido gramatical, mas do sentido lógico dos termos empregados um em relação ao outro. Um gesto, um sinal, uma reticência pode consistir em crime de injúria, haja vista a inter-relação dos elementos constituintes do discurso. Dessa forma, a análise do crime de injúria deve ocorrer em dois elementos: o material e o ânimo, conforme define Maia (1929).

OS CRIMES DE LINGUAGEM NO DIREITO INTERNACIONAL E NO DIREITO BRASILEIRO

A proteção da honra remonta à antiguidade, pois a Lei das XII Tábuas, segundo a reconstituição de J. Godefroy, tratava especificamente da difamação na Tábua 7ª: Se alguém difama outrem com palavras ou cânticos, que seja fustigado, segundo Prado (2018). No

contexto internacional, destacamos dois institutos importantes no que se refere aos crimes de linguagem:

a) A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, aprovada na XI Conferência Internacional em Bogotá no ano de 1948. O Artigo 5.º dessa declaração diz que:

Toda pessoa tem direito à proteção da lei contra os ataques abusivos a sua honra, a sua reputação e a sua vida privada e familiar.

b) A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) aprovada também em 1948 pela Assembleia Geral da ONU. O Artigo 12 da DUDH determina que:

Ninguém será objeto de ingerências arbitrárias em sua vida privada, sua família, seu domicílio ou sua correspondência, nem de ataques a sua honra ou a sua reputação.

c) A Convenção Americana sobre Direitos Humanos, realizada na Costa Rica em 1969, no Artigo 11 protege a honra e a dignidade, determinando que:

1. Toda pessoa tem direito ao respeito de sua honra e ao reconhecimento de sua dignidade.
2. Ninguém pode ser objeto de ingerências arbitrárias ou abusivas em sua vida privada, na de sua família, em seu domicílio ou em sua

correspondência, nem de ofensas ilegais à sua honra ou reputação.

No âmbito nacional, a CF/1988 coloca a tutela da honra entre os direitos e garantias fundamentais e prescreve, em seu Artigo 5.º, inciso X, que:

[...] são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

1. Conforme consta na CF/1988, a honra integra o rol dos direitos humanos fundamentais e, no Brasil, possui status constitucional, incluída no rol das garantias fundamentais do cidadão, constitui um bem jurídico tutelado pela legislação penal pátria. Nesse sentido, o Capítulo V do CPB descreve as condutas caracterizadoras dos crimes contra honra e as respectivas penas previstas. O crime de calúnia (Artigo 138, CPB) consiste em “[...] caluniar alguém, imputando-lhe falsamente fato definido como crime.”. O crime de difamação (Artigo 139, CPB) consiste em “[...] difamar alguém, imputando-lhe fato ofensivo à sua reputação.”. O crime de injúria (Artigo 140, CPB) visa a “[...] injuriar alguém, ofendendo lhe a dignidade ou o decoro.”. Nas palavras de Prado (2018), a injúria consiste em um juízo de valor pejorativo que viola a dignidade e o decoro da vítima.

O CRIME DE INJÚRIA: ESTUDO DOUTRINÁRIO

A injúria é uma ofensa verbal, escrita ou física que ofende o moral, o decoro e a dignidade da vítima como pessoa humana. A Lei nº 9.459/997 acrescentou nas modalidades de injúria, a qualificada que ocorre mediante a utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião e origem.

É a manifestação, por qualquer meio, de um conceito ou pensamento que importe ultraje, menoscabo ou vilipêndio contra alguém. O bem jurídico lesado pela injúria é, prevalentemente, a chamada honra subjetiva, isto é, o sentimento da própria honorabilidade ou respeitabilidade pessoal. Se na calúnia ou na difamação o agente visa, principalmente, ao descrédito moral do ofendido perante terceiro, na injúria seu objetivo primacial é feri-lo no seu brio ou pudor. [...] Traduz uma opinião pessoal do agente, desacompanhada da menção de fatos concretos ou preciso. É a palavra insultuosa, o epíteto aviltante, o xingamento, o impróprio, o gesto ultrajante, todo e qualquer ato, enfim, que exprima desprezo, escárneo (sic), ludíbrio. (HUNGRIA, 1982, p.90-93)

Segundo Prado (2018), a injúria consiste no desprezo e em um juízo de valor pejorativo que viola o sentimento da dignidade da vítima. Embora a doutrina afirme que a injúria atinge a honra subjetiva do ofendido, vale destacar que esse caráter subjetivo também tem implicações na vida social.

O CRIME DE INJÚRIA: ASPECTOS JURISLINGUÍSTICOS

A injúria, para configurar crime, não precisa chegar ao conhecimento de um terceiro, pois é um crime que viola a honra subjetiva do ofendido. Basta que a vítima tome conhecimento do conteúdo depreciativo. Limita-se à emissão de conceitos pejorativos sem imputar ao ofendido autoria de qualquer fato. Por exemplo, dizer que uma pessoa é um sacizeiro/sacizeira constitui uma injúria porque está se atribuindo características pejorativas à vítima, não fatos. A palavra sacizeiro é uma gíria usada geralmente em Salvador (BA) para se referir às pessoas viciadas em crack ou usuárias de drogas em geral. Recebe esse nome por uma analogia a um cachimbo, porque, para fumar a pedra de crack, é necessário ter um cachimbo improvisado. A figura do cachimbo remete ao personagem Saci-Pererê.

Greco (2018), fundamentando-se em Hungria (1982), apresenta diversos tipos de injúrias. Destacamos, por exemplo, a injúria advinda de uma ironia ou do uso de símbolos, por exemplo, em uma festa de aniversário, um convidado dá ao aniversariante um par de chifres ou diz que vai inscrevê-lo na confraria de São Cornélio. Em outras palavras, o convidado está chamando o aniversariante de “corno”. Para reconhecer a injúria, é necessário um jogo linguístico, envolvendo, sobretudo relações semânticas, metonímicas e metafóricas. Couto (2014) defende que cada pessoa tem uma acepção para cada palavra. No entanto, para

tal palavra, há um significado comum entre os membros da comunidade.

A linguagem é elaborada no cérebro graças à interação e à interdependência de três conjuntos de estruturas neuronais, conforme descrevem Damásio e Damásio (2002): o primeiro compõe-se dos sistemas dos dois hemisférios cerebrais não linguísticos entre o corpo e o meio que possibilitam ao falante entender as metáforas; o segundo é um conjunto de estruturas neuronais os quais representam as combinações de fonemas e palavras na frase, e o terceiro é responsável pela coordenação de dois primeiros conjuntos. No cérebro, organizam-se as regras que, natural e sistematicamente, possibilitam as interações que se dão mediante a língua como um fenômeno mental e um conjunto de inter-relações mentais, em que estão presentes as regras interacionais e sistêmicas que possibilitam a vida social (COUTO, 2016). Na mente, o indivíduo planeja sua atividade delituosa, faz as escolhas lexicais determinadas para cada crime, pois o *iter criminis* é iniciado na mente do autor do delito. A doutrina denominou esse planejamento de fase da cogitação. Por isso, dizemos que o crime nasce no meio ambiente mental da língua, definido, por Couto (2016) como o conjunto de interações mentais, uma rede de conexões. É a língua formada, armazenada e processada graças às conexões.

O CRIME DE INJÚRIA À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO ECOLÓGICA

A ADE, segundo Couto (2020), fundamenta-se em três bases: a) a valorização da vida: nesta base,

consideramos uma importante contribuição da ADE para o Direito, uma vez que, em se tratando dos direitos fundamentais, a vida metaforicamente é um “guarda-chuva” que abarca todos os direitos. Para o Direito, sem a vida, não haverá direitos, mas não é uma vida qualquer, portanto, uma vida alicerçada no princípio constitucional da dignidade da pessoa humana; b) engajamento do pesquisador a fim de garantir essa valorização mediante um discurso em prol da vida humana; c) resolução de conflitos sem violência, buscando-se, portanto, a harmonia entre os seres humanos e os demais seres vivos e suas inter-relações com o mundo que os rodeia, pondo-os em comunhão.

Associados a essas bases, destacamos os princípios basilares da ADE: a) a defesa incondicional da vida, não considerando apenas a vida humana, mas todos os seres vivos que se encontram na natureza porque a sobrevivência no planeta Terra não está assegurada, considerando a destruição da vida e o domínio sobre a natureza que tanto caracterizam a atual tendência desenvolvimentista, argumentam Capra e Mattei (2018); b) a luta contra o sofrimento evitável. Por isso, a ADE enfatiza a ideologia da vida.

A doutrina considera a injúria como um crime que viola a honra subjetiva da vítima. No entanto, a palavra, o gesto ou o sinal são reputados insultantes na opinião pública (MAIA, 1929). Por isso, a injúria reflete também na vida social da vítima. O significado de expressões linguísticas, sinais ou gestos só serão compreendidos no contexto da interação. Se o termo não

tiver uma repercussão negativa na sociedade nem sempre afetará o moral da vítima. A injúria também causa um sofrimento psíquico-social à vítima. Assim, analisamos o crime de injúria na perspectiva da ADE a partir de dois pontos:

1. O significado dos termos linguísticos, gestos e símbolos são reputados insultantes na opinião pública. Para Maia (1929), o sinal é um ato que possui uma significação convencional. Uma estrutura linguística, segundo Bang & Døør (2016), apresenta um sentido social quando compartilhado com os integrantes da interação. Por exemplo, chamar alguém de sacizeiro, desconsiderando o contexto e os interlocutores da interação, não será um crime de injúria. No entanto, para aqueles que estão inseridos no contexto, compreenderá que se trata de um atributo negativo, constituindo, portanto, uma injúria. Malheiro (2013), analisando a interação entre os usuários de drogas no centro histórico de Salvador – BA, constatou uma distinção entre consumidores iniciantes, também chamados de sacizeiros e consumidores experientes que se auto-denominam usuários. Estamos diante de um significado contextual ou um sentido social conforme defendem Bang & Døør (2016). O uso de algumas expressões injuriam determinados profissionais. Fora do contexto profissional, talvez nada digam a outrem. Por outro lado, certos fatos atribuídos só ofendem determinados grupos. Para Nabuco Filho (2016), por exemplo, chamar alguém de açougueiro pode ser natural, referindo-se a uma pessoa que trabalha em um açougue,

mas será ofensiva essa expressão se dirigida ao um médico-cirurgião.

2. A defesa da vida e a luta contra: o sofrimento os crimes contra a honra, contextualizados em uma situação discursivo-social, trazem sofrimento à vítima nos planos mental, social e físico, considerando o homem na sua individualidade e na sua intersubjetividade, ou seja, a vida coletiva em que ele constitui com os outros homens. Nós não temos apenas uma vida mental (psíquica), mas também social. Daí a injúria ter implicações psicossociais. Para Couto (2014), ser difamado perante a comunidade é um sofrimento social bem mais forte que o beliscão. Daí, o ordenamento jurídico editar leis que asseguram a coexistência e harmonia nos fenômenos na vida, como defende Maia (1929).

Compreender um crime de injúria requer não apenas o verbo definido pelo legislador, mas também os ambientes mental, físico e social da ocorrência do delito porque no Direito, é comum o uso de termos de textura aberta que necessitam de análise contextualizada.

ANÁLISE DO CORPUS

Os crimes de linguagem não devem ser analisados isoladamente, pois os itens linguísticos só adquirem o *animus caluniandi*, *diffamandi*, *injuriandi* no contexto discursivo. O Ministro José Arnaldo da Fonseca, no julgamento da Ação Penal nº 270 2003/0172187-6, afirmou que:

[...] a conceituação dos crimes contra a honra envolve uma análise sistêmica do ambiente no qual as expressões tidas por desonrosas foram proferidas, de modo a evitar-se a análise individualizada e incompleta dos fatos. (PARÁ, 2003)

Nesta seção, analisamos o processo 0000305-59.2019.8.05.0274 disponível no *site jusbrasil*. Embora o processo seja público, omitimos os nomes dos sujeitos da relação processual e alguns termos constantes nas decisões.

CONTEXTUALIZANDO OS FATOS

Trata-se de uma Ação penal em que a querelante (ofendida) alega ter sido injuriada com palavras e gestos pela querelada (ofensora) no ano de 2019, na cidade de Vitória da Conquista (BA). Da queixa-crime (peça inaugural da Ação Penal Privada), surgiu o processo penal fundamentado no Direito Penal e no Direito Processual Penal.

ANÁLISE DO MÉRITO

Após a tramitação do processo, o juiz, na sentença, argumentou que:

O cometimento do crime do art. 140 do CP (injúria) que se traduz na conduta de injuriar alguém, ofendendo-lhe a *dignidade ou o decoro*. [...]. Por fim, pugna pela improcedência da ação. Os deli-

tos imputados à querelada são de conteúdo jurídico-formal, não deixam vestígios, pelo que a materialidade, que se limita à mera ocorrência do fato, deve ser feita em *conjunto com a autoria*. (BAHIA, 2019, *grifos nossos*)

Do ponto de vista da ADE, considerando os termos destacados, concordamos com Couto (2014), ao apresentar a relação entre sofrimento social e o beliscão. Na análise dos autos, ficou evidente que a exposição da vítima a situações vexatórias causou um sofrimento social em grande proporcionalidade mais do que psíquico. O magistrado, ao prolatar a sentença, considerou todo o ecossistema do crime, não se limitando à mera ocorrência dos fatos, mas analisando o delito em conjunto com a autoria e ainda em todo o contexto fático: “Deste modo, de tudo o que foi produzido nos autos, notadamente o contexto em que proferidas as ofensas, resta inquestionável a ocorrência das hipóteses de perdão judicial, devidamente descritas no § 1º do artigo 140 do Código Penal, (destacamos)” (BAHIA, 2019).

A querelada, durante a discussão, não se limitou apenas às palavras de baixo calão, usou termos linguísticos e gestos que alicerçaram a sua condenação, possibilitando ao Juiz não conhecer do recurso, ou seja, na linguagem comum, indeferir.

No caso dos autos, da prova oral colhida em juízo, sob o crivo do contraditório e da ampla defesa, restou demonstrado que a querelante,

de forma reprovável, provocou diretamente a injúria com ações precedentes (*gestos obscenos e expressões depreciativas*). (BAHIA, 2019, *grifos nossos*)

O uso de expressões vulgares e adjetivações atribuídas à querelante maculam a honra da querelante provocando um dano na sua existência, como defende Naess (*apud*. COUTO, 2022), todo ser vivo, nesse caso, ser humano, possui valor intrínseco e deve ser respeitado pelo simples fato de existir.

Disse que: a Querelante é sapatão; baixo nível; desclassificada, vagabunda; moleca; e que a Querelante não merecia estar no serviço público e nem merecia estar desempenhando funções no aludido SAMU 192. (BAHIA, 2019)

Para Buzato (2020), a análise de um crime, sobretudo a injúria, deve partir da linguagem, considerando os indicadores circunstâncias do dolo, as palavras, o contexto, os sujeitos ativo e passivo, produzindo, assim, segurança jurídica no julgamento do processo. Cabral (2020) defende que as boas ou más intenções se dão no contexto linguístico e se constituem na interação, haja vista os antecedentes, os determinantes do fato delituoso, o ambiente. Ademais, o significado do dolo se dá na intersubjetividade.

Um discurso, quando permeado de expressões pejorativas e ilustrado com gestos obscenos enuncia-

dos tanto em ambiente individual quanto coletivo, traz implicações para a vítima tanto no plano individual (mental) quanto no coletivo (social), podendo também atingir fisicamente a vítima.

Na aplicação da pena, encontramos a contribuição da ADE para o Direito Penal. As circunstâncias do crime são bastante amplas, abarcam o tempo, lugar, meio e modo de execução do delito. Destacamos ainda a conduta social, que trata das relações intersubjetivas na comunidade em que estão inseridos o autor e a vítima do delito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Direito, como regulador da vida em sociedade, deve acompanhar as transformações históricas, políticas e culturais por que passa a sociedade no contexto contemporâneo, uma vez que as interações ocorrem de diversas maneiras, considerando o ambiente, as circunstâncias e os interlocutores. No entanto, o Direito está vinculado a uma linguagem que dificulta a interação do jurisdicionado nos contextos forenses.

Para o Direito, o crime só é crime em razão de um contexto normativo-jurídico, mas a reprovação de um delito nasce na sociedade. Por isso, o crime é também uma consequência social. Na verdade, o crime nasce na subjetividade. Como a cognição é a primeira etapa do *iter criminis*, o crime, ao ser exteriorizado, seus efeitos implicam o meio ambiente social. Por isso, os crimes de linguagem não prejudicam apenas a víti-

ma, mas também a convivência em comunidade. Daí, o Direito considerar a honra objetiva (coletividade) e subjetiva (individualidade).

Diante da diversidade dos crimes tipificados pela doutrina, surge a necessidade de um diálogo entre o Direito e a ADE, tendo em vista o crime ser um fenômeno que repercute no autor, na vítima e, sobretudo na sociedade, possibilitando um sofrimento mental, social e físico, já que, para a ADE, o importante é evitar qualquer sofrimento, defendendo, portanto, uma ideologia da vida.

Isso será possível quando os fundamentos da ecologia jurídica, definidos por Capra e Mattei (2018), promoverem uma visão de mundo integrada nas comunidades ecológicas e humanas, considerando o crime como um problema jurídico, social e mental, cujos efeitos vão além do âmbito do Direito. Por isso, na análise de um crime, devemos considerar todas as suas circunstâncias e o contexto tanto para majorar quanto reduzir a pena. Dessa forma, os fundamentos das ADE são importantes para a investigação do contexto do crime.

O presente estudo, ainda que incipiente, possibilitará uma reflexão acerca dos crimes de linguagem e uma nova redação nos dispositivos referentes aos crimes de injúria, inserindo, no rol das qualificadoras do crime as questões referentes ao preconceito linguístico como forma de exclusão social e violação à dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. *Código Penal e Código de Processo Penal Anotados*. São Paulo: Editora: Rideel, 2015.

BAHIA, Tribunal de Justiça. *Recurso Inominado*: 00003055920198050274. Relator: Albenio Lima Da Silva Honório. Primeira Turma Recursal. Data de Publicação: 02/06/2021. Disponível em www.jusbrasil.com.br. Acesso em: 20 set.2022.

BANG, Jørgen Chr.; DØØR, Jørgen. Ecolinguística: um enquadramento conceitual. In: COUTO, Hildo Honório; COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoki do; ARAÚJO, Gilberto Paulino; ALBUQUERQUE, Davi Borges (Orgs). *O paradigma ecológico para as ciências da linguagem: Ensaios ecolinguísticos clássicos e contemporâneos*. Goiânia: GEGRAF/EDUFG, 2016, p. 119-142.

BRASIL. Código Penal. *Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940*. Vade mecum. São Paulo: Saraiva, 2022.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997. *Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo no art. 140 do Decreto-lei e 2.848, de 7 de dezembro de 1940*. Brasília, DF, [2009]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 20 set.. 2022.

BUZATO, Paulo Cezar. *Dolo e Linguagem*. 9ª Webinar série Diálogos Penais. Data: 11 de ago.2020. 1:12. Disponível em <https://www.youtube.com>. Acesso em: 20 set.2022.

CABRAL, Rodrigo Leite Ferreira. *Dolo e Linguagem*. 9ª Webinar série Diálogos Penais. Data: 11 de ago.2020. 1:12. Disponível em <https://www.youtube.com> Acesso em: 20 set. 2022.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. *São José da Costa Rica*. Caso La Última Tentación de Cristo. http://www.corteidh.or.cr/serie_c/Serie_c_73 Acesso em: 20 set. 2022.

CAPRA, Fritjof; MATTEI, Ugo. *A Revolução Ecojurídica: o direito sistêmico em sintonia com a natureza e a comunidade*. São Paulo: Editora Cultrix, 2018.

COUTO, Hildo Honório do; COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoki do; BORGES, Lorena Araújo de Oliveira. *Análise do Discurso Ecológica*. Campinas: Pontes, 2015.

COUTO, Hildo Honório do. Novas reflexões sobre a Análise do Discurso Ecosistêmica. In: Hildo Honorio do Couto. Anderson Nowogrodzki da Silva. *Boletim do GELPE*. Brasília: Universidade de Brasília. *Boletim do GEPL* n. 10, 2022.

COUTO, Hildo Honório do. Linguística Ecosistêmica. In: COUTO, Hildo Honório do, *et al.* (Orgs.). *O Paradigma Ecológico para as Ciências da Linguagem: ensaios ecolinguísticos clássicos e contemporâneos*. Goiânia, CEGRAF/UFG, 2016, p. 209-262.

DAMÁSIO, Antônio; DAMÁSIO, Hanna. Como a linguagem se forma no cérebro. *Revista mente e cérebro*. São Paulo, ano I, n. 4, p. 8-13, novembro de 2006.

FILHO, José Nabuco. Introdução aos crimes contra a honra. Disponível em: www.josenabucofilho.com.br. Acesso: 15 set. 2022.

MAIA, L. de Campos. *Delictos de Linguagem Contra a Honra*. São Paulo: Saraiva. 1929.

MALHEIRO, Luana Silva Bastos 2013. Entre sacizeiro, usuário e patrão: Um estudo etnográfico sobre consumidores de crack no Centro Histórico de Salvador. In: MACRAE, Edward, TAVARES, Luís Antônio, NUÑEZ, Maria Eugênia (Orgs.). *Crack: contextos, padrões e propósitos de uso*. Salvador: Editora UFBA, Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas, p. 223-314.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 set. 2022.

PARÁ, Tribunal de Justiça. Ação Penal Nº 270 – 2003/0172187-6. Relator: José Arnaldo da Fonseca. Data de publicação: 17 de

novembro de 2004. Disponível em: <https://wwwjusbrasil.com.br>. Acesso em: 19 set. 2022.

PRADO, Luiz Regis. Curso de Direito Penal Brasileiro. Volume 02 – parte especial – arts. 121 a 183. São Paulo, *Revista dos Tribunais*, 2018.

CAPÍTULO 13

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS EM TEMPOS PANDEMICOS E DE ENSINO REMOTO: Novos conhecimentos, novos sentimentos em tela

Hélvio FRANK

UEG – helviofrank@hotmail.com

RESUMO: De inicial epidemia, a Covid 19, em março de 2020, tornou-se reconhecidamente pandêmica pela Organização Mundial de Saúde, dada sua profusão de transmissão humana. O organismo biológico vivo, que se locomove justamente pelo contato humano, nos obrigou a promover distanciamento físico, causando alterações nas maneiras e nos meios de nos relacionarmos, na tentativa de reduzir o avanço da contaminação. No contexto brasileiro-goiano, práticas educacionais foram contagiadas pelo ensino remoto, construindo diferentes caminhos e percepções sobre o ‘novo normal’ do ensino aprendizagem. Com a pandemia, a formação docente passa a experimentar diversas mudanças pedagógicas e tecnológicas imediatistas, dentre elas, o ensino remoto, o qual tem desafiado professores a pensar sobre como proceder e sobre qual o impacto dessa nova ordem institucionalmente ‘imposta’, uma vez que seus aspectos pedagógicos também conferem dinâmicas sociais, culturais, ideológicas, relacionais e afetivas. Neste simpósio, *escrevi*vo experiências de formação docente sob as perspectivas de professor formador, na graduação em Letras e na pós-gra-

duação *stricto sensu*, e de diretor de câmpus universitário, entrecruzadas com as experiências vivenciadas por meus estudantes no primeiro semestre de 2020. Para isso, nas próximas seções contextualizo as circunstâncias da pandemia, discuto a adesão ao ensino remoto como estratégia de combate à Covid 19 e seu reflexo na formação docente. Finalizo a discussão problematizando o enunciado-título constantemente emergido durante as aulas remotas sob aspectos críticos.

PALAVRAS-CHAVE: ensino remoto; pandemia; educação linguística.

De inicial epidemia, a COVID-19, em março de 2020, tornou-se reconhecidamente pandêmica pela Organização Mundial de Saúde, dada sua profusão de transmissão humana. O organismo biológico vivo, que se locomove justamente pelo contato humano, nos obrigou a promover distanciamento físico, causando alterações nas maneiras e nos meios de nos relacionarmos, na tentativa de reduzir o avanço da contaminação. No contexto brasileiro-goiano, práticas educacionais foram contagiadas pelo ensino remoto, construindo diferentes caminhos e percepções sobre o “novo normal” do ensino aprendizagem.

Com a pandemia, a formação docente passa a experimentar diversas mudanças pedagógicas e tecnológicas imediatistas, dentre elas, o ensino remoto, o qual tem desafiado professores a pensar sobre como proceder e sobre qual o impacto dessa nova ordem institucionalmente ‘imposta’, uma vez que seus aspectos

pedagógicos também conferem dinâmicas sociais, culturais, ideológicas, relacionais e afetivas.

Sob tais expectativas, neste texto apresento e discuto uma experiência com professores/as em formação na condição de formador durante o primeiro semestre de 2020, em meio à pandemia e ao ensino remoto institucional obrigatório. Para isso, nas próximas seções contextualizo as circunstâncias da pandemia, discuto criticamente a adesão ao ensino remoto como estratégia de combate à COVID-19 e seu reflexo na formação docente no contexto de licenciaturas do interior do estado de Goiás.

CARACTERIZANDO EXPERIÊNCIAS E CONTEXTOS

A pandemia da COVID-19 chegou ao Brasil e, com ela, muitos desafios vieram à tona. No estado de Goiás, com o aparecimento dos primeiros casos e do avanço ininterrupto da doença, o governador, por intermédio do decreto estadual n. 9633 (GOIÁS, 2020), estabeleceu situação de emergência na saúde pública de Goiás. Decorrentes do decreto, foram emitidas portarias pela Reitoria da Universidade Estadual de Goiás, instituindo, inicial e respectivamente, medidas administrativas e pedagógicas a serem adotadas na prevenção de contaminação pelo novo Coronavírus e a disposição dos regimes de revezamento e de teletrabalho aos servidores.

A exigência do trabalho docente remoto por tempo indeterminado, ou enquanto durar a pandemia, à épo-

ca, também se cumpriu no âmbito de outras secretarias de governo, como a Secretaria da Educação do Estado de Goiás. A partir da decisão materializada em texto legal, os programas *stricto sensu* dos quais faço parte estabeleceram, com base nos memorandos circulares, a continuidade das aulas, ou seja, a obrigatoriedade de adesão docente e discente ao ensino não presencial.

Por intermédio do que oficialmente se denominou ensino remoto como estratégia de enfrentamento à COVID-19, em nosso contexto universitário os conteúdos disciplinares passaram a ser ministrados on-line pelos docentes, boa parte dos quais não estava preparada para a nova demanda de relação pedagógica a ser implementada. Sentíamos, durante meses, o desconforto docente em relação ao ensino remoto relatado administrativa e pedagogicamente.

A PANDEMIA COMO MO(VI)MENTO DE (TRANS) FORMAÇÃO DOCENTE

Com a proliferação da COVID-19, ficar em casa tornou-se recomendação sanitária, sinônimo de isolamento físico, não de isolamento social, já que uma parcela razoável da população possuía acesso a mídias e, principalmente, ao computador, *laptop*, *smartphone* etc. com *Internet*, para se comunicar com outras pessoas. No contexto educacional público goiano, repentinamente forçou-se o teletrabalho aos/às profissionais docentes, a fim de se evitar a interrupção das atividades escolares, o que afetou in/diretamente a qualidade das relações pedagógicas e esbarrou nas identidades profissionais do magistério. Assim

sendo, formas inesperadas de ensinar se espalharam de modo acelerado, atropelando planejamentos, alterando perspectivas e experiências, provocando severas desestabilizações no ofício docente.

Graças às TDIC disponíveis no momento, já que os discentes de *stricto sensu* desta pesquisa, diferentemente de outros públicos, possuíam condições tecnológicas privilegiadas para se adequar à nova realidade, a mudança repentina não foi tão brusca quanto à ocorrida na graduação. Todavia, o deslocamento físico e geográfico, bem como o rompimento das relações pedagógicas presenciais de modo abrupto, reformulado com a mobilização tecnológica digital, acabou interferindo na afetividade^{xix} dos envolvidos.

Se antes, presencialmente, os domínios afetivos eram caracterizados pela interação direta entre os agentes do processo entre quatro paredes de uma sala de aula marcada por rotinas típicas e já cognitivamente previsíveis, diante do contexto pandêmico a opção tecnológica de trabalho docente retirando o contato físico atingiu diretamente processos pedagógicos, demandando esforços de aprendizagem e de acompanhamento dos recursos disponíveis durante a pandemia. Além disso, nessa dinâmica as configurações de sala de aula, que antes era física, foram transferidas para os lares goianos e o clima de aprendizagem foi repartido com familiares, terceiros, animais de estimação etc.

Se o uso de TDIC consistiu em socorro emergencial arbitrário institucional, com vistas a manter o proces-

so de aprendizagem, as queixas quanto à ausência de aviso prévio e de formação para usar o aparato existente emergiram e foram horizontalmente compartilhadas entre docentes. Dúvidas, expectativas, ansiedades, ameaças, tensões e inquietações surgiram, tanto em relação à preocupação e receio de adoecimento em decorrência das complicações causadas pelo vírus, quanto às incertezas sobre como desenvolver a nova forma de trabalho, de modo a ameaçar identidades docentes.

O ponto fulcral é que a nova lógica passou a ser sentida por todos que trabalham com educação. Entre o saudosismo do que era antes e a reflexão sobre o que pode vir a ser feito de imediato, docentes e estudantes ainda sentiam a imprecisão do que estaria por vir e a se concretizar. Nesse sentido, há sentimentos que transitam, ainda hoje, por todas as construções de conhecimento promovidas e a elas se conectam mútua e in/diretamente.

A formação docente se constitui na práxis (FREIRE, 1987); faz-se alimentada pelo ciclo das experiências, das relações sociais e das reflexões em torno do que se vive e do que de plausível é possível construir, porque se mantém dimensionada ao pessoal e ao profissional integradamente. Se nossas vivências coletivas estão imbuídas do universo digital, global, transcultural em que nos localizamos, logo é primordial que, a qualquer hora, sintonizemos dadas complexidades com o que buscamos na interminável trajetória profissional. *Sentipensar*^{xx} a pandemia e o ensino remoto como acontecimentos intervenientes adicionais à formação docente, por exemplo, mais do que inevitável, passa a ser condição necessária por intermédio da

qual se promove o esforço de se constituir por entremeio às tensões e às situações inesperadas da COVID-19.

Apesar de o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) sempre denunciar a falta de preparo docente e, conseqüentemente, representar incômodo às identidades profissionais (KENSKI *et al.*, 2019), a COVID-19 veio como uma avalanche sobre as instituições educacionais, impondo à figura docente o fazer tecnológico involuntário e, sob a estratégia de garantir o isolamento físico mantendo situações formais de aprendizagem, recolocando o tema em pauta. Ironicamente, escolas que proibiam o uso do celular em sala de aula tiveram que voltar atrás e recomendar TDIC similares para o desenvolvimento das atividades escolares durante a pandemia.

Se, de um lado, conforme sublinha Kenski *et al.* (2019, p. 151), há uma urgência em repensar a formação “[...] com e para a utilização das tecnologias digitais, nos processos educativos[...]”, nossa inquietação contemporânea é movida pelo “[...] como repentinamente isso pode ser feito [...]”, já que não se trata mais de uma adoção espontânea, como antes prevista. Nesse caso, o foco direcionado ao “como” traz implicações diretas às configurações profissionais, demandando preparação imediata, nunca antes imaginada obrigatória e, principalmente, a ser executada integralmente.

Desse ponto, é possível observar que se fundem, pelo menos uma crise sanitária e outra profissio-

nal, as quais nos incitam a pensar a formação docente localizada nas construções sociais vividas durante a pandemia. Assim sendo, é crucial pensarmos novas configurações formadoras de professores e de alunos a partir do que temos experienciado, entendendo que a formação docente, assim como todo tipo de práxis, tem que ser encarada como um valor cultural alimentado principalmente pelo *sentipensar* substancializado em cada circunstância vivida e movimentado pelo acreditar e pelo fazer conforme se acredita.

ENSINO REMOTO, USO DE TDIC, CRISES CONTEMPORÂNEAS E (TRANS) FORMAÇÃO DOCENTE

Institucionalmente, a recepção ao ensino remoto não foi tão positiva. Profissionais reagiram de diversas maneiras à ordem governamental e institucional. Dois tipos de resistência saltaram aos olhos: uma provocada pela dificuldade e limitação docente em usar, “da noite para o dia”, equipamentos tecnológicos para os quais não foram preparados; e outra relacionada a questões ideológicas fomentadas pelo impacto-resultado do que a possível adesão à prática de ensino remoto pudesse, a médio e a longo prazo, propiciar à carreira docente.

Em relação à primeira resistência, para a especialista Andrea Ramal (PERELLÓ, 2020), o que aconteceu nesse período pandêmico não foi uma preparação pedagógica docente, mas um imprevisto. A falta de previsão, planejamento e elaboração, para a autora, distingue bem o que se concebe por educação à distância e por ensino remoto, ainda muito confundido por quem ainda não se

enveredou pelo campo da educação tecnológica. De modo que a falta de formação específica acabou limitando as experiências tecnológicas e acarretando outras dinâmicas nas relações pedagógicas, sempre em confronto com as antigas formas de se fazer.

O ensino remoto, quando não bem definidas as concepções de formato semipresencial, híbrido e/ou à distância por textos instrucionais, esbarra na alusão genérica aos fundamentos da EaD, por se remeter a uma aprendizagem no estímulo de distanciamento social. No entanto, trata-se de um formato de ensino que se soma a outras modalidades não presenciais. Por essa razão, é preciso conhecer o contexto digital, de *cybercultura*, e se formar para mobilizar as ferramentas requeridas.

No estado de Goiás, a transferência oficial das aulas remotas surgiu como tentativa de se reduzirem os prejuízos nos calendários acadêmicos e estudantis, em conjunto com endosso pedagógico de manutenção do vínculo das relações pedagógicas dos estudantes com a escola ou com a universidade. Pragmaticamente, uma mudança drástica, não planejada, não assimilada, apesar de bem-intencionada no sentido de minimizar perdas e estimular a manutenção do contato social.

Todavia, a segunda resistência consiste exatamente no discurso de ensino remoto como opção exclusiva para época vivida. Nesse caso, apontam-se críticas pelo teor neoliberal que a prática de ensino remoto pode representar ao trabalho docente. O argumento é de que a ameaça à figura docente se mostra

lançada na consequência desse novo fazer. Aqui, há um entendimento de que os propósitos neoliberais de educação são arranjados por políticas verticalizadas que acenam ainda mais para uma educação mercadológica, com fundamentos de uma preparação que não endossa o ideário de educação como noção ontogenética, ética e estética social humana. Pelo contrário, induzem os preceitos capitais ligados a uma lógica de competitividade que põe todas as desigualdades sobre um mesmo crivo avaliador de processos.

Contrários a esse posicionamento, Kenski *et al.* (2019) observam que os docentes universitários são um público geralmente resistente às novidades tecnológicas. Do contexto emergencial marcado pelos atravessamentos entre o “sei usar, mas não quero”, “não sei e não quero”, “sei e quero” e “não sei, mas quero”, talvez a rejeição seja o que mais impeça, em grandes proporções, o engajamento docente nas ocasiões pedagógicas facultativas ou, como ocorrido em nosso contexto, impostas pela COVID-19. Aqui, a “[...] necessidade tornada virtude [...]” (BORDIEU, 1990, p. 54) d/enuncia aspectos que pesam diretamente na formação docente, porque abrange não apenas a complexidade do ofício, mas também as relações intersubjetivas que se negociam, ao mesmo tempo, com outros âmbitos institucionais, configurando aspectos em cadeia concernentes às construções identitárias profissionais, e impingindo resistências.

Diferentemente da pós-graduação, estudantes da graduação relataram durante o período pandêmico a dificuldade de acompanharem as aulas on-line, seja pela falta

ou baixa qualidade de Internet e/ou dados móveis, seja pelo sacrifício de terem de se reinventar economicamente, já que muitos perderam empregos, entre outras circunstâncias. Nas turmas de mestrados, buscamos manter a mesma metodologia que vínhamos fazendo em época presencial, incorporando apenas um aplicativo de *web-conferência* recomendado pelo Manual^{xxi} oferecido como suporte emergencial pela instituição, para conduzirmos nossas discussões semanais. Contudo, entendo que essa possa ser uma forma própria de resistência ou mesmo de insegurança particular, ao continuar apostando apenas na projeção de slides. Ou, ainda, uma circunstância balizada por minha condição de “imigrante” e não de “nativo” digital (PRENSKY, 2001).

O fato é que essa estratégia compensatória de ensino pode ser lida como um amparo diante de um suposto comodismo, dificuldade e/ou receio particular, ao mesmo tempo em que se pautou por minha perspicácia acerca do impacto que tantas mudanças decorrentes da pandemia, especialmente o de escancarar a desigualdade social, poderiam ocasionar a meus discentes, levando-os a não aderirem à proposta e, conseqüentemente, a exemplo do que ocorreu em outros contextos, alguns a abandonarem o curso.

O DESLOCAMENTO DA SALA DE AULA INSTITUCIONALIZADA PARA UM CÔMODO DA CASA

Com a adesão ao ensino remoto, o gênero aula, em sua configuração clássica, foi deslocado para a tela de um computador ou de um celular, e isso inter-

feriu intensamente na configuração das relações sociais movimentadas, no sentido de se definir o que é aula e os novos modos de relação social conclamados a partir dessa transferência. Isso se deu porque o tipo de ensino implementado não nos era familiar, ou seja, não estava sob nosso controle. Logo, provocou-nos risco, gerando medo, ansiedade, entre outras afetividades compartilhadas em comum por professor e alunos.

A situação comum de sala de aula, com a presença de corpo, de interlocução e de contato físico foi transformada. Ao se deslocar do clássico espaço institucional universitário/escolar para o cômodo da casa, o aluno teve de se reinventar para aprender em tela e a construir outros significados para aula virtual. Isso se deu, porque as *webaulas* e o tempo de isolamento físico representam, mais do que deslocamentos geográficos e tecnológicos, circunstâncias afetivas nas relações sociais estabelecidas, movimentando vidas em interação.

Em analogia a Rosário (2008, p. 12) o corpo eletrônico, produzido “[...] analógica, digital ou figurativamente[...]” se submete “[...] à linguagem, à técnica e ao discurso próprio das mídias que o atualiza [...]”, é atravessado pela “[...] sobreposição e mixagem das duas linguagens principais – a audiovisual e a corporal –, que vão estar articuladas num discurso corporal-audiovisual.”. Essa multissemiose e multimodalidade experienciada em tela certamente exige o esforço para prestar mais atenção, e conseqüentemente se tem um desgaste psicológico na concentração pretendida.

Ao mesmo tempo, da perspectiva da comunicação, não ver – deter o domínio sobre – o interlocutor, ou ver uma imagem/foto paralisada ou em movimento do pescoço para cima, ainda que com justificativas plausíveis, por exemplo, não fornece a qualidade de sentido depositada na interação. Inclusive, trata-se de um ambiente que, justamente pelo potencial e pelas especificidades que apresenta (KENSKI *et al.*, 2019), nos exigirá muito conhecimento e observações acerca do que ali estamos construindo.

Diante da impossibilidade ou incompletude do corpo em tela, por exemplo, os mecanismos de controle docente se esfacelam: não se vigia inteiramente a presença do aluno durante uma aula virtual, tampouco se monitora o que ele está fazendo, diferentemente do que ocorreria se estivesse em sala de aula física. Há também dificuldades para se reconhecer a voz de quem está falando. Nesse caso, o déficit pedagógico, de uma perspectiva presencial, se dá no momento em que não se pode ver quem está com o turno de fala, o que corrobora a incompletude dos significados e favorece a desatenção e a não participação à aula.

Por diversas vezes, a oscilação da internet, os ruídos, problemas técnicos a falta do contato visual espontâneo, a falta de um ambiente apropriado para participar das aulas e mesmo as situações corriqueiras dentro de casa (que acabam por nos tirar a atenção nas aulas, em certos momentos) trouxeram algumas dificuldades no decorrer das

aulas. (Rubi, 32, aluno de pós-graduação, Rubiataba, questionário pandêmico)

Além disso, no ensino remoto o corpo é transportado para uma ambiguidade de espaços sociais: há um elo entre corpo físico e em tela refletido na dimensão de ocupação virtual da sala de aula e a ocupação física do cômodo da casa por uma mesma pessoa, bem como de suas relações sociais travadas. Além do esforço na concentração, essa circulação entre espaços sociais permite as mais variadas e inesperadas interações durante o acontecimento da aula virtual: o parente ouve e comenta sobre uma fala do professor ou de colegas durante a aula, dá palpite sobre o conteúdo ministrado, o cachorro late e a exposição de alguém em sala é interrompida pelo barulho etc. Se os dispositivos de vídeo e/ou os áudios dos alunos e do professor estiverem ligados, qualquer ação de corpos e de sons pode, inclusive, distrair a aula. Tudo isso torna ainda mais difícil o bem-estar e a aprendizagem virtual, porque, em tese, para uma boa aula seria preciso ‘deixar os problemas em casa’.

Igualmente, a dinâmica da aula virtual sofre alterações, uma vez que o corpo físico não é mais presente, mas projetado. Com essa interferência, o corpo que fala, em interação, em tela, às vezes não se torna tão afetiva e efetivamente compreendido por ocasião 1) da demora (*delay*) entre a emissão (do locutor) e a recepção (do interlocutor) do áudio-vídeo produzido de modo síncrono, ou seja, devido à velocidade de produção não se manter

compatível com a de reprodução, um problema decorrente, como veremos, da potência de conexão à Internet, 2) da economia de imagem do corpo manifestando suas múltiplas linguagens e semioses, uma vez que geralmente apenas a metade dele aparece em tela. Em alguns casos, o recurso de câmera inexistente, em outros é desligado na tentativa de aproveitar/manter boa conexão durante a aula, entre outras estratégias. Com os dispositivos dos discentes desligados, curiosamente a sensação docente que se tem é a de que não estamos falando para/com ninguém, isto é, uma espécie de monólogo síncrono e solitário que verdadeiramente passa a dar conta do quanto o contato físico estimula as interações e a aprendizagem, em geral.

[Senti falta] De relação viva, de olhar, de expressar. Mas também senti um conforto em não me obrigar a fazer coisas que o cenário presencial exige. (Molotov, 23, aluno de pós-graduação, Anápolis, questionário pandêmico)

Como vimos, o cenário pandêmico nos impediu o contato físico, mas não social, e essa condição, em certa proporção, movimentou diversos significados. Ficamos em casa e permanecemos com a vontade de saber o que acontece no mundo à volta, com o desejo de nos relacionarmos e de aprendermos com outras pessoas. Para tudo isso, as TDIC se tornaram recursos disponíveis imprescindíveis. Todavia, a plasticidade ou não desse vínculo depende do acesso e da forma como

cada pessoa concebe o universo das tecnologias, des-
grudado ou não da própria vida.

NOVOS FAZERES EM TELA, NOVOS RUMOS, NOVAS FORMAS DE AFETIVIDADE

O tempo pandêmico tem alimentado a instabilidade e trazido à tona os mais variados sentimentos humanos: ansiedade, medo e desesperança, provocando uma série de abalos à vida. Nessa condição, ouvir o que o aluno tem a dizer pode ser uma forma empática de se formar para um novo e incerto momento, em que todos se sentem ameaçados e vulneráveis por um contágio de doença generalizado. Aqui a atividade de escutatória (ALVES, 1999) se satisfaz no exercício de sermos afetados pela palavra do outro.

No início foi estranho, pois não tinha muita liberdade com os colegas e com os professores, tinha medo de não conseguir acessar o aplicativo que iria ser disponibilizado para participar das aulas. Mas... em poucos dias, essa insegurança passou, através dos grupos nos whatsapps e a cada aula que acontecia... os vínculos foram se fortalecendo, amizades sendo feitas. (Gata garota, 38, Barra do Garças-MT, questionário pandêmico)

O receio sobre o novo, sobre o que não se sabe e sobre o que não se pode prever tecnológica, profissional, pessoal e pandemicamente, as constantes perdas de entes

e pessoas queridas, as descobertas médicas e científicas dos prejuízos que a COVID-19 nos acomete, entre outras circunstâncias, certamente mexeram com nosso lado emocional, de modo que o cuidado para com a saúde mental será um desafio muito maior do que uma eventual avaliação do ensino remoto praticado.

Nunca estivemos tão sensíveis e carentes por conta de tudo que está acontecendo em nossas vidas, e isso não se restringe tão-somente ao fato de reinventarmos novas formas de estudar. Pelo contrário, se amplia ao nosso corpo que sente e vivencia a turbulência das ocorrências globais diárias de formas muito dinâmicas. Estamos sob um volume de significados digitais muito disperso que abala diferentemente as nossas formas antigas de ser. Não aprendemos sobre a instabilidade, sobre nos tornar, e isso acarreta grandes consequências no modo como *sentipensamos* a partir do caos. A prova disso é que não sabemos se, em contexto de ensino remoto, serão relações sociais melhores ou piores, sabemos apenas que serão totalmente diferentes das previstas.

Por um lado, você encontra apoio em espaços que não esperava, como apenas em ouvir a voz de alguém, por outro, você sente falta das relações vivas, de olhar, de corpo. (Molotov, 23, aluno de pós-graduação, Anápolis, questionário pandêmico)

A única certeza é a de que o ensino remoto em tempos pandêmicos potencializa e complexifica as formas de aprender, porque envolve outras dimensões cognitivas, afetivas e fisiológicas das pessoas, ou seja, como elas se sentem e se motivam ou não para aprender em diferentes contextos. Mesmo que alguns de nós estejamos no “conforto de nossas casas”, todos estamos emocionalmente vulneráveis durante a pandemia. E quando estamos em risco, segundo Nespereira García (2012), é desejo humano falar e ouvir, uma vez que é o diálogo que ameniza os anseios.

Em meio às incertezas de um futuro que nos escapa, movimentado pelos conflitos existenciais, sociais e políticos que se dão interna e externamente, e pela muvuca de informações surgidas no mundo on-line, a sensação de estafa parece generalizada, especialmente a docente. De outra perspectiva, o acolhimento, dentro desse espectro, nos faz pensar na grandeza que possui a escuta empática, talvez sob novas configurações, para conferir uma ideia de existência e de sentido ao que se constrói pedagogicamente.

É importante ponderar que o ensino remoto também é feito de acolhimento, pertencimento, escuta e valorização de existências. Virtualmente, nossa experiência pedagógica foi positiva no sentido de que conseguimos ouvir mais nossos alunos. Ao mesmo tempo em que aprendíamos sobre muitas coisas relativas ao conteúdo, o falar social servia como um processo terapêutico em meio à pandemia e a solidão do isolamento físico. Além de uma reviravolta paradigmática, com-

preender que as vidas em interação trazem para nós – se quisermos e estivermos dispostos a ouvi-las – os conteúdos formadores a serem aprofundados foi uma grande sacada durante a pandemia. O conteúdo das vidas que sofrem, que perdem, que ganham, além de curativo, torna-se fonte curricular de aprendizagem.

O que mais fez falta foi à interação na sala física, conhecer os colegas suas histórias as que conhecemos na convivência, ainda assim tivemos algumas alegrias, devido ter nos encontrados em uma única aula presencial. (Cássia, 43, aluna de pós-graduação, Campos Belos, questionário pandêmico)

A vida em constante formação durante a pandemia, com as preocupações e anseios que moviam e movem aquela condição, é toda nossa. Por isso, são requeridas responsabilidade e coragem para fazerem valer as situações de aprendizagem. Não aprendemos apenas o que é bom, apesar de termos consciência de que a hierarquia do saber exista. No entanto, quanto mais minarmos as relações de poder na produção de conhecimento, mais proveitosas serão nossas experiências de formação. Porque, antes de tudo, somos humanos. Se a aula é um acontecimento democrático, não se educa, mas se promove educação.

Quando nos alertamos para o pertencimento e para as existências corporificadas em sala de aula, seja virtual ou presencial, a chance da ‘cultura da confian-

ça' se nutrir e impactar os agentes da aprendizagem também é muito promissora. A afetividade se abastece quando, na relação com outras pessoas, seja com propósitos de ação semelhantes ou distintos, podemos escutar o que elas têm a dizer. O ensino remoto está aí, procurando transcender a dimensão negativa por nós já assimilada para atingir uma nova projeção em meio a nossas relações de aprendizagem. Precisamos estudá-lo, sofrer com o momento, afetarmos e sermos afetados por ele ao longo do processo, sem medo da novidade, com afetividades; precisamos vivê-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As irrupções do ensino remoto e da COVID-19 são realidades na sociedade contemporânea e delas não podemos escapar. Dificuldades para aderir, para transformar e para aprender a novidade se entrecruzaram, como vimos, com sensações de incompletude, instabilidade, vulnerabilidade etc. Talvez seja para as circunstâncias que se confabulam com o inesperado da pós-modernidade que devemos nos educar e, então, nos formarmos para a certeza das dúvidas e conflitos que sempre virão, para a predisposição do agir quando não há motivação, mas, sim, ameaças às vidas.

Não há modelos e nem receitas para a formação docente em plena pandemia, mas, ao mesmo tempo, é fulcral construirmos repertórios de formação que partam de circunstâncias por nós observadas, vividas e/ou refletidas. Não nos esqueçamos: o desafio pandêmico e de ensi-

no remoto é político, institucional, cultural, ideológico e, sobretudo, pessoal. Trata-se de uma ontoepistemologia requerida a quem deseja se enveredar pelo caminho da docência a partir do hoje em qualquer lugar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. *O amor que acende a lua*. Campinas: Papirus, 1999.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 4-24.
- BORDIEU, P. *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press, 1990.
- FALS BORDA, O. *Una sociologia sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2009.
- GOIÁS. Decreto nº 9.633, de 13 de março de 2020. *Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV)*. Diário Oficial de Goiás – Suplemento.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R.; ORDEAS, J. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. *Trabalho & Educação*, v. 28, p. 141-152, 2019.
- NESPEREIRA GARCÍA, J. Comunicación política y crisis sanitarias: el papel de la gripe A en la construcción del personaje retórico de Trinidad Jiménez. In: DEL RÍO SANZ, E.; LA CIERVA, R. M.; ALBALADEJO, T. (Ed.). *Retórica y Política: los discursos de la construcción de la sociedad*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2012, p. 699-712.
- PERELLÓ, D. *Ensino remoto não é educação à distância, diz especialista em educação*. Entrevista com Andrea Ramal. O Globo.

29 jun. 2020. Disponível em: < <http://andreamal.com.br/ensino-remoto-nao-e-educacao-distancia/#:~:text=O%20professor%20foi%20dormir%20como,e%20experi%C3%A4ncias%20de%20v%C3%A1rios%20anos>>. Acesso em 05 mai. 2022.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. *In*: PRENSKY, M. *On the horizon*. MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

ROSÁRIO, N. M. Imagens midiáticas em corpos eletrônicos. *Intexto*, n. 18, p. 14–27, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/6723>. Acesso em: 8 maio. 2022.

CAPÍTULO 14

VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES E SUAS REPRESENTAÇÕES NO CURTA *QUEM MATOU ELOÁ?* (2015), DE LÍVIA PEREZ

Amanda Marques Brito **SOUZA**
UNIFAL – *amanda.brito@sou.unifal-mg.edu.br*

Cilene Margarete **PEREIRA**
UNICAMP – *cilene.pereira@unifal-mg.edu.br*

RESUMO: Este trabalho analisa, por meio de uma pesquisa bibliográfica-documental, a violência contra as mulheres a partir da discussão de sua representação no curta-metragem brasileiro *Quem matou Eloá?* (2015), dirigido por Lívia Perez. Nessa análise, serão acionados referenciais teóricos e críticos relativos ao tema da violência (CHAUI, 2006; CONTI, 2016). No curta, temos representados vários tipos de violências contra as mulheres (BRASIL, 2006) e aspectos referentes à dominação histórica entre gêneros (SAFFIOTI, 1984; BOURDIEU, 2014), que promove um silenciamento da sociedade diante de tais situações. O curta é composto por meio de recortes de reportagens televisivas e de depoimentos de entrevistados diversos, apresentando o “caso Eloá”, menina de 15 anos mantida em cárcere privado durante cinco dias pelo seu ex-namorado, resultando em sua morte após uma operação mal sucedida da polícia. O curta, do tipo documental expositivo (NICHOLS, 2014), constrói um ponto de vista que representa o ciclo da violên-

cia contra as mulheres e como a mídia “colabora” para a expressão da violência cultural, que se dá a partir do processo de legitimidade e justificativa da violência” (CONTI, 2006, p. 5), acionando a ideia de “crime de amor” e do abalo emocional do homem diante da continuidade da relação afetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Violência contra as mulheres; lei Maria da Penha; curta-metragem.

INTRODUÇÃO

No Brasil, podemos considerar como marco histórico da defesa dos Direitos Humanos a Constituição Federal de 1988, reconhecida como “Constituição Cidadã”. Com sua promulgação e com a redemocratização do país, depois de mais de 20 anos de regime ditatorial militar, surge a necessidade emergencial de efetivar os Direitos Humanos e de grupos minoritários no Brasil.

Considerando a existência de grupos sociais em situação de vulnerabilidade, acobertados estes pela terceira geração dos Direitos Humanos, denominada de Direitos Coletivos, esse trabalho coloca em cena um grupo específico, formado pelas mulheres, que, embora sejam a maioria da população brasileira, estão em situação de vulnerabilidade jurídico-social sobretudo decorrente da formação patriarcal de nossa sociedade, que hierarquiza e antagoniza os gêneros (SAFFIOTI, 1984; BOURDIEU, 2014). A partir do tema da violência contra a mulher (CONTI, 2016), reverberada pelo

próprio Estado (QUINA; DIAS; ONUMA, 2021), busca-se compreender sua representação na arte, particularmente no curta-metragem *Quem matou Eloá?* (2015), dirigido por Livia Perez. Para a análise da questão disposta acima, o estudo faz uso da pesquisa bibliográfica-documental, entendendo o audiovisual como um documento, acionando estudos sobre patriarcado, gênero e violência de gênero (SAFFIOTI, 1984, 2001, 2015; BOURDIEU, 2014).

QUEM MATOU ELOÁ?: A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER COMO ESPETÁCULO

Ao tratarmos de violência contra as mulheres, é preciso compreender que os dois gêneros “não ocupam posições sociais iguais na sociedade” (SAFFIOTI, 1984, p. 8), sendo “[...] a diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, [...] vista como justificativa da diferença socialmente construída entre os gêneros.” (BOURDIEU, 2014, p. 19). Assim, delimita-se o papel de cada um e as concepções “[...] da mulher como ‘propriedade’ do homem, construídas desde a infância através dos papéis de gênero.” (SANTOS *et al.*, 2019, p. 100), possuindo “[...] o mundo social e suas arbitrarias divisões, como naturais, evidentes [...]”, adquirindo, “[...] todo um reconhecimento de legitimação.” (BOURDIEU, 2014, p. 16). A partir disso, pode-se observar que “[...] o padrão desigual patriarcal molda não só a forma como homens e mulheres se relacionam, [além da religião] mas

também a elaboração e a aplicação das leis.” (FERNANDES, 2015, p. 52).

Além da postura da mídia e do Estado, conforme se vê materializado no curta-metragem *Quem matou Eloá?* (2015), da diretora Livia Perez.

Em relação à compreensão do conceito de violência, Conti (2016) observa, a partir dos estudos de Galtung (1990), a existência de três formas: a violência direta, que pode ser compreendida por meio do fenômeno da agressão, sendo a mais palpável e perceptível para a sociedade, uma vez que haveria um ato de violência visível. A segunda forma, a violência estrutural, diz respeito ao fenômeno de dominação entre sujeitos, representada pelas privações, marginalizações e discriminações. Por fim, haveria a violência cultural que se dá a partir do processo de legitimidade e justificativa da violência (CONTI, 2006), exemplificando o sexismo e machismo. Por se tratar de algo que está inscrito culturalmente no mundo (e que é invisibilidade, porque naturalizado), alterá-la é um processo bem mais lento.

Para compreender as representações da violência descritas no curta-metragem, é necessário entender a que tipo de violências as mulheres estão sujeitas. Essa tipologia está descrita na Lei Maria da Penha:

- I – a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;
- II – a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e dimi-

nuição da autoestima; III – a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada; IV – a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos; V – a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. (BRASIL, 2006)

O curta-metragem *Quem matou Eloá?* é construído e desenvolvido narrativamente por meio de recortes de reportagens televisivas e falas de entrevistados que apresentam ao público o “caso Eloá”, moça de 15 anos que foi mantida em cárcere privado, durante 5 dias, por seu ex-namorado Lindemberg, de 22 anos. Em boa parte do tempo, ela esteve acompanhada pela amiga Nayara, também de 15 anos. O caso acabou no feminicídio de Eloá, após uma operação mal sucedida da polícia.

É perceptível a importância da mídia nesse caso, visto que o desenvolvimento do curta documental, do tipo expositivo (NICHOLS, 2014), se utiliza inteiramente de imagens das grandes emissoras para apresentar os detalhes do caso, fazendo uso, também, de falas pontuais de comentaristas a respeito da atuação da mídia, da polícia e do ex-namorado de Eloá. O uso frequente de imagens midiáticas se deve ao fato de que todos os elementos do caso foram transmitidos ampla-

mente pelos meios de comunicação. Um dos comentaristas convidados aponta, nesse sentido, que “[...] o papel da mídia nesse contexto.” foi importante, visto que “[...] o fato é que muitas vezes as negociações eram alteradas ou de alguma forma influenciada pelo o que ele ouvia nos canais de televisão.” (16 '53”).

Em outro momento, outra entrevistada revela a forma manipulativa da mídia, que apresentava o caso como se fosse uma cena ficcional de ação, uma vez que “[...] apontar a câmera para uma cena real de sequestro e editar como se fosse um filme de ação.” cria uma ideia que subtrai:

[...] a realidade do fato, então você transforma aquilo em uma narrativa de filme, justamente para dar a impressão para quem está assistindo que aquilo não é real. (13'02”)

Um aspecto que chama a atenção no curta-metragem é a não identificação dos entrevistados que costumam a narrativa do caso Eloá, dando criticidade ao tema da violência contra a mulher. Temos os depoimentos de inúmeras mulheres¹ que não são identificadas por seus nomes e profissões, mas que percebemos estarem alinhadas ao tema. Tal estratégia da diretora do curta-metragem pode indicar que, independente da formação e do lugar social ocupado, o ponto de vista construído é o de que “[...] se você for analisar o direito à informação, mas a gente tinha um direito bem maior ali, que era o direito à vida dessa menina.”

(6'06"), anunciando o uso especular que a mídia fez de um caso de violência contra a mulher.

Portanto, percebe-se que o curta-metragem documental *Quem matou Eloá?* mantém um ponto de vista determinado, representando o ciclo da violência contra as mulheres, a violência direta e, sobretudo, a violência estrutural/patriarcal e a cultural que se “[...] dá a partir do processo de legitimidade e justificativa da violência.” (CONTI, 2006, p. 5), utilizando-se da mídia e do discurso sobre o “crime de amor”, que considera a mulher como posse do homem

O curta-metragem se inicia demonstrando a questão da intervenção da mídia no caso, como a emissora *REDETV*, que manteve contato direto com Eloá por meio da apresentadora Sônia Abrão, pedindo para a menina mandar um abraço para a família dela e dele. Nesse momento, Eloá pede cuidado porque ele (Lindemberg) estava armado e qualquer deslize da polícia iria prejudicá-la.

Sônia: Oi, queria que você mandasse uma nova mensagem para seus pais, até para a mãe e irmãs do Lindemberg também, estão sofrendo muito.

Eloá: Está tudo bem, tudo o que eu peço é que os policiais tenham tranquilidade, ele está cheio de bala e qualquer decisão precipitada vai me prejudicar. (0'50")

Desse modo, ao longo de toda a situação de cárcere privado, os telespectadores das grandes emisoras tinham contato direto com as informações sobre o Lindemberg enquanto Eloá, a vítima, era negligenciada. Uma das entrevistadas aponta que:

(...) pelo o que a gente vê na televisão, a gente sabe mais do que faz o Lindemberg do que faz a Eloá, parece que a Eloá não existe, ela é uma decorrência do Lindemberg (7'51").

Nas poucas ocasiões que ela aparece na mídia é por meio de fotografias, por rápidas aparições na janela e pequenas entrevistas, como a citada acima. Essa forma desequilibrada com que os dois personagens principais do drama são mostrados e ganham espaço midiático ajuda o público a construir uma relação mais direta e aproximada com Lindemberg e não com Eloá. Afinal, a mídia parece querer saber apenas sobre ele, o agressor, e não sobre ela, a vítima.

É perceptível, ao longo dos recortes apresentados no curta *Quem matou Eloá?*, que a relação da mídia com Lindemberg é de proteção, com falas tais como: “[...] querido, por que você tomou essa atitude? Foi desespero? foi ciúmes?” (4'52”, apresentador do programa *A tarde é sua*, da emissora *REDETV*), “[...] quero dizer para você o seguinte, o capitão garante a sua integridade, você fica tranquilo filho.” (5'56”, repórter da *Rede Record*). Além de projetar razões para

o ato do rapaz, ambas as falas acolhem o agressor, chegando a tratá-lo como “filho” em tom paternal.

Assim, com essas ações discursivas da mídia criou-se uma espécie de “herói nacional” e “bom moço”, resumida, assim, na fala de um dos repórteres do caso, da *Rede Record*:

[...] um menino trabalhador, acabou se desesperando, um problema de relacionamento, já conversou com ela, passou 100 horas com ela, agora ele já pode se entregar e vai ter todas as garantias de segurança. (7'55")

E na fala do apresentador do *Programa Hoje em dia*, da *Rede Record*: “[...] era considerado pelos amigos e família, um rapaz tranquilo, calmo, trabalhador, um rapaz que jogava bem um futebol.” (8'02”).

Assim, a mídia cria a ideia de que o rapaz só estaria passando por um momento psicológico difícil, em decorrência de ter sido traído, uma vez que ela prometeu amá-lo e não fez isso, “legitimando” e “justificando” seu ato de violência (CONTI, 2006), tratando-o com as palavras “garoto”, “menino”, “trabalhador”, além de dar a ele espaço para contar sua história:

Sônia Abrão – Me fala, você falou que não queria saber mais da Eloá, então por que você invadiu o apartamento? O que você está querendo? O que você está buscando nessa história?

Lindemberg – Eu tô aqui porque ela virou as costas para mim quando eu mais precisei dela, eu tentei sentar numa boa para conversar, ela sempre virara as costas para mim, não queria me ouvir então eu estou causando porque eu sou apaixonado por ela e se ela me amava do mesmo jeito que ela me amou, que ela pediu para voltar comigo, porque ela me causou danos de não querer saber de mim, de virar as costas, tive que usar a força para falar com ela, entendeu?

Sonia Abrão – Entendi, agora você já falou para ela? Porque vocês estão aí há mais de 30 horas, quer dizer, tudo o que você tinha para dizer para ela, acertar as contas, colocar a situação de vocês em panos de prato limpos, já deu tempo de fazer, não deu?

Lindemberg – [...] não deu, a Eloá não coopera. (6'39")

Portanto, durante cinco dias, os brasileiros foram acompanhando o caso como uma narrativa novelesca, tentando compreender como:

[...] um bom moço [tomou essa atitude e] matou uma mulher, (...) aí você fica querendo saber o porquê da história e normalmente a imprensa conduz a você achar que a mulher fez algo de errado. (8'40")

Com o apagamento da imagem, voz e história da Eloá, assim como em tantos outros casos, “[...] a mulher de vítima ela passa a ser ré.” (22'25”), observa uma das entrevistadas do curta-metragem. Nas pala-

vras sugestivas de Lindemberg, o que estava acontecendo no apartamento seria culpa da própria Eloá, visto que “[...] a Eloá não coopera.”. Ou seja, o discurso que a mídia cria em volta do Lindemberg é de que ele é um de rapaz “trabalhador”, “bom moço”, evidenciando sua preocupação com sua integridade física do sequestrador: “como você está?”, “fique calmo”, “você terá proteção”, criando a ideia de um herói midiático, aproximando a narrativa jornalística da telenovela (teriam eles um final feliz?), passando “apenas” por uma “crise de amor” (16’06”), conforme falas do apresentador do Programa *A tarde é sua* e do repórter da *Rede Record*.

O silenciamento feminino é apresentado em vários momentos do curta-metragem, em destaque na fala do repórter da *Rede Record*, que justifica a atuação da mídia após a morte de Eloá, descrevendo que eles estavam dispostos a escutar e representar os dois lados. Entretanto, o que ocorre, durante toda a transmissão do caso, é um apagamento de Eloá e um destaque de Lindemberg. Além do processo de culpabilização da mulher, há o reforço de algumas narrativas sobre as mulheres em situações de violências, expressadas, de forma crítica, pelas comentaristas que fazem intervenções no curta, tais como “por que ela foi sair com esse cara?”, “por que ela não o desculpa?”, “por que ela não perdoa?”, “por que ela não cede?”, “nos casos de violência sexual, ela [mulher] passa a ser julgada porque estava com tal roupa, em tal lugar” (22’30”):

Quando ela busca a delegacia, é questionado o que ela fez de errado. ‘Por que você está aqui?’.

‘tem certeza que a culpa não é sua?’, ‘Por que ela foi sair com um menino desses?’, ‘Por que ela estava ali?’, ‘Por que ela não fechou a porta da casa?’, “Por que ela não fez um BO quando ela foi agredida?’, então recai muito sobre ela. (22’00”, *comentarista convidada*)

A cena ilustra o argumento da Chaui (2006) sobre a violação das mulheres em situações que estas deveriam ser preservadas, como nos registros de boletins de ocorrência de casos de violência contra elas, reforçando que:

[...] as mulheres são culpabilizadas por quase tudo que não dá certo, se ela é estuprada, a culpa é dela, porque sua saia era muito curta ou seu decote ousado. (SAFFIOTI, 2015, p. 67)

Porém, muito além do que apenas a fantasia dos canais midiáticos acerca do caso, o curta-metragem *Quem matou Eloá?* aponta também a questão da interseccionalidade, visto que “[...] o cenário [...] do sequestro foi um conjunto habitacional, de uma região de baixa renda.” (6’10”) e:

[...] se ela fosse uma menina rica, teria muito mais cuidado a polícia, a imprensa não poderia chegar perto, então tem essa questão de classe muito forte também. (6’12”)

Intervém uma das comentaristas. Ambas as falas dizem respeito a elementos discutidos por Saffioti (1984) no que diz respeito à relação entre gênero, raça e classe social, que destaca as desigualdades racial e social como um dos fatores determinantes para a inferioridade da mulher. Tais aspectos influenciam a postura dos aparelhos do Estado, que se dedicam ao controle da ordem social por meio da manutenção e propagação de pensamentos, tais como “[...] em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher.”, atuando apenas de forma amenizar a violência contra as mulheres e não a combater de forma eficaz (QUINA; DIAS; ONUMA, 2021, p. 8), uma vez que o processo de domínio e exploração se utiliza do sexismo e do racismo. Isso evidencia que:

[...] a ordem das bicadas na sociedade humana é muito complexa, uma vez que resulta de três hierarquias/ condições – de gênero, de etnia e de classe. (SAFFIOTI, 2001, p. 117)

Do mesmo modo, a narrativa do curta-metragem também apresenta o ciclo da violência, definido por Quina, Dias e Onuma (2021, p. 1) como “[...] um fenômeno de contínuo processo, que gera, em seu ápice, a morte da vítima.”. Uma das entrevistadas aponta que:

Nos estudos das violências contra as mulheres a gente tem percebido que há um ciclo, um ciclo da violência, que é um ciclo que começa com a

agressão verbal, depois isso vai se aprofundando até chegar na agressão física e depois volta a lua de mel, é quando o companheiro se arrepende e a mulher acredita nesse arrependimento e acha também que com o amor dela isso vai ser transformado e logo depois volta a agressão verbal, a agressão física. (20:42)

Dentro dessa perspectiva do ciclo da violência, o curta-metragem destaca, nos seus minutos iniciais, outras situações de violências contra as mulheres ocorridas em relacionamentos afetivos:

[...] ele começou a persegui-la, até que encontrando-a em uma parada de ônibus (...) ele a espancou”; “uma relação conturbada, e pelo o que consta a última vez foi ele que terminou, e ela resolveu aceitar o término do namoro. (3’02”)

No curta, esse ciclo da violência é propagado durante as mais de 100 horas de cárcere privado, com a fala do próprio agressor em rede nacional, “Eu tô agredindo a *minha* namorada” (grifo nosso), abrangendo o discurso da posse do homem sobre a mulher, que tem relação clara com a ideia de dominação masculina (SAFFIOTI, 1984; BOURDIEU, 2014).

Outro aspecto de destaque em *Quem matou Eloá?* diz respeito à naturalização da violência física, decorrente da fala de um dos responsáveis pelo caso, o Sargento Eduardo Félix:

Sargento: A Nayara nos passou que ele batia nela, na Eloá.

Repórter: Exatamente, isso não justificaria uma atitude da polícia [...]?

Sargento: Não, não, não ... justamente pelo risco. (14'00")

Pela fala acima, já se indicia a violência institucional a que estava submetida Eloá. Uma das entrevistadas aponta que “[...] as duas meninas sofreram diversas formas de violência durante cinco dias.” (14'37”). A violência promovida pela mídia se dá com o abrandamento da situação chamada narrativamente de “caso de amor”, na exposição de manchetes sensacionalistas, tais como “[...] o crime que chocou o Brasil.” (e manchetes similares, destacadas também pelas emissoras *Globo*, *SBT*, *REDEVT*, *Record*, entre outras), mas também no reforço da manutenção do ciclo da violência, na defesa do homem e, em contrapartida, na culpabilização da mulher, como na entrevista com o advogado criminalista Ademar Gomes:

Eu sou muito otimista, espero que isso acabe em pizza, e em um casamento futuro entre ele e a *namorada apaixonada dele*, ele está passando uma fase momentânea, ele também tem motivação de viver porque um rapaz jovem quando apaixonado muitas vezes desequilibra que é o caso dele mas isso vai acabar em final feliz graças a deus. (10'00”, *grifos nossos*)

Chama a atenção, na fala acima, a romantização da situação de violência (com previsão de casamento entre os dois e de um “final feliz”, como se fosse um capítulo derradeiro de novela), pois se trata, de fato, de uma moça feita refém pelo ex-namorado, da qual se separou, que não aceita o rompimento e está armado, mantendo-a em cárcere privado:

Eloá tinha 15 anos, ela que estava sendo violentada, ela que estava em cárcere privado, mas isso não foi levado em conta, a proteção foi dada para ele e não para ela. (14'43”)

Recorda uma das entrevistadas. Não se trata, ademais, de uma “namorada apaixonada dele”. Tal discurso, de rompante amoroso do rapaz e de possibilidade de “final feliz”, sustenta outro discurso, relacionado à culpabilização da mulher, endossado pelo questionamento: “[...] mas por que ela não perdoa? Por que ela não volta atrás?” (7'38”), conforme se vê na fala de uma das comentaristas descrevendo a postura da sociedade diante do caso, reforçando a ideia de que cabe à mulher manter o relacionamento, sujeitando-se ao domínio masculino e aos estereótipos de gênero.

A pauta de culpabilização da mulher pela violência sofrida aparece de maneira clara na fala do próprio Lindemberg, nas diversas entrevistas concedidas durante os cinco dias: “[...] se ela está passando isso é

porque ela merece, se ela está passando por isso e porque ela quis dessa maneira.” (7’33”).

Colocações como essa refletem a visão patriarcal da sociedade, que cria a expectativa da figura feminina como passiva e sem autonomia, por isso:

[...] no momento que a mulher resolve separar, ele acha que está perdendo o controle da vida daquela pessoa, daquela mulher, na verdade o controle da sexualidade dela. (3’55”)

Ressalta a fala de uma das entrevistadas. Uma das entrevistadas aponta que Eloá:

[...] sabia que não queria ficar com ele, então, ela mesmo com 15 anos de idade, ela tinha essa noção de querer ter a autonomia dela. (7’37)

Assim, há a percepção, nesse caso, de que “[...] se ela não vai ficar comigo, ela não vai ficar com ninguém, nunca ela poderia existir sem a existência dele.” (4’17”), aponta outra entrevistada, retomando, aqui, o discurso já citado do Lindenberg, “Eu tô agredindo a *minha* namorada.” (3’48”, *grifo nosso*), reforçando o caráter de posse e objetificação da mulher.

O cenário acima se alinha a um discurso recorrente na sociedade, de que “em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”, sugerindo que elementos da ordem da vida privada não podem ser confrontados pelo Estado, exi-

mindendo-se este de intervenção, e protegendo, com isso, a figura masculina. Assim, o Estado utiliza-se:

[...] do processo de separação entre os âmbitos privado e público para legitimar o processo de opressão e racismo, no intuito de apontar que estes processos se restringem a questões de foro privado, quando na realidade, dizem respeito a processos de âmbito estrutural. (QUINA; DIAS; ONUMA, 2021, p. 8)

Mas ao mesmo tempo, temos a intervenção da mídia no julgamento moral do caso e sobretudo das atitudes da mulher, que seriam a origem do desvario masculino. Assim, percebe-se, conforme aponta uma das entrevistadas,

[...] que a vida de Eloá estava em segundo, terceiro, quarto plano, porque eles não iriam atirar em um rapaz de 22 anos que apenas estava passando por uma crise amorosa, era apenas um pouco ciumento. (15'05")

Assim, “[...] o feminicídio torna-se o ápice da cadeia de violências promovida pelo Estado.” (QUINA; DIAS; ONUMA, 2021, p. 11), pela polícia, mídia e sociedade.

Após o ciclo da violência chegar ao final, depois de sucessivas tomadas de decisões controversas da polícia e da mídia: “[...] temos um tiro que atingiu a área genital [o que] é bem simbólico, você vê no Brasil violência contra a mulher, muitas coisas parecidas

com essa.” (16’32”), ressalta uma das entrevistadas, guiados pela concepção de posse e controle da sexualidade das mulheres.

Além da postura patriarcal da mídia nesse caso, temos a atuação da polícia, um dos agentes representivos do Estado, com diversas afirmações controversas, tais como “[...] a nossa equipe, ela poderia ter agido antes, durante a semana, *poderia* mas deixamos justamente *ele escolher*, ele vai escolher.” (14’05”, *grifos nossos*), assume o entrevistado Eduardo Félix, comandante do batalhão de choque. Na mesma linha está outra fala do comandante,

Teríamos que ter dado o tiro de comprometimento, mas repito era um garoto de 22 anos de idade, sem antecedentes criminais em uma crise amorosa. (14’49”)

Esses discursos, que se repetem e se desdobram, apontam como Linderberg controlou a mídia, o público e a polícia, a ponto de ele convencer a polícia a colocar a uma refém libertada de novo em cárcere, como aconteceu no Nayara, isso “[...] mostra o nível de confiança que Lindemberg cativou nos policiais.” (10’17”), argumenta uma das entrevistadas. Ademais, destaca uma das entrevistadas,

[...] a polícia não entrou no apartamento em um horário qualquer, foi em um horário em

que havia audiência [...] não estou dizendo que fez isso pela audiência, porém há uma coincidência aí. (12'22")

Coincidência que não passa despercebida pela diretora do curta-metragem.

A partir do clímax da narrativa do cárcere privado de Eloá, dramatizado em rede nacional, com a confirmação da morte cerebral de uma menina de 15 anos, o curta-metragem começa a generalizar a sua discussão, com diversos recortes de reportagens, noticiando inúmeros casos de violências contra as mulheres, evidenciando a naturalização social dessa violência, que nem sempre ganha as lentes de aumento da mídia: “[...] a análise dos dados registrados oficialmente como homicídios.” mostram:

[...] 3.737 casos registrados em 2019 equivalem a uma taxa de 3,5 vítimas para cada 100 mil habitantes do sexo feminino no Brasil. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou refletir sobre a representação da violência contra as mulheres tendo como materialidade o curta-metragem *Quem matou Eloá?* (2015). O curta, que se utiliza do modo de representação documental expositivo (NICHOLS, 2014), constrói um ponto de vista que representa o ciclo da

violência contra as mulheres e como a mídia “colabora” para a expressão da violência cultural, que se se “[...] dá a partir do processo de legitimidade e justificativa da violência.” (CONTI, 2006, p. 5), acionando a ideia de “crime de amor” e do abalo emocional do homem diante da continuidade da relação afetiva.

Portanto, o curta-metragem analisado retrata a construção patriarcal da nossa sociedade, que promove uma assimetria entre os gêneros, sendo refletido não apenas nos espaços privados, mas em toda a estrutura social, tais como nos aparelhos do Estado que promovem a manutenção desse sistema. Assim, essa ideologia (verdadeira ideologia de gênero, porque alicerçada em um pensamento hegemônico) acarreta em ações de violência contra a mulher, colocando-a em uma posição sempre secundária, de anulação de sua voz.

REFERÊNCIAS

Atlas da violência 2019. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2019.

BRASIL. *Lei Maria da Penha*. Lei N.º11.340, de 7 de agosto de 2006.

CHAUÍ, M. *Direitos Humanos e Educação*. Congresso sobre Direitos Humanos, Brasília, p. 1-14, 2006.

CONTI, T. Os conceitos de violência direta, estrutural e cultural. 2016.

NICHOLS, B. *Introdução ao documentário*. São Paulo: Papirus, 2014.

QUEM MATOU ELOÁ?. Direção: Livia Perez. Brasil. Duração: 24m.

QUINA, C.; DIAS, L.; ONUMA, F. Por que o Estado é Ineficaz no Combate ao Feminicídio?: Uma Análise Materialista do Estado. In: XLV Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

em Administração – EnANPAD, 2021, Online. *Anais do XLV Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD, 2021.*

FERNANDES, V. D. S. *Lei Maria da Penha*. Salvador: Editora Atlas SA, 2015. Disponível em: editorajuspodivm.com.br. Acesso em: 27 Mar 2022.

SAFFIOTI, H. I. B. *O Poder do Macho*. São Paulo: Moderna, 1984.

SAFFIOTI, H. I. B. *Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero*. Cadernos Pagu, Campinas, vol 16, p.115-136, 2001.

SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, R. G.; MOREIRA, J. G.; FONSECA, A. L. G.; GOMES FILHO, A. S.; IFADIREÓ, M. M. Violência contra a Mulher a Partir da Teoria de Gênero. *Rev. Mult. Psic.*, Santos, v. 13, n. 44, p. 97-117, 2019.

CAPÍTULO 15

O ATRASO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PÓS-PANDEMIA DA COVID-19

Graciliana Ribeiro de **ALMEIDA**
UNIFIMES – *graciliana_almeida@hotmail.com*

RESUMO: A consciência fonológica é uma das dimensões da consciência metalinguística, sendo a capacidade de refletir e manipular de forma consciente sobre as estruturas formais da língua. Durante o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita é importante que a criança seja submetida a tarefas fonológicas, a fim de levá-la a refletir sobre os sons da língua. A consciência fonológica não é condição suficiente para garantir o sucesso do processo de alfabetização e letramento, porém mostra-se necessária, pois diversos estudos (SOARES, 2016, 2020; MORAIS, 2019; CARDOSO-MARTINS, 1995a) apontam que a relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita é recíproca. Esta pesquisa pretende apontar, por meio da práxis da pesquisadora, que é professora de ensino fundamental anos iniciais, como a pandemia da COVID-19 impactou negativamente o desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e da escrita, e concomitante as habilidades de consciência fonológica. Partimos da observação das atividades realizadas em sala, pelas crianças, após o período de isolamento social, que nos permitiu verificar o aumento de crianças não alfabetizadas em séries como 4^o e 5^o ano do

ensino fundamental. Ao final deste estudo, conclui-se que é fundamental um trabalho organizado, com métodos e estratégias que possam auxiliar na recuperação da aprendizagem dessas crianças, a fim de minimizar os impactos do período em que as crianças ficaram distantes da escola e, conseqüentemente, do processo de análise e reflexão dos sons na codificação e decodificação das palavras. É importante destacar que o trabalho de recuperação do processo de ensino/aprendizagem pode se beneficiar das estratégias de atividades voltadas para a consciência fonológica.

PALAVRAS-CHAVE: consciência fonológica; ensino de língua portuguesa; aquisição da leitura e da escrita.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, o Brasil e o mundo foram surpreendidos com o fatídico anúncio de uma pandemia, pela Organização Mundial de Saúde (OMS). De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), “[...] o termo ‘pandemia’ se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade.” Naquele momento a OMS reconhecia que existiam surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.

No Brasil, como em grande parte do mundo, foi decretado um período de isolamento social, as escolas ficaram fechadas e milhões de crianças permaneceram afastadas das aulas presenciais. No município onde este estudo foi realizado, as escolas permaneceram sem alunos por um período de um ano e meio, o

que prejudicou ainda mais o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Diante do contexto supracitado, pretende-se apontar, por meio da práxis da pesquisadora, que é professora de ensino fundamental anos iniciais, como a pandemia da COVID-19 impactou negativamente o desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e da escrita, e concomitante as habilidades de consciência fonológica.

Partimos da observação das atividades realizadas em sala, pelas crianças, após o período de isolamento social, em agosto de 2021, que nos permitiu verificar o aumento de crianças com dificuldade para ler e escrever em séries como 4^o e 5^o ano do Ensino Fundamental.

A escrita deste artigo deu-se com base nas anotações realizadas em sala de aula, acerca do desempenho dos alunos em leitura e escrita, a partir de agosto de 2021, quando as crianças, em parte, retornaram para as salas de aula, sendo que algumas famílias só levaram as crianças para a escola no início de 2022.

Assim, a questão de pesquisa é: houve impacto significativo na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças do ensino fundamental anos iniciais, após a pandemia da COVID-19?

Para encontrar resposta, logo no início do segundo semestre de 2021, realizamos uma atividade diagnóstica para entender como estava o desempenho das crianças quanto ao nível de desenvolvimento da

escrita, partindo dos níveis psicogenéticos descritos na *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), em que se observou muitos desvios ortográficos na escrita das crianças, levando-nos a investigar também questões de leitura.

Traremos mais informações nas próximas seções.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A FASE DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DE PRESSUPOSTOS DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E DE ALGUNS TEÓRICOS

O processo de aquisição da leitura e da escrita não é fácil para a criança, pois ela precisa compreender a escrita alfabética como um sistema de representação em que as letras representam a pauta sonora das palavras.

A alfabetização é um movimento gradativo que se desenvolve desde a entrada da criança no sistema de educação formal, sendo que há um período demarcado na legislação vigente destinado a esta finalidade. Segundo a BNCC (2017),

[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela [a criança] se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. (BRASIL, 2017, p. 89)

De acordo com o Documento Curricular de Goiás-ampliado (2018):

O processo de alfabetização consolida-se nos dois primeiros anos, justifica-se por compreender a criança e suas aprendizagens num processo contínuo, em que a apropriação dos conhecimentos se amplia, diversifica e ao longo do processo vai se complexificando, possibilitando assim, seu desenvolvimento intelectual. (GOLÁS, 2018, p. 69)

De acordo com a Política Nacional de Alfabetização, apresentada pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Mais Alfabetização em 2017:

Para ser considerado alfabetizado em Língua Portuguesa, o estudante deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita; construir autonomia de leitura e se apropriar de estratégias de compreensão e de produção de textos. (MEC, 2017)

Desse modo, as informações supracitadas corroboram a ideia de que há um período determinado em que a alfabetização, isto é, a aprendizagem da mecânica da leitura e da escrita, é colocada como foco da ação pedagógica, sendo que nos três anos seguintes, amplia-se o conhecimento e desenvolve-se as práticas de letramento, leitura, compreensão,

produção de textos e organização da ortografia do sistema alfabético de escrita.

Magda Soares (2020) ratifica em suas pesquisas aquilo que está previsto na legislação brasileira, sobre educação, ao afirmar que:

[...] em termos de idade, essa etapa [a alfabetização] dura aproximadamente dos 5 aos 7, no máximo 8 anos; em termos da organização do ensino básico, da pré-escola ao 2º ou no máximo 3º ano do ensino fundamental. (SOARES, 2020, p. 139)

A RELAÇÃO ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA (CF)

Para início de conversa, sim, a consciência fonológica tem papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de decodificação e codificação de uma língua, isto é, do processo de alfabetização, porém salientamos que esta não é condição única e suficiente para que a criança seja alfabetizada.

Artur Gomes de Moraes (2020) apresenta a consciência fonológica como sendo uma “constelação” de habilidades variadas realizadas pelo indivíduo ao refletir sobre os sons que constituem as palavras de sua língua. O termo constelação justifica-se pelo fato de o sujeito, ao refletir os constituintes sonoros de uma palavra, fazê-lo sob diversas perspectivas, que vão desde a percepção de que uma palavra apresenta

“pedacinhos” – as sílabas, e que as sílabas se subdividem em unidades menores chamadas fonemas, até processos cognitivos mais complexos como adicionar ou subtrair fonemas em diferentes posições na palavra para formar novas palavras. É a capacidade de refletir e manipular os sons apontada em Alves (2012).

Nos anos 1980, havia uma disputa entre três posicionamentos acerca do tema:

1. Bradley e Bryant (1983) concluíram, por meio de uma pesquisa, que a consciência fonológica era um fator causal, necessário para o aprendizado da escrita alfabética e bom preditor do sucesso na alfabetização.

2. Para Morais *et al.* (1979), a CF seria uma consequência da alfabetização, já que a instrução formal em leitura e escrita é que faria as habilidades metafonológicas aparecerem.

3. Enquanto Yavas (1989), aponta que a CF seria um fator facilitador da alfabetização, de modo que crianças que a tivessem desenvolvido avançariam mais rapidamente na aprendizagem do sistema alfabético, mas as demais poderiam desenvolvê-la a partir do ensino de alfabetização.

Em estudos recentes sobre o tema, Almeida concluiu que:

[...] a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da lectoescrita é uma via de mão dupla,

pois o aluno necessita ter consciência fonológica para se apropriar do sistema alfabético da escrita. Assim como com o domínio da escrita, o educando aprimora suas habilidades de consciência fonológica em estágios mais complexos, como o desenvolvimento do nível de consciência fonêmica. (ALMEIDA, 2018, p. 104)

É importante ressaltar que mesmo antes do processo de educação formal a criança apresenta alguma consciência quanto aos sons da língua, especialmente a consciência de sílaba (ALVES, 2012), porém estas habilidades precisam ser sistematizadas para que ela compreenda a relação grafofonêmica, para facilitar a “codificação e decodificação” de palavras.

Segundo Soares (2020), para a criança escrever ela necessita desenvolver a habilidade de consciência fonografêmica, isto é, compreender a representação do som para o grafema, assim como para ler, é necessário que desenvolva a consciência grafofonêmica, isto é, descodificar a escrita para a pauta sonora. Desta maneira, utilizando a consciência fonêmica de modo diferente ao reconhecer as relações grafemas-fonemas na leitura, bem como ao produzir relações fonemas-grafemas na escrita.

Em síntese, conclui-se que a consciência fonológica tem valor significativo no desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e da escrita, sendo este enfatizado na BNCC (2017):

[...] conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve *consciência fonológica* da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BNCC, 2017, p. 92, *Grifo nosso*)

METODOLOGIA

Partimos da observação das atividades realizadas em sala, pelas crianças, após o período de isolamento social, que nos permitiu verificar o aumento de crianças não alfabetizadas em séries como 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Propôs-se a realização de uma atividade diagnóstica, no início do segundo semestre de 2021, para verificação do nível de escrita das crianças. Esta atividade foi realizada partindo-se dos níveis psicogenéticos descritos na Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Foram realizadas anotações acerca da escrita dos alunos, cerca de 20 crianças de 5º ano, em que percebemos muitos desvios de escrita e problemas quanto ao uso de acentuação gráfica.

Percebendo que os desvios estavam acima do esperado para a idade-série, solicitamos às professoras dos quartos anos uma conversa e o acesso às suas atividades diagnósticas. O material coletado foi analisado e guardado.

Em 2022, o retorno das crianças para a escola tornou-se obrigatório para todos, em 2021, funcionou em sistema de rodízio e muitos pais optaram em não enviar os filhos para a escola.

No início de 2022, aplicamos nova atividade diagnóstica e o resultado foi pior que o de 2021, pois agora todos os alunos estavam de volta, sendo que em média 35% daquelas crianças encontravam-se afastadas da escola, presencialmente, há 2 anos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos investigados neste estudo tinham entre 10 e 12 anos, período em que, de acordo com estudos (SOARES, 2020) e documentos legais (BRASIL, 2010; 2017), já deveriam ter consolidado habilidades de leitura e escrita, para assim partirem para a etapa de “[...] ortografização, que complementarará o conhecimento da ortografia do português do Brasil.” (BRASIL, 2017, s. p.).

Em 2021, os alunos apresentavam mais dificuldade na leitura, com uma leitura silabada, dificuldade com sílabas complexas, palavras longas. Partimos da hipótese que a falta das aulas presenciais, em 2020, atrasou o processo de conscientização dos sons, implicando atraso no processo da decodificação dos textos.

Segundo estudo realizado pelo Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona (Clear), vinculado à Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV EESP):

A partir de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), foi possível simular uma perda equivalente ao retorno à proficiência brasileira na avaliação de quatro anos atrás (entre 2015 e 2017) em língua portuguesa e de três em matemática (2017) no Ensino Fundamental Anos Finais, considerando o pior dos cenários. Mesmo em uma situação otimista, a educação também pode ter perdido três anos em língua portuguesa. (PORTAL FGV, 2022, s. p.)

Dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC, set. 2022) mostram o tamanho do impacto da pandemia para a educação brasileira.

Os alunos em fase de alfabetização foram os mais prejudicados. As avaliações do 2º ano do ensino fundamental mostram que o percentual de estudantes, que têm por volta de 7 anos, que ainda não sabem ler palavras isoladas subiu de 15% para 34% em relação ao último censo, em 2019. [...] O resultado das provas aplicadas para o 5º ano do ensino fundamental revelou que 23% dos alunos, mesmo entre os que sabem ler, não compreendem sentidos de palavras e expressões em textos. A proficiência média caiu 7 pontos em comparação com o último Saeb. (REVISTA VEJA, 2022, s. p.)

Estes resultados corroboram as informações apresentadas, neste estudo, acerca do desempenho es-

colar das crianças, após o retorno do período de isolamento social devido a COVID-19. Cabe aos atores sociais envolvidos no desenvolvimento da aprendizagem no Ensino Fundamental Anos Iniciais elencar estratégias que possam amenizar os resultados que já estamos vivenciando e aqueles previstos, como consequência do período que os alunos passaram afastados do ensino presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, conclui-se que é fundamental um trabalho organizado, com métodos e estratégias que possam auxiliar na recuperação da aprendizagem dessas crianças, a fim de minimizar os impactos do período em que os alunos ficaram distante da escola e, conseqüentemente, do processo de análise e reflexão dos sons na codificação e decodificação das palavras. É importante destacar que o trabalho de recuperação do processo de ensino/aprendizagem pode se beneficiar das estratégias de atividades voltadas para a consciência fonológica.

Enfim, viveu-se um período desafiador, ainda há poucas pesquisas acerca deste tema. Dessa forma, é interessante que novas pesquisas sejam realizadas pelo Brasil, a fim de garantir subsídios que orientem professores, pesquisadores e gestores, a pensarem e repensarem como melhorar o desempenho de nossos alunos, principalmente no Ensino Fundamental – alfabetização, que a base pa-

ra todo o processo de aprendizagem ao longo do desenvolvimento intelectual do indivíduo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. R. de. *Consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita*. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.596>.

ALVES, U. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009; 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. *Política Nacional de Alfabetização*. Programa Mais Alfabetização. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular, educação é a base*, Brasília, 2017.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, v. 301, p. 419-421, Feb. 1983.

CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A; *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FGV, Portal. *Educação pode retroceder até quatro anos devido à pandemia, aponta estudo*. 2022. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/educacao-pode-retroceder-ate-quatro-anos-devido-pandemia-aponta-estudo>. Acesso em: 22 set. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Documento Curricular para Goiás – ampliado*. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020. 705p.

MORAIS, J. et al. *Does Awareness of Speech as Sequence of Phones Arise Spontaneously?* *Cognition*, v. 7, n. 4, p. 323-331, 1979.

MORAIS, A. G. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. 1. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. *Histórico da pandemia de COVID-19*. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 10 set. 2022.

REVISTA VEJA. *O gigantesco impacto da pandemia na educação básica*. 2022. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/educacao/o-gigantesco-impacto-da-pandemia-na-educacao-basica/> >. Acesso em: 20. set. 2022.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

YAVAS, F. *Habilidades metalinguísticas na criança: uma visão geral*. *Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas*, v. 14, 9. 39-51, 1989.

CAPÍTULO 16

ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO NO MUNICÍPIO DE MORADA NOVA – CEARÁ NA PANDEMIA: Conhecendo o processo

Marleide Maria Arruda Linhares **ISAIAS**
UFPB – *marleidelinhares2@gmail.com*

Marianne Carvalho Bezerra **CAVALCANTE**
UFPB – *marianne.cavalcante@gmail.com*

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo geral, compreender como se deu o ensino remoto no processo de alfabetização de alunos do 1º ano durante a pandemia de COVID-19 numa escola municipal de Morada Nova – CE. A coleta de dados do projeto usou como instrumentos de pesquisa a entrevista com os professores do 1º ano de uma escola da rede municipal de Morada Nova – CE, que lecionaram através de ensino remoto, o 1º ano do Ciclo de Alfabetização, durante a pandemia de COVID-19, assim como a pesquisa bibliográfica. A fundamentação teórica toma por base autores como: Soares (2020), Moraes (2019), Vygotsky (1989), Ferreiro e Teberosky (1995), Bacich (2018), Aranha (2014), Macedo (2022), assim também como periódicos, teses e dissertações, sites da Internet que versam sobre os conceitos de alfabetização, letramento, utilização do uso de ferramentas tecnológicas dentro do processo de alfabetização, ensino remoto, dentre outros assuntos pertinentes a temática da pesquisa. A seleção dos participantes foi realizada tendo como critério os professores alocados nessas turmas no

período pandêmico. A análise de dados usou a abordagem qualitativa no intuito de refletir a partir das respostas dos participantes coletadas por meio das entrevistas. Os resultados mostram os desafios e alternativas desenvolvidos pelos professores para lidar com a alfabetização na virtualidade, por meio do ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; letramento; ensino remoto.

INTRODUÇÃO

Em 2020, com a pandemia, as aulas presenciais tiveram que ser suspensas e para contornar os prejuízos no processo de aprendizagem dos estudantes, as escolas optaram pelo ensino remoto no intuito de frear o avanço da COVID-19, entretanto, essa ação ocasionou inúmeras consequências, impactando fortemente na aprendizagem das crianças.

No Brasil, para muitas instituições e profissionais, o ensino remoto aconteceu de forma repentina e a adequação à nova modalidade precisou ser imediata. Prova disso é que 83% dos professores pesquisados responderam que se sentem despreparados para dar aulas on-line. A pesquisa foi realizada pelo Instituto Península (2020) e avaliou as respostas de 7.734 mil professores de todo o país, entre os dias 13 de abril e 14 de maio de 2020.

Diante desse novo cenário, as incertezas foram muitas, e no município de Morada Nova – CE, essa realidade não foi diferente, o docente teve que se rein-

ventar e buscar formas diversas de manter o vínculo com os estudantes, assim como o de enfrentar o desafio de alfabetizar as crianças a distância.

Nessa perspectiva, novos questionamentos vão sendo elencados: *Como alfabetizar crianças por meio do ensino remoto?*, *Como contribuir com os professores nos desafios da alfabetização no ensino remoto?*; e a principal motivação do autor da pesquisa para sustentar a presente pesquisa, residiu no problema eminentemente da sociedade atual: o de compreender como se deu o ensino remoto no processo de alfabetização de alunos do 1º ano durante a pandemia de COVID-19 numa escola municipal de Morada Nova – CE, buscando dialogar com conhecimentos da prática do alfabetizador com as atuais tecnologias.

Frente a essa investigação elencamos uma hipótese que serve de âncora para direcionar essa pesquisa que foi o de que o ensino remoto impõe limites que dificultam a aquisição do SEA pela criança não sendo a melhor alternativa para a alfabetização.

Tendo fixado acima a delimitação do problema e a hipótese, parece-nos necessário apontar o objetivo almejado por essa investigação, pois é a partir dele que todo o trabalho foi desenvolvido, ou seja, foi através do objetivo que o estudo se desenvolveu no intuito de buscar respostas para retificar ou ratificar a hipótese anteriormente elencada.

Com efeito, a discussão sobre a alfabetização no ensino remoto toma corpo efetivamente delineando

objetivo geral que foi o de compreender como se deu o ensino remoto no processo de alfabetização de alunos do 1º ano durante a pandemia de COVID-19 numa escola municipal de Morada Nova – Ceará.

REFERENCIAL TEÓRICO

Alfabetizar já é um grande desafio para os professores e o ensino remoto trouxe muitos outros, pois alfabetizar é um dos marcos mais significativos na vida escolar, possibilitando ao aluno aprender a ler e escrever, além de participar de forma significativa das diversas práticas sociais permeadas no seu cotidiano. Nesse aspecto a escola tem papel fundamental, já que é ela que agencia diversas práticas de letramento, exigindo assim dos profissionais da educação, também novos conhecimentos acerca dos multiletramentos.

Os documentos oficiais como a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (2018), apresenta que nos dois anos iniciais o processo de alfabetização deve ser o centro da ação pedagógica porque o domínio dessas habilidades de leitura e escrita ampliam a construção de conhecimentos nos diversos componentes curriculares, como também na sua inclusão na cultura letrada, frisa ainda sobre a importância de se desenvolver nas crianças a competência geral da cultura digital.

Considerando a importância da internet no contexto atual e seu frequente uso como ferramenta de ensino para a educação, pesquisadores de diversas áreas do ensino já vêm investigando esse processo de

transformação. Os estudos de Rosa e Santolin (2020), discutem o processo de alfabetização e o ensino remoto, decorrente da suspensão das aulas devido à COVID-19. As autoras apontam que neste período do ensino remoto, todo esse processo de alfabetização é questionado, opiniões diversas sinalizam defasagens na aprendizagem e baixa efetividade nas metodologias e práticas de ensino.

Investigar a alfabetização por meio do ensino remoto é um tema que possui poucas fontes de pesquisas, entretanto o artigo de Ferreira, Ferreira e Zen (2020), aborda a Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna e serviu de parâmetro para delinear melhor a sua pesquisa, percebendo que o seu arcabouço teórico necessitava analisar os documentos oficiais sobre o ensino remoto que orientavam como proceder no processo de alfabetização, documentos esses emitidos pelos Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de educação e Associação Brasileira de Alfabetização.

A pesquisa da *Revista Brasileira de Alfabetização*, coordenada por Macedo (2020), evidencia um quadro complexo do ensino remoto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental inicial, esses dados revelam que 91% dos professores trabalharam remotamente e consideraram razoável essa solução, permitindo o vínculo. Mas o grande desafio ainda é fazer com que os educandos respondam às demandas escolares, daí a importância de variados recursos de aprendizagem.

Lemos e Sarlo (2021), propõe uma reflexão sobre a importância da aquisição da linguagem desencadeada pela pandemia da COVID-19, a alfabetização através de ensino remoto requer uma maior análise e um número mais amplo de pesquisas experimentais visando atender o coletivo no futuro.

Geralmente, quando falamos em alfabetização, logo associamos ao domínio da leitura e da escrita. No entanto, este é um processo bem mais complexo do que apenas transcrever a linguagem oral em escrita ou decifrar o código linguístico. Nesse sentido, Soares (2020) vem esclarecer que a alfabetização não é aprender um código e sim compreender que os signos representam os sons da fala. Acrescentando ainda que é essencial aliar a alfabetização ao letramento, que são traduzidos pelos usos sociais da leitura e escrita. Assim, Soares (1998) assevera que:

[...] letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. (SOARES, 1998, p. 145)

As práticas de letramento abarcam uma visão social da escrita, com funções sociocomunicativas, sua função e repercussão enquanto um produto social.

Ferreiro e Teberosky (1995) nos oferecem também subsídios para novas reflexões acerca do processo de alfabetização, que parte de um ponto crucial

que é a compreensão de natureza conceitual demonstrando a trajetória que a criança percorre, iniciado mesmo antes do ingresso na escola, pensando, raciocinando, criando hipóteses para solucionar seus conflitos, tentando compreender esse complexo caminho até chegar à aquisição da escrita e da leitura convencional. Portanto, o processo de alfabetização não pode ser visto como natureza perceptiva, maturacional e motora, centrada no como se deve ensinar.

As ideias de Ferreiro (1995) estão em consonância com a perspectiva Vygotskyana. O autor compreende que o auxílio no momento da resolução dos problemas, algo que classifica de zona de desenvolvimento proximal, colabora para promover o desenvolvimento real do aluno. Vygotsky (1989) faz ainda uma referência acerca da zona de desenvolvimento real, conceituando-a como tudo aquilo que o educando realiza de forma independente, isto é, sem necessitar da colaboração de alguém, e acerca da zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança constrói o seu conhecimento com o auxílio do outro, seja através das intervenções do professor, ou da troca de experiências entre os colegas.

Diante desses dois conceitos, que a alfabetização é uma construção conceitual e que as crianças aprendem a partir da interação com o outro – seja com um adulto ou com um colega –, é que devemos pensar numa metodologia de alfabetização que auxilie a criança a refletir sobre o sistema de escrita alfabética.

Morais (2012) afirma que, nos estudos de Ferreiro e Teberosky, o sistema de escrita alfabético é com-

preendido quando o educando responde a duas perguntas: O que as letras notam e como as letras notam, representam. E o aprendiz consegue responder esses questionamentos ao passar pelos estágios da escrita.

A primeira fase de alfabetização foi intitulada como pré-silábica, quando o escrevente ainda não compreendeu que a escrita representa a fala, acreditando que a escrita nota as características dos objetos. A segunda é a silábica, quando o estudante acredita que se escreve um símbolo, letra para cada emissão sonora. A terceira é a silábica-alfabética, quando avança, registrando ora de forma silábica, ora alfabética. E a quarta fase é a alfabética, quando representa as palavras da forma como escreve, precisando ainda avançar para as regularidades ortográficas.

A alfabetização sempre aconteceu de forma presencial e, no período pandêmico, com as restrições do distanciamento social, nos vimos impulsionados a utilizar as tecnologias digitais para suprir as necessidades do momento e os docentes tiveram que se reinventar para manter o vínculo com as crianças.

A pesquisa realizada no ano de 2022, no Estado da Paraíba, registrada no capítulo *O ensino Remoto de alfabetização no estado da Paraíba – vozes de alfabetizadoras*, de Macedo (2022), deixa evidente que o uso da tecnologia era uma ferramenta que estava à margem da escola, porém no período da pandemia contribuiu de forma significativa para a manutenção do vínculo e para as estratégias de aprendizagens, ape-

sar das dificuldades enfrentadas pelos alfabetizadores no seu manuseio e da falta de acesso a essa tecnologia por parte das crianças. Aranha (2014) nos alerta que:

[...] é preciso não apenas disponibilizar o acesso aos meios digitais, mas, sobretudo, precisa-se contribuir efetivamente, através de orientações, para a promoção de condições de usabilidade e de aproveitamento desses recursos tecnológicos. (ARANHA, 2014, s.p.)

Nesse sentido, acreditamos que, aliada às estratégias de alfabetização, faz-se emergente a inclusão do uso das mídias digitais na busca pela produção de aulas mais dinâmicas, interativas e motivadoras no intuito de levar as crianças a interagirem e refletirem sobre como a língua funciona. Contribuindo, dessa forma, para o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e letramento. Com isso, a tecnologia passaria a ser integrada dentro das salas de aulas por meio da potencialização enquanto recurso didático, abrindo espaço para as “[...] diferentes práticas de linguagens sociais [...]”, que é, afinal, objetivo da escola e dos multiletramentos.

Rojo e Moura (2012), no que concerne às novas apresentações dos textos na sala de aula, nos trazem o conceito de multiletramentos:

[...] o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas socieda-

des, 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 E MOURA, 2012, p. 13)

O conceito de multiletramentos vai além, então, das noções de letramento e de letramentos múltiplos, pois, mais do que focalizar diferentes abordagens de ensino, a proposta é que a escola forme cidadãos capazes de analisar e debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal.

Vale ressaltar que é essencial que o docente tenha uma formação que ofereça condições de refletir de forma crítica sobre os conceitos de alfabetização, de multiletramentos, de uma aprendizagem compartilhada usando as mídias e das tecnologias como linguagem. Nesse sentido, Bacich (2018) afirma que “[...] a formação de professores é considerada a chave para a melhoria das escolas e para uma produtiva reforma curricular.” (BACICH, 2018, p. 278).

Macedo (2022) aponta, ainda, três aspectos relevantes do trabalho durante o ensino remoto. O primeiro relacionado às dificuldades enfrentadas pelo professor no uso das tecnologias digitais, assim como o pouco acesso à internet por parte das crianças. O segundo com relação ao alargamento dos conhecimentos acerca do uso das tecnologias digitais na sua metodo-

logia. E o último, mas não menos importante, a integração da família e escola, tão importante no processo de aprendizagem das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível compreender, com a realização desta investigação, a importância do ensino presencial para o desenvolvimento social, psicomotor e cognitivo, em outras palavras, do desenvolvimento integral das crianças.

O que muitos estudiosos evidenciam, e nos levam a confirmar, é que, embora o ensino remoto tenha sido uma ferramenta essencial no período da pandemia de COVID-19, na educação brasileira para a manutenção do vínculo com as crianças, ele não é a ferramenta mais adequada para o trabalho com o processo de alfabetização, por apresentar diversas limitações.

Percebemos ainda que a aquisição do SEA é um processo conceitual e que é favorecido por meio da interação professor-criança e criança-criança e, com o ensino remoto, essas intervenções foram dificultadas por diversas limitações: como as dificuldades dos professores em utilizarem as ferramentas digitais, o pouco acesso das crianças à internet e às plataformas digitais, apesar do grande esforço, por parte dos docentes, em se reinventarem, buscando aprender a utilizar essas mídias para o auxílio em suas metodologias e, dessa forma, proporcionarem interações e intervenções pedagógicas.

Sendo assim, vale ressaltar, que essa investigação demonstrou que embora os professores tenham se

reinventando, buscando aprender a utilizarem as diversas ferramentas e plataformas digitais para favorecer várias situações de interações no intuito de proporcionar a aprendizagens das crianças, o processo de alfabetização e letramento necessita de uma interação presencial para que ocorra de forma satisfatória.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 – relatório técnico (parcial). (2020). *Revista Brasileira de Alfabetização*, (13), 185-201. <https://doi.org/10.47249/rba2020465>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>. Acesso em 27/05/2021.

ARANHA, S. D. de G. *Letramento digital com o software publisher: uma experiência no ensino fundamental*. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne2014/anexos/1242.pdf>. Acesso em 24/05/2021.

BACICH, L. MORAN, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

FERREIRA, L. G., FERREIRA, L. G. e ZEN, G. C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. *Fólio Revista de Letras Vitória da Conquista*, v. 12, n. 2, jul./dez. 2020.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017 (1946).

GONÇALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de coronavírus*. 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Pulso-Sentimentos_-dados-compilado.pdf. Acesso em 27/05/2021.

LEMOS, M. R.; SARLO A. L. da S. Efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: uma revisão literária. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 13(2), e5981, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reas.e5981.2021>. Acesso em 27/05/2021.

MACEDO, M. do S. A. N. (Org.) *Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19*. Resultados de uma pesquisa em rede. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAIS, A. G. de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ROSA, M. M; SANTOLIN, A. C. *Alfabetização e ensino remoto*. Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/siepe>.

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 17

LEITURAS LITERÁRIAS E LETRAMENTO NA PRODUÇÃO DE VÍDEOS ANALÍTICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Lilásia Chaves de Arêa Leão **REINALDO**
IFMA – lilasia.reinaldo@ifma.edu.br

RESUMO: Em tempos tumultuados pela pandemia do COVID-19 e pelo consequente isolamento social, eclodiu a necessidade de se usar os meios tecnológicos, em especial a internet e as suas formas de interligar pessoas no mundo, para interagir no trabalho, estudos ou rotinas cotidianas. Todas as etapas do projeto aconteceram nesse cenário, com o objetivo de oportunizar imersões em letramento literário e social.. O compartilhamento dos resultados consta da narrativa acerca das experiências dois alunos bolsistas, quando executaram as propostas dos Projetos PIBIC 2020/2021 e 2021/2022, com criatividade e poucos recursos durante os momentos solitários provocados pela referida pandemia. Como fundamentação teórica, os alunos acessaram a estudos de autores tais como Antonio Cândido em “Literatura e Sociedade”(2005), sobre a literatura e as representações da sociedade; ideias sobre letramento literário e social, por meio dos estudos de Bosson, Marcuschi e Magda Soares, e para conhecer melhor as trilhas literárias, seguiram o fluxo proposto por Massaud Moisés em *História da Literatura Brasileira* (2001) e Alfredo Bosi em *História Concisa da literatura brasileira* (1985). A metodologia constou de leituras relevantes (trama, cenário, tempo,

complicação e desenlace), seguidas de reuniões *on-line* para discussões, impressões e escolha das obras. Posteriormente, deu-se o planejamento e a execução de vídeos para divulgação por meio das redes sociais e canal nas plataformas *Youtube* e IFMA. As considerações tratarão da transformação e “empoderamento” intelectual dos atores envolvidos, ao longo do processo, e suas contribuições nas práticas de pesquisa oportunizadas, com resultados que acrescentam aos pares e à comunidade virtual.

PALAVRAS-CHAVE: letramento; literatura; pandemia; leitura; *internet*.

INTRODUÇÃO

No cenário que se impôs no período de pandemia provocada pelo Coronavírus (COVID-19), que se iniciou em 2020 e se estendeu de forma alarmante até o ano de 2022, este projeto defendeu como proposta a produção de vídeos analíticos comentados sobre literatura de autores brasileiros, dado que o acesso às informações de forma remota tornou-se um meio indispensável aos estudantes de todos os níveis. Em razão da grande e fácil propagação do vírus, as entidades governamentais geriram a implementação de medidas de distanciamento social em toda a população, incluindo-se a suspensão das aulas presenciais e, por conseguinte, a adoção desse novo modelo de ensino que utiliza recursos que se tornaram indispensáveis e que são acessíveis via internet. Com a implantação do isolamento social e o inevitável afastamento escolar, muitos alunos devido à pouca prática de leitura, aumentaram suas dificuldades e foram levados à situação de agravamento do baixo nível de aprendi-

zagem e redução do rendimento em diversas disciplinas. Em razão dessa realidade, visualizou-se a necessidade de ações geradoras de oportunidades para se criar e oferecer uma nova forma de incentivo à leitura individual que estimula a aprendizagem e que pode ser compartilhada e útil nesses tempos de pandemia e tende a permanecer como mecanismo de acesso e motivação para a leitura e letramento. Esse foi o maior e mais claro fundamento para o desenvolvimento dessa metodologia adotada no decorrer do projeto e que se mostrou eficaz e produtiva na construção dessa estratégia de aprendizagem.

As atividades de pesquisa tiveram como princípio os estudos do autor e sociólogo brasileiro, Antonio Candido, em especial a sua obra *Literatura e Sociedade*, texto no qual o autor afirma que a literatura é a arte que promove a expressão da sociedade, por meio das suas representações em narrativas e poemas. Candido também defende que é observável o complemento entre as divergentes áreas do conhecimento, analisando-se os vínculos entre a obra e o ambiente, (FARIA, 2000). As atividades de leitura, tanto individuais como compartilhadas foram de grande importância para o amadurecimento da visão de mundo da aluna-bolsista, acerca de vários conceitos importantes que serviram para conduzir à compreensão tanto da literatura quanto da forma que a mesma seria conduzida para facilitar e despertar o gosto pela leitura por meio das tramas comentadas nas produções audiovisuais. Com respeito a outros conceitos imbricados na área da literatura, foi proposta a leitura de textos conceituais sobre literatura fantástica, segundo o filósofo e linguista búlgaro Tzvetan Todorov. No seu livro *Introdução*

à *literatura Fantástica* (1981), o teórico explica sobre a classificação dos gêneros literários do fantástico e do maravilhoso. De acordo com Todorov, a expressão “literatura fantástica” se refere a uma variedade da literatura ou, como se diz normalmente, a um gênero literário, e que toda teoria dos gêneros se apoia em uma concepção da obra, em uma imagem desta que contém, por uma parte, um certo número de propriedades abstratas, e por outra, leis que regem o sistema de relações dessas propriedades. As análises fundamentais nesta especialidade de Todorov, se fazem ferramentas de perscrutação indispensáveis para as análises das obras de literatura fantástica existentes até a atualidade.

As leituras complementares oportunizaram a construção de um alicerce que aumentou a base teórica da aluna-bolsista, que ao concluir as leituras ficou responsável por produzir um relatório que detalhasse os temas propostos por essas leituras e expusesse suas conclusões acerca do seu entendimento e experiências. Desde os momentos iniciais de pesquisa estiveram envolvidas no projeto os alunos bolsistas, a professora orientadora e uma professora coorientadora, que realizaram reuniões nas quais foram discutidas as leituras já mencionadas. Durante os muitos encontros, discutiram-se sobre os conceitos de estilos de época, que determinaram os períodos literários – Modernismo e Pós-Modernismo; os autores selecionados e as seguintes obras que foram analisadas e narradas, e a forma como os vídeos deveriam ser produzidos: *Macunaíma* (Mário de Andrade), *Vidas Secas* (Graciliano Ramos), *A hora da estrela* (Clarice Lispector), e *Imaginário*

codoense (João Batista Machado). No conjunto da proposta, vê-se que o projeto teve como um dos principais objetivos a produção de conteúdo literário em vídeo, com vistas ao seu posterior acesso e visualização pelo público das redes sociais. Além desse objetivo, o projeto teve foco na construção de um conhecimento analítico literário e social para a bagagem pessoal dos alunos bolsistas participantes. Como já foi citado, teve como meta principal, levar conhecimento sobre os autores clássicos brasileiros, popularizando a literatura brasileira, incluindo-se autores que não receberam tanto destaque pela crítica – como é o caso do escritor codoense João Batista Machado – que merece lugar de destaque em razão da sua importância para o desenvolvimento sociocultural do nosso país.

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia de pesquisa, das leituras às discussões e produção dos vídeos, atuaram no decorrer de todo o projeto, a fim de elaborar uma pesquisa fundamentada e consistente sobre o estilo literário e a obra representativa de determinada fase do modernismo brasileiro. O autor Mário de Andrade foi selecionado por ser o autor, em prosa, de maior destaque na Primeira Fase, (também conhecida como Fase Heroica), com a sua obra *Macunaíma* que foi escolhida por carregar as principais características da Primeira Geração Modernista, com todas as suas formas e expressões. Para a Segunda Fase do Modernismo Brasileiro, foi escolhido o autor Graciliano Ramos e sua respectiva obra *Vidas Secas*, por caracteri-

zar com perfeição essa fase também conhecida como Regionalista, com o uso da linguagem coloquial e que expõe a realidade social e econômica daquela época, características da Segunda Geração Modernista. A autora Clarice Lispector foi a representante da Terceira Fase Modernista. *A Hora da Estrela* foi a obra em destaque, por carregar características da prosa intimista, sendo esse tipo de prosa o estilo mais explorado na Terceira Geração. Posteriormente a essas definições do corpus a ser explorado, que foram feitas durante encontros mediados quase sempre pelo *Google Meet*, a aluna-bolsista pesquisou a fundo cada uma das informações de relevância para a execução da análise e buscou dominar o máximo possível acerca do conteúdo para enriquecer o vídeo com informações consideradas relevantes e para que fossem abordadas de forma simples, leve e acessível a quaisquer interessados pelo tema. Após cada etapa da pesquisa relacionada às leituras, a aluna-bolsista Livia Dayane Alves dos Santos selecionou as informações sobre as fases em foco, de acordo com o grau de importância, tais como: O marco inicial, principais características, obras, *etc.* Essa seleção foi a base para a elaboração do roteiro de gravação. Seguidamente, a aluna-bolsista realizou a criação de cenários interativo com livros e adereços ilustrativos, para agregar uma atmosfera mais criativa como plano de fundo dos vídeos que foram produzidos. Logo após a gravação, o vídeo passou pela etapa de edição feita pela aluna-bolsista. Em seguida, o vídeo chegou à fase de análise dos resultados demonstrados, a qual foi realizada pelas orientadoras, Prof^a. Dr^a. Lilásia Chaves de Arêa

Leão Reinaldo e a Prof^a. M^a. Ivonete Mendes de Sousa. Nas avaliações, foram avaliados critérios como a clareza, domínio do conteúdo, coesão das informações e a performance da aluna. Durante o projeto alguns vídeos que apresentavam alguma discrepância de informações foram regravados e reavaliados. Na conclusão da análise avaliativa das professoras orientadoras, o vídeo já estava adequado para ser publicado e divulgado no meio digital.

RESULTADOS IDENTIFICADOS

No transcorrer de todo o projeto diversos resultados foram alcançados, tais como as já mencionadas leituras a respeito das obras conceituais sobre literatura e estilos de época. No conjunto, foram produzidos quatro vídeos, sendo eles complementares ao projeto anterior, desenvolvido no período 2020/2021, no qual foram produzidos vídeos, por outro aluno-bolsista, do período Barroco ao Realismo. Todos os projetos necessitaram de leituras minuciosas e uma boa elaboração de roteiro para que a gravação pudesse ser concluída. Sempre houve o cuidado de orientar os alunos a fazerem as devidas correções, seja por meio de legendas ou regravação e edição de trechos, aperfeiçoando-os. Com isso, garantiu-se a produção de todos os vídeos, tanto com o primeiro bolsista (Barroco-Realismo), como das fases do Modernismo em nosso país. Cada um dos vídeos pôde contar com um resumo completo do momento literário e histórico pelo qual nosso país passava em determinados momentos. Na obra escolhida, aqui mencionada como exemplo, *A Hora da Estrela*, a aluna-bolsista analisou que a personagem

principal, Macabéa, demonstrava a sua falta de leitura do mundo, e trazia dentro de si, mesmo ingenuamente, uma necessidade de “ser letrada”, perguntando sobre tudo e tentando relacionar o que aprendia com a sua própria vida. Na leitura sensível da aluna, Macabéa sequer sabia compreender o que sentia, como em um trecho do livro em que, após uma desilusão amorosa, ingere aspirina excessivamente por sentir dor, o que ela não entendia era que a dor na qual ela sentia era emocional e não física. Nesse sentido, as análises seguiram sob os olhares atentos dos bolsistas (nas duas experiências). Desse modo, podemos ressaltar o teórico Luiz Antônio Marcuschi, quando entende, assim como Magda Soares, que uma coisa é ser alfabetizado e decifrar palavras desprovidas de suas realidades, enquanto que o letramento permite ao indivíduo ler as palavras dentro de um contexto, repleta de sentidos do mundo. Nessa mesma trilha, seguiu-se ao longo da obra do autor codoense João Batista Machado, *O Imaginário Codoense*, um livro de contos cheios de representações da sociedade, desde sua história até seu universo do imaginário. Os contos escolhidos para a narração fazem parte, segundo conceitos Todorovianos, do gênero literário fantástico, por trazer enredos que vão contra a noção de realidade, apresentando fatos ou personagens impossíveis no mundo real. Como em um dos contos escolhidos: “A menina que foi engolida por um peixe”.

A etapa de gravação dos vídeos foi bastante diversificada, pois a aluna-bolsista, de início, precisou adquirir uma certa desenvoltura, apresentar de forma mais comunicativa para poder realizar a gravação dos vídeos, surgindo assim, a necessidade de mais tempo para o de-

envolvimento dessa identidade para a eficiência na abordagem dos vídeos sobre as obras lidas. As etapas de gravação seguiram sempre a mesma ordem. Inicialmente, falando sobre o estilo literário, em seguida, sobre o autor, seguido da narração da obra propriamente, observando seus elementos mais importantes. Na sequência final, sempre foi feita uma análise crítica da mesma. Em diversos aspectos, a aluna-bolsista foi criando novas técnicas para poder realizar as gravações de maneira mais eficiente. No decorrer do processo, é perceptível um melhor desempenho nas abordagens, maior valorização da iluminação, ambiente e melhor atuação da aluna-bolsista, de uma maneira geral, o que elevou a qualidade do material. E conseqüentemente a entrega de um conteúdo mais acessível ao espectador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os vídeos propostos foram concluídos e devidamente avaliados. Em alguns casos, durante a etapa de avaliação dos vídeos, se fez presente a necessidade de adequações e correções, as quais foram realizadas pacientemente.

Os objetivos propostos foram devidamente alcançados, com vídeos que contam com significativas expressões da literatura nacional de cada período literário trabalhado. Cada um dos vídeos que foram produzidos contém, tanto informações sobre o movimento literário vigente, quanto certas informações e curiosidades interessantes. Todos os vídeos, em sua respectiva proposta de

análise, buscaram as temáticas mais relevantes das obras para entender como elas se conectam com temas do cotidiano da época. Conforme os próprios alunos-bolsistas definiram, tudo foi feito para que os vídeos instigassem o espectador ao desempenho reflexivo das principais questões abordadas dentro das obras. Durante a pesquisa e obtenção das informações para a pesquisa, as mesmas também foram debatidas com as professoras-orientadoras, que avaliaram o fundamento das informações e a estrutura da proposta de análise. Não mais importante do que os resultados a serem compartilhados, o percurso e obstáculos que os alunos transpuseram transformaram seus modos de ler e por meio desses novos modos de ler, situarem-se no mundo como leitores letrados, aptos a ler de forma mais apurada, analisar e dar conhecimento a outros sujeitos, vivenciando, assim, a experiência transformadora do letramento literário e social.

REFERÊNCIAS

- CÂNDIDO, Antonio. *Crítica e Sociologia*. In: *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1985.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FARIAS, Daniel. *Resenha do livro: Literatura e Sociedade*. De Antonio Candido. Rio de Janeiro: São Paulo: Publifolha, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de intertextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- TODOROV, Tzvetan. *Introdução à Literatura Fantástica*. México: Editions du Seuil, 1981.

CAPÍTULO 18

FICHA TERMINOLÓGICA INFORMATIZADA: Meio para manutenção do banco de dados do Glossário Terminológico da COVID-19

Ana Luiza Noventa **DALLAPICULA**
UNB – *analuiza90.unb@gmail.com*

Cleide Lemes da Silva **CRUZ**
IFB – *cleidecruzlexic@gmail.com*

Flávia de Oliveira **MAIA-PIRES**
UNB – *fmaiap@gmail.com*

RESUMO: Este trabalho é parte do projeto Mapeamento Terminológico da COVID-19 que possui como objetivos identificar, analisar e sistematizar os termos e os conceitos envolvidos na pandemia causada pelo SARS-CoV-2. Um dos produtos do projeto foi o Glossário Terminológico da COVID-19, disponível gratuitamente na internet pelo *link* <https://covid19.lexic.com.br> para divulgar os termos e os seus respectivos conceitos à sociedade, o qual já foi acessado por mais de 25 países e tem sido referência em protocolos de prevenção e tratamento da doença, alcançando milhares de pessoas no âmbito nacional e internacional. O glossário é em língua portuguesa e apresenta os termos harmonizados em língua italiana e inglesa. Atualmente, a pesquisa, além da identificação de novas terminologias relacionadas ao tema, concentra-se no desenvolvimento de uma ficha terminológica informatizada para o registro e análise de potenciais candidatos a termos que irão compor o glossário. Neste

contexto, apresenta-se a ficha informatizada elaborada para análise e armazenamento dos dados da pesquisa, contribuindo com um processo mais dinâmico e eficaz, compartilhado entre os pesquisadores simultaneamente e com resultados do uso desta ferramenta na pesquisa terminológica. Junto a isso, essa ferramenta de pesquisa contribui para o domínio historiográfico, uma vez que mostra-se inovadora nas investigações linguísticas e desenvolvimento de glossários, contribuindo para a História das ideias linguísticas e sua relação com a contemporaneidade. Para alcançar os objetivos, os estudos de Terminologia e de Terminografia, alinhados aos de Linguística de Corpus, dão suporte aos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa para coleta, análise de dados e divulgação dos termos relacionados à doença causada pelo SARS-COV-2. Além da publicação do Glossário Terminológico – COVID-19, como fruto do projeto, novos termos estão sendo identificados e inseridos no Glossário, entre estes: *variante de interesse*, *variante de preocupação*, *variante de grande preocupação*, *testes RT-PCR*, e *Covishield*, *ComirmatyTM*.

PALAVRAS-CHAVE: COVID-19; glossário informatizado; ficha terminológica informatizada.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte do projeto *Mapeamento terminológico da COVID-19 por meio de instrumento informatizado para manutenção do banco de dados do glossário* é um estudo linguístico, no campo da Terminologia e da Terminografia e tem como objetivo a identificação, a análise e a sistematização dos termos e conceitos envolvidos na pandemia causada pelo SARS-CoV-2 de mo-

do a levar conhecimento técnico à população brasileira, jovens e adultos, profissionais da saúde, pesquisadores, jornalistas e estrangeiros residentes no Brasil e no exterior, entre outras pessoas não citadas explicitamente aqui.

Sabe-se que a Terminologia, como disciplina, ocupa-se dos conceitos, definições e denominações de uma área do saber, mas também está relacionada ao conjunto de termos atrelados a uma área específica, como a terminologia da matemática, da física, da Linguística, etc. Em uma comparação, entende-se que na Lexicologia têm-se primeiro o léxico e a partir dele, elabora-se uma definição do termo. Já na Terminologia têm-se o contrário, há primeiro a definição do termo que o insere em uma área específica e, a partir dessa definição, estuda-se o surgimento ou existência do léxico. Pode-se entender a definição de Terminologia a partir da seguinte afirmação, segundo Krieger (2004):

Terminologias como a da Biologia, Química, Linguística ou indústria gráfica são representativas de conhecimentos especializados. Por essa razão, os termos compreendem tanto uma dimensão cognitiva, ao expressarem conhecimentos especializados, quanto uma dimensão linguística, tendo em vista que conformam o componente lexical especializado ou temático das línguas. (KRIEGER, 2004, p. 16)

Por sua vez, a Terminografia é a disciplina que, aplicando os princípios e métodos da Terminologia, ocupa-

se do "[...] registo, tratamento e apresentação de dados terminológicos, adquiridos por meio de investigação terminológica." (ISO, 2000, 8.2.2) e, segundo Barros (2004):

É uma disciplina científica que analisa seu objeto de estudo (os dicionários terminológicos), propõe novos modelos de tratamento dos dados, reflete cientificamente sobre seu trabalho, além de construir uma metalinguagem própria e de consolidar uma metodologia de elaboração de dicionários terminológicos. (BARROS, 2004, p. 68)

A Terminografia integra operações de recolha, sistematização e apresentação dos termos de uma determinada área do saber ou de uma atividade humana. Faulstich (1990) escreve que "[...] um trabalho terminográfico objetiva descrever a terminologia de um domínio específico, conforme metodologias lexicográficas e terminográficas e fundamentos de lexicologia.". E para isso, o terminólogo não toma todas as decisões isoladamente, e sim, conta com a colaboração de hipóteses exigidas pela teoria e deve respeitar uma série de recomendações técnicas, formais e de processo de trabalhos determinados internacionalmente, de acordo com Cabré (1993, p. 263). Desse modo, a terminologia relacionada à COVID-19 deve ser estudada e divulgada para, assim, contribuir para o registro histórico do léxico especializado e fornecer informações confiáveis e organizadas sistematicamente, uma vez que dicionários e glossários "[...] fornecem informações específicas das palavras contidas no corpo lexicográfico, assegurando, desse

modo, a compreensão semântica, útil na ação comunicativa concreta.” (MAIA-PIRES, 2015, p. 32).


Desse modo, seguindo os princípios teóricos e metodológicos da Terminologia e da Terminografia, associados à Linguística de Corpus, o projeto atualmente, além da identificação de novas terminologias relacionadas à pandemia de 2020, está concentrado no desenvolvimento de uma ficha terminológica^{xxii} via sistema informatizado, que servirá para o registro e a análise de potenciais candidatos a termos que irão compor o Glossário Terminológico da COVID-19 (CRUZ; MAIA-PIRES; LUPETTI, 2020), disponível gratuitamente pelo *link* <https://covid19.lexic.com.br>.

A ficha, como instrumento de pesquisa, facilita a consulta das informações pertinentes aos termos em estudo com qualidade e quantidade significativas e de modo organizado, otimizando o processo de busca e de análise por parte dos pesquisadores e pode ser acessada pelos envolvidos no trabalho simultaneamente.

Para alcançar o propósito almejado, com base em estudos teóricos e metodológicos da Terminologia, a pesquisa desenvolve-se de acordo com as seguintes etapas: i) revisão da ficha terminológica utilizada na primeira fase da pesquisa para registrar dados sobre os candidatos a termos que compõem o Glossário terminológico da COVID-19; ii) criação de fichas terminológicas em um sistema informatizado para cadastro dos dados terminológicos; iii) manutenção do corpus COVID-19.BR.WEB.UNBIFB, armazenado no *software Sketch Engine*, que dis-

ponibiliza ferramentas para explorar o funcionamento de línguas, com análises de textos autênticos e algoritmos que identificam instantaneamente o que é típico na língua em estudo e o que é raro, incomum ou emergente, informações úteis para a identificação dos termos e a frequência destes nos documentos; iv) atualização do Glossário Terminológico da COVID-19; v) harmonização e registro dos termos equivalentes em língua inglesa e em língua italiana para sistematizar a terminologia brasileira alinhada com a internacional. As línguas de trabalho deste projeto são: a língua portuguesa como primeira língua (L1) e a línguas inglesa e a italiana como língua estrangeira (LE). Para ilustrar e exemplificar o funcionamento do *software Sketch Engine*, tem-se a imagem a seguir:

Figura 1 – *Sketch Engine*



The image shows a screenshot of the Sketch Engine web interface. At the top, the word 'CONCORDANCE' is displayed in large blue letters. To its right is a search bar containing the text 'COVID-19.BR.WEB.UNIBFB'. Below the search bar, there are several icons for document manipulation. The main area of the interface is titled 'simple variante alfa • 13' and shows a list of 10 concordance results. Each result is numbered and contains a snippet of text with the search term 'variante alfa' highlighted in blue. The text snippets are: 1. '<S>Uma das maneiras pelas quais a variante Alfa se tornou mais transmissível foi melhorando sua capacidade de passar pelo alarme de intrusão do corpo – chamado de resposta do interferon – dentro das células do nosso corpo.</S>' 2. '<S>Então, decidiram nomear o B.1.17 (britânico) como a variante alfa ; o B.1.351 (sul-africano), a variante beta; o P.1 (brasileiro), a variante gama e o B.1.617.2 (indiano), a variante delta.</S>' 3. '<S>A variante do Reino Unido, também conhecida por variante alfa ou variante B.1.1.7, foi primeiramente identificada em setembro de 2020, tendo sido verificada a presença de 17 mutações em relação ao coronavírus "original".</S>' 4. '<S> Variante Alfa : a antiga B.1.1.7, identificada no Reino Unido.</S>' 5. '<S>Estudos apontam uma taxa de ataque (quantas pessoas um indivíduo doente infecta) semelhante à da variante Alfa , entre 1,6 e 1,4, ante 0,8 do Sars-CoV-2 "original".</S>' 6. '<S>Então, decidiram nomear o B.1.17 (britânico) como a variante alfa ; o B.1.351 (sul-africano), a variante beta; o P.1 (brasileiro), a variante gama e o B.1.617.2 (indiano), a variante delta.</S>' 7. '<S>Também conhecida como cepa indiana, a variante pode ser até 40% mais transmissível que a variante Alfa , identificada inicialmente no Reino Unido.</S>' 8. '<S>De acordo com os cientistas, o achado indica que vacinas baseadas na variante Alfa podem proteger amplamente contra as variantes atuais, o que pode ser uma informação relevante para a formulação de novos imunizantes.</S>' 9. '<S>Sugerimos que um componente, provavelmente, continuará a incluir cepas relacionadas a Wuhan ou B.1.1.7 [variante Alfa] visto que, pelo menos até agora, elas parecem estar mais centralmente posicionadas no complexo sorológico, sendo capazes de fornecer proteção contra múltiplas variantes virais', dizem os pesquisadores no trabalho.</S>' 10. '<S>De acordo com os cientistas, o achado indica que vacinas baseadas na variante Alfa podem proteger amplamente contra as variantes atuais, o que pode ser uma informação relevante para a formulação de novos imunizantes.</S>' The interface also includes a sidebar on the left with various navigation icons and a top navigation bar with search and user icons.

Fonte: <https://www.sketchengine.eu>

OBJETIVOS

A COVID-19 tornou-se conhecida em dezembro de 2019 e continua, infelizmente, sendo um dos assuntos mais abordados atualmente, pois já dizimou mais de 4 milhões de vidas e atingiu mais de 200 milhões de pessoas ao redor do mundo. Apesar dos esforços dos profissionais de várias áreas no combate à doença, o vírus que causa a COVID-19 sofreu mutações e gerou novas cepas, trazendo consigo muitas incertezas e inseguranças para o futuro. Por outro lado, o desenvolvimento das vacinas e a vacinação amplamente distribuída trouxeram esperança e alívio para uma parte da população. Apesar da grande quantidade de informações disponibilizadas pelos diversos meios de comunicação, as novidades relacionadas à doença surgem quase diariamente e são ponto de interesse de diversas pessoas que continuam procurando esclarecimentos e explicações sobre a doença causada pelo SARS-CoV-2.

Atualmente a internet é uma das maiores, se não a maior, fonte de informação para população em geral, mas, infelizmente, contém uma quantidade significativa de equívocos, dados incompletos ou desorganizados. A desinformação causa grande prejuízo à sociedade: além do sentimento de impotência, ansiedade e medo, algumas informações podem ser perigosas e colocar em risco a vida de outras pessoas. Nesse contexto, o Glossário Terminológico da COVID-19 surge com o intuito não apenas de sistematizar e organizar informações sobre termos relacionados à doença mas também para auxiliar no combate à COVID-19, oferecendo in-

formações de qualidade e esclarecendo dúvidas da população sobre as "palavras" usadas pelos especialistas da área.

Pensado, projetado e executado de forma voluntária com a colaboração de professores, pesquisadores e estudantes da Università di Pisa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), Campus Brasília, e da Universidade de Brasília, em associação com a empresa júnior CODAMAIS do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFB, na primeira fase^{xxiii}, o Glossário Terminológico da COVID-19 conta, hoje, com mais de 100 termos, com seus equivalentes em italiano e inglês, além do registro de variações linguísticas.

O sistema da web do Glossário Terminológico da COVID-19 é dividido em duas partes: 1) registro dos candidatos a termos e seus dados em ficha terminológicas próprias (acessível apenas para os pesquisadores envolvidos no projeto) e 2) cadastro dos termos e dos dados terminografados que serão disponibilizados para consulta dos usuários que acessarem o glossário. Apesar de ser dotado de grande qualidade técnica, foi identificada, no decorrer do projeto, a necessidade de migrar para uma metodologia de registro dos dados em fichas terminológicas informatizadas que facilitasse o trabalho da equipe de pesquisa, dado que esse registro era feito em documento de texto (como “.doc”). A criação da nova ficha em sistema informatizado e personalizado permitiu aperfeiçoar a qualidade do armazenamento, análise, tratamento e seleção dos potenciais candidatos a termos

que integrarão o banco de dados do glossário. Além disso, pressupostos teóricos da Terminologia e da Linguística de Corpus (BERBER; SARDINHA, 2004) serão abordados na nova etapa do projeto.

METODOLOGIA

A criação de *softwares* especializados e o uso de computadores vêm colaborando com as pesquisas no campo da terminologia. Graças às novas tecnologias, criou-se a possibilidade de executar o trabalho com mais rapidez e com maior eficiência. A Terminologia, inserida nos estudos de linguagem de especialidade, utilizadas por comunidades específicas, por tratar de fatos de língua está sujeita a inovações de natureza linguística e tecnológica, desse modo reflete sobre modelos de tratamentos dos dados e propõe novos modelos, a medida em que o processo científico e metodológico avança. A terminologia, então, faz a integração das operações de recolha, sistematização e apresentação de termos de uma dada área do saber e/ou atividade humana. O processo de construção do Glossário Terminológico da COVID-19 seguiu as diretrizes do trabalho terminográfico e contou com várias etapas como: i) delimitação da área de conhecimento ou especialidade; ii) delimitação do público-alvo; iii) delimitação do tipo de obra: descritiva ou normativa; iv) delimitação do meio de divulgação do trabalho: impresso ou informatizado; v) delimitação da fonte de recolha de documentos especializados; vi) escolha da ferramenta de criação do corpus de análise; vii) processamento e análise de dados;

viii) identificação de termos simples e termos complexos; ix) descrição dos termos com base nos conceitos especializados da área do saber em estudo; x) delimitação da forma de apresentação desses grupo de palavras, frases, expressões, siglas, acrônimos e símbolos utilizados nessa área específica como termo técnico-científico em um produto; xi) elaboração de modelo definitório; e xii) delimitação do sistema de manutenção e ampliação da terminologia da obra (MAIA-PIRES; CRUZ; LUPETTI, 2021).

Em termos gerais, o processo para elaboração e inserção dos termos do glossário constitui-se em utilizar ferramentas do *software Sketch Engine* para a construção do corpus, além de processar e analisar os dados. Na sequência, após a seleção dos itens lexicais com potencial a candidatos a termos relacionados à COVID-19, há o registro de informações sobre os termos selecionados em fichas terminológicas, que servem de base para criação de mapas conceituais e elaboração de definições. Especialistas da área de saúde são consultados para validar os conceitos descritos e depois são estudados e selecionados termos em língua inglesa e em língua italiana para a harmonização terminológica entre sistemas linguísticos diferentes. Incluem-se enunciados que exemplifiquem o uso dos termos e por último, os termos, em forma de verbetes, são cadastrados em sistema próprio para serem disponibilizados para consulta do público no Glossário terminológico da COVID-19, (CRUZ; MAIA-PIRES; LUPETTI, 2020), dis-

ponível em <https://covid19.lexic.com.br>. A seguir, uma imagem do site para conhecimento:

Figura 2 – Página inicial do *site* do Glossário da COVID-19



Fonte: <https://covid19.lexic.com.br>

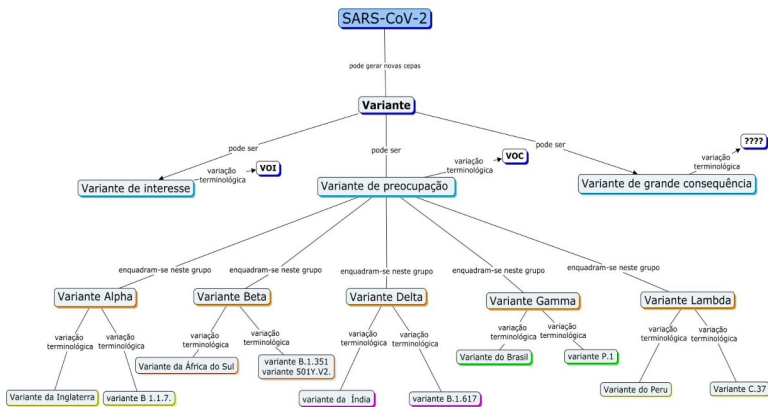
Uma das etapas essenciais do fazer terminográfico é a elaboração das fichas terminológicas, uma vez que é na elaboração das fichas que as informações referentes a um determinado termo são registradas e organizadas. A ficha anteriormente utilizada no projeto foi elaborada em tabelas no *software* de edição de textos *Word*.

Este modelo, porém, não atende mais às necessidades do projeto por conta da grande quantidade de termos analisados. O Glossário Terminológico da Covid-19 passa a exigir, então, um outro tipo de ficha terminológica para a alimentação do banco de dados. A nova ficha utiliza de recursos informatizados e contém

um layout intuitivo e de fácil acesso que facilita a consulta das informações e otimiza a análise e a busca dos termos pelos colaboradores. Esse novo modelo de ficha, criado por Maia-Pires e Cruz (2021), já está em uso e consiste no site com acesso pelo *link* <https://ficha-terminologica.herokuapp.com>, executado pela Empresa Júnior do Instituto Federal de Brasília, Codamais.

A criação de mapas conceituais tem como objetivo organizar os termos essenciais e suas variantes com o intuito de esclarecer os significados dos termos em estudo. Para a elaboração dos mapas, foi utilizado o programa CmapTools. A seguir, apresenta-se o exemplo do mapa conceitual das variantes do vírus da COVID-19:

Figura 3: Mapa conceitual – Variantes



Fonte: Maia-Pires, 2021.

Além da implementação da nova ficha, a presente etapa do projeto também pretende acrescentar, no mínimo, 50 novos termos ao glossário. Para a adição dos novos termos, o corpus COVID-19.BR.WEB.UNBIFB foi atualizado com novos documentos para a coleta e estudo terminológico de termos relacionados à COVID-19. O *corpus* é nutrido por textos técnicos e jornalísticos retirados da internet, tendo priorizado documentos oficiais disponibilizados nos sites do Ministério da Saúde, do Conselho Federal de Medicina, da Fundação Oswaldo Cruz, da Sociedade Brasileira de Infectologia, das Secretarias de Saúde dos Estados brasileiros, de jornais e de revistas especializadas. A nova fase de atualização da obra conta com consultoria de especialistas da área da saúde da Universidade de Brasília. O projeto é uma contribuição linguística de utilidade pública para o combate da COVID-19.

A escolha das fontes levou em consideração a confiabilidade destas e o fato de estarem diretamente relacionadas ao sistema de saúde do Brasil. O *corpus* contém hoje, 2.879 documentos catalogados, com 4.031.860 palavras e o projeto prevê a ampliação sistemática das fontes e, conseqüentemente, a tendência é que esses números aumentem com frequência. O *corpus* foi criado a partir do programa *online* pago, *Sketch Engine*, da desenvolvedora *Lexical Computing Limited*. O *software* possibilita a criação de *corpus* e oferece ferramentas para a exploração do funcionamento de línguas, a partir da análise de textos autênticos e algoritmos capazes de identificar com boa precisão, o que é típico na língua, o que é incomum, emergente ou raro e informações úteis a estu-

diosos da língua (como linguistas, lexicógrafos e terminógrafos), estudantes e professores (KILGARRIFF, 2014).

RESULTADOS

Registra-se que por ser uma obra terminológica, os termos são avaliados por especialistas da área da saúde como infectologistas e médicos. Consequentemente, as discussões para a avaliação de inserção de novos termos, elaboração dos verbetes, construção das definições, identificação dos equivalentes em língua inglesa e italiana são realizadas por meio de reuniões virtuais de trabalho que englobam aspectos teóricos e metodológicos com análises das aplicações de resultados no desenvolvimento e prática do projeto, envolve linguistas, especialistas da área da saúde, especialista da área de informática e estudantes bolsistas de extensão em fase de aprendizagem e de desenvolvimento das práticas teóricas e metodológicas do fazer científico, o que permite a construção da ficha terminológica informatizada.

Como resultados significativos nesta fase do projeto, foram identificados mais 55 termos, de acordo com os conceitos correspondentes, dos quais 16 referem-se às novas variantes do vírus SARS-CoV-2 e suas respectivas redes de remissivas, as quais já estão disponíveis para consulta no Glossário da COVID-19. Termos como variante de preocupação, variante de interesse, variante alfa, variante beta, variante delta, entre outras são relevantes para a compreensão do sistema de prevenção e de tratamento da doença e, por isso, registrados no glossário. A

pesquisa já identificou mais 39 novos termos que estão registrados no novo formato de ficha terminológica e que se encontram em fase de cadastro em forma de verbetes para consulta dos usuários no glossário. Dentre esses termos, 22 relacionados às vacinas como a da AstraZeneca, a da BioNTech-Pfizer, a da Coronavac, que são variedades terminológicas da Covishield, Comirnaty e Sinopharm, respectivamente; 5 termos em processo de definição sobre os diferentes testes para comprovação de casos confirmados; e 12 termos em processo de elaboração de definição (imunizante, profilaxia, microorganismo, RNA, patógeno, mutação, Instituto Butantan, Agência Nacional de Vigilância Sanitária, sorologia, média móvel e resposta imunológica).

O Glossário Terminológico da COVID-19 vem apresentando-se útil à sociedade: os mais de 100 termos registrados já foram consultados por pessoas de vários países além do Brasil, como África do Sul, Alemanha, Argentina, Canadá, China, Estados Unidos da América, França, Itália, Nova Zelândia, Portugal, Rússia, entre outros e tem sido citado como referência de consulta por outros pesquisadores como no Protocolo de reabertura e medidas preventivas a Covid 19 nas bibliotecas do Sisbib, da Fundação Universidade Federal do Tocantins; as Considerações críticas a respeito da pandemia: incertezas e desafios da Universidade Estadual de Campinas; em *Aqui não, corona? A história do vírus que mudou a nossa vida*, do Programa de Extensão do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo; e na Constituição Econômica Brasileira e COVID-19: A rein-

serção dos valores sociais da análise jurídica da economia para enfrentamento da crise, da Universidade do Oeste Paulista. Além disso, os registros internos do site de hospedagem do glossário contabilizam mais de cinco mil acessos.

CONCLUSÃO

Acredita-se que esta nova etapa de desenvolvimento do projeto não somente facilitará a análise de novos termos como também permitirá a atualização eficiente, rápida e continuada do glossário, contribuindo, assim, para o registro histórico dos termos relacionado à pandemia causada pelo SARS-CoV-2, oferecendo informações úteis, confiáveis e sistematizadas sobre prevenção, sintomas e tratamento relacionados à COVID-19 no Brasil e no mundo.

O projeto também expandirá suas áreas de estudos, uma vez que está sendo elaborada uma pesquisa Linguística de análise comparativa dos aportuguesamentos de termos de língua inglesa ocasionados pela pandemia da COVID-19. Esse estudo pretende estabelecer comparações morfológicas, fonológicas e semânticas entre termos selecionados das variantes, das vacinas e dos testes da COVID-19 da língua inglesa (L1) para a língua portuguesa (L2), com o intuito de analisar a padronização e harmonização da estrutura terminológica. Além disso, a inserção de outras línguas, como a espanhola, já estão em estudo, dado que o Brasil faz fronteiras com países que possuem o espanhol como primeira língua. Assim sendo, esta pes-

quisa ressalta a relevância do estudo terminológico e histórico das línguas dentro de diversos campos do saber, resultando em uma pesquisa científica e interdisciplinar no âmbito da linguagem que contribui para o bem-estar social e como forma de prevenção, tratamento e combate a COVID-19, oportunizando estudos futuros.

REFERÊNCIAS

BARROS, L. A. *Curso básico de Terminologia*. São Paulo: EDUSP, 2004.

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. *Corpus Linguistics: Exploring Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CABRÉ, M.T. *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Espanha, Antártida/ Empúries, 1993.

CRUZ, C. L. S.; MAIA-PIRES, F. O.; LUPETTI, M. *Glossário Terminológico da COVID-19*, 2020. Disponível em: <https://covid19.lexic.-com.br>. Acesso em: 21 ago. de 2021.

DAMASCENO, B. E. C. *et al. Aqui não, corona? A história do vírus que mudou a nossa vida*. Vila Velha, Espírito Santo: Edifes Parceria, 2020.

FAULSTICH, E. *Proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários*. Brasília, 2001.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTIS. Sistema de Bibliotecas. *Protocolo de reabertura e medidas preventivas a Covid 19 nas bibliotecas do Sisbib*. Palmas, Tocantins, 2020.

IMPERATORI, T. K.. *et al. Considerações críticas a respeito da pandemia: incertezas e desafios*. Campinas, São Paulo: Ideias, v. 12, 01-08, 2021. DOI 10.20396/ideias.v12i00.8661131

ISO 1087-1 (E/F). *Terminology work – Vocabulary*, Part 1: theory and application / Travaux terminologiques – Vocabulaire – Partie 1:

théorie et application. Genève: International Standard Organisation, 2000.

KILGARRIFF, A. *et al.* *The Sketch Engine: ten years on*. Lexicography, 2014.

MAIA-PIRES, F. O. *Proposta de dicionário de aprendizagem: descrição de alguns verbos no contexto do português do Brasil como segunda língua*. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MAIA-PIRES, F. O. *Glossário do Plano Piloto de Brasília: entre siglas e conceitos*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MAIA-PIRES, F. O. *Brasília em termos: um estudo lexical do Plano Piloto*. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MAIA-PIRES, F. O.; CRUZ, C. L. S. *Proposta de modelo de ficha terminológica informatizada do Glossário Terminológico da COVID-19*. (não publicado), 2021a.

MAIA-PIRES, F. O.; CRUZ, C. L. S. Mapeamento terminológico da COVID-19 e a obra terminográfica como contribuição ao combate da pandemia. *In: XVII SIMPOSIO IBEROAMERICANO DE TERMINOLOGÍA (RITerm 2020-2021) – Inclusión y terminología en la sociedad actual*, 2021, Ciudad de México, XVII Simposio de la Red Iberoamericano de Terminología. *Inclusión y terminología en la sociedad actual*, 2021. v. 1. p. 56-56, 2021b.

SARDINHA, T. B. *Linguística de Corpus*. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.

VASCONCELOS, J. P. A., & NASCIMENTO, J. P. M. *Constituição Econômica Brasileira e COVID-19: A reinserção dos valores sociais da análise jurídica da economia para enfrentamento da crise*. Presidente Prudente, São Paulo: Colloquium Socialis, v. 4, n. 4, p. 38-55, DOI: 10.5747/cs.2020.v4. n4. S110, 2020.

CAPÍTULO 19

MÁSCARAS FACIAIS E DISTANCIAMENTO SOCIAL: As ações corporificadas e multimodais da fala em interação em tempos de COVID-19

Sineide GONÇALVES

UFMG – *sineide.ufmg@gmail.com*

RESUMO: Esse estudo está inserido no campo praxeológico e fenomenológico da interação *in situ* e investiga o conjunto de atividades verbais, prosódicas e corporais que ocorrem em interações face a face. O objetivo é identificar, analisar e descrever os déficits e as estratégias compensatórias que os corpo-sujeitos, ao interagir em ambientes institucionais, públicos e privados, desenvolveram para compreender a fala após a implementação das medidas restritivas de isolamento social e uso de máscaras faciais orientadas pela OMS (Organização Mundial de Saúde) em função da COVID-19. De modo a alcançar o objetivo, elabora-se uma interface entre os estudos sobre a intercorporeidade (MEYER; STREECK; JORDAN, 2017), a prosódia (BOLINGER, 1986; GUMPERZ, 1982; HALLIDAY, 2008; HIRST; DI CRISTO, 1998; LADD, 1996; SELTING, 1995), e a proxêmica (HALL, 1986), com perspectivas teóricas que melhor explicam a estruturação da fala-em-interação, a saber: a Linguística Interacional (COUPER-KUHLEN; SELTING, 2018), a Sociolinguística Interacional (GUMPERZ 1964; 1971; 1972; 1977; 1982a; 1982b; 1986; 1989; 1991; GUMPERZ; HYMES 1972; 1986) e a Análise da Conversa (MARCUSCHI, 1998; 1989; 2003; 2008; SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974

[2003]; SACKS, 1992; SIDNELL, 2011; SIDNELL; STIVERS, 2013; SCHEGLOFF, 1996). Os dados utilizados para a realização desta pesquisa envolvem a gravação de oito interações feitas nas cidades mineiras de Conselheiro Lafaiete e Ouro Branco, quais sejam: três gravações num Posto de saúde da Família (PSF) localizado na cidade de Conselheiro Lafaiete/MG, uma gravação num pequeno salão de beleza localizado na mesma cidade e quatro gravações feitas numa barreira sanitária montada na entrada da cidade de Ouro Branco/MG. Neste artigo, trazemos a análise piloto de uma das filmagens realizadas no dia 17/06/2020 num PSF – Posto de Saúde da Família – da cidade de Conselheiro Lafaiete/MG. Para cumprir com o rigor metodológico da transcrição e preparação dos dados, utilizamos o programa EXMARaLDA (SCHMIDT; WÖRNER, 2009) e as Convenções de Transcrição GAT 2. Para a realização da análise acústica dos parâmetros físicos de Frequência Fundamental (fo), intensidade e duração de alguns itens lexicais utilizamos a ferramenta PRAAT (BOESRMA; WEENICK, 1992). As análises realizadas revelaram que a perda do acesso visual à expressão facial causada pelo uso de máscaras e pelo distanciamento social é compensada por variações prosódicas, pela utilização de dimensões gestuais (MCNEILL, 1992), e gestos conversacionais (KENDON, 2004; BAVELAS; GERWING; HEALING, 2014).

PALAVRAS-CHAVE: covid-19; intercorporeidade; análise da conversa; máscaras faciais; distanciamento social.

INTRODUÇÃO

A partir de uma perspectiva etnometodológica e analítica da conversação, mais precisamente, a partir de uma organização situada e corporificada de interação so-

cial, esta pesquisa tem como objetivos identificar, descrever e analisar as alterações ocorridas na nossa comunicação cotidiana devido às restrições interacionais relacionadas à implementação das medidas restritivas de isolamento social e uso de máscaras faciais orientadas pela OMS (Organização Mundial de Saúde) em virtude da pandemia causada pela doença COVID-19^{xxiv}.

De modo a alcançar o objetivo, elaborase uma interface entre os estudos sobre a Intercorporeidade, Merleau-Ponty (1960), aqui representada por Meyer, Streeck e Jordan (2017); Carbon (2020) e Mondada *et al* (2020), e as perspectivas teóricas que melhor explicam a estruturação de uma interação falada, a saber: a prosódia, Hirst e Di Cristo (1998), Bolinger (1986), Halliday (1967), Robert D. Ladd (2008 [1996]), Gumperz (1988) e Selting, (1995), a Análise da Conversa, Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, 2003) e Marcuschi (1988, 2003, 2008), a Linguística Interacional e a Sociolinguística Interacional, Sacks, Schegloff e Jefferson (1974; 2003), Marcuschi (1988; 2003; 2008), Couper-Kuhlen e Selting (2018), Goffman (1972; 1974; 1798; 1981), Gumperz (1982; 1989) e Tannen e Wallat (1987). Para cumprir com o rigor metodológico de transcrição e preparação dos dados, utilizamos o programa EXMARaLDA^{xxv} no qual foram feitas as transcrições seguindo as convenções de transcrição GAT2^{xxvi} e a ferramenta PRAAT, Boersma e Weenink (1992), para mensurar os elementos suprasegmentais de fo e intensidade e duração.

Ao examinar a coparticipação de todos os integrantes da situação comunicativa apresentada prelimi-

narmente neste estudo, surgem às seguintes questões: quais os déficits que vêm à luz e quais as estratégias compensatórias que os corpo-sujeitos interagindo desenvolvem para lidar com o distanciamento social e suprir a visualização parcial do rosto, uma vez que as máscaras cobrem uma grande extensão do rosto humano? Levantase, então, a seguinte hipótese: em tempos de COVID-19, a maneira como os indivíduos se posicionam no espaço e as formas de ação corporificada e multimodal, como gestos, movimento de sobrancelhas e variações prosódicas são mais frequentes e foram potencializadas para compensar, no plano verbal-simbólico e não-verbal, a perda de meios comunicativos devido ao uso de máscaras faciais e distanciamento social. O resultado preliminar da análise piloto revelou que o uso de máscaras faciais bloqueia aspectos importantes da naturalidade conversacional, nomeadamente toda a parte inferior do rosto, cobrindo o nariz, boca e parcialmente as bochechas e que o distanciamento social faz com que a entoação seja utilizada complementarmente para compensar a perda de meios comunicativos, seja no plano verbal ou no plano não-verbal (expressão facial, gestos de mãos, sobrancelhas *etc.*).

A escolha deste tema se justifica em razão das restrições interacionais relacionadas à nossa mobilidade limitada atualmente em espaços públicos e à orientação de uso de máscaras faciais dada pela OMS (Organização Mundial de Saúde) devido à doença COVID-19^{xxvii} causada pelo novo coronavírus SARS CoV-2 que mudou profundamente nossa comunicação cotidiana. Além disso, através da proposta deste estudo pode-se ampliar as dis-

cussões sobre como a linguagem foi afetada pelas restrições comunicativas causadas pela pandemia.

REVISÃO DE LITERATURA

A INTERCORPOREALIDADE

A pandemia causada pelo novo coronavírus – SARS CoV-2 – não só afetou a interação social, mas também, por sua vez, afetou a saúde e as práticas sociais e comunicativas da população mundial. Em estudos recentes sobre interação face a face, vários pesquisadores pautaram-se numa visão comunicacional mais holística para investigar, sob um ponto de vista praxeológico e fenomenológico da interação *in situ*, o conjunto de atividades verbais, prosódicas e corporais que, em tempos de COVID-19, foi modificado para se adequar às novas práticas de prevenção mundial contra a disseminação dessa doença.

Mondada *et al.* (2020), por exemplo, observando como as pessoas estão realizando pagamento e transferência de dinheiro em tempos de COVID-19, mais precisamente ao entregar o dinheiro durante a transação, mostrou como a imposição do distanciamento social pode ser diversificada. Em suas análises, entre outras questões, Mondada *et al.* (2020) afirmam que:

[...] as orientações dos participantes podem direcionar detalhes materiais muito diferentes (por exemplo, a materialidade do dinheiro, a proximidade das mãos, a distância dos corpos), gerando ajustes na concepção de suas ações que os tor-

nam relevantes na resposta à pandemia (e a forma como é entendido localmente) de formas muito diferentes. Isso, por sua vez, contribui para uma reflexão sobre as materialidades na interação e sua incrustação na organização da ação. (MONDADA; *et al.*, 2020, p. 749, *tradução nossa*)^{xxviii}

Mondada *et al.* (2020), citando Latour (2018), em outro artigo ainda discorre sobre a sociabilidade em tempos de COVID-19 e afirma que:

O COVID-19 constitui uma crise biosso social no sentido de que não afeta apenas a nossa saúde, mas também os fundamentos da nossa socialidade. Impacta corpos fisiológicos, mais ou menos permeáveis ao vírus, e levanta questões epidemiológicas. Também atinge, mais radicalmente, os corpos biossocons sociais (pode-se dizer melhor socioholobiontes, Margulis (1991)). Esse conceito convida a considerar que, ao mover, interagir e entrar em contato, os corpos constituem não apenas um ambiente para o vírus, mas o próprio habitat em que a vida com o vírus é socialmente (re)organizada – exigindo assim uma nova política dos agentes da vida. (LATOURE, 2018, *apud* MONDADA; *et al.*, 2020, p. 442, *tradução nossa*)^{xxix}

E, um estudo atual de Carbon (2020) sobre o impacto das máscaras faciais na interpretação das emoções, indicou que o reconhecimento das emoções é fortemente

reduzido, com exceção dos rostos temerosos e neutros. Segundo Carbon (2020):

[...] os estímulos faciais provêm de um banco de dados científico que tem como objetivo mostrar as emoções de forma extremamente clara e muito pronunciada [...] em contextos naturais o impacto das máscaras faciais na interpretação das emoções poderia ser ainda mais forte. (CARBON, 2020, p. 16)

Por conseguinte, gestos também estão sendo observados após a orientação de uso de máscaras faciais. Segundo (KENDON, 2004, p. 7-13), gestos não se referem apenas a ações executadas pelas mãos, eles incluem todas as ações corporais visualizadas pelos interactantes. Porém, na grande maioria dos estudos sobre gestos, a atenção primária é dada aos gestos de mão e foram elaboradas várias classificações relacionadas às funções que as mãos podem exercer durante uma interação face a face. De acordo com Kendon (2004) e MacNeil (1992), gestos de mão podem, por exemplo variar em seu grau de convencionalização: dar oportunidade de fala para outra pessoa, retratar um objeto sobre o que está sendo falado ou quando alguém explica, por exemplo, uma situação negativa e move a mão aberta para baixo. Todos estes gestos podem ser considerados como gestos metafóricos, dêiticos, icônicos e idiossincráticos, pois podem ser usados para estruturar o discurso ao apontar e acompanhar o ritmo da fala ou apontar para um objeto ou um tópico discursivo.

Além dos gestos manuais, as expressões faciais também foram pesquisadas detalhadamente. Kendon (2004, p. 310) chama de ‘gestos faciais’ os movimentos das sobrancelhas, o olhar incisivo do falante, os movimentos da boca, as posturas da cabeça e direções de olhar que, de acordo com Bavelas, Gerwing e Healing (2014) dizem respeito aos “gestos faciais conversacionais”, uma vez que estes gestos assumem, de acordo com as autoras, funções correspondentes a gestos de mão. Stivers (2008), por exemplo, mostra como o acenar da cabeça exprime afiliação em narrações, e Goodwin (1981) revela a importância do olhar para coconstruções de turnos e recomeços. Quando o falante não detém o olhar do interlocutor, ele pode produzir outras estratégias discursivas para que o olhar do seu interlocutor seja assegurado.

Vale destacar que a prosódia assume um papel indispensável na comunicação em interação corporificada, como veremos nas análises dos dados.

Como destacam Couper-Kuhlen e Selting (1996):

Se prosódia é concebida como compreendendo atributos “musicais” da fala – efeitos auditórios tais como melodia, dinâmica, ritmo, tempo e pausa – com certeza não é exagero dizer que boa parte deste campo foi deixado vago por linguistas estruturalistas modernos. (COUPER-KUHLEN; SELTING, 1996, p. 11)

E é especialmente sob o amparo da Linguística Interacional, surgida na década de noventa como entrela-

çamento de elementos da Análise da Conversa, do Funcionalismo, da Sociolinguística Interacional e da Antropologia Linguística, Couper-Kuhlen; Selting (1996); Couper-Kuhlen, Selting (2018), que se iniciou um interesse pelos estudos sobre a prosódia na fala em interação.

CONEXÕES ENTRE A ANÁLISE DA CONVERSA, A LINGUÍSTICA INTERACIONAL E A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

Introduzida por Schegloff (1972), a AC preocupava-se em estudar o aspecto paradigmático das estruturas linguísticas que podem ser negociadas de acordo com as formas de interação. Surge, então, segundo Marcuschi (2003), como uma tentativa de responder às seguintes questões: Como as pessoas se entendem ao conversar? Como elas reconhecem o diálogo? Como sabem se estão dialogando coordenada e cooperativamente? Como alternam os turnos (falante/ouvinte) em eventos comunicativos contextualmente e organizadamente? Como elas utilizam as pistas de contextualização (inferências) para entender e interpretar a conversa? Como reagem às ambiguidades surgidas ao longo da conversação?

Com estudos iniciados nas décadas de 60 e 70, a AC manifesta-se no Brasil sob o título de “Análise da Conversação” ligada à vertente da Linguística Textual. Porém, recentemente, surge uma vertente sociológica norte-americana, a ACE, que utiliza o termo “Análise da Conversa” para se referir aos estudos sobre interação falada observando os aspectos sociais e interacionais de indivíduos que participam de eventos comunicativos. Seguindo a

vertente de Marcuschi, utilizaremos o termo “Análise da Conversa” por entender que o termo “conversa” tem um significado mais homogêneo quando tratamos de interações realizadas face a face entre duas ou mais pessoas.

Marcuschi (2003), ao analisar as características organizacionais da fala em interação assegura que os processos conversacionais que fazem parte das nossas práticas cotidianas seriam:

[...] uma interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores dirigem sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum. (MARCUSCHI, 2003, p. 15)

Sacks, Schegloff e Jefferson (2003) afirmam que para que ocorra uma conversa é necessário que haja uma dinamicidade enunciativa entre pelo menos dois falantes e que tenha uma sequência de ações coordenadas de alternância de turnos executadas num espaço de tempo adequado ao envolvimento comunicativo. Estes autores pautaram-se nas considerações de Levinson (2007), que entende que os estudos da AC são regidos por princípios analítico-metodológicos. Estes princípios determinam que a conversa não seja pautada em pressupostos teóricos e julgamentos intuitivos; que busque padrões que se repetem em variadas situações comunicativas; que enfatize as inferências realizadas pelos falantes em contextos naturais e que verifique como são geradas as sequências nos atos conversacionais. Partindo dessas premissas, a con-

versa no contexto deste estudo baseia-se no delineamento feito por Marcuschi (1988):

Como numa conversação várias pessoas agem (ao mesmo tempo ou sequencialmente), trata-se também de uma sequência de ações inter-relacionadas que, de algum modo, devem formar um todo coerente para que sejam compreensíveis. Evidentemente, uma conversação deve preencher uma série de condições cognitivas, contextuais, sociais e linguísticas para que se dê uma interação bem-sucedida (MARCHUSCHI, 1988, p. 319-320)

Assim como Marcuschi (2003) e Sacks, Schegloff e Jefferson (2003), Elizabeth Couper-Kuhlen e Margaret Selting, em uma série de artigos, concebem a linguagem falada em seu habitat, ou seja, na interação social (SELTING, 2000; SELTING; COUPER-KUHLEN, 2001, 2001b). Inicialmente conhecida como AC, surge, então, a LI, uma teoria que observou que as estruturas linguísticas tinham uma importância primordial para conduzir a fala-em-interação. Representada nesta proposta pelas pesquisas realizadas por Couper-Kuhlen e Selting (2018), a LI se volta para as questões que envolvem diretamente as pistas sintáticas, as pistas prosódicas e a organização de turnos, de reparos e sequências, ou seja, a LI apoiou-se nas pesquisas realizadas pela AC para fazer uma análise linguística de fala-em-interação mais detalhada. Em síntese, os analistas da conversa estão interessados principalmente em entender como a interação funciona. Já os linguistas interacionais, em consonância, têm um grande inte-

resse na linguagem, porque eles acreditam que ações e sequências são complementadas e tornadas interpretáveis pelo sistemático uso de recursos linguísticos.

O aspecto paradigmático das estruturas linguísticas é também descrito pela SI a partir de pesquisas realizadas pelos estudiosos da fala em interação. Interessados em estudar a linguagem em contextos sociais específicos alguns pesquisadores como Goffman (1972, 1974, 1978, 1981); Gumperz (1982) e Gumperz e Hymes (1972, 1986) enfatizam as características das relações interacionais a partir dos princípios dialógicos de comunicação. Estes princípios, de acordo com estes teóricos, permitem observar a linguagem como um fenômeno microecológico que implica a ideia de sistemas, leis e regras comunicacionais desenvolvidas pelos indivíduos dentro do ambiente interacional. Neste dialogismo, entende-se que a situação comunicativa deve ser engendrada de tal maneira que todos os interactantes consigam entender o que está acontecendo naquele contexto no qual a interação está se desenvolvendo.

PROSÓDIA

De acordo com Selting (1995):

Prosódia é um termo superordenado compreendendo os aspectos suprasegmentais da fala que resultam da interação dos parâmetros acústicos frequência fundamental (Fo), intensidade e duração no nível da sílaba ou em domínios mais amplos. Inclui fenômenos auditivos, como entoação, ou seja, a configuração entonacional da fala no decorrer do tempo, volume, extensão, pausa, bem como fenô-

menos de fala mais complexos, relacionados à velocidade/tempo e ao ritmo. (SELTING, 1995, p. 1)

Alguns autores partiram de uma visão ampla em relação ao conceito de entoação e associaram-na aos traços melódicos representados pela fo que, coadunados a outros traços suprasegmentais, tais como intensidade e duração, comporiam a prosódia. Sabe-se que na área da prosódia existe uma discussão em relação à definição do termo entoação: para uns, entoação é a variação de *pitch*, ou seja, variação de tons mais altos ou mais baixos ao longo do enunciado, para outros é a entoação que deve ser entendida não só como variações de tons, mas também como atuação de outros parâmetros acústicos tais como a intensidade e a duração. Diante de tais observações, neste estudo optamos pela proposta de Bolinger (1986); Hirst e Di Cristo (1998); Robert D. Ladd (1996); Gumperz (1988) e Selting (1995) que entendem que a entoação compreende os aspectos suprasegmentais da fala a partir de correlatos acústicos de Frequência Fundamental (fo), intensidade e duração e se manifesta a partir de funções entonacionais.

OS DADOS

A filmagem foi realizada no dia 17 de junho de 2020 no PSF – Posto de Saúde da Família na cidade de Conselheiro Lafaiete, Minas Gerais. No vídeo buscamos observar o uso do espaço nas relações cotidianas em tempos de COVID-19, se ocorre algum déficit comunicativo devido ao uso das máscaras e quais as estratégias discursivas que os interactantes utilizam para compensar o distan-

ciamento social e suprir a visualização parcial do rosto, uma vez que as máscaras cobrem uma grande extensão do rosto humano.

AS ANÁLISES

a)



Sequência 1.1 – ((00:08 – 00:11))

05 AS1: se os ↑↑ SEus exames (-) derem alguma alterA ↑↑ `ÇÃO,

06 UP1: (- -) ah : : [SEL.]

07 AS1: [aÍ]que a gente <<apontando para os documentos do UP1> manda pra lá com o xerOx.>

b)



Sequência 1.2 – ((00:11 – 00:12))

08 AS1: <<apontando para os papéis que estão em suas mãos> = aí a DÉbora vai providenciar os eXAmes ->

c)



Sequência 1.3 – ((00:21 – 00:22))

17 AS1: [[[olhando para UP1]]] <<olhando e apontando

Para os papéis que estão em suas mãos> aí a gente vai repe ↑ TIR os ex `Ames.>

d)

Sequência 1.4 – ((00:23 – 00:25))



18 UP1: [†AH :: †Á;]

19 AS1: [<<apontando para os papéis em suas mãos sem os exames>>
<<apontando para os papéis que estão nas mãos de UP1> † `NÃO tem como você ir nesse MÉDICO;>

Fonte: A autora.

Nesta interação, a agente de saúde respeita todas as normas estabelecidas pela Coordenação de Saúde do Município de Conselheiro Lafaiete em função da COVID-19, quais sejam: uniforme apropriado, máscara cirúrgica e proteção facial de material plástico. O usuário/paciente também estava seguindo as orientações dadas pelos órgãos de saúde que determinaram o uso de máscaras faciais no início de 2020 como um meio essencial de combate à transmissão de doenças respiratórias. A distância espacial exigida pelos órgãos de saúde é de 1,5 m. Porém, como se pode observar nas Figuras a, b, c e d, o que primeiramente nos chama a atenção é a proximidade dos interagentes. Ao analisar a organização do espaço sob o ponto de vista interacional (HALL, 1963), observamos que a agente de saúde e o usuário/paciente, provavelmente confiando no uso de máscaras e equipamentos de proteção, mantêm uma considerável aproximação, apesar da exigência de distanciamento social orientada pelos órgãos de saúde mundial. Cabe-nos salientar que no Brasil os Postos de Saúde estão geralmente estabelecidos em pe-

quenos espaços alocados pelas prefeituras em bairros que possuem muitos habitantes.

Um outro aspecto observado na interação da agente de saúde com o usuário/paciente refere-se aos gestos dêiticos que, segundo Kendon (2004) e McNeill (1992), são recursos linguísticos que estruturam a conversa ao apontar um objeto ou direcionar um tópico discursivo. Na sequência de imagens apresentadas, observamos que a construção discursiva da agente de saúde é realizada a partir estratégias performativas que direcionam o tópico discursivo, também em compensação da fala e expressão facial limitadas. Na Figura (a), por exemplo, podemos perceber que ela aponta para os documentos que estão nas mãos do usuário/paciente para explicar a ele que, se houvesse alguma alteração, novos exames deveriam ser realizados e xerocados para uma nova avaliação de um especialista. Nas linhas 5 e 7 da Figura (a), quando a agente diz: “*se os <<f> SEus exames derem alguma altera↑↑`ÇÃO, aí que a gente manda pra lá com o xeROX;=*” encontramos gestos dêiticos em sintonia com os pulos e movimentos entonacionais ascendentes e acentos focais que podem ser considerados gestos discursivo-rítmicos utilizados pela agente quando ela aponta para o documento que está nas mãos do usuário/paciente. A Figura (b) mostra que a agente de saúde também aponta para os documentos que estão em suas mãos. Estes documentos referem-se aos exames feitos anteriormente pelo usuário/paciente. Podemos afirmar que, ao apontá-los, a agente de saúde utiliza um gesto dêitico para direcionar a estruturação sintática e

servir como guia da interpretação quando ela diz: (L8): “=aí a DÉbora vai providenciar os eXAmes=”. Na linha 17, Figura (c), essa afirmação pode ser confirmada, pois a agente de saúde aponta recorrentemente para os papéis que estão em suas mãos para continuar as orientações dizendo: “aí a gente vai repeTIR os exames”, utilizando acentos focais para ratificar a orientação dada. Por fim, na linha 19, Figura (d), a agente de saúde ainda reforça a orientação ao dizer: “[sem] os exames ↑NÃO tem como você ir nesse médico”; utilizando novamente pulos e movimentos entonacionais ascendentes e acentos focais, além de gestos dêiticos ao apontar concomitantemente para os documentos que estavam em suas mãos e para os documentos que estavam nas mãos do usuário/paciente. As orientações são adicionalmente repetidas no nível verbal, primeira pelo paciente (L12), depois pela agente (L13), o que também representa uma estratégia compensatória para ‘superar’ a barreira estabelecida pelo uso das máscaras. A sequência de imagens ilustra portanto, o comportamento linguístico da agente de saúde ao explicar para usuário/paciente que os exames seriam repetidos caso apresentassem alguma alteração. Ela repetitivamente aponta para os papéis reforçando algumas orientações que o usuário/paciente deve seguir. De acordo com Couper-Kuhlen e Selting (2018),

[...] mesmo sintaxe e entoação, ou prosódia e fonética de forma mais geral, não são suficientes para capturar totalmente todos os ingredientes relevantes de um TCU. (COUPER-KUHLEN; SELTING, 2018, p. 36)

Neste sentido, os gestos dêiticos realizados pela agente de saúde podem ser considerados como ações e sequências que são complementadas e tornadas interpretáveis pelo sistemático uso de recursos linguísticos. Eles pertencem às ferramentas intercorporeais que possuem uma grande variedade de práticas comunicativas multimodais simultâneas como gestos ou olhar.

Seguindo a convenção GAT2 de transcrição, observamos, também, que ao longo de toda a interação a agente de saúde utilizou pulos entonacionais ascendentes. Concluímos, então, que as estruturas repetitivas de pulos entonacionais e mudanças repentinas na melodia dos enunciados da agente de saúde são propriedades idiossincráticas que, além de terem sido utilizadas para suprir a barreira estabelecida pelo uso das máscaras, serviram para reforçar as orientações que ela estava dando ao paciente e estabelecer a compreensão satisfatória de tudo o que estava sendo dito. As análises dessa interação mostram, portanto, que a entoação também serve complementarmente para compensar a perda de meios comunicativos no plano verbal e não-verbal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

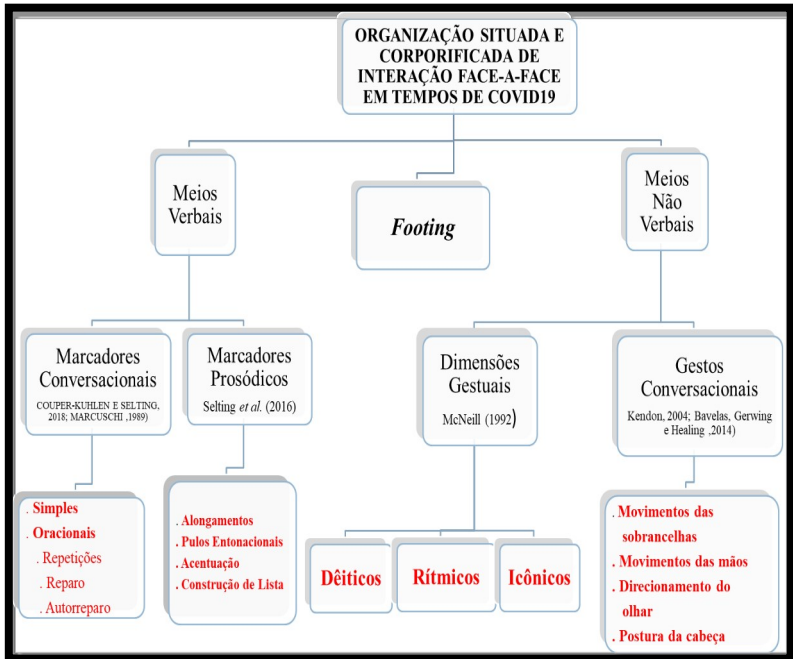
Como sabemos a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS CoV-2) é um novo tipo de coronavírus causador da doença COVID-19 que surgiu na China na cidade de Wuhan em 2019 e, desde então, causou uma epidemia em grande escala que se propagou rapida-

mente pelo Brasil e em mais de 70 outros países. Essa pandemia nos obrigou, por questões de saúde, a aceitarmos um comportamento distinto do “normal” e, tendo em vista a necessidade de mudança de comportamento social em função da pandemia, as principais mudanças que afetaram diretamente a comunicação entre as pessoas foram o uso de máscara facial em locais públicos e o distanciamento social.

As interpretações extraídas das análises realizadas em toda a pesquisa fizeram-nos concluir que em microconfigurações como consultas a postos de saúde, atendimentos estéticos e abordagens em barreiras sanitárias, a perda do acesso visual à expressão facial causada pelo uso de máscaras e pelo distanciamento social é compensada pela utilização recorrente de marcadores conversacionais simples, oracionais (repetição e reparo) e prosódicos (pulos entonacionais, alongamentos, acentuação, construção em lista) acompanhados de dimensões gestuais dêiticas, rítmicas e icônicas e gestos conversacionais (direcionamento do olhar, movimento das mãos e movimento das sobrancelhas). Nossa hipótese foi, portanto, comprovada, considerando que, em tempos pandêmicos, as ações corporificadas e multimodais se destacam e se mostram mais frequentes a fim de coordenar e coorientar o engendramento de interações *in situ*. Após as análises realizadas, podemos afirmar, portanto, que em tempos de COVID-19, a organização interacional, o quadro de participação, a construção de turnos corporificados, a sequencialidade, a temporalidade, a espacialidade e o monitoramento mútuo e afeti-

vo passaram a ser realizados a partir da estrutura holística intercorporeal, conforme a estrutura ilustrada no Fluxograma a seguir.

Fluxograma Geral



Elaborado pela Autora.

REFERÊNCIAS

BAVELAS, Janet; GERWING, Jennifer; HEALING, Sara. Including facial gestures in gesture – speech ensembles. *In: SEYFED-DINIPUR, Mandana; GULLBERG, Marianne (Orgs.). Forom Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2014, p. 15–34.

BOLINGER, D. *Intonation end its parts*. London: Edward Arnold Publishers, 1986.

CARBON, Claus Christian. *Wearing face masks strongly confouses counterparts in reading emotions*. PsyArXiv. June 10, 2020. <https://psyarxiv.com/x3uh6/>.

COUPER-KUHLEN, Elizabeth.; SELTING, Margret (Orgs.). *Prosody in Conversation. Interactional Studies*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1996.

COUPER-KUHLEN, Elizabeth.; SELTING, Margret. *Interacional Linguistics: Studying Language in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

CUFFARI, Elena; STREECK, Jürgen. Taking the world by hand: How (some) gestures mean. In: MEYER, Christian; STREECK, Jürgen; JORDAN, J. Scott (Orgs.). *Incorporeality*. Emerging Socialities in Interaction. New York: Oxford University Press, 2017, p. 173–201.

DE VOS, Jonas. The effect of COVID-19 and subsequent social distancing on travel behavior. *Transportation Research Interdisciplinary Perspectives*, v. 5, p. 1-3, 2020. <http://dx.doi.org/10.1016/j.trip.2020.100121>.

GOODWIN, Charles. *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press, 1981.

GOODWIN, Charles. *Participation, stance and affect in the organization of activities*. *Discourse & Society*, v. 18, p. 53–73, 2007.

GOFFMAN, Erving. *Frame analyses*. Reprint. Originally published: New York: Harper E Row, 1974.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Teles, GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolinguistica Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p.107-148.

GUMPERZ, John J. *Discourse strategies*. Cambridge University Press, 1982.

HALL, Eduard T. *A system for the notation of proxemic behavior*. *American anthropologist*, Illinois Institut of Tecnology, out. 1963, no. 5, vol. 65, p. 1003-1026.

HIRST, Daniel, CRISTO, Di Albert. *Intonation systems: A survey of twenty languages*. United Kingdon: Cambridge University Press, 1998. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1353%2FJan.2000.0088>.

HIRST, Daniel. *Form and Function in the Representation of Speech Prosody*. *Speech Communication*, 46, pp. 334-347, 2005.

HYMES, Dell. Ways of speaking. In: BAUMAN, Richard; SHERZER, Joel. (Orgs.) *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 433-51, 1974b.

KENDON, Adam. *Conducting interaction: Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

KENDON, Adam. *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

JEFFERSON, Gail. Preliminary Notes on a possible metric which provides for a 'standard maximum' silence of approximately one second in conversation. In: ROGER, Dereck; BULL, Peter (Orgs.). *Conversation, and Interdisciplinary perspective*. Clevedon Multilingual Matters Ltd, v. 3, p. 166-196. 1989.

LADD, D. R. *Intonational Phonology*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2008.

MARCUSCHI, L. Antônio. *Perspectivas dos estudos em interação na Linguística brasileira dos anos 90*. Recife: (mimeo), 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5 ed. São Paulo: Editora Afiliada, 2003.

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

MCNEILL, David. *Hand and Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, David. *Gesture and Thought*. Chicago, London: University of Chicago Press, 2005.

MENDEL, Lisa L.; GARDINO, Julie A., ATCHERSON, Samuel R. Speech understanding using surgical masks: a problem in health care? *Journal of American Academy of Audiology*, v. 19, p. 686–695, 2008. https://www.memphis.edu/spal/pdfs/2008mendel_et_al_speech_understanding.pdf.

MEYER, Christian; STREECK, Jürgen; JORDAN, J. Scott. Introduction. In: MEYER, Christian; STREECK, Jürgen; JORDAN, J. Scott (Orgs.). *Incorporeality*. Emerging Socialities in Interaction. New York: Oxford University Press, 2017, p. xv–xlix.

MONDADA *et al.* Doing paying during the COVID-19 pandemic. In: *Discourse studies*. Switzerland: University of Basel, v. 22, p. 720-752, 2020.

PIKE, K. L. *The Intonation of American English*. Ann Arbor: The Michigan University Press, 1945.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolinguística Interacional*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SACKS, Harvey, SCHEGLOFF, Emanuel A., JEFFERSON, Gail. *Sistémática Elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa*. Juiz de Fora: Veredas, v. 7, n. 1-2, 2003.

SCHEGLOFF, Emanuel. Reflections on Studying Prosody in Talk-in-interaction. In: *Language and Speech*. California: University of California, v. 41, p. 235-263, 1998. <https://doi.org/10.1177%2F002383099804100402>.

SCHEGLOFF, Emanuel. *Sequence Organization in Interaction*. v.1, Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SELTING, Margret. *Lists as embedded structures and the prosody of lists construction as an interactional resource*. In *LiSt* 35, p. 1–65, 2003.

SELTING, Margret; *et al.* Um sistema para transcrever a fala-em-interação: GAT 2. *Veredas atemática*. Juiz de Fora. v. 20, n. 2, p. 06-61. 2016.

STIVERS, Tanya. When nodding Is a token of affiliation. *Research on Language & Social Interaction* 41(1), p. 31-57, 2008.

SELTING, Margret; COUPER-KUHLEN, Elizabeth. *Studies in Interactional Linguistics*. New Kingdon: Cambridge University Press, 2018.

SELTING, Margret; AUER, Peter; BARTH-WEINGARTEN, Dagmar; BERGMANN, Jörg; BERGMANN, Pia; BIRKNER, Karin; COUPER-KUHLEN, Elizabeth; DEPPEMANN, Arnulf; GILLES, Peter; GÜNTNER, Susanne; HARTUNG, Martin; KERN, Friederike.; MERTZLUFFT, Christine; MEYER, Christian; MOREK, Miriam; OBERZAUCHER, Frank; PETERS, Jörg; QUASTHOFF, Uta; SCHÜTTE, Wilfried; STUKENBROCK, Anja; UHMANN, Susanne: *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. *Gesprächsforschung* 10, p. 353-402, 2009. Disponível em: www.gespraechsforschung-ozs.de. acessado em outubro de 2019.

CAPÍTULO 20

O ETHOS DO ORADOR EM *LIVES* DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

Maria Francisca Oliveira **SANTOS**
UFAL – mfosal@gmail.com

RESUMO: Os estudos retóricos são de grande importância para a realização de eventos sociais, culturais e profissionais com evidências de melhor desempenho e proficiência da linguagem verbal, não verbal e imagética, quando da explicação das ideias e dos pensamentos por parte dos seus oradores. Em razão disso, este trabalho tem como objetivo analisar as diversas maneiras como cada orador (ethos) se apresenta, o qual está relacionado diretamente ao caráter demonstrado, com possíveis evidências de prudência, virtude e benevolência. A Retórica é entendida como a arte de convencer e persuadir o outro pelo discurso, no plano das ideias e das emoções, o que poderá conduzir o auditório à execução das intenções do orador. Esta investigação segue uma linha de pesquisa de abordagem qualitativa, com um olhar descritivo e interpretativista, observando os dados de maneira processual e dinâmica. Tomam-se momentos interativos de lives em situações acadêmicas conduzidas por universidades públicas. O trabalho está embasado nos referenciais teóricos de Aristóteles (2011), Abreu (2009), Bretton (1999), Ferreira (2015, 2019), Marcuschi (2003, 2008), Meyer (2007), Mosca (2004), Perelman; Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]), Plantin (2008), Reboul (2004), Santos

(2018), entre outros. A relevância do trabalho se dá porque parte de um corpus diferenciado, com caracteres de análise para a exposição monologal/dialogal e para a simplesmente dialogal, com respostas a perguntas feitas ao mesmo auditório.

PALAVRAS-CHAVE: ethos, logos e pathos; estudos retóricos; persuasão.

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Os estudos retóricos são de grande importância para a realização de eventos sociais, culturais e profissionais com evidências de melhor desempenho e proficiência da linguagem verbal, não verbal e imagética, quando da explicação das ideias e dos pensamentos por parte dos seus oradores. Em razão disso, este trabalho tem como objetivo analisar as diversas maneiras como cada orador (ethos) se apresenta, as quais estão relacionadas diretamente ao caráter demonstrado, com possíveis evidências de prudência, virtude e benevolência.

A Retórica é entendida como a arte de convencer e persuadir o outro pelo discurso, no plano das ideias e das emoções, o que poderá conduzir o auditório à execução das intenções do orador. Esta investigação segue uma linha de pesquisa de abordagem qualitativa, com um olhar descritivo e interpretativista, observando os dados de maneira processual e dinâmica.

Tomam-se momentos interativos de *lives* em situações acadêmicas conduzidas por professores de universidades públicas. O trabalho está embasado nos refe-

renciais teóricos de Aristóteles (2011), Ferreira (2015, 2019), Marcuschi (2001; 2008), Perelman; Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]), Reboul (2004), Santos e Rocha (2018), entre outros.

Assim, o trabalho se compõe de partes que integram o fazer retórico centrado na figura do ethos do professor que se apresenta em *lives* acadêmicas, procurando suscitar em seu auditório sentimentos e paixões (*pathos*) acerca de um discurso específico relacionado à sua área do conhecimento. A seguir, aparecem considerações sobre os aspectos metodológicos do trabalho e a análise representativa, inicialmente, por um fragmento em que o professor expõe para o seu auditório o conteúdo teórico, fase monologal/dialogal; além disso, há outro fragmento retirado quando o professor responde às questões feitas pelo auditório (fase dialogal).

Com base nas pontuações, foram feitas as perguntas a seguir, com o propósito de nortear o aproveitamento teórico e as análises das práticas retóricas visualizadas pela transcrição de *lives* (gênero em uso com a pandemia da COVID-19): 1) Quais as categorias retórico-argumentativas que propiciam a competência comunicativa do orador? 2) Aparecem categorias similares ou não, utilizados pelo (a) orador (a), pelos (as) oradores (as), em situação monologal/dialogal e apenas dialogal?

A relevância do trabalho se dá por mostrar como acontece o ethos do professor em exposição monologal/dialogal e, em simplesmente dialogal; supõe-se que, na primeira situação, o ethos do professor pode

aparecer responsável, poderoso, sábio, com uma linguagem impregnada por caracteres formais; na segunda, o *ethos* desse professor apresenta-se compreensivo, atencioso, delicado e disponível às explicações, com uma linguagem pendente à informalidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os participantes de qualquer evento comunicativo precisam apresentar não somente a competência linguística, que se identifica pelo uso da linguagem com clareza, coerência e objetividade, de forma a constituir um texto, mas também a competência comunicativa que habilita o falante da língua a utilizá-la comunicativamente para a concretização das suas relações sociais.

O trabalho está inserido na Retórica, que é entendida como a arte de convencer e persuadir o outro pelo discurso, no plano das ideias e das emoções, o que poderá conduzir o auditório à execução das intenções do orador. Complementando essa área de estudo, aparece a linha argumentativa da linguagem, com o uso de argumentos (definição, autoridade, entre outros), além de categorias argumentativas, a exemplo dos operadores argumentativos, os quais subsidiam o discente/enunciador quando do exercício pleno da sua docência.

Procede-se ao estudo numa visão sociointerativa (MARCUSCHI, 2008) dos estudos da linguagem, em que o discurso oral (*logos*), os oradores (*ethé*) e os espaços sociais são construídos interativamente (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 1999), e esses agentes discursivos

são coprodutores do conhecimento. Quanto aos Estudos Retóricos, trata-se de uma linha que defende a persuasão dos envolvidos no ato interativo da linguagem, por meio de argumentos que os retores constroem na defesa discursiva, objetivando a boa aceitação do outro em relação ao que é organizado em torno do propósito argumentativo.

A Retórica, em seu aspecto decisivo, foi definida como propulsora de persuasão por Córax, em sua obra nomeada *Arte Retórica*, uma espécie de coletânea de preceitos práticos que continha exemplos para uso das pessoas que recorressem à justiça (REBOUL, 2004, p. 2). Assim, as definições da Retórica foram classificadas por categorias: a) uma manipulação do auditório (Platão, s/d); b) a arte de bem falar (Quintiliano, s/d); c) a exposição de argumentos ou de discursos que devem ou visam persuadir (Aristóteles, s/d).

Essas definições podem assim ser explicadas, em a), há centração nas emoções e paixões despertadas no auditório; em b), no modo de expressão do orador e, em c), nos meios que tornam um discurso persuasivo. Enfim, com Aristóteles,

[...] pode-se definir a Retórica como a faculdade de observar, em cada caso, o que este encerra de propósito para criar a persuasão. Nenhuma outra arte possui tal função. (ARISTÓTELES, 2011, p. 44)

A tríade argumentativa é, pois, conjuntamente formada por um *ethos* ligado à imagem que o retor passa de si no discurso, que é destinado a persuadir um determinado público, não correspondendo precisamente à pessoa do retor; por um *pathos*, que, para Perelman, Olbrechts-Tyteca (2014, p. 21), por meio dele, “[...] a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar.”; e, enfim, por um *logos*, objeto teórico, que é posto em discussão. Portanto, a arte de argumentar tem, essencialmente, como meta o discurso persuasivo, e a persuasão para ser atingida.

O trabalho aponta para a importância de buscar o entendimento dos recursos persuasivos utilizados pelos oradores (*ethé*) para a produção do sentido, e do reconhecimento dos dispositivos utilizados para envolver/seduzir o auditório e tentar convencê-lo de algo. Com o conhecimento de tal dinâmica discursiva, o auditório poderá, de forma consciente, melhor posicionar-se perante aquilo que lhe é proposto.

Ao entender como o orador consegue envolvê-lo, seja pelo uso dos recursos que o emocionam (*ethos* e *pathos*), seja pela maneira que estrutura seus argumentos, o auditório poderá, com esse conhecimento, tornar “livremente” – no sentido de escolher racionalmente, após sua reflexão e crítica e por isso, livre – a posição frente aquilo proposto pelo orador. Com isso, salienta-se que trabalhar a retórica com essa proposta significa, conforme propõe Reboul (2004), trabalhar uma leitura retórica dos discursos.

Enfim, para Aristóteles (2011), ao referir-se à tríade argumentativa, menciona três tipos de argumento: *Ethos* e *Pathos* (de ordem afetiva) e *Logos* (de ordem racional). Nesse sentido, para Santos e Rocha (2018), ao tratarem dos meios de persuadir *ethos*, *pathos* e *logos*, a partir da Nova Retórica teorizada por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2014), admitem que essa tríade não deve ser vista de modo separado, mas sim de maneira conjunta, construída, pois se torna impossível a realização de um elemento sem que não tenha havido certamente o envolvimento dos outros. Desse modo, a persuasão que acontece pelo caráter do orador é alcançada quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de esse orador ser digno de fé; o auditório, em consequência, é persuadido quando é conduzido à emoção por meio dos artifícios persuasivos proferidos pelo orador.

Em um inter-relacionamento entre os fundamentos retóricos em conjunto com os argumentativos, é possível estudar *lives* que se apresentam em atividade remota, por meio das quais aparece com evidência a tríade argumentativa de Aristóteles, explicada pela existência de um *ethos* ou vários (*ethé*), configurado(s) na representação do orador convidado, que discorre acerca de tema específico, e na existência de um *pathos* (o despertar de sentimentos e emoções), tendo por evidência as explicações, esquematizações e informações atualizadas dessa temática (*logos*), a fim de que esse(s) orador(es) possa veementemente persua-

dir o auditório virtual a quem se destina todo o proferimento do seu discurso.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES

Salienta-se ainda que o objetivo geral deste trabalho é mostrar a importância dos estudos retórico-argumentativos, em modalidade oral, com ênfase no orador/es (*ethos* – *ethé*), para evidência das diversas maneiras como se apresenta-(m); isso relacionado diretamente ao caráter demonstrado pelo *ethos*, com possíveis evidências de prudência, virtude e benevolência (FERREIRA, 2019).

É de linha descritivo-interpretativa, seguindo os caminhos qualitativos (FLICK, 2009), razão por que não se têm propostas a priori, já prontas, mas para serem encontradas e discutidas no seu percurso, quando o pesquisador e o objeto de análise estiverem em contato. Assim, inicialmente, foram identificados os autores que pertencem não somente à linha da Retórica, mas também à Argumentação, para a fundamentação teórica do trabalho.

A seguir, houve a seleção do gênero *live*, realizado por professores (as) das universidades públicas, durante a pandemia e pós (COVID-19), por um espaço de tempo equivalente a um mês de duração. Os informantes discorrem sobre uma temática da sua livre-escolha, na linha dos estudos da linguagem, cuja exposição dos dados se dá por meio do gênero *live*, muito difundido durante a pandemia causada pela COVID-19, com continuidade pós-período, por causa especial-

mente da sua praticidade, poder de abrangência do maior número de participantes.

Escolhidas as *lives* em número de três para análise, foram enumerados os critérios de transcrição, segundo as normas de Marcuschi (2001) e Preti (1993). Ainda, numa linha que é descritiva e interpretativa, foram agrupadas as situações de apresentação do orador nas duas situações programadas: como monologal/dialogal e apenas dialogal, para a apreensão das diversas manifestações do ethos do orador quando da exposição da temática posta em evidência. As análises para este trabalho foram feitas em dois fragmentos, um monologal/dialogal e outro dialogal com base nos fundamentos aqui descritos, ocasião quando vários assuntos foram tratados, como definições de retórica, funções retóricas, tríade argumentativa, existência de argumentos, noção de argumentação, entre outras especificidades.

A seguir, aparece o fragmento transcrito que representa o momento quando o professor faz a sua exposição; trata-se de uma exposição monologal/dialogal, porque se pressupõe que qualquer orador elabora seu discurso, tendo em seus princípios um auditório, com o qual dialoga imaginariamente e dele recebe o assentimento ou não ao conteúdo do seu discurso por meio dos elementos não verbais como gestos, balançar com a cabeça, sorrisos, entre outras manifestações que asseguram a participação do outro no processo interativo com o ethos do orador, que desperta rea-

ções no *pathos* do ouvinte acerca do discurso proferido; tudo isso será analisado a seguir:

Quadro 1

F1-na linguística textual importa analisar o conjunto das diversas estratégias de persuasão... eu acho que este é um traço importantíssimo dentro do que nós fazemos né... o que nos interessa é analisar esse conjunto das diversas estratégias de persuasão' efetivadas pelo locutor sempre em negociação com interlocutor e quando for o caso com um terceiro' para construir a dimensão argumentativa de todo texto' é só a parte disso que nós podemos assumir que todo texto tem uma dimensão argumentativa como bem diz Amossy.

Fonte: *Corpus* da pesquisadora.

O fragmento em análise evidencia o *ethos* de um professor (F1-falante 1) expositor que faz menção às “diversas estratégias de persuasão”, com direção a um auditório virtual, para o que assegura a importância dessas estratégias a fim de que sejam negociadas entre locutor e um interlocutor e, se possível for, com a entrada de um terceiro, o que pode permitir a “dimensão argumentativa de todo texto”, proposta por Amossy.

Pelo fato de o texto ser em sua modalidade oral, comprovada pelo uso das pausas, repetições, dos marcadores conversacionais, entre outras especificidades, há uma certa leveza na exposição do orador pelo uso de “eu acho”, marcador epistêmico, que tem a função de informar sua posição sobre as estratégias de persuasão, o que caracteriza a função mais importante

no campo retórico, a que possibilita aos integrantes do ato a constituição de seres humanos.

No campo retórico-argumentativo, o orador explica o conjunto das estratégias persuasivas, momento quando se serve do argumento da definição, o mais importante dos argumentos, ao dizer: “[...] conjunto das diversas estratégias de persuasão’ efetivadas pelo locutor sempre em negociação com interlocutor e quando for o caso com um terceiro [...]”, e aproveita para salientar que “[...] é um traço importantíssimo dentro do que nós fazemos né [...]”. Para Reboul (2004, p.173), “[...] toda definição é um argumento, pois impõe determinado sentido, geralmente em detrimento dos outros.”.

Para prosseguir com suas ideias sobre as estratégias de persuasão, o orador se coloca a favor da posição argumentativa de um texto, segundo Amossy. Há, então a entrada do argumento de autoridade, por ser esse argumento o de prestígio mais bem caracterizado, “[...] o qual utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2014, p. 348), para conferir credibilidade ao que enuncia. Nesse mesmo sentido, Ferreira (2015, p. 166) salienta que o chamado “[...] o prestígio, o caráter, o ethos da pessoa citada é fator crucial para a validação das intenções.”.

Desse modo, o *ethos* do orador em uma exposição de caráter monologal/dialogal mostra o seu grau potencial de inteligência e domínio do assunto e tam-

bém se mostra benevolente, prudente em suas afirmações, representativo de uma instituição de poder, que lhe solicita um grau de saber instaurado nas instâncias da academia. O fragmento a seguir mostra uma situação dialogal, conforme já explicada, quando o orador dialoga acerca da temática com o seu auditório virtual.

Quadro 2

F1: [incompreensível] ela pergunta o seguinte o gerenciamento das vozes está contemplado nas heterogeneidades enunciativas, em que dimensão está locada esta análise”

F2: As heterogeneidades enunciativas são um tipo de polifonia claro... é um jogo de vozes que se dá a ver nos textos nos textos em alguns momentos não é’ eles podem ser elas podem ser flagradas então compete ao analista observar como se dá esse jogo de vozes... o fato é que alguns gêneros é:: vão permitir que um determinado locutor enunciador consiga gerenciar um pouco mais certas vozes que ele evoca que ele traz para dentro do seu texto... mas em em alguns outros tipos de interação elas se dão como agora momento a momento... não é’ então é é é há um polílogo muitas vezes às vezes nem um diálogo, mas um polílogo então é esse gerenciamento só existe também eu acho que numa espécie de ilusão a gente tem a ilusão o locutor que faz esse gerenciamento... né”

Fonte: *Corpus* da pesquisadora.

No fragmento do estilo dialogal, questiona-se sobre a análise que abrange o “gerenciamento das vozes”, bastante “contemplado pelas heterogeneidades enunciativas”, pelo orador (F1-falante) e o auditório (F2-falante 2). Para essa pergunta, o ethos do orador mostra-se calmo, tranquilo, concentrado em resposta convincente e coerente, a fim de fazer-se entender pelo que enuncia, razão por que busca o argumento da defi-

nição, ao proferir: “As heterogeneidades enunciativas são um tipo de polifonia claro... é um jogo de vozes que se dá a ver nos textos nos textos em alguns momentos não é’ eles podem ser elas podem ser flagradas então compete ao analista observar como se dá esse jogo de vozes...”.

Salienta-se que é um texto oral também com marcas específicas como as repetições (“nos textos nos textos”), pelas pausas (“esse jogo de vozes...”), construções paralelas (“que ele evoca que ele traz para dentro do seu texto”), entre outras marcas orais.

Dando prosseguimento à explicação da pergunta, o orador, portador de um conhecimento sólido acerca do que lhe fora questionado, bem como de um poder consentido pela área acadêmica, mostra-se cada vez propenso a inclinar-se à calma, parcimônia e sabedoria; o ethos do orador é, pois, portador dessas qualificações. Desse modo, esse orador apresentou duas ideias paralelas; com a primeira enuncia: “o fato é que alguns gêneros é:: vão permitir que um determinado locutor enunciador consiga gerenciar um pouco mais certas vozes que ele evoca que ele traz para dentro do seu texto...”, com a segunda, afirma “em em alguns outros tipos de interação elas se dão como agora momento a momento...”.

Enfim, para explicar ainda mais sua resposta, o orador ainda aponta o argumento de definição, quando diz: “então é é há um polílogo muitas vezes às vezes nem um diálogo, mas um polílogo”. Assim,

com o uso do marcador epistêmico “eu acho”, o que torna a linguagem menos informal, o orador afirma que o gerenciamento é feito pelo locutor, ao dizer: “eu acho que numa espécie de ilusão a gente tem a ilusão o locutor que faz esse gerenciamento... né.” Para a efetivação da resposta, observa-se o posicionamento de um orador que parte de algumas definições para efetivamente enunciar que é o locutor quem faz todo o gerenciamento do que fora perguntado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da tríade aristotélica, centrada no *ethos*, *logos* e *pathos*, pode propiciar a análise acerca da persuasão buscada pelo orador com seu auditório, apesar do acordo pensado para a execução do marco retórico, com o uso das técnicas argumentativas e de todo empenho para a execução do fazer discursivo.

Neste trabalho, foram elaboradas duas questões que se complementam: a primeira diz respeito a quais categorias retórico-argumentativas que propiciam a competência comunicativa do orador; a segunda questiona a similaridade ou não dessas categorias nas diferentes situações discursivas, quais sejam: monologal/dialogal e apenas dialogal.

Para esse questionamento, o que se deduz é que todo o processo retórico-argumentativo realmente propicia ao orador uma melhor competência comunicativa por meio do fazer retórico, a exemplo das técnicas argumentativas. Quanto ao discurso ser monologal/dialogal, o *ethos* do orador apresentou-se inteligente, constituído de

poder conferido pelo status que ocupa, com características de benevolência, mansidão e prudência, com o uso dos argumentos da definição e da autoridade como suportes retóricos para o seu discurso.

Por outro lado, com uma linguagem não muito informal, o ethos do orador mostra-se mais calmo ainda, manso e receptível a quaisquer perguntas. Em seu discurso retórico, é o argumento da definição que sustenta a sua tese, o fundamento do que lhe fora questionado. Desse modo, a competência comunicativa do ethos do orador (professor) e de quaisquer outros realmente revela-se com categorias que portam similaridade como o argumento da definição, por esta ser uma das mais importantes funções retóricas.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Trad. Antonio P. de Carvalho. Ediouro, Rio de Janeiro, 2011.

FÁVERO; ANDRADE; AQUINO. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Luiz Antônio. *Leitura e Persuasão: princípios de análise Retórica*. São Paulo: Contexto, 2015.

FERREIRA, Luiz Antônio. Inteligência retórica e vocalidade: constituição e manutenção do ethos. In: FERREIRA, Luiz Antônio (Org.) *Inteligência retórica*. São Paulo: Blucher, 2019.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita; atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

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

PERELMAN, Chain; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PRETI, Dino Fioravante. (Org.) *Análise de textos orais*. São. Paulo: Humanitas, 1993.

REBOUL, Oliver. *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira; ROCHA, Max Silva da. (Orgs.). *Tece-res diferentes em gêneros orais e escritos*. Arapiraca/AL: EDUNEAL, 2018.

CAPÍTULO 21

UM OLHAR ARGUMENTATIVO EM LIVES DURANTE A PANDEMIA

Juliana Félix dos **CARVALHO**
UNEAL – julianafelixds3@gmail.com

Maria Francisca Oliveira **SANTOS**
UNEAL – mfosal@gmail.com

RESUMO: Este trabalho insere-se no projeto de pesquisa do Programa de Iniciação Científica – CAPES/CNPq^{xxx}, que aborda, de um ponto de vista da Retórica e dos Estudos conversacionais, as manifestações discursivas da tríade argumentativa em rede social *Youtube*. O trabalho objetiva situar e caracterizar a tríade aristotélica, para explorar e analisar o caráter argumentativo do orador que se apresenta nas manifestações por meio do *ethos*, *pathos* e *logos*, que são considerados pilares fundamentais na Retórica. O argumento *ethos* é como o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório, *pathos* são as emoções despertadas no público, já o *logos* são argumentos lógicos que o orador pode utilizar para convencer o público ouvinte. Fundamentam este trabalho Reboul (2004), Perelman e Olbrechts Tyteca (1996), Fiorin (2004), Aristóteles (2004), Abreu (1999), entre outros. O trabalho é de linha qualitativa, de caráter exploratório com a finalidade de analisar os aspectos de um discurso argumentativo através de um estudo feito sobre Retórica. Entre os materiais de análise da pesquisa reservados

em forma de *lives*, foi escolhido um fragmento para que fosse feito um quadro observativo da tríade argumentativa. Os resultados apontam a possibilidade de análises da tríade argumentativa não somente em *lives*, mas também em quaisquer outros gêneros discursivos.

PALAVRAS-CHAVE: estudos conversacionais; estudos retóricos; gênero discursivo; retórica; tríade argumentativa.

INTRODUÇÃO

O atual trabalho, apresentado no VIII SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa), no formato de vídeo-pôster, está inserido no Projeto de Iniciação Científica – CNPq, atrelado à leitura, oralidade e aos gêneros textuais discursivos em sala de aula. O foco é analisar a Retórica de um determinado orador, cujo agente é de grande relevância na atualidade, já que os meios tecnológicos de comunicação, neste caso, a plataforma *Youtube*, demandam uma eloquência do comunicador, assim, transmitem a mensagem com clareza e convencimento necessários.

O que se apresenta é uma análise que se insere numa pesquisa qualitativa, de caráter exploratório diante de uma mostra extraída, por meio de transcrição, de um discurso em *live* da plataforma de vídeos *Youtube*, na qual a temática é a linguagem. A *live* foi realizada no início da pandemia, o corpus foi transcrito, consoante as normas de transcrição determinadas por Marcuschi (2010). O estudo objetiva realizar a interpretação e compreensão do enunciado, investigar os

artifícios das funções argumentativas da tríade aristotélica, que são: *ethos*, *pathos* e *logos*.

A tríade traz o *ethos*, que funciona como um caráter que o orador deve assumir para suscitar a confiança do seu auditório, ou seja, o *pathos*, o sentimento pode ser conquistado por meio de argumentos lógicos (*logos*) ou não. O trabalho também mostra a identificação de meios para explicar as estratégias e os aspectos argumentativos presentes. A finalidade da pesquisa consiste em localizar e caracterizar a tríade aristotélica no discurso analisado; para isso, o comportamento do orador é investigado no decorrer das análises.

METODOLOGIA

De caráter exploratório, o trabalho atual possui o método de pesquisa qualitativo. O eixo é explorar o discurso argumentativo, a fim de observar os seus aspectos, compreendê-lo, investigar suas particularidades. Para tal, por meio de uma revisão bibliográfica composta pelos principais autores e pesquisadores da área, um estudo sobre a Retórica foi realizado. A pesquisa foi baseada em estudos de autores, como por exemplo Reboul (2004); Perelman Olbrechts-Tyteca (1996); Fiorin (2004); Aristóteles (2004), Abreu (2013), entre outros pesquisadores que elaboraram trabalhos pertinentes ao assunto.

Partindo desses estudos, através dos conceitos apresentados, a análise feita a partir da transcrição do fragmento teve enfoque nos artifícios argumentativos

do *ethos*, *pathos* e *logos* discursivos usados pelo orador com finalidade de persuadir seu auditório

O QUE É A RETÓRICA?

Reboul (2004) define a Retórica como a arte de persuadir pelo discurso. Na verdade, a Retórica tem origem judiciária, por volta de 465 a.C., na Sicília grega, quando ocorreu a expulsão dos tiranos, que na época tomaram os bens dos cidadãos. Para que esses cidadãos pudessem reclamar seus bens na justiça, já que não existiam advogados, era preciso criar uma forma de defender aquelas causas, pois apareciam muitos conflitos judiciais.

Foi então que discípulos da época, Córax e Tísias, desenvolveram e publicaram a chamada “arte oratória”, que era basicamente uma coletânea com vários exemplos para subsidiar as pessoas que queriam recorrer à justiça. Inclusive, há um argumento com o próprio nome do seu criador; Córax, esse argumento serve para os defensores das piores causas, consta que algo é inverossímil por ser verossímil demais, mas esse argumento pode se voltar contra aquele que o utiliza.

Vale dizer que a Retórica não é aplicável a todo discurso, apenas aos que têm como objetivo persuadir e convencer. Depois de algum tempo, a Retórica foi se desenvolvendo e espalhando-se, chegando a Atenas, por exemplo, passando pelo domínio sofista, logo após para domínio humanista. E com o passar de al-

guns anos, a Retórica passou a atender às necessidades judiciárias, filosóficas, pedagógicas e literárias.

Hoje, a Retórica já não deve ser vista de maneira pejorativa, segundo Reboul (2004), porque por muito tempo ela foi vista apenas como uma maneira de enganar. A Retórica trata de persuasão e da arte de bem falar, tornando discursos claros e eloquentes. Assim, ela pode ser vista como a arte do bem falar, capaz de produzir um discurso que possa persuadir e convencer um determinado auditório.

A TRÍADE ARISTOTÉLICA

Aristóteles teve grande importância na Retórica, escreveu um livro chamado “A Retórica”, onde ele considerou a Retórica como um dos três elementos-chave da filosofia, são eles: a Lógica, a Dialética e a Retórica. Ele definiu, por exemplo, três tipos de argumentos para persuasão, conhecidos como tríade aristotélica, são eles: *Ethos*, *Pathos* e *Logos*. Sendo o *Ethos* e o *Pathos* de ordem afetiva, enquanto que o *Logos* é de ordem racional (REBOUL, 2004).

Este trabalho centra-se na tríade aristotélica, o *Ethos* é o caráter que o orador assume para conseguir, através de um discurso, persuadir e convencer aquele que o ouve. *Pathos* é o conjunto de emoções que o orador deve provocar no público ouvinte, já o *Logos* é a argumentação propriamente dita no discurso, são os argumentos lógicos que o orador pode utilizar para convencer seu auditório. Para isso, o orador pode utilizar diversos artifícios argumentativos.

É, por meio do *ethos*, que o auditório tem a percepção da autoridade e moral do orador. O *ethos* ainda pode definir o caráter do orador, mesmo que o orador não o tenha realmente. E é apenas, através dele, que se consegue persuadir, mesmo que se tenha os melhores argumentos lógicos (*logos*), pois o *ethos* é capaz de fazer com que o orador conquiste a confiança do público (auditório). “Por isso é que sua equidade é praticamente a mais eficaz das provas. (1356a).” (REBOUL, 2004).

Quando se trata do argumento *ethos*, o orador deve assumir o caráter adequado ao auditório ao qual se dirige, mesmo que ele não possua, bem como adequar-se a um determinado discurso. Ao fazê-lo, o orador consegue angariar a confiança à qual almeja para que o auditório passe a dar credibilidade e atenção ao que é dito. O *ethos* é considerado o mais eficaz dos três argumentos da tríade aristotélica, porque argumentar em oposição a um caráter nobre, é uma tarefa difícil.

Já o *pathos*, refere-se às emoções suscitadas do auditório a partir da argumentação de um determinado orador, isto é, referem apelos emotivos e afetivos que colocam o auditório no estado emocional adequado (ARISTÓTELES, Retórica I, 1358 a). Não se trata de atingir, por meio da argumentação, o discernimento do indivíduo, mas sim de influenciar as suas emoções, a ponto de esse auditório julgar, de maneira favorável para o orador, um assunto posto em pauta; trata-se de trabalhar as crenças, as afeições e as emoções. Por fim, tem-se o *logos*, o argumento racional. É a ele que são associados os argumentos do tipo lógico e as decisões práticas.

DAS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS

Entre os artifícios argumentativos que podem ser utilizados para persuadir, estão várias técnicas argumentativas, elas compreendem quatro grupos: Argumentos quase lógicos, os argumentos fundamentados na estrutura do real, os argumentos que fundamentam a estrutura do real e os argumentos por dissociação das noções. Quando agrupamos, podemos identificar tipos distintos de argumentos.

Na análise, vamos nos deter na técnica argumentativa da Definição, que está inserida no grupo dos argumentos quase lógicos. Os argumentos quase lógicos estão ligados com a semelhança dos raciocínios lógicos, de tipo formal e matemático. Com a técnica da Definição, utilizam-se as definições como justificativa para determinados argumentos ou as definições servirão como os próprios argumentos; definição é um caso de identificação, pois com ela se pretende estabelecer uma identidade entre o que é definido e o que define (REBOUL, 2004).

O argumento do tipo definição está inserido no grupo dos argumentos quase lógicos, essa técnica argumentativa também possui tipologias, pois as definições podem ser lógicas, expressivas, normativas e etimológicas. As definições lógicas, como o próprio nome já diz, surgem quando se quer definir alguém ou alguma coisa logicamente; a definição expressiva não possui vínculo algum com a lógica, depende de um

ponto de vista, alguém pode definir algo logicamente e outro alguém define essa mesma coisa de uma maneira diferente, do seu ponto de vista.

“As definições normativas indicam a forma como se quer que uma palavra seja utilizada.” (PERELMAN-OLBRECHTS-TYTECA, 1996). Já, as definições etimológicas se fundam na origem das palavras, buscando defini-las, por exemplo: a palavra Filosofia, cuja origem é atribuída a Pitágoras, é a junção de “philo” (amizade ou amor fraterno) e “sophia” (sabedoria). Ou seja, a palavra, em seu sentido literal, significa amor pelo saber.

O AUDITÓRIO

Definido como “[...] o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação [...]” (PERELMAN-OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 21), o auditório é o público para o qual o orador dirige-se, auditório também pode ser um termo aplicado aos leitores. Quando falamos em auditório, estamos falando do público que ouve e lê um determinado discurso, independente do gênero discursivo. O auditório pode ser um auditório particular e um auditório universal.

O auditório particular é constituído por indivíduos específicos, inseridos numa temática específica, ou seja, uma espécie de público-alvo, por exemplo, médicos vão a palestras que tratam sobre temas exclusivamente da área da saúde, não seria adequado se estivessem numa palestra para arquitetos, assim, o orador deve conhe-

cer o público a que se dirige. Já o auditório universal é um auditório que abrange uma maior quantidade de indivíduos, como quando um presidente discursa para a sua nação. “O auditório universal é uma espécie de auditório ideal onde tem lugar uma argumentação tão rigorosa que se assume como plenamente racional, excluindo o Ethos e o Pathos.” (ROBRIEUX, 2005, p. 35).

O auditório é um determinado grupo ou pode ser apenas uma pessoa, ele é quem deve ser persuadido pelo orador, para isso, o orador deve conhecer seu público, isto é, idade, gênero, classe social, etc. Através disso, o orador é auxiliado em seu discurso, pois nada adianta falar de forma científica a um público de baixa escolaridade, por exemplo. São o discurso e o orador que devem ser adequados para o seu público.

ANÁLISE

Para a análise, o material é um trecho transcrito do orador de *live* da plataforma *Youtube*. O trecho é breve e trata-se de um debate sobre as relações que a Linguística Textual vem determinando entre as maneiras de argumentar, os gêneros (em mídia da internet) e os tipos de interação, baseando assim a argumentação como elemento integrante do desempenho dos textos.

Texto 1: M

M: então ainda que herdeira da retórica essa visão de intencionalidade não pode ser entendida em linguística textual como uma espécie

de injunção do locutor para levar interlocutor a mudar de ponto de vista... o sujeito nem controla de todo seu dizer nem domina os efeitos que surtirá no outro... e aí que entra a' articulação possível ao meu ver com as heterogeneidades enunciativas... penso que é exatamente essa faceta de sujeito comunicante de locutor' que se supõe dona de seu dizer... mas que é inevitavelmente atravessada por muitas vozes...visto pela dimensão de sujeito comunicante locutor' que ele precisa ter controle sobre tudo que se expressa e o faz estrategicamente... mas tanto pelo viés psicanalítico quanto pelo viés dialógico o sujeito reage às inúmeras vozes que atravessam... então argumentação é um processo estratégico só que nem sempre o locutor usa intencionalmente ou conscientemente um dado recurso linguageiro de qualquer sistema (incompreensível)... mas mesmo assim ele pode provocar um bom efeito argumentativo possível... mas nunca inteiramente garantido.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Após a leitura dos dados transcritos, foi percebido que o orador utiliza a técnica argumentativa da definição, com essa técnica o orador pode usar a definição como argumento ou como uma forma de justificar os seus argumentos. Nesse caso, o orador utiliza a definição de forma argumentativa, definindo assim os fatos. Como a definição, ou seja, a técnica argumentativa possui também tipologias, no trecho transcrito do discurso, essa técnica surge de maneira lógica e ex-

pressiva: a primeira define logicamente os fatos, e a segunda serve para que o orador exponha seu ponto de vista sobre o assunto.

No material transcrito, notamos pausas, mas não muito longas, marcadores conversacionais, utilizando palavras iguais e parecidas, as quais circulam o texto, deixando-o informativo e utiliza bastante a definição mais forte, que é a chamada definição lógica; essa explicação é sempre baseada nos princípios teóricos aprendidos neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise finalizada, os resultados apontam que o orador é persuasivo e angaria assim a confiança do seu auditório. A partir do seu caráter criado, ou seja, seu ethos discursivo, o que ressalta é um orador empático e confiante através de um discurso explicativo e elucidativo, com palavras que despertam segurança e confiabilidade (*pathos*), mostrando assim conhecimento do tema que aborda.

O orador mantém empatia na relação comunicacional, o que faz com que não aconteça a perda da expressão do início ao fim e assim o auditório recebe as informações facilmente. Isso possibilita estabelecer um acordo prévio com o auditório, além de apresentar linguagem e postura adequada para esse determinado público, ocorre então a adaptação. Com a técnica argumentativa da definição, o orador consegue suporte ar-

gumentativo convincente por meio de argumentos lógicos (*logos*).

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. *A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção*. 8. ed. Ateliê Editorial: São Paulo, 2009.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro; Tecnoprint, s/d. [Coleção Clássicos de Ouro].

FIORIN, José Luiz. Dialogismo e estilo. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org.). *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: Educ, 2004.

MATEUS, Samuel. *Introdução à retórica no séc. XXI*. Covilhã: Labcom-ifp, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação – A Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. 2. ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CAPÍTULO 22

LETRAMENTOS DIGITAIS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: Proposta de laboratório didático para formação docente em tempos de pandemia

Lívia Carolina Nascimento **SANTANA**
UFRPE – *liviansantana@hotmail.com*

Jacqueline Torres de **SOUZA**
UFRPE – *jacquelinelenin@gmail.com*

Ivanda Maria Martins **SILVA**
UFRPE – *ivanda.martins@ufrpe.br*

RESUMO: Com a integração de tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem, a inovação pedagógica é destacada em processos formativos, visando a apoiar os docentes no redesenho de planejamentos, metodologias e estratégias didáticas. A inovação pedagógica pode configurar-se na implementação de laboratórios didáticos como espaços de vivências formativas integradoras e interdisciplinares. O objetivo principal deste trabalho é apresentar as experiências do Projeto de Extensão BEXT/UFRPE – “LABFOR: laboratório de formação docente – educação literária e inovações pedagógicas na formação de leitores críticos para cidadania e inclusão social”, como espaço de integração entre ensino, pesquisa, extensão e inovações pedagógicas. Quanto ao aporte teórico, são priorizadas abordagens sobre inovação pedagógica, em articulação com práticas de letramentos digitais. O letramento digital merece ser avaliado em sua dimensão

plural, compreendendo-se conjuntos de letramentos como práticas sociais concretizadas com apoio de dispositivos digitais (BUZATO, 2007). É importante destacar a dimensão plural dos letramentos, considerando-se quatro pontos focais: linguagem, informação, conexões e (re)desenho (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016). Os letramentos digitais são norteadores para formação inicial e continuada de docentes, tendo em vista a necessidade de promover processos formativos articulados à cultura digital (BUZATO, 2007). Este trabalho integra pressupostos de pesquisas e práticas extensionistas dialógicas (FREIRE, 1983), considerando aspectos metodológicos da pesquisa qualitativa, por meio de ações e vivências extensionistas. Os resultados revelam que a implementação de laboratório didático-pedagógico pode contribuir, significativamente, nas articulações entre formação inicial e continuada de docentes, com vistas ao aprimoramento de práticas pedagógicas inovadoras e de processos de letramentos digitais de educadores.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente; letramentos digitais; inovação pedagógica; extensão dialógica.

INTRODUÇÃO

A formação docente apresenta-se como um desafio às instituições de ensino superior que trabalham com cursos de licenciatura. As demandas da cibercultura (LÉVY, 1999) estão redimensionando processos formativos, no sentido de os professores repensarem metodologias e estratégias didáticas para apoiar a aprendizagem dos estudantes, priorizando a autonomia e o protagonismo do discente.

Nesse cenário, a formação docente para usos pedagógicos das tecnologias digitais tornou-se uma necessidade urgente. Buzato (2001) já havia indicado o letramento digital como eixo norteador para programas de formação docente, considerando-se o letramento em sua dimensão plural.

Os desafios que os professores têm vivenciado quanto à sua prática pedagógica não estão apenas numa formação incipiente e com aparente estrutura de “treinamento tecnológico”, diz respeito também à sua formação inicial que precisa estar integrada ao dinamismo da cultura digital. Com o advento das tecnologias digitais nas escolas, surge uma nova concepção de educação, atrelada ao uso de ferramentas tecnológicas educacionais.

Tendo em vista a necessidade de apoiar a formação docente, implementamos o Projeto de Extensão “LABFOR: laboratório de formação docente – educação literária e inovações pedagógicas na formação de leitores críticos para cidadania e inclusão social”. O projeto LABFOR, cadastrado no SIGProj sob nº: 347865.1947.46288.17022020, foi aprovado no Edital nº 07/2019 – BEXT 2020, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFRPE, com previsão de início em março de 2020 e encerramento em dezembro de 2020. No entanto, em função da pandemia de COVID-19 e, de acordo com as orientações do regulamento do Período Letivo Excepcional (PLE) da UFRPE, houve ajustes no período de realização das atividades propostas para início em agosto/2020 até dezembro/2020.

O objetivo geral do projeto é contribuir para a formação docente, por meio de laboratório didático-pedagógico como espaço formativo de integração entre ensino, pesquisa e extensão, considerando articulações com a formação inicial docente nas licenciaturas em Letras e Pedagogia, ofertadas na modalidade a distância pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia – UAEADTec/UFRPE. O referido projeto articula-se, também, à formação continuada de professores da educação básica, com foco em práticas pedagógicas inovadoras e letramentos digitais.

Como objetivos específicos do LABFOR, podemos listar: 1) avaliar estratégias metodológicas ativas em tempos de inovações pedagógicas e tecnológicas, visando à ampliação de práticas de leituras e letramentos literários dos licenciandos, os quais atuarão como multiplicadores no contexto da educação básica; 2) elaborar planejamentos didático-pedagógicos direcionados para lives, círculos de formação docente, minicursos e oficinas pedagógicas, com foco em metodologias ativas e inovações pedagógicas; 3) propor minicursos on-line para a formação de licenciandos em ambientes virtuais de aprendizagem, a exemplo do AVA Moodle, tendo em vista inovações pedagógicas para o contexto da educação básica (ensino fundamental; EJA e ensino médio); 4) realizar oficinas pedagógicas, rodas de conversas *on-line*, *lives*, palestras, fóruns de debates virtuais, no formato remoto, por meio do apoio de plataformas e tecnologias digitais; 5) promover articulações com o Estágio Supervisionado Obrigatório

tório – ESO, no sentido de disseminar ações direcionadas para a educação básica.

O LABFOR foi redesenhado para funcionamento de modo remoto, com atividades ofertadas em ambientes virtuais e plataformas digitais para apoiar ações no âmbito da extensão. Divulgamos as ações do Projeto LABFOR para atender aos polos EAD/UFRPE ativos em 2020 das Licenciaturas em Letras e Pedagogia, ofertadas na modalidade a distância pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia – UAEADTec/UFRPE. Nesse sentido, alguns polos EAD foram contemplados, tais como: Carpina/PE, Pesqueira/PE, Surubim/PE, Palmares/PE, Afrânio/PE, Jaboatão dos Guararapes/PE, Recife/PE. O formato remoto, por meio de plataformas digitais, contribuiu para ampliar a abrangência da comunidade atendida, perfazendo o total de 430 participantes. As inscrições para a comunidade foram realizadas por meio de formulário eletrônico, de acordo com a programação mensal de atividades realizadas.

Neste trabalho, apresentamos o relato de experiências das ações desenvolvidas na primeira edição do Projeto de Extensão LABFOR, visando à descrição de atividades realizadas no período de agosto de 2020 a dezembro de 2020.

Quanto ao aporte teórico, destacamos o enfoque de Buzato (2007) que aponta para a dimensão plural do conceito de letramento digital integrado à formação docente. Nessa concepção plural dos letramentos, destacamos, ainda, a abordagem de Dudeney,

Hockly e Pegrun (2016), considerando-se quatro pontos focais nas análises dos letramentos digitais: linguagem, informação, conexões e (re)desenho (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016).

Este trabalho busca articular pressupostos de pesquisas e práticas extensionistas dialógicas (FREIRE, 2002), considerando aspectos metodológicos da pesquisa qualitativa, por meio de ações e vivências extensionistas. A seguir, apresentamos as discussões teóricas norteadoras.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E LETRAMENTOS DIGITAIS: EIXOS NORTEADORES PARA FORMAÇÃO DOCENTE NA CULTURA DIGITAL

A inovação pedagógica e os letramentos digitais podem reconfigurar processos de formação docente, considerando as demandas de ensino e aprendizagem na cibercultura.

A inovação precisa ser compreendida em sua dimensão plural, integrando dimensões pedagógicas e tecnológicas às práticas pedagógicas e aos novos cenários de aprendizagem que continuamente transformam-se. Sob o viés pedagógico, a inovação pode ser percebida na implementação, por exemplo, de laboratórios didáticos capazes de funcionar como espaços de vivências formativas integradoras, interdisciplinares e transversais.

Quando se pensa em laboratório, primeiramente, surge a noção de apelo tecnológico, com a disposição de máquinas, equipamentos a serviço dos

usuários. No entanto, podemos ampliar essa noção, articulando-se a esta visão tecnológica a dimensão pedagógica, com foco em reflexões e experiências didático-pedagógicas, no sentido de os professores compartilharem vivências docentes por meio de trocas dialógicas que possibilitam a criticidade no processo de expansão da “inteligência coletiva” (LÉVY, 1999).

Nesse sentido, o LABFOR funcionou como laboratório didático-pedagógico, com base em inovações pedagógicas e vivências formativas de integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Com foco na inovação, podemos estabelecer conexões entre as abordagens de Freire (2002), no campo da educação, e Bakhtin (2015), nos estudos da linguagem. No enfoque de Freire (2002), a perspectiva dialógica remete ao reconhecimento de que os seres humanos são históricos e, pelo diálogo, constroem e reconstróem o mundo. O diálogo, nesse sentido, é condição para a formação do sujeito histórico e social. Para Freire (2002), a base da educação é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica.

Bakhtin (2015) aponta para o dialogismo como constitutivo das práticas de linguagem. Nessa perspectiva, afirma o autor:

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no

entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. (BAKHTIN, 2015, p. 49)

O enfoque bakhtiniano amplia a dimensão dialógica da linguagem para estudos antropológicos e filosóficos que compreendem as conexões dinâmicas do amplo diálogo social entre homem, sociedade e práticas discursivas ancoradas na historicidade. As abordagens de Freire (2002) e Bakhtin (2015) apontam para o diálogo como categoria constitutiva na formação humana em ampla interação com os processos sociais, históricos, políticos e culturais. Essa dimensão plural pode ser importante para ampliar nossa compreensão sobre a educação dialógica, considerando as demandas atuais em relação às dimensões da inovação pedagógica/tecnológica.

Nesse sentido, a concepção dialógica perpassa, também, a noção de letramentos digitais em sua dimensão plural. Buzato (2006) aponta para essa dimensão plural e usa o termo letramentos digitais. Conforme o autor:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 16)

Certamente, as práticas de letramentos digitais de docentes e discentes precisam ser continuamente aprimoradas em função do apelo tecnológico do cenário da cultura digital. Na ótica de Dudeney, Hockly, Pegrun (2016), os letramentos digitais envolvem:

[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016, p. 17)

Ainda retomando o enfoque de Buzato (2006), destacamos que a noção de letramentos digitais pode ser norteadora para processos de formação docente a fim de buscar alcançar respostas para os seguintes questionamentos: o que se espera do uso das tecnologias na educação? O que se espera dos professores? Como formar professores, tendo em vista as demandas da cultura digital?

Refletindo sobre tais questões, buscamos desenvolver o Projeto de Extensão LABFOR, com base no desenho metodológico indicado a seguir.

DESENHO METODOLÓGICO

No desenho metodológico, priorizamos a pesquisa-ação, destacando-se a abordagem qualitativa, com base no modelo *Technological Pedagogical Con-*

tent Knowledge – TPACK (MISHRA; KOEHLER, 2006) para a formação docente.

Shulman (1987) propôs considerar necessária a relação entre conhecimentos específicos de conteúdos e conhecimentos pedagógicos, considerando-se o modelo PCK – *Pedagogical Content Knowledge* (conhecimento de conteúdo e pedagógico).

Mishra e Koehler (2006) utilizam o modelo proposto por Shulman (1987) e acrescentam o termo *technological* para formar o TPACK, no qual os conhecimentos em tecnologia, pedagogia e conteúdos devem ser olhados não apenas de maneira isolada, mas também integrada (MISHRA; KOEHLER, 2006).

Em conexão com o modelo TPACK, as ações do LABFOR buscaram integrar pressupostos da pesquisa e das práticas extensionistas dialógicas (FREIRE, 1983), considerando aspectos metodológicos da abordagem qualitativa, por meio de técnicas procedimentais, tais como: análise documental, pesquisa-ação, bem como elementos das ações extensionistas, como aplicação de avaliação diagnóstica da comunidade atendida, rodas de diálogos on-line, rodada de oficinas e minicursos *on-line*, *lives*, palestras, ateliê de formação docente, entrevistas em *podcasts*, planejamentos e análises de impactos das ações de extensão.

EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS FORMATIVAS NO LABFOR

O LABFOR contou com uma equipe de trabalho formada por docentes e discentes das Licenciaturas em

Letras e Pedagogia da UAEADTec/UFRPE, bem como do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE), além de docentes da educação básica e da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR).

Para organizar a etapa do planejamento das ações do LABFOR, foi criada uma sala virtual no Ambiente Virtual de Aprendizagem – *AVA Moodle* da UAEADTec/UFRPE. Essa sala foi organizada com fóruns virtuais temáticos, ferramentas de envio de atividades, biblioteca digital, glossário interativo, banco de imagens com memória do projeto, vídeos, além de outros recursos para apoiar a interação entre os membros da equipe do projeto. Essa etapa de planejamento de atividades formativas foi realizada em agosto de 2020, considerando: 1) reuniões, atividades de planejamento das ações extensionistas; 2) organização dos canais de divulgação do projeto; 3) organização da sala virtual do projeto no *AVA Moodle* UAEADTec da UFRPE; 4) organização do processo de inscrição da comunidade participante.

Além da sala virtual de planejamento do LABFOR, foi criado um grupo no *WhatsApp*, com a participação de docentes e discentes envolvidos na organização do LABFOR, no sentido de facilitar as interações. O projeto contou com monitora bolsista, que atuou ativamente na organização dos trabalhos, juntamente, com monitores voluntários, licenciandos de Letras e Pedagogia – EAD. Dentre as atividades realizadas na primeira edição do LABFOR, podemos destacar: Palestras, lives e sessões temáticas; Ateliê de formação docente; Minicursos e oficinas *on-line* no *AVA Moodle*; Mostras virtuais de expe-

riências de leituras, letramentos e práticas pedagógicas no *Instagram*; Fórum de debates virtuais; Círculos de pesquisas, leituras e práticas formativas/extensionistas; Rodas de conversas *on-line*; LABFOR *Podcast*.

Em síntese, foram realizadas as seguintes atividades, conforme descrição do Quadro 1:

Quadro 1: Relação de Atividades do LABFOR – 1ª edição (2020)

Período	Atividades
Agosto/ 2020	Reuniões de planejamento – ações contínuas do projeto Rodas de diálogos – ações contínuas do projeto
Setembro/ 2020	1 Sessão de Abertura 1 Mostra virtual LABFOR no <i>instagram</i> 3 Lives na plataforma digital <i>Google Meet</i> – interações síncronas 2 Minicursos no AVA Extensão UAEADTec – interações assíncronas 1 Oficina pedagógica – interação síncrona no <i>Google Meet</i>
Outubro/ 2020	1 Mostra no Ateliê de formação docente no <i>Instagram</i> 3 Minicursos no AVA Extensão UAEADTec – interações assíncronas 3 Lives na plataforma digital <i>Google Meet</i> – interações síncronas 11 Oficinas pedagógicas no AVA Extensão UAEADTec – interações assíncronas
Novembro/ 2020	5 Minicursos no AVA Extensão UAEADTec – interações assíncronas 1 Oficina pedagógica – interação síncrona no <i>Google Meet</i> 2 Lives na plataforma digital <i>Google Meet</i> – interações síncronas

Dezembro/ 2020	4 Entrevistas <i>podcast</i> realizadas pelos discentes voluntários LABFOR, com participação de docentes da educação superior e da educação básica.
-------------------	---

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Na primeira edição do LABFOR, tivemos 42 atividades realizadas: 1 Sessão de Abertura; 2 Mostras virtuais LABFOR no *Instagram*, 9 *Lives* na plataforma digital *Google Meet* e *YouTube*; 12 Minicursos no AVA UFRPE-UAEADTec, 14 Oficinas pedagógicas – interações síncronas; 4 LABFOR *Podcasts* – Ateliê de formação docente. O público-alvo das ações contemplou 430 participantes, dentre os quais: docentes da educação superior e da educação básica, discentes de licenciaturas da UFRPE e de outras IES, monitores bolsistas e voluntários.

No mês de outubro de 2020, as atividades do LABFOR foram integradas às práticas de Estágio Supervisionado Obrigatório da Licenciatura em Letras/UAEADTec. Nesse sentido, foi incluída a rodada de *Oficin@s das Letr@s*, atividades organizada pelos licenciandos de Letras que participam de práticas formativas de estágio supervisionado com o apoio de tecnologias digitais. As oficinas foram realizadas no AVA UAEADTec/UFRPE e abertas para licenciandos da UAEADTec e professores da educação básica, interessados nas articulações entre práticas de linguagens, (multi)letramentos e letramentos literários/digitais. Na programação de outubro, o LABFOR apresentou o total de 18 atividades: 3 *lives*, 3 minicursos, 1 mostra

no Ateliê de Formação Docente, 11 oficinas na rodada de *Oficin@s das Letr@s*.

Em novembro de 2020, o LABFOR integrou-se às atividades formativas de licenciandos em Pedagogia da UAEADTec, por meio de ações articuladas ao Estágio Supervisionado Obrigatório. Na programação de novembro de 2020, o LABFOR apresentou o total de 8 atividades: 2 *lives*, 5 minicursos, 1 oficina. No mês de novembro, a Licenciatura em Pedagogia destacou-se com vários minicursos com temas diversificados sobre a atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares. Nesse sentido, os minicursos abordaram a atuação do pedagogo em brinquedotecas, hospitais, Ongs, penitenciárias, evidenciando a diversidade de campos de atuação profissional na área de Pedagogia. Na área de Letras, as atividades de novembro destacam a multimodalidade, as práticas de letramentos literários, as *fanfics* e a LIBRAS.

No mês de dezembro de 2020, o LABFOR desenvolveu entrevistas com docentes da educação superior e da educação básica. As entrevistas fizeram parte como ação extensionista do Ateliê de Formação Docente do LABFOR. As entrevistas foram realizadas por meio de áudio, priorizando-se produção de conteúdos digitais por meio de *podcasts*. No Ateliê de Formação Docente – LABFOR *Podcast*, as principais temáticas abordadas nas entrevistas dos docentes foram: 1) Desafios e adaptações na educação básica devido à pandemia de COVID-19; 2) Caminhos estratégicos na educação básica em tempos de pandemia; 3) Vocação e

formação acadêmica/literária: as pesquisas e estudos sobre literatura de autoria feminina.

Quanto às plataformas digitais e ferramentas tecnológicas utilizadas nas ações do LABFOR, destacamos:

- *Google Meet*: lives, oficinas, palestras e sessões temáticas com a participação de licenciandos, docentes da educação superior e da educação básica.

- *Instagram*: mostras do LABFOR, com compartilhamento de leituras, experiências relativas a práticas de letramentos digitais, bem como vivências pedagógicas de docentes e discentes inscritos nas atividades propostas.

- *AVA Moodle*: os minicursos foram realizados *AVA Moodle* – UAEADTec/UFRPE, priorizando temas, como: 1) Inovações tecnológicas e educação: conexões ilimitadas; 2) Recursos Educacionais Abertos: desafios para educação literária na cultura digital; 3) Ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e possibilidades; 4) Estágio na educação não formal: teorias e práticas; 5) literatura na era digital: nas tramas da ciberliteratura; 5) Formação de leitores literários no contexto das mídias digitais: desafios e perspectivas; 6) Videoaulas: práticas de linguagens e novos desafios para educadores(as) e outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O LABFOR proporcionou impactos na apropriação de recursos tecnológicos dos participantes que

poderão atuar como multiplicadores no contexto da educação básica. Oficinas, *lives*, minicursos, palestras, entrevistas por meio de *podcasts* e outras ações propiciaram impactos tecnológicos nos processos formativos da comunidade atendida pelo projeto. Nesse sentido, destacamos as contribuições do LABFOR em práticas de letramentos digitais dos docentes, compreendendo-se letramentos digitais como práticas sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016).

A oferta das atividades do LABFOR teve impacto social, considerando as demandas dos licenciandos da UAEADTec, além de docentes da educação básica, oriundos de diferentes polos de apoio presencial do Programa Universidade Aberta do Brasil/UAB. Os polos contemplados foram: Carpina/PE, Recife/PE, Pesqueira/PE, Afrânio/PE, Jaboatão dos Guararapes/PE, Surubim/PE, Palmares/PE.

Nesse sentido, o LABFOR buscou ampliar as conexões entre Universidade e Escola, estreitando o diálogo entre processos formativos iniciais e continuados com foco na qualificação profissional de docentes da educação básica. Os eixos de letramento digital e inclusão digital dos docentes foram abordados nas atividades propostas pelo LABFOR, com foco na dimensão social formativa dos educadores.

Os programas e os projetos de formação docente precisam considerar a autoria, tanto em relação

aos papéis do docente, quanto em termos de aprendizagem do discente. Nesse sentido, concordamos com a abordagem de Demo (2009), quando afirma:

[...] autoria é fundamento docente e discente, por ser referência crucial da aprendizagem no professor e no aluno. Professor que não é autor, não tem aula para dar. Só pode reproduzir. Aluno que não é autor continua copiando, ainda não está aprendendo. (DEMO, 2009, p. 20)

Só buscando a construção da autoria docente/discente é que iremos caminhar em direção a um projeto de educação dialógica, emancipatória, crítico-reflexiva e inovadora, com vistas a processos de transformação social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: A Estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.

BUZATO, M. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 46(1), Jan./Jun. 2007, p. 45-62.

BUZATO, M. Letramentos digitais e formação de professores. In: III Congresso Ibero-Americano Educarede, Maio, 2006, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: EducaRede, Fundação Telefônica, 2006.

BUZATO, M. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o caso Teresa. In: CABRAL, L. G, SOUZA, P., LOPES, R. E. V.; PAGOTTO, E. G (Orgs.) *Linguística e ensino: novas tecnologias*. Blumenau: Nova Letra, 2001, p. 229-267.

DEMO, P. *Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo: Atlas, 2009.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUN, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1983.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, 2006.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Educational Review*, n. 57 (1), 1987, p. 1-22.

CAPÍTULO 23

ASCENDENDO À PANDEMIA: Silêncio, sujeito e possibilidades

Simone Máximo **PELIS**

UESB – *simone.maximo@gmail.com*

Lorena Oliveira **ANDRADE**

UESB – *andrade.lorena.olivera@gmail.com*

Nirvana Ferraz Santos **SAMPAIO**

UESB – *nirvanafs@terra.com.br*

RESUMO: O distanciamento social imposto pela pandemia resultou, muitas vezes, no silêncio entendido como não poder dizer, por censura ou por não ter para quem dizer. No entanto, além de interdito (TFOUNI, 2008), aquele que está no início, no fim e no entorno de cada palavra, o silêncio ancora todos os sentidos do não dito (ORLANDI, 1995) e permite ao sujeito revelar-se. O objetivo deste trabalho é apresentar o silêncio na linguagem do afásico, como dimensão discursiva, estruturante de sentido e constitutivo do sujeito, apoiado na Neurolinguística Discursiva, que entende a linguagem como constitutiva do sujeito, trata-se de uma abordagem social-histórica-cultural e está atenta para cada dado alinhado à teoria de forma singular. Os dados apresentados foram extraídos das atividades linguísticas de acompanhamento a pessoas com afasia, propostas pelo Espaço de Convivência entre Afásicos e Não Afásicos. A pesquisa é caráter qualitativo e as análises denotam que a lin-

guagem precisa estar em ação, em ambiente que possibilite, potencialize e contribua para produção e localização do sujeito. Salienta-se neste trabalho que o silêncio é linguagem, embebido de sentidos, restaurador do sujeito perdido no caos da ausência e da falta; salienta-se também a importância do outro no processo discursivo.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem; pandemia; silêncio.

INTRODUÇÃO

Será apresentado, a seguir, um fragmento de pesquisa desenvolvida em doutoramento, intitulada *O Silêncio na Afasia*. Com o delineamento desse recorte, objetiva-se apresentar o silêncio na linguagem do afásico, como dimensão discursiva, estruturante de sentido e constitutivo do sujeito. As considerações expostas são fundamentadas na abordagem da Neurolinguística Discursiva (ND) que considera o sujeito enquanto sócio, histórico e cultural, e compreende a linguagem como constitutiva do sujeito e atenta para cada dado alinhado à teoria de forma singular.

Eni Pulcinelli Orlandi, em *As Formas do Silêncio*, revela o caráter fundador do silêncio, aquele que está no início, no momento que antecede a linguagem. Segundo Orlandi (2009), quando o homem individualizou (instituiu) o silêncio como algo significativamente discernível, ele estabeleceu o espaço da linguagem. Além de fundador, o silêncio é constitutivo. Constitui o sujeito e o permite transitar e estabelecer

sentido ao mundo ao qual pertence, pois o silêncio é linguagem.

Para a produção de sentidos, o silêncio é fundamental, é simbólico e possibilita o não dizer (DUCROT, 1987). Esta é a política do silêncio: local, quando é afetado por uma interdição que não permite as palavras emergirem, e constitutivo, quando imbuído em sentidos, que a falta de palavras consolidará. Sendo assim, o silêncio está sempre impregnado, ora de fundamentações, ora de possibilidades. Ora com algo a dizer, ora com algo ainda não dito. Sempre possibilitando sentidos, parte integrante do complexo sistema de linguagem do sujeito.

Certamente, não se trata somente do sujeito típico. O sujeito atípico é contemplado com o mesmo sistema complexo de linguagem que o sujeito típico o é; portanto o silêncio vai cumprir as mesmas funções, apresentar o mesmo caráter, mesmo nos sujeitos com alterações de linguagem.

As alterações de linguagem nomeadas como afasias, que podem ser de expressão ou compreensão, são exemplos aqui retratados. Fato é que a alteração de linguagem deve levar o indivíduo a ter a imagem e a percepção do mundo de forma distorcida, isto implica em alteração da percepção de si. O indivíduo é um ser social, cultural e histórico, e, por isso, será sempre afetado a partir do contexto em que está inserido. Em relação ao sistema, a consciência individual é um fato socioideológico (BAKHTIN, 2012). Se o contexto mu-

da, isso refletirá na linguagem que constitui o indivíduo, bem como em seu entorno. Se o indivíduo muda, isso refletirá na linguagem e afetará o contexto ao seu redor. Um sempre tangerá o outro.

Em relação à enunciação, a linguagem é parte integrante, onde o “eu” fala para o outro. A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização, segundo Benveniste (1974 [1989]). Podemos considerar que enunciação é dizer. Enunciado é o dito. Portanto, o outro tem papel fundamental nesse processo contínuo de movimento e interação, recorrendo a elementos do sistema linguístico, o “eu” e o “tu”, na reversibilidade de papéis. No movimento da linguagem, o sujeito é elucidado.

A afasia, como exemplo de mudança do indivíduo, apresenta-se como seqüela de uma impossibilidade de dizer, por causas fisiológicas. Segundo Coudry (1988), a afasia é a perturbação da linguagem em que há alteração de mecanismos linguísticos em todos os níveis, tanto do seu aspecto produtivo, quanto interpretativo, causada por lesões estruturais adquiridas no SNC (AVC, TCE, Tumores). Trata-se, dessa forma, de silêncio resultante do processo de silenciamento de origem fisiológica.

Outro exemplo de silêncio, porém, resultante de silenciamento provocado pela mudança de contexto histórico e social, foi o causado pelo distanciamento social imposto pelo momento pandêmico que teve início em março de 2020. Silêncio entendido como não

poder dizer, por censura ou por não ter para quem dizer. Além de interdito (TFOUNI, 2008), aquele que está no início, no fim e no entorno de cada palavra, o silêncio ancora todos os sentidos do não dito (ORLANDI, 1995). Assim, ao permitir o sujeito revelar-se, o silêncio permite que ele resista à ação de silenciamento.

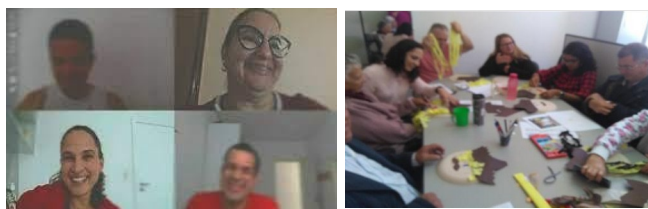
METODOLOGIA

Trata-se de estudo de caráter longitudinal, e de natureza qualitativa quanto à análise de dados. Os dados de linguagem são de MJ, 83 anos, professora aposentada, que apresentou afasia de expressão e hemiplegia à direita, após acidente vascular cerebral hemorrágico (AVC). É o sujeito de linguagem, cujo acompanhamento, presencial e domiciliar, teve início somente após aprovação pelo Conselho de Ética, Parecer N^o: 4.565.671, e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No acompanhamento domiciliar, foram resguardadas todas as normas de biossegurança aplicadas à época: pesquisadora e MJ estavam imunizadas contra COVID-19 no início das sessões de acompanhamento, foram utilizados equipamentos individuais de proteção e respeitado o distanciamento físico.

Os dados foram apreendidos a partir de atividades linguísticas de acompanhamento a pessoas com afasia, propostas pelo Espaço de convivência entre afásicos e não afásicos (ECOA). Essas atividades foram idealizadas considerando o contexto social, histórico e

cultural do sujeito, e viabilizadas “[...] pela interação dialógica entre pesquisador e sujeito.” (COUDRY, 2011, p. 17). Cada dado, fundamentado na concepção indeterminada e heterogênea da linguagem, cujo sentido é construído, é considerado um dado-achado (COUDRY, 1996; COUDRY e FREIRE, 2011). O ECOA é vinculado ao GPEN – Grupo de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, é um local, físico e/ou virtual, em que afásicos e não afásicos (terapeutas, familiares e amigos) são provocados a acionar a linguagem, colocá-la em movimento, (re)construindo possibilidades para a linguagem pulsar e consolidar sentidos.

Foto: ECOA – Virtual e/ou Presencial

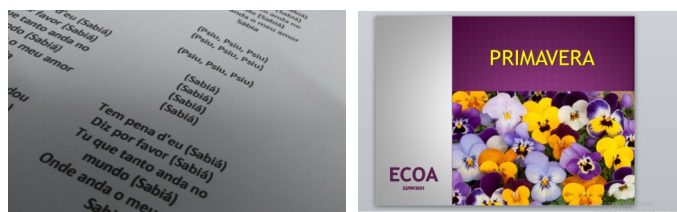


Fonte: Banco de dados ECOA.

Criado em 2011, pela Prof^a. Dr^a. Nirvana Ferraz Santos Sampaio para promover o acompanhamento de sujeitos, individualmente ou em grupo, empreender a reinserção ao convívio e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida das pessoas com alteração de linguagem, o ECOA promove atividades que ocorrem em

encontros semanais ou quinzenais, com cerca de uma hora de duração e que são fundamentadas em pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva, como proposto por Coudry, que, ao fundar o CCA (Centro de convivência de Afásicos), no IEL (Instituto de Estudo da Linguagem), em 1980, inspirou a criação do ECOA, alguns anos depois.

Foto: Natureza das Atividades



Fonte: Banco de Dados do ECOA.

Os pressupostos de Coudry (1986/1988), que fundamentam a ND, estão ancorados nas abordagens sócio-histórico-culturais de Vygotsky e Luria, que em seus estudos concebem o cérebro como um complexo sistema funcional, moldado por experiências externas que permitem e promovem a transformação das funções cognitivas.

O alerta foi dado no último dia de 2019, pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Falava-se de casos de pneumonia grave, em uma determinada cidade chinesa. Nos primeiros dias de janeiro de 2020, a existência de uma nova cepa de coronavírus era oficializada, e, no final do mesmo mês, a declaração de um o surto de CO-

VID-19 – doença causada pelo novo coronavírus (doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2) – que anunciava a pandemia.

A orientação para a população mundial foi divulgada: manter o distanciamento mínimo de um metro, o uso de máscaras, álcool em gel e recolhimento domiciliar. Uma onda de insegurança, medo e incertezas absorveu a todos.

Lojas, mercados, escolas e empresas foram fechados. Famílias inteiras, principalmente pessoas idosas, foram isoladas em suas casas. Em princípio seriam quinze dias que, em seguida, foram estendidos a meses consecutivos. O não poder dizer, o não ter a quem dizer caracterizou o maior impedimento, silenciamento coletivo, e de larga escala, da contemporaneidade.

As práticas metodológicas do Grupo de Pesquisa em Neurolinguística, inicialmente suspensas, foram silenciadas, bem como seus sujeitos e pesquisadores. Contudo, a essência do ECOA, apesar do impacto promovido pelo distanciamento social, é de possibilitar o dizer. A resistência ao silenciamento foi realizada a partir da adequação das atividades de convivência. A forma de impedir que os progressos alcançados pelos afásicos regredissem foi a promoção de encontros em ambiente virtual e acompanhamentos domiciliares.

Nesse momento, os aplicativos que ofertavam chamadas em vídeo eram os mais utilizados para diminuir a distância entre as pessoas. O ECOA, apesar de em silêncio, estava elaborando uma nova narrativa: a pro-

posta de encontros virtuais, considerando a condição de compreensão, acessibilidade, alfabetização digital, desenvoltura e atravessamento emocional de cada integrante do Grupo.

Mesmo com a pandemia, novos integrantes se somaram. As atividades propostas foram baseadas na realidade social e histórica e na vivência de cada integrante. O planejamento das atividades contemplou a participação dos integrantes afásicos de expressão e de compreensão, e a acessibilidade aos processos alternativos de significação.

Os dados de linguagem produzidos em meio à visão discursiva dos sujeitos em acompanhamento dão visibilidade ao que se apresenta como processos alternativos de significação (COUDRY, 2008), uma formulação teórico-metodológica que tem se mostrado produtiva quando a linguagem se apresenta, em várias de suas faces, modificada pela afasia. Se o sistema da língua conta com um conjunto amplo de formas a serem selecionadas e combinadas para produzir sentido, então, há processos de significação a explorar na interlocução com afásicos: esse é o desafio que se toma como ponto de partida para enfrentar as condições em que se estabelece a linguagem na afasia. Se a afasia afeta certas estruturas e usos da língua, por sua vez, o sujeito afásico busca outros modos/ arranjos para significar/associar, ou seja, produz processos alternativos de significação (COUDRY, 2008).

Atentar-se a esses modos e arranjos que o sujeito afásico, ao realizar um dado, utiliza para significar é

uma das funções do investigador, que encontra nesse dado um achado, quando lhe atribui o olhar teórico. Este é o conceito de dado-achado, onde o dado:

[...] funciona como uma espécie de pista privilegiada para o investigador descobrir caminhos trilhados pelos sujeitos que fazem compreender suas dificuldades e as saídas encontradas. (COUDRY, 2008, p. 20-21)

O investigador fez o papel do outro, a quem se diz algo. O ECOA fez-se o outro para o grupo silenciado pelo distanciamento, após já serem silenciados fisiologicamente. Esse espaço, ao explorar a interlocução entre afásicos e não afásicos, tornou-se o vetor de processos alternativos de significação. Nesse movimento, o sujeito foi delineado, revelado e constituído. Assim, o ECOA possibilitou novos caminhos, novos processos, e a ressignificação.

DADOS E ANÁLISES

Em um dos acompanhamentos realizados no domicílio do sujeito, a pesquisadora promoveu um dia temático para MJ, professora aposentada, que, como dito, aos 83 anos, apresentou afasia de expressão e hemiplegia à direita, após acidente vascular cerebral hemorrágico (AVC). Era São João, esse festejo marca parte da história de vida e da cultura de MJ, como educadora, na criação dos filhos, nas suas memórias. A atividade te-

mática contou com acessórios (chapéu, bandeirola, e até um bolo de milho) para dar realidade a este momento e resgatar importantes momentos de MJ, que fez questão de escolher a música a ser cantada, em parceria com sua filha e com a sua cuidadora.

Quadro 1 – Naquele São João

Interlocutor	Turno	TC INICIAL	TC FINAL	Enuncia- dos	Observa- ções condi- ção de produ- ção	Observa- ção não verbal
Filha A	1	[00:00:04.00]	[00:00:07.00]	Ahhhhh... Bora cantar? Bora cantar!	MJ sorrindo	
Filha A	2	[00:00:08.00]	[00:00:12.00]	É a do rapaz que ficou triste que a moça não chegou no S. João... Não foi?		
MJ	3	[00:00:13.00]	[00:00:13.00]	Foi!		
Filha A	4	[00:00:13.00]	[00:00:14.00]	Foi! Bora Cantar.		
Ambas	5	[00:00:15.00]	[00:00:39.00]	<i>Eu fiquei tão triste.....</i>	Cantando*	Filha olhando para MJ, que para de cantar
Filha A	6	[00:00:40.00]	[00:00:42.00]	Vamos cantar outra...	Filha oferece outra canção	MJ continua a mesma canção
MJ	7	[00:00:40.00]	[00:00:44.00]	<i>Só porque não veio, só porque não veio...</i>	MJ continua a mesma canção	Filha em silêncio
Filha A	8	[00:00:45.00]	[00:00:53.00]	<i>Nã, Nã, Nã.... Ela não lembra. Vamos cantar outra, ela não</i>	PMSP ao fundo afirma não haver problema	MJ em silêncio

				lembra.		
MJ	9	[00:00:54.00]	[00:01:01.00]	<i>Eu lembro dessa. Eu lembro é dessa. "Ustica" não eu lembro não.</i>		MJ interrompe. Filha em silêncio.
Filha	10	[00:01:02.00]	[00:01:03.00]	<i>Então vamos cantar mais uma.</i>	Convoca a filha	
Ambas	11	[00:01:04.00]	[00:02:25.00]	<i>Eu fiquei tão triste, eu fiquei tão triste...</i>	MJ acompanha. A deixa de cantar em determinados momentos para a mãe completar a canção.	
MJ	12	[00:02:25.00]	[00:02:26.00]		Todos batem palmas	MJ sorri e impondo para começar a falar, levantando o balão com mão.

Fonte: Elaboração dos autores.

Os turnos conversacionais 6 e 7 revelam que MJ não consegue cantar toda a música, e, quando o silêncio se instaura, a filha, imediatamente, oferta outra canção “Vamos cantar outra, vamos cantar outra [...]”, e a cuidadora pergunta: “[...] você se lembra daquela...?” A filha complementa: “[...] essa ela não lembra a letra não [...]”, a pesquisadora intervém: “Não tem problema, não [...]”, então, a filha pergunta: “[...] lembra de uma outra música [...]” e é interrompida por MJ que diz “Eu me lembro dessa!” e repete: “Eu me lembro dessa! Outra eu não

lembro não [...]” (com sinal de negativa com a cabeça). Então, a filha retoma a música, acompanhada por MJ, e seguem até o final. MJ sorri ao terminar a canção, recebendo palmas de todos. A filha explica entusiasmada o desfecho da canção, batendo a mão.

No dado apresentado, o silêncio de MJ foi entendido por todos como o esquecimento da música, ou pausa por impedimento. Para MJ, o silêncio estava repleto de busca, busca de palavras que preencheriam a canção tantas vezes entoada, ensinada aos filhos e aos alunos. O silêncio fez-se necessário para que ela ouvisse os ecos que ali se encontravam. A filha e a cuidadora tentaram evitar um possível constrangimento pela falta, mas foram surpreendidas pela afirmação, pela certeza, pela história presente de MJ. A música, como lugar de pertencimento, é o lugar que sua força para ressignificação emerge, onde está o torque necessário para poder dizer: Eu lembro! O silêncio, aqui, intervém como parte da relação do sujeito com o dizível (ORLANDI, p. 89).

CONCLUSÃO

As análises denotam que a linguagem precisa estar em ação, em ambiente que possibilite, potencialize e contribua para produção e localização do sujeito. Salienta-se neste trabalho que o silêncio é linguagem, é embebido de sentidos e é restaurador do sujeito perdido no caos da ausência e da falta; salienta-se também a importância do outro no processo discursivo. O papel do outro dentro na interlocução afásica é, em

muitos momentos, o vetor do processo enunciativo. O outro provoca o retorno à intimidade e ao repertório de vivências, verificadas nas entrelinhas, no interdiscurso e no silêncio. No período pandêmico, o ECOA se localizou como o outro para o Grupo de Pessoas Afásicas, silenciadas, possibilitando um novo dizer. O silêncio foi a expressão de resistência de MJ, frente à dedução particular do outro (a filha) e de um julgamento distante da realidade singular do sujeito. Para MJ, tal correspondência foi impressa no silêncio impregnado de sentido e de memória. Entrementes, cada dado é singular e deve ser submetido a uma análise própria. O silêncio, que é linguagem, se fez vetor de resistência, enquanto processo alternativo de significação. O ECOA se fez linguagem, enquanto vetor para esses processos alternativos de significação. O silêncio, atividade constitutiva, permitiu ao sujeito resistir e a se (re) constituir, no pulsar da linguagem, mediada pelo outro.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13. ed. Trad. M. Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989, cap. 5, p. 81-92).

COUDRY, Maria Irma Hadler; *et al.* *Caminhos da Neurolinguística Discursiva – teorização e práticas com Linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

COUDRY, Maria Irma Hadler. *Neurolinguística Discursiva: afasia como tradução (Discursive Neurolinguistics: aphasia as translati-*

on). *Estudos da Língua(gem)*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 7-36, 2008. DOI: 10.22481/el.v6i2.1065. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1065>. Acesso em: 11 nov. 2022.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 1999. Edição consultada: 2009.

ORLANDI, Eni P. *As Formas de Silêncio: no movimento dos sentidos*; 6. ed. Campinas: Editora Unicamp. 1992.

TFOUNI, Fábio E. V. O interdito e o silêncio: duas abordagens impossíveis na linguagem. In: *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 2, maio/ago. 2008, p. 353-371.

CAPÍTULO 24

ECO.A:

Quando a linguagem pulsa, experiências durante a pandemia COVID-19

Brena Batista **CAIRES**

UESB – *brendynhacaires@gmail.com*

Tamiles Paiva **NOVAIS**

UESB – *novaes.tamilespaiva@gmail.com*

Nirvana Ferraz Santos **SAMPAIO**

UESB – *nirvanafs@terra.com.br*

RESUMO: O objetivo deste texto é evidenciar como as práticas de linguagem realizadas no Espaço de Convivência entre afásicos e não afásicos, durante a pandemia, mantiveram a língua(gem) viva e dinâmica a qualquer tempo (contexto pandêmico) e pulsante, ainda que em um novo formato (híbrido). Apoiados na metodologia preconizada pela Neurolinguística Discursiva, as pesquisas desenvolvidas nesse espaço têm-se voltado para a observação participada que cada sujeito faz da leitura e da escrita socialmente, utilizando gêneros discursivos diversos, registros de fatos da vida pessoal, conversas e discussões sobre temáticas cotidianas tanto nos acompanhamentos individuais quanto em grupo. A partir da emergência dos dados e das suas análises, concluímos que essas atividades auxiliaram os sujeitos afásicos na resignificação da sua condição numa perspectiva dialógica, social e interacionista por meio da linguagem pulsante. As atividades virtuais desenvolvidas permitiram a partilha de experiên-

cias e subjetividades dos sujeitos no período de isolamento social de maneira socioafetiva.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem; afasia; pandemia.

INTRODUÇÃO

O Espaço de Convivência entre afásicos e não afásicos (ECO) está localizado no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Neurolinguística – LAPEN, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde são realizadas pesquisas vinculadas à iniciação científica da UESB, ao mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística dessa instituição. As atividades presenciais, na UESB, foram suspensas com o evento da pandemia, decorrente da COVID-19, a qual afetou a sociedade mundial em vários sentidos em função dos riscos e acometimentos provocados pelo contágio do vírus, Sars-coV-2, e pelas restrições que o cenário pandêmico impõe, conforme a declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020. Com a orientação do distanciamento social, as atividades do grupo precisaram ser remodeladas, e a adaptação dos sujeitos com afasia ao formato híbrido era uma grande dúvida. Contudo, por ser a linguagem constitutiva do sujeito (FRANCHI, 1977), sua prática se tornou ainda mais essencial no momento de silenciamento social. Segundo Sampaio (2015), a linguagem se concebe como processo cognitivo no ato das interações, enquanto socializadora e mediadora das relações entre o sujeito com o mundo. Assim, pessoas afásicas nas práticas cotidianas

linguísticas podem reestruturar e atualizar sua comunicação conforme sua condição atual.

O ECOA é inspirado nos moldes do Centro de Convivência de Afásicos (CCA) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com o propósito de oportunizar um ambiente dinâmico, priorizando as interações entre pesquisadores, sujeitos afásicos e familiares. Nesse Espaço são desenvolvidas pesquisas pautadas numa metodologia do acompanhamento longitudinal, as sessões acontecem no formato individual de acordo a disponibilidade dos pesquisadores e sujeitos e também em sessões em grupo, quinzenalmente.

As atividades desenvolvidas no ECOA, tanto no acompanhamento individual, quanto no acompanhamento em grupo, e durante a Pandemia seguem a perspectiva da Neurolinguística Discursiva (ND), com os estudos de Coudry (1983, 1996, 2010, entre outros); Coudry e Possenti (1983); Novais-Pinto (2011), entre outros), que discorrem sobre a relação entre linguagem, cultura e sociedade e, nesse sentido, ancoram-se na abordagem histórico-cultural para compreender questões referentes ao funcionamento cerebral e ao funcionamento da linguagem, a partir dos trabalhos de estudiosos como Vygotsky (1989); Luria (1981 e 1986); Bakhtin (1997) e também em Franchi (1977), cuja concepção de linguagem é direcionada para o discurso, o processo e como constitutiva do homem. Dessa forma, é possível pensar a linguagem intrínseca às relações pessoais e, no que se refere a afasia vista por uma ótica discursiva, considera a importância do mediador, o pesquisador linguista, ou mesmo os familiares, por meio de orienta-

ções do pesquisador. Além disso, resgata-se aqui os fatores socioculturais que contribuem para a reinserção dos sujeitos afásicos nas atividades sociais, enxergando-o como sujeito que interage e se expressa atuando sob a linguagem viva e fluídica apesar das lesões ou alterações cerebrais.

QUESTÕES METODOLÓGICAS

As pesquisas desenvolvidas no ECOA aderiram ao formato híbrido durante o cenário pandêmico no país (COVID-19), mantendo a estrutura da observação participada que cada sujeito faz da leitura e da escrita socialmente, utilizando gêneros discursivos diversos (artigos jornalísticos, fábulas, músicas, vídeos, dentre outros), registros de fatos da vida pessoal, conversas e discussões sobre temáticas cotidianas tanto nos acompanhamentos individuais quanto em grupo. Assim, as atividades foram realizadas remotamente, utilizando tecnologias ativas (plataforma *Google Meet* e também pelo aplicativo *WhatsApp*) e de forma presencial, na casa dos sujeitos, com a autorização prévia, após a vacinação de pesquisador e do sujeito, e, ainda assim, com a utilização de equipamentos de proteção individual (EPIs), seguindo rigorosamente a orientação aos atendimentos, quais sejam: touca, máscara, máscara facial acrílica, jaleco descartável, luvas, propé, e higienização (com álcool 70%) sistemática de equipamentos, instrumentos e objetos utilizados nas sessões que ocorreram nesses domicílios de forma individual.

Considerou-se a importância do mediador, que pode ser conceituado como aquele que serve de interme-

diário de elo, que medeia. Sabe-se que, no que se refere à afasia como decorrente de alterações ocasionadas por lesões neurológicas, causadas por acidente vascular cerebral, tumor cerebral ou traumatismo craniano, há não somente inúmeras alterações na linguagem, mas também na vida social, pessoal, emocional e profissional de indivíduos que a possuem, e, no período pandêmico, de isolamento social o agravante ainda é maior. Dessa forma, o papel do mediador torna-se crucial no processo de reorganização e reestruturação da linguagem do sujeito, pois são realizadas as trocas entre investigador e sujeito estabelecendo uma interação que gera uma ação. E, além disso, na perspectiva da linguagem em funcionamento, numa abordagem sócio-interacionista, pode-se evidenciar a importância de olhar para o sujeito como um ser interativo, onde a linguagem acontece através das relações com o cotidiano.

Nesse sentido, consideramos que para que haja a reestruturação da linguagem é necessário que haja interação social, ou seja, que os indivíduos, afásicos e não afásicos, investigadores e interventores executem a reciprocidade no processo de ajuda mútua. Por meio das reuniões em grupos e dos acompanhamentos individuais, realizados no ECOA, buscamos observar como o sujeito reage à fala e à escrita, assim como a ocorrência da relação de reciprocidade entre mediador e sujeito. Vejamos abaixo imagens de uma reunião em grupo realizada presencialmente no ECOA, como demonstração da interação entre sujeitos e investigadores e conseqüentemente da ação.

Figura 1: Atividade presencial do ECOA no Lapen (Imagens 1, 2, 3 e 4)



Fonte: Banco de dados Lapen.

Na situação ilustrada, em formato presencial, podemos perceber que há uma troca mútua na interação entre sujeito-pesquisador que possibilita a reconstrução da linguagem e a reintegração social, pois tais sujeitos demonstram e consideram o ECOA como um espaço de bem-estar ajuda e acolhimento, e este é o principal objetivo que almejamos. O mediador desempenha o papel de intervir, estimular e proporcionar diversas alternativas para o sujeito exercer a linguagem, deve-se fazer com que ele se sinta seguro para se expressar e fazer perceber que através das atividades e esforço individual se faz possível a reestrutura-

ção da linguagem tanto no presencial quanto virtual, o que observaremos nos próximos dados.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O sujeito AS, casado, 58 anos, acometido por AVC isquêmico, participa das atividades do ECOA. No período pandêmico, como mencionado, os acompanhamentos aconteceram no formato híbrido. Nas sessões individuais, a investigadora Ibb dirigiu-se ao domicílio do sujeito respeitando as medidas sanitárias contra a COVID-19, e nas reuniões de grupo, AS participa através da plataforma virtual *Google Meet*. Vejamos imagens:

Figura 2: Sessão individual no domicílio de AS: Vasco (Imagem 5 e 6)



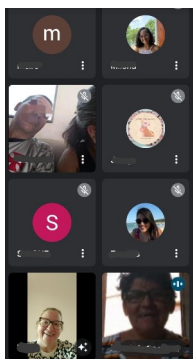
Fonte: Banco de dados do ECOA.

Na sessão apresentada acima, Ibb, a investigadora e mediadora, encontra-se no domicílio do sujeito AS que optou pelos acompanhamentos presenciais, apesar do contexto pandêmico. Dessa forma, Ibb, respeitando protocolos contra a COVID-19, como uso de máscara álcool em gel,

terceira dose de vacina, desloca-se quinzenalmente até a casa do sujeito AS. Nesse dia, o tema do encontro foi sobre “Torcida de futebol”, AS torce para o Vasco e sempre deixou muito claro seu gosto fiel pelo time, gosta de vestir a camisa do Clube, assiste aos jogos e gosta de falar sobre esse assunto.

A partir da abordagem da ND que se preocupa com as vivências cotidianas e pessoais do sujeito afásico, Ibb levou para a sessão informações sobre a história do Vasco, imagens, vídeos e o hino. Assim, AS sentiu-se empolgado e interessado para expor através dos processos alternativos de significação o nome do seu time que não consegue mais evocar depois do AVC. Dessa forma, Ibb ofereceu-lhe o Alfabeto móvel e pede para que reproduza sua torcida; verificamos na imagem 1 a hipótese que o sujeito utiliza para se comunicar e, finalmente, na imagem 2 fica evidente a palavra “vasco” ou seja, o seu time.

Figura 3: Sessão em grupo no ECOA, plataforma *Google Meet* (Imagem 7)



Fonte: Banco de dados do ECOA.

Acima, observa-se a participação de AS em uma sessão do ECOA em formato remoto, utilizando tecnologia ativa, a plataforma *Google Meet*, nesse dia, 23/09/2022, juntamente com outros participantes, discutiu-se sobre o desenvolvimento de cidades próximas à Vitória da Conquista, região em que AS mora e, também, sobre cidades próximas da região de Feira de Santana, região em que mora outro integrante do grupo, senhor JC, casado, 60 anos de idade que teve um AVC em 2019 e ficou afásico. Além disso, foi realizada a dinâmica “imagem e ação”. Para a realização dessa dinâmica, um dos sujeitos ficava com os olhos vendados, uma imagem era apresentada para os demais sujeitos e estes deveriam dar pistas, por meio de palavras ou gestos, para que o participante, que tinha ficado com os olhos vendados no momento da escolha, em um segundo momento, descobrisse qual tinha sido a imagem escolhida. AS participou da dinâmica de forma eficaz, juntamente com a sua esposa CS, apesar das suas limitações e instabilidades, recorrendo aos gestos. Assim, ao (re)conhecer as suas dificuldades é possível “[...] favorecer o desenvolvimento de alternativas próprias para reelaborá-las.” (COUDRY, 1988, p. 196).

Percebe-se, portanto, que a linguagem pulsante, proporcionada pelas atividades do ECOA, auxilia os sujeitos afásicos na ressignificação da sua condição numa perspectiva dialógica, social e interacionista. As atividades virtuais desenvolvidas permitiram a partilha de experiências e subjetividades dos sujeitos no período de isolamento social de maneira sócio-afetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo evidenciar como as práticas de linguagem realizadas durante a pandemia mantiveram a linguagem viva e dinâmica a qualquer tempo (contexto pandêmico) e pulsante, ainda que em um novo formato, o híbrido. Foi possível, através da análise de produção de fala espontânea, tanto nos acompanhamentos individuais quanto em grupo, perceber as dificuldades de acesso lexical que o sujeito AS apresenta, assim como os diversos processos alternativos de significação que utiliza para se comunicar, o que, neste caso, é o mais relevante, ou seja, considerar as marcas da língua presentes nas suas produções. Com a pesquisa e a análise dos dados, a partir da abordagem enunciativo-discursiva, no contexto grupal, com orientações (tanto para os sujeitos afásicos quanto para os cuidadores e familiares) e com integração de sujeitos afásicos e não afásicos no exercício da linguagem, consta-se a possibilidade de reinserção social dos sujeitos que participam do ECOA no exercício da linguagem.

Além disso, cabe ressaltar a relevância do formato híbrido, possibilitando o acesso às atividades por sujeitos de outros estados. Ressalta-se ainda a possibilidade de participação dos acompanhamentos nas duas modalidades como no caso do sujeito AS que é acompanhado em seu lar e nas reuniões quinzenais em grupo através da Plataforma *Google Meet* (virtual). Além disso, ratifica-se que cada dado analisado remete

às vivências com os sujeitos no ECOA, à possibilidade de troca de experiências que se pode estabelecer, à mediação e à possibilidade de reestruturação da linguagem dos sujeitos afásicos com a intervenção de um mediador que possibilita a reversibilidade de papéis nas interlocuções.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: Estética da Criação Verbal*. Trad. M. E. G. PEREIRA. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- COUDRY M. I. H. *Diário de Narciso*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- COUDRY M. I. H. O que é o dado em Neurolinguística? *In: CASTRO, M. F. P (Org.). O Método e o dado no estudo da linguagem*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.
- COUDRY, M. I. *Caminhos da neurolinguística discursiva*. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- COUDRY M. I. H.; POSSENTI, S. Avaliar discursos patológicos. *CADERNOS de Estudos Linguísticos*, n. 5, Campinas, 1983, p. 99-109.
- FRANCHI, C. *Linguagem – atividade constitutiva*. Almanaque 5. São Paulo: Brasiliense, 1977, p. 9-27.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. Trad. Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, S.A. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.
- LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- NOVAES-PINTO, R. C. Desafios metodológicos da pesquisa em Neurolinguística no início do século XXI. *Estudos Linguísticos*, v. 40, São Paulo, 2011, p. 966-980.

SAMPAIO, N. F. S. *Linguagem, memória e escrita*. Pesquisas e Práticas psicossociais, v. 10, n. 2, São João del-Rei, 2015. p. 405-411. Disponível em: http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/Sampaio. Acesso em: 05 ago. 2022.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 25

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA VARIAÇÃO “TU” E “VOCÊ” COMO FORMAS DE TRATAMENTO: Análise quali-quantitativa dos resultados obtidos no *GOOGLE SCHOLAR*

Priscila Ferreira de ALÉCIO
UNEMAT – *priscila.f.a.letras@gmail.com*

Manoel Mourivaldo Santiago ALMEIDA
USP – *fabiolasovb@gmail.com*

RESUMO: A variação da língua ocorre em todas as regiões e locais onde há comunicação. A presente comunicação tem o intuito de expor uma pesquisa bibliográfica cuja intenção é investigar o processo de variação das formas “tu” e “você” nas diversas regiões do Brasil. Assim, necessitou-se seguir alguns parâmetros para este trabalho. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, no *Google Scholar*, com trabalhos publicados, em um número aproximado de 20 artigos, a fim de instigar a variação “tu” e “você” em diversas regiões do Brasil. Para esta pesquisa, utilizar-se-ão as seguintes palavras-chave: “formas de tratamento + tu e você”, “Variação tu e você + regiões do Brasil” e “Variação tu e você + aspectos prosódicos”. Após essa etapa, será realizado um comparativo com um trabalho finalizado, no município de Cláudia (ALÉCIO, 2021), com essa vertente, a fim de comparar os resultados gerais da pesquisa bibliográfica com uma pesquisa já efetuada a partir desse processo de variação no município de Cláudia. Os pressupostos

teóricos amparam-se em Labov (2008), Lopes (2017), Long e Preston (1999), Preston (198; 1999; 2010), Thun (2009), dentre outros. Além de autores que tratam da prosódia, como Boddaly (2020) e Fiel (2021). A partir desse aparato teórico, será realizado um quadro com os principais resultados encontrados, bem como a quantificação dos resultados a fim de investigar quais regiões mais utilizam a forma “tu” e quais utilizam a forma “você”.

PALAVRAS-CHAVE: *sociolinguística variacionista; levantamento bibliográfico; variação "tu" e "você".*

INTRODUÇÃO

A variação entre os pronomes da segunda pessoa passou por uma evolução significativa e constitui um vasto campo de pesquisa, no que se refere as formas de uso nas diversas formas de uso.

A pesquisa consiste em realizar uma pesquisa bibliográfica, no *Google Scholar*, com trabalhos publicados, em um número aproximado de 10 trabalhos, a fim de instigar a variação “tu” e “você” em outras regiões do Brasil.

SOCIOLINGUÍSTICA

A Sociolinguística é uma ciência interdisciplinar, que tem o surgimento dos estudos datado no século XX, muito embora, as mesmas bases de análise já foram utilizadas por estudiosos anteriormente. De acordo com Bortoni-Ricardo (2017, p. 11), alguns teóricos no século XIX “[...] já desenvolviam em seus trabalhos teo-

rias de natureza claramente sociolinguística, como é o caso de Meillet [1866-1936], Bakhtin [1895-1975] e membros do Círculo Linguístico de Praga”.

Labov é considerado um dos fundadores da teoria da variação, ou da Sociolinguística Variacionista. Para Mollica, que realiza pesquisas nessa área, a Sociolinguística é uma ciência interdisciplinar, “[...] na fronteira entre língua e sociedade.” (MOLLICA, 2017, p. 9), de modo a propiciar o estudo da heterogeneidade da língua.

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS FORMAS ‘TU’ E ‘VOCÊ’

As formas “tu e você” apresentam amplo campo de estudos, devido aos usos em determinadas regiões do Brasil. Se, por um lado, alguns falantes utilizam a forma você na maioria das funções comunicativas, por outro, há aqueles que fazem uso da variante tu com mais recorrência na comunicação. Durante toda a história de uso das duas formas, há sempre relação com as estruturas sociais (ZENILDA, 2018).

A forma você surgiu da expressão “vossa mercê”, utilizada para se referir ao rei em Portugal. No entanto, a expressão “vossa mercê” começou a ser utilizada por todos, inclusive por aqueles que não pertenciam à Corte, nessa circunstância, a forma deixaria de ser empregada, principalmente com relação ao rei, sendo referido então como vossa alteza, vossa senhoria e vossa majestade (MENON, 1995).

As referências em segunda pessoa do singular têm sido muito estudada devido ao processo evolutivo. A seguir tem-se a demonstração do paradigma pronominal em que se inserem as formas em variação, na segunda pessoa do singular.

Tabela 1: Demonstração dos paradigmas pronominais

Paradigma 1	Paradigma 2
eu ando	eu <i>ando</i>
tu andas	tu <i>anda(s)</i> / você <i>anda</i>
ele(a) anda	ele(a) <i>anda</i>
nós andamos	nós <i>anda(mos)</i> / a gente <i>anda</i>
vós andais	vocês <i>andam</i>
eles(as) andam	eles <i>andam</i>

Fonte: GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 85.

Essa evolução no uso demonstra como a variação pode ocorrer de forma gradativa, enquanto que a gramática não a acompanha, pelo menos não a normativa, de modo que os usos acabam sendo muito distintos do que propõe a norma. Assim, a autora corrobora o percurso dos usos e evolução da forma “você” e os usos de “a gente”.

No percurso de Vossa Mercê para você, a forma de tratamento vai se gramaticalizando → vancuncê → vassucê → vacê → você até chegar ao pronome pessoal de segunda pessoa. A forma pronominal você mantém o traço formal originário de 3^a. pessoa, criando uma situação de conflito entre as regras normativas de concordância. Persiste a especificação original de 3^a.

pessoa, embora a interpretação semântico-discursiva passe a ser de 2^a. pessoa. E você começa a concorrer com o tu. (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 85)

No paradigma 1, tem-se os usos das formas pronominais ocorrentes nos séculos XVIII e XIX. Já o paradigma pronominal 2 consiste no uso atual dos pronomes pela maioria dos brasileiros. Pode-se observar que com o passar do tempo houve novas inserções e variantes que constituem o português atual. A seguir há a demonstração dos paradigmas pronominais sem conjugação.

Tabela 2: Demonstração dos paradigmas pronominais

Paradigma 1	Paradigma 2
eu	eu
tu	tu/ <i>você</i>
ele(a)	ele(a)
nós	nós/ <i>a gente</i>
vós	(vós)/ <i>vocês</i>
eles(as)	eles

Fonte: GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 85.

Assim, a presente pesquisa mostra alguns trabalhos com essa vertente, voltados para a segunda pessoa do singular.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa tem o intuito de expor os artigos, teses e dissertações que investigam a variação

pronominal da segunda pessoa do singular. A partir desse pressuposto investigou-se os trabalhos que estivessem nessa vertente, na plataforma *Google Scholar*.

Obteve-se um total de 8 artigos, selecionados a partir da utilização das seguintes palavras-chave; “formas de tratamento + tu e você”, “variação tu e você + regiões do Brasil” e “variação tu e você + aspectos prosódicos”.

A seguir, apresenta-se um quadro com o título, o autor e o resumo extraídos de 7 dos artigos encontrados na pesquisa.

TÍTULO	AUTORES	RESUMO
Fala (você/tu) ~ fale (você/tu): a expressão variável do modo imperativo no português popular da Bahia	Lanuza Lima Santos	Nosso objetivo consiste em identificar e discutir os padrões de uso e condicionamentos da variação. Para tanto, são investigadas as amostras de fala que compõem os corpora do português popular da Bahia, coletados e tratados pelo Projeto Vertentes (Universidade Federal da Bahia), a saber: i) corpus do português afro-brasileiro (Hélcia, Sapé, Cinzento e Rio de Contas); ii) corpus do português do interior da Bahia (Santo Antônio de Jesus e Poções); iii) corpus do português popular

		de Salvador (bairros populares de Salvador – Itapuã, Plataforma, Cajazeiras, Liberdade – e a região metropolitana, Lauro de Freitas). Os dados extraídos de amostras de fala de 164 informantes analfabetos e semialfabetizados dos sexos masculino e feminino, distribuídos em três faixas etárias (25 a 35; 45 a 55; mais de 65 anos) foram submetidos ao tratamento estatístico do programa Goldvarb.
Tu e você na Região Norte a partir dos dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil	Francieli Motta da Silva Barbosa Nogueira	Esta tese apresenta um estudo da variação das formas pronominais tu e você na função de sujeito no português oral da região Norte do Brasil, adotando-se os pressupostos teórico-metodológicos da Dialetoologia Pluridimensional (THUN, 2000) e da Sociolinguística (WEINREICH; LAVOV; HERZOG, 2006[1968]). O objetivo geral da pesquisa é, a partir dos estudos já realizados sobre a variação tu/você, analisar os fatores linguísticos e sociais que condicionam a variação desses pronomes no português falado na região Norte. Busca-se analisar de que modo eles estão distri-

		<p>buídos nos sete estados que compõem a região Norte do país (Amapá, Roraima, Amazonas, Pará, Acre, Rondônia e Tocantins) e observar a relevância das variáveis extralinguísticas (localidade, sexo, faixa etária e escolaridade) e linguísticas (tipo de referência, tipo de questionário, tempo verbal e paralelismo) no comportamento linguístico dos falantes. Além disso, objetiva-se representar, em cartas linguísticas, o uso dos pronomes tu e você, a fim de delinear a realidade dialetal da referida região.</p>
<p>Formas de tratamento no português brasileiro: a alternância tu/você na cidade de Santos – SP</p>	<p>Artaxerxes Tiago Tacito Modesto</p>	<p>Esta pesquisa visa a descrever e explicar o uso das formas de tratamento tu e você em Santos, cidade do litoral do Estado de São Paulo, levando em consideração aspectos sociolinguísticos e pragmático-discursivos, que atuam na alternância destas formas. Há, segundo RAMOS (2001), dois pontos de vista que têm norteado as pesquisas sobre as formas de tratamento: um de natureza sócio-histórica, que leva em consideração o uso amplo de você como uma opção por um tratamento igualitário, e</p>

		<p>outro que trata o problema como um processo de mudança baseado na implementação da forma você com estatuto pronominal, que desta forma vem alterando a concordância e acarretando muitas mudanças no sistema pronominal a partir de meados dos séculos XIX.</p>
<p>O uso do Tu e do Você no português falado no Maranhão</p>	<p>Cibelle Corrêa Béliche Alves</p>	<p>O objetivo deste trabalho é fazer uma “fotografia sociolinguística” do português falado no Maranhão no que concerne ao uso de tu e de você. Constituindo-se em um estudo de natureza geo-sociolinguística, ao aliar dois enfoques teóricos da variação regional – a dialetologia e a sociolinguística, a pesquisa verifica a relevância das variáveis sociais – naturalidade, faixa etária, sexo e escolaridade – e das variáveis linguísticas – concordância, tipo de referência e tipo de relato –, no comportamento dos falantes com relação ao uso das formas tu e você.</p>
<p>O imperativo gramatical no português brasileiro</p>	<p>Daisy Barbara Borges Cardoso</p>	<p>Este artigo pretende descrever e analisar o uso variável do imperativo gramatical no português brasileiro e sua correlação com a sintaxe de negação. Discutiremos tam-</p>

		bém aspectos históricos e morfosintáticos subjacentes à variação do fenômeno.
O uso do “tu” e do “você”: um estudo da realidade sociolinguística do português falado no Maranhão	Cibelle Corrêa Béliche Alves	Considerando as questões ora postas, pretendemos contribuir para o conhecimento mais detalhado da língua falada no Maranhão e, conseqüentemente, no Brasil, e para dar continuidade aos estudos já iniciados no Estado.
Variação e funcionalidade no uso de pronomes de 2ª pessoa do singular no português carioca	Vera Lúcia Paredes Silva	Neste trabalho serão apresentados alguns resultados da análise da variação no uso de pronomes de segunda pessoa do singular na fala carioca. No caso, a variação envolve as formas alternantes você, ce e zero, tais como ocorrem nas gravações do Banco de Dados Interacionais (BDI) do projeto PEUL/UFRJ.1

Como resultado do levantamento feito neste trabalho, tem-se as seguintes categorias, como elementos de partida e temas para pesquisas encontradas:

● Pesquisas com falar nordestino
● Formas no ALIB.
● Falar Carioca.
● Região sul.

• Região Norte.
• Nenhum voltado para o ensino de LP.

Observe-se que não há pesquisas na região Centro-Oeste, tendo em vista o contexto migratório dessa região. Dessa forma, ainda há muito o que se explorar, no que tange as pesquisas com essa vertente nesta região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho expôs as pesquisas encontradas no *Google Scholar*, na primeira página deste, em que compôs uma análise de 8 artigos e demonstrou quais são as temáticas destes. Observou-se que os temas variaram de acordo com a natureza das pesquisas: teses, dissertações e artigos, cujas análises, todavia, estão todas voltadas para o falar.

Observou-se, ainda, a ausência de pesquisas relacionadas ao Centro-Oeste, tendo em vista a imensa quantidade de migração nesta região. Os dados mostraram, pois, uma ausência de pesquisa sobre o tema, tanto nessa região, quanto no ensino de Língua Portuguesa, de modo mais abrangente, no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cibelle Corrêa Béliche. *O Uso Do “Tu” E Do “Você”*: Um Estudo Da Realidade Sociolinguística Do Português Falado No Ma-

ranhão. Disponível em: https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/2010_diss_ccbalves.pdf

ALVES, Cibelle Corrêa Béliche. *O uso do tu e do você no português falado no Maranhão* / Cibelle Corrêa Béliche Alves. Fortaleza (CE), 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2010. Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão.

BARBOSA, Francieli Motta Da Silva. *Tu E Você Na Região Norte A Partir Dos Dados Do Projeto Atlas Linguístico Do Brasil*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2021.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Formas de tratamento e estruturas sociais*. s. l. s. e., s. d.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Tem sociolinguística efetiva contribuição a dar à educação?. In: *BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 127-146.

CARDOSO, Daisy Barbara Borges. O imperativo gramatical no português brasileiro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 317-340, jun./dez. 2006.

CARDOSO, Jose Soares. *Mato Grosso em foco*. Cuiabá: Edição Guiapress, 1989.

COSERIU. Eugenio. Sentido y tareas de la dialectología. A. L. F.A.L. *Cuadernos de lingüística* 8. Mexico. 1982. em: <http://www.-romling.uni-tuebingen.de/coseriu/cospubli.html>> Acesso em: jan. de 2021.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LABOV, William. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. v. 5, n. 9, agosto de 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

LAMBERT, Wallace E. A social psychology of bilingualism. *Journal of social Issues*, 23, 1967, p. 91-109.

LOPES, Jezebel Batista. *Variação, percepções e atitudes linguísticas dos chapecoenses frente à referência à segunda pessoa do singular*. 2017, 332 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal da Fronteira Sul, Santa Catarina, 2017.

MODESTO, Artarxerxes Tiago Tácito. *Formas de tratamento no português brasileiro: a alternância tu/você na cidade de Santos – SP*. Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

NASCENTES, Antenor. O tratamento de "você" no Brasil. *Revista Letras*, Curitiba, n° 5, 1956. p. 114-122.

RUMEU, Márcia Cristina de Brito. *A variação tu e você no português brasileiro oitocentista e novecentista: reflexões sobre a categoria social gênero*. São Paulo: Alfa, 2013. p. 545-576.

SANTOS, Lanuza Lima. *Fala (você/tu) ~ fale (você/tu): a expressão variável do modo imperativo no português popular da Bahia*. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2016

SILVA, Vera Lúcia Paredes *Variação e funcionalidade no uso de pronomes de 2ª pessoa do singular no português carioca*. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, jul./dez. 1998, p. 121-138.

i As cem canções foram organizadas de acordo com ano de lançamento e artista. Foram analisadas 20 canções de cada músico, sendo, entre elas, 4 referentes a cada ano analisado. Os lançamentos aqui trabalhados foram: *Ludmilla* – Homem é Homem (2017), Cheguei (2017), Tipo Crazy (2017), Só vem! (2017), Solta a Batida (2018) Clichê (2018), Jogando Sujo (2018), Din Din Din (2018), Melhor pra mim (2019), Um Pôr do Sol na Praia (2019), 700 por Hora (2019), Flash* (2019), Cobra Venenosa (2020), Rainha da Favela (2020), I Love You Too (2020), Amor Difícil (2020), Pra te Machucar(2021), Socadona (2021), Ela Não (2021) e Joga Duro (2021). *Lexa* - Agora Eu Quero Ver (2017), Vem Que Eu Tô Querendo (2017), Movimento (2017), Foco Certo (2018), Sapequinha (2018), Provocar (2018) Conectar (2018), Só Depois do Carnaval (2019), Amor Bandido, (2019), Apimentadíssima (2019), Chama Ela (2019), Combatchy (2020), Treme Tudo (2020), Venenosa (2020), Quebrar Seu Coração (2020), Prazer, Eu Sou a Lexa (2021), Bruta (2021), Bota o Colete (2021) e Taradinha (2021). *Anitta* – Coladinha em Mim (2017), Vai Malandra (2017), Sua Cara (2017), Você Partiu Meu Coração (2017), Fica Tudo Bem (2018), Não Perco Meu Tempo (2018), Eu Não Vou Embora (2018), Perdendo a Mão (2018), Terremoto (2019), Onda Diferente (2019), Some Que Ele Vem Atrás (2019), Meu Mel (2019), Jogação (2020), Rave de Favela (2020), Desce Pro Play (2020), Tá com o Papato (2020), SexToU (2021), NO CHÃO NOVINHA (2021), Tô Preocupada (2021). *Pocah* – Meu Boy (2017), Pa & Browse (2017), Tô Tarada (2017), Perdendo a Linha (2017), Não Corre (2018), Espelho Meu (2018), Nois Tira Onda (2018), Agora Eu Tô Assim (2018), Ninguém Manda Nessa Raba (2019), Resenha Lá em Casa (2019), Pode Chorar (2019), Para Não (2019), Lei da Gravidade (2020), Depois da Quarentena (2020), Toda Sua (2020), Jogar Pra Tropa (2020), Nem On Nem Off (2021), Muito Prazer (2021), Passando o Rodo (2021), Eu Víciei (2021). *Dennis DJ* – Mostra o Que Sabe (2017), Bonita (2017), Coração Tá Gelado (2017), Absurda (2017), Vou Pegar (2018), Sou Teu Fã (2018), Só Você (2018), Bumbum Covarde (2018), Isso Que É Vida (2019), Pá Em Todo Mundo (2019), Relaxa e Toma (2019), Vizinha (2019), É o Mundo (2020), Namastê (2020), Novo Normal (2020), Se Ferrou (2020), Deixa de Onda (2021), Lágrima por Lágrima (2021), Eu Amo Todas (2021), Vera (2021).

ii Ao tratar-se de verbos, um processo semelhante ocorreu no mapeamento realizado pelo software. Incluindo outras flexões verbais no momento da busca.

iii O asterisco é referente a um comando do AntConc. Ao incluir * posteriormente ao radical ou parte afim de uma palavra, o sistema busca por

variantes da utilização buscada. Como por exemplo, ao buscar *bunda*, o termo acionado foi *bund**. Dessa forma, o software computou todas as possíveis variações na terminação da palavra, como por exemplo *bundi-nha*, *bundas* e etc.

iv As palavras *orelha*, *braço*, *seio*, *lábio* e *rosto* também foram buscadas, mas não apresentaram resultados.

v Foi apresentado um total de 295 categorias, a *bunda* recebeu a maior parte dos votos com 55 respostas (18,64%), o corpo recebeu 42 (14,24%) e seios 42 (14,24%).

vi Vide: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/04/01/indio-tupinamba-lgbt-foi-a-primeira-vitima-de-homofobia-no-brasil.htm> Acesso em 04/12/2020.

vii Are neither hispana india negra española ni gabacha, eres mestizo, mulata, half-breed caught in the crossfire between camps while carrying all five races on your back not knowing which side to turn to, run from.

viii <https://www.instagram.com/padrejaudio.lancellotti>

ix Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/foi-um-des-cuido-afirma-doria-sobre-jato-de-agua/>

x Um dos patrocinadores deste festival de audiovisual é a Terracap, administradora dos territórios públicos do Distrito Federal e uma das responsáveis pela tentativa de desmanche do território do Santuário dos Pajés para a construção do bairro Noroeste em destaque no curta-metragem documental.

xi Em consonância com isso, há casos, que são os próprios povos indígenas que utilizam dessas ferramentas midiáticas, dentre elas documentários e as próprias redes sociais, como forma de denunciar as violências enfrentadas (MILANEZ et al., 2019, p.17). Em ambos os casos, a proposta estaria em discordância com o que Berardo (2002, p. 71), Mello (2015, p. 57) e Silva (2002, p. 2) apontam em relação aos materiais analisados por eles, quando afirmam que não houve responsabilidade na representação da figura indígena no cinema, sobretudo com a divulgação de informações equivocadas sobre estes povos e suas particularidades étnicas.

xii O coronel Charles Magalhães tem formação acadêmica em educação física, solicitou sua aposentadoria da polícia militar para se dedicar a vice-presidência de uma empresa de consultorias em segurança pública.

Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/charles-magalhães-43199226/?originalSubdomain=br>. Acesso em: 11 nov 2022. Atualmente é candidato ao cargo de Deputado Federal pelo Distrito Federal através do Partido Social Democrático (PSD) nas eleições de 2022. Em suas principais pautas de defesa está na segurança da população onde afirma que “[É] a favor de armar a população”. Também é importante destacar sua fala com caráter machista acerca do feminicídio, em que o candidato a deputado federal afirma que “O feminicídio existe em vários fatores sociais, e um deles está ligado à questão comportamental da mulher, que tolera uma, duas, três vezes e, cada vez que é tolerado algo contra ela, é alimentada a possibilidade de ela ser morta”. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/cidades-df/2022/05/5005111-sou-a-favor-de-armar-a-populacao-diz-coronel-da-policia-militar.html>. Acesso em: 11 nov 2022.

xiii Disponível em: <https://cinemacao.com/2020/03/25/be-a-ba-cine-matografico-o-que-e-plongee-e-contraplongee/>. Acesso em 11 nov. 2022.

xiv Em outro recorte jornalístico do curta-metragem, um dos repórteres fala: "eles fazem de tudo pro brasileiro não ter conhecimento da etnia, dos povos, de toda essa cultura ampla, diversificada. E o poder simplesmente é o que manda" (5 '33). Isso é ressaltado por Levy (2009, p. 496) que lembra que o artigo IX da Constituição Federal de 1988 reconhece o direito de povos de terem um governo próprio, mas que a carta magna não reconhece a diversidade indígena, sendo excluído o termo "povos" ao se referirem a suas organizações

xv INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2000.

xvi <http://www.inci.org.br/acervodigital/index.php>.

xvii <https://imigrantes.ubik.com.br/>.

xviii Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=M3svlgz9DBI>. Pocket Show de Chico Buarque gravado em sua casa em 20/07/2011, cantando “Sinhá”, com participação especial de João Bosco. (Acesso em 18-06-2022).

xix Compreendo afetividade como uma série de fenômenos que dá qualidade às relações humanas e experienciais que se produzem. O que marca nossa vida humana, em meio às relações sociais e ao contexto em que nos inserimos, é o vínculo sentimental construído, isto é, a própria

afetividade. Por essa razão, a qualidade da interação em um processo de aprendizagem, caracterizado por relações entre pessoas, se liga diretamente ao sentido da experiência socialmente vivida (ARNOLD; BROWN, 1999).

xx Fals Borda (2009) compreende ‘sentipensar’ como a combinação da mente com o coração – pensar sentindo e sentir pensando – para guiar a vida em um bom caminho e suportar os tropeços.

xxi O documento intitulou, se caracterizou pelas indicações de plataformas virtuais como suportes digitais, no sentido de ampliar subsídio pedagógica a docentes com pouca familiaridade no uso do computador com Internet.

xxii Ficha terminológica é um instrumento para o registro de informações sobre os termos em estudo, sendo o instrumento que precede a inserção dos termos em um glossário terminológico. Esta ficha, então, precisa conter a maior quantidade possível de campos para coleta de informações a serem preenchidos sobre os termos estudados. (MAIA-PIRES e CRUZ, 2021).

xxiii Durante a segunda fase, o projeto contou com apoio financeiro da FAEX para estudantes de graduação por meio do edital de extensão da UnB.

xxiv A covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, foi identificada em dezembro de 2019 na China. A infecção transmite-se da mesma forma que uma gripe comum e provoca sintomas gripais típicos. Em casos graves, porém, o vírus pode causar pneumonia e matar. A pandemia é a maior do século 21 e a primeira a irromper numa sociedade tão interconectada pelas redes digitais. A infecção foi inédita por levar a uma quarentena global. <https://www.nexojournal.com.br/explicado/2020/06/20/Pandemia-origens-e-impactos-da-pestebub%C3%B4nica-%C3%A0-covid-19#section-48>.

xxv Um software de transcrição que administra dados multimodais em corpora de idiomas falados.

xxvi “O GAT – cujo acrônimo significa Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (sistema de transcrição para análise da conversa) – é um sistema de transcrição para notação da fala e prosódia da fala-em-interação cotidiana autêntica. Pode ser usado tanto para a compilação de transcrições da fala-em-interação a serem trabalhadas com propósitos de pesquisa quanto para transcrições em publicações no campo da lin-

guística.” (Selting et al., 2016, p. 8).

xxvii De acordo com o Professor Carlos André em entrevista oferecida à Rádio CBN Goiânia – Programa Na Ponta da Língua – A tendência da sigla COVID19 é de ser uma palavra feminina por dois motivos: a) à omissão da palavra doença (eclipse); b) COVID19 significa “Corona Virus Disease”. O número 19 refere-se à época em que os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados. <https://www.cbngoiania.com.br/programas/cbn-goiania/na-ponta-da-lingua/na-ponta-da-1%C3%ADn-gua-1.619370/a-covid-19-ou-o-covid-19-qual-o-correto-1.2030107>.

xxviii No original: “*The analyses also demonstrated how participants’ orientations may target very different material details (e.g., the materiality of the money, the proximity of the hands, the distance of the bodies), generating adjustments in the design of their actions that make them relevant in responding to the pandemic (and the way it is locally understood) in very different ways. This, in turn, contributes to a reflection on materialities in interaction and their embeddedness in, and constraining of, the organization of action.*” (MONDADA et al., 2020, p. 749).

xxix No original: “*The Covid-19 constitutes a bio-social crisis in the sense that it does not only affect our health but also the fundamentals of our sociality. It impacts physiological bodies, more or less permeable to the virus, and raises epidemiological issues. It also, more radically, hits bio-social bodies (one could better say socio-holobionts, Margulis, 1991)). This concept invites to consider that, by moving, interacting, and entering in contact, bodies constitute not just an environment for the virus, but the very habitat in which life with the virus is socially (re)organized – thus calling for a new politics of life agents.*” (LATOURET, 2018, apud MONDADA et al., 2020, p. 442).

xxx O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica é um programa financiado pelo CNPq que distribui bolsas de estudo para estudantes de graduação.



2023