

(Multi) Letramentos E Estudos Discursivos



*Mônica Maria Soares Santos
Cristina Lopomo Defendi*

**VIII SIMELP
III SINTEL
Volume V**



2023

VIII SIMPÓSIO MUNDIAL DE
LÍNGUA PORTUGUESA
2022

III SIMPÓSIO DE ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM
2022

VOLUME V
2023

(Multi)Letramentos
&
Estudos Discursivos

VOLUME V

2023

ORGANIZADORES:

Mônica Maria Soares SANTOS

Cristina Lopomo DEFENDI

(Multi)Letramentos

&

Estudos Discursivos

VOLUME V

2023

(Multi)Letramentos e Estudos Discursivos
Copyright© 2023 by VIII SIMELP e III SINTEL
[2023]

Todos os direitos desta edição são reservados à:
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

SANTOS, Mônica Maria Soares
(Multi)Letramentos e Estudos Discursivos / Mônica Maria Soares Santos, Cristina Lopomo Defendi – São Paulo: Estige Editorial, 2023.

363 p.

ISBN: 978-65-85731-01-0

1. Linguagem. 2. Discurso. 3. MultiLetramento.

I. Defendi, Cristina Lopomo; 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

Alícia 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 Hattnhe (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 ◄

PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM DIFERENTES CONTEXTOS: Questões valorativas no letramento financeiro

▲ Glauce Correa ANTUNES / Waljucy Furtado CARDOSO

Capítulo 2 ► 40 ◄

OS MULTILETRAMENTOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: Considerações sobre as práticas de linguagens no contexto das novas tecnologias

▲ Mayara Oliveira FEITOSA

Capítulo 3 ► 59 ◄

VIDAS NEGRAS IMPORTAM À LUZ DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

▲ Magno Santos BATISTA

Capítulo 4 ► 77 ◄

OS MECANISMOS DA COESÃO TEXTUAL NO TEXTO ESCRITO SOB A LUZ DA ENUNCIÇÃO BENVENISTIANA

▲ Mônica Santos da Costa REIS / Suenia Roberta Vasconcelos da SILVA / José Temístocles FERREIRA JÚNIOR

Capítulo 5 ► 100 ◄

ESTILO, CONTEXTO SOCIAL E POSICIONAMENTO VALORATIVO NA CRÔNICA DE RENATO TERRA

▲ Miriam Bauab PUZZO

Capítulo 6 ► 117 ◄

DISCURSO E IDENTIDADES: Estereótipos a partir do ser que nos é atribuído

▲ Nílsa Taumaturgo SÁ DE SOUZA / Viviane Silva de Oliveira NOLÁSCIO

Capítulo 7 ► 131 ◄

ASPECTOS DO ESTILO DO GÊNERO DISCURSIVO NA REPRESENTAÇÃO
DO DISCURSO DIRETO/INDIRETO EM ATIVIDADES DE LIVROS DIDÁTI-
COS DE PORTUGUÊS

▲ José Carlos de FRANÇA FILHO

Capítulo 8 ► 150 ◄

ORALIDADE E ANCESTRALIDADE NA CAPOEIRA: Princípios de uma
ética

▲ Kátia LINHAUS DE OLIVEIRA

Capítulo 9 ► 170 ◄

ANÁLISE DO DISCURSO NA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS:
Prática discursiva na sala de aula

▲ Adriana Teixeira ALVES / Ivone F. Aalcântara OLIVEIRA

Capítulo 10 ► 184 ◄

FUNCIONAMENTO SEMÂNTICO E POLISSÊMICO DO NOME REDE

▲ Rhafaela Rico Bertolino BERIULA

Capítulo 11 ► 197 ◄

DISCURSO DA MORTE: Necropolítica e seletividade racial no Brasil

▲ Thays Carvalho CESAR

Capítulo 12 ► 224 ◄

SALVE A LAGOA DE ARARUAMA: Uma análise crítica das metáforas
conceptuais no discurso de pescadores em Arraial do Cabo – RJ

▲ Jacimara Ribeiro Merizio CARDOZO /
Sérgio Arruda de MOURA

Capítulo 13 ► 243 ◄

RETÓRICA: Estratégias de repetição

▲ Afrânio da Silva GARCIA

Capítulo 14 ► 262 ◄

JORNAL ESCOLAR ONLINE

▲ Risonete AMORIM GOMES

Capítulo 15 ► 274 ◄

CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA: Contos africanos sob
a ótica dos multiletramentos

▲ Renan Silva RAPOSO / Cristina Lopomo DEFENDI

Capítulo 16 ► 297 ◄

A FORMAÇÃO DO LEITOR MULTICULTURAL: Histórias da nossa gente

▲ Ana Patrícia Sampaio PEREIRA / Lilian Castelo Branco de LIMA

Capítulo 17 ► 316 ◄

AFRICANIZANDO O CURRÍCULO ESCOLAR: O trabalho com o texto em
uma perspectiva afrocentrada

▲ Morganna Pontes dos Santos

Capítulo 18 ► 336 ◄

OFICINA DE ARTES, LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS QUILOMBO-
LAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: Relato de experiência

▲ Simara de Sousa MUNIZ / Denyse Mota da SILVA

Capítulo 19 ► 350 ◄

GÊNERO E LINGUAGEM NÃO-BINÁRIA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

▲ Iran Ferreira de MELO

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 publicados neste volume, 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 V, reúnem-se produções relevantes sobre a linguagem como prática social. Obviamente, com o avanço das pesquisas nesse campo, integram-se discussões acerca da análise do discurso e dos (multi)letramentos. 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

PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM DIFERENTES CONTEXTOS: Questões valorativas no letramento financeiro

Glauce Correa **ANTUNES**
UFPA – *glauce.gca@gmail.com*

Waljucy Furtado **CARDOSO**
UFS – *mayara.ofeitosa@gmail.com*

RESUMO: O letramento ocorre em diferentes contextos, constituindo atividades nas esferas de circulação dos gêneros discursivos em práticas escolares, mas não exclusivamente. Esta pesquisa interdisciplinar está pautada nos pressupostos teóricos de Rojo (2009; 2012) sobre letramentos, nas questões valorativas apontadas pelo Círculo de Bakhtin (2016 [1979]); VO-LÓCHINOV (2018 [1929]; 2019[1926]); nos direcionamentos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2005) quanto a ferramentas que investigam o conhecimento em finanças e o DL 7397/2010, que versa sobre a promoção da educação financeira para o fortalecimento da cidadania. Justifica-se a pesquisa por uma lacuna apresentada na BNCC, mencionando a educação financeira mais como quantitativa, preterindo questões valorativas na produção do discurso contemplada nesse tipo de letramento para o ensino médio, assim como por compreender-se a importância de práticas interdisciplinares na formação discente, propostas nos documentos oficiais balizadores do ensino no país. O objetivo geral é apontar como o letramento financeiro, efetivado pela linguagem nas

práticas sociais na educação dos indivíduos, pode alterar comportamentos nas competências de gerenciamento de finanças, igualmente nas questões valorativas apontadas pelo Círculo, dialogando com outra área do conhecimento onde se materializam também mecanismos de atuação discursiva. Metodologicamente, realizou-se pesquisa bibliográfica e de campo (sobre educação financeira nos meios digitais, como canais ou perfis em redes sociais), a fim de verificar como se dá o uso da linguagem nesse letramento, suas formas e ideologias apresentadas e possibilidade (ou não) de formação de um sujeito crítico e reflexivo. Resultados iniciais apontam que as práticas de linguagem que contemplam a educação financeira, da forma como dispostas hoje, ainda exigem direcionamento e mediação para atenderem objetivos de aprendizagem; reiterando-se, assim, a contribuição para os estudos de linguagem sob uma ótica interdisciplinar, em outra dimensão de uso, ao apontar como ocorre a produção e como são compreendidos os enunciados em situações comunicativas concretas.

PALAVRAS-CHAVE: letramento; letramento financeiro; linguagem; educação financeira.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte inicial de investigação em andamento no que se refere a questões voltadas ao letramento financeiro, cujas concepções que adotamos para seleção dessa nomenclatura deixaremos esclarecidas no marco teórico que norteia nosso estudo.

Algumas diretrizes sinalizam a necessidade que encontramos de pesquisa sobre essa temática. O

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) busca realizar verificação entre alunos até 15 anos de idade a respeito de se perceber:

[...] até que ponto os estudantes dessa idade adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a plena participação na vida social e econômica. (BRASIL, 2020, p. 34)

Tal-qualmente, os documentos oficiais que norteiam o ensino no país preconizam uma abordagem interdisciplinar na formação do indivíduo em idade escolar; e acreditamos que a consolidação do letramento financeiro atravessa diferentes áreas do conhecimento; nossa seleção, aqui, são Língua/Linguagem e Finanças.

Concebemos que letrar financeiramente não se trata apenas de apresentações que dizem respeito ao cálculo matemático – quando os aprendentes compreendem o que são juros, a exemplificar – uma vez que, quando se pensa a formação do indivíduo, a educação precisa seguir além-muros da escola. Quanto a isso, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) –, alinhada com legitimidade à Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e de outros marcos legais – nas Competências Gerais da Educação Básica, itens 5 e 6, há prescrição ao “[...] protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” e a:

[...] fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9)

A pesquisa se justifica também por uma lacuna apresentada na BNCC (2018) que trata o conteúdo educação financeira como quantitativo, deixando de lado questões axiológicas (que dizem respeito à produção de enunciados) que envolve esse tipo de letramento para o ensino médio, assim como por compreender-se a importância de práticas interdisciplinares na formação discente, como propõem os documentos oficiais que balizam o ensino no país.

Como objetivo geral, traçamos apontar como o letramento financeiro, efetivado pela linguagem nas práticas sociais na (auto)educação dos indivíduos, pode alterar comportamentos nas competências de gerenciamento de finanças; e, como objetivos específicos, tentamos estabelecer diálogo entre Língua Portuguesa e finanças pessoais (em Ciências Contábeis/ Educação Financeira), onde se materializam também mecanismos de atuação discursiva; da mesma forma, apontar como as questões valorativas implicadas nos discursos em disseminação de conteúdo que visa a formação do indivíduo, pode contribuir (ou não) para o letramento financeiro.

Para a condução das discussões, buscamos aporte tanto nas teorias enunciativo-discursivas do Círculo de Bakhtin, cujas concepções concebem o indivíduo como ser social que se constitui na e pela relação

com o outro, por meio da linguagem, quanto nos pressupostos que abordam a importância da aquisição em habilidades e competências que dizem respeito aos conhecimentos em finanças, e nos marcos legais que legitimam a necessidade de ampliação de estudos nessa área. Além disso, no que se refere a concepções de letramento, tomamos os postulados de Rojo (2009, 2012) e Soares (2018).

REFERENCIAL TEÓRICO

Os documentos oficiais que norteiam a elaboração dos currículos atualmente no país e direcionam, alinhados à BNCC (2018), nas escolas, o gerenciamento de ações que promovam a formação discente apresentam, dentre o conjunto orgânico e gradativo de conhecimentos, competências e habilidades, a menção ao que é nomeado como educação financeira, a ser trabalhada de forma interdisciplinar.

Nesta pesquisa, para tratarmos do que é proposto na Base, adotamos a concepção de letramento (e não “educação”) conforme o que propõe Soares (2018), a considerar “[...] a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.” (SOARES, 2018, p. 47). Rojo (2009) corrobora isso ao afirmar que:

[...] as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo os nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita; dentre elas as práticas escolares. Mas não exclusivamente [...]. (ROJO, 2009, p. 98)

Concebemos, assim, que, também o que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2005) prevê como “alfabetização financeira”, seria, ao ancorarmos no que pressupõem as teorias da linguagem, “letramento financeiro”.

O letramento financeiro consiste, então, no agir que envolve a participação em situações de uso dos conhecimentos sobre finanças, a partir dos quais sejam percebidos procedimentos assertivos nas práticas sociais onde isso seja requisitado ao educando. Nosso tratamento ao tema é concebido de forma interdisciplinar, pois, em alguns documentos oficiais que orientam os currículos escolares, percebemos preconizada a educação em finanças. No entanto, onde se menciona a “alfabetização” financeira, a verificar a maneira como ocorrem as interações também pela linguagem, o que temos, efetivamente, é uma forma de letramento, posto que os conhecimentos justapostos nesse percurso se consolidarão nas práticas linguageiras e sociais de aprendentes, quando, sobretudo, isso pode se dar de forma autônoma por meio de autoeducação na busca pela capacitação por meio de vídeos em canais digitais.

Esclarecemos que esse letramento não se trata de mero conhecimento sobre a linguagem e uso do léxico que envolve habilidades relacionadas a operações financeiras, mas de, por meio da linguagem, alcançar também habilidades na aplicação desse conhecimento, desde as operações mais simples, como a lida diária com finanças pessoais, à possível e posterior aprendizagem sobre investimentos que gerem renda e aumentem patrimônio pessoal.

O letramento financeiro consiste também em educar financeiramente o indivíduo e, conseqüentemente, ensinar-lhe administração financeira. A administração financeira, segundo Gitman (2010) é o estudo científico de administrar o dinheiro ou um processo nato de gerenciar recursos financeiros. O autor deixa claro que existem pessoas que já possuem esse conhecimento, como um dom artístico, porém, mesmo quem não o possui pode ser ensinado para melhorar suas condutas com o uso do dinheiro.

Da mesma forma, o letramento financeiro envolve mudanças de comportamento, indo contra o perfil consumista presente na cultura contemporânea, que contribui para o cenário de endividamento da população. Questões como renda, gênero e a escolaridade são fatores que influenciam nesse cenário comportamental (PABIS; HOCAYEN-DA-SILVA, 2022). Renda é uma questão que depende de muitas escolhas, gênero uma questão genética, mas a escolaridade ou o ensino é uma variável que pode ser melhorada do ensino fundamental ou superior, contribuindo para modificação das condutas sociais (ANCELMO; FREITAS, 2022).

Seguindo nessa direção, a BNCC inseriu de maneira transversal o letramento financeiro como parte da construção do projeto de vida do educando e sua inserção no mundo do trabalho de forma consciente, crítica e cidadã. Contudo o documento é obscuro e repleto de lacunas, não definindo como o processo de letrar o educando na área financeira será implementado (DE MATOS *et al.*, 2022). Esse cenário de indefinição pode ser algo positivo, caso o educador seja letrado em finanças, porém deixa sem direcionamento aquele professor que precisa de aprofundamento sobre o tema, e essa carência pode comprometer completamente o processo de letrar.

O letramento financeiro deve envolver conhecimentos do cotidiano do aluno, matemática e questões relacionadas ao consumo (CAMPOS, 2022). Afinal, o número de famílias endividadas tem sido divulgado pela mídia, deixando claro que é uma questão que merece um maior debate e, principalmente, ações corretivas. Um educando letrado financeiramente pode levar esse conhecimento para dentro das casas, permitindo uma melhora no quadro financeiro familiar.

O endividamento ocorre por consumo em descompasso com renda, quando a família, por diversos motivos faz uso de dívidas para suprir o consumo, sendo este necessário ou não. Em casos emergenciais, fortuitos ou acidentais é latente a necessidade de correção e, nesse caso, dívidas podem ser contraídas; porém, quando a exceção vira regra, ocorre o comprometimento da renda por um período indefinido, gerando

um círculo vicioso sem epílogo. A renda define o padrão ideal de consumo para cada família e, por uma falta de letramento adequado, as pessoas têm dificuldade em compreender os seus limites de consumo. As dificuldades advêm quando as fronteiras orçamentárias não são respeitadas.

O gerenciamento de consumo deveria ser a abordagem adotada no letramento financeiro, o uso puramente matemático é algo importante, mas complementar. Da Silva (2022), fez um experimento com alunos do 1º e 2º ano do ensino médio da rede pública de Porto Velho, Rondônia, revelando um baixo nível de letramento financeiro, mesmo com as decisões tomadas. Este cenário deixou claro que a ausência de letramento financeiro é o principal responsável pelo nível de endividamento das famílias, visto que, nem a escola e nem em casa os alunos estão recebendo tal conhecimento.

As dificuldades que compõem o cenário de necessidade de ampliação das competências em leitura e escrita na atualidade no ensino básico nas escolas, sobretudo as da rede pública de ensino, são um fato em todo o país. E quando tratamos, paralelamente, mas não de forma isolada, do letramento financeiro, a realidade não é diferente. Dados das avaliações nacionais que verificam a compreensão leitora dos alunos e da Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF assinalam, de forma conjunta, como se dá a importância desse tipo de letramento sob uma perspectiva que tenha como objetivo garantir os direitos de aprendiza-

gem e desenvolvimento amplo e integral humano aos estudantes da educação básica.

Em termos de língua e linguagem, uma das estratégias para que essa formação em leitura ocorra, a privilegiar questões que dizem respeito à percepção dos valores nos discursos alheios, é justamente mediar a percepção do aluno no que se refere a escolhas realizadas no dizer do outro. Questões valorativas apontadas pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN (2016 [1979]); VOLÓCHINOV (2018 [1929]; 2019[1926]) – deixam manifesta a ideia de que “[...] cada época e cada grupo social possui o seu *próprio repertório* de formas discursivas da *comunicação ideológica* cotidiana.” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 109, *grifos nossos*), o que nos leva a considerar o caráter essencialmente ideológico da palavra, transparente nos gêneros discursivos do cotidiano.

Isso ratificaria a contribuição dos estudos de linguagem sob uma ótica interdisciplinar, isto é, sob outra perspectiva de uso, ao evidenciar a forma como ocorrem as produções e como são (ou podem ser) compreendidos os enunciados em situações concretas de comunicação, nesse caso, no que se refere a finanças nos textos os quais apresentaremos em análise posteriormente.

Quanto aos letramentos, Rojo (2012) sinaliza a importância de serem constituídos:

[...] variados critérios de apreciação dos produtos culturais locais e globais [...] que se aplicam às línguas e suas combinações e às práti-

cas letradas em suas variedades, [a ser] um outro espaço de atuação escolar: transformar ‘o consumidor acrítico’ [...] em ‘analista crítico’. (ROJO, 2012, p. 28)

Conforme documento da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) – legitimada pelo Decreto Federal 7.397/2010, e renovada pelo Decreto Federal nº 10.393, de 9 de junho de 2020 –, os brasileiros têm presenciado a economia em desenvolvimento nos últimos anos e este contexto aponta para um número crescente de pessoas que acessam o sistema financeiro. Deixamos elucidado aqui que a economia em desenvolvimento não se trata necessariamente de crescimento econômico, mas de mudança de um cenário para o qual as pessoas buscam mais acesso a informações e participação nesse setor social. A ENEF também assinala a importância de ampliar a qualidade do conhecimento que a população tem em termos de tratamento dado às finanças.

Nesse mesmo contexto que exige avanço nas escolas no que se refere ao ensino e aprendizagem da língua materna, apresenta-se a necessidade de organização dos letramentos múltiplos, pois conforme Rojo (2015) aponta, mencionando as esferas de atuação humana propostas por Weber (1974, 1975), há:

[...] seis domínios ou esferas da prática social: política, ciência, religião, burocracia, economia e ética, cada uma segundo regimes e funcionamentos particulares, [por isso] as práti-

cas sociais e as atuações humanas não se dão na sociedade de maneira desorganizada e selvagem. (ROJO, 2015, p. 56)

Vivemos a era da informação, e está claro que os padrões de ensino, de forma improtelável, passam por mudanças pelas quais, sem gerenciamento, os resultados podem não ser positivos ou agregadores, se não houver interferência da escola. Quando se percebe o ensino como algo que se consolida ante a um processo que é também social, e a escola como um espaço comum de interação que pressupõe a relação com outro, a permuta experiencial, não há como distanciá-la das evoluções ocasionados pela disseminação e acessibilidade às novas tecnologias. Rojo (2013) ressalta a maneira como as informações passaram a circular em sociedade, aliadas ao advento e expansão de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação e destaca que esses fatos proporcionaram a “[...] intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais.” (ROJO, 2013, p. 20). Por isso, nas análises as quais apresentaremos, teremos como corpus de nosso estudo os discursos em perfis sobre letramento/educação em finanças, após breve apresentação da metodologia.

METODOLOGIA

Realizamos pesquisa bibliográfica e de campo, caracterizando-a como analítico-descritiva e qualitativo-interpretativa. O corpus da pesquisa se consolidou a partir de pesquisa em uma plataforma de com-

partilhamento de vídeos (a mais acessada, segundo estatísticas da atualidade), a buscar-se pelos verbetes “educação financeira”, “finanças pessoais”, “investimento para iniciantes”. Ressaltamos que o uso do termo “educação” e não “letramento” na busca se deu pelo fato de que, embora compreendamos que o intuito é de letramento, esse termo é raramente utilizado pelos autônomos educadores financeiros.

Consideramos essa forma de rastreamento (e nessa plataforma) pela percepção empírica, mas não subjetiva, tampouco aleatória, de que essa é a maneira como os aprendizes do ensino médio (talvez também os docentes que podem buscar conhecimento e/ou informações a fim de terem auxílio no planejamento de estratégias de ensino que cumpram os propósitos que a Base propõe), possivelmente, auto educam-se, caso desejem algum conhecimento nesse sentido, na atualidade. Destacamos os canais e vídeos mais visitados e assistidos, com base em número de seguidores, visualização dos vídeos e vídeos mais assistidos.

Realizamos a verificação de como se dá o uso da linguagem no letramento financeiro proposto (ou “educação”, como se dá a palavra apresentada nos canais), suas formas e ideologias expostas e possibilidade (ou não) de formação de um sujeito crítico e reflexivo. Como categorização, adotamos S1 e S2, para nomear os “educadores financeiros”, a manter suas identidades preservadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para comentários iniciais, apresentam-se aqui dados relacionados a S1, que consideramos não tratar de educação financeira. Justificamos a afirmativa pela percepção de que há em demasia uso de termos técnicos sem apresentação do sentido/significado, o que, para Rojo (2012), não representa possibilidade de formação de competência técnica, nem contribui para conhecimento prático, a fim de usar de forma transformadora o que foi aprendido, ao cometer inclusive alguns equívocos conceituais, que podem induzir o educando a uma tomada e decisão inapropriada quanto a finanças pessoais, pois não se apresenta nenhuma “[...] prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico ou prática transformada.” (ROJO, 2012, p. 29-30).

Há também certos dizeres que recomendam (implicitamente, por meio utilização de termos que dizem respeito a intensividade discursiva) investimentos¹. Como excertos que melhor exemplificam nossas análises, temos “Não é o que eu busco quando eu estou investindo”, que assinala a indicação de fundos imobiliários. Neste caso, a presença do pronome pessoal em primeira pessoa estrutura um argumento de autoridade quando se pensa na busca por esse tipo de formação. Volóchinov (2018) afirma que nossos discursos se constroem na relação dialógica com o outro, isto é, seus discursos, a partir de nós, refletem e refratam o outro. Nesse sentido, refletimos sobre os efeitos sobre o outro que pode causar uma informação aparentemente casual como “eu não faço assim”. No entanto, ao final, o apresentador produz o

enunciado “E vamos lembrar que eu não estou recomendando nada para vocês, aqui tem um fim educacional, estou te inspirando e tudo mais... Não estou te recomendando nada.”, quem sabe, a fim de manter resguardo quanto à informação anterior.

Outro enunciado apresentado é “Aprenda a investir na prática!” (como título em um dos vídeos), a assinalar, por meio do valor no uso do verbo no imperativo que expressa convite; da mesma forma, a locução adverbial “na prática”, induz o usuário a ideia de que a instrução o conduzirá a “saber como fazer” por meio de demonstrações, o que quase não ocorre.

Expressões como rentabilidade, curto e longo prazo aparecem nas falas, mas não há informação básica sobre o que, de fato, é isso. Assim, para que, de fato, haja aprendizado (ou letramento eficaz) é necessário, antes, o usuário conhecer a linguagem “das finanças” (que podem ser compreendidas nas aulas de Matemática, por exemplo).

Outra estratégia apresentada ainda por S1 é a interlocução e uso de uma expressão frequente como vocativo, tratando os interlocutores como pessoas de sua família e estratégias persuasivas de satisfação como no enunciado “Então fica comigo até o final que você não vai se arrepender. Vamos lá!”, que, além da garantia de contentamento, apresenta marcas enunciativas (no último período) de um interlocutor motivador. São demonstrações dessa vontade discursiva, partilhadas na relação

com outro, as quais resultam em um pronunciamento a contento das expectativas do interlocutor.

Quanto a S2, os enunciados podem ser caracterizados, a considerar os aspectos dos gêneros discursivos propostos pelo Círculo, muito mais tutorial, por conta das configurações instrucionais, desde o título.

A multimodalidade está presente nos vídeos, o que os torna mais dinâmicos e interativos, favorecendo a presença do cômico. Nossa percepção disso é que haja nesse ínterim a tentativa de maior adesão do público, no intuito de tratar o assunto “finanças” como mais leveza. Na descrição (texto informativo) do canal, constatamos valores imbricados, com a apresentação de questionamento ao interlocutor, tais como “Sobra mês no fim do salário?” ou “Você quer saber como fazer renda extra?”, “Quer começar a investir, mas não sabe por onde começar?”, “Tem dívidas e quer sair dessa situação? Inscreva-se no [...]”. Destacamos, deste último, a forma verbal no imperativo, apresentando a solução para algo por que passam muitos brasileiros, a demonstrar por meio das axiologias como o vídeo pode ser auxílio, desde que sejam seguidas as instruções.

Outra menção que implica valor associado à oferta de letramento está na informação “Quer ser aluna ou aluno e aprender com a melhor professora do mundo das finanças?”, na qual o enunciado nomeia a apresentadora como alguém que ensina, o que atribui o valor de credibilidade ao que ali será apresentado. Em S2, diferente do outro canal, a linguagem é mais coloquial, o que gera, in-

tencionalmente, mais aproximação com o interlocutor (há enunciados que apresentam um léxico composto de vocábulos mais vulgares ou até mesmo palavrões). Os valores persuasivos também ocorrem por meio dos vocábulos “mais” e “muito”, elementos intensificadores de possibilidades no enunciado “Agora só dá pra ganhar mais dinheiro e isso é muito simples”, produzidos por S2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de linguagem que contemplam a educação financeira, as quais estão mais acessíveis aos aprendentes que buscarão esse letramento nos meios digitais, da forma como dispostas hoje, ainda exigem direcionamento e mediação para atenderem objetivos de aprendizagem. Percebemos que há muito mais estratégias que evidenciam a publicidade e venda de cursos (que até podem oferecer um letramento mais autêntico depois) do que apresentação de caminhos que, de fato, conduzam ao que se compreende como letrar, o que resulta em possibilidades minimamente adequadas a alterar comportamentos nas competências de gerenciamento de finanças. A análise que aqui apresentamos, por não ser ancorada apenas nos pressupostos de Língua/Linguagem reiteram a necessidade de contribuição de outras áreas para os estudos de linguagem e a formação integral do indivíduo de fato ocorrerem sob uma ótica interdisciplinar, em outra dimensão de uso, ao apontar como ocorre a produção e como são compreendidos os enunciados em situações comunicativas concretas.

E, a partir do que fora aqui apresentado, sugerimos novas pesquisas que visem, por exemplo, não apenas a ampliação das habilidades dos alunos em suas competências quanto ao letramento financeiro, mas também a formação/capacitação de professores mediadores quanto a isso, uma vez que a BNCC preconiza essa formação integral do aprendente.

REFERÊNCIAS

ANCELMO, Lúcia Aparecida; FREITAS, Carlos Cesar Garcia. A cultura do consumo e o endividamento excessivo: uma discussão sobre possíveis intervenções da educação financeira. *Research, Society and Development*. v. 11, n. 11. 2022. ISSN 2525-3409. 2022. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/363058902_A_cultura_do_consumo_e_o_endividamento_excessivo_uma_discussao_sobre_posseveis_intervencoes_da_educacao_financeira. Acesso em 27 dez. 2022.

BRASIL. BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 13 nov. 2022.

BRASIL. Decreto Lei 1.093 de 09 de junho de 2020. *Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira – FBEF*. Brasília, DF: 2020. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10393.htm#art10. Acesso em 03 out. 2022

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

CAMPOS, Paulo Tadeu Gandra; RODRIGUES, Chang Kuo. *A matemática financeira a serviço da educação financeira*: reflexões sobre planejamentos financeiros. *Revista Ponto de Vista*, v. 11, n. 1, p. 01-15, 2022.

DE FREITAS, Michaela Nascimento; DOMINGOS, Reinaldo Aparecido; DE AQUINO, Aline Alves Andrade. A correlação entre a educação financeira educacional, a educação infantil e a neurociência: Uma revisão da literatura. In: FERREIRA, Paulo Marcos (Org.). *O ensino de matemática na atualidade: percepções, contextos e desafios* [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Aya, 2022. v.2.

DA SILVA, Cleiton Rodrigues *et al.* Educação Financeira e sua influência entre estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Médio em escolas públicas. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 6, p. e9111628717-e9111628717, 2022.

DE MATOS, Thiago Vieira *et al.* Educação financeira como tema transversal na Base Nacional Comum Curricular–BNCC. *Refas-Revista Faftec Zona Sul*, v. 8, n. 3, p. 1-18, 2022.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GITMAN, Lawrence J. *Princípios de administração financeira*. 12. ed. São Paulo: Pearson, 2010.

OCDE. *Recomendação sobre os Princípios e as Boas Práticas de Educação e Conscientização Financeira*. 2005. Disponível em: [https://www.oecd.org/daf/fin/financialeducation/\[PT\]%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20Princ%C3%ADpios%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Financeira%202005%20.pdf](https://www.oecd.org/daf/fin/financialeducation/[PT]%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20Princ%C3%ADpios%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Financeira%202005%20.pdf).

PABIS, Maria Gabriela; HOCAYEN-DA-SILVA, Antônio João. Uma revisão sistemática sobre a pesquisa em Educação Financeira. *Desenvolve Revista de Gestão do Unilasalle*, v. 11, n. 1, 2022.

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos – Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico. Trad. e notas Sheila Grillo e Ekaterina Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

CAPÍTULO 2

OS MULTILETRAMENTOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: Considerações sobre as práticas de linguagens no contexto das novas tecnologias

Mayara Oliveira **FEITOSA**

UFS – *mayara.ofeitosa@gmail.com*

RESUMO: Com previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC norteia o currículo das escolas públicas e particulares e tem sido objeto de pesquisas e produções acadêmicas, no âmbito nacional. Este trabalho tem como objetivo descrever as considerações sobre multiletramentos presentes na BNCC, considerando a importância dos gêneros digitais para a formação docente e as práticas de linguagem, no contexto das novas tecnologias. A metodologia deste trabalho consiste na pesquisa bibliográfica, bem como na análise teórica da BNCC, com base em uma pesquisa qualitativa e interpretativista do tipo análise documental, de objetivo exploratório, com base em Bardin (2006) e André (2012). Nesse sentido, uma busca exploratória foi realizada no documento da BNCC, disponível no portal eletrônico do Ministério da Educação – MEC, na área de Linguagens e suas tecnologias, para identificar os pressupostos utilizados para justificar o uso dos multiletramentos atrelados ao cotidiano no contexto educacional e social. Utilizou-se pressupostos teórico-metodológicos de Ferraz (2014), Mizan (2011) e Rojo (2012). A partir das análises, com base nas concepções teórico-meto-

dológicas, notou-se que os fundamentos teóricos dos multiletramentos são indispensáveis para a compreensão do papel das TICs para o ensino de Língua Portuguesa de forma crítica e reflexiva. Além disso, a partir das considerações sobre a linguagem e sobre as práticas sociais e culturais presentes na BNCC, foi possível observar os papéis híbridos de leitor/autor e produtor/consumidor e diversas semioses, com uma perspectiva atualizada.

PALAVRAS-CHAVE: multiletramentos; linguagens; contexto digital.

INTRODUÇÃO

Atualmente a sociedade apresenta avanço das tecnologias digitais, de modo a contribuir com as mudanças nos processos de comunicação, refletindo na leitura e na produção textual. No cenário da globalização, a sociedade está inserida em diversos contextos sociais, fato que exige uma nova perspectiva para a cultura digital e das várias linguagens que constituem e reconstituem os significados nos atos de leitura e de produção a partir de diversos gêneros textuais. Nesse sentido, este trabalho tem como tema as práticas de linguagens no âmbito das novas tecnologias, especificamente, a partir dos fundamentos teóricos da BNCC sobre os multiletramentos, considerando os aspectos que apresentam modos complementares da imagem e da escrita, de compreensão do mundo.

Assim, este trabalho tem como objeto, os multiletramentos, com suporte na BNCC para colaborar

na compreensão dos papéis híbridos de leitor/autor e produtor/consumidor bastante utilizado pelo suporte impresso ou eletrônico em jornais, revistas, internet, entre outros, incentivando a prática da leitura, conseqüentemente da escrita. Desse modo, pretende-se contribuir para a valorização e divulgação dos estudos Linguísticos, a partir de alicerces curriculares, bem como dos multiletramentos, indispensáveis para o ensino de Língua Portuguesa.

A última versão da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2018) trouxe inúmeras contribuições para a ampliação da compreensão e do uso dos multiletramentos com uma perspectiva contextualizada. Com previsão na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), a BNCC norteia o currículo das escolas públicas e particulares e tem sido objeto de pesquisas e produções acadêmicas, no âmbito nacional. Assim, as competências descritas na BNCC são baseadas em “[...] princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2018, p. 7). Nesse sentido, no âmbito científico, é possível notar uma perspectiva mais ampla sobre a leitura, quanto às práticas de uso e de reflexão, ao considerar a cultura digital de uma forma crítica e consciente. A metodologia deste trabalho consiste na pesquisa bibliográfica, bem como na análise teórica, com base em uma pesquisa qualitativa. Para isso, uma busca exploratória foi realizada no site da BNCC para identificar os pressupostos utilizados para justificar o

uso dos multiletramentos atrelados ao cotidiano educacional e social.

Dessa maneira, a justificativa deste trabalho está pautada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, visto que, segundo tais documentos, com auxílio dos estudos linguísticos, é perceptível a relação complementar e interativa da imagem e escrita, pois “[...] quando se levam em conta práticas de linguagem nascidas na/da tecnologia digital, que também permitem a recorrência *on-line* desses dois tipos de modalidade.” (BRASIL, 2006, p. 34). Nesse sentido, no âmbito social, com o surgimento das múltiplas linguagens, mídias e tecnologias, é possível notar a necessidade do conhecimento e da utilização de recursos multimodais como propagandas, vídeos, publicidades charges, áudios, imagem, etc. Dessa forma, a escolha do tema justifica-se pela necessidade de investigar como os multiletramentos digitais são descritos na BNCC, voltados ao ensino de Língua Portuguesa e sua relevância no contexto das novas tecnologias e sua adaptação para o ensino de Língua Portuguesa.

Especificamente, na área de Linguagens e suas tecnologias, na BNCC, a leitura diz respeito “[...] não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.” (BRASIL, 2018, p. 72). Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo descrever as considerações sobre multiletramentos presentes na

BNCC, considerando a importância dos gêneros digitais para a formação docente, e as práticas de linguagem, bem como os papéis híbridos do leitor/autor e produtor/consumidor para o incentivo às práticas da leitura e da escrita, a partir dos pressupostos teóricos de autores Ferraz (2014), Mizan (2011) e Rojo (2012). Tendo em vista que, segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, com auxílio dos estudos linguísticos são perceptíveis, a partir da associação entre as práticas de linguagem presentes na cultura digital, diante da incidência on-line das diversas modalidades de linguagem. Assim, acredita-se que os fundamentos teóricos da BNCC sobre os multiletramentos, consideram a proposta de conscientização de forma crítica, reflexiva, transformadora e dinâmica de modo a dialogar com o leitor, os aspectos que apresentam modos complementares da imagem e da escrita, de compreensão do mundo, em meio à cultura digital.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Vilela (1994), o léxico “[...] é a janela pela qual o povo vê o mundo.”. Além disso, conforme Oliveira (1998, p. 108) “[...] no léxico, nível linguístico que melhor expressa a mobilidade das estruturas sociais, a maneira como uma sociedade vê e representa o mundo.”, é possível evidenciar a dinamicidade da língua. Entretanto, para a compreensão de elementos culturais e sociais, o conjunto de palavras de uma língua não é suficiente, assim, justifica-se a importância

dos estudos voltados ao trabalho com imagens, sons e recursos tecnológicos.

Este trabalho de pretende descrever as considerações sobre multiletramentos presentes na BNCC (2018), a partir de pressupostos teóricos de autores Ferraz (2014), Mizan (2011) e Rojo (2012). A metodologia deste trabalho consiste na pesquisa bibliográfica, bem como na análise teórica, com base em uma pesquisa qualitativa. Para isso, uma busca exploratória foi realizada no site da BNCC para identificar os pressupostos utilizados para justificar o uso dos multiletramentos atrelados ao cotidiano educacional e social. É importante ressaltar que justificativa deste trabalho está pautada de acordo com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, visto que, segundo tais documentos, com auxílio dos estudos linguísticos, é perceptível a relação complementar e interativa da imagem e escrita. Nesse sentido, com o surgimento das múltiplas linguagens, mídias e tecnologias, é possível notar a necessidade do conhecimento e da utilização de recursos multimodais como propagandas, vídeos, publicidades charges, áudios, imagem, etc, a serem utilizadas de forma crítica e reflexiva na prática de ensino.

Nessa perspectiva, é evidente o apoio das diversas orientações de documentos e parâmetros baseados em estudos linguísticos atualizados. Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, “[...] de maneira descontextualizada, a linguagem é trabalhada como pura estrutura linguística, fora de sua prática social.” (BRASIL, 2006, p. 95). Além disso, de forma in-

dependente da modalidade e da prática de linguagem utilizada “[...] parte-se da compreensão de que o conhecimento do sujeito para nela atuar é uma produção humana, histórica, contextualizada, e que sua apropriação se dá exatamente na prática social.” (BRASIL, 2006, p. 34). Dessa maneira, dentro das teorias da educação crítica, o letramento visual apresenta temas inovadores voltados ao ensino de Língua Portuguesa.

O processo educativo, inicialmente, era voltado à transmissão de conhecimentos, pois o professor era o centro, no âmbito das tendências tradicionais da Educação, de modo que o aluno era apenas um receptor passivo. Atualmente, as novas tendências educacionais apresentam o aluno como participante ativo do processo de ensino-aprendizagem, já que o fim último da educação é a aprendizagem do aluno, ou seja, há um processo significativo de ensino-aprendizagem. De forma evidente, o avanço tecnológico proporcionou a utilização e a disseminação do rádio, TVs e internet, de modo que tais mídias facilitaram o acesso à informação, ou seja, são extremamente importantes para a sociedade, para promover o desenvolvimento de novas habilidades e competências. Nesse sentido, percebe-se que as atividades com as mídias digitais precisam de adaptação ao contexto atual escolar. Rojo (2012) defende a elaboração de trabalhos colaborativos, prática e descrição em sala de aula, para que tais trabalhos sejam intensificados no ensino de Língua Portuguesa:

Essas propostas de ensino deveriam visar aos letramentos múltiplos, ou aos multiletramentos, e deveriam abranger atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural. (ROJO, 2012, p. 8)

As mídias digitais podem potencializar o aprendizado efetivamente, pois seu uso para a aprendizagem tem fins educativos e culturais, relação educação e comunicação é extremamente importante, pois tem um grande alcance, como o exemplo dos vídeos, dos áudios, imagens, matérias, entre outros gêneros digitais, que apresentam o suporte audiovisual e ultrapassam o suporte escrito. Hoje a mídia audiovisual não está apenas ligada à TV e ao cinema, mas está ligada às redes sociais. Isso mostra um processo de transformação da sociedade e dos hábitos e indica o caminho da mudança para o mundo educacional.

Dessa maneira, é importante refletir sobre os questionamentos a respeito da utilização nas atividades de ensino na escola, especialmente na área Língua Portuguesa. Assim, é preciso considerar a estrutura da escola para que os alunos possam ter acesso às novas tecnologias. Além disso, é importante observar a realidade escolar e investigar a possibilidade de implementação das práticas educativas com o uso das TICs, para buscar uma adaptação às condições contextuais existentes, a fim de atrelar as questões teóricas norteadas

ras dos documentos oficiais à utilização prática.

Quanto às condições de produção e recepção dos textos, a BNCC identifica o grande desenvolvimento tecnológico atualmente presente nas práticas profissionais, educativas e sociais. Além disso, é importante ressaltar a grande parcela de produção e de armazenamento de informações no suporte digital, gerando assim uma acentuação futura das tecnologias no cotidiano. Assim, pretende-se analisar pressupostos da BNCC, enquanto referência educacional nacional, sobre os multiletramentos e os modos de incentivo às práticas de comunicação articulados ao vasto repertório de práticas de letramentos e culturas atualizadas, descritos por Ferraz (2014), Mizan (2011), Rojo (2012).

Os dados serão analisados a partir dos aportes teórico-conceituais, os “achados” da fase da revisão bibliográfica. A revisão bibliográfica consiste nos estudos que contextualizar o problema proposto a ser realizado e oferecendo um panorama teórico-conceitual para a leitura dos dados coletados. Será utilizada a perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Tal procedimento determina a mensagem como ponto de partida, ou seja, a sistematização dos dados e os agrupamentos em categorias, concebendo a inferência como a meta desta técnica. Sistemáticamente, a técnica de análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016), divide-se em três etapas que são essenciais para a sua realização e êxito no alcance dos objetivos do estudo, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na etapa de pré-

análise, ocorre à organização inicial dos dados, a seleção do material e a elaboração dos possíveis indicadores que fundamentam a interpretação final. Na exploração do material, ocorre a codificação dos dados, ou seja, o recorte, a classificação e a agregação das informações, por meio das unidades de análise e de registro. Na etapa do tratamento dos resultados, será realizada a categorização dos dados, bem como a inferência e a interpretação das informações analisadas, nessa perspectiva, a “[...] a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (BARDIN, 2016, p. 50).

ANÁLISE DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DOS MULTILETRAMENTOS NA BNCC

A BNCC apresenta a perspectiva enunciativo-discursiva sobre a linguagem, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que concebe a linguagem como “[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (PCN: BRASIL, 1998, p. 20). Na BNCC, nota-se uma consideração às práticas da cultura digital, a partir de situações reais de uso da língua a ser utilizada de forma significativa no ambiente educacional, para a produção de novos sentidos, conforme o excerto abaixo (BRASIL, 2017, p. 65):

Excerto 01– Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (BRASIL, 2018, p. 70)

Dessa forma, a BNCC busca contemplar a cultura digital, com base em diferentes linguagens e diferentes letramentos, que envolvem linearidade, que possuem “baixo nível de hipertextualidade”, bem como os que envolvem a hipermídia. De acordo com BNCC,

Excerto 02– a proposta de considerar a cultura digital, imbricada à questão dos multiletramentos, considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e

juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2018, p. 70)

Segundo Rojo (2013), a *Web 2.0* proporcionou uma nova forma de comunicação, uma vez que o usuário da rede também é um colaborador. Nesse sentido, é importante refletir sobre as práticas de linguagens que surgem das práticas sociais. É possível reconhecer a importância das questões teóricas norteadoras dos documentos oficiais, a exemplo da BNCC.

Quanto às condições de produção e recepção dos textos, segundo Brasil (2018):

Excerto 03– Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. (BRASIL, 2018, p. 79)

Observa-se que a BNCC identifica o grande desenvolvimento tecnológico e a grande parcela de produção e de armazenamento de informações no suporte digital. Assim, sobre o letramento, as definidas competências e habilidades na BNCC consistem em: “[...] apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 474).

Dessa forma, com o surgimento das múltiplas linguagens e mídias, é possível notar a necessidade do conhecimento e da utilização de recursos multimodais como propagandas, vídeos, publicidades charges, áudios, imagem. De acordo com Rojo (2012):

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Para Mizan (2015, p. 271), “[...] a sociedade moderna parece que está invadida pelo poder da imagem uma vez que a nossa sociedade produz e consome imagens como nunca antes.”. Segundo a autora, a linguagem visual é formada e produzida por

culturas específicas e toma a visão além de uma característica física, que abrange elementos culturais e históricos, e que essas construções simbólicas observadas são moldadas pela linguagem.

Conforme a BNCC, de forma direta ou indireta, há um impacto nas práticas sociais, a partir do processo de identificação com as TICs. Dessa forma, é essencial a utilização da tecnologia no contexto educacional, especialmente com um viés técnico, crítico e autônomo de tais recursos, com a finalidade de uma aprendizagem de forma significativa. Desse modo, de acordo com Brasil (2018):

Excerto 04– para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados. (BRASIL, 2018, p. 487)

As considerações da BNCC sobre as práticas de leitura e produção de textos indicam a relevância de diferentes linguagens ou semioses são consideradas

práticas de multiletramentos, observando as materialidades visual, sonora, verbal e corporal envolvidos nos letramentos em diversas linguagens. Os novos letramentos configuram o ambiente da mídia digital, que exige uma ética diferente, conforme Brasil (2018). Além disso, as formas de existência também se transformaram a partir da interação com os recursos digitais e letramentos, pois, a partir da linguagem, é possível constituir uma forma de relação com o mundo. Dessa forma, Rojo (2015, p. 116) afirma que “Surtem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de prender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens.”. Nesse contexto, nota-se o destaque do letramento digital como contribuição educativa.

No contexto imagético, Mizan (2015), afirma que a cultura visual “[...] é uma área multidisciplinar constituída por meio de mudanças econômicas, sociais e culturais”. Segundo Ferraz (2014), as imagens:

Penetram as aulas e podem ser entendidas nas mais variadas formas: mentais por meio das narrações, materiais por meio de fotografias, jornais, revistas e filmes, e, além disso, como textos que produzem significados ao serem interpretados e reinterpretados por nossos alunos. Essa produção de significados por meio das imagens é focalizada pelos estudos do letramento visual, cujas bases foram as teorias dos multiletramentos e da educação crítica. (FERRAZ, 2014, p. 261)

Concebe-se, conforme Ferraz (2014), a relevância da imagem e dos diversos suportes midiáticos para fundamentação teórica da educação crítica, bem como para a produção, a interpretação e a reinterpretação das imagens. Nessa perspectiva, na BNCC, há espaço para a diversidade de papéis, na constituição da leitura/autoria e produção/consumo das informações no processo de circulação de informações. De acordo com Brasil (2018):

Excerto 05– Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor /consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados. (BRASIL, 2018, p. 498)

Na perspectiva dos campos de atuação social de Língua Portuguesa, especialmente quanto às competências e habilidades, de acordo com Brasil (2018):

Excerto 06— procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política. O segundo sentido de trabalho – o de atividade responsável pela (re)produção da vida material – também é considerado pelo repertório de práticas, letramentos e culturas que se pretende que sejam contemplados, pela possibilidade de exercício da criatividade, pelo desenvolvimento de habilidades vinculadas à pesquisa, a resoluções de problemas, ao recorte de questões-problema, ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de projetos de intervenção, pela vivência de processos colaborativos e coletivos de trabalho. (BRASIL, 2018, p. 506)

Conforme Rojo e Moura (2012, p. 8), “[...] para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos.”, os multiletramentos envolvem atividades caracterizadas de um trabalho que parte dos gêneros, mídias e linguagens com base conhecimentos culturais dos alunos. Assim, é possível observar que os gêneros mencionados não são necessariamente produzidos para o contexto educacional, mas são circulados socialmente e podem fazer parte do cotidiano dos alunos, podendo ser utilizados para as atividades que envolvam diversas semioses, práticas sociais e culturais. Assim, a BNCC, enquanto referência nacional, apresenta pressupostos de incentivo às práticas de comuni-

cação articulados ao vasto repertório de práticas de letramentos e culturas atualizadas ao contexto digital, descritos por Rojo e Moura (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs uma reflexão sobre os aspectos que apresentam modos complementares da imagem e da escrita, de compreensão do mundo, uma vez que fundamentos teóricos da BNCC propõem uma espécie de conscientização de forma crítica, reflexiva, transformadora e dinâmica de modo a dialogar com o leitor, na cultura digital. Dessa forma, é possível observar a linguagem e sua relação com as formas de atuação no mundo, a partir dos fundamentos teóricos dos multiletramentos.

Assim, a partir das análises, percebeu-se que o suporte da BNCC colabora para a compreensão dos papéis híbridos de leitor/autor e produtor/consumidor bastante utilizado pelo suporte impresso ou eletrônico em jornais, revistas, internet, entre outros, incentivando a prática da leitura, consequentemente da escrita. Desse modo, buscou-se contribuir para a valorização e divulgação dos estudos Linguísticos, a partir de alicerces curriculares, indispensáveis para o ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf . Acessado em 09/11/2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. v. 1. Brasília: MEC / SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acessado em 10/11/2021.

FERRAZ, D. M. Letramento visual; as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, N. H & MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014.

MIZAN, S. Letramento Visual na Mídia. In: TAKAKI, N. H & MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2014.

OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, Aparecida N. (Orgs.). *As ciências do léxico – Lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 1998.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (Orgs.). Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

VILELA, M. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina, 1994.

CAPÍTULO 3

VIDAS NEGRAS IMPORTAM À LUZ DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Magno Santos BATISTA

UFBA – *Magnosantos01@yahoo.com.br*

RESUMO: Os inúmeros protestos desencadeados a partir da morte do cidadão estadunidense, nos leva aos seguintes questionamentos, em que momento histórico falhamos como humanidade? Quais as representações e condições discursivas evidenciadas na expressão *Vidas Negras Importam*? Na busca para responder essas perguntas, estabelecemos como objetivo investigar as relações ideológicas e dialógicas assentadas pela expressão *Vidas Negras Importam*, utilizada durante esses protestos. Para tal, selecionamos como aporte teórico-metodológico os autores: Bakhtin (2019) Volóchinov (2018), dentre outros. Do ponto de vista metodológicos, selecionamos a análise qualitativa-interpretativa e o discurso de Martin Luther King (1963). Neste selecionamos as seguintes categorias: representação, ideologias e contextos históricos e sociais. Os dados mostram que o movimento da matéria *Vidas Negras Importam* tem importantes relações dialógicas com o discurso de Martin Luther King, uma vez que a luta racial nos Estados Unidos e no mundo constitui a superação dos contextos marginalizados e reprimidos durante anos e também como um ato político, histórico e ideológico na luta para a reparação das insanas agressões às comunidades negras. Além disso, a expressão *Black Li-*

ves Matter reflete, em sua dimensão polissêmica, a opressão dos negros, mas também sua resistência contra a hegemônica supremacia branca que reproduziu a violência contra tantas pessoas ao redor do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: análise do discurso; representações; condições discursivas.

INTRODUÇÃO

O racismo constitui, no tempo contemporâneo, um problema que atinge toda a sociedade. Nos Estados Unidos, George Floyd foi morto por um policial e isso gerou protestos entre a população negra daquele país e mesmo entre a população negra de várias outras partes do mundo. Protestos como estes configuraram uma luta pelos direitos civis de igualdade e respeito. Neste trabalho, estes direitos são tratados como discursos e, portanto, passíveis de análise a partir da linguagem, em que o analista os considera como fenômeno histórico, ideológico e linguístico.

Na dimensão histórica, o período escravocrata e as opressões experienciadas pelos negros nos séculos XVII e XVIII representam a instituição da resistência e da resiliência da população negra, em que a luta pela liberdade desencadeou mortes e a sobrevivência de sujeitos que representariam, para a população negra, o heroísmo. Do ponto de vista ideológico, entretanto, da misoginia, da origem e da cor da pele branca insurgi-

ram, neste período, direitos reservados à população branca, dentre eles: a vida e a venda dos negros.

Já, do ponto de vista linguístico, os marcadores discursivos são mecanismos que contribuem para a construção de sentido e para a materialização das ideologias. Neste contexto, constroem sentido e materializam retratos históricos da população negra no decorrer do tempo. Nessa medida, este estudo tem como objetivo investigar as relações ideológicas e dialógicas estabelecidas pela expressão *Vidas Negras Importam*, utilizada durante os protestos.

Esta pesquisa é conduzida à luz da Análise do Discurso Dialógica (DDA), ancorada nos postulados do Círculo de Bakhtin, entre outros. Para tanto, adotamos uma abordagem teórico-metodológica qualitativa. Como *corpus*, selecionamos o discurso de Martin Luther King (1963) e as categorias de análise marcadores discursivos e cronotopo. A análise dos dados mostra que o movimento da matéria *Vidas Negras Importam* estabelecem relações dialógicas com o discurso de Martin Luther King (1963), em meio à luta racial nos Estados Unidos e com outros discursos do movimento negro de outros lugares do mundo.

Por fim, a expressão *Vidas Negras Importam* reflete, em sua semântica, as adversidades, os desafios, a historicidade do povo negro no decorrer da história. Além do mais, reflete a luta e resistência contra as ações racistas contra comunidade preta da parte da classe estereotipada como branca. Assim, o texto di-

vide-se em duas seções: a primeira, intitulada *Os Marcadores Discursivos e o Cronotopo*. Nesta, apresentamos breves concepções acerca dos marcadores e do cronopo. Na segunda: *A Representação Em Dois Tempos*, realizamos a análise tomando como objeto o discurso de Martin Luther King (1963) e o enunciado publicizado do movimento *Vidas Negras Importam*.

OS MECANISMOS LINGÜÍSTICOS E A RELAÇÃO ESPAÇO-TEMPO

Na constituição das relações discursivas, os marcadores discursivos (MD) e o cronotopo materializam os processos históricos experienciados pelos sujeitos na enunciação e os princípios ideológicos e os sentidos que atravessam os sujeitos na arena da vida. Nessas relações, o texto e o contexto exercem funções discursivas que contribuem para a formação dos sentidos nas interações discursivas entre os sujeitos na enunciação. Para Portolés (2001), os MD são mecanismos que estabelecem relações de sentido materializadas na enunciação e que podem exercer as funções de operadores discursivos, conectores, marcadores conversacionais, estruturadores de informação, reformuladores.

Isto quer dizer que os MD organizam e materializam o discurso, do ponto de vista estrutural, morfológico, semântico e, também, discursivo. As relações materializadas projetam os discursos dos enunciadore e os aspectos ontológicos que configuram as relações entre o eu e outro na enunciação. Os MD são/seção, pois, estratégias linguísticas que caracterizam as

ideologias e os fatores históricos que emolduram os discursos dos interlocutores na interação discursiva.

Na direção semelhante à de Portolés (2001), García (2007) afirma que os MD são unidades linguísticas que estabelecem, nos textos, relações discursivas e que o número de mecanismos linguísticos que exerce essa função no texto é variado, estabelecendo relações de articulação, ou seja, coesão e coerência. Assim, os MD são inúmeros, os quais são constituídos prototipicamente a partir de conjunções, advérbios, verbos, pronomes, substantivos, dentre outros.

No entanto, as funções dos MD não se restringem a aspectos estruturais, isto é, à análise da estrutura. Sob o viés semântico e discursivo, evidenciam nos textos verbais e não verbais, a ideologia e a história coletiva, no caso deste trabalho, a ideologia e a história de um povo que sofreu com as agressões à dignidade humana. Os autores ainda postulam que os MD são unidades linguísticas, que as relações de coesão e coerência são uma das funções exercidas por esses elementos na enunciação verbal e não verbal. Para Bakhtin (2020),

A língua como sistema tem uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem o direcionamento real na totalidade de um enunciado concreto. (BAKHTIN, 2020, p. 68)

Isto quer dizer que os recursos linguísticos cooperam para a construção dos discursos e dos sentidos postulados no texto e que as intenções comunicativas dos sujeitos se dá a partir das análises dos recursos linguísticos. Na outra ponta da discussão, os recursos linguísticos podem contribuir para a construção da análise do movimento espaço-temporal entre os enunciados, ou seja, do cronotopo.

De acordo com Bakhtin (2018),

Na literatura, o processo de assimilação do tempo e do espaço históricos reais, e do homem histórico e real que neles se revela, transcorrem de formas complexas e descontínua. Assimilaram-se aspectos isolados do tempo e do espaço acessíveis apenas em dada fase histórica do desenvolvimento da humanidade, elaboraram-se nos gêneros os respectivos métodos de representação e formulação artística dos gêneros assimilados da realidade. (BAKHTIN, 2018, p. 11)

Assim como na Literatura, o processo de assimilação da realidade, o tempo e o espaço que constituem na teoria baktiniana o cronopo podem ocorrer em outros gêneros discursivos, isto é, as relações espaço-temporais são assimiladas na análise do texto verbal e não verbal. O autor ainda afirma: “Entendemos o cronotopo como uma categoria de conteúdo-forma [...]” (BAKHTIN, 2018, p. 11).

As formas e o conteúdo do texto são instituídos, portanto, de um movimento de espaço-tempo, categorias que cooperam para a construção temática, ideológica e histórica na enunciação e na formação do gênero discursivo. Por exemplo: o discurso de Martin Luther King proclamado em 20 de Agosto de 1963, na cidade Washington, Estados Unidos, para milhares de pessoas, adquire a forma de texto argumentativo em que os mecanismos linguísticos contribuem para configurar o discurso no enunciado. Em relação ao conteúdo-temático, o preconceito e as agressões físicas e verbais contra a população negra dos Estados Unidos exigiam dos negros uma luta contra a história de opressão e de marginalização da população negra, de modo que o período escravocrata não voltasse.

O discurso de Martin Luther King e o movimento *Vidas Negras Importam* instituem-se de formas diferentes, no entanto, sob o viés temático assemelham-se, uma vez que o cronotopo espaço-temporal direciona o interlocutor para compreender as relações históricas estabelecidas nas enunciações. Conforme Bakhtin (2018),

O cronotopo tem um significado fundamental para os gêneros [...]. Pode-se dizer, sem rodeios, que o gênero e as modalidades de gênero são determinados justamente pelo cronotopo [...]. (BAKHTIN, 2018, p. 12)

Isto quer dizer que o gênero discurso é passível de análise a partir da perspectiva do cronotopo, e que podemos realizar tal ação a partir dos mecanismos linguísticos, que no caso dessa pesquisa, selecionamos os MD porque o gênero Discurso apresenta três das características postuladas por Bakhtin (2020): estilo, composição e conteúdo-temático, sendo que a composição e o conteúdo-temático são instituídos de um mundo espaço-temporal que nos possibilita entender as raízes do preconceito na histórica e, ainda, a luta da população negra contra todas as formas de opressão e marginalização ao longo dos séculos. Por fim,

[...] o texto não é morto: partindo de qualquer texto, passando às vezes por uma longa série de elos intermediários, sempre acabamos chegando à voz humana. (BAKHTIN, 2018, p. 230)

Assim, foi/será a voz de George Floyd e de tantos negros e negras que lutam no tempo-espaço por justiça social e direitos de igualdade econômica, de raça e gênero.

REPRESENTAÇÃO EM DOIS TEMPOS: DISCURSO DE MARTIN LUTHER KING JR. E O MOVIMENTO VIDAS NEGRAS IMPORTAM

Eu tenho um sonho
(Martin Luther King Jr., 1963)

A epígrafe que abre esta seção materializa o sonho de milhares de negros e negras que foram/são pisoteados e violentados por policiais, cidadãos civis e pela ausência de políticas públicas que atendam às necessidades da população negra. O enunciado sonho proclamado por Martin Luther King (1963)ⁱ nos possibilita estabelecer um paralelo com outros discursos como o discurso de Nelson Mandela (1990):

(01) “*Neste dia da minha libertação.*”.

As palavras sonho e libertação do ponto de vista linguístico-discursivo são dois predicados que postulam anseios e representam a luta da população negra durante anos para romper com as correntes da escravidão, os pesadelos das mortes nos navios negreiros e das prisões de africanos em seu território para serem trazidos à América.

Na luta para conquistar o seu espaço na sociedade, após a libertação proclamada pela Lei Áurea no Brasil, a população negra resiste, ocupando na sociedade, os subempregos e as prisões, experimentando a necessidade constante de provar socialmente que tem mais qualidade que a população considerada branca. Para Volóchinov (2018), “A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181).

As palavras do discurso de Martin Luther King não são apenas grafemas e predicados, são, antes de tudo, representações ideológicas que mantêm relações dialógicas com os protestos *Vidas Negras Importam* e também com os sons angustiantes pronunciados por George Floyd, homem negro americano que foi morto, asfixiado por um policial, em Mineápolis, Estado de Minnessota, nos Estados Unidos, em 2020. Conforme Bakhtin (2020), “O diálogo, a discussão e a luta pressupõem intercompreensão linguística.” (BAKHTIN, 2020, p. 130). Isto quer dizer que o conteúdo e a significação ideológica podem ser realizados a partir da compreensão linguística dos enunciados.

Para tanto, selecionamos dois excertos do discurso intitulado *Eu tenho um sonho*, de Martin Luther King Jr. (1963) e um excerto de uma notícia publicada no portal Geledés, relacionado ao movimento *Vidas Negras Importam*. As categorias de análise são: cronotopo e marcador discursivo, nas formas linguísticas.

O discurso de Martin Luther King Jr. foi proclamado no ano de 1963, período em que os movimentos em favor dos direitos civis da população negra nos Estados Unidos estavam em forte evidência. O movimento *Vidas Negras Importam* começa em 2020, após George Floyd ser morto por um policial, o que desencadeou inúmeros protestos pelo mundo, além de diversas análises e publicações a respeito.

Compreender, do ponto de vista discursivo, as representações e ideologias demonstradas nos discursos de Martin Luther King e nos protestos *Vidas Ne-*

gras Importam constitui entender as lutas pelos direitos civis e os fenômenos históricos que contribuíram para a formação do preconceito. No discurso de Martin Luther King Jr., há marcas linguísticas que reforçam o sofrimento histórico da população negra:

(02) *“Há cem anos, um grande americano, em cuja sombra simbólica nos encontramos hoje, assinou a Proclamação de Emancipação. Mas, cem anos depois, o negro ainda não é livre.”*

O marcador *mas* apresenta dois cronotopos. O primeiro significa a conquista da luta pela liberdade e também da jurisdição desta conquista. O segundo, a permanência dos alçózes das correntes, do trabalho na lavoura, das fugas e dos conflitos entre senhores de engenho e a população negra. Esses dois tempos apresentam, em sua essência, o preconceito e a noção de liberdade não conquistada. Para Bakhtin (2018, p. 11), “[...] chamamos de cronotopo (que significa ‘tempo-espaço’) a interligação essencial das relações de espaço e tempo [...]” (BAKHTIN, 2018, p. 11). Ou seja, o *mas* interliga o tempo-espaço dos cem anos de escravidão estrutural experienciados pelos negros nos Estados Unidos, além de rememorar o tempo-espaço escravocrata estadunidense, assim como o tempo-espaço de outros territórios em que os negros sofrem/sofreram as angústias da falsa sensação de liberdade publicada pela Proclamação da

Emancipação nos Estados Unidos ou, no caso do Brasil, pela Abolição da Escravatura.

O movimento *Vidas Negras Importam* no mundo contemporâneo atualiza o tempo-espaço do racismo e da luta do movimento negro pela liberdade, pelos direitos civis, mas, sobretudo, pelo respeito à contribuição cultural da população negra e pela recuperação das perdas históricas, sociais e políticas dos negros, sofridas ao longo do tempo da escravidão, ou melhor, do tempo escravocrata a que negros foram submetidos. “Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido pelo tempo. Esse cruzamento de série e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo [...]” (BAKHTIN, 2018, p. 12).

Assim, os sinais ideológicos das ações realizadas pela opressão dos proprietários das fazendas e dos senhores de engenho ultrapassaram o tempo e o espaço para serem materializados na ausência de ar e na posição de superioridade do policial sob o pescoço de George Floyd. Esses sinais também correspondem à atualização temporal e à mobilização de milhares de pessoas nas ruas dos Estados Unidos, em alguns países da Europa e em discussões traçadas no Brasil, sobretudo, nas publicações veiculadas pela mídia impressa, online e televisiva no país. Entre tantas notícias e discussões, encontramos um excerto extraído do portal Geledés (PALHARES, 2020, s.p.):

(03) Nove em cada dez brasileiros reconhecem que pessoas negras têm mais chance de ser mortas pela

polícia e menos de conseguir emprego, de acordo com a pesquisa Faces do Racismo. Para 94% da população, pretos e pardos têm mais chance do que brancos de serem abordados de forma violenta ou ser mortos pela polícia. Para 91%, pessoas negras também têm menos chance de conseguir um emprego formal. Os dados integram a pesquisa feita em conjunto pela CUFA (Central Única das Favelas), Instituto Locomotiva e UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura).

Esse portal discute temas como gênero, raça e desigualdade. As notícias do portal corporificam evidências das ações dos policiais e registram a negligência, a discriminação e a ideologia opressora da segurança pública do Brasil, além de comungar com as palavras pronunciadas por Martin Luther King Jr., quando este disse:

(04) Alguns de vocês vieram de áreas onde sua busca por liberdade os deixou lastimados pelas tempestades da perseguição e abatidos pelos ventos da brutalidade policial. Vocês são veteranos do sofrimento criativo. Continuem a trabalhar com a fé de que o sofrimento é injusto e redentor. Voltem para o Mississippi, voltem para o Alabama, voltem para a Carolina do Sul, voltem para a Geórgia, voltem para a Louisiana, voltem para as favelas e os guetos das

nossas cidades do norte, sabendo que, de algum modo, esta situação pode e será mudada.

Dois enunciados linguísticos *Alguns* e *Voltem* comportam fios discursivos que pressupõem que as perseguições aos negros compartilham duas situações discursivas: o contexto social e a esperança de mudar uma realidade em que o cansaço e o medo ainda predominam. Do ponto de vista prototípico, *alguns* e *voltem*, respectivamente, são considerados pronome indefinido e verbo. Segundo Patrocínio (2014):

[...] a função principal dos pronomes é de fazer referência ao emissor e ao receptor, e assim, estabelecer entre eles os vínculos do ato de comunicação, ou são empregados pelo emissor para fazer referência a pessoas, coisas, ideias. (PATROCÍNIO, 2014, p. 289)

Já, o verbo, conforme o autor, configura-se como a palavra que exprime um fato.

Do ponto de vista discursivo, *alguns* remete à parcela da população negra que fugiu das dores da injustiça e da desigualdade. O *voltem* solicita a essa parcela da população negra que continue lutando nos territórios em que o sofrimento e as injustiças precisam ser sanados e a população negra necessita resgatar a sua história, dignidade e posição social. Para Bakhtin (2019), “Nosso discurso tem por finalidade comunicar a outros os nos-

sos pensamentos. Estes se encarnam no discurso em forma de orações.” (BAKHTIN, 2019, p. 146).

Nos enunciados invocados por Martin Luther King, a partir de *alguns* e *voltem*, o autor/locutor evidencia a necessidade de um retorno e de uma rendição. Nessa busca pelo retorno e rendição, Martin Luther King encerra o seu discurso com a expressão que inicia esse texto *Eu tenho um sonho*. Expressão repetida e carregada de sentidos que transmitem à população negra, a esperança de continuar lutando. Para Bakhtin (2019), “O papel do contexto que emoldura o discurso na criação da representação da linguagem é de importância primordial.” (BAKHTIN, 2019, p. 155).

O contexto da proclamação da Emancipação nos Estados Unidos e da Abolição no Brasil, da morte de George Floyd, das inúmeras manifestações realizadas pelo mundo e da proclamação dos Direitos Humanos emolduram o discurso da luta contra o preconceito e a favor da igualdade de direito entre a população negra e branca.

Portanto, o racismo ainda é um problema social, histórico e político. A morte de George Floyd por um policial nos Estados Unidos gerou vários protestos entre a população negra daquele país. Essa luta pelos direitos civis é um fenômeno histórico, ideológico e linguístico. Os dados mostram que o movimento da matéria de *Vidas Negras Importam* estabelece relações dialógicas com os discursos de Martin Luther King em meio à luta racial nos Estados Unidos.

Por fim, a expressão *Vidas Negras Importam* reflete, em sua dimensão polissêmica, a opressão vivida pelos negros durante anos, mas também sua resistência contra a hegemônica supremacia branca que reproduziu a violência contra tantas pessoas ao redor do mundo. Uma marginalização política, histórica e ideológica materializada na linguagem, ao mesmo tempo que se materializa a resistência e a luta contra a opressão. Como bem disse Castro Alves:

São os filhos do deserto. Onde a terra esposa a luz. / Onde vive em campo aberto / A tribo dos homens nus... / São os guerreiros ousados / Que com os tigres mosqueados combatem na solidão. / Ontem simples, fortes, bravos. / Hoje míseros escravos, / Sem luz, sem ar, sem razão. (Castro Alves, 1880, s.p.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na linguagem e a partir dela, estabelecemos as relações de sentido e materializamos as ações humanas diante dos problemas humanos. No caso dos excertos analisados verificam-se as relações de sentido e a materialização da opressão a que se submeteu a população negra no novo mundo. Nesse ínterim, as análises postularam que a materialidade histórica se dá a partir de uma relação cronotópica e do uso dos mecanismos linguísticos, que no caso dessa pesquisa, são os marcadores discursivos.

Na relação espaço-temporal se dá o encontro entre o discurso de Martin Luther King e o movimento *Vidas Negras Importam*, pela ativação de situações discursivas e ideológicas como o preconceito, o domínio e a supremacia branca diante da população negra, assim como a resistência, a resiliência e a luta da população negra contra a situação estrutural de opressão.

O discurso de Mather Luther King e o movimento *Vidas Negras Importam* encontram-se na linha tênue do tempo-espaço, uma vez que reverberam a voz da população negra nas diversas esferas discursivas: judiciária, econômica e política. Além do mais, instituem, no mundo contemporâneo, um movimento como um ato político, em que a luta tornou-se um desafio contra o preconceito racial, social e econômico. Esses discursos se configuram como atos políticos na luta contra o racismo e como modo de amplificar a voz de todos(as) que, há décadas, lutam para ocupar na sociedade um espaço e um tempo de igualdade e respeito.

REFERÊNCIAS

ALVES, Castro (1880). *Navio Negreiro*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>. Acesso em: 01 de março de 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: A estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo-SP: Editora, 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo-SP: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo-SP: Editora 34, 2020.

KING, Martin Luther King Jr. Eu tenho um sonho. In. Burnet, Andrew (Org.) *Os discursos que marcaram o mundo moderno*. Trad. Janaína Marcoantonio. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018, p. 140-145.

MANDELA, Nelson. Neste dia da minha libertação. In. Burnet, Andrew (org.) *Os discursos que marcaram o mundo moderno*. Trad. Janaína Marcoantonio. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018, p. 226-231.

PALHARES, Isabela. *Para 94% da população brasileira, negros têm mais chance de ser mortos pela polícia*. Portal Geledés. Disponível em: https://www.geledes.org.br/para-94-da-populacao-brasileira-negros-tem-mais-chance-de-ser-mortos-pela-policia/?utm_source=pushnews&utm_medium=pushnotification. Acesso em: 19 de jun. de 2021.

VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo-SP: Editora 34, 2018.

CAPÍTULO 4

OS MECANISMOS DA COESÃO TEXTUAL NO TEXTO ESCRITO SOB A LUZ DA ENUNCIÇÃO BENVENISTIANA

Mônica Santos da Costa **REIS**
UFRPE/FAVENI – *monica_costa1989@hotmail.com*

Suenia Roberta Vasconcelos da **SILVA**
UFRPE – *sueroberta@hotmail.com*

José Temístocles **FERREIRA JÚNIOR**
UFRPE – *josetemistocles@yahoo.com.br*

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar os mecanismos de coesão textual na produção de textos escritos por alunos do 3º ano do Ensino Médio, observando o processo de apropriação de operadores coesivos por parte dos locutores-escreventes e as funções desempenhadas por esses mecanismos para enunciação de posicionamentos enunciativos assumidos no discurso. Com base em Benveniste (2005, 2006 e 2014), para que o aluno-escrevente se aproprie dos recursos de coesão textual da escrita, é necessário mobilizar mecanismos semióticos e semânticos da língua-discurso. Nesse sentido, vale ressaltar os elementos linguístico-discursivos, cultural e dialógico, subjacentes ao processo de enunciação escrita (BENVENISTE, 2005; 2006; FLORES, 2018). Para Benveniste (2005 e 2006), a escrita é vista como uma forma complexa

de discurso, que demanda do locutor-escrevente uma ação cujo foco está relacionado ao domínio semiótico da língua. Assim, a apropriação de índices semióticos responsáveis por mecanismos de coesão requer do aluno-escrevente o estabelecimento de relações discursivas fundamentais ao processo de semantização de tais índices. O corpus de análise é composto por textos escritos, em sala de aula, por alguns alunos, com temas distintos. O tipo de análise adotado neste trabalho é o qualitativo-interpretativo e direciona-se ao mecanismo de referenciação para a construção da referência no texto escrito. As análises têm caráter qualitativo-interpretativista e direcionam um olhar à observação e análise de aspectos subjetivos e intersubjetivos do funcionamento dos operadores de coesão textual para a construção de referência. As análises dos dados revelam que os educandos apresentam conhecimento a respeito dos recursos linguísticos ao fazer uso do mecanismo referencial para situar o interlocutor no discurso e promover a construção do parágrafo de uma maneira a dar sequência de sentido entre as unidades do texto. Isso nos mostra que, ao ocupar um espaço referencial, o educando busca enunciar sua posição na enunciação escrita por meio de procedimentos de sintagmatização para construção de referência junto ao outro.

PALAVRAS-CHAVE: enunciação escrita; coesão textual; referência.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi idealizado na perspectiva de investigar como se dá o processo de apropriação da escrita de alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede Estadual de Ensino, a partir de análise dos textos escolares dissertativo-argumentativos, ob-

servando o processo de apropriação de operadores coesivos por parte dos locutores-escreventes e as funções desempenhadas por esses mecanismos para enunciação de posicionamentos enunciativos assumidos no discurso. Esses modos de enunciação reverbera a atuação dos educandos na língua em funcionamento, evidenciando sua subjetividade no processo de apropriação de sentidos para enunciar.

Para Benveniste, a escrita do ponto de vista da enunciação é vista como uma forma complexa de discurso, uma vez que supõe a conversão individual da língua em discurso, a partir de um quadro formal da enunciação, que um eu (locutor) se apropria para enunciar. Este quadro formal como um conjunto de mecanismos em que a enunciação toma forma e sentido na prática social infere o diálogo entre um locutor e um interlocutor. Enquanto realização individual o locutor pode se apropriar da língua escrita para enunciar e referir, significar pelo seu discurso para o seu interlocutor.

Já, a escrita numa perspectiva semiológica comprova a capacidade de autosemiotização da língua, uma vez que ela comporta um sistema significante capaz de interpretar a si mesmo a partir da enunciação escrita. Dessa forma, a língua escrita permite ao falante a objetivação da sua linguagem interior, na construção de sentidos. O sistema da língua permite aos falantes essa dupla referenciação de enunciados, onde é possível por meios da organização de signos linguísticos secundários à fala uma representatividade por meio da escrita.

Dessa forma, o estudante (locutor escrevente) quando se apropria da língua para registrar seu discurso diante do tema discutido, ele implanta o outro diante de si. Visto que, sempre que tomamos o discurso seja oralizado ou escrito, ele propõe um alocutário. Com base em Benveniste (2005, 2006) para que o aluno-escrevente se aproprie dos recursos de coesão textual da escrita, é necessário mobilizar mecanismos semióticos e semânticos da língua-discurso. Visto que a linguagem é uma capacidade humana de interação que permite os locutores enunciar, criando referência semântica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na perspectiva de contribuir com estudos voltadas para o campo de textos escritos, levando em consideração a prática enunciativa e elementos da coesão, que permite uma conexão lógico-semântica entre as partes textuais, convém analisar: por que é importante ter conhecimento dos mecanismos linguísticos da coesão em produções escritas? O trabalho apresenta como respaldo os estudos de Benveniste (2005, 2006) a respeito dos aspectos enunciativos da linguagem na construção de sentidos, Flores (2008, 2018) sobre enunciação escrita e gramática; Marcuschi (2008) sobre produção textual, análise de gêneros e compreensão, Teixeira (2004), e Antunes (2005), que discute os mecanismos de coesão textual.

A produção de texto na educação básica a cada dia tem sido uma constante prática de aperfeiçoamento, levando em consideração todo o trabalho do pro-

fessor de Língua Portuguesa, como a discussão acerca de uma temática, a escrita do texto e a reescrita, visando atender as exigências do tipo textual trabalhado em sala de aula, etc. Nesta etapa da educação os estudos tornam-se mais fincados na produção de textos dissertativo-argumentativos, uma vez que o propósito, principalmente de alunos do terceiro ano do Ensino Médio está voltado para a prova do Enem. É nesta perspectiva que se torna fundamental o conhecimento sobre elementos coesivos que compõe a estrutura textual, permitindo a articulação das ideias na composição de textos, visto que segundo Antunes (2005):

Escrever é uma atividade tematicamente orientada. Ou seja, em um texto, há uma ideia central, um tópico, um tema global que se pretende desenvolver. Um ponto de chegada, para o qual cada segmento vai-se encaminhando, vai-se orientando. Assim, como acontece numa caminhada. Não importa se estamos dissertando, contando uma história, fazendo um relatório, uma carta, ou a descrição de um aparelho. Não importa. Há sempre um ponto em vista. E perdê-lo significa romper com a unidade temática e comprometer a relevância comunicativa da interação. (ANTUNES, 2005, p. 32)

Toda forma de dizer constitui um ato enunciativo para se obter um determinado fim, uma competência comunicativa, para cumprir um objetivo. Logo, para escrever tipos particulares de textos são determinados

uma sequenciação de partes interligadas que necessita do sujeito-escrevente habilidades na composição desses textos para promover uma unidade temática responsável pela intersubjetividade comunicativa. A sincronização na elaboração de textos escritos ocorre quando o sujeito enuncia, a partir dos mecanismos semióticos e semânticos da língua discurso, para enunciar e promover sentido na escrita. Dessa forma, o sujeito faz uso de componentes linguísticos se apropriando da língua, uma vez que a enunciação é um ato de conversão da língua como discurso. Para Benveniste (2005, 2006), a escrita é vista como uma forma complexa de discurso, que demanda do locutor-escrevente uma ação cujo foco está relacionado ao domínio semiótico da língua. Dessa forma, o aluno escrevente ao se apropriar da língua para utilizar de recursos semióticos referentes aos mecanismos de coesão, precisa organizar suas relações discursivas para a semantização da escrita.

Convêm apresentar que a língua exerce um papel fundamental quando o homem se apropria dela para enunciar. É a língua em uso que promove a linguagem e por ela é possível enunciar. Esse processo de apropriação ocorre quando o locutor – sujeito:

[...] se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro. (BENVENISTE, 1989, p. 84)

É na apropriação desses mecanismos linguísticos que os educandos produzem uma perspectiva textual ao qual cada tipologia textual submete. Assim, ainda explica Benveniste (2006):

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação. (BENVENISTE, 2006, p. 84)

Os processos de coesão são responsáveis pela estrutura e sequência do texto oferecendo a ele relação de sentidos, pois:

[...] dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. (MARCUSCHI, 2008, p. 99).

Os elementos coesivos permitem a conexão lógico-semântica na construção dos textos, e isso possibilita uma maior clareza para o leitor. Essa harmonia é feita a partir das conjunções, advérbios, preposições, entre outros, responsáveis pelo segmento da estrutura textual ao

qual o educando precisa pôr em prática, para o desenvolvimento de habilidades da escrita.

É neste caminho que apreendemos a importância da enunciação nos contextos de fala e escrita que a linguagem desempenha conforme os pensamentos de Benveniste (2006). Toda enunciação é regida por um sistema semiológico, ou seja, a capacidade que a língua desempenha de significar outros sistemas semiológicos. Logo, a enunciação é um ato de conversão da língua que se configura como uma instância de discurso, promovendo no locutor um centro de referência interno, organizado em cada situação comunicativa, no qual o sujeito faz uso “[...] pelo conjunto das circunstâncias que inclui as coordenadas de tempo, espaço e pessoa para significar por meio de textos escritos e orais.” (FLORES, 2018, p. 403). Partindo para uma abordagem na realização da enunciação, esta utiliza por um ato individual dos mecanismos de sua língua para constituir uma relação constante na sua representação, como explica Benveniste (2006):

[...] na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação [...]. (BENVENISTE, 2006, p. 84)

O processo de escrever textos culmina na apropriação de determinado gênero textual, pelo qual o estudante precisa organizar suas ideias por meio de um repertório de argumentos aceitáveis no processo de interação do seu texto. O ato de escrever como registro da língua, é o resultado de um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelos indivíduos como um produto de domínio individual e de domínio social, pelo qual permitirá ao sujeito enunciar por meio da linguagem escrita. No entanto, é preciso “[...] criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados.” (ANTUNES, 2005, p. 47). Essas funções que a coesão apresenta está voltada para promover a continuidade do texto, levando em consideração as relações textuais que são distribuídas por procedimentos e recursos.

Para a organização do referente em um texto o escritor precisa delimitá-lo por meio de mecanismos relativos ao texto (anáfora e catáfora), e relativos à situação de comunicação (dêixis). Esses mecanismos referenciais utilizados na linguagem é a expressão da capacidade humana de categorizar seres e objetos por meio de formas linguísticas (palavras, sintagmas, frases) para evocar entidades (objetos, pessoas, acontecimentos) que pertencem a universos reais ou fictícios, exteriores e interiores (TEIXEIRA, 2004). Essas relações de continuidade em textos promovendo o sentido pelas relações semânticas foram abordadas nas análises de estudo.

MECANISMOS REFERENCIAIS DA COESÃO

É certo que ambos os recursos conectivos responsáveis pela progressão referencial são utilizados de acordo com a necessidade exigida, ou seja, para um texto está organizado e inteligível não precisa que todos os recursos apresentados, a demanda garantirá o seu uso específico, seguindo o gênero característico. Marcuschi (2008) enfatiza a relação entre o discurso e o texto que se configura o gênero, pois:

[...] é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso, como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. (MARCUSCHI, 2008, p. 84)

O texto pode ser realizado de forma oral e escrito, ele se apoia em dois ângulos: no contexto situacional a partir da seleção do gênero pertinente a situação, assim como adere às relações semânticas presentes no interior do próprio texto. Essas duas formas de organização promovem a coesão textual, características que nos levam a interpretar determinado texto, pois ele tem o propósito de comunicar e isso se torna possível a partir do arranjo esquematizado para que os sujeitos envolvidos possam dialogar e construir relações durante a comunicação.

Um texto não se constrói como continuidade progressiva linear, somando elementos novos com outros já postos em etapas anteriores, como se o texto fosse processado numa soma progressiva de partes. O processamento textual se dá numa oscilação entre vários movimentos, um para frente (projetivo) e outro para trás (retrospectivo), representáveis parcialmente pela catáfora e anáfora. (KOCH, 2002, p. 85 *apud* TEIXEIRA, 2004, p. 3)

Como enfatiza a autora, os mecanismos referenciais contribuem para a continuidade tópica e referencial do texto. “O fenômeno da anáfora dá-se por intermédio de formas gramaticais que exercem a ‘função pronome’ ou por intermédio de grupos nominais.” (TEIXEIRA, 2004, p. 4). A anáfora hoje é tida como objeto de estudo que amplia a sua capacidade de análise na disposição de elementos textuais. Voltada para um fenômeno de natureza de inferência, uma vez que se observa a sua não-vinculação com o processo de retomada, nem com a noção de correferencialidade, ou seja, a anáfora não é constituída apenas a uma única classe de palavras: os pronomes, pelo contrário, ela é um fenômeno de semântica textual utilizada para recuperar e ativar elementos citados através de âncoras as quais ativam a retomada do referente no texto.

A seguir alguns exemplos:

(1) *Marília* decidiu vender a sua chácara, onde morava. *Ela* pretende residir na cidade com a sua família.

(2) *As frutas* não eram de boa qualidade. *A manga* estava verde, as uvas, podres.

(3) Celebravam o dia da secretária e me convidaram para *a celebração*.

A anáfora resumitiva é um outro tipo de recurso muito utilizado durante a escrita. Esse tipo de anáfora propõe uma alternativa que vai além da retomada de um termo anterior, pois este visa condensar ou resumir o conteúdo de uma frase, um parágrafo ou de toda uma frase do texto anterior, condicionando uma extensão do discurso ao leitor. Esta proposta resumida da anáfora vai indicar ao seu locutor/leitor, a extensão que deve ser interpretada, fornecendo o esquema de referência que está sendo abordado no texto. Esse tipo de retomada toma frequentemente a forma de nominalização, ocorre quando o grupo nominal anafórico pode conter um nome formado a partir de um verbo ou de um adjetivo, que não figuram necessariamente no contexto anterior (TEIXEIRA, 2004).

[...] o sistema imunológico dos pacientes reconheceu os anticorpos do rato e o rejeitou. Isto significa que eles não permanecem no sistema por tempo suficiente para se tornarem completamente eficazes. A segunda geração de anticorpos agora em desenvolvimento é uma tentativa de contornar *este problema* através

da “humanização” dos anticorpos do rato, usando uma técnica desenvolvida por [...]. (TEIXEIRA, 2004, p. 14)

A catáfora ao contrário da anáfora é uma expressão que se refere a algo que será dito no texto posteriormente, implicando ao leitor uma interpretação daquilo que está será abordado em seguida. É uma forma de preparar uma informação que será discutida posteriormente no texto.

Por exemplo: Quando eu *o* encontrei, *Carlos* pareceu surpreso por me ver; *Isto* me espanta: *que ele tenha recuado*.

ANÁLISE DOS DADOS

ANÁLISE TEXTO 1

O texto escrito analisado apresenta marcas de reiteração por substituição gramatical. Com isso, ressaltamos na análise do texto o fator da coesão textual na escrita.

Analisaremos a seguir o texto escrito pelo aluno A, do 3º ano B, sobre o tema “Maus tratos com os animais”:

Texto 1:

Transcrição do texto escrito pelo aluno A.

Maus tratos com os animais

Diariamente, são divulgadas agressões e até mortes de animais os donos e seus parentes os maltratam e abandonam, como se fossem objetos de utilidade momentâneo. No campo científico, bichos viram em condições injustificáveis e participam de experimentos que os machucam.

Para conscientizar a população e prevenir maus tratos aos animais, a sociedade Americana para a prevenção da crueldade contra Animais (*American Society for the Prevention of Cruelty to Animals*, em inglês), criou em 2006 a campanha Abril Laranja.

Em virtude dos fatos mencionados a agressão contra os animais é inadmissível porque eles não podem se defender dos agressores, os agressores que fazem esse tipo de maldade deveriam ser preso e julgado pelo crime, e ainda não ter direito a fiança, só assim acabaria com as agressões contra os animais.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Na introdução, o autor do texto indica a existência de maus tratos aos animais praticados pelos seus tutores e parentes, e na sequência da narrativa, o autor através do trecho '*como se fosse*' faz uma comparação entre os animais e os objetos de utilidade pelo fato de os tutores dos animais os abandonarem como fazem com os objetos. Ao comparar os animais aos objetos de utilidade, o autor revela a sua subjetividade na linguagem por meio da sua experiência no sistema semiológico.

O autor apresenta duas expressões que introduzem o objeto de discurso, a primeira: *‘Diariamente’*, expressão que indica ao alocutário o tempo em que a ação ocorre, retomada na sequência pela expressão *‘são divulgadas agressões e até mortes de animais’*; e a segunda: *‘No campo científico’*, retomada na sequência pela expressão *‘bichos viram em condições injustificáveis e participam de experimentos que os machucam’*. O autor também informa que os cientistas realizam experimentos com os animais e essas práticas machucam os animais. O autor promove a referência no texto através de uma ligação sintático-semântico entre os elementos narrados pelo autor.

No desenvolvimento do texto, o autor estabelece a sequência do texto e o referente se evidencia pela expressão *‘prevenir maus tratos aos animais’*, que reitera o objeto de discurso abordado no texto e faz a conexão entre as unidades do texto. Na conclusão do texto, o autor retoma o referente através da expressão *‘porque eles’*. A expressão *‘os agressores que fazem esse tipo de maldade deveriam ser preso’* retoma o referente pela relativização do pronome *‘que’* e pelo pronome *‘os’* no texto.

Percebe-se que o aluno realiza a reiteração por substituição gramatical para promover a coesão por meio da referência no texto. Segundo Antunes (2009), a coesão se estabelece através de uma interligação semântica entre as unidades presentes na superfície do texto. Com isso, a coesão textual além de fazer parte do

domínio semiótico da língua, também faz parte do domínio semântico para construir a referência do texto.

Segundo Benveniste (2005, 2006), a escrita mostra a singularidade do locutor e este ao estabelecer a enunciação promove a sua intersubjetividade no processo de construção do discurso escrito.

ANÁLISE TEXTO 2

O segundo texto sob análise, também foi produzido por um aluno do primeiro ano do Ensino Médio com tema sobre “A inclusão social” (Aluno B). O texto foi reproduzido exatamente como entregue pelo discente. O primeiro aspecto a ser observado está na estrutura do tipo textual, onde o aluno organiza as partes do texto seguindo os critérios de composição do texto dissertativo argumentativo. O discente arranja o seu texto em 4 parágrafos para uma melhor organização das ideias, a tratar do tema em questão. É nesta disposição que observamos a organização dos termos/expressões utilizados, os quais oferecem uma articulação sintático-semântico harmoniosa, contribuindo para a coerência discursiva.

Texto 2:

Transcrição do texto escrito pelo Aluno B
(parte 1)

A inclusão social do deficiente físico em questão no Brasil

Luca, personagem das histórias em quadrinho da turma da Mônica, é um *garoto* paraplégico, e devido a isso, *ele* necessita de uma *cadeira de rodas* para se locomover, mas o uso do *objeto* nunca o impediu de ser uma *criança* feliz e socialmente ativa. Fora da ficção, observa-se que infelizmente muitas crianças, jovens e adultos não conseguem viver assim como *Luca*. *Diante dessa realidade*, mostra-se necessário refletir sobre a *inclusão social do deficiente físico em questão no Brasil*.

(Fonte: Dados da Pesquisa)

No primeiro parágrafo, onde são apresentadas as principais questões a serem abordadas no texto sobre o tema da “Inclusão social do deficiente físico”, o aluno apresenta o referente (aquilo sobre o que falamos), de forma contextualizada, fazendo uso de recursos coesivos referenciais.

Para discutir a problemática da inclusão do deficiente físico, o autor traz como exemplo o personagem Luca e no decorrer da introdução é usado a anáfora pelo pronome “ele” para retomar o referente “Luca”, assim como, outras expressões que, no texto, se reporta ao referente.

Na última oração, o aluno utiliza o termo “diante dessa realidade” fazendo inferências que contribuem para a semântica textual.

Texto 2:

*Transcrição do texto escrito pelo Aluno B
(parte 2)*

A inclusão social do deficiente físico em questão no Brasil

De início, é notório destacar que são inúmeros os *obstáculos* existentes para *deficientes*, sendo a *falta de emprego e inclusão*, duas das grandes *barreiras* no nosso país. Isso se deve ao fato de que grande parte da população é ignorante em relação a *Pcd (pessoas com deficiência)*. Muitas pessoas se ressentem de *contratá-los*, pois acham que são *incapacitados* de realizar *suas* funções. Prova disso recai em análises que comprovaram que a taxa de desemprego chega a ser 80% maior entre *pessoas com deficiência*.

(Fonte: dados da Pesquisa.)

Esta discussão é exposta com base em dois eixos, primeiro, a problemática da inclusão social do deficiente físico, e, segundo, as discussões, percepções, causas e consequências dessa prática no Brasil. Neste segundo parágrafo, há uma nova retomada do referente: a inclusão do deficiente físico, por meio da pronominalização (duas – numerais cardinais e suas – pronome possessivo). O aluno utiliza termos com o propósito de contextualizar a temática textual.

A anáfora pode introduzir elemento novo recuperado através de uma *âncora* que ativa significados, desencadeando inferências potenciais ou relações

possíveis nem sempre lexicalizadas, mas situadas no texto, Teixeira (2004, p. 5).

Texto 2:

Transcrição do texto escrito pelo Aluno B (parte 3)

A inclusão social do deficiente físico em questão no Brasil

Fica evidente portanto que medidas precisam ser tomadas a fim de *resolver a problemática em questão*. Para isso, o melhor caminho para termos uma *sociedade incluída*, será com o governo dando início a um novo método de ensino em todas as escolas, colocando em prática a *Educação Inclusiva*, apoiando todos com dificuldades, *dando-lhes uma educação de qualidade* num ambiente comunitário e diverso. Outrossim, cabe ao corpo social buscar aprofundamento em questões além da sua realidade, *buscando entender como é de fato a vida de um deficiente físico*, e quebrar as barreiras do preconceito, fazendo-se enxergar que *as pessoas são muito além das coisas que às limitam*.

(Fonte: Dados da Pesquisa.)

Com o propósito de apresentar uma proposta de intervenção para a tese discutida, o autor faz uso de sua subjetividade por meio do seu aparelho formal de enunciação, para convencer o seu interlocutor por meio de seus argumentos.

Para isso ele faz uso de seleções lexicais que significam no texto, como por exemplo, a anáfora resumitiva, que não retoma um grupo nominal ou um segmento anterior particular, mas condensa e resume o conteúdo de uma frase, de um parágrafo ou de todo um fragmento do texto anterior, isso está presente pelo uso de palavras-chaves na conclusão do texto *“colocando em prática a Educação Inclusiva; as pessoas são muito além das coisas que às limitam.”*

A enunciação está presente no texto escrito, uma vez que é uma das formas do discente apresentar as suas ideias de forma intersubjetiva, expressando-se por um ato individual de utilização da língua para construir a referência acerca da temática discutida, ou seja, o autor do texto (locutor), escreve para um leitor (interlocutor) construindo referência (discussão da temática sobre deficiente físico). Como explica em seus estudos, Benveniste (1989):

[...] enquanto relação individual, a enunciação pode se definir, em relação a língua, como um processo de apropriação. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro. (BENVENISTE, 1989, p. 84)

Os índices específicos utilizados na redação pelo discente são os índices de pessoa (eu-tu), os pro-

cedimentos acessórios estão relacionados a singularidade que a língua evoca, ou seja, faz uso durante a enunciação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever é um processo de seleção de enunciados, que requer toda uma atividade contextualizada, uma vez que não escrevemos da mesma forma, seguindo os mesmos padrões em contextos distintos. Há uma escolha lexical, levando em consideração o momento, os envolvidos e o evento cultural realizado para a seleção de certos termos linguísticos, a fim de tornar o texto coeso, bem articulado, compreensível e organizado. É verdade que nem todo conjunto de palavras é conhecido como texto, pois para isso é preciso de toda uma organização sintático-semântica para que nesta relação entre palavras e sentido possa funcionar e ser reconhecido como um texto.

Essas características encontramos, por exemplo, na propriedade da coesão pela qual é possível criar laços de ligação que dá ao texto unidade temática. A reiteração por substituição gramatical, por exemplo, é um recurso que o aluno utiliza para estabelecer a interação com o seu alocutário e promove a coesão do texto ao fazer referência ao objeto do discurso ao se enunciar através da escrita. Na escrita o aluno usa diversos recursos linguísticos e textuais para possibilitar a enunciação e a construção do sentido no processo de escrita no momento de interagir com o interlocutor.

Com isso, compreendemos que utilizar de recursos linguísticos da coesão propõe ao leitor uma atualização de significados propostos em uma configuração de texto, pelo qual é possível utilizar relações textuais, procedimentos e recursos; isso, quando opta-se ou não pela repetição, substituição, seleção lexical e relações sintático-semântica, na busca de elementos adequados que se submetam aos nossos propósitos de interação, e dessa forma, promover relações de sentido na composição de textos discursivos. É nesta perspectiva de organização e articulação dos elementos do texto, que é possível o diálogo e interação de informações no meio textual.

Por fim, os estudos discutidos aqui são de relevância para o desenvolvimento de textos escritos e orais, corroborando dessa forma para futuras pesquisas sobre as propriedades da coesão textual na construção de textos, recursos utilizados diariamente pelos falantes que fazem uso da linguagem para se relacionar com o outro no convívio do meio social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Trad. Eduardo Guimarães *et al.* Campinas, SP: Pontes, 2006.

FLORES, V. N. *A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual*. Instituto de Letras – Porto alegre – RS, 2018, p. 395-417.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

TEIXEIRA, M. Coesão Referencial. UNISINOS – Centro de Ciências da Comunicação – Curso de Letras. *Estudos do Discurso II*, 2004.

CAPÍTULO 5

ESTILO, CONTEXTO SOCIAL E POSICIONAMENTO VALORATIVO NA CRÔNICA DE RENATO TERRA

Miriam Bauab **PUZZO**
UNITAU – puzzo@uol.com.br

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir o estilo genérico da crônica e as transformações do gênero em função do contexto social e do posicionamento axiológico do autor, na perspectiva dialógica bakhtiniana. Os conceitos de cronotopia e relações dialógicas são mobilizados com o intuito de demonstrar as transformações do gênero numa perspectiva intergenérica e intertextual da crônica de Renato Terra “Acabou pra Você” com a canção “Apesar de você” de Chico Buarque de Holanda. O autor ao ativar a memória discursiva do leitor demonstra de modo criativo seu posicionamento axiológico em relação ao contexto sociopolítico atual, inovando o estilo comum de crônicas jornalísticas.

PALAVRAS-CHAVE: estilo; relações dialógicas; posicionamento valorativo; contexto sociopolítico.

INTRODUÇÃO

Os problemas sociais atuais têm motivado os meios de comunicação de modo a expor pelo humor e pela transgressão as questões que emergem na política e na

economia do país. Dessa forma, os textos jornalísticos apresentam peculiaridades genéricas com o intuito de evidenciar, de modo mais incisivo, questões políticas e sociais imediatas. O estilo de artigos e crônicas, muitas vezes, se torna inovador como uma provocação ao leitor. Assim, o objetivo deste artigo é discutir tanto o estilo genérico da crônica de Renato Terra *Acabou pra você*, publicada na Folha de S. Paulo no caderno Ilustrada de 10/04/2020 como também a crítica que emerge no texto, evidenciando o posicionamento axiológico e valorativo do autor. Para cumprir esta proposta, serve de fundamento a teoria dialógica da linguagem de Bakhtin e o Círculo, no que se refere aos conceitos de relações dialógicas, estilo genérico, tom valorativo e posicionamento ético/estético do autor, assim como o conceito de cronotopo. A crônica de Renato Terra parodiando a canção de Chico Buarque de Holanda *Apesar de você* (1978), transgredir o modelo de crônica jornalística estabelecendo relações dialógicas com o contexto social da Ditadura Militar, com o intuito de expor a ameaça ditatorial anunciada em discursos atuais do presidente do Brasil. O artigo se organiza a partir da discussão dos conceitos da teoria dialógica da linguagem para a seguir analisar a crônica e concluir.

ALGUNS CONCEITOS TEÓRICOS

A teoria dialógica bakhtiniana, a partir do conceito fundante da linguagem como recurso comunicativo em sua duplicidade intrínseca, estabelece a distinção conceitual entre a língua como sistema padrão e a linguagem em sua concretização viva, adaptando-se à

proposta de comunicação do enunciador em sua relação com o destinatário e o contexto imediato. Torna-se assim um material dúctil, como estabelecem Volóchinov (2017, 2019) e Bakhtin (2016), opondo-se à concepção rígida de obediência cega às regras. Sob esse prisma, tanto a concepção de enunciado como o conceito de gênero discursivo são explicitados no ensaio homônimo por Bakhtin. Como postula, o gênero é considerado mais ou menos estável, apresentando suas peculiaridades em relação à esfera de produção, circulação e recepção. Entretanto o autor ressalta que essa estabilidade é relativa, em função das novas necessidades impostas tanto pelo contexto quanto pela proposta comunicativa do autor como respondente ativo aos enunciados passados. Sendo assim, os enunciados concretos integrados na cadeia discursiva sofrem adaptações num movimento contínuo inacabado.

Nesse processo de inacabamento e de relações interdiscursivas o contexto temporal e espacial torna-se fundamental para a compreensão da teoria bakhtiniana. Em sua perspectiva teórica, tomando como referência a teoria da relatividade de Einstein espaço e tempo representam um todo inseparável, sendo o tempo entendido como a quarta dimensão do espaço, como demonstra Amorim (2006) ao interpretar este conceito bakhtiniano.

Tendo em vista essa concepção integrada de tempo e espaço na produção do romance, o teórico opõe-se à segmentação dessas duas instâncias analisadas separadamente pela crítica literária formalista.

Entretanto, o conceito de cronotopia discutido na teoria do romance tem sido alvo de pesquisas devido à complexidade de enfoques que Bakhtin lhe atribui, possibilitando investigação em várias direções. Portanto, apesar de discutido no romance, o conceito deslocou-se para outras instâncias relacionadas à cultura. Como afirma Bemong (2015):

[...] as pesquisas acadêmicas têm sido, e ainda são, um bem-vindo acréscimo aos estudos bakhtinianos. Primeiramente, o campo dos problemas relacionados aos cronotopos transcende as abordagens acadêmicas dos estudos culturais dos anos 1980-1990. (BEMONG, 2015, p. 12)

Além disso, pela sua amplitude ele tem sido alvo de pesquisas em vários níveis como comprova Bemong (2015):

[...] o conceito de cronotopo nos ajudou a entender mais profunda e completamente os conceitos de ‘dialogismo’ e ‘heteroglossia’ ao conectar a comunicação literária com as unidades imaginativas concretas e padrões de gênero. (BEMONG, 2015, p. 12)

Associado ao conceito de gênero discursivo em sua relativa estabilidade e considerando a possibilidade de variações impostas pelo contexto espaciotemporal, verifica-se o diálogo intergenérico com a canção,

como o exemplar selecionado de Renato Terra evidencia em sua crônica jornalística. Retomando enunciados passados, o autor os atualiza no presente de modo a relacionar os dois contextos temporais respondendo ao contexto imediato, de seu lugar situado de onde se expressa. Dessa forma, a crônica jornalística sofre um deslocamento genérico em sua forma composicional em função da proposta do autor em destacar problemas sociais e políticos semelhantes com o intuito de levar o leitor a refletir sobre os fatos atuais que dialogam com o passado ditatorial. Como concebe Bakhtin (2016), todo enunciado concreto representa uma atitude responsiva do enunciadador em relação aos enunciados passados e se projeta no futuro aguardando respostas do destinatário. Nesse processo, o autor se responsabiliza pelo enunciado, expressando seu ponto de vista, seus valores e seu posicionamento axiológico.

Sob esse aspecto, o autor não tem álibi como sujeito, de acordo com a teoria de Bakhtin discutida em seu ensaio *Para uma filosofia do ato responsável* (2010 [1920]). O autor ao responder se torna responsável pelo que expressa. Como se posiciona Bakhtin (2010),

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular

e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. (BAKHTIN, 2010, p. 44)

Ainda que esteja tratando neste momento do ato humano em sua produção estética, essa concepção passa a ser considerada também em relação ao sujeito/autor ao tratar do gênero discursivo. Sob esse aspecto, o enunciado concreto é considerado um evento, um ato que irrompe na cadeia discursiva e o sujeito enunciatador é compreendido como um ser responsivo e responsável, sintetizado no termo *responsível*, como denomina Adail Sobral (2005). Dessa forma, toda comunicação como ato *responsível* expressa o posicionamento valorativo do sujeito como um ser comprometido com a vida.

Ao estabelecer o diálogo com a canção de Chico Buarque de Holanda, Renato Terra procura relacionar o contexto ditatorial passado ao qual o compositor responde. Na canção, o sujeito lírico confronta-se com o agente responsável pela censura no país. Em oposição à truculência ditatorial, opõe-se a força viva da população. Assim, ao retomar o diálogo com a canção na crônica, Terra procura sinalizar a ameaça constante de uma nova ditadura anunciada pelo presidente e por integrantes do governo.

A CRÔNICA E A CANÇÃO EM DIÁLOGO

A crônica apresenta-se estruturada na forma de poema, cujo título *Acabou pra você* aponta para a

canção de Chico Buarque de Holanda *Apesar de você*, lançada na época da ditadura militar. Estruturada por onze estrofes de três versos cada uma, antecedidas por três frases soltas no início e uma no final, faz ecoar a canção com a qual dialoga, por meio do ritmo e de palavras-chave que remetem ao texto de 78. O tema está relacionado à ameaça constante expressa no discurso do presidente de reintroduzir um governo ditatorial no país. Abaixo do título *Acabou pra você*, o autor apresenta sua proposta parodística de “releitura de um clássico”, para contrapor dois momentos trágicos. No caso da canção, a ditadura instalada tinha um ditador na presidência cujo poder impunha o silenciamento ao país, mas não conseguia impedir que a vida pulsante do povo fosse abafada: “Como vai abafar/Nosso coro a cantar/Na sua frente.” Portanto a relação com a canção de 78 procura retomar este tema, apontando os problemas políticos e econômicos provocados pelo presidente atual pela ineficiência governamental e pelo seu fracasso.

Portanto, apesar desse processo dialógico, Terra apresenta um governo acabado pelos problemas generalizados que afetam o país desde o início do governo e da disseminação da pandemia pela COVID-19. No subtítulo “Capitão virou uma rainha”, o autor ironiza a figura do presidente, criticando as ações por ele praticadas. As estrofes posteriores retomam trechos significativos da canção fazendo um contraponto: “Acabou pra você/Amanhã há de ser/Outro dia”; “Eu pergunto a você/Onde vai esconder/Seu exame do ví-

rus”. “Você que inventou a torpeza/Não vai ter a fineza/De se ausentar”. Acompanhando o ritmo da canção, o autor aponta questões cruciais evidenciadas nas ações de combate à doença, opondo-se à vacinação e ao distanciamento populacional no combate ao vírus.

Com essa estratégia de repetir trechos e acrescentar novas informações, o autor vai elencando os atos destrutivos do presidente, como por exemplo “falar errado”, contradizer as ideias comprovadas cientificamente como a conformação do planeta, considerada plana pelo presidente e seus adeptos, desinformar, esconder ações como a defesa da vacinação, exploração da riqueza (*golden shower*), possibilidade de ser acusado por crimes eleitorais. Dessa forma, apesar de reproduzir trechos da canção de modo a fazer ecoar o passado ditatorial expresso na canção original, Terra cria um contraponto a partir do título: *Acabou pra você* remete a uma finalização radical, provocada pelos próprios atos do governante que de capitão se transformou em rainha, como as frases iniciais ironizam, fazendo referência indireta ao “capitão” que ocupa a presidência da república. Como a crônica constitui um gênero jornalístico, normalmente escrito em prosa, observa-se uma variante composicional que altera seu estilo. Assim, o estilo torna-se um componente fundamental para entender esse diálogo intergenérico e intertextual.

ESTILO

A questão do estilo está intimamente ligada ao conceito de gênero discursivo. Sob esse aspecto, a crônica é um dos gêneros da esfera jornalística mais próximo da literatura porque dá ao escritor uma liberdade maior para tratar de um tema do cotidiano numa perspectiva opinativa. Dessa forma, escrita em prosa ela expõe a expressividade do autor. De acordo com o conceito discursivo de gênero, o estilo genérico apresenta uma estabilidade relativa que permite o seu reconhecimento, mas, ao mesmo tempo, sofre a inflexão do autor em função de sua proposta comunicativa, de sua relação com o outro e com o contexto social.

Como Bakhtin (2016) afirma,

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. (BAKHTIN, 2016, p. 54)

Essa forma de assimilação das palavras alheias não ocorre como se fosse uma transposição simplesmente, assim nelas ressoam o tom valorativo assimilado pelo autor que as reelabora e reacentua em função de seu posicionamento axiológico e sua relação com o seu destinatário. No caso da crônica com o leitor da Folha de S. Paulo, cujo público letrado, instruído, familiarizado com as questões políticas, econômicas e culturais é capaz de responder ao enunciado concreto da crônica

Acabou pra você. Essa expressividade enunciativa se manifesta na entonação. Segundo Volóchinov (2019):

[...] toda entonação se orienta em *duas direções*: para o ouvinte, como cúmplice ou testemunha, e para o objeto do enunciado, como um terceiro participante vivo, o qual a entonação xinga, acaricia, aniquila ou eleva. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 127, *ênfase do autor*)

Dessa forma, ao tomar como referência a canção de 78, sua estruturação em versos, com trechos repetidos como refrão: “Amanhã há de ser/ outro dia”. Tais palavras são assimiladas e reacentuadas em função do novo contexto social e das relações dialógicas que o autor estabelece com o contexto político ameaçado pela imposição de um retorno à ditadura, constantemente sugerida nas manifestações do governo atual. Portanto o estilo genérico da crônica é alterado em função da proposta individual do autor e de seu estilo. De modo irônico, as palavras da canção ecoam transformadas pelo enfoque responsivo do autor, como se observa em muitos trechos, como no título: *Apesar de você* transformado em *Acabou pra você*. Na canção original o desafio do compositor se volta contra a autoridade ditatorial que não consegue impedir a luta e a alegria do povo que se impõe à sua revelia. Na crônica o autor prevê o fim de um governo que nega seu papel de proteger a população que está sob seu cuidado.

De modo semelhante, as estrofes simulam as da canção original pelo som e pelo ritmo numa espécie

de sobreposição de vozes que ressoam ao longo do texto. No original, enquanto o compositor aponta a figura ditatorial do presidente na época: “Hoje você é quem manda/Falou, tá falado/Não tem discussão”; na crônica o ritmo aproximado registra a figura do atual presidente descaracterizado em seu papel por sua forma de expressão e por suas atitudes confusas: “Hoje você já não manda/Falou tudo errado/Só traz confusão”. Ou ainda no trecho da crônica “Você que inventou esse estrago/E inventou de inventar/A desinformação”. O autor repete alguns trechos da canção, modificando outros de modo a rememorar o contexto ditatorial trágico, e ao mesmo tempo sugerindo o risco de sua introdução novamente no país, pela voz do presidente. Este representa uma ameaça constante pela criação de situações enganosas que sonégam a verdade dos fatos.

Ao retomar a canção original que serve de protesto e de resistência ao regime instituído na época, Terra sugere o risco de um golpe militar sugerido pelo governo atual. Por outro lado, expõe os desacertos que ocorrem nas ações governamentais do Presidente da República: os atos negacionistas a respeito do vírus e da pandemia, denominada de “gripezinha”, o estímulo ao armamento da população, o envolvimento com a milícia, a difusão de notícias falsas pelas redes sociais. Seguindo o compasso da canção de 78, o cronista vai elencando os fatos divulgados pela mídia que demonstram os desacertos perpetrados pela figura presidencial, de modo irreverente e ridículo.

Essa forma de sátira através do diálogo com a canção é uma estratégia para expor os fatos pelo humor de modo contundente e provocativo. O estranhamento causado pela aproximação da crônica com a canção cria impacto pela transgressão composicional, estruturada em versos e estrofes, faz ecoar o ritmo da canção na leitura. Ao mesmo que a aproxima pelo ritmo, pela entonação autoral o cronista expressa em seu relato os fatos peculiares registrados no contexto atual vivenciado pela população.

O tom satírico e humorístico tem efeito argumentativo de acordo com a concepção contemporânea de argumentação numa perspectiva discursiva. Como propõe Amossy:

Notemos que a perspectiva da AD, como aquela da argumentação no discurso que se inspira Amossy 2021[2000], pretende ampliar a todo discurso uma denominação que a retórica clássica reservava aos discursos destinados a persuadir. Consideramos a partir de agora, para além dos gêneros da oratória, visando à persuasão, todo discurso projeta bem ou mal uma imagem do locutor em relação ao auditório, é um efeito de enunciação e não simplesmente como queria Aristóteles um meio de prova ligado à tríade logos, ethos e páthos. (AMOSSY, 2022, p.30)ⁱⁱ

Vários autores têm se debruçado sobre essa questão dos efeitos das imagens verbais e visuais na

produção de sentido e de seus efeitos argumentativos nos diversos gêneros discursivos. Segundo Garcia (2006), no artigo *Humor e argumentatividade nas relações entre imagem e texto*, a articulação de imagens humorísticas em textos funcionam como recurso argumentativo, seguindo a proposta conceitual da argumentação discursiva como concebe Amossy.

Na atualidade, o humor e o riso têm peculiaridades diferenciadas com o intuito de apresentar o avesso dos estereótipos difundidos pela sociedade de consumo, cujo enfoque econômico é a tônica a guiar o comportamento da população. Também apresenta pelo humor o contexto político, desconstruindo imagens de representantes públicos que exercem poder decisivo na condução das propostas políticas, nem sempre em sintonia com os interesses da população. Neste caso específico da crônica de Terra, o autor satiriza a figura do presidente a partir mesmo dos atos por ele praticados. Com esse enfoque o autor desconstrói a figura representativa de um líder político apresentando uma figura ridicularizada cujo desfecho seria a sua queda como governante.

Observa-se dessa forma a inovação do estilo genérico da crônica jornalística motivada pela proposta do autor por sua necessidade de provocar impacto no leitor. Dessa forma, procura suscitar atitudes responsivas como Bakhtin concebe a conclusibilidade dos enunciados concretos. Portanto, o estilo se concretiza na relação entre o autor e o outro, entre o escritor sua proposta comunicativa e seu público como Volóchinov (2019) teoriza. Sob esse

aspecto, o autor evidencia seu posicionamento ético que se expressa de forma estética ao retomar a canção simbólica *Apesar de você* da época dos “anos de chumbo” em sua crônica jornalística.

CONCLUSÃO

O autor recorre à expressividade para posicionar-se valorativamente diante do contexto em que vive. A literatura e a arte são duas instâncias de maior expressividade, tornando-se por isso, como pontua Volochínov (2013):

[...] *um potente condensador de valorações sociais não expressadas: cada palavra está impregnada delas. São justamente essas valorações sociais as que organizam a forma artística enquanto sua expressão imediata.* (Volochínov, 2013, p. 88, grifo do autor)

De forma semelhante, o título *Apesar de você* estabelece o diálogo intertextual com a canção como recurso de alerta contra a iminência do retorno a um regime político ditatorial que poderia se repetir no presente. A distância entre os textos da canção e da crônica evidencia o diálogo que se estabelece entre o passado e o contexto presente, representando uma ameaça de retorno contra a qual o jornalista procura argumentar criando situações similares às da canção pelo ritmo envolvente, e pela repetição de estrofes que simulam a aproximação entre os dois momentos.

O deslocamento cronotópico: do passado ditatorial ao presente, atualiza questões críticas vivenciadas no contexto social. Ao ativar a memória discursiva do leitor, o autor demonstra de modo criativo seu posicionamento axiológico, como respondente responsável pelo que enuncia em relação ao contexto sociopolítico brasileiro, inovando o estilo comum do gênero de crônicas jornalísticas. Dessa forma, a crônica desvela o ethos autoral, por meio do tom da sátira, das construções metafóricas, explicitando seu posicionamento. Tais recursos tornam-se argumentos com o intuito de provocar respostas ao leitor do jornal a que se dirige.

Além desse diálogo com a canção, o autor explora as imagens metafóricas de modo a criar pelo humor o ridículo da figura presidencial. O cronista demonstra seu posicionamento ético e estético na elaboração de sua crônica como sujeito responsável, como explicita Sobral (2009) ao discutir a teoria bakhtiniana.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia I. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*, São Paulo: Contexto, 2006, p.95-114.

AMOSSY, R. La notion d'ethos: faire dialoguer l'analyse du discours selon D. Maingueneau et la théorie de l'argumentation dans le discours. In: *[En ligne]*, 29/2022, mis en ligne le 18 octobre 2022, consulté le 20 octobre 2022. URL: <http://journals.openedition.org/aad/6869>; DOI: <https://doi.org/10.4000/aad.6869>. Acesso em 28/10/2022, 21h24.

AMOSSY, R. Da noção de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Trad. Dilon,

Ferreira da Cruz; Fabiana Komesu; Sirio Possenti), São Paulo: Editora Contexto, 2005, p. 9-44.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010[1920].

BAKHTIN, M. M. *O gênero do discurso*. Trad. Paulo Bezerra, 4. ed. São Paulo: 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Organização, tradução, posfácio e notas. Paulo Bezerra. Organização da edição russa Serguei Botcharov, São Paulo: Editora 34, 2018, p. 1937-38.

BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. (Trad. Yara Frateschi) 3ª ed. São Paulo; Brasília: Hucitec, Edunb, 1996.

BEMONG, N. *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução: Osiris Borges Filho *et al.*, 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FIORIN, J. Interdiscursividade e intertextualidade, *In*: Brait, B (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

GARCIA, C. C. G. Humor e argumentatividade nas relações entre imagem e texto, *In*: Mosca, L. L. S.(Org.) *Discurso, argumentação e produção de sentido*. São Paulo: Humanitas, 2006, p. 129-148.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: Amossy, R. (Org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Trad. Dilson, Ferreira da Cruz; Fabiana Komesu; Sirio Possenti), São Paulo: Editora Contexto, 2005,

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito, *In*: *BIOETHIKOSTICOS* – Centro Universitário São Camilo – 2009, 3(1), p. 121-126.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução, notas e glossário, Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. N. O que é a linguagem/língua? *In*: VOLÓCHINOV, V. N. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Organização, tradução, introdução e notas Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: ed. 34, (2019[1930])a, p. 234-265.

VOLÓCHNOV, V. N. A palavra e sua função social. *In*: VOLÓCHINOV, V. N. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. (Organização, tradução, introdução e notas Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo) São Paulo: ed. 34, (2019[1930])b, p. 306-338.

CAPÍTULO 6

DISCURSO E IDENTIDADES: Estereótipos a partir do ser que nos é atribuídoⁱⁱⁱ

Nilsa Taumaturgo **SÁ DE SOUZA**
UFMT – nilsa.sa@hotmail.com

Viviane Silva de Oliveira **NOLASCIO**
UFMT – profvivianeoliveira@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho surgiu a partir da disciplina Discurso e Identidades, cursada no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL/UFMT), como parte das disciplinas que são requisitos de créditos para doutorado. Trata-se de uma análise da capa da revista *POP-SE*, v. 02, jun./2019. Reporta-se à Análise Crítica do Discurso (ACD), segundo a qual não é possível fazer uma completa análise discursiva sem levar em conta a dimensão sócio-histórica e a configuração multimodal dos textos produzidos pelos atores sociais (FAIRCLOUGH, 2003). Fundamenta-se na premissa de que se pode ter como aporte teórico o discurso enquanto produtor da identidade, ou seja, o processo de significação manifestado em linguagem, assim como o discurso que leva à percepção de uma específica identidade, os chamados *discursos de identidade* (MOITA LOPES, 2003). Não foram aprofundadas as categorias de análise da ACD, mas sim o que diz respeito ao que se entende por identidade na sociedade contemporânea, carregada

de estereótipos referentes ao que *devemos ser* e ao que somos, preterindo o que *nos sentimos ser*.

PALAVRAS-CHAVE: identidades; discurso; sujeitos.

INTRODUÇÃO

E aqueles que foram vistos dançando foram julgados insanos por aqueles que não podiam escutar a música.

(Friedrich Nietzsche)

O “mundo orquestral” onde habitamos é um mundo diversificado e mutável, fato que o torna interessante, pois são as transformações sociais que o movimentam. *Mundo orquestral* é uma metáfora, dada a diversidade instrumental que compõe uma orquestra e a torna admirável aos olhos e agradável aos ouvidos. Cada categoria de instrumento – com sua função, sua beleza, seu timbre, tessitura e importância – dá origem a um grande grupo musical ao qual denominamos orquestra.

Desse modo, considerando que somos sujeitos únicos, o que intencionamos com esta metáfora é dizer que a peculiaridade de cada sujeito que nesse mundo habita faz daqui um lugar provocante para se viver. Disso decorre o multiculturalismo, o não-homogêneo etc. Surgem os mais variados timbres, enfim.

O presente ensaio traz uma análise teórica da edição da revista *POP-SE*^{iv} (n. 02, 2019) cuja capa estampa um casal representado pela imagem duplicada da artista Pablo Vittar em trajes tipicamente masculinos e femininos. Trata-se de uma análise referente aos conceitos de *discurso e identidades*. É interessante mencionar que nos baseamos nos conceitos de discurso e identidades apresentados por Moita Lopes (2002), Hall (1992) e Fairclough (2003). Levando em consideração que Moita Lopes (2002) conceitua identidade como um fator social que é construído discursivamente, analisaremos a referida imagem a partir de uma lente crítica, seguindo a perspectiva de identidades não-binárias.

Vale reiterar que o que nos instiga é a “inquietação social” causada muitas vezes pela peculiaridade do ser humano. Estamos imersos em uma sociedade que não compreendeu a importância e o valor da capacidade de não sermos estáticos, e que ainda fecha os olhos para a capacidade de sermos diferentes e únicos. Na verdade, somos cotidianamente estereotipados e vistos como sendo uma coisa ou outra. Isto é, enquanto sujeitos binários.

Importante destacar que *POP-SE* é uma revista do setor gráfico brasileiro, impressa do mais criativo conteúdo de arquitetura, design e pensamento crítico. Em suas edições, por meio dos títulos, se posiciona como um manifesto de seu tempo materializado, em forma de título colecionável e não perecível, com assuntos atuais e provocativos sobre as formas de pensar a arquitetura, o urbanismo, a moda, o design.

SEÇÃO TEÓRICA

As pesquisas no âmbito das ciências sociais vinculam identidade às *relações sociais* e *culturais* e a relacionam à *diferença*. Para alguns sociólogos, falar sobre identidade é de suma importância para as mudanças sociais. Logo, voltam-se para a compreensão de como se constitui a identidade nas relações sociais diversificadas atrelando-a à mudança social, informações, diferença, bem como às lutas de poder e lutas hegemônicas – lutas estas que se diferenciam pelo poder da esfera social a qual se referem dependendo das situações simbólicas de diferenças e escolhas.

Desse modo, a identidade está atrelada à forma como o sujeito é visto a partir da sua maneira de ser e das relações sociais, que constituem o aspecto discursivo e, de fato, relacionam-se aos atores sociais.

Parafraseando Fairclough (2003), o processo de identificação no discurso envolve seus efeitos constitutivos em um movimento dialético no qual os discursos são elencados em identidades e pressupõe a representação. Hall (1992) complementa ao afirmar que:

[...] a identidade não surge apenas na plenitude da identidade que já está dentro de nós, como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 1992, p. 39)

Desse modo, o sujeito tem uma identidade de si, contudo, há também a identidade que o sujeito enxerga do outro, focado na perspectiva de observar as diferenças, semelhanças e mudanças. Sendo assim, as identidades são conjuntos simbólicos do ser para si e do ser para o outro.

Um fato relativamente novo percebido na contemporaneidade é que os atores sociais vêm questionando com mais “empoderamento” os discursos do outro, fomentando o surgimento de novas perspectivas e gerando uma fragmentação no que diz respeito à identidade, uma vez que as identidades sociais são definidas “[...] nos e pelos discursos que a envolvem ou nos quais a pessoa circula.” (MOITA LOPES, 2003, p. 20). Atrélada ao olhar de Hall (1992), tal fragmentação é o descentramento do sujeito, uma vez que as mudanças de identidades acontecem ligeiramente, pois as transformações sociais ocorrem em uma velocidade de curto prazo. Diante disso, o sujeito se constitui influenciado também pela identidade cultural, uma vez que o avanço tecnológico, a rapidez de informações e a “pressa” da sociedade contemporânea influenciam na formação identitária. Em consonância:

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não

são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo deslocadas. (HALL, 2006, p. 12)

Portanto, a constituição identitária se dá interposta pelas relações sociais, permeadas de valores, sentidos, signos e pela cultura. Logo, o sujeito não é constituído identitariamente pelos seus dizeres, mas sim historicamente. Dessa forma, é no exercício da *alteridade* que os sujeitos interagem e dialogam, compreendem a posição do outro e que, da sua posição de sujeito ativo, se altera e se constitui. Contudo, o ser ou não ser que nos é atribuído socialmente nos leva a concordar com Moita Lopes (2010) quando afirma que:

[...] essas óticas têm nos aproximado cada vez mais de outras narrativas sobre quem podemos ser, trazendo questionamentos sobre os limites alteritários para dentro de nossas casas, aumentando e desafiando nossos repertórios de sentidos [...]. (MOITA LOPES, 2010, s. p.)

Isto é, as identidades são constituídas por meio de resultados além do eu, de resultados advindos de uma força das relações, bem como dos discursos. Não é o que eu digo sobre mim: é o que o outro vê em mim.

Na verdade, essa visão que o outro tem sobre mim, na maioria das vezes, cai no binarismo que permeia as constituições de identidade, imputando aos sujeitos uma definição ou outra, atribuindo estereótipos à maneira de ser de cada um. Moita Lopes (2010) nos norteia ao dizer que:

[...] tais binarismos ao mesmo tempo é colaborar na construção de uma epistemologia que, ao prestigiar a fronteira ou o fluxo entre os dois polos, oferece uma lente alternativa para compreender a vida social em trânsito, em movimento ou nos entrelugares. (Moita Lopes, 2010, p. 11)

Ou seja, vivemos em um mundo em movimento, habitado por seres humanos (sujeitos) que estão em constante evolução ou transformação. Considerando que agem, vivem e se manifestam de acordo com a esfera social na qual estão inseridos, é essa imersão social do sujeito da enunciação que dá atribuição aos sentidos.

Assim, é no exercício da alteridade que os sujeitos interagem e dialogam, compreendem a posição do outro, e, de sua posição de sujeito ativo, se alteram e se constituem. Logo, as identidades não são fixas e se inserem em um processo de constante transformação, pois os sujeitos estão em permanente fluidez e se relacionam não ao *Ser*, mas ao *Tornar-se*. Reiteramos, por

fim, que a identidade é constituída discursivamente e nas relações com o *outro*.

SEÇÃO ANALÍTICA

Ser significa ser para o outro, e, através dele,
para si.

(Mikhail Bakhtin)

Figura 1



Fonte: Capa da revista *POP-SE*. Vol. 02, jun. 2019.

A partir da leitura da imagem acima é possível fazer uma análise por meio de uma lente que enxergue como as identidades que nos circundam são estereotipadas e, portanto, binárias. Observamos duas pessoas abraçadas, porém, analisando a foto mais detidamente identificamos que, na realidade, se trata da mesma pessoa caracterizada como se fossem duas. Nota-se o abraço entre um casal cujas características das vestimentas deixam muito clara a re-

apresentação masculina e a feminina. Se se trata da mesma pessoa, qual a relevância da capa dessa revista? Por que os editores não escolheram duas pessoas de gêneros diferentes? Estaríamos diante de uma “provocação”, um chamado à reflexão acerca do estereótipo de ser um ou outro? Bem, estes são questionamentos possíveis de serem feitos ao percebermos que ambos são a mesma pessoa.

Analizamos outros detalhes. O fundo azul se relaciona à cor que prevalece na vestimenta da Pablo homem. Quer dizer, a figura masculina aqui é dominante/ e/ou detém o poder. A cor do terno, o chapéu, a expressão de “macho empoderado”, que pode apalpar as partes do corpo feminino porque lhe é de “direito”. Direito equivocado, uma vez que ninguém tem o direito de tocar o corpo do outro sem permissão. Na verdade, essa identidade de masculinidade superior é um estereótipo que precisa ser quebrado. Afinal, estamos no século XXI, no qual homens e mulheres exercem funções profissionais e acadêmicas com a mesma competência. Não faz sentido, portanto, sermos submetidos ainda a tais concepções.

A imagem que traz a Pablo vestida de mulher apresenta um quadro que retrata o padrão de beleza imposto socialmente: coxas bem delineadas, biquíni rosa, glúteos definidos, barriga chapada, maquiagem que valoriza o formato do rosto, cabelos louros e compridos e um olhar atraente. Ou seja, um perfil de mulher bonita, embora todo e qualquer sujeito possua sua beleza, seu valor e suas peculiaridades. O estereótipo de mulher só é considerado atraente se seguir um certo padrão. Constitui uma máscara que é posta à cons-

ciência das pessoas trazendo preconceitos e julgamentos precipitados, posto que ser mulher é ser o que quiser, como quiser e onde quiser.

Ao olhar o abraço entrelaçado de ambos, inferimos que o homem detém o poder, uma vez que ele segura a mulher e demonstra a autonomia de submetê-la a sua própria vontade, o que nos leva a reconsiderar o que foi dito por Hall, quando ele afirma que: “[...] é também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder” (HALL, 1992, p. 91). Ao comentar a respeito de quem tem o poder de determinar a identidade, o autor refere-se a essa submissão intrínseca de quem é dominado (ou se permite dominar). Neste caso, a mulher. Segundo Moita Lopes,

Há nas práticas cotidianas que vivemos um questionamento constante de modos de viver a vida social que têm afetado a compreensão da classe social, do gênero, da sexualidade, da idade, da raça, da nacionalidade etc., em resumo, de quem somos na vida social contemporânea. (MOITA LOPES, 2003, p. 15)

Assim, o significado identificacional da imagem relaciona a identidade de atores sociais em posição binária. Contudo, ao ser representada pela mesma pessoa, apresenta a questão de ser o que quiser e não o que lhe for imposto socialmente. De acordo com Hall,

[...] as identidades são constituídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2000, p. 109)

Neste caso, a prática discursiva de ser homem ou mulher, preto ou branco, dentre outros, se desmistifica e nos induz a pensar em um sujeito não-binário.

As mudanças que vêm ocorrendo a partir do século XX resultaram em transformações na sociedade moderna que estão fragmentando algumas “ideias culturais”, tais como as de classe, gênero, sexualidade e etnia. Esta fragmentação resulta no deslocamento das identidades ou na desconstrução de um sujeito livre. Ou seja,

[...] as identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno [...]. (HALL, 1997, p. 9)

Estabilizar o mundo social não é ser estático. É ser flexível a ponto de compreender que as identidades são variadas e particulares. Ser mulher não significa ser frágil e submissa, assim como ser homem não significa ser forte e controlador. Ser preto não significa ser inferior ou incapaz. Ser branco não significa ser superior ou dominador. Ser cristão não significa ser preconceituoso. Ser homossexual

não significa ser diferente ou errado. *SER* significa viver em sociedade com liberdade de escolhas, respeitando as escolhas do outro, reconhecendo e ocupando o seu lugar de agente participativo no mundo e, em suma, compreender a diversidade de forma positiva, sem se perder de si mesmo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente; toda pessoa é sempre as marcas de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense que está. (Gonzaguinha)

Deduz-se evidentemente que a linguagem é uma das mais importantes ferramentas simbólicas recorrentes da convivência humana. Bakhtin (1981) expõe que “a palavra representa a maneira mais simples e pura nas relações sociais”. Portanto, seria negligência nossa a excluímos dos processos de negociações de sentidos que são atribuídos por meio dos enunciados e que constroem e/ou reconstroem as identidades, uma vez que elas são negociadas por meio dos discursos. Vale ressaltar a importância do outro na construção de significados por meio da prática discursiva.

A identidade emerge, portanto, da premissa de que o discurso dos participantes de uma interação nasce a partir da negociação com os discursos dos outros.

Isto é, a identidade representa uma obra moldável que está em constante formulação e reformulação.

Logo, compreendemos que a identidade é fluida. Ela não é assegurada para toda a vida, apesar de ser revogável. As decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre e a maneira como age são fatores que influenciam na constituição da sua identidade, mesmo que, às vezes, ela seja estereotipada. Consequentemente, entendemos que a identidade se desenvolve ao longo do tempo, ainda que inconscientemente, e apesar de não ser fixa e de se constituir num processo inacabado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. Trad. Rev. Prefácio à Edição Brasileira de I. Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Cultura, Mídia e Educação – Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n 2, jul./dez. 1997, p. 15-46.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad. T. T. da Silva e G. L. Louro. University Press: DP&A, 1992.

DA A SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In. DA A SILVA, T. T. (Org.) HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MACHADO, M. F. R. (Org.). *Diversidade sociocultural em Mato Grosso*. Cuiabá: Entrelinhas, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Discursos de identidades*: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Para além da identidade*: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: EdUFMG, 2010.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

REVISTA POP-SE. In. *Punto Luce* – Lighting Lab & Solutions. Disponível em: <https://puntoluce.com.br/revista-pop-se-junho-2019/> Acesso em: 26 jul. 2022.

ZOLIN-VESZ, F.; NOGUEIRA, V. B. Índio raiz versus índio nutella: estigmas e marcas identitárias sobre estudantes indígenas de uma universidade pública no Brasil. In: RIBEIRO, J. O. S.; BRÍCIO, V. N. de; FERNÁNDEZ, M. V. C. (Orgs.) *Identidades*: sujeitos e espaços outros. Porto Alegre: Editora Fi, 2019, pp. 135-142.

CAPÍTULO 7

ASPECTOS DO ESTILO DO GÊNERO DISCURSIVO NA REPRESENTAÇÃO DO DISCURSO DIRETO/IN- DIRETO EM ATIVIDADES DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

José Carlos de **França Filho**
UFPE – *francajc@hotmail.com*

RESUMO: O estudo objetivou desenvolver reflexões a respeito dos aspectos do estilo dos gêneros discursivos que são abordados em atividades que envolvem a representação do discurso – direto ou indireto. Para tanto, procedemos a uma pesquisa documental de cunho qualitativo, em que foram analisadas atividades de duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa do 4º e 5º anos do ensino fundamental – aprovadas no PNLD/2016 –, visando i) identificar quais aspectos são abordados e ii) como se dá tal abordagem. Lançamos mão da análise de conteúdo para apreciação dos dados. Tomamos como base a concepção de linguagem como interação social do pensamento bakhtiniano, em que o aspecto estilístico do gênero é entendido como fruto das relações sociais, sendo necessário, portanto, que seu estudo se dê a partir de enunciados concretos. Foi possível observar: a) uma baixa frequência de atividades que contemplam aspectos das formas de representação do discurso em ambas as coleções; b) que os aspectos abordados limitam-se aos usos de sinais gráficos para marcar o discurso direto, direcionando à percepção de que as falas das personagens num diálogo ou os depoimentos em uma reportagem são marcados por sinais – ora as aspas, ora o

travessão; e c) que a abordagem de tais aspectos aponta para uma perspectiva mais tradicional de perceber os fenômenos da linguagem, não estando, portanto, em consonância com a perspectiva enunciativa difundida pelas ideias bakhtinianas.

PALAVRAS-CHAVE: gênero discursivo; discurso direto e indireto; estilo.

INTRODUÇÃO

Um ensino de língua materna pautado nos gêneros discursivos tem sido difundido e discutido nas últimas décadas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; ANTUNES, 2009), a fim de se buscar a apropriação de capacidades de uso da linguagem, por parte do aprendiz, que permitam-lhe interagir de forma competente nos diversos contextos de interação social. Corroboramos esse ensino, pois, assim como Marcuschi (2008), entendemos que:

[...] os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. (MARCUSCHI, 2008, p. 159)

E, portanto, podem possibilitar reflexões sobre a língua que vão além dos seus aspectos formais.

Um dos elementos constituintes dos gêneros discursivos é o estilo, como aponta Bakhtin (2000 [1952-1953]). Então, entendemos que tal elemento pode ser objeto de estudo (ensino e aprendizagem), isto é, pode ser

tomado para reflexão nas aulas de língua portuguesa, conforme parece sugerir Brait (2013) ao postular que:

[...] o estilo pode ser objeto de estudo específico, especializado, considerando-se, dentre outras coisas, que os estilos têm a ver, também, com gênero, o que implica coerções linguísticas, enunciativas e discursivas, próprias da atividade em que se insere. (BRAIT, 2013, p. 94-95)

Tomando como pressuposto o fato de que “[...] o estilo apresenta dimensões diversas, cujos aspectos podem ser tomados para reflexão.” (FRANÇA FILHO, 2020, p. 9), buscamos neste estudo desenvolver reflexões a respeito dos aspectos do estilo dos gêneros discursivos que são abordados em atividades que envolvem a representação do discurso reportado – discurso direto/indireto.

Estamos certos de que as reflexões que trazemos neste texto poderão contribuir para reflexões outras a respeito do ensino da língua, apontando caminhos para que os fenômenos da linguagem sejam analisados/vistos numa perspectiva sócio-discursiva. Afinal, conforme destaca Volochínov (2014 [1929]),

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou

das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 127)

Algumas considerações teóricas que embasaram nossas ações neste estudo traremos a seguir, bem como o caminho metodológico que percorremos e a discussão dos nossos achados. Finalizaremos com algumas considerações sobre as conclusões a que chegamos sobre a construção estilística do discurso reportado (direto/indireto) a partir das atividades propostas nas coleções didáticas analisadas.

A REPRESENTAÇÃO DA LINGUAGEM E O DISCURSO REPORTADO NO PENSAMENTO BAKHTINIANO

A linguagem tomada numa perspectiva sócio-dialógica, como é concebida por Bakhtin e seus companheiros de círculo de estudo, impõe a necessidade de entendermos que, quando utilizamos a linguagem, fazemos escolhas que vão contribuir para que coloquemos em prática nosso projeto de querer-dizer. Em outras palavras, tais escolhas vão nos fazer ser entendidos conforme nossas intenções.

Volochínov, em suas considerações sobre a linguagem, bem como Bakhtin, em sua teoria do romance e em suas reflexões sobre o ensino da gramática numa perspectiva estilística, enfatizam o viés representativo da linguagem. Eles entendem que as escolhas de linguagem se dão para atingir um determinado efeito de

sentido. Assim, o uso de uma ou de outra forma de linguagem não ocorre de modo aleatório, senão é um procedimento consciente do enunciador.

Bakhtin (2013 [1942-1945]), por exemplo, sugere que não é possível estudar a língua senão numa perspectiva estilística. Referindo-se ao ensino da gramática, afirma que:

[...] as formas gramaticais da língua não podem ser estudadas sem que leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo. (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 23)

Com isso, ele quer dizer que estamos o tempo todo tendo que avaliar qual é a melhor forma de dizer o que pretendemos, de modo que consigamos os efeitos de sentido que desejamos empreender. Isso se deve ao caráter representativo/expressivo das formas de linguagem. Para Bakhtin (2013 [1942-1945]), é a eficácia representacional/expressiva que direciona as escolhas de linguagem que fazemos quando temos que decidir entre duas formas gramaticalmente corretas possíveis. Nesse sentido, ao ressaltar a escolha de uma oração subordinada reduzida por uma desenvolvida de particípio, chama a atenção para as perdas e os ganhos na hora da escolha:

Ao transformar uma oração subordinada desenvolvida em uma reduzida de particípio, diminuí-

mos a natureza verbal dessa frase, realçamos o caráter secundário da ação, expresso pelo verbo “ouvir”, assim como diminuimos a importância da palavra indicativa de circunstância “hoje”. Por outro lado, essa alteração provoca uma concentração de sentido e de ênfase no “protagonista” dessa frase, na palavra “notícia”, ao mesmo tempo em que se obtém uma grande concisão estilística. (BAKHTIN, 2013 [1942-1945], p. 26)

Em suas considerações sobre o gênero romanesco, Bakhtin (2015 [1930]) também faz referência à representatividade da linguagem. Ele destaca que a questão central da estilística desse gênero é a representação literária da linguagem, que, segundo ele, diz respeito a questões, como: o discurso reportado, a estilização paródica, o jogo humorístico e as formas de introdução do narrador, entre outras. Desenvolve, então, interesse pelas questões referentes à transmissão do discurso de outrem (o discurso reportado), por sua representação literária na análise estilística do romance, visto que:

[...] toda conversa é cheia de transmissões e interpretações de palavras alheias. A todo instante encontramos nela uma ‘citação’ ou ‘referência’ àquilo que foi dito por certa pessoa, ao ‘dizem’ ou ‘todos dizem’, a palavras do meu interlocutor, às minhas próprias palavras que pronunciei antes, a um jornal, a uma deliberação, a um documento, a um livro, etc. (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 131)

Sugere-se, assim, que o discurso reportado pode ser tomado como objeto de reflexão num momento de análise da construção estilística de enunciados que o tenham em sua composição.

Volochínov (2014 [1929]) também traz reflexões sobre o discurso reportado e suas possibilidades estilísticas. Ele destaca, por exemplo, que as formas de transmissão de tal discurso são escolhas estilísticas operadas, já que são produtos do uso da língua em contextos de interação social. E acrescenta que “[...] o exame de todas essas tendências da apreensão ativa do discurso citado deve levar em conta todas as particularidades dos fenômenos linguísticos em estudo.” (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 159).

A partir dessas considerações bakhtinianas, é possível perceber que o discurso reportado pode ser analisado numa perspectiva estilística, a partir da reflexão sobre as diferentes formas de representá-lo, ou seja, sobre o caráter representativo dos recursos de linguagem selecionados para seu uso na construção enunciativa de gêneros discursivos diversos.

METODOLOGIA

Procedemos a uma pesquisa documental (OLIVEIRA, 2007; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) de cunho qualitativo (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006), em que foram analisadas atividades de duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa do 4º e 5º anos do ensino fundamental, visando i) identificar

quais aspectos são abordados e ii) como se dá tal abordagem. Lançamos mão da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011), para apreciação dos dados.

As coleções didáticas selecionadas foram: i) Coleção Projeto Buriti – português (CPB), volumes 4 e 5, Editora Moderna (2014), organizada por M. M. Sanchez; e ii) Coleção Ápis – língua portuguesa (CA), volumes 4 e 5, Editora Ática (2014), de autoria de T. Bertin, V. Marchezi e A. Trinconi. Para seleção dessas coleções consideramos os seguintes critérios: i) ser aprovada no PNLD (2016); ii) ser das mais adotadas no Brasil; iii) desenvolver um trabalho com a língua pautado nos gêneros discursivos. Destacamos que analisamos apenas os volumes do 4º e 5º anos do ensino fundamental, partindo do pressuposto de que, por conta da priorização da apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) nos três anos anteriores, a sistematização de alguns fenômenos da língua nestes anos poderia não acontecer.

Cada livro das duas coleções são divididos em unidades, que, por sua vez, são subdivididas em seções e subseções. Analisamos, então, as atividades propostas em todas as seções/subseções dos dois volumes de cada coleção, buscando-se identificar aquelas que contemplavam traços estilísticos do gênero relacionados à construção estilística do discurso reportado.

O TRABALHO COM A CONSTRUÇÃO ESTILÍSTICA DO DISCURSO REPORTADO NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

No quadro que segue, apresentamos a frequência com que atividades que abordam a representação/construção do discurso reportado aparecem nas coleções didáticas, com vistas a facilitar uma percepção ampla de sua presença numa e noutra coleção.

Quadro 1: Quantidade de atividades que abordam a representação/construção do discurso reportado nas coleções didáticas

Coleções didáticas	Quantidade de atividades por volume	
	4º ano	5º ano
Ápis	0	4
Projeto Buriti	0	0

Fonte: o autor.

Observa-se que a frequência de atividades é muito baixa na coleção “Ápis”: apenas 4, aparecendo somente em um dos volumes (o do 5º ano). Na coleção “Projeto Buriti”, não se observou a proposição de reflexão sobre os aspectos representacionais da linguagem na construção do discurso reportado em suas atividades.

Identificadas as atividades, passamos a analisar quais aspectos do discurso reportado estavam sendo mobilizados em tais atividades e como se dava a abordagem deles, ou seja, o que se propunha. Para tanto, foi preciso considerar o gênero a partir do qual a atividade

era proposta, bem como a seção em que se localizava a atividade. Foi possível, então, construir o quadro a seguir, com a síntese do trabalho desenvolvido pela Coleção Ápis (volume 5).

Quadro 2: Síntese do trabalho com a representação/construção do discurso reportado no volume 5 da Coleção Ápis

GÊNERO	ASPECTO TOMADO PARA REFLEXÃO	SEÇÃO	O QUE A ATIVIDADE PROPÕE
Crônica	Representação das falas das personagens (uso das aspas)	Interpretação do texto (Conversa na narrativa)	Observação do uso das “aspas” para indicar as falas das personagens numa crônica
Crônica	Representação das falas das personagens (uso de aspas ou travessão)	Produção de texto	Escolha da representação da fala das personagens através de aspas ou de travessão
Reportagem	Representação das falas (depoimen-	Língua: uso e reflexão (Pon-	Análise do uso das “aspas” (percep-

	tos) das pessoas ao longo da reportagem		ção de seu uso para marcar as falas tal qual foram ditas por seus enunciadores e do fato de seu uso ser mais comum do que o travessão na reportagem)
Reportagem	Representação de depoimentos em uma reportagem	Produção de texto	Sugestão do uso de aspas para indicar depoimentos

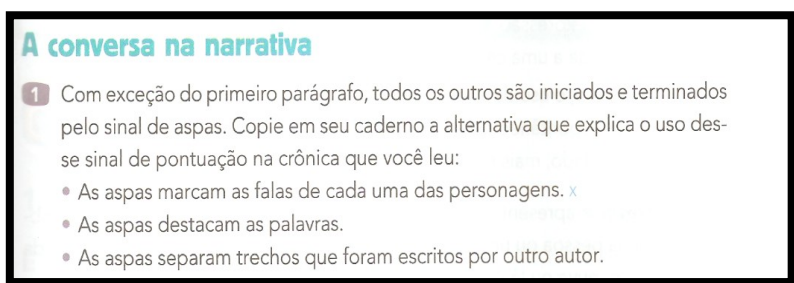
Fonte: O autor.

Nota-se que, para as reflexões realizadas sobre aspectos da construção do discurso reportado, os gêneros utilizados foram crônica e reportagem. Na crônica, o foco foi a marcação das falas em uma sequência dialogada; ao passo que, na reportagem, o foco foi a representação dos depoimentos. As seções em que as atividades aparecem são: “Interpretação de texto”, “Produção de texto” (dois momentos), “Língua: usos e reflexão”.

Vejamos, a partir de agora, como isso se refletiu nas atividades propostas.

No volume 5 da coleção Ápis, as poucas atividades identificadas se concentraram em duas unidades: unidades 2 e 5. Na seção “Interpretação do texto (Conversa na narrativa)” da unidade 2, em que a crônica é o gênero enfatizado, a atividade 1 focaliza a forma de representação das falas das personagens:

Figura 01 – Atividade sobre a representação das falas das personagens na *crônica*



A conversa na narrativa

1 Com exceção do primeiro parágrafo, todos os outros são iniciados e terminados pelo sinal de aspas. Copie em seu caderno a alternativa que explica o uso desse sinal de pontuação na crônica que você leu:

- As aspas marcam as falas de cada uma das personagens. x
- As aspas destacam as palavras.
- As aspas separam trechos que foram escritos por outro autor.

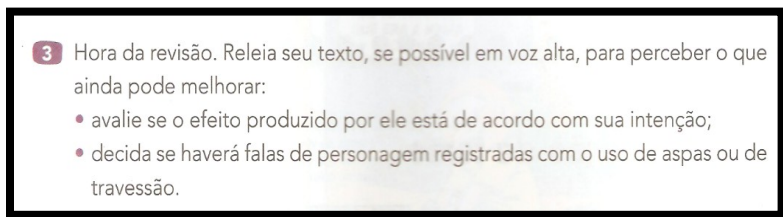
Fonte: CA, Vol. 5, p. 47

Pede-se que se observe o uso das “aspas” para indicar as falas das personagens na crônica “Comunicação”, de Luís Fernando Veríssimo. Entendemos que, por se situar em uma parte da seção “Interpretação do texto” em que a “conversa na narrativa” é focalizada (e retomada na seção “Produção de texto”), esta atividade apresenta intencionalidade de abordar o discurso direto em gêneros que possuem sequência narrativa dialogada, a exemplo da crônica. No entanto, a ativi-

dade nos parece bastante limitada, uma vez que se restringe à identificação de um dos usos das aspas, apontando para uma perspectiva estrutural de perceber os fenômenos da linguagem. Numa perspectiva mais enunciativa, seria possível, por exemplo, questionar-se sobre outras possibilidades de marcar as falas constituintes do diálogo em uma crônica e sobre o porquê de tal escolha pelo autor.

Na seção “Produção de texto” dessa mesma unidade, em que se pede para os estudantes produzirem uma crônica a partir de uma situação apresentada na forma de HQ, a representação das falas das personagens é mais uma vez enfatizada, conforme etapa 3 da proposta de produção:

Figura 02 – Atividade em que se enfatiza a representação das falas das personagens na *crônica*



Fonte: CA, Vol. 5, p. 68

Observa-se que, para revisão do que foi escrito, orienta-se ao estudante que “decida se haverá falas de personagens registradas com o uso de aspas ou travessão”. Nesse momento os alunos poderão refletir se

há perdas ou ganhos com a escolha de uma ou de outra forma para representar as falas em um diálogo tal qual foram enunciadas.

Na seção “Língua: uso e reflexão (Pontuação)” da unidade 5 do volume 5, em que o gênero focalizado é a “reportagem”, desenvolvem-se reflexões sobre os usos do sinal de aspas. Entre tais usos está a representação do discurso direto, ou seja, a forma de marcar as falas/os depoimentos das pessoas ao longo da reportagem. Observe-se o conjunto de atividades a seguir:

Figura 03 – Atividade sobre a representação de falas/depoimentos na *reportagem*

Pontuação

Prof., o objetivo das atividades relativas a este conteúdo é estimular os alunos a observar os diferentes empregos das aspas: 1. isolar citações; 2. destacar palavras de origem estrangeira, gírias, expressões populares; 3. indicar fala (atividades de 1 a 4 e trecho c da atividade 4); 4. indicar palavras empregadas com outro sentido ou em situação diferente da costumeira (trecho a da atividade 4). O primeiro caso — isolar citações — não foi estudado, pois priorizamos as ocorrências de aspas nos textos lidos para que o aluno reflita sobre esse sinal de pontuação em situação de uso.

O sinal de aspas

- 1 Observe o uso das aspas neste trecho da reportagem:

“Precisamos ter 150 ararinhas em cativeiro para que possamos soltá-las”, explica Ugo Vercillo, coordenador do ICMBio e do projeto, criado em 2012.
- 2 O que o uso do sinal de aspas indica? Responda no caderno.
O início e o fim da fala de Ugo Vercillo.
- 3 O uso do sinal de aspas neste caso lembra o uso que fazemos de outro sinal de pontuação. Que sinal é esse? Responda no caderno. *O travessão.*
Prof., comentar com os alunos que em reportagens o comum é o uso de aspas para indicar a fala.

Fonte: CA, Vol. 5, p. 174

Esse conjunto de atividades conduz os alunos a perceber o uso das aspas para marcar as falas tal qual foram ditas por seus enunciadores (atividade 2), bem como perceber ser mais comum seu uso em detrimento

do travessão (atividade 3), conforme destacam as autoras da coleção em orientação ao professor: “Prof., comentar com os alunos que em reportagens o comum é o uso de aspas para indicar a fala.” (CA, v. 5, p. 174).

Outro momento em que se observou a indicação de uma reflexão sobre a construção do discurso reportado foi numa proposta de produção de texto da unidade 5 do volume 5, em que se chama a atenção para o uso das aspas para indicar o registro de depoimentos em uma reportagem:

Figura 04 – Atividade em que se enfatiza o uso das aspas para indicar o registro de depoimentos em uma *reportagem*

Etapa B: Redação

- 1 Leiam e analisem todo o material pesquisado.
- 2 Anotem os dados que considerarem importantes sobre o animal pesquisado.
- 3 Com esses dados, comecem a escrever o texto da reportagem sobre o animal.
- 4 Criem um título atraente para a reportagem.
- 5 Elaborem o “olho” da reportagem para despertar a curiosidade do leitor.
- 6 Outros detalhes importantes:
 - a escolha do tamanho e do formato das letras de títulos, do texto, de infográficos, etc.;
 - a inclusão de ilustrações, esquemas e infográficos, que facilitam a leitura;
 - a seleção de fotos, que poderão atrair o olhar do leitor.
 - o uso de aspas para indicar depoimento, se houver.

Fonte: CA, Vol. 5, p. 179

Observa-se que, na “Etapa B: Redação” (item 6), diversos recursos relacionados ao gênero reportagem são evidenciados, como “detalhes importantes” a serem considerados no momento da escrita do texto: recursos gráficos /visuais (três primeiros tópicos) e “o

uso das aspas para indicar o registro de depoimentos” (último tópico).

É possível concluir, então, que as atividades com foco na reflexão de aspectos da construção do discurso reportado, presentes no volume 5 da coleção “Ápis”, tinham por objetivo levar os alunos a perceber que as falas das personagens num diálogo ou os depoimentos em uma reportagem são marcados por sinais – ora as aspas, ora o travessão. As reflexões concentram-se, portanto, na representação do discurso direto, assim mesmo limitando-se aos usos de sinais para marcá-lo.

Tratar, no entanto, esse assunto numa perspectiva estilística dos gêneros, ou seja, numa perspectiva enunciativa, exige que se reflita sobre o gênero em que o uso desses sinais está ocorrendo, bem como sobre possíveis efeitos de sentido decorrentes do uso de um ou de outro sinal. Tais reflexões a partir dos gêneros focalizados e sobre os efeitos de sentidos pretendidos não se configuraram nas atividades propostas, caracterizando uma abordagem dos fenômenos da língua numa perspectiva mais estrutural, um pouco distante da perspectiva bakhtiniana, especificamente quando se consideram os tipos de discurso reportado, os quais sequer foram mencionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A baixa frequência de atividades que promovam reflexões sobre a construção estilística do discurso

reportado (discurso direto/indireto) – ausência nos livros de uma das coleções analisadas e apenas 4 em um dos livros da outra – aponta para a necessidade de que as coleções didáticas de língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental invistam mais nesse tópico, dada a sua relevância para o desenvolvimento de mais possibilidades discursivas desde logo cedo.

A pouca diversificação de gêneros tomados como ponto de partida para as reflexões propostas pode estar relacionada ao pouco investimento em reflexões sobre essa construção estilístico-enunciativa (o discurso reportado), haja vista os aspectos abordados nas atividades propostas terem se limitado ao uso de sinais gráficos para marcar o discurso direto.

Essa limitação pode, eventualmente, explicar a abordagem de tais aspectos numa perspectiva mais tradicional de perceber os fenômenos da linguagem, em que elementos sociodiscursivos são relegados a segundo plano ou desconsiderados, distanciando-se de uma perspectiva enunciativa de abordagem de aspectos do estilo do gênero discursivo difundida pelas ideias bakhtinianas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTIN, T.; MARCHEZI, V.; TRINCONI, A. *Ápis – língua portuguesa*. v. 4 e 5. 2. ed. São Paulo: Ática, 2014.

BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. Ed. – São Paulo: Contexto, 2013, p. 79-102.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FRANÇA FILHO, J. C. *O ensino do estilo dos gêneros discursivos: reflexões conceituais e proposições em livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, ano. I, n. I, jul., 2009.

SANCHEZ, M. M. (Org.). *Projeto buriti – português*. v. 4 e 5. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CAPÍTULO 8

ORALIDADE E ANCESTRALIDADE NA CAPOEIRA: Princípios de uma ética^v

Kátia Linhaus de OLIVEIRA
UFSC – *katialinhaus@gmail.com*

RESUMO: A capoeira é uma prática cultural que agrega luta, jogo, dança, esporte e se vincula à história de um povo que viveu a diáspora negra. No mundo da capoeira, os saberes da oralidade e a valorização da ancestralidade são considerados importantes para a transmissão do conhecimento e dos valores que estão diretamente relacionados à cultura negra e à sua história marcada pela escravidão no Brasil. Este trabalho tem por objetivo problematizar as relações de cuidado e resistência, como também de poder e saber que se estabelecem na capoeira e acontecem por meio do exercício da palavra, com ênfase na experiência da oralidade que atravessa a prática. Por um lado, se a troca de saberes e o vínculo entre mestres e alunos estão inseridos em uma relação que considera os princípios da ancestralidade, de outro, também está inserida na dinâmica hierarquizada do esporte. Baseio minhas reflexões nas leituras decoloniais, na análise de Michel Foucault da produção dos discursos, segundo sua inserção em certos regimes de verdade. Retomo a aproximação da capoeira à ética foucaultiana de um exercício de si que desenvolvi durante a pesquisa de mestrado.

Finalizo propondo que a condição dos mestres como tradutores dos discursos da ancestralidade e da resistência, requer uma ética, uma atitude consigo mesmo e com os outros. A retomada da memória como elo que reaviva um pertencimento e traz a força da produção de afetos, precisa estar amparada por meio do cuidado, da troca e do diálogo.

PALAVRAS-CHAVE: capoeira; tradição oral; ancestralidade; estudos decoloniais; michel foucault.

INTRODUÇÃO

[...] o mundo escrito ou o mundo dito mais evoluído tem olhado pra oralidade como um lugar menor, mas eu digo que não, porque, sobretudo para nós em África e acho que pro mundo inteiro, a oralidade é o primeiro lugar de qualquer ser humano. Paulina Chiziane (2018)^{vi}

A capoeira é reconhecida como prática cultural que agrega luta, jogo, dança, esporte e se vincula à história de um povo que viveu a diáspora negra. Neste trabalho procuro traçar um paralelo entre os enunciados da cultura da oral e os enunciados da cultura escrita no campo dessa prática. Adoto a perspectiva de uma agnóstica no jogo discursivo entre o pressuposto teórico segundo o qual a cultura escrita teria maior valor por representar os preceitos do racionalismo e da cientificidade em contraponto aos enunciados da oralidade, valorizados como expressão dos saberes da ancestralidade na

capoeira em vista de seu elo com a história dos negros e da escravidão no Brasil.

Se, por um lado, a troca de saberes e o vínculo entre mestres e alunos tem por base os princípios da ancestralidade, de outro, a capoeira também está associada a dinâmica hierarquizada do esporte, organizado por regras e normativas de federações e confederações. Diante desse cenário, o trabalho tem como objetivo problematizar as relações de cuidado e resistência, como também de poder e saber que se estabelecem na capoeira e acontecem por meio do exercício da palavra, com ênfase na experiência da oralidade que atravessa a prática.

Segundo Foucault (1999), em sua aula inaugural no *Collège de France*, a produção do discurso é controlada, selecionada e distribuída por certo número de procedimentos. Os discursos somente serão legitimados se estiverem inseridos em um certo regime de verdade que separa o verdadeiro do falso, num determinado momento histórico. Na epígrafe que abre este trabalho, a escritora moçambicana Paulina Chiziane, na epígrafe desse texto, aposta no princípio da oralidade como “[...] primeiro lugar de qualquer ser humano.”. A fala propõe uma resposta aos discursos do “mundo escrito ou mundo dito mais evoluído”, uma espécie de legitimação das práticas da oralidade em oposição ou lugar de menor valor que lhe é atribuído. Para discutir essa distinção valorativa entre os enunciados da cultura oral e os da cultura escrita, é necessário compreender como estão configurados esses regi-

mes de verdade que permitem não só atribuir mais valor a apenas uma das modalidades do discurso, como também proceder a um certo apagamento da outra variante.

Para tanto, dividi o texto em três seções. Na primeira, situo brevemente os princípios de organização do conhecimento universal e da cultura escrita segundo uma leitura decolonial; na sequência apresento os saberes da oralidade como lugar do “outro” e, por fim, apresento as questões da cultura oral na capoeira. Encerro o texto, retomando a discussão nas considerações finais.

CONHECIMENTO UNIVERSAL E CULTURA ESCRITA

O conhecimento universal e não situado tem como princípio gerador a premissa “Penso, logo existo”, de René Descartes e resulta no dualismo moderno que distingue e separa corpo e mente. Para Charles Taylor (1997) foi Santo Agostinho quem primeiro fez essa distinção entre exterior e interior, carne e espírito, corpo e alma. O exterior é o corporal, o que o homem tem em comum aos animais, incluídos aí, os sentidos e o armazenamento das memórias, já o interior, é a alma. Descartes também seguirá pela interioridade, porém por meio do domínio da razão. A relação entre sujeito e sua verdade passa a ser o conhecimento de si mesmo sendo que, para acessar esse conhecimento, é necessário fazer o uso da razão. Com efeito, a hegemo-

nia da razão traz consigo a objetificação do corpo, do mundo e das paixões.

Em crítica a essa razão universal, Grosfogel (2008) argumenta que a ocultação do lugar de enunciação do sujeito, o domínio e a expansão coloniais europeias/euro-americanas construíram, ao redor de todo o globo, uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e de povos superiores e inferiores. De maneira semelhante, Marco Aurélio Luz, na introdução do seu livro *Agadá*, afirma que o recalque que classifica e valoriza os discursos com valor de verdade tem:

[...] o ponto de partida cartesiano e positivista que desautoriza os discursos do mito e da filosofia, e somente reconhece valor de conhecimento no discurso científico de base físico-matemática. (LUZ, 2017, p. 19)

Se a inauguração do pensamento moderno se projeta no sentido de alcançar a universalidade em oposição ao conhecimento caracterizado como particular, em contrapartida o projeto colonial foi responsável pela expansão e imposição dessa razão universalista.

Para compreender a valorização do conhecimento universal e da cultura escrita é necessário analisar a influência do domínio colonial. A colonialidade foi apresentada por Mignolo (2005) como o outro lado (talvez escuro) da modernidade. O autor considera fundamental, na história do capitalismo e da moderni-

dade/colonialidade, a emergência do circuito comercial do Atlântico, no século XVI. Nessa direção, as noções de colonialidade do poder apresentadas por Aníbal Quijano e a sua própria elaboração da diferença colonial são relevantes na compreensão do impacto que esse momento teve na formação e nas transformações do mundo moderno/colonial.

Quijano apresenta a colonialidade do poder como estratégia da modernidade que passou a se constituir a partir da expansão da cristandade para além do Mediterrâneo, que também contribui para a autodefinição da Europa como centro irradiador dos saberes e está indissociada do capitalismo (MIGNOLO, 2005). Segundo a proposição de Quijano e Wallerstein, mencionada por Mignolo, as Américas não só foram constitutivas do moderno sistema mundial, como também não poderia ter havido uma economia mundial do capitalismo sem as Américas. A colonialidade do poder seria, portanto, o eixo organizador da diferença colonial que traz distintas posições de poder e apresenta a periferia como natureza.

A diferença colonial trouxe a ideia de centro (Europa) e de periferia (as colônias). Ela foi responsável pela criação do imaginário do mundo moderno, constituído durante a expansão da cristandade, quando o Império sobrepôs seus valores e ideais civilizatórios a quaisquer outros povos ou culturas. Segundo Grosfoguel (2008), a novidade que essa perspectiva trouxe foi a ideia de raça e do racismo como fator estrutural e organizador das múltiplas hierarquias do sistema-mundo. Por sua vez, Quijano (2005) argumenta que a raça foi

uma categoria criada na modernidade ao estabelecer a cor da pele como condição relevante entre as diferenças fenotípicas de colonizadores e colonizados. Para ele, a diferença da cor se converteu no:

[...] no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. (QUIJANO, 2005, p. 117)

O mundo dividido em categorias segundo raças superiores e inferiores, além de se propor a justificar o domínio e a escravização de um povo, também permitem compreender a motivação que justifica a atribuição de maior valor aos enunciados da escrita, próprios da cultura eurocêntrica e da razão universal. Do outro lado, está a cultura oral, caracterizada como manifestação dos grupos étnicos subordinados, hierarquicamente inferiores e que expressam saberes localizados, específicos e próprios do mito. Essa divisão em categorias que estabelece relações de poder e saber é instaurada a partir da diferença colonial e:

[...] surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias [...]. (MIGNOLO, 2005, p. 40)

As expressões dos saberes considerados “outros”, são aqueles que não estabelecem a distinção cartesiana entre corpo e mente. Segundo os padrões racionalistas, este outro é subdesenvolvido, está mais próximo à vida natural e faz parte das vozes que podem ser excluídas, omitidas e apagadas. Os diversos discursos possíveis sobre os saberes do “outro”, em face de uma pretensa superioridade do saber da universalidade europeia, colocam em prática o apagamento e a morte do outro significando, não apenas a morte física mas a morte por destruição da alteridade (LUZ, 2017).

CULTURA ORAL E O “OUTRO”

Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caça sempre glorificarão o caçador.^{vii}

O provérbio que abre esta seção ressalta a existência de dois lados de uma mesma história e o risco e prejuízo de uma história única. Na disputa discursiva e valorativa entre os enunciados da oralidade e da cultura escrita, os ensinamentos baseados na cultura oral encontram-se nesse lugar do outro. O escritor malinês Amadou Hampaté Bâ, em seu texto *Tradição Viva*, argumenta que:

[...] [a] tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesi-

ana acostumada a separar tudo em categorias definidas. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169)

O estudioso da tradição oral problematiza e desconstrói a noção de uma pretensa superioridade da palavra escrita. Segundo ele, essa tradição é fundada na iniciação e na experiência, está ligada ao comportamento do homem e da comunidade, envolve uma visão particular de mundo e não pode ser isolada da vida.

Seguindo o ponto de vista de valorização do saber da oralidade, Luz (2017) afirma que o mito é o discurso básico do conhecimento no mundo dos valores negros e o seu modo próprio de comunicação. Ao narrar a experiência dos contos para o processo de socialização de uma comunidade-terreiro, o autor nos traz importantes revelações sobre a força da oralidade na transmissão do conhecimento herdado do universo da civilização africano-brasileira:

Transmitidos de forma direta, interdinâmica, pessoal, intergrupar, os contos narrados pelos mais velhos aos mais jovens transmitem também a força da fala resultante das vibrações e circulação do axé contido na palavra de quem a pronuncia, unindo o poder da palavra da tradição ao poder dos valores de continuidade das gerações. (LUZ, 2017, p. 436)

A referência a “força da fala resultante das vibrações” indica uma experiência corporal que se ex-

pressa pela voz e permite a retomada dos costumes e de uma rica memória discursiva.

Conforme Derive (2010), a oralidade em África, além de uma prática, é uma escolha cultural para assegurar o patrimônio verbal de certas sociedades, e é considerada um fator essencial da consciência identitária. Na mesma entrevista em que foi retirado o texto da epígrafe, Paulina Chiziane (2018) recorda a história contada em seu país, da formiga que matou o elefante:

Imagine, a formiga quase que invisível, mas que mata um elefante. Por quê? Porque pra mim, o lugar da tradição oral é um lugar que elogia a inteligência e não a força bruta. Isto é um chamamento para a criança aprender a desenvolver a inteligência, isso é um valor universal. (PAULINA CHIZIANE, 2108)

A escritora destaca os valores de sua cultura retomados por meio das histórias contadas oralmente. Nos dois exemplos, os contos do processo de socialização nas comunidades-terreiro e a história da formiga que matou um elefante, a transmissão dos saberes é repassada por meio da voz, da experiência do corpo marcado pela memória. As narrativas trazem uma visão particular do mundo e contribuem para a construção da identidade de um povo. Na próxima seção, tratarei dos enunciados da oralidade na capoeira e as falas dos mestres durante as entrevistas realizadas por ocasião da pesquisa do mestrado, quanto as questões de oralidade, ancestralidade e cultura escrita.

ENUNCIADOS DA ORALIDADE NA CAPOEIRA E OS DISCURSOS DOS MESTRES

Faca de Tucum / matou Besouro Mangangá /
diz a história que / mataram seu Besouro / foi
lá na Bahia, Santo Amaro em Salvador / mor-
reu deitado dentro de rede de corda / de nada
valeu mandinga / da traição não se salvou. /
Faca de Tucum / matou Besouro Mangangá /
corpo fechado, magia com reza forte, / da vida
não levava lição de ninguém. / Cordão de Ou-
ro / também chamado Besouro / hoje joga ca-
poeira / com os mestres do além.^{viii}

A cultura da oralidade é manifestada por meio da fala ou do canto, portanto, está na ordem da experiência do corpo. O mito é o discurso básico do conhecimento no mundo dos valores negros e o seu modo próprio de comunicação. Na capoeira veremos essa expressão nas narrativas de muitos mestres, nas canções entoadas na roda, nas histórias dos célebres capoeiras, a exemplo de Besouro Mangangá e Zumbi, elevados a condição de mito para os capoeiristas. A história do lendário Besouro Mangangá é contada e cantada nas rodas de capoeira até os dias de hoje como nesse exemplo da música de capoeira Faca de Tucum. Entre as muitas histórias que se contam dele, dizia-se que tinha o “corpo fechado” e nenhum tiro o atravessava. Morreu por causa de uma traição, ferido por uma faca de tucum. Também conhecido por Besouro Cordão de

Ouro é lembrado pela sua grande destreza na capoeira, e tido com um exemplo de valentia e rebeldia “da vida não levava lição de ninguém”, que não suportava ver injustiças.

Os enunciados da oralidade na capoeira são parte dessa história que está diretamente vinculada aos negros e à escravidão no Brasil. Essas vozes são expressões da cultura negra^{ix} e popular que valoriza os saberes da ancestralidade, que tem na oralidade o recurso essencial para guardar suas memórias (ABIB, 2004), tendo em vista que a ancestralidade na capoeira faz referência ao corpo como o lugar privilegiado dos saberes e emoções (CASTRO JÚNIOR, 2008).

Nesta seção, procuro trazer o discurso de três mestres entrevistados, retomando a perspectiva agnóstica apresentada no início do texto, no jogo discursivo entre o conhecimento universal/cultura escrita em contraponto aos enunciados da oralidade, valorizados como expressão dos saberes da ancestralidade na capoeira. Os trechos selecionados demonstram o atravessamento discursivo entre essas instâncias de saber e permitem observar como a importância dada aos saberes da oralidade ou da cultura escrita nas falas dos mestres, podem assumir efeitos discursivos antagônicos. Contudo, mais do que apontar para as semelhanças ou diferenças, tenho como objetivo trazer elementos que sinalizem o caminho para a compreensão sobre aquilo que esses discursos retomam e em quais instâncias de saber estão situados.

Do ponto de vista do predomínio da razão e do conhecimento universal que estabelece maior importância ao domínio da cultura escrita, o entrevistado Mestre Cavalo defende que:

[...] a questão é o registro... nós tínhamos registro de capoeiristas... de capoeira... nós tínhamos uma história vasta... [...] todos os arquivos de... de... escravidão no Brasil... ele queimou... porque ele queria apagá... a escravi... a história da escravidão no Brasil... né... se perdeu história nisso aí... que é uma coisa eu passá pra ti... é o telefone sem fio... eu passo pra ti... tu vai passá de outra forma pro outro... tu vai passá de outra forma pro outro... aí o momento que se registra... não se apaga... a não ser que tu queime... que tu jogue fora... que tu delete... né... tá registrado... acabô... isso é uma forma de perpetuá e eu acho que é muito eficiente... o boca a boca é... é muito bom... o boca a boca... só que ele vai... ele vai... mudando a forma [...] quando eu vi o código desportivo da Federação Internacional... eles conseguiram preservar muito mais da cultura... do que eu tinha vivenciado [...] Mestre Cavalo (entrevista em 03/04/2019, em 1h05'40")^x

Ao estabelecer que “a questão é o registro” e se “tá registrado... acabô” ele compreende que o modo de perpetuar e manter a capoeira, passa pelo registro escrito. O “telefone sem fio” e “o boca a boca” não serviriam para esse fim pois o resultado disso seria que “ele vai mudando a forma”. Percebemos aqui não só a valorização da cultura escrita e dos saberes provenientes da cultura dos colo-

nizadores, como também a redução dos modos de transmissão oral do conhecimento a um “telefone sem fio” e ao “boca a boca”, quase parecendo uma brincadeira infantil. Essa cultura estática “[...] eles conseguiram preservar muito mais da cultura... do que eu tinha vivenciado” parece estar situada na ordem da razão e não precisaria necessariamente passar pela experiência.

No excerto a seguir, veremos que o mestre Serpente tratará do respeito aos ancestrais que se evidencia no momento da roda, por meio da ritualidade da capoeira:

[...] nós trabalhamos... nós vimos... da matriz africana... né... e nós temos o atabaque... nós temos a música... nós temos nosso ritual... ao baixar... nós chamamos de abaixar... ao pé do berimbau... para... a partir dali... ser iniciado nesse novo mundo que é a roda de capoeira... aonde o capoeirista dá a volta ao mundo... que é a nossa roda de capoeira... né... e que ele respeita... os mais velhos... que ele respeita os ancestrais... ele respeita que tem um tempo maior de... né... e nesse jogo... dá pra vê... perfeitamente... as suas características... a sua intenção... a sua ideia... o que você é capaz e como você tá crescendo... com relação... tanto aos movimentos de capoeira e com relação a sua visão de mundo... Mestre Serpente (entrevista em 19/05/2019, em 42’46’’) ^{xi}

O vínculo com a oralidade se dá pela compreensão de uma matriz africana, da música e do res-

peito aos ancestrais. Por sua vez, o Mestre Pop faz uma referência a respeito do vínculo entre a oralidade como princípio fundamental da ancestralidade, quando procura explicar o que ele entende pela figura do mestre de capoeira e de qual seria sua “missão”:

[...] você não é mestre de um grupo... você é mestre de uma arte... de um conhecimento... de uma manifestação... mas que aquela manifestação... ela é carregada de outros sentidos... inclusive do sentido da espiritualidade... da musicalidade... da história... e você tem que tê uma percepção... tem que tê não... pra você sê reconhecido né... mínimo... dessas... dessas... particularidades... mas acima de tudo... da... da condição humana... né... o mestre ele tem que compreender a humanidade... dele e de outros... [...] quando você trata a capoeira meramente como uma instituição... a capoeira dentro de uma instituição... ou a capoeira meramente como uma coisa esportiva... é... você se distancia dessa ancestralidade... né... você... a tua relação ela passa a não ser muito ancestral... e eu acho que... se fala muito da oralidade... da capoeira ser ainda uma cultura de ancestralidade... uma cultura bastante oral... né... mas em algum momento... esse sentido de ancestralidade... ele vai se perdê... Mestre Pop (entrevista em 07/05/2019, em 56’31”)

Nesses dois excertos podemos identificar alguns elementos que nos ajudam a construir o princípio da an-

cestralidade que aparece reatualizado nas práticas da capoeira. A entrada nesse universo se dá por meio do ritual:

[...] nós temos nosso ritual... ao baixar... nós chamamos de abaixar... ao pé do berimbau... para... a partir dali... ser iniciado nesse novo mundo que é a roda de capoeira...

E esse novo mundo evoca uma memória que “[...] é carregada de outros sentidos... inclusive do sentido da espiritualidade... da musicalidade... da história...”. O ritual, nesse caso, retoma o elo com a história e a ancestralidade: a roda de capoeira como o lugar da presença da oralidade (o canto), do rito e da memória (ABIB, 2004). O mestre Pop também traz a dimensão do cuidado consigo e com o outro, quando indica as características que um mestre dessa manifestação “carregada de outros sentidos” deve ter:

[...] você tem que tê uma percepção... [...] mas acima de tudo... da... da condição humana... né... o mestre ele tem que compreender a humanidade... dele e de outros...

Segundo Castro Júnior (2008), a força da ancestralidade está na produção dos afetos que potencializam as experiências do corpo, lugar onde estão guardadas as memórias. A fala, o corpo, as emoções, o ritual são capazes de construir “[...] sólidas pontes entre os indivíduos, porque

estão alicerçadas numa bagagem cultural comum [...]”. (ABIB, 2004, p. 70). Os saberes são transmitidos às novas gerações e recriados, simbolicamente, a partir das experiências conjuntas que constituem importantes laços entre os participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com Foucault, aprendemos a observar que a produção do discurso é controlada e selecionada por certo número de procedimentos que serão legitimados ou não, conforme a sua inserção um certo regime de verdade. Com base nos estudos decolônias é possível observar a trajetória de valorização do conhecimento universal e da cultura escrita sob a influência do domínio colonial que traz a colonialidade do poder, a diferença colonial e a noção de raça como principais estratégias. Por fim, chegamos ao nosso destaque principal que era dar ênfase aos saberes da cultura oral como experiência que atravessa a prática da capoeira. Vimos que Hampaté Bâ entende a oralidade como uma tradição que é fundada na iniciação e na experiência e está ligada ao comportamento do homem e da comunidade. Ele a apresenta como uma “grande escala da vida” que pode ser recuperada em todos os aspectos. Trata-se de uma visão particular de mundo que constrói identidades.

No mundo da capoeira, a transmissão do conhecimento e dos valores diretamente relacionados à cultura negra e à sua história marcada pela escravidão,

tem referência importante na cultura oral e nos princípios da ancestralidade. Neste trabalho, a divisão discursiva entre a oralidade e a escrita se propôs a sublinhar dois lugares de fala e não a sobreposição de um saber em detrimento do outro. O problema não está na diferença entre as modalidades, mas na sua hierarquização e, principalmente, na imposição de um saber em detrimento ao outro. A capoeira que valoriza os saberes da ancestralidade, produzindo afetos por meio dos seus rituais é a capoeira do corpo e traz a memória como elo que reaviva um pertencimento. As relações de cuidado e o movimento de resistência, frente a tentativa do apagamento e destruição desse saber, se alimenta dessas memórias sempre atualizadas no jogo, no ritual e na comunidade. Portanto, valorizar os saberes construídos por meio da cultura oral a partir de suas singularidades, abre caminho para uma construção discursiva mais rica e plural.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. *Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda*. 2004. 173 f. Tese (Doutorado). Curso de Ciências Sociais Aplicadas à Educação, Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: https://grupomel.ufba.br/sites/grupomel.ufba.br/files/capoeira_angola_cultura_popular_e_jogos_dos_saberes_na_roda.pdf. Acesso em: 08 fev. 2019

CASTRO JÚNIOR, Luís Vitor. *Campos de Visibilidade da Capoeira Baiana: as festas populares, as escolas de capoeira, o cinema e a arte (1955-1985)*. 2008. 291 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em História Social, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2008. Dis-

ponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13083>. Acesso em: 09 nov. 2018.

DERIVE, Jean. *Oralidade, literalização e oralização da literatura*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010. 82 p.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999. Tradução de: Laura Fraga de Almeida Sampaio.

GROSFOGUEL, Ramón. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. Revista Crítica de Ciências Sociais, [S.L.], n. 80, 1 mar. 2008, p. 115-147. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697#text>. Acesso em: 28 set. 2021.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. 2. ed – Brasília: UNESCO, 2010.

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá: Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira*. 4. ed. Salvador: Edufba, 2017. 507 p.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 35-54. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 04 jun. 2021.

PAULINA Chiziane. *Oralidade e ancestralidade*. Produção de Café Filosófico Ufrn. Natal: Tv Universitária – Tvu/Rn, 2018. Color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WiLijX_7dDk. Acesso em: 10 ago. 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 04 jun. 2021.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self*: A construção da identidade moderna. Tradução de: Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Edições Loyola, 1997. 670 p.

CAPÍTULO 9

ANÁLISE DO DISCURSO NA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS: Prática discursiva na sala de aula

Adriana Teixeira **ALVES**
PUC-MG – aadrilucas@gmail.com

Ivone F. Alcântara **OLIVEIRA**
SEDUC-RO – ivone.alcantara@hotmail.com

RESUMO: Na sociedade contemporânea e cada vez mais digital, a leitura é um fator essencial para a formação de pessoas críticas e reflexivas. Nessa perspectiva, o papel da escola, na educação básica, é estimular uma leitura responsável e responsável dos enunciados que os alunos têm consumido na *internet*, propiciando a formação e desenvolvimento do leitor ativo e crítico. Para isso, Análise do Discurso (AD) faz-se necessário na busca de novas formas para aplicar sobre as leituras efetivas na sala de aula e “[...] nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos conseguirmos uma relação menos ingênua com a linguagem.”. (ORLANDI, 1996, p. 09). Refletindo sobre a importância das práticas de leituras com AD, esse trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de atividade com enunciados da *internet*, nas aulas de Língua Portuguesa, como uma prática social no ensino médio. Apesar de a atividade ser essencialmente leitura, a escrita fez o papel de coadjuvante, pois foi necessário utilizá-la para registrar o questionamento. Por meio da análise, observa-se que os edu-

candos questionaram alguns enunciados, que sendo eles, são tendenciosos e tentam manipular a opinião das pessoas. Por fim, busca-se que as práticas leitoras sejam utilizadas efetivamente na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: formação leitora; análise do discurso; língua portuguesa; ensino médio.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar deve propiciar aos educandos o ato de refletir sobre o seu papel social no mundo por intermédio de atitudes responsivas, formando assim, futuros cidadãos conscientes do seu compromisso com a sociedade. Desse modo, a formação de estudantes no ensino básico deve perpassar por atividades que busquem, na escrita e na leitura, o desenvolvimento de habilidades significativas para tornar-se um cidadão crítico, ético e político (BRASIL, 2017).

Posto isso, na função de formador e mediador está o educador de Língua Portuguesa que poderá aplicar na sala, em consonância com as diretrizes que regem a educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), atividades em que a expressão comunicativa, por meio da linguagem, possam refletir sobre a vida social e os entraves do mundo. Sob essa perspectiva, esse trabalho é um recorte do nosso trabalho docente com Análise do Discurso (doravante AD) em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública na cidade Fortaleza com enunciados retirados na *internet*.

Devido à dificuldade dos alunos, para compreender e interpretar textos que abordam fatos polêmicos que ocorrem na sociedade, comprovada por nossa prática docente, consideramos pertinente desenvolver esse trabalho na sala, apresentando uma possibilidade de resolução do mencionado problema. Por se tratar de pesquisa em AD, o trabalho fundamenta-se na linha francesa notadamente, M. Pêcheux (1988), Orlandi (1996, 1999), ampliadas por Bakhtin (2016, 2018) e Volochinov/Bakhtin (2019), que postulam o caráter dialógico e interativo da linguagem.

Partindo das considerações iniciais, teve-se como objetivo apresentar uma proposta de atividade com enunciados da *internet*, nas aulas de Língua Portuguesa, como uma prática social no ensino médio, seguindo a visão da AD.

LINGUAGEM, DISCURSO E ANÁLISE DO DISCURSO: BREVES COMENTÁRIOS

A linguagem possibilita a interação verbal entre as pessoas tendo uma função social importante na sociedade. Sob essa ótica, “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” (BAKHTIN, 2016, p. 11). Kleiman (2008, p. 43) assinala que:

[...] as práticas sociais de linguagem são híbridas em relação às modalidades de língua utilizadas, mas elas pertencem a um tipo de discurso ou outro. (KLEIMAN, 2008, p. 43)

Desse modo, podemos perceber que um discurso proferido no meio acadêmico não terá o mesmo entendimento ou importância num ambiente escolar. Sobre isso, Bakhtin (2018) pontua que a:

[...] linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. (BAKHTIN, 2018, p. 183)

Portanto, a comunicação interativa representa uma forma de usar a linguagem na construção do discurso social. Inferimos, então, que, para constituirmos o enunciado do discurso, devemos levar em consideração o discurso do outro e é retratado por várias vozes, sendo essa uma das principais características do conceito de dialogismo bakhtiniano que considera a unidade do mundo como polifônica.

Em conformidade com Volochinov / Bakhtin (2019), os enunciados retratam as vozes externas na busca de um significado e interpretação, assim como na alteridade em que o “eu” toma a palavra do “outro” para determinar e modificar o significado dos enunciados. Já para Pêcheux,

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. (PÊCHEUX, 1988, p. 53)

Isto é, o enunciado sobre modificações em contato com outros enunciados. Segundo Alves,

[...] o enunciado surge em um cenário de interação social onde ele funciona como uma ligação entre os elementos da enunciação ao passo que demanda ações responsivas, dando assim, sequência a um diálogo discursivo. (ALVES, 2020, p. 33)

Na análise do discurso, pertencer a um enunciado ou palavra, tem uma formação discursiva que limita a interpretação das ações possíveis ao enunciado e enfatiza que a palavra pertence a um termo ou não. Nessa interpretação, a relação entre o texto e o autor é outro fator limitante. Contudo, a:

[...] análise do discurso sonhou com a possibilidade de fornecer um conjunto de critérios, a partir dos quais, se poderia ler objetivamente um texto. (POSSENTI, 2001, p. 23)

Vale destacar que, AD é um campo da linguística entrelaçado com diversos campos do saber de caráter interdisciplinar. De acordo Orlandi (1996, p. 119), AD é constituída do:

a) o materialismo histórico: compreendido como teoria das formações e transformações soci-

ais. É na/pela história que observamos as condições de produção do discurso, ou seja, o porquê da aparição de um enunciado em dado momento e lugar e não outro em seu lugar.

b) a Linguística: tomada como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação. Para a Análise do Discurso, trabalha-se com elementos linguísticos que possibilitam a materialização dos discursos; observa-se no material de análise a inter-relação constitutiva da linguagem face à sua exterioridade.

c) a teoria do discurso: trata da determinação histórica dos processos semânticos. Refere-se à produção dos sentidos decorrentes dos fenômenos históricos. (ORLANDI, 1996, p. 119)

Sob esse prisma, compreendemos que um enunciado tem diversos sentidos e são produzidos de acordo com a história, a ideologia, em determinado um momento na história. Para Pêcheux (1988),

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. (PÊCHEUX, 1988, p. 53)

Comprovando assim, a importância sócio-histórica na construção interpretativa do discurso.

Na perspectiva da AD, o discurso é refletido por meios de enunciados constituídos em um determinado

lugar histórico-social e época. Vale ressaltar a importância de conhecer alguns conceitos na AD como:

- Enunciação – “[...] o conjunto de fatores que promovem a produção do enunciado, portanto enunciação é a reprodução do enunciado.” (ALVES, 2020, p. 32).
- Sentido – aceção entre os envolvidos em interlocução na enunciação.
- Ideologia – ponto de vista do sujeito de um grupo social específico.
- Condições de produção – envolvimento do discurso baseado na ideologia e nos aspectos sociais e históricos.
- Sujeito discursivo – ser social em determinado espaço coletivo. Para a AD, o sujeito discursivo é polifônico, composto por uma heterogeneidade de discursos e com identidade plural.

Após breves comentários sobre diálogo, enunciado e análise do discurso, seguimos com a metodologia, o público-alvo e a escola que fez parte desse trabalho. E, por fim, um recorte de uma das atividades efetuadas e as análises dos dados.

FORMAÇÃO LEITORA CRÍTICA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA METODOLOGIA, UM CONTEXTO E UMA ANÁLISE

Para a análise das produções dos alunos, trabalhamos com a pesquisa qualitativa, visto que, segundo Gil (2008), na pesquisa qualitativa existe uma relação

dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Neste viés, conforme Bortoni-Ricardo (2017, p. 32) destaca que, o ambiente escolar, em especial as salas de aulas, “[...] provaram ser espaços privilegiados para condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.”.

O contexto de realização do nosso trabalho foi em uma escola pública na cidade de Fortaleza-CE. Os sujeitos envolvidos na proposta foram alunos do 1º ano do ensino médio e desenvolvida com 20 alunos. É importante ressaltar que a atividade desenvolvida em sala, faz parte das práticas didáticas propostas pelas docentes na disciplina eletiva “Gêneros Multimodais”.

O princípio das atividades, partiu-se de um diagnóstico feito em sala de aula para levantar as categorias de leitura que alunos consomem no ambiente virtual, com finalidade inicial de produzirem reflexões sobre os enunciados encontrados e apresentaram mais interesse dos(as) alunos(as). Então, os educandos marcam alguns enunciados da *internet* para debater sobre a temática. Em um segundo momento, foi entregue aos alunos, a imagem abaixo para iniciar uma breve discussão oral. Essa imagem foi retirada da rede social *Twitter* e diz respeito a uma montagem com a boneca assassina da série *Round 6*, da *Netflix*, e um semáforo com o sinal vermelho aberto.

Imagem 01



Fonte: https://twitter.com/dwnizin/status/1442287120052260865?ref_src=twsrc%5Etfw

Tendo em vista que a proposta foi desenvolvida no ambiente escolar, tem-se que os movimentos de leitura e interpretação dos alunos foram construídos sob as orientações e comandos passados pela professora, ou seja, pode-se acreditar que houve um movimento enunciativo delimitado ao leitor do texto – a professora que propôs a atividade. Conforme Bakhtin (2016), todo o enunciado, estruturado por um autor, é feito em decorrência de um leitor/ouvinte. Assim sendo, os alunos fazem a leitura do enunciado considerando o contexto para que construíssem o sentido das análises. Nota-se, portanto, que o autor e o leitor são indissociáveis e fundamentais em uma situação comunicativa.

A partir da nossa proposta de atividade é que esperamos dos discentes, não apenas uma interpretação linear do texto trabalhado nem apenas uma compreensão, mas um movimento responsivo ativo. Iniciaremos a nossa análise com uma reflexão sobre os textos escolhidos pelos discentes, que procuraram nas redes sociais *Instagram* e *TikTok*. Aceitamos as escolhas, contudo foi abordado sobre a importância de, além de navegar sobre as páginas de entretenimento, é importante ler outros tipos de textos, em diversos sites para desenvolverem um olhar crítico sobre a sociedade.

A partir dos tipos de textos pesquisados anteriormente pelos educandos, escolhemos a imagem 01 ser o objeto do nosso debate. Logo em seguida a entrega do enunciado, 13 educandos rapidamente identificaram o enunciado como um *meme* e 17 identificaram a rede social *Twitter* como o local em que foi retirado esse *meme*. Após a leitura do *meme*, houve um momento de discussão oral e, em seguida foi solicitado: uma (re)leitura, análise e compreensão. Em síntese, o movimento de leitura ficou submetido a uma execução do que foi pedido em sala. Não houve, por parte dos alunos, uma leitura e compreensão crítica, mas há, de certo modo, a opinião deles sobre a mensagem do enunciado e a primeira interpretação feita por eles.

Compreendemos que, os educandos carregam em si uma potencialidade de interpretação e análise que muitas vezes não estão visíveis, mas nas esferas cotidianas de nossas atividades de comunicação, como meios de manifestação de vozes outras, a leitura é

constituída na memória em um contexto sócio-histórico (PÊCHEUX, 1988) por meio da interpretação e condição de produção.

Isso implica que, para o movimento de análise e compreensão de um enunciado é importante percebê-lo dentro de um contexto social, o que lhe imputa características específicas que permitem identificar algumas marcas de manifestações do sujeito-autor do texto em análise. A análise deles é ancorada na AD, pois verificam-se os movimentos de reconhecimento da série *Round 6* por meio da presença da boneca na imagem e a associação a com o sinal de trânsito e os possíveis infratores ao atravessar o sinal vermelho. Contudo, somente 09 alunos(as) já assistiram a referida série, 08 conheciam a série, mas através das redes sociais e/ou comentários da *internet*, 02 já tinha ouvido sobre a série e 01 nunca ouviu falar da série.

Todavia, todos os educandos inferiram que o enunciado “para quem não quer respeitar o semáforo” indicava uma mensagem de que a *boneca* da imagem seria um personagem que causa muito medo e que seria capaz de impedir que as pessoas avançassem o sinal vermelho e desse modo, verificamos, nos movimentos responsivos, a natureza social dos enunciados que são influenciados pela condição extra-verbal das práticas de análise.

Assim sendo, o processo de formação de pessoas críticas e reflexivas, como o processo de analisar discursos contemplados no ambiente virtual, sofre “infil-

trações e influências” do conhecimento que os educandos têm dos enunciados que consomem na *internet*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo desse trabalho de apresentar uma proposta de atividade com enunciados da *internet*, nas aulas de Língua Portuguesa, como uma prática social no ensino médio, na análise, o foco na mediação de estimular uma leitura responsável e responsável dos enunciados consumidos na *internet*, propiciando a formação e desenvolvimento do leitor ativo e crítico. Para isso, Análise do Discurso (AD) foi necessário na busca de novas formas para aplicar sobre as leituras efetivas na sala de aula.

Procuramos, de forma breve, analisar os movimentos de responsividade e estímulo a criticidade de alunos do primeiro ano do ensino médio, de uma escola pública da cidade de Fortaleza-CE. Assim sendo, a construção de sentido foi abordado no ambiente virtual, pois consideramos um ambiente onde os educandos consomem parte de suas leituras.

Apesar de a atividade ser essencialmente leitura, a escrita fez o papel de coadjuvante, pois foi necessário utilizá-la para registrar o questionamento. Por meio da análise, observa-se que os educandos questionaram alguns enunciados pesquisados na primeira etapa da atividade, que sendo eles, são tendenciosos e tentam manipular a opinião das pessoas.

Entender os contextos dos enunciados encontrados na *internet* e apresentar na sala de aula um *me-me* também retirado nesses ambientes é crucial para que possamos traçar um breve resultado da atividade. As repostas dos educandos configuraram o debate na sala de aula sobre um tema social é importante para estimular a responsividade com um teor crítico bem maior, o que revela que o conhecimento das condições sociais e ideológicas, dos enunciados da *internet*, se mostra como fundamental para a compreensão responsiva ativo do leitor.

Não esgotamos aqui toda a possibilidade de análise dos textos trabalhados e, acreditamos que há muito a ser explorado em nossa proposta, mas reiteramos que a prática desenvolvida carrega possibilidades da formação dos alunos como sujeitos que se posicionam criticamente sobre questões de cunho social e ideológico, não somente tornando-se responsivos ativos. Por conseguinte, será possível verificar a diferença, no agir dos discentes, como cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. T. *Uma proposta teórico-metodológica de leitura para o ensino fundamental II mediada pelo gênero discursivo conto*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, Paraná, 2020.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. 4. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. 1. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2016.

BORTINI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*: Introdução à pesquisa qualitativa. 5. reimpressão, Parábola Editorial. São Paulo, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Brasília. 2017.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP.: Mercado e Letras. Coleção Letramento, educação e Sociedade, 2008.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ORLANDI, Eni. *Interpretação – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. *O Discurso*: estrutura ou acontecimento. Trad. Bras. E. P. Orlandi. Campinas: Editora Pontes. 1988.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso*: uma crítica a afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi; *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

POSSENTI, S. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso. In: MARINHO, M (Org.) *Ler e navegar*: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

VOLOCHINOV V. N. (BAKHTIN, M.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

CAPÍTULO 10

FUNCIONAMENTO SEMÂNTICO E POLISSÊMICO DO NOME REDE

Rhafaela Rico Bertolino **BERIULA**
UNICAMP/UNIMAT – rhafaela.rico@gmail.com

RESUMO: A linguagem carrega consigo um movimento não estático, é passível de derivas no jogo do(s) significado(s). Neste trabalho, para demonstrar o deslizamento polissêmico de um nome, apresenta-se o jogo de sentidos que o nome *rede* traz em suas condições de produção na materialidade simbólica. Para tanto, pautado na Semântica do Acontecimento e na Análise de Discurso materialista, este trabalho objetiva interpretar o funcionamento semântico e polissêmico do nome *rede* a partir do verbete disponível no *Dicionário Priberam Online de Português Contemporâneo*, de duas charges do artista Ivan Cabral, uma charge do artista Frank Maia e um meme encontrado na rede social @FilosofiaMterna, buscando compreender o nome *rede* no espaço *online*, através da relação da linguagem com seu funcionamento sócio-histórico e ideológico, identificando a relação linguística que joga com a paráfrase e a polissemia. Como efeito de fecho, compreendeu-se que as polissemias identificadas nas materialidades recortadas movimentam os sentidos de linguagem verbal e não verbal, além de textualizar sentidos da exterioridade que se articulam aos sentidos humorísticos do nome *rede*. No jogo entre o mesmo e o diferente, a polissemia no nome *rede* funciona

no interdiscurso a partir da memória do dizer, atualizando-se na memória dizível e na memória digital. Por estar coadunado com a contradição que o equívoco da língua produz na história, o nome *rede* é constituído e afetado por divisões diferentes do real, que se representam no jogo simbólico da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: rede; polissemia; semântica do acontecimento; análise de discurso.

REDE(S)

Tendo como suporte a Semântica do Acontecimento e a Análise de Discurso materialista, este trabalho possui o objetivo de compreender o funcionamento semântico do nome *rede* a partir do verbete disponível no *Dicionário Priberam Online de Português Contemporâneo*, de duas charges do artista Ivan Cabral, uma charge do artista Frank Maia e um meme encontrado na rede social @FilosofiaMderna.

Para começar a análise, a partir da possibilidade de interpretar, já que “[...] a língua tem em si a memória desta história, ou seja, a língua carrega na sua estrutura as marcas de seu passado.” (GUIMARÃES, 1996, p. 27), vejamos a definição do nome *rede* no *Dicionário Priberam*:

1. Malha feita de fios entrelaçados com espaços regulares.
2. Utensílio de malha larga para apanhar peixes ou outros animais.
3. Tecido de malha de algodão ou seda com que as mulheres en-

volvem o cabelo. 4. Tecido metálico que serve para resguardar as vidraças. 5. Utensílio de malha de arame para resguardar a comida. 6. Tecido de arame. 7. Artefato, de tecido ou malha resistente, suspenso pelas duas extremidades, onde se dorme ou descansa. 8. [Brasil, Portugal: Madeira] Meio arcaico de transporte, geralmente para uma pessoa deitada, que usava um artefato de tecido ou malha resistente, suspenso numa grande vara que era suportada por uma pessoa em cada uma das extremidades. 9. [Esporte] Tira de tecido de malha que divide um campo de tênis, de vôlei ou uma mesa de pinguepongue. 10. Conjunto de linhas de estradas de ferro, telefônicas, telegráficas, de canais, etc. 11. [Anatomia] Entrelaçamento de nervos, fibras, etc. 12. [Figurado] Diz-se de tudo que leva adiante de si e apanha ou arrasta quando encontra. 13. Complicação de coisas. 14. Cilada. 15. [Informática] Sistema de computadores ligados entre si, para partilha de dados e informação. 16. [Informática] O mesmo que internet. *Rede de dormir* Retângulo de tecido de malha que se suspende para nele se dormir ou descansar. *Rede social* Conjunto de relações e intercâmbios entre indivíduos, grupos ou organizações que partilham interesses, que funcionam em sua maioria através de plataformas da Internet. Plataforma *online* que permite estabelecer esse tipo de relações. *Rede varredora* [Pesca] Rede de arrastar que apanha grande quantidade de peixe. (PRIBERAM, 2008-2021, s. p., *destaque do autor*).

Pautado em Guimarães (2005), as designações do nome *rede* apontam para processos sócio-históricos e

ideológicos das significações nas relações da linguagem que jogam com os sentidos, o que possibilita visualizar um leque de tipos de *rede* que a sociedade possui e, desse modo, de possíveis enunciados com movimentos e sentidos polissêmicos que podem ser construídos a partir de tal nome. O nome *rede*, no dicionário, provoca uma ruptura nos processos de significação, o que, em um enunciado, pode levar ao sentido de um artefato físico com tramas de fios de tecido – que significam em diferentes/outros sentidos e espaços (para dormir, para peixes, para o esporte, para o transporte, etc) –, ou a um modo de dizer figurado, ou a uma definição nas ciências médicas, ou ao espaço contemporâneo digital, entre outros sentidos que movimentam a deriva. De acordo com Guimarães (2005), esses diferentes sentidos apontam para a dinamicidade da língua e as inúmeras possibilidades de significações na história das enunciações.

Dito isso, observemos a seguinte charge:

Imagem 1 – Viver na rede



Fonte: Frank Maia, 2011.

A charge retrata um sujeito deitado em uma rede de dormir/descanso e que, ao mesmo tempo, está navegando na rede digital *online*. O nome da charge *viver na rede*, assim como as características que constituem a imagem, apontam o processo pelo qual o nome *rede* funciona em distintos sentidos. O *viver na rede* pode estar relacionado ao estar sempre na rede de dormir/descanso, ou estar sempre ligado ao acesso da rede digital *online*, ou ainda viver nas duas redes. Na charge, a polissemia do nome *rede* funciona na língua a partir dos efeitos de sentidos produzido pelo humor: o sujeito vive na rede, mas em qual rede? Ou vive nas duas redes? Desse modo, o mesmo nome simbólico *rede* passa a designar diferentes processos de significação – polissemia –, saindo do espaço da estabilização, como também pode ser observado no *Dicionário Priberam*. Assim, o sentido produzido no enunciado, enquanto processo de produtividade e criatividade da língua, se dá através do acontecimento da enunciação, pois produz a diferença em sua ordem (GUIMARÃES, 2005).

Imagem 2 – Rede Social



Fonte: Ivan Cabral, 2011.

Imagem 3 – Rede Social



Fonte: @FilosofiaMderma, 2022

A segunda charge apresentada é conhecida no cenário educacional, pois esteve presente em uma questão do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o que favoreceu sua circulação. Ela é composta por uma rede de dormir/descanso que abriga/embala 10 pessoas que, sob o efeito imaginário, supõe-se ser uma única família de baixa renda que possui apenas uma rede com remendos para compartilhar nos momentos de descanso. Na charge, há uma placa com os dizeres *rede social* e, por esse efeito, um dos sujeitos que está na cena relata que a rede social para eles “é outra coisa”. A partir do humor e da ironia, Ivan Cabral mobiliza os nomes *rede* e *social* a partir de dois sentidos.

Relacionando os efeitos de sentido da charge com o verbete do Priberam, percebemos que o nome polissêmico *rede*, na charge, remete-se tanto à rede de descanso:

7. Artefato, de tecido ou malha resistente, suspenso pelas duas extremidades, onde se dorme ou descansa. [...] *Rede de dormir* Retângulo de tecido de malha que se suspende para nele se dormir ou descansar. (PRIBERAM, 2008-2021, s.p., *destaque do autor*)

Quanto à rede social que é relacionada ao espaço digital,

Conjunto de relações e intercâmbios entre indivíduos, grupos ou organizações que partilham interesses, que funcionam em sua maioria através de plataformas da Internet. Plataforma *online* que permite estabelecer esse tipo de relações. (PRIBERAM, 2008-2021, s. p.)

O humor que a questão polissêmica produz é a de que a *rede social* para a família de baixa renda, possui outra significação, ou seja, joga com o equívoco. O efeito de sentido do *compartilhar* a rede também pode ser analisado, no sentido de que, nas duas significações de *rede* há a ação de *compartilhar* o espaço com muitas/outras pessoas. Porém, o espaço de uma rede de dormir/descanso é diferente do espaço da rede social que se encontra no digital. Além disso, a polissemia possibilita que o *social* provoque o questionamento entre o social da rede digital *online* e as classes sociais brasileiras, tensionando a temporalidade enunciativa (GUIMARÃES, 2005) que denuncia e se constitui, movendo um caminho de interpretação sobre o social e a resistência no Brasil.

A Imagem 3, um meme encontrado no *Instagram*, também joga com os significados polissêmicos de *rede social*, mobilizando os sentidos que podem ser relacionados ao digital e a uma brincadeira com o artefato rede de dormir/descanso com uma camisa com gravata, que representa o *social/formal*. Nesse caso, a *rede social* movimentada não as relações de membros em um espaço – digital e/ou outros –, mas sim uma rede que está vestida socialmente/formalmente, o que leva ao humor.

Nas materialidades discursivas das Imagens 1, 2 e 3, as relações e as diferenças do nome *rede* e *social* são possíveis pois estão em um jogo contraditório que ocorre na estrutura da língua. De acordo com Orlandi (1998, p. 15), “Em termos discursivos teríamos na paráfrase a reiteração do mesmo. Na polissemia, a produção da diferença.”, justamente por estar sempre em jogo no discurso, que está sempre em curso. Assim, a ruptura com o ‘mesmo’ aponta para os pontos de deriva na língua, o equívoco, marca resistente que afeta a regularidade.

Imagem 4 – Rede



Fonte: Ivan Cabral, 2013

A quarta charge traz o ‘Marketing de rede’, também chamado de ‘Marketing multinível’, para denunciar o esquema ilegal que pode surgir a partir desse modelo de empreendimento, a chamada ‘pirâmide’ - organização ilegal de estelionato, de acordo com a Legislação Brasileira. A charge retrata um sujeito que apresenta/oferece a associação de um serviço de marketing de rede, mas em suas costas – demonstrando um ato predatório – há uma rede que podemos presumir ser de pesca/caça. Essas constituições na charge indicam o funcionamento do jogo polisêmico do nome *rede* tensionando o acontecimento enunciativo em questão.

A *rede* relacionada ao marketing destina-se a criar uma malha de recrutamento de vendedores e compradores organizados em níveis de venda, compra e investimento que respondem a uma administração central, que pode ou não estar associada a ações clandestinas/ilícitas. Na charge, a intenção é a da conquista para a pirâmide, um golpe de estelionato. Já a rede de pesca/caça, na charge, leva ao sentido de querer prender/apanhar o outro sujeito em uma *rede* caricaturizada como física,

2. Utensílio de malha larga para apanhar peixes ou outros animais. [...] *Rede varredora* [Pesca] Rede de arrastar que apanha grande quantidade de peixe. (PRIBERAM, 2008-2021, s. p., *destaque do autor*)

É ainda possível identificar uma terceira significação ao nome *rede* na charge: “14. Cilada.” (PRIBERAM,

2008-2021, s. p.), que demonstra o ato de ter uma armadilha que possui a finalidade de enganar/prender alguém, o que nos remonta à expressão *caiu na rede*: “Cair na rede: cair no logro; ser enganado ou iludido.” (MICHAELIS, 2022, s. p.). Os sentidos polissêmicos denunciam a constituição de um sujeito ‘charlatão’ que ocupa um lugar em uma sociedade de produção capitalista, em que o fetichismo pela mercadoria predomina através das condições históricas em que é desenvolvido.

EFEITO DE FECHO

A partir de um conhecimento semântico sobre o nome *rede* há o efeito de humor que possibilita, nas três charges, interpretar o jogo polissêmico, que marca, levanta e denuncia questões. Pautada nas leituras de Orlandi (1998) e Fernandes (2017), as polissemias encontradas nas três charges jogam com a linguagem verbal, a não verbal e elementos da exterioridade, que se articulam aos conceitos de humor, interpretação e leitura em uma perspectiva discursiva. Nesse sentido, o movimento contraditório entre a paráfrase e a polissemia no nome *rede*, nas materialidades analisadas,

[...] põem em jogo não só a relação entre a situação e os locutores mas a destes com a exterioridade (historicidade, interdiscurso). Essa relação com a memória é constituída pela ideologia, seus efeitos sem os quais não é possível apreender a relação entre o mesmo e o diferente [...]. (ORLANDI, 1998, p. 15-16)

Foi possível observar que o léxico – conjunto de significações do nome *rede* no dicionário –, a sintaxe e o funcionamento semântico mobilizam-se na língua, indicando os sentidos outros que derivam nas formulações/reformulações do sentido. O acontecimento nas enunciações possui seus próprios dizeres, tensionando o interdiscurso, mobilizando o passado de enunciações filiado a diferentes posições no interdiscurso, constituindo o presente e projetando um futuro, sabendo que, “[...] este presente e futuro próprios do acontecimento funcionam por um passado que os faz significar.” (GUIMARÃES, 2005, p. 12).

Compreende-se que o nome *rede* e suas diferentes significações funcionam no interdiscurso atualizando-se na memória dizível e na memória digital (DIAS, 2018) - quando se relaciona/funciona no espaço digital. A memória digital, de acordo com Dias (2018), é:

[...] o lugar da contradição, onde a memória escapa à estrutura totalizante da máquina (memória metálica), saindo do espaço da repetição formal e se inscreve no funcionamento do interdiscurso (memória discursiva). (DIAS, 2018, p. 105)

O nome *rede* também aparece em muitas outras charges – e em outras materialidades que podem vir a ser tomadas como corpus de análise – que circulam no espaço digital e, por estar nesse espaço, tensionando a dimensão epistêmica, discursiva e histórica do próprio digital,

leva o nome a diferentes modos de produção e de circulação de sentidos, o que move o jogo entre a paráfrase e a polissemia, produzindo diferentes digitalidades (DIAS, 2018), que inscrevem-se e significam-se a partir da discursividade do digital. Assim,

[...] a memória digital é um resíduo que escapa à estrutura totalizante da máquina e se inscreve já no funcionamento do discurso digital, pelo trabalho do interdiscurso. (DIAS, 2018, p. 161)

Desse modo, ressignificada pelo trabalho do interdiscurso, “[...] pela história de suas enunciações. Uma forma é na língua o que ela se tornou pela história de seus funcionamentos na enunciação.” (GUIMARÃES, 1996, p. 27). Assim, pode-se compreender que o nome *rede* se constitui e é afetado por divisões diferentes do real no jogo simbólico da sociedade e do digital.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Ivan. *Rede*. 2013. Disponível em: <https://www.ivancabral.com/2013/06/charge-do-dia-rede.html>. Acesso em: 4 jul. 2022.

CABRAL, Ivan. *Rede Social*. 2011. Disponível em: <https://www.ivancabral.com/2011/06/charge-do-dia-rede-social.html>. Acesso em: 4 jul. 2022.

DIAS, Cristiane. *Análise do discurso digital*: espaço, memória e arquivo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

FERNANDES, Carolina. *O visível e o invisível da imagem*: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens. Campinas, Mercado de Letras, 2017.

FILOSOFIAMDERNA. Rede Social, Instagram, 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CfsUixLLYZP/?igshid=YmMyM-TA2M2Y=>. Acesso em: 4 jul. 2022.

GUIMARÃES, Eduardo. *Enunciação, Língua, Memória*. Revista da ANPOLL, v. 1, n. 2, 1996, p. 27-33.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

MAIA, Frank. *Viver em rede*. 2011. Disponível em: <https://www.instagram.com/frankmaia/>. Acesso em: 4 jul. 2022.

MICHAELIS. *Rede*. 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/rede/>. Acesso em: 4 jul. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Paráfrase e polissemia*. Rua, Campinas, v. 4, 1998, p. 9-19.

PRIBERAM. *Rede*. 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/rede>. Acesso em: 4 jul. 2022.

CAPÍTULO 11

DISCURSO DA MORTE: Necropolítica e seletividade racial no Brasil

Thays Carvalho **CESAR**
UTFPR – thays.carvalhoc@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho analisa a forma como discursos produzidos nas redes sociais refletem o respaldo público à necropolítica praticada pelo Estado Brasileiro, por meio dos dispositivos policiais. Tal abordagem se faz necessária devido à presença, cada vez mais evidente, do que Michel Foucault chamava de Racismo de Estado, uma tecnologia de poder empregada pelos entes estatais com o intuito de estabelecer uma linha divisória entre bons e maus, entre grupos que merecem viver e os que merecem morrer. O presente artigo objetiva evidenciar a presença de um *necrodiscurso* na rede social *Twitter*, que se baseia na suposta existência de um Estado de Exceção. Por meio dos discursos que compõem o *corpus*, observar-se-á que o racismo é estrutural na sociedade brasileira e, portanto, alicerça a política de Estado, que se utiliza das forças policiais como dispositivo para a “garantia da ordem”. A metodologia empregada na pesquisa será a revisão bibliográfica das obras de autores como Achille Mbembe, Giorgio Agamben e Michel Foucault, corroborada por apontamentos feitos por Atilio Butturi Junior e que respaldam a análise do *corpus* coletado. O presente trabalho demonstra que os discursos cumprem uma função em sistema estratégico no qual o poder está incurso e

pelo qual ele funciona, norteador de relações verticalizadas, formando subjetividades ou promovendo dessubjetivações.

PALAVRAS-CHAVE: necropolítica; discurso; dispositivo.

INTRODUÇÃO

Sergipe, 25 de maio de 2022. Exatamente dois anos após a morte de George Floyd, nos Estados Unidos, a violência asfixia mais uma pessoa negra. Distantes no mapa, mas não apartadas na ação, as forças policiais demonstram porque são o dispositivo que fazem cumprir a política da morte praticada pelo Estado brasileiro.

Genivaldo de Jesus foi abordado por policiais rodoviários, sob a justificativa de pilotar sua moto sem capacete e, após relatos de resistência à prisão, foi colocado no porta-malas da viatura com gás lacrimogêneo. Diante dos olhos de muitas pessoas, ele se debateu, gritou e morreu, virando mais um número na cruel estatística da violência policial.

Um dia antes, no Rio de Janeiro, ao menos 23 pessoas foram mortas em uma ação policial realizada na Vila Cruzeiro, no bairro da Penha. Assim, em dois dias, a violência estatal ceifou a vida de 24 pessoas.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), publicados no Atlas da Violência, a existência de um viés racial entre as mortes violentas ocorridas no Brasil não é novidade ou fenô-

meno recente. Pelo menos desde a década de 1980, quando as taxas de homicídios começaram a crescer no país, também aumentaram os homicídios entre a população negra, principalmente entre sua parcela mais jovem, embora o caráter racial da violência letal tenha demorado a ter presença constante nos estudos mais gerais sobre violência.

De acordo com dados do Monitor da Violência, o país teve ao menos 6.133 mortes cometidas por policiais da ativa em 2021. Contudo, o levantamento mostra que a raça de cerca de 2,5 mil das mais de 6,1 mil pessoas mortas pela polícia em 2021 não foi divulgada: 41% do total. Entre os 3,6 mil casos em que a raça foi divulgada, mais de 900 constam com a “raça não informada”. Assim, resultam 2,7 mil pessoas para as quais há, de fato, esta informação. Destas, 85% das vítimas são negras.

A emergência por enquadrar a situação de violência no Brasil como “Estado de Exceção”, a ânsia pela busca de uma noção ficcional de inimigo e a crença de que o poder estatal é incapaz de frear a criminalidade são a base que fundamenta a necropolítica. Afinal, uma vez construídas estas subjetividades, o medo tomará conta e a exceção se tornará a regra.

A violência estatal não passa despercebida aos olhos da população e, grande parte das vezes, encontra apoio nas vozes populares. Por meio da análise de comentários realizados na ferramenta *Twitter*, este trabalho evidenciará a disseminação de um discurso de pânico moral que dessubjetiva as vítimas, respalda a

política da morte e corrobora a existência de uma linha divisória entre bons e maus, entre grupos que merecem viver e os que merecem morrer ou, ao menos, cuja morte não deve ser lamentada.

Assim, este estudo busca demonstrar a existência de um *necrodiscurso* que alude a um Estado de Exceção e respalda a base normativa para o direito de matar. No Estado Brasileiro, o punitivismo se materializa por meio de práticas discursivas difundidas nos mais diversos meios e, como escopo desta análise, nos interessa investigar as práticas discursivas produzidas no contexto das redes sociais, mais especificamente do *Twitter*, que evidenciam a forma como o punitivismo faz parte da realidade social e se torna um *necrodiscurso* quando direcionado a determinados sujeitos.

A análise focalizou enunciados da plataforma *Twitter*, com base nos conceitos de Achille Mbembe, Giorgio Agamben e Michel Foucault, corroborados por apontamentos feitos por Atilio Butturi Junior.

Na seção “Necropolítica e Racismo”, foram retomados alguns conceitos à luz das obras de Michel Foucault, Giorgio Agamben e Achille Mbembe, com o objetivo de refletir sobre os discursos que criam a imagem de um Estado de Exceção e corroboram as práticas de dessubjetivação e desaparecimento de determinados sujeitos. Na seção seguinte, mostramos como a polícia e, por que não dizer, as práticas discursivas, podem ser dispositivos que garantem o cumprimento da política de morte estatal. Na sequência, foi realiza-

da uma análise criteriosa dos comentários apresentados na ferramenta *Twitter* após postagens que recriam ações policiais violentas.

Por fim, as “Considerações Finais” fazem um apanhado geral do que foi escrito ao longo do trabalho e permitem repensar o lugar dos discursos na política da morte e a possibilidade de existir um *necrodiscurso* como uma tecnologia de poder. Em tempo, o presente artigo não pretende esgotar o assunto, mas busca ampliar os horizontes dos pesquisadores para novas análises do tema.

NECROPOLÍTICA E RACISMO: UMA RELAÇÃO DE AMIZADE

Para compreender como opera a necropolítica no Brasil, é necessário recapitular os conceitos de biopolítica, biopoder e Estado de Exceção trabalhados por Michel Foucault e Giorgio Agamben em suas obras. Vale destacar que o conceito de biopolítica será trabalhado sempre à luz da questão racial, que é um dos eixos norteadores deste trabalho.

Para Michel Foucault, o poder está associado a alguma forma de saber como “conjunto de forças multilaterais” que se espalha por uma rede que inclui diversas instituições. Para gerenciar essas instituições e influenciar as pessoas é necessário ter domínio sobre técnicas e instrumentos que, muitas vezes, podem servir para práticas autoritárias, monitoramento e controle.

Segundo Foucault (2010), a biopolítica consiste em uma força que regula grandes populações, en-

quanto o biopoder é o modo de exercício do poder sobre a vida por meio de técnicas e instituições regulamentadoras. Trata-se de dispositivos e tecnologias de poder que administram e controlam as populações por meio de técnicas e tecnologias de poder.

Na obra *Em defesa da sociedade*, Foucault destaca que o racismo está diretamente relacionado à formação dos Estados a partir do século XIX. Nesse período, cabia ao ente estatal ser o “[...] protetor da integridade, da superioridade e da pureza da raça”. A ideia de proteção da raça era uma forma de exercício da soberania, o que levava à lógica do que o autor chamava de “Racismo de Estado” (ALMEIDA, 2020). Contudo, Foucault não trata o racismo somente como um discurso ou ideologia, mas uma tecnologia de poder com funções específicas diferentes das desempenhadas usualmente pelo Estado.

Devido às mudanças socioeconômicas ocorridas no século XIX, houve uma grande alteração na concepção de soberania, que deixou de ser o poder de tirar a vida para ser o poder de controlá-la. Assim, o racismo de Estado teve uma grande importância nesta nova configuração de poder. Por possuir cunho hierarquizante, era utilizado como estratégia para a promoção de uma luta de raças em que os princípios de segregação e extermínio se justificavam com o intuito de proteger a biologia superior de alguns seres humanos.

Segundo Almeida (2020), outra função do racismo é permitir que se estabeleça uma relação positiva com a morte do outro.

Não se trata de uma tradicional relação militar e guerreira em que a vida de alguém depende da morte de um inimigo. Trata-se, para Foucault, de uma relação inteiramente nova, compatível com o exercício do biopoder, em que será estabelecida uma relação de tipo biológico, em que a morte do outro – visto não como meu adversário, mas como um degenerado, um anormal, pertencente a uma raça ruim – não é apenas uma garantia da segurança do indivíduo ou das pessoas próximas a ele, mas do livre, sadio, vigoroso e desimpedido desenvolvimento da espécie, do fortalecimento do grupo ao qual se pertence. (ALMEIDA, 2020. p. 116)

Deste modo, no contexto da biopolítica, o racismo se torna condição indispensável para tirar a vida de alguém. Assim, “[...] a função assassina do Estado só pode ser assegurada desde que ele funcione no modo do biopoder, pelo racismo.” (ALMEIDA, 2020, p 215).

Para o filósofo italiano Giorgio Agamben (2004), existe outro fator que respalda o exercício do biopoder e do direito de matar: O Estado de Exceção. Segundo o autor, ele é compreendido como o “[...] desvio de regra, de lei, de princípio ou de ordem, modo de pensar ou de proceder que se afasta do usual.” (AGAMBEN, 2004, s/p). O Estado de Exceção, na teo-

ria agambeniana, apresenta-se como “[...] a forma legal daquilo que não pode ter forma legal.” (AGAMBEN, 2004, s/p). Configura-se como a resposta imediata do poder estatal aos conflitos mais extremos. Não é um direito especial, como o direito de guerra, mas uma suspensão da própria ordem jurídica.

[...] a criação voluntária de um estado de emergência permanente (ainda que não declarado) tornou-se uma das práticas essenciais dos Estados contemporâneos, inclusive dos chamados democráticos. (AGAMBEN, 2004 p. 13)

Partindo da lógica do Estado de Exceção, o filósofo camaronês Achille Mbembe menciona em sua obra *Necropolítica*, que a existência dele e a relação de inimizade “[...] tornaram-se a base normativa do direito de matar.” (2018. p. 17). Dessa forma, o poder se vale da exceção, das emergências e da falsa crença na existência de um inimigo para respaldar seu controle sobre quem deve viver e quem deve morrer.

Esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma censura biológica entre uns e outros. Isso é o que Foucault rotula com o termo (aparentemente familiar) ‘racismo’. (MBEMBE, 2018 p. 17)

Segundo o autor, a necropolítica é o poder de determinar quem pode viver e quem deve morrer de acordo com critérios baseados no Racismo de Estado. Deste modo, com base no biopoder e em suas formas de controlar as populações, o “deixar morrer” se torna aceitável. O autor defende a ideia de que existem estruturas cujo objetivo principal é provocar a extinção de alguns grupos e, para isso, o Estado se faz valer do poder, da violência e do discurso, que cria a imagem de um inimigo que deve ser eliminado para que os demais possam viver.

Nesse contexto, a suspensão dos direitos e a abolição das garantias que protegem os indivíduos são apresentadas como condição para a sobrevivência desses mesmos direitos. Noutros termos, o direito não pode ser protegido pelo direito. Ele só pode ser protegido pelo não direito (MBEMBE, 2020, p. 62)

Assim, no âmbito do biopoder, a função do racismo é “[...] regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado” (MBEMBE, 2020, s/p). Segundo Foucault (2010), esta é a condição para que o “fazer morrer” seja aceito, uma vez que o alvo das ações estatais eram os considerados não cidadãos, as vidas matáveis, sujeitos inominados e desprovidos de direitos, que residem onde as políticas públicas não chegam.

OS DISPOSITIVOS DA ORDEM

O conceito de dispositivo tem uma função estratégica na obra foucaultiana, sendo a rede que se estabelece entre discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos e proposições filosóficas. Ademais, é importante destacar que ele se inscreve sempre em uma relação de poder.

No entanto, é a definição de dispositivo desenvolvida por Giorgio Agamben (2009) que embasa este texto:

[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder e em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e -porque não - a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata - provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam - teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2009, p. 5)

Como se observa na citação acima, o filósofo divide os dispositivos em dois grandes grupos: de um lado a ontologia das criaturas e, de outro, o que ele chama de *oikonomia* dos dispositivos, que trata de governar as criaturas e guiá-las para o bem. Entre os dois grupos, o sujeito é o resultado da interação entre viventes e dispositivos.

A partir dessa concepção, é possível considerar as forças policiais como um dispositivo de controle estatal que tem a capacidade de modelar as condutas da população e agir sobre técnicas e instrumentos que, muitas vezes, podem servir para práticas autoritárias, monitoramento e controle de pessoas e situações.

De acordo com a notícia veiculada no portal CNN Brasil, Genivaldo de Jesus Santos, de 38 anos, foi morto durante uma abordagem feita pela Polícia Rodoviária Federal na cidade de Umbaúba, em Sergipe, na quarta-feira (25/6). Vídeos compartilhados em redes sociais mostram a viatura da PRF sendo usada como uma “câmara de gás” com a vítima presa no porta-malas.

Genivaldo sofria de distúrbios mentais, segundo relatos de familiares. O laudo inicial do Instituto Médico Legal confirmou o óbito por asfixia e insuficiência respiratória. De acordo com o sobrinho da vítima, que estava presente no momento da abordagem, a polícia ordenou que Genivaldo parasse a moto e, ao mencionar a existência de medicamentos em seu bolso, os policiais solicitaram reforços. Quando o reforço

chegou, teve início, de acordo com as palavras do sobrinho, uma “sessão de tortura”

‘Pegaram ele pelos braços e pelas pernas. Quiseram colocar algemas nos pés dele, mas não coube e pegaram uma fita lá dentro e amarraram nele. Começaram a pisar nele e depois de tudo isso ocorrido, eles pegaram meu tio, colocaram na viatura e colocaram uma granada daquela de gás’, relata o sobrinho da vítima. (CNN Brasil, 2022)

As imagens amplamente disseminadas mostram dois policiais segurando a vítima dentro da viatura, com as pernas para fora, cercado por fumaça de gás lacrimogêneo. De acordo com relatos da polícia, Genivaldo teria “reagido ativamente à abordagem” e, por este motivo, foi necessário contê-lo.

Um dia antes, em 24/05/2022, ao menos 23 pessoas morreram durante uma operação policial na Vila Cruzeiro, na Penha, na Zona Norte do Rio. A invasão começou de madrugada e, segundo a Polícia Militar, foi encerrada por volta das 16h40. A ação foi considerada a segunda mais letal da história do Rio de Janeiro, atrás somente da ação no Jacarezinho, realizada em maio de 2021, que resultou em 28 mortes. Em fevereiro deste ano, outra operação conjunta da PM e da PRF na Vila Cruzeiro deixou pelo menos oito mortos.

Em ambas as situações, o apelo ao Estado de Exceção e à ausência de meios possíveis para refrear a

violência, levaram as forças policiais a agir com força exacerbada contra populações marginalizadas.

Além das forças policiais, o discurso também é um dispositivo utilizado pelo Estado para disseminar o ódio às classes marginalizadas e, uma vez disseminado, é amplamente difundido e servirá como base para orientar a segregação e a dessubjetivação de determinados sujeitos. Ele é o um dos temas centrais do trabalho de Michel Foucault e a arqueologia é uma modalidade de análise do discurso que foca nas condições históricas de sua produção.

Na obra *Arqueologia do Saber*, o autor define o discurso como:

[...] um conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação. Dessa forma, se pode falar em discurso clínico, discurso econômico, discurso da história natural, discurso psiquiátrico. (FOUCAULT, 1984, p. 141)

A partir desse conceito, pode-se dizer que um discurso não se encerra nos limites materiais do local onde ele se produz, seja um livro, ou mesmo uma postagem na internet, uma vez que ele é composto de noções de origem e interpretação que autorizam quem interpreta a buscar:

[...] para além da formulação dos enunciados, para além do dito, o não dito, a intenção do sujeito,

sua atividade consciente ou o jogo de forças inconscientes. (FOUCAULT, 1984, p. 43)

Para Foucault, as práticas discursivas não são apenas “modos de fabricação de discursos”, mas tomam corpo por meio do conjunto de técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e difusão ou ainda nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e as mantêm.

É importante destacar que, na teoria foucaultiana, o poder opera através do discurso, o que o torna por si próprio um dispositivo estratégico nas relações de controle e dominação:

Não tento encontrar atrás do discurso uma coisa que seria o poder e que seria sua fonte como em uma descrição de tipo fenomenológico ou de qualquer método interpretativo. Eu parto do discurso tal como é. Em uma descrição fenomenológica, tenta-se deduzir do discurso algo que concerne ao sujeito falante; trata-se de reencontrar, a partir do discurso, quais são as intencionalidades do sujeito falante, um pensamento que se está formando. O tipo de análise que eu pratico não se ocupa do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico onde o poder está implicado e pelo qual o poder funciona. O poder não está, pois, fora do discurso, não é nem a fonte nem a origem do discurso. O poder é algo que funciona através do discurso, porque o discurso é, ele mesmo, um

dispositivo estratégico nas relações de poder. (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 120)

Deste modo, sendo o discurso um dispositivo estratégico nas relações de controle e dominação, por meio da análise das postagens, será possível compreender a intencionalidade dos sujeitos que se expressam por meio das redes sociais e que estão inseridos em um contexto que, muitas vezes, pode ter como reflexo um pensamento que reflete a “banalidade do mal”.

A ausência do pensamento crítico está relacionada com o próprio mal, uma vez que a falta de informação e a facilidade de acesso às redes torna cada vez mais comuns episódios de “cancelamento”, execrações públicas e dessubjetivações. Diferentemente do que vimos na obra *Eichmann em Jerusalém*, de Hannah Arendt (1999), hoje a legião de “soldados” consiste no público da grande mídia, que se limita a postar mensagens nas redes sociais sem qualquer tipo de questionamento ou responsabilidade quanto ao conteúdo, atuando como meros repetidores do sistema.

O *post* que gerou os comentários analisados foi feito no dia 26/05/2022, pelo perfil “Quebrando o Tabu”, na rede social *Twitter*. Nele, a página afirma a existência da pena de morte no Brasil.

Figura 1



Fonte: *Twitter*

A imagem retrata uma crítica àqueles que acreditam que é necessário haver pena de morte no Brasil. A página utilizou-se de dois casos concretos para embasar o argumento de que tal pena já existe, embora não positivada, e que os alvos dos dispositivos estatais são os pretos e pobres, destacando o evidente genocídio da população negra no Brasil.

Embora se saiba que a pena de morte é expressamente vedada pela Constituição da República,

os assassinatos cometidos por agentes públicos indicam a clara existência de um Estado de Exceção. Conforme já disposto por Agamben, nesta configuração existe a norma que veda a prática de execuções, tortura, tratamentos cruéis e degradantes, no entanto, a lei não tem força. Assim, a resposta imediata do Estado aos conflitos mais extremos se sobrepõe aos ditames legais com as execuções realizadas pelos dispositivos estatais sob o argumento de combate à criminalidade.

Segundo Agamben (2004), o Estado de Exceção favoreceu o surgimento do totalitarismo moderno. Neste contexto, a crença na existência de uma guerra civil legal permite a eliminação de categorias inteiras de cidadãos que pareçam não integráveis ao sistema político.

O totalitarismo moderno pode ser definido como a instauração, por meio do estado de exceção, de uma guerra civil legal que permite a eliminação física dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político (AGAMBEN, 2004 p. 13)

O julgamento daqueles que são ou não integráveis ao sistema parte dos dispositivos de controle estatais e dos próprios cidadãos, como é possível notar na sequência do *post* sobre a pena de morte, na qual discorre-se especificamente sobre o caso de Genivaldo de Jesus. Este é um exemplo das práticas abusivas utilizadas pelas forças policiais, embora reiterem o enun-

ciado de que foram utilizadas técnicas de imobilização e instrumentos de menor potencial ofensivo, minimizando o resultado da ação praticada.

Figura 2



Fonte: *Twitter*

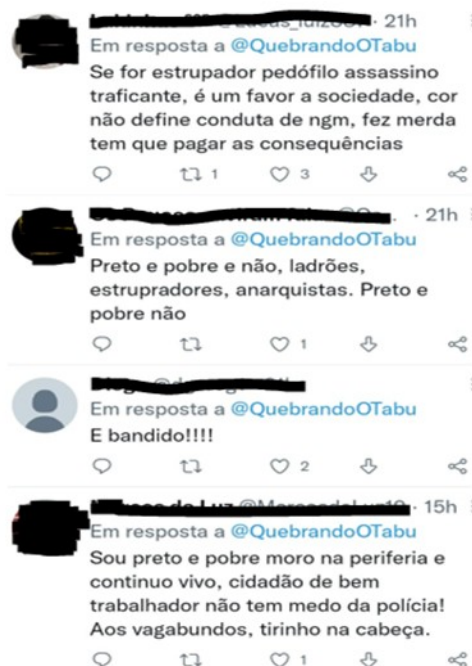
Segundo Fábio Franco (2021), ao discorrer sobre a atuação dos soldados na prisão de Abu Ghraib, no Iraque, há, por parte dos militares, um poder improvisador, fundado na normalização das contingências e dos impre-

vistos que, por conseguinte, ele próprio produz. Sendo assim, o imprevisto, que era a morte de um indesejável, seria apenas uma consequência do trabalho realizado no seio de um Estado de Exceção.

Poder improvisador, trabalho sujo conduzido zelosamente, racionalização das rotinas de execução e desaparecimento: todos estes procedimentos são indissociáveis da estrutura soberana exigida para o enfrentamento da excepcionalidade revolucionária. Uma vez que as leis e regulações que deveriam limitar a violência estatal eram mantidas em permanente suspensão, abria-se uma zona anômica na qual certas vidas estavam expostas ao abandono e, por isso, à absoluta indeterminação da vontade dos que detinham algum quinhão de poder. A cada momento, os agentes que participavam dos dispositivos desaparecedores precisavam decidir sobre os limites que separavam o sujeito político e portador de direitos do corpo dejetado e votado à disposição final. (FRANCO, 2021, p. 102)

Os cidadãos, crentes do não pertencimento de determinadas classes à sociedade, naturalizam em seus discursos a morte de certas categorias de pessoas, dando origem a um *necrodiscurso* que legitima as ações violentas dos dispositivos de coerção estatais.

Figura 3



Fonte: *Twitter*

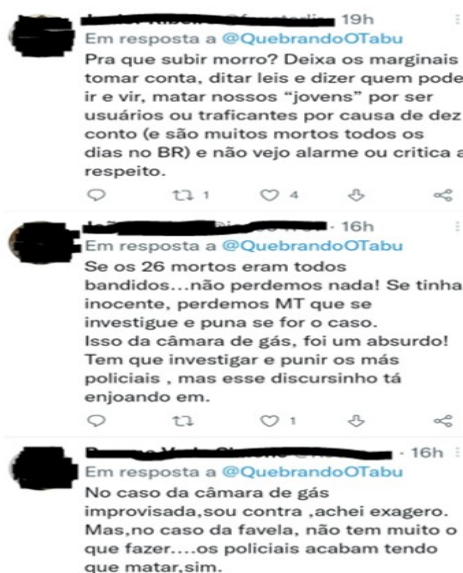
É unânime, entre as pessoas que comentaram a postagem original, o discurso excludente, que aparta do meio social aqueles considerados “estuprador pedófilo assassino traficante”. No entanto, o julgamento que determina o enquadramento nestas classes parte da própria população, com base no que é visto nos meios de comunicação e não dos órgãos judiciais.

O enunciado “bandido” categoriza o sujeito e o coloca à margem dos direitos, alimentando a dualidade entre

bem e mal. Como define Judith Butler (2021), ao discorrer sobre o discurso de ódio, um sujeito é retrospectivamente atribuído ao ato como sua origem, e o ato é atribuído ao sujeito como seu efeito: “[...] essa dupla atribuição se confunde com uma terceira, a saber, a de uma consequência injuriosa ao sujeito e a seu ato.” (BUTLER, 2021, p. 82).

Embora nos comentários o corte racial seja negado, os números apresentados no início deste trabalho indicam uma informação diferente, uma vez que “[...] o sujeito racializado é o produto do desejo de uma força externa a si mesmo, que não foi escolhida por ele, mas que paradoxalmente inicia e sustenta seu ser.” (BUTLER, 2020, p. 133).

Figura 4



Fonte: Twitter

De regra, trata-se de uma morte à qual ninguém sente-se obrigado a reagir. Em vista desse tipo de vida ou desse tipo de morte, ninguém sente nenhum senso de responsabilidade ou justiça. O poder necropolítico opera por uma espécie de reversão entre a vida e a morte, como se a vida não fosse outra coisa senão o veículo da morte. Ele busca sempre distinguir a distinção entre meios e fins. É por isso que lhe são indiferentes os sinais objetivos da crueldade. Aos seus olhos, o crime constitui parte fundamental da revelação, e a morte de seus inimigos é, em princípio, desprovida de qualquer simbolismo. Uma morte assim não tem nada de trágico. É por isso que o poder necropolítico pode multiplicá-la ao infinito [...]. (MBEMBE, 2020, p. 69)

Estão presentes nos enunciados as ideias de controle dos corpos e de purificação amplamente aceitas e difundidas pelo Estado por meio dos chamados *mass media*, que são meios de comunicação em massa, cujo objetivo é transmitir as informações ao maior número de pessoas simultaneamente.

Ao investigar os enunciados que surgiram com as epidemias de AIDS e COVID-19, o professor Atilio Butturi (2020) discorre sobre os discursos do pânico moral e seu caráter racializante e prescritivo de moralidades nos *mass media*.

Como pânicos morais, o caráter exagerado e desproporcional desses discursos criava como efeito

necessário modalidades de subjetividade perigosas, a evitar e a apartar. É essa memória de discursos e práticas inscritas no corpo e disseminadas na mídia que, parece, a Covid-19 retoma. (BUTTURI JUNIOR, 2020, p. 106)

Pode-se notar que um fenômeno semelhante ao observado por Buturi (2020) com relação à pandemia de COVID-19 no Brasil, ocorre com os sujeitos suspeitos de crimes que se enquadram no corte racial/social imposto pelo Estado. Segundo o autor, vemos a circulação de uma série de discursos que materializam a indiferença com relação à morte e essa indiferença potencializa a segregação e a criação da imagem de um outro, estranho à sociedade e aos costumes aceitos por ela.

Por fim, observa-se que as noções de justiça e vingança se confundem em meio aos enunciados repercutidos no *Twitter*. O *necrodiscurso* se utiliza do racismo de Estado como tecnologia de poder para definir quem deve viver e quem deve morrer, garantindo que determinados estratos populacionais permaneçam em constante contato com a morte, seja operacionalizada por seus pares ou pelos dispositivos de manutenção da ordem estatal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foram analisados comentários postados no *Twitter* sobre ações policiais cujo desfecho foi a morte de uma ou mais pessoas. As respostas às postagens analisadas nos permitem repensar o lu-

gar dos discursos na política da morte e a possibilidade de existir um *necrodiscurso* como uma tecnologia de poder, cujo objetivo é estabelecer uma linha divisória entre bons e maus, entre grupos que merecem viver e os que merecem morrer.

É possível notar que algumas pessoas condenam o que foi feito com Genivaldo de Jesus e apoiam a morte das 25 pessoas na Vila Cruzeiro. Deste modo, pode-se refletir que o discurso é um instrumento de poder que determina condutas seletivas e que é necessário ter cautela ao lidar com ele, uma vez que pode reforçar estereótipos, segregar pessoas e sustentar posições que respaldam ações violentas.

O discurso cumpre uma função dentro de um sistema em que prevalece o *necropoder*. A reprodução de enunciados que segregam determinados segmentos da população reflete a presença do Racismo de Estado como tecnologia de poder empregada para validar as ações violentas dos dispositivos estatais, os massacres e execuções extrajudiciais que ocorrem nos regimes totalitários modernos. Tais ações adquirem ares de legitimidade quando contextualizadas na lógica do Estado de Exceção, em que se suspende a ordem jurídica para dar lugar a estratégias necropolíticas, que se ocupam da produção de discursos e de vidas matáveis.

Sendo assim, o poder se vale da exceção, das emergências e da falsa crença na existência de um inimigo, muitas vezes criado pelo discurso, para respaldar seu controle sobre quem deve viver e quem deve morrer, de

acordo com os critérios baseados no Racismo de Estado, conforme visto nas postagens analisadas.

Os enunciados produzidos na rede social *Twitter* refletem a presença de um *necrodiscurso* que põe a parte determinados sujeitos, segregados por seus pares, oriundos de uma mesma realidade. O estigma urdido por meio dos *mass media* produz mortes às quais ninguém se sente obrigado a reagir, como se a vida não fosse outra coisa senão o veículo da morte. Nas palavras de Mbembe, uma vez que uma morte assim não tem nada de trágica, o poder necropolítico pode multiplicá-la ao infinito.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer I: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>. Acesso em: 20/06/2022.

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de Exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Jandaíra, 2020

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999

BOM DIA RIO; PORTAL G1. *Operação policial conjunta na Vila Cruzeiro deixa 23 mortos e é encerrada após 12 horas*. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/>

2022/05/24/moradores-relatam-tiroteio-na-vila-cruzeiro-na-penha.ghtml. Acesso em 31/10/2022

BUTLER, Judith. *Discurso de ódio: Uma política do performativo*. São Paulo: Unesp, 2021.

BUTTURI JUNIOR, Atílio. Biopolítica, Asfixia e Pandemia no Brasil: sobre a AIDS e a COVID-19. *Revista Linguasagem*. V.35, Dossiê Discurso em tempos de pandemia. setembro/2020, p. 98-118. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/776>. Acesso em: 20/06/2022

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte. Autêntica, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2010

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, s/d.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural pronunciada no College de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. 24. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*: Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCO, Fábio Luis. *Governar os mortos*: Necropolíticas, desaparecimentos e subjetividade. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

GOMES, Marcus Alan de Melo. *Mídia e Sistema Penal*: As distorções da criminalização nos meios de comunicação. Rio de Janeiro: Revan, 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Orgs.). *Atlas da violência 2021*. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/12/atlas-violencia-2021-v7.pdf>. Acesso em: 20/06/2022.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. *Políticas da Inimizade*. São Paulo: n-1 edições, 2020.

VIEIRA, Julia; ALECRIM, Giulia. *Morte de Genivaldo foi causada por asfixia mecânica e inflamação de vias aéreas*. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/morte-de-genivaldo-foi-causada-por-asfixia-mecanica-e-inflamacao-de-vias-aereas/>. Acesso em 31/10/2022.

CAPÍTULO 12

SALVE A LAGOA DE ARARUAMA: Uma análise crítica das metáforas conceptuais no discurso de pescadores em Arraial do Cabo – RJ

Jacimara Ribeiro Merizio **CARDOZO**
UENF Darcy Ribeiro – *jacimara.cardozo@ifes.edu.br*

Sérgio Arruda de **MOURA**
UENF Darcy Ribeiro – *arruda@uenf.br*

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a metáfora conceptual LAGOA DE ARARUAMA É PESSOA no contexto do “cenário de resgate da Lagoa” instaurado nas falas e em composições poéticas de seus pescadores. Fundamenta-se na Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (2002[1980]), Lakoff (1992, 2014), na metáfora no discurso político de Musolff (2004), Gibbs (1994) e Goatly (2007), nas metáforas bélicas de Vereza (2001) e Carvalho (2006) e pela Análise Crítica da Metáfora de Johnatan Charteris-Black (2004, 2005, 2021), uma abordagem interdisciplinar entre a análise crítica do discurso e a linguística cognitiva. Foram analisadas entrevistas feitas com os pescadores para o Simpósio de Linguagens e Letramentos realizado em outubro de 2021 no âmbito do Projeto de Educação Ambiental (PEA) Pescarte, como medida de mitigação exigida pelo Licenciamento Ambiental Federal, conduzido pelo IBAMA-Petrobras e UENF. Os principais resultados encontrados sobre o cenário de salva-

ção foram: i) há um herói (aliviador) que são os próprios pescadores; ii) há um crime, uma aflição, que é a poluição da lagoa; iii) há uma vítima, um aflito, que é a própria lagoa “um ser doente”; iv) há um vilão, o causador da aflição, o homem que poluiu a lagoa e os políticos que não atendem às necessidades da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: lagoa de araruama; metáfora conceptual; conflito ambiental.

INTRODUÇÃO

A comunidade pesqueira de Arraial do Cabo – RJ, face a crimes ambientais e luta por melhores condições de trabalho e renda, conceptualiza metaforicamente a lagoa de Araruama de forma a posicionar-se política e militarmente por seus valores. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a metáfora conceptual LAGOA DE ARARUAMA É PESSOA no contexto do “cenário de resgate da Lagoa” instaurado nas falas e nas composições poéticas de seus pescadores. Parte-se da questão-problema: Como se instaura o cenário da salvação da lagoa de Araruama no discurso dos pescadores?

A proposta de análise fundamenta-se na Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (2002[1980]), Lakoff (1992, 2014), na metáfora no discurso político de Musolff (2004), Gibbs (1994) e Goatly (2007), e nas metáforas bélicas de Vereza (2001) e Carvalho (2006). Serão analisadas entrevistas feitas com os pescadores para o Simpósio de Linguagens e Letramentos realizado em Outubro de 2021 no

âmbito do Projeto de Educação Ambiental (PEA) Pescarte, como medida de mitigação exigida pelo Licenciamento Ambiental Federal, conduzido pelo IBAMA-Petrobras e UENF.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O FAZER POLÍTICO: LINGUAGEM, IDEOLOGIA E MITO

Esta pesquisa insere o pescador dentro de um olhar permeado pelo discurso político. Para o discurso ser político não basta ser pronunciado por um político, mas depender da situação de comunicação que o torna político. Isso requer observar a construção das intencionalidades do discurso que manifestam o desejo coletivo de fazer um bem comum (CHARAUDEAU, 2006). Para o posicionamento dos pescadores, face ao conflito ambiental, entendemos que essa essência está na resistência ao poder que poluiu e continua poluindo a lagoa. Por outro lado, a resistência ao poder implica juntar forças de um grupo que resiste. Sendo desejo de uma coletividade, também é política, pois:

[...] a política é vista como cooperação, como as práticas e instituições que uma sociedade tem para resolver conflitos de interesse sobre dinheiro, influência, liberdade e afins. (CHILTON, 2004, p. 3)

Outrossim, Charteris-Black complementa Chilton ao apresentar a finalidade da política, que é se preocupar em “adquirir, manter e sustentar poder”, pois o fazer político diz respeito a “[...] como os recursos são alocados e como as ações sociais são harmonizados para fins predeterminados.” (CHARTERIS-BLACK, 2005, p. 3).

Defenderemos na análise proposta nesse artigo que a história certa a ser contada é a narrativa do cenário da salvação da lagoa, esta que explicita a apresentação do “pensamento certo” de que a lagoa ainda não foi despoluída e sofre as ações de um vilão. Para isso, é necessária a ação do herói, ações que são legitimadas pela referida história certa contada. Essa história pelo cenário da salvação da lagoa é o mito que, pela definição de Charteris-Black, compartilha a ideologia e tem como finalidade persuadir e envolver o público. Para o autor, o mito age no ouvinte:

[...] fornecendo histórias que expressam aspectos do inconsciente. Ele fornece uma base de representação narrativa de experiências intangíveis que são evocativas, porque estão inconscientemente ligados a emoções como tristeza, felicidade e medo.(CHARTERIS-BLACK, 2005, p. 21)

Assim, é pelo mito que se constrói a imagem do vilão e do herói e, pelo vilão, diante do crime, da maldade, há a construção de uma representação negativa de

instituições, empresas, políticos, etc. Logo, se há um vilão, o narrador da história, que é o herói, narra a história certa. Toda a intenção da criação do mito tem o objetivo de gerenciar as emoções, como o medo do perigo da morte da lagoa. Dessa forma, “[...] essas emoções requerem um meio expressivo para acomodá-las em uma narrativa social que permite que eles (os mitos) sejam aceitos e compreendidos.” (CHARTERIS-BLACK, 2005, p. 21).

ANÁLISE CRÍTICA DA METÁFORA

Importa aqui esclarecer que tomaremos como base a metáfora conceptual, uma construção de pensamento que, por construções hipotéticas, possui evidências na linguagem, e não uma simples figura de linguagem ornamental a um discurso. Para Lakoff e Johnson (1980 [2002]), a metáfora está infiltrada no cotidiano das pessoas e tais construções de pensamento influenciam seu pensar e agir.

Os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões de intelecto, eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 45)

Kovecses resume os princípios da metáfora conceptual como produção cotidiana:

(1) a metáfora é uma propriedade de conceitos, e não de palavras; (2) a função da metáfora é entender melhor certos conceitos, e não apenas algum propósito artístico ou estético; (3) a metáfora é frequentemente não baseada em similaridade; (4) a metáfora é usada sem esforço na vida cotidiana por pessoas comuns, não apenas por pessoas talentosas especiais; e (5) metáfora, longe de ser um ornamento linguístico supérfluo, embora agradável, é um processo inevitável do pensamento e raciocínio humanos. (KOVECSES, 2010, p. IX)

Outrossim, a metáfora aqui também concebida é instrumento de persuasão que está a serviço da ideologia pela construção das narrativas do mito, das histórias contadas para a manifestação de uma visão de mundo de um grupo.

Musolff (2006) fala da importância do “cenário de metáfora” para mostrar a função argumentativa da metáfora. Dessa forma, criar um cenário com narrativas construídas por personagens figurativas que giram em torno de um crime, de uma guerra, é um instrumento para se apresentar um “pensamento certo”, uma “história certa”. É pelo cenário que temos acesso a uma cena, um enredo, um personagem heroico, um vilão, uma ação, etc. Musolff (2004) também fala do cenário de metáfora e da necessidade de se investigar tendências atitudinais e argumentativas do público bem como da diversidade de histórias que podem ser contadas para manifestar uma ideologia, matriz de um mito. Para o autor, “[...] não existe uma única ‘história

certa' e um mito atraente é aquele que pode contar muitas histórias.” (MUSOLFF, 2004, p. 28).

Charteris-Black, pela base da Teoria da Metáfora Conceptual e da Análise Crítica do discurso, propõe a Análise Crítica da Metáfora como instrumento teórico-metodológico para analisar a metáfora no discurso. O autor defende a ideia de que “[...] as metáforas são geralmente influentes porque nos convencem de certas maneiras de ver o mundo[...]” (CHARTERIS-BLACK, 2004, p. XII). Como iluminam uma maneira de ver o mundo e apagam outra maneira, as metáforas devem ser estudadas pela dimensão crítica, até porque, segundo o autor “[...] uma melhor compreensão da linguagem é a base da criação de uma sociedade melhor.” (CHARTERIS-BLACK, 2004, p. XII).

É por isso que a metáfora é alicerçada também na construção de representações, “[...] como por exemplo, a personificação.” (CHARTERIS-BLACK, 2004, p. 8), fenômeno também conceptual muito produtivo no discurso dos pescadores, dentre os quais um poema produzido por um deles em que a Lagoa de Araruama é personificada para estruturar um cenário da salvação. Charteris-Black (2004, p. 21) afirma que “[...] a personificação, assim como a despersonificação e a reificação, é um dos três critérios linguísticos para representar a tensão semântica que a metáfora ocasiona.” (CHARTERIS-BLACK, 2004, p. 21). Assim, a metáfora é muito importante para desenvolver a ideologia, pois a construção metafórica:

[...] pode servir como um recurso para transmitir avaliação autoral. Este é um papel pragmático, porque reflete as escolhas linguísticas que realizam intenções dentro de um determinado contexto. (CHARTERIS-BLACK, 2004, p. 8)

Isto significa descrença na neutralidade dos textos e também a busca pelos processos sociais que levam a escolhas conscientes, processos esses que estão ocultos, ou opacos, nas manifestações discursivas (CHARTERIS-BLACK, 2004). Já a Análise Crítica da Metáfora, segundo o autor,

[...] é uma maneira de revelar ideologias subjacentes, atitudes e crenças – portanto, constitui um meio vital de entender mais sobre as complexas relações entre linguagem, pensamento e contexto social. (CHARTERIS-BLACK, 2004, p. 41)

Isso se dá pela função retórica da metáfora, que cumpre seu papel social de despertar emoções para persuadir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para observar esse conflito discursivo entre o povo/pescadores e as instituições, basta ler os comentários de alguns vídeos disponíveis no *Youtube* acerca da Lagoa. A reportagem produzida pela Record TV, do Rio de Janeiro, intitulada “Lagoa de Araruama renasce”^{xii} é um exem-

plo de posicionamento positivo sobre a despoluição da lagoa. O próprio título já é o estandarte de sua intencionalidade. Porém, a guerra de posicionamentos se apresenta nos comentários. Um exemplo é o que registrou Patrick Abreu sobre a reportagem:

PROLAGOS CRIMINOSA!!!! Não trata quase nada! Espera os compartimentos ficarem cheios e despejar na lagoa, alegando que estão na capacidade máxima. (ABREU, 2022)

O segundo exemplo é o vídeo feito pela própria Prolagos, o documentário intitulado *A lagoa vive*^{xiii}, centrado na tentativa de mostrar as belezas e os pontos positivos da lagoa, mas ocultar problemas importantes para quem mora em seu entorno e vive dela. Em resposta a esse discurso de afirmação, o pescador Luiz Augusto comentou: “É incrível como conseguem mentir dessa maneira, é inacreditável a cara de pau dessa concessionária.”.

Outra resposta negativa ao discurso da Prolagos foi o comentário de Julio Santana: “Muito triste, nossa laguna era cristalina, e agora está podre... Esse documentário n eh real, infelizmente.” (SANTANA, 2021). Carlos Alvarez também reforçou o discurso opositor ao vídeo: “Reportagem ridícula!!! Se está essa maravilha, desafio alguém da Prolagos entrar na lagoa, na Praia do Siqueira, mas tem que enfiar a cabeça na água (ou seja lá o que é aquilo). Alguém tem coragem????” (ALVAREZ, 2021).

Há ainda outro vídeo também produzido pela Record TV intitulado: *Pescadores comemoram o retorno de várias espécies na Lagoa de Araruama*^{xiv}. Em resposta, Raphael Neto comenta: “Reportagem paga não vale, dá uma volta de barco pela Lagoa e passa principalmente pelas tubulações que despejam esgoto na Praia do Siqueira que vcs vão ver toda a verdade. Destaque também para o questionamento de Debora Bezerra Costa: ‘Hoje dia 05/11/2021 estava na lagoa quando vi vários peixes mortos, se está limpa porque os peixes estão morrendo?’.” (COSTA, 2021).

Após investigação dos discursos dos pescadores participantes das entrevistas feitas para o Simpósio de Linguagens e Letramentos, realizado em outubro de 2021, promovido pelo Projeto de Educação Ambiental (PEA) Pescarte, bem como pelas falas dos pescadores entrevistados no documentário *A ver navios*, apresentamos os principais resultados sobre o cenário metafórico instaurado. Para a hipótese das metáforas conceptuais CONFLITO AMBIENTAL É GUERRA e LAGOA DE ARARUAMA É CAMPO DE BATALHA, foram encontradas as seguintes instanciações: 1 – “somos um grupo unido e de braços forte dificilmente seremos *vencidos*” (Eli Cardoso); 2 – “um deputado atendeu o nosso clamor e a nossa *luta* se juntou com a ajuda do vereador a câmara” (Eli Cardoso); 3 – “*Brigamos*, mas se não salvamos a lagoa, viver para nós não tem mais sentido, razão ou motivação” (Eli Cardoso); 4 – “Forte, *militante*, tem um ritmo, tem uma ba-

tida, tem um tema ali, criando a simbologia da *luta* que é constante” (Eli Cardoso).

As palavras “vencidos”, “brigamos”, “luta” e “militante” apresentam as evidências linguísticas de que o processo de despoluição da lagoa de Araruama é conceptualizado em termos de guerra, luta, militância. Essa transição de domínios (de despoluição para guerra) vem reforçada de metonímia também, pela expressão “braço forte”, na frase 1, porque há uma troca de elementos de um mesmo domínio (o corpo) por uma parte (o braço) a fim de perspectivar a força do corpo. Porém a metonímia existe para reforçar outro pensamento metafórico: o corpo com o braço forte representa o grupo de pescadores pela metáfora GRUPO DE PESCADORES É UM CORPO FORTE. Segundo Charteris-Black (2005), a análise crítica da metáfora não se limita à análise apenas de metáforas, mas também as metonímias que sustentam as construções metafóricas. Para o autor,

[...] uma metonímia é quando uma palavra ou frase é usada para se referir a algo dentro do mesmo campo semântico; por exemplo, na política, uma data como 11 de setembro foi usada para se referir ao ataque ao World Trade Center. (CHARTERIS-BLACK, 2005, p. 48-49)

Assim, o corpo de pescadores, perspectivado pela sua união e força, milita, luta e briga pela salvação da lagoa. Na frase 4, a palavra militante comporta a instância da metáfora bélica justamente por ter como um de seus

significados a acepção de luta e combate. Segundo o dicionário on-line Michaelis^{xv}, militante é: “1. Que ou aquele que milita, que luta e combate. 2. Que ou aquele que defende uma causa ou ideia ativamente. 3. Que ou aquele que está em exercício ativo, que desempenha uma atividade” (MICHAELIS). Importa ressaltar que nas duas primeiras atribuições de significado para militante há o destaque de evidências bélicas: luta e combate (atribuição 1) e defende (atribuição 2). Assim, esse corpo forte, representativo do grupo de pescadores, milita em termos de musicalidade, pois tem ritmo, batida. Isso apresenta outra hipótese de metáfora: MILITAR A FAVOR DA LAGOA É DANÇAR. Outrossim, esse corpo que milita também pertence a uma família. É o que se evidencia na fala de Eli Cardoso: “sou da família Pescarte”, pela metáfora PESCARTE É FAMÍLIA.

Após a identificação da construção metafórica representativa do grupo que se posiciona criticamente perante instituições e autoridades culpadas pelo crime ambiental em questão, observaremos como é personificada a Lagoa de Araruama como estratégia persuasiva para evocar emoções, contar a história certa, construir seu mito para manifestar a ideologia do grupo. Seguem as evidências linguísticas da metáfora A ÁGUA DA LAGOA É PESSOA identificadas no poema de Luiz Claudio Motta, tanto nos trechos: “Teu choro lamento e pranto”, “Traduzem a dor dos seus frutos”, “minhas águas tranquilas me agradam, mas, no entanto, não me acalma”; quanto no próprio título do poema “O Choro das Águas”. A personificação das águas é desenvolvida

pelos atributos de chorar, sentir dor, tentar consolar a lagoa (me agraciam).

O pescador Luiz Motta ainda desenvolve essa personificação agora para a lagoa apresentando outras evidências de metáforas conceptuais: LAGOA É SER QUE RESPIRA: “lamento estou abandonada, sofrendo, morrendo calada, com dejetos frequentes a me sufocar” (Luiz Motta); LAGOA É SER QUE GRITA: “se não puderem ouvir vou gritar, quem sabe bem alto pra o mundo escutar aquela que geme seus frutos que gritam, preciso de ajuda, sou tua lagoa, lagoa de Araruama” (Luiz Motta); LAGOA É CORPO NU: O forte vento me remove as entranhas, desnuda o centro da antiga nobreza (Luiz Cláudio Motta); LAGOA É VIDA QUE GEME E SOFRE PUNIÇÃO: mostrando o realismo da minha vida desta que geme e sem razão é punida (Luiz Cláudio Motta); LAGOA É MÃE QUE CRIA / LAGOA É ÁRVORE QUE DÁ FRUTO: Essa lagoa já criou muitas famílias, as minhas filhas com o fruto desse mar (Luiz Cláudio Motta); LAGOA DE ARARUAMA É ÁRVORE / OS FRUTOS SÃO CARDUMES: “Traduzem a dor dos seus frutos. Que morrem em cardumes insólitos” (Luiz Cláudio Motta).

Diante da personificação das águas da lagoa e da própria lagoa, mediante o conflito discursivo face ao crime ambiental de poluição do lugar, instaura-se o cenário de salvação da lagoa de Araruama a partir dos trechos dos poemas de Eli Cardoso e Luiz Cláudio Motta: O primeiro elemento é: I. A vítima – A Lagoa de Aruarama: Como acontece a carac-

terização da vítima: “Vejo a lagoa como um ser doente, mas produzindo muito camarão”, há uma ameaça de aniquilação da vítima e seus efeitos “com uma lagoa morta, não existe trabalho e prazer” (Eli Cardoso); A lagoa é uma vítima paciente: “Anos se passam vou ter que esperar por aqueles que se assentam e conversam prometem ajudas, mudanças, processo que acabam os ignorados por lá. Aquela que chora e lamenta continua agonizada, tormenta com desejo de querer mudar” (Luiz Motta); A própria lagoa se reconhece como vítima que precisa ser salva: “Se eles pensassem no futuro, sairiam de cima do muro para poder me salvar” (Luiz Motta). O trecho aciona outra metáfora: NÃO TOMAR DECISÃO/NÃO SALVAR A LAGOA É FICAR EM CIMA DO MURO;

O segundo elemento é: II. O tempo da salvação. O pescador ao me cobrar tinha razão. Ainda é tempo a nossa lagoa ainda tem salvação; III. A ação do vilão: Uma maldade – um crime: “Moço, as autoridades e as indústrias conosco fizeram maldades”; IV. O vilão: as autoridades e as indústrias, Prolagos – [...] “fomos à tribuna e sabatinamos a Prolago. [...] Moço, as autoridades e as indústrias conosco fizeram maldades” (Eli Cardoso); V. Efeito do crime: “sumiu o pescado, peixe, camarão, moço [...]” (Eli Cardoso); VI. Herói da Lagoa – pescadores artesanais – o herói depende existencialmente da vítima – “Brigamos, mas, se não salvarmos a lagoa, viver para nós não tem mais sentido razão ou motivação. Morreremos com ela”. O trecho aciona a metáfora: COMUNIDADE DE PESCADORES É PESSOA – COMUNIDADE DE PESCADORES É HERÓI.

Já o sétimo elemento é: VII. Ações do herói (pescadores militantes) – “criamos a comissão”. “Fomos à Câmara de Vereadores e cobramos decisão” [...] “mas o que depender do morador, do pescador, daremos nosso tempo, cansaço, sacrifício e suor. Nosso sangue, nossa vida, doamos tudo que somos e que temos a você, lagoa” (Eli Cardoso); “Quando olhar para a sua família, seus amigos, seus patrimônios para o seu serviço da pesca e da lagoa, pro pescador, não posso esquecer. Aqui fiquei muitos anos, mas nada fiz por você.” (Eli Cardoso). “CONAMAS, leis, portarias, fiscalização, defesa das espécies e proteção. Mas do seu habitarte não fiz nada não. Aí penso e reflito. O pescador ao me cobrar tinha razão” (Eli Cardoso).

Para Charteris-Black (2005, p. 271), “Crime e punição são fundamentais para a metáfora da contabilidade moral e legitimação ética [...]” (CHARTERIS-BLACK, 2005, p. 271). O autor justifica tal afirmação com base em Lakoff (2002), para o qual a punição vem da desobediência de uma autoridade legítima, ou ainda quando se tira algo positivo de alguém. Portanto, é pela metáfora da contabilidade moral que se “[...] associam os domínios das finanças ao crime e à punição.”. Nos discursos políticos analisados por Charteris-Black, o autor observou que a construção metafórica do domínio-fonte da contabilidade faz surgir a dívida e a proporção com que a dívida é apresentada ao povo, pois garante a legitimidade das ações políticas que são feitas na finalidade representativa de tentar restaurar a igualdade moral de um país, por exemplo. É por isso

que “[...] metáforas de crime e punição estão enraizadas na noção de legalidade e no mito de inocência e culpa que está implícito na metáfora da contabilidade moral.” (CHARTERIS-BLACK, 2005, p. 275).

Os trechos a seguir apresentam evidências linguísticas de que o crime de poluição da lagoa foi conceptualizado em termos de finanças, dívida que precisa ser cobrada, vítima que precisa ser compensada. Primeiramente, vamos recuperar o crime: “Moço, as autoridades e as indústrias conosco fizeram maldades” (Eli Cardoso). Há também o efeito do crime: “sumiu o pescado, peixe, camarão, moço”. Esse efeito é justamente o elemento positivo que foi retirado da vítima, a lagoa e, conseqüentemente dos pescadores. A partir do momento em que a vítima perde algo de positivo, surge o domínio da dívida, da restauração do que foi perdido. Então a dívida deve ser cobrada.

Fomos à Câmara de Vereadores e cobramos decisão. Pois somos um grupo unidos e de braços forte dificilmente seremos vencidos. Moço voltamos à câmara e dezesseis vereadores se omitiram um só nos deu força e para nós foi suficiente. [...] Mas cobramos e exigimos dela (PROLAGOS) e do município limpeza e dragagem da nossa lagoa. Agora com a Petrobras e IBAMA ainda queremos conversar. A Petrobras amiga? Tudo que faz é por obrigação. Ou seja, por exigência do IBAMA, transformando-a em compensação. O pescador ao me cobrar tinha razão. Ainda é tempo a nossa lagoa ainda tem salvação (Eli Cardoso).

Além da criação da cobrança da dívida para compreender o problema do crime ambiental, a metáfora da contabilidade moral atinge os culpados e a culpa torna-se uma entidade de peso por meio da consciência do culpado. É o que aparece em: “Fiquem os senhores com suas consciências.”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências linguísticas das hipóteses de metáforas conceptuais, aqui propostas, mostram que não estamos no nível de contemplação da metáfora poética, apesar de parte do corpus ser composição poética por seus autores. Trata-se da metáfora política que ao sugerir um significado adicional aos significados preexistentes têm a função de influenciar o pensar e o agir de seu público ouvinte. É o que se afirma em Musolff (2016): “A metáfora política serve, portanto, principalmente como um meio para mudar significados e, portanto, mudar atitudes sociais e políticas.” (MUSOLFF, 2016, p. 136). Criar o cenário da salvação e apresentar diversas conceptualizações (personificações) da lagoa bem como metáforas para explicar seu processo de poluição e situação degradante atual, é um meio para mudar as atitudes sociais e políticas dos próprios pescadores bem como das instituições responsáveis pela despoluição do local.

A diversidade de metáforas aqui observadas representa essa plasticidade de versões de cenários metafóricos, ampliação do cenário da salvação da lagoa. Para Musolff (2016), na comunicação política há sempre sucessões de debates e, como toda comunicação, há sempre

suspeitas de mentiras ou informações vagas. Diante desses desafios de potenciais contestações, ganha o discurso com mais convencimento e, conseqüentemente, com mais “construções de cenários discursivos” que existem pelas construções metafóricas (MUSOLFF, 2016, p. 137). Para Musolff (2016), o estudo do cenário pelas construções metafóricas são ferramentas de análise complementar ao estudo da metáfora conceptual. Estudar cenário metafórico tem a sua importância porque:

[...] tranquiliza seus usuários de participar dos debates públicos cruciais de sua comunidade e, ao mesmo tempo, permite novas aplicações de mudança de significado que fazem a metáfora parecer convincente. (MUSOLFF, 2016, p. 138)

REFERÊNCIAS

- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. Trad. Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006
- CHARTERIS-BLACK, J. *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. London: Palgrave, 2005.
- CHARTERIS-BLACK, J. *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. London: Palgrave MacMillan, 2004.
- CHILTON, P. *Analysing Political Discourse: Theory and Practice*. London: Routledge, 2004.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. Oxford U. Press, 2010.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: Harvard University Press, 1980.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. Grupo GEIM. Campinas: Mercado de Letras/EDUC, 2002.

MUSOLFF, A. *Metaphor and Political Discourse*: analogical reasoning in debates about Europe. London: Palgrave Macmillann, 2004.

MUSOLFF, A. Metaphor in scenario in the public discourse. *Metaphor and Symbol*. United Kingdom, v. 21, n. 2, 2006, p. 23-38.

MUSOLF, A. Political Metaphor Analysis: Discourse and Scenarios. *Bloomsbury Academic*. London New York, UK, USA: 2016.

VEREZA, Solange. A metáfora na linha de frente: mapeamentos de guerra na conceptualização da pandemia de covid-19. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 69, 2021, p. 52–89. DOI: 10.9771/ell.voi69.44288. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/44288>. Acesso em 20 de set. 2022.

CAPÍTULO 13

RETÓRICA: Estratégias de repetição

Afrânio da Silva **GARCIA**
UERJ – afraniogarcia@gmail.com

RESUMO: Os objetivos do trabalho são demonstrar a importância dos processos de repetição na elaboração de textos bem formados, atraentes e funcionais. A fundamentação teórica encontra-se nos estudos semânticos de GARCIA, Afrânio da S.: *Estudos Universitários em Semântica* (2011); FIORIN, José L.: *Figuras de retórica* (2018); MARTINS, Nilce S.: *Introdução à Estilística* (2000); HENRIQUES, Cláudio C.: *Léxico e Semântica* (2011) e ULLMANN, Stephen; *Semântica: uma introdução à ciência do significado* (1987). A metodologia consistiu em: Estudar exaustivamente os livros citados e mais quatorze livros sobre o assunto. Investigar as formas e as funções do uso textual e estilístico das repetições: memorização, ênfase, nuances emocionais, pertinácia do texto e da argumentação, diferenciando a repetição pura e simples: iteração ou epizeuxe, da repetição através de palavras relacionadas em termo de significado, como sinônimos, reiteração, antanáclase ou diáfora, gradação, cumulação; além de diferenciar o uso do pleonismo (incorreto) da tautologia (estilístico), verificando sua ocorrência na literatura e nas artes. Submeter tais ideias ao crivo dos estudantes e verificar de que maneiras tais saberes os afetaram. Os resultados foram muito animadores, criando um maior comprometimento dos alunos com a pro-

dução de textos e com os estudos literários, além de uma maior eficiência na produção e interpretação de textos literários e artísticos.

PALAVRAS-CHAVE: redação; redundância; pleonismo; tautologia.

INTRODUÇÃO

Os objetivos do trabalho são demonstrar a importância dos processos de repetição na elaboração de textos bem formados, atraentes e funcionais. A fundamentação teórica encontra-se na bibliografia. A metodologia consistiu em: estudar exaustivamente os livros citados e mais quatorze livros sobre o assunto. Investigar as formas e as funções do uso textual e estilístico das repetições: memorização, ênfase, nuances emocionais, pertinácia do texto e da argumentação, diferenciando a repetição pura e simples: iteração ou epizeuxe, da repetição através de palavras relacionadas em termo de significado, como sinônimos, reiteração, antanáclase ou diáfora, gradação, cumulação; além de diferenciar o uso do pleonismo (incorreto) da tautologia (estilístico), verificando sua ocorrência na literatura e nas artes.

O ESTUDO DISCURSIVO DA REPETIÇÃO: ITERAÇÃO E REITERAÇÃO

Muito utilizada nas práticas de redação e produção textual, a repetição se divide inevitavelmente em dois tipos:

Iteração – que consiste na repetição pura e simples de palavras e vocábulos, comportando inúmeras subdivisões baseadas em fatores sintáticos, morfológicos e semânticos, a maioria deles citados em GARCIA (2011) e FORIN (2018). Em vista de seu número muito elevado, abordaremos apenas aqueles que nos parecem mais frequentes ou expressivos, como a *epizêuxis* (repetição contígua), a *anáfora* (repetição no começo da frase), a *epístrofe* (repetição no final), a *anadiplose* (repetição do final no começo), *epanadiplose* (repetição do começo no final), *quiasmo* (repetição cruzada) e *antanáclase* ou *diáfora* (mesma palavra, sentidos diferentes).

Reiteração – que consiste na repetição de palavras e vocábulos associados pelo significado, como ocorre com a *sinonímia* (repetição de palavras com sentido muito aproximado ou equivalente), *cumulação* (palavras que repetem e intensificam uma ideia), *gradação* (palavras que repetem uma ideia com sentido ascendente ou descendente), *enumeração* (palavras que descrevem os elementos constitutivos de uma ideia) e *anominação* (repetição de palavras que compartilham um mesmo radical).

A ITERAÇÃO

O tipo mais comum de iteração é a *epizêuxis*, ou repetição contígua, extremamente frequente tanto no discurso popular quanto no literário e erudito. Sua principal função é a *ênfase*, consistindo normalmente

na repetição de uma palavra duas ou três vezes, o que não impede um número maior de repetições. Ocasionalmente, o segundo termo da *epizêuxis* recebe uma entoação especial ou é expresso como superlativo.

Exemplos:

1) *Era uma mulher linda, linda!*

2) *Sim, sim!*

3) *Não, não!* (geralmente com uma mudança de entoação).

4) *Ora, ora, ora!*

5) *Boa, muito boa!*

6) *Claro, claríssimo!*

Às vezes, as iterações contíguas são usadas para expressar *dúvida*, *ironia* ou *exasperação*, como nos exemplos:

7) *Sei, sei!* (dúvida)

8) *Vai vendo, vai vendo!* (ironia)

9) *Está bem, está bem!* (exasperação)

10) *Chega, chega, chega!* (exasperação)

Quando a iteração comporta um número maior de termos que se repetem, é comum ela não ser contígua, porém distribuída pelo texto, como ocorre no poema *Quase*, do poeta português Mário de Sá-Carneiro, em que ele insiste na *dor do insucesso* próximo da vitória:

11) *De tudo houve um começo... e tudo errou...*
/ – *Ai! a dor de ser – quase, dor sem fim... - / Quase o amor, quase o triunfo e a chama, / Quase o princípio e o fim – quase a expansão...*

A *anáfora* consiste na repetição de uma palavra ou expressão no começo das frases ou versos e é frequentemente usada no fazer poético, pelo seu sentido de exortação ou insistência num determinado ponto ou tema. Vinícius de Moraes a emprega brilhantemente no poema *Rosa De Hiroshima*:

12) *Pensem nas crianças mudas, telepáticas, / Pensem nas meninas cegas, inexatas, / Pensem nas mulheres, rotas alteradas / Pensem nas feridas como rosas cálidas.*

Vinícius de Moraes está narrando neste poema os horrores da guerra atômica e ele quer que seus leitores reflitam e se conscientizem sobre esses horrores, razão da insistência da *anáfora* *Pensem* no início de cada verso.

Elisa Lucinda também faz excelente uso da *anáfora* com a palavra *solidão* em *O Poema Do Semeilhante*, colocando logo após suas principais causas, mesmo que algumas sejam surpreendentes:

13) *Extirpou de mim o exclusivo: / A solidão da bravura / A solidão do medo / A solidão da usura / A solidão da coragem / A solidão da bobagem / A solidão da virtude / A solidão da viagem / A solidão do erro / A solidão do sexo / A solidão do zelo / A solidão do nexo.*

No lado oposto da *anáfora*, temos a *epístrofe*, que consiste na repetição de um termo no fim das frases ou versos. Carlos Drummond de Andrade faz bom uso desse tipo de repetição em *Cidadezinha Qualquer*:

14) *Casas entre bananeiras / mulheres entre laranjeiras / pomar amor cantar. / Um homem vai devagar. / Um cachorro vai devagar. / Um burro vai devagar. / Devagar... as janelas olham. / Eta vida besta, meu Deus.*

Carlos Drummond de Andrade assume uma postura crítica diante da morosidade típica de algumas cidades do interior, enfatizando-a através das epístrofes *vai devagar*. Ele torna ainda mais forte sua crítica quando utiliza essas epístrofes para igualar homens e animais numa mesma categoria, já que tanto um quanto os outros *vão devagar*. Ele finaliza o grupo com a anadiplose (repetição do fim de um verso no começo de outro) *Vai devagar* seguida de reticências, como que a demorar mais um pouco, e fecha o poema com uma *gradação* de exclamações de exasperação: *Eta vida besta, meu Deus!*

Vinicius de Moraes também emprega com maestria as *epístrofes* *vou te amar* e *vou chorar* associadas à *anáfora* *eu sei* em sua obra-prima *Eu Sei Que Vou Te Amar*:

15) *Eu sei que vou te amar / Por toda a minha vida, eu vou te amar / Em cada despedida, eu vou te amar / Desesperadamente / Eu sei que vou te amar / E cada verso meu será / Pra te dizer / Que eu sei que*

vou te amar / Por toda a minha vida / Eu sei que vou chorar / A cada ausência tua, eu vou chorar / Mas cada volta tua há de apagar / O que esta ausência tua me causou / Eu sei que vou sofrer / A eterna desventura de viver / À espera de viver ao lado teu / Por toda a minha vida.

Note-se ainda a finalização com chave de ouro por meio da *antanáclase* (repetição de uma palavra com dois sentidos diferentes) expressa por *viver*: existir, estar vivo x morar junto, viver ao lado de.

A *anadiplose*, vista há pouco em *Cidadezinha Qualquer*, consiste na repetição do final de uma frase ou verso no início da frase ou verso seguinte. Camões a emprega em *Os Lusíadas* (*apud* FIORIM, 2018, p. 121):

16) Destarte, o peito um calo honroso cria, /
Desprezador das honras e dinheiro, / Das honras e
dinheiro, que a ventura / Forjou, e não virtude justa e
dura.

Outro bom exemplo de *anadiplose* se encontra em *Aos Pés Da Santa Cruz*, samba de Marino Pinto e Zé da Zilda:

17) Aos pés da Santa Cruz / Você se ajoelhou / E
em nome de Jesus / Um grande amor você jurou / Jurou
mas não cumpriu / Fingiu e me enganou / Pra mim você
mentiu / Pra Deus você pecou.

A *epanadiplose* consiste em repetir uma palavra do início de um verso ou frase no final de outra frase ou verso, como em *OVNI*, de Ferreira Gullar:

18) *Sou uma coisa entre coisas / O espelho me reflete Eu / (meus olhos) / reflito o espelho.*

Outro bom exemplo de epanadiplose ocorre em *Violões Que Choram*, de Cruz e Souza:

19) *Vozes veladas, veludosas vozes, / Volúpia dos violões, vozes veladas, / Vagam nos velhos vórtices velozes / Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.*

O *quiasmo* consiste na repetição invertida ou cruzada das duas partes de um verso, gerando um efeito profundo no leitor, como podemos ver em *No Meio Do Caminho*, de Carlos Drummond de Andrade:

20) *No meio do caminho tinha uma pedra / Tinha uma pedra no meio do caminho... / Nunca me esquecerei que no meio do caminho / Tinha uma pedra / Tinha uma pedra no meio do caminho / No meio do caminho tinha uma pedra.*

Ao usar o *quiasmo*, Carlos Drummond de Andrade realça o fato e a dimensão do problema ocasionado pela *pedra* no meio do caminho, o qual parece insolúvel sob qualquer ângulo que se observe.

Este poema é de alguma forma inspirado no poema *Nel Mezzo Del Camin*, de Olavo Bilac, cuja estrofe inicial é constituída apenas por *quiasmos*, sinalizando a completa identidade entre eles ao se encontrarem, que vai se perder com o tempo.

21) *Cheguei. Chegaste. Vinhas fatigada / E triste, e triste e fatigado eu vinha. / Tinhas a alma de*

sonhos povoada, / E a alma de sonhos povoada eu ti-
nha...

A *antanáclase* ou *diáfora* consiste no uso de uma mesma palavra com dois sentidos diferentes, um tipo de repetição muito interessante. O samba *Aos Pés Da Santa Cruz* (Marino Pinto e Zé da Zilda), já utilizado para exemplificar a *anadiplose*, apresenta uma *antanáclase* muito popular.

22) O coração tem razões / Que a própria ra-
zão desconhece / Faz promessas e juras / Depois es-
quece / Seguindo este princípio / Você também pro-
meteu / Chegou até a jurar um grande amor / Mas
depois esqueceu.

A palavra *razão* tem dois sentidos diferentes: no primeiro caso, *motivo*; no segundo, *capacidade de raciocínio*, constituindo uma *antanáclase*.

O poema *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa, apresenta duas *antanáclases*: uma aparente e outra bastante sutil.

23) O poeta é um fingidor. / Finge tão com-
pletamente / Que chega a fingir que é dor / A dor que
deveras sente. / E os que leem o que escreve, / Na dor
lida sentem bem, / Não as duas que ele teve, / Mas só
a que eles não têm.

A *antanáclase* aparente ocorre com a palavra *dor*, em que a uma *dor* fingida, inventada opõe-se uma *dor* real. A *antanáclase* oculta centra-se nas palavras *fingidor*, *finge* e *fingir*, porque ao tempo de Fernando Pes-

soa, *fingir* além de *disfarçar*, *enganar*, também era *esculpir*, *inventar*, o que tornava todo poeta um *fingidor*.

É muito comum na linguagem do dia-a-dia usar-se a *anteposição* versus a *posposição* de uma palavra para marcar uma *antanáclase*.

24) *Ele é um grande homem ou um homem grande?*

25) *Ela é uma boa candidata ou uma candidata boa?*

26) *Um honesto trabalhador ou um trabalhador honesto?*

Nos exemplos acima, é bem fácil entender a diferença entre os termos das *antanáclases*: grande homem é um homem com qualidades, homem grande é um homem alto ou corpulento; boa candidata é uma candidata apropriada para o cargo, candidata boa é uma candidata bondosa; honesto trabalhador é aquele que cumpre suas tarefas, trabalhador honesto é aquele que tem honestidade.

A REITERAÇÃO

Quando se repete uma ideia, quer por meio de um sinônimo ou expressão sinônima, quer por meio de uma palavra cujo significado esteja de alguma forma associado ao significado da primeira palavra ou expressão.

32) *Era uma mulher fina, uma verdadeira dama.*

33) Não suba nessa árvore. Você pode cair do galho.

34) Não tenho estudamento de tomos / Só conheço as ciências que analfabetam (Manoel de Barros)

Nos exemplos acima, *dama* reitera tanto *fina* como *mulher*, já que a definição da palavra *dama* seria *mulher fina*; *galho* reitera *árvore*, através de uma relação parte-todo; *estudamento* é reiterado tanto por *tomos* (volumes de livros) quanto por *conheço*, *ciências*, já que todas fazem parte do campo semântico de estudo, conhecimento.

A principal finalidade de usarmos a *reiteração* é na elaboração de redações bem formadas e atraentes, já que uma boa redação deve oscilar entre os parâmetros de continuidade e mudança.

Assim sendo, numa redação sobre ensino, se tivermos que falar dos professores e alunos, usaremos sinônimos, como mestre, docente, educador, estudante, discente, pupilo, educando; ou nos referiremos ao universo estudantil: as matérias, livro, caderno, quadro, recreio ou intervalo, carteira, aula, etc.

Outro uso muito comum da *reiteração* é para *ênfatar* ou *intensificar* o que se quer dizer ou a emoção que queremos transmitir. Este tipo de emprego da *reiteração* se divide em dois tipos: a *gradação* e a *cumulação*. Ambos são muito comuns, podendo ocorrer tanto na linguagem popular quanto na literatura. Na *gradação*, a *reiteração* se ordena numa escala de

grandeza ou de intensidade, que pode ser *ascendente* (do menos para o mais) ou *descendente* (do mais para o menos).

36) *Estava pobre, quebrado, miserável*. (Aluísio Azevedo)

37) *A mulher, linda na obscuridade, revelou-se bonitinha, apenas simpática sob a claridade*.

38) *Casa, cidade, nação*. (Ferreira Gullar)

Já a *cumulação* consiste simplesmente no acúmulo de elementos ligados a uma ideia central, sem que haja uma *gradação* entre eles, ou seja, sem que um seja *mais* ou *menos* algo do que o outro.

39) *Patife! Ordinário! Vagabundo!*

40) *Poderosa! Linda! Maravilhosa!*

O cantor Cazuzza, cujas letras sempre nos ensinam algo, marca bem essa distinção entre gradação e cumulação nos versos seguintes de *Exagerado* (Cazuzza – Ezequiel Neves – Leoni):

40) *Por você eu largo tudo / Vou mendigar, roubar, matar / Até nas coisas mais banais / Pra mim é tudo ou nunca mais... / Que por você eu largo tudo / Carreira, dinheiro, canudo / Até nas coisas mais banais / Pra mim é tudo ou nunca mais*.

Se prestarmos atenção nos trechos grifados, notaremos que o primeiro é nitidamente uma *gradação*, visto que existe uma óbvia escala de grandeza entre os termos *mendigar* (que não envolve criminalidade), *rou-*

bar (um crime menor, que atinge apenas a propriedade) e *matar* (um crime contra a própria vida). Ao passo que o segundo é evidentemente uma *cumulação*, já que não existe como realmente decidir qual tem mais valor: a *carreira*, o *dinheiro* ou o *canudo* (metonímia de diploma).

Outra forma de trabalharmos textualmente a reiteração é por meio da *enumeração*, na qual se elenca as palavras associadas ao tema da redação ou peça literária, como ocorre em *Conversa De Botequim*, de Noel Rosa, Vadico e Francisco Alves:

41) *Seu garçom, faça o favor de me trazer depressa / Uma boa média que não seja requentada / Um pão bem quente com manteiga à beça / Um guardanapo e um copo d'água bem gelada.*

Repare neste excerto da música quantos elementos associados a um botequim estão presentes, ambientando perfeitamente o elemento abordado.

A *anominação* consiste na repetição de uma ideia por meio de palavras contendo o mesmo radical ou com radicais assemelhados, técnica que pode alcançar efeitos maravilhosos. É o caso do trecho citado por Nilce Sant'Anna Martins (p. 44):

42) *E canários cantando, e beija-flores beijando flores, e camarões camaronando, e caranguejos caranguejando e tudo que é pequenino e não morde pequeninando e não mordendo.* (REINAÇÕES DE NARIZINHO, p. 21)

Outro exemplo de anominação é *Caso Pluvioso*, de Carlos Drummond de Andrade:

43) Não me chovas, Maria, mais que o justo /
Chuvisco de um momento, apenas susto... / Eu lhe di-
zia em vão – pois que Maria / Quanto mais eu roga-
va, mais chovia / E chuveirando atroz pelo caminho...
/ Chuvadeira Maria, chuvadonha, / Chuvinhenta,
chuvil, pluvimedonha.

Para finalizar o estudo da reiteração, vejamos um dos maiores poemas de Fernando Pessoa, *Mar Português*:

44) Ó mar salgado, quanto do teu sal / São
lágrimas de Portugal! / Por te cruzarmos, quantas
mães choraram, / Quantos filhos em vão rezaram! /
Quantas noivas ficaram por casar / Para que fosses
nosso, ó mar! / Valeu a pena? Tudo vale a pena se a
alma não é pequena!

Notem a bela associação entre *mar salgado*, *sal* e *lágrimas*, como se o mar tivesse ficado salgado de tanto que os portugueses *choraram*. E por que choraram? Vejam a perfeição da referência indireta à *morte* dos viajantes portugueses através dos efeitos dessas mortes nas famílias: *mães choraram*, *filhos em vão rezaram*, *noivas ficaram por casar*. Surge a pergunta inevitável: *Valeu a pena*? Sim, posto que a *alma* não foi pequena, seus feitos foram valorosos, eles deram um mundo a Portugal e ao mundo!

O ESTUDO DA REPETIÇÃO COMO ERRO E MAESTRIA: REDUNDÂNCIA, PLEONASMO E TAUTOLOGIA

A *redundância* é um fato da língua no qual uma coisa que já foi suficientemente dita é complementada por uma informação que já estava bem demonstrada na primeira elocução, como nos exemplos:

45) A Lua surgiu no céu.

46) O professor é quem dá aulas.

47) O coqueiro que dá coco.

Embora as informações fornecidas pareçam óbvias e desnecessárias (o que caracteriza os *pleonasmos*), todas são perfeitamente válidas num determinado contexto.

No exemplo 45, um grupo de pessoas poderia estar esperando o surgimento da Lua, o que justificaria plenamente que alguém falasse: *A Lua surgiu no céu*.

Já no exemplo 46 alguém poderia estar criticando o fato de muitos professores universitário só fazerem pesquisa e não darem aulas, ou passarem mais tempo em manifestações e greves do que em sala de aula, o que tornaria a afirmação *Professor é quem dá aulas* perfeitamente cabível.

O exemplo 47 é motivo de discussões acaloradas entre críticos musicais, com relação à canção *Aquarela Do Brasil* (Ary Barroso), onde o começo de uma estrofe é exatamente assim: “Ah! Esse coqueiro que dá coco / Onde amarro minha rede / Nas noites claras de luar.”.

Os detratores de Ary Barroso falam que ele cometeu um erro ao afirmar uma coisa tão óbvia, ao passo que seus defensores dizem que o verso está perfeito, visto que ele está falando de um coqueiro bom, que dá coco, ao contrário de muitos coqueiros que não dão coco. Então antes de simplesmente dizermos que determinada redundância é um erro, um pleonasma, devemos pensar no contexto em que ela se insere.

O *pleonasma* consiste na *repetição desnecessária*, por meio de um sinônimo ou expressão sinônima, ou ainda por meio de um termo ou expressão que traga *encapsulado* (como parte do seu significado) o significado do termo ou expressão anterior, de uma ideia já expressa de maneira completa, como nos exemplos:

48) *Palavras de baixo calão.*

49) *Este filme é baseado em fatos reais.*

50) *Houve divergências de opiniões e contravérsias.*

51) *O professor vê seus alunos correspondendo positivamente às suas expectativas.*

No exemplo 48, existe um equívoco. É costume usar-se a expressão *palavras de baixo calão no sentido de palavrões*. Mas a palavra *calão* é empregada pelos especialistas para designar o tipo de linguagem usado pelos *criminosos e marginais*, o que tornaria a expressão *baixo calão* desnecessária, já que todo *calão* é *baixo*.

O exemplo 49 constitui uma daquelas redundâncias viciosas que praticamente já se incorporaram a língua, já que a palavra *fato* significa *acontecimento real*, mas é tão difundido que, quando alguém diz que um livro ou filme é baseado em *fatos*, a plateia sente que está faltando alguma coisa.

O exemplo 50 é decididamente um pleonasmo, um erro, já que as duas expressões: *divergências de opiniões e controvérsias* são sinônimos absolutos.

O exemplo 51 reflete um dos vícios de linguagem das pessoas que sempre procurem uma perspectiva positiva ou negativa no que ouvem, o que as impede de perceber que *corresponder às expectativas* tem sempre valor *positivo*.

A *tautologia* é um tipo de *pleonismo exagerado*, extremamente óbvio, que chega a causar espanto em quem escuta. Alguns gramáticos e dicionários a definem como um *predicado que reproduz o significado do sujeito* ou como um *determinante que repete o conteúdo semântico do determinado*. Ao contrário do *pleonismo* puro e simples, a *tautologia* pode ter grande valor estilístico, na medida em que *opõe o que é ao que deveria ou poderia ser*. Vejam alguns exemplos de *tautologia*:

52) Os mortos não estão vivos.

53) A Lapa vai voltar a ser a Lapa.

54) A conclusão deve concluir.

Estes exemplos podem ser encaixados em um contexto em que não só eles se justificam como constituem grandes recursos estilísticos.

O exemplo 52 pode ser usado, e com grande efeito, para ironizar um professor ou texto que valorize alguém de muito tempo atrás, como Paulo Freire ou Mazzaropi. O interlocutor pode falar: “Ora, tenha paciência! *Os mortos não estão vivos*”, querendo dizer que, se eles tiveram algum valor ou importância, foi em tempos idos, que não voltarão.

O exemplo 53 não só tem valor estilístico, como foi usado como *slogan* da campanha de revalorização da Lapa.

O exemplo 54, embora pareça uma redundância estúpida, pode muito bem ser usado numa aula de redação, para lembrar o aprendiz de *realmente concluir sua exposição*, e não simplesmente colocar um ponto final aleatório.

CONCLUSÕES

Como vimos, existem muitas estratégias de repetição e todas devem ser aprendidas e usadas, pois elas aprofundam e ilustram o texto. Grandes escritores e letristas, como Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa, Olavo Bilac, Gonçalves Dias, Monteiro Lobato, Cazuza, Tom Jobim, Roberto Menescal e Vinícius de Moraes, entre outros, as utilizam para produzir suas criações magníficas.

Acreditamos que ensino e o aprendizado das estratégias de repetição tornarão tanto professores quanto alunos escritores e pesquisadores mais produtivos e bem-sucedidos.

REFERÊNCIAS

- FIORIN, J. L. *Figuras de retórica*. São Paulo, Contexto, 2018. 201 p.
- GARCIA, A. S. *Estudos Universitários em Semântica*. Rio de Janeiro, Edição do Autor, 2011, 152 p.
- HENRIQUES, C. C. *Léxico e Semântica*. Rio de Janeiro, Elsevier, 2011. 231 p.
- MARTINS, N. S. *Introdução à Estilística*. São Paulo, T, A, Queiroz, 2000, 259 p.
- ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa, Calouste Gulbenkian, 1964. 577 p.

CAPÍTULO 14

JORNAL ESCOLAR ONLINE

Risonete **AMORIM GOMES**

IFAC – *risonete.amorim@ifac.edu.br*

RESUMO: O presente trabalho teve como principal objetivo apresentar os resultados e as ações do projeto de extensão intitulado *Jornal Escolar Online*, desenvolvido com os estudantes do curso da área de informática integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, Campus Rio Branco. O projeto de sentido pedagógico tem a finalidade de ampliar e estimular a reflexão crítica dos estudantes através dos meios de comunicação, aqui abordado através de um *Jornal Escolar Online*, que foi idealizado no começo da pandemia, pois, dessa forma, seria possível trabalhar com os estudantes a interação, leitura e escrita, como também a interdisciplinaridade. Para concretizar essas ações, foi criada uma página no *Instagram* para que todos os envolvidos, estudantes e comunidade externa, participassem do processo com postagens sobre educação, ciência, tecnologia, entretenimento, dentre outros. Compreendendo o espaço escolar como formação de indivíduos críticos e atuantes socialmente foi possível desenvolver o projeto de forma interacionista e reflexiva sobre a importância dos meios de comunicação na sociedade, promovendo competências e habilidades e engajamento nas trocas de saberes durante o processo de ensino e aprendizagem. Vigotski (2009) aponta que a comunicação é uma função da linguagem e essa é uma forma de comunicação social, de enunciação e de

compreensão. Utilizar essa função é compreender a projeção em proporcionar pensamentos críticos e conscientes, voltados para o desenvolvimento intelectual, emocional e pessoal. O projeto segue sendo executado através dos compartilhamentos das atividades educacionais, culturais e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: jornal; educação; tecnologia.

O presente projeto tem a finalidade de desenvolver atividades de sentido pedagógico e de ampliação do processo de ensino e aprendizagem nos cursos Técnicos Integrados em Informática do Instituto Federal do Acre – IFAC, na comunidade e nos demais cursos existentes no *campus* Rio Branco. A importância da relação entre teoria e prática de comunicação é essencial nesse processo, principalmente, em relação à reflexão sobre o sentido dos meios de comunicação de massa, como também da estimulação e da reflexão crítica dos estudantes diante dos meios de comunicação e da tecnologia digital. A interação dos discentes, docentes e comunidade será realizada através da participação efetiva na divulgação desse projeto.

Compreendendo o espaço escolar como um ambiente de formação de indivíduos críticos e atuantes socialmente, se fez necessário a implantação de um veículo de comunicação que nos possibilite, principalmente, integração, entretenimento, cultura e interdisciplinaridade. A criação de um Jornal Escolar Online é de extrema relevância para construção de identidades dos estudantes que mais se identificam na área comunicativa, aqui, destaca-se os estudantes da área de informática integrada ao Ensino Médio do IFAC – Campus Rio Branco, área que ascende cada vez mais em

nosso mundo globalizado. Ao realizar a execução deste projeto comunicativo esses estudantes desenvolverão a oralidade, escrita e interação com toda a comunidade e a gestão escolar, fazendo assim, com que haja muito mais promoções de situações de interação e troca de conhecimentos entre todos os envolvidos nesse processo.

Vigotski (2009) aponta que a comunicação é uma função da linguagem e essa é uma forma de comunicação social, de enunciação e de compreensão. Utilizar essa função é compreender a projeção em proporcionar pensamentos críticos e conscientes, voltados para o desenvolvimento intelectual, emocional e pessoal de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A troca de informações, pensamentos, ideias é um processo em que mantém as relações humanas ativas e contribui para um ambiente transformador e de constante crescimento cognitivo, pessoal e profissional. O contexto escolar é um mecanismo de extrema relevância para estabelecer esses momentos de evolução comunicativa e troca de conhecimentos, os meios de comunicações contribuem com muita eficiência através do compartilhamento de notícias nas mais diversas formas de expressão.

A importância de ampliar o processo comunicativo da gestão escolar e da comunidade externa torna-se essencial para estimular a todos os envolvidos o gosto pela escrita, leitura, oralidade, enfatizando também o processo de ensino e aprendizagem com conhecimentos interdisciplinares. A ideia de um Jornal Online no IFAC – Campus Rio Branco com as turmas

do integrado ao Ensino Médio vem pelo fato de vivermos na era da tecnologia, e hoje também muitas pessoas dão dicas e muitas outras coisas por meio de seus *blogs, status, stories*, perfis pessoais e profissionais na internet. Os meios de comunicação são elementos cruciais para uma excelente interação com o mundo, cada meio tem sua particularidade e importância para o crescimento profissional e pessoal de cada um.

De acordo com Geraldi (2002), a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer ser humano, pois é esta que permite aos sujeitos a compreensão do mundo e como estes devem nele agir. A utilização de uma linguagem correta é essencial para ampliação de novos saberes e de elevação da escolaridade, saber falar e ouvir no meio social faz parte do processo de ensino e aprendizagem da vida escolar, a interação, a troca de experiências, o diálogo, atividades lúdicas que engajem os estudantes a participem de forma efetiva de todas as ações pedagógicas são fatores determinantes para que seja realizada uma educação eficiente e de qualidade.

Os meios de comunicação são elementos cruciais para uma excelente interação com o mundo, cada meio tem sua particularidade e importância para o crescimento profissional e pessoal de cada um. O Jornal é um gênero textual que traz possibilidades variadas de expor inúmeras qualidades do estudante no decorrer de sua produção, tantas são destacadas durante o exercício das atividades lúdicas e de produções textuais, como ampliar a leitura e escrita, focadas na ar-

gumentação e criticidade dos textos lidos e escritos, criatividade para demonstrar a atuação oral, compreendendo que essas aptidões vão interferir de forma valorosa na comunidade em que estão inseridos.

O Jornal é um gênero textual que traz possibilidades variadas de expor inúmeras qualidades do estudante no decorrer de sua produção, tantas são destacadas durante o exercício das atividades lúdicas e de produções textuais, como ampliar a leitura e escrita, focadas na argumentação e criticidade dos textos lidos e escritos, criatividade para demonstrar a atuação oral, compreendendo que essas aptidões vão interferir de forma valorosa na comunidade em que estão inseridos. De acordo com Bakhtin (2011), a linguagem permeia as várias esferas da atividade humana e se manifesta de diversos modos, pois é fruto das relações sociais e se materializa por meio de enunciados orais e escritos.

O resultado dessa interação ocorre através das inúmeras experiências trocadas e construídas socialmente. O processo de comunicação ele cresce e evolui através das situações mais diversas e da necessidade que o humano tem em expressar-se e atender a diversos objetivos específicos. Fatores imprescindíveis para atingir um excelente trabalho comunicativo estão relacionados em atribuir resultados que atinjam conhecimentos adquiridos pelos estudantes e demais envolvidos no processo da prática educativa. Criar um Jornal Escolar Online como fonte de comunicação e entretenimento entre a comunidade escolar e a sociedade foi

um projeto muito envolvente, vários estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio participaram como voluntários para execução dos trabalhos, estimulando a leitura, escrita e produção textual.

Segundo Fávero (2005, p.21), “[...] o texto conversacional é criação coletiva e se produz não só interacionalmente, mas também de forma organizada.”, ou seja, para a atividade comunicativa oral, são indispensáveis habilidades e competências que vão além do conhecimento gramatical. Compreender a organização de um texto, os significados das estruturas e a informação que é passada através dele é um mecanismo que se consegue através da leitura e da prática de produção textual; a escrita anda junto com a oralidade e é por meio desse conjunto que conseguimos nos comunicar e nos fazer entender.

O processo de produção do Jornal Escolar Online iniciou a partir de reuniões online com os estudantes envolvidos do curso Integrado em Informática do *Campus* Rio Branco, pois estávamos em aulas remotas por causa da pandemia de COVID-19. Na primeira reunião foram destaques os procedimentos ocorridos durante a primeira edição do projeto em 2017, projeto do nosso jornalzinho impresso, e em virtude da pandemia houve mudanças no decorrer do processo e a partir dessas reflexões e novas ideias surgiu a criação de uma página no *Instagram* para que o trabalho pudesse ser desenvolvido sem ter nenhum prejuízo, e também das experiências durante todo o processo de implantação e criação.

Os estudantes voluntários e o bolsista falarão sobre a experiência em comunicação, produção textual e jornalismo que possuem e que tem mais afinidade. Dando continuidade com a primeira reunião a coordenadora do projeto solicitará aos colaboradores que pesquisem mais sobre a produção de um Jornal *Online* e que traga as contribuições na próxima reunião. O bolsista do projeto ficou encarregado de divulgar para os cursos do Ensino Médio Integrado através das redes sociais para realizar uma pesquisa de interesse e possíveis talentos que queiram contribuir no processo de produção do Jornal. Ao finalizar a coleta das informações será realizada a segunda reunião com a equipe para análise dos resultados obtidos na pesquisa.

Após o término das análises todos os envolvidos sugeriram pautas que poderão ser destaques nas publicações do jornal para que de posse de todas essas informações possa ser dividido o trabalho em grupos e assim cada grupo realize uma seção. O Jornal será alimentado na página criada do *Instagram* pelos estudantes envolvidos, editado e corrigido gramaticalmente pela coordenadora do projeto, assim também como todos os textos selecionados para compor a estrutura do jornal. O Jornal Escolar *Online* é uma ferramenta de interação muito vantajosa, principalmente para o meio ambiente, a utilização desse meio de comunicação é essencial para manter a atualização das notícias em tempo real na mídia, como também estimular a participação dos estudantes que estudam sobre a tecnologia e seus avanços.

Como destaca Marcuschi (2001), as produções discursivas orais estão situadas no campo da oralidade, e isto significa dizer que elas contemplam um leque muito grande e diverso de práticas, gêneros e de processos de produção de textos. Abordar essas produções discursivas em sala de aula é essencial para manter propostas didáticas enriquecedoras e que propiciem aos estudantes momentos de pleno desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas à língua materna. É através da ação, da coletividade, da interdisciplinaridade, da troca de conhecimentos, de diferentes modos de pensar e de agir que se estabelece as relações sociais dentro e fora da escola e são nessas representações que se formam sujeitos histórico e sociais com um ensino desafiador.

Segundo Freire (2006, p.29), “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”. Assim sendo, Freire demonstra que enquanto ensina o professor necessita sempre buscar meios para constatar o que aprende e ensina. O saber docente necessita estar sempre em uma eterna busca por conhecimento, por isso, desenvolver atividades que contribuam para esse amplo conhecimento mútuo, tanto de docentes quanto discente é acreditar sempre que construir uma didática eficiente no cotidiano escolar é estar no caminho certo na busca permanente por uma educação pública, igualitária e de qualidade.

O processo de comunicação cresce e evolui por meio das situações mais diversas e da necessidade que o ser humano tem em expressar-se e atender a diver-

sos objetivos específicos. Fatores imprescindíveis para atingir um excelente trabalho comunicativo estão relacionados em atribuir resultados que atinjam conhecimentos adquiridos pelos estudantes e demais envolvidos no processo da prática educativa. Durante o processo das atividades desenvolvidas, produção textual, leitura, revisões de textos, gravações de vídeos, conversas por meio do grupo de *Whatsapp*, criado especialmente para o desenvolvimento do nosso projeto, foi possível avaliar os avanços das turmas envolvidas, turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio Integrado do curso de Redes de Computadores.

Segundo Demo (1998),

[...] a procura de material será um início instigador. Significa habituar o aluno a ter iniciativa, em termos de procurar livros, textos, fontes, dados, informações. (DEMO, 1998, p. 21)

Esse estímulo é de extrema relevância em relação ao interesse dos estudantes para desenvolverem um trabalho com mais criticidade, mais preocupação em escrever corretamente, em estimular a leitura, mais valorização pela produção de textos, conhecendo diferentes gêneros discursivos. Essa metodologia pedagógica fundamenta-se na construção da autonomia e liberdade dos estudantes no processo de produção de conhecimentos, práticas a serem assimiladas e utilizadas permanentemente pelos educandos durante o processo de ensino e aprendizagem.

O gênero textual *Jornal Escolar Online* foi um suporte para garantir a oportunidade do estudante expressar seus sentimentos, suas dúvidas, inquietações, angústias, dentre outras situações diversas no contexto escolar, dando um novo sentido ao ensino da escrita, da leitura e da produção textual na escola, auxiliando significativamente nas aulas de Língua Portuguesa, um instrumento pedagógico de grande relevância para ancorarmos numa educação de qualidade e de ampliação dos multiletramentos dos nossos estudantes. As estratégias adotadas para uma abordagem mais significativa no ensino da língua materna ultrapassam os limites da sala de aula, tais mudanças necessitam de espaço no campo educacional, pois esses ensinamentos serão instrumentos de interação dentro e fora da sala de aula, é um trabalho comunicativo, eficaz e concreto.

De acordo com Bakhtin (1997, p. 279), todas as atividades realizadas pelo ser humano estão relacionadas ao uso da língua, o qual se dá através de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos. Esses elementos, que constituem a comunicação verbal, precisam fazer parte das atividades pedagógicas do ensino da língua materna, devemos esquecer completamente a visão de um ensino relacionado a depósitos de conhecimento, a uma educação não tradicional, sem diálogo, sem trocas de experiências e sem estímulo a uma concepção de sujeitos críticos e ativos na sociedade e não somente estudantes que ouvem e leem sem apresentar nenhuma reação, sem nenhuma manifestação de ideias e de opiniões.

Segundo Oliveira (2014), a transposição do saber científico para a vida cotidiana do estudante fica tanto mais fácil, quando o estudante é capaz de formar seu pensamento articulando uma ideia a outra, utilizando para isso competências como: relacionar, interpretar e comparar, que devem ser constantes quando se faz a construção do conhecimento científico. Nesse sentido, articular diferentes formas significativas conceituais e interdisciplinares além de possibilitar maior desenvolvimento cognitivo e de reconstrução de diferentes significados e propor essas estratégias em sala de aula para ampliar diferentes formas de ensino faz-se necessário na constante busca na vida profissional docente por uma educação eficaz e eficiente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE Maria Lúcia; AQUINO, Zilda. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: associação de Leitura do Brasil, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino, uma questão pouco ‘falada’. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DE OLIVEIRA, Thais Benetti; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. *Colaborações de uma proposta de ensino e aprendizagem interdisciplinar e contextualizada sob a perspectiva de uma professora de biologia: possibilidades de elaboração e avaliação de um trabalho coletivo*. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 19, n. 3, 2014, p. 541-551.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2009.

CAPÍTULO 15

CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM SALA DE AULA: Contos africanos sob a ótica dos multiletramentos

Renan Silva **RAPOSO**
IFSP – *renan.raposo@aluno.ifsp.edu.br*

Cristina Lopomo **DEFENDI**
IFSP – *crislopomo@ifsp.edu.br*

RESUMO: O presente artigo apresenta uma pesquisa de iniciação científica que tratou da potencialidade de trabalhos com contos africanos a partir da ótica dos multiletramentos, concluindo com a elaboração de uma sequência didática para ser aplicada em uma série de Ensino Fundamental II. Para isso, foram utilizados os referenciais teóricos de Cope e Kalantzis (2009), Dionísio (2005) e Rojo (2012), tratando do conceito dos multiletramentos, que abordam a multiplicidade semiótica de textos e a diversidade cultural existente em um mundo globalizado. Foi realizado um levantamento de contos escritos por autores dos países africanos lusófonos e que poderiam ser utilizados em sala de aula para faixa etária de 11 a 14 anos em sequências didáticas multimodais. Com os resultados, foi possível compreender a importância de um ambiente educacional que incluía a multiplicidade de culturas e de semioses e elaborar atividades em que os contos selecionados puderam ser associados com a realidade dos estudantes de uma escola pública brasileira, promovendo reflexões sobre o cotidiano em que vivem, as sociedades africanas e,

principalmente, as questões étnico-raciais presentes em um mundo historicamente desigual.

PALAVRAS-CHAVE: cultura afro-brasileira; culturas africanas; contos africanos; multiletramentos; sequência didática.

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa *Contos africanos em sala de aula: um trabalho com os multiletramentos*, realizado ao longo do ano de 2022, no final do curso de licenciatura em Letras, no IFSP – Câmpus São Paulo, objetivou verificar de quais formas contos escritos por autores dos países africanos que falam Língua Portuguesa — Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe — podem ser incorporados em sequências didáticas que envolvam os multiletramentos e o estudo das culturas africanas e afro-brasileira. Para alcançar esse objetivo, inicialmente foi feito um levantamento sobre a teoria dos multiletramentos e sua aplicação e buscou-se descrever as características multimodais e multissemióticas possíveis de serem trabalhadas em uma sequência didática voltada ao trabalho com contos africanos nas aulas de português de turmas do Ensino Fundamental II. Assim, também foi feito um levantamento dos contos africanos escritos em Língua Portuguesa que fossem, de fato, adequados à faixa etária pretendida. Após a reunião dos títulos, foi realizada a leitura e a seleção dos contos que seriam mais apropriados para o objetivo final: a elaboração de uma sequência didática possível de ser utilizada por professores de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. A partir da seleção, analisou-se os contos e seus aspectos

culturais, refletindo de quais formas eles poderiam ser lidos e interpretados pelos estudantes e quais atividades poderiam ser feitas a partir desses atos. Em seguida, a sequência didática foi produzida para ser disponibilizada publicamente para acesso.

É importante destacar que a escolha de trabalhar apenas com contos africanos possui um verdadeiro propósito, já que uma sequência didática multimodal e multissemiótica poderia ser elaborada utilizando textos de diversos gêneros e de diversas origens. A ideia de utilizar contos de origem africana, não apenas dentro da temática, mas realmente escritos por autores africanos e originalmente em Língua Portuguesa — ou seja, não utilizar traduções de outros idiomas como Inglês ou Francês — surge atrelada à Lei Federal de nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, indicando que devem ser abordados temas como as lutas dos negros no Brasil desde o período da escravidão e o papel do negro na formação da sociedade nacional. Esta Lei garante que as escolas incluam as Culturas Africanas e a Cultura Afro-Brasileira em seus currículos em todas as disciplinas, mas, principalmente, em História, Arte, Português e Literatura. É notável que essas culturas foram de extrema importância para a formação do Brasil e que elas estão enraizadas na sociedade brasileira atual em diversos campos, como na língua, na culinária, na arte, no esporte e na religião.

Historicamente, apesar de possuírem muitas diferenças, a formação do Brasil e dos países africanos

que possuem o português como língua oficial passaram pelo semelhante processo da exploração portuguesa, quando Portugal se tornou a metrópole e os territórios desses países se tornaram colônias. É preciso falar sobre as diferenças porque a expansão europeia no continente africano deixou marcas visíveis até os dias de hoje. As independências de Angola, Moçambique e Guiné-Bissau aconteceram apenas em 1974, após a grande Guerra Colonial ou Guerra de Libertação (1961-1974), enquanto a vez de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe foi em 1975, ou seja, foram relativamente recentes. Esses países sofreram muito com o domínio do império português e o tráfico de pessoas negras no regime da escravidão, deixando uma situação quase que irreparável. No Brasil, a independência aconteceu mais de cem anos antes e, apesar de também ter sofrido pelo domínio de Portugal, trata-se de um país continental e que está conseguindo se recuperar de uma forma mais rápida do que as outras ex-colônias. Todavia, apesar das diferenças, o Brasil e os países africanos lusófonos herdaram muitos traços da cultura portuguesa e, com a vinda de negros escravizados para o território brasileiro, muitos elementos das culturas africanas também vieram para o Brasil. Sabe-se que o continente africano é multicultural e dentro de um só país podem ser encontrados povos de diferentes etnias, já que a divisão dos países não foi feita de acordo com os povos e, sim, por meio da Conferência de Berlim (1884-1885), em que os países europeus se reuniram para repartir a África entre eles.

Partindo então da breve história apresentada da formação dos países lusófonos e a importância de inserir conteúdos relativos à África em sala de aula, compreende-se também que a formação do alunado deve considerar a pluralidade cultural das sociedades — por exemplo, a grande existência de pessoas afro-descendentes no território brasileiro — e a pluralidade de textos. Para tanto, este artigo se estrutura da seguinte maneira: (i) a seção 1 trata não apenas dos textos escritos, mas também de outros tipos de textos, originados principalmente da cultura digital. Cope & Kalantzis (2009), Dionísio (2005) e Rojo (2012) destacam a importância do trabalho com a multiculturalidade e a multimodalidade em sala de aula como forma de ampliar os conhecimentos dos alunos, tratando sobre a pluralidade cultural existente em um mundo globalizado e utilizando a multiplicidade semiótica da constituição de textos de um período em que a cultura digital faz parte do cotidiano dos estudantes e também deve ser incorporada na ação docente; (ii) a seção 2 comenta sobre a presença da Cultura Afro-Brasileira e das Culturas Africanas em materiais didáticos utilizados na educação básica; (iii) a seção 3 expõe os contos africanos selecionados para o objetivo pretendido; (iv) já, a seção 4 comenta a sequência didática produzida.

MULTILETRAMENTOS: MULTICULTURALIDADE E MULTIMODALIDADE

Para definir o conceito de multiletramentos, é necessário fazer uma retomada histórica sobre o surgi-

mento desse termo e rememorar o significado de letramento. Em uma perspectiva escolar, letramento “[...] tem por foco atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente.” (KLEIMAN, 2010, p. 380). Assim, letramento é o ato de adquirir a condição funcional de ler e escrever, por conseguinte, uma pessoa letrada é aquela que consegue entender textos e é capaz de interpretar, refletir e replicar sobre o conteúdo destes. No entanto, nas últimas décadas, iniciou-se um movimento que afirma a necessidade de multiletramentos, uma pedagogia mais abrangente do que a anterior, devido à chegada das novas tecnologias de informação e da cultura digital na vida da população, as quais produziram, conseqüentemente, novos letramentos.

O termo multiletramentos reúne a multimodalidade e a multiculturalidade, já que o termo letramentos apenas agrupava diversas práticas letradas da sociedade, consideradas de prestígio ou não, enquanto o termo multiletramentos engloba o caráter multimodal e multissemiótico da constituição de textos e a multiplicidade cultural das populações. Diante disso, multiculturalidade é sobre incluir a pluralidade cultural nos currículos, já que as salas de aula possuem uma grande diversidade de culturas, devido à existência de um mundo globalizado, mas que, ainda assim, são ambientes de intolerância à diversidade cultural. Agora, quando se fala de multimodalidade, podem surgir textos digitais de diversas ordens: animações, *stop motions*, *animes*, *remixes*, *mashups*, videocliques e outros, mas, desde muito tempo atrás, os textos multimodais

já existiam, porém nem sempre eram usados nas escolas, mas o ser humano já estava em contato com eles por meio de anúncios, pôsteres, televisão, etc.

Qualquer gênero textual, seja ele falado ou escrito, possui caráter multimodal, porque “[...] quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação.” (DIONÍSIO, 2005, p. 178). Além das palavras, podem se juntar a elas imagens, animações, gestos, entonações, sorrisos, entre outras formas. Desta forma, Dionísio (2005) também afirma que os “[...] recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais.” (DIONÍSIO, 2005, p. 178), sejam eles escritos, orais, estáticos ou dinâmicos.

Para Cope e Kalantzis (2009), originalmente o letramento estava preso na linguagem escrita, mas, agora, mais do que nunca, com as novas tecnologias, a aprendizagem deve ser feita não só por meio da escrita, mas também a partir da linguagem oral — ao vivo ou gravada; falando ou escutando —, que pode envolver também áudios como sons e músicas; da representação visual, gestual e espacial; e da utilização dos sentidos do corpo — tocando ou sentindo gostos e cheiros.

Portanto, uma pedagogia dos multiletramentos requer novas práticas de produção em novas ferramentas, além das de escrita manual e impressa, e novas práticas de análise crítica, reconhecendo o estudante como sujeito ativo participante do processo de ensino-aprendizagem, porque o mundo espera que:

[...] as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender. (ROJO, 2012, p. 27)

Para isso, é preciso formar analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção, e os multiletramentos podem ser capazes de ajudar nesta missão.

A PRESENÇA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E DAS CULTURAS AFRICANAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Como exercício inicial sobre a situação da presença da Cultura Afro-Brasileira e das Culturas Africanas nas aulas de Português do Ensino Fundamental II, sobretudo em materiais didáticos, foram realizadas pesquisas e análises. O livro didático de Língua Portuguesa utilizado por turmas do 9º ano de uma escola municipal de São Paulo apresentou alguns autores afrodescendentes brasileiros, como Conceição Evaristo com o conto *Olhos d'água*, Sacolinha com o miniconto *Avareza* e Martinho da Vila com a música *Sonho de um sonho*, porém os autores brancos são predominantes em todo o material. Os textos são acompanhados de questões de interpretação e análise, mas que não aprofundam o ensino sobre a questão racial e a cultura afrodescendente, não havendo nenhuma parte que tra-

te especificamente sobre as Culturas Africanas e a Cultura Afro-Brasileira. Além dele, outro material analisado foi o *Caderno da Cidade: Saberes e Aprendizagem* de Português do 8º ano, que é utilizado pelas escolas municipais de São Paulo. Ele possui várias seções e trata sobre diversos temas como: futebol, imigrantes, idosos, as guerras no Oriente Médio e a luta pelos direitos sociais das mulheres, mas o material completo não faz nenhuma menção às Culturas Africanas e à Cultura Afro-Brasileira.

Já na internet, em pesquisas de sequências didáticas nessa temática, os resultados se mantêm escassos. A maioria dos trabalhos utilizam a contação de histórias, muito popular na África, e contos populares africanos, mas reescritos por brasileiros. Em casos mais raros, alguma obra de Mia Couto é utilizada, mas apenas porque Mia Couto é um dos escritores africanos falantes de português mais publicados no Brasil. Há ainda artigos que tratam sobre a importância de incluir a Cultura Afro-Brasileira em sala de aula, porém a quantidade de materiais e de conteúdos que realmente possam ser utilizados por professores de Língua Portuguesa da educação básica permanece escassa.

Sendo assim, com todas as pesquisas e análises, verificou-se que contos africanos originalmente escritos em língua portuguesa de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe não estão muito presentes nos materiais produzidos para serem utilizados em salas de aula da educação básica no Brasil, assim como o ensino das Culturas Africanas e da Cultura Afro-

Brasileira também não é muito aprofundado e raramente entra em contato com os alunos.

A SELEÇÃO DE CONTOS AFRICANOS DOS PAÍSES LUSÓFONOS

O levantamento dos contos africanos foi feito a partir de alguns critérios definidos anteriormente, como a necessidade de ser apropriado à faixa etária dos 11 aos 14 anos, já que seriam trabalhados com turmas do Ensino Fundamental II; ter sido escrito por autores negros, pensando em uma maior representatividade racial e no lugar de fala desses escritores; e autores pouco conhecidos pelos brasileiros, justamente para apresentar textos que dificilmente seriam lidos pelos estudantes em outros contextos e, com isso, proporcionar uma aproximação, via escola, com textos que não circulam normalmente em outros meios.

Na internet, existe um vasto acervo de contos africanos, mas, na realidade, são lendas africanas escritas por autores brasileiros, ou seja, tratam-se de uma reescrita ou contação de histórias. Para além disso, há muitas traduções de obras escritas originalmente nos Estados Unidos, na França ou em países africanos que não possuem o português como língua oficial, como a África do Sul e a Nigéria. Estes títulos foram excluídos da seleção, porque não eram o foco de trabalho deste projeto. Ademais, muitos dos autores que publicaram essas obras eram brancos, conforme verificado em biografias e fotos. Não há um problema em ler autores africanos que não sejam negros ou textos traduzidos que tratem sobre as Culturas

Africanas. Entretanto, claramente, essas experiências são completamente diferentes da experiência de ler contos escritos por autores que, de fato, viveram nesses países africanos que sofreram pela exploração portuguesa durante séculos e que conseguem ter a perspectiva de uma pessoa negra vivendo em uma sociedade que foi dominada por pessoas brancas, garantindo também que nenhuma palavra seria perdida em uma possível tradução — que se configura como uma transcrição do texto original.

A coletânea *Contos africanos dos países de língua portuguesa*, da Editora Ática, organizada por Rita Chaves, que é professora de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na Universidade de São Paulo (USP), reúne contos de diversos autores dos países africanos lusófonos: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. A partir dos autores presentes no livro e após um levantamento dos principais contistas de cada um dos países escolhidos, verificou-se quais obras seriam mais viáveis de serem lidas na educação básica. Assim, as obras selecionadas foram: os livros de contos *Os da minha rua*, de Ondjaki (Angola) e *Semear em pó*, de Fátima Bettencourt (Cabo Verde); o conto “A lebre, o lobo, o menino e o homem do pote”, de Odete Costa Semedo (Guiné-Bissau); os contos “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana e “O enterro da bicicleta”, de Nelson Saúte (Moçambique) e “Solidão”, de Albertino Bragança (São Tomé e Príncipe).

Todas essas obras escolhidas possuem temáticas que podem se aproximar com o cotidiano de um

aluno de uma escola pública brasileira, ainda que as narrativas possuam muitas diferenças culturais por se passarem em países de um outro continente. As semelhanças podem ser observadas tanto no campo escolar quanto em campos mais abrangentes da sociedade, principalmente quando se fala das relações étnico-raciais presentes nos contos. Embora o léxico revele particularidades locais, a linguagem dos textos é de fácil entendimento e eles podem ser lidos tanto pelo professor quanto pelos próprios alunos sozinhos. Além disso, os contos também oferecem potencialidade multimodal, pois podem ser incorporados em sequências didáticas junto com diversas mídias, como imagens, vídeos, músicas, mapas e outras formas de linguagem.

PRODUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Com a compreensão da ideia do que são os multiletramentos e com os contos africanos selecionados, a sequência didática foi produzida. Ela ficou dividida em sete módulos que, quando convertidos para número de aulas, podem variar dependendo das turmas, do desenvolvimento das aulas e da quantidade de tempo que o professor possui com os alunos. É necessário apontar que, ao se tratar de uma sequência multimodal, alguns recursos são necessários, como computador com acesso à internet e projetor em sala de aula, além da tradicional lousa. É interessante também verificar se, na escola, existem obras de autores africanos disponíveis para uso, porque trocar algum livro ou conto pode ser muito válido nesses casos. Assim, é ne-

cessário compreender que uma sequência didática, ou um plano de aulas, é apenas um plano e que, apesar da tentativa de segui-lo por completo, mudanças podem e devem acontecer para que tudo ocorra de acordo com as necessidades da classe e do contexto em que esses alunos vivem.

A sequência didática *Narrativas africanas e a cultura afro-brasileira* possui como principal objetivo fazer com que os estudantes de Ensino Fundamental II conheçam narrativas africanas dos países lusófonos. Como objetivos específicos, entender o conceito de lusofonia; compreender a exploração portuguesa no Brasil e no continente africano e as consequências trazidas por ela; conhecer países africanos falantes de português e suas culturas; estabelecer relações entre o texto literário e a realidade em que vivem e, claro, com foco em aulas de português, aprimorar as habilidades de interpretação, análise e escrita, a partir de diferentes linguagens.

O primeiro módulo consiste no trabalho com o conceito de lusofonia. Ao fazer isso, o professor mostra que existem outros países, além de Brasil e Portugal, que também falam português. Este módulo pode ser feito, juntamente, com as disciplinas de História e Geografia, porque também deve envolver a exposição do período em que Portugal dominou Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe e o processo de independência de cada país, bem como a Guerra Colonial. Nesta etapa, são necessários mapas para mostrar a localização de cada país e seus respectivos continentes, também sendo interes-

sante a exibição de vídeos que mostrem como ocorreu a expansão marítima portuguesa^{xvi} e o domínio da Europa em todo o continente africano^{xvii}. Essa parte é importante para que os alunos compreendam, depois, durante a leitura dos contos, o contexto histórico que muitos deles irão revelar e a razão pela qual há países africanos que também falam português, o motivo que faz com que a cultura brasileira carregue traços das culturas africanas e, claro, o porquê do Brasil ser um país com pessoas tão diversas e, ainda assim, carregar situações de racismo no dia a dia. Neste momento, o espaço deve estar aberto ao diálogo para que os alunos possam se expressar diante de tantas informações históricas e associar o que está sendo visto com a realidade em que vivem.

O segundo módulo destaca Moçambique e a ideia é proporcionar, com exposição ou pesquisa, acesso às principais informações do país como localização (no mapa), quantidade de habitantes, um pouco da história e da cultura local e seus principais artistas e escritores reconhecidos mundialmente — algo que deve ser feito quando for apresentar cada um dos países. Pode ser exibido um vídeo^{xviii}, disponível na internet, que mostra a autora Paulina Chiziane falando um pouco sobre a posição dela como escritora moçambicana e como ela lida com a tradição oral de sua cultura e com o conceito de romance ocidental da Academia. Em seguida, devem ser feitos alguns comentários sobre o escritor Luís Bernardo Honwana, autor do conto “As mãos dos pretos”, que será lido em voz alta pelo pro-

fessor em aula. Depois, levando em consideração o título do conto, pode ser apresentado dois vídeos disponíveis na internet: o primeiro^{xix} é narrado pela jornalista Glória Maria e fala sobre os termos preto ou negro e se há um certo entre eles; o segundo^{xx} é um recorte de uma entrevista da ativista e escritora Djamila Ribeiro comentando também sobre esse assunto. Após a exibição dos vídeos, a discussão sobre o tema deve ser conduzida pelo professor, porque podem surgir muitos questionamentos sobre os termos entre os estudantes. Depois, o conto a ser lido, “As mãos dos pretos”, gira em torno de uma criança que possui uma grande dúvida: “por que as palmas das mãos dos pretos são brancas?”. Com isso em mente, o narrador-personagem apresenta a sua questão para todos os adultos que encontra à sua volta e muitas das respostas evidenciam o racismo presente nessa sociedade moçambicana. É ideal que a leitura deste conto — e dos outros, nos outros módulos — seja feita com algumas pausas, tanto para estimular a predição (com as pistas dadas pelo texto até então, o que é possível esperar para o desenrolar da história?) e também para o professor garantir que todos os alunos consigam acompanhar a narrativa, ainda mais se tratando de textos que irão possuir um léxico diferenciado em alguns momentos. A diferença entre o português brasileiro e as demais variedades encontradas ao longo dos textos pode ser trabalhada de diversas formas: o professor pode comentar rapidamente o significado de alguma palavra que ele considere muito distante da rea-

lidade dos alunos durante a leitura em voz alta, principalmente se tratando das palavras de origem africana; pode ser feito um questionamento para que os alunos tentem adivinhar o que a palavra significa; ou, se possível, pode-se incentivar a pesquisa do significado e da origem da palavra na internet. Depois da leitura integral do conto, deve ser aberto um espaço para a discussão, em que o professor irá fazer alguns questionamentos para promover a reflexão e a participação dos estudantes. Por fim, pode ser pedido que os alunos respondam a algumas questões sobre o texto para todos conseguirem, de fato, exercitar as habilidades de interpretação, análise e apreciação crítica.

O terceiro módulo coloca em foco Guiné-Bissau e se trata da produção inicial. É uma produção inicial porque ela está diretamente ligada com a produção final, afinal, a proposta deve ser a mesma^{xxi}: criar um final alternativo para um conto. Neste momento, deve ser feita a apresentação do país — assim como foi com Moçambique — e a leitura parcial do conto “A lebre, o lobo, o menino e o homem do pote”, de Odete Costa Semedo. Esse conto traz em seu enredo a tradição oral africana comentada por Paulina Chiziane no módulo anterior, pois trata-se de duas meninas narradoras que estão contando uma lenda uma para a outra. A lenda, que se assemelha a uma fábula com animais falantes e lições de moral, traz uma linguagem acessível e um entendimento fácil pelos estudantes. O conto não será lido integralmente devido à proposta de atividade, que envolve a criação de um novo final para ele,

além de ser um conto um pouco extenso para o período de aula e os alunos serão instigados a finalizar a leitura sozinhos. A atividade deve ser entregue ao professor por escrito para ele verificar quais as principais dificuldades do alunado na produção de texto e o que pode ser melhorado. Esse ponto é crucial na sequência, já que é a partir dele que o professor irá realizar todas as mudanças que ele achar necessárias para atender as necessidades de seus alunos.

O quarto módulo apresenta Angola e o autor Ondjaki. Nesta etapa, o foco não é apenas um conto, mas um livro de contos: *Os da minha rua*. Pode ser apresentado um vídeo^{xxii} do próprio autor comentando a sua obra. Trata-se de um livro com um viés autobiográfico que aborda a infância do autor em Luanda. O próprio título, a capa e todo o enredo já são um grande exemplo de como essa obra pode se aproximar com os estudantes, trazendo uma criança narrando o mundo a sua volta ou um adulto lembrando a época da infância, o que deixa os pensamentos e a linguagem mais acessíveis para as crianças e adolescentes. Assim, foram selecionados cinco contos do livro e que devem ser divididos entre cinco grupos na sala: “O voo do Jika”, “A televisão mais bonita do mundo”, “O portão da casa da tia Rosa”, “Os óculos da Charlita” e “A piscina do tio Victor”. Depois da leitura, cada grupo deve conversar sobre o seu texto entre si e, em seguida, deve ser feita uma roda de conversa para cada grupo compartilhar suas impressões e contar, assim como na

tradição oral africana, a narrativa para os outros que não leram esses textos.

O quinto módulo pertence a São Tomé e Príncipe. O país deve ser apresentado, assim como o autor Albertino Bragança, do conto “Solidão”. O conto deve ser lido integralmente e com pausas para que ocorra um acompanhamento pleno dos alunos e verificar as suas expectativas para os próximos momentos da narrativa. Este módulo marca também uma mudança na direção dos contos. Enquanto os outros traziam narradores crianças e assuntos da infância, com uma linguagem menos densa, em “Solidão” se conhece Mento Muala, um protagonista adulto, que, apesar de festejar muito e até tentar ter um relacionamento, vive uma vida triste e solitária, morrendo do mesmo jeito que viveu. Aqui pode ser pedido que os alunos façam uma pequena produção, de um final alternativo para Mento Muala, contendo um ou dois parágrafos com o que eles imaginam que seria um final diferente para a personagem.

O sexto módulo traz o livro *Semear em pó*, escrito por Fátima Bettencourt, de Cabo Verde. Deve ser feita uma breve exposição sobre o país e sobre a autora do livro. Neste ponto, a discussão sobre a pauta racial já deve estar se intensificando nas aulas com a leitura dos contos previamente apresentados e é importante que o professor problematize os conceitos de raça e etnia, podendo utilizar um vídeo^{xxiii} da internet para isso. Foram selecionados dois textos de *Semear em pó*: os contos “Boa Raça” e “Segredo Compasso”. “Boa Raça”, o primeiro a ser lido em voz alta, trata sobre a perso-

nagem Prima Antônia e percorre o período anterior e posterior à Independência. Trata-se de uma personagem branca que enfrenta uma vida muito sofrida em razão do domínio português — até o momento de sua morte. Em um primeiro momento, os estudantes devem grifar no texto tudo o que eles acreditam que descreve a protagonista, tanto a sua forma física quanto a sua personalidade. Em um segundo momento, o professor irá construir um mapa mental na lousa com a ajuda dos alunos, que irão comentar todas as características que eles destacaram. Depois disso, será discutida qual classe gramatical está mais presente no quadro e pode-se comentar a importância da adjetivação para a construção de personagens em narrativas. Ainda neste módulo, deve ser lido o conto “Segredo de Compasso”. O conto traz a vida de Augusta, uma mulher que trabalhava como empregada de uma família e vivia cantando durante suas tarefas. A vida da personagem pode ser dividida em duas partes espelhadas: na primeira parte, Augusta está muito feliz e começa a cantar músicas na língua local. Essas músicas representam um presságio de que Augusta engravidará. Depois de fugir da casa em que morava e ter o filho, Augusta retorna magra e sofrida, mas consegue se recuperar e voltar com a alegria de antes. Já na segunda parte, quando Augusta está feliz e começa a cantar novamente, dando indícios da gravidez que está por vir, a mulher não tem a mesma sorte: depois que vai embora, acaba doente e morre logo depois, assim como o bebê. A ideia de atividade aqui seria a produção de um

pequeno comentário em que os alunos explicariam essa divisão da vida de Augusta, em que a segunda parte, de certa forma, é uma repetição da primeira, porém mais cruel e o que as músicas cantadas por ela significam para a narrativa.

Já o último módulo abarca a produção final que será realizada pelos alunos e marca o retorno das aulas a Moçambique. Deve ser feita uma breve exposição sobre o autor Nelson Saúte e, em seguida, a leitura em voz alta do conto “O enterro da bicicleta”. A narrativa aborda o desaparecimento de um deputado que supostamente morreu em um ataque feito por um leão e só foi encontrada a sua bicicleta. Diante dessa situação, já que não há um corpo para o funeral, a população da aldeia decide enterrar a bicicleta, porém, durante a cerimônia, chega um mensageiro, que estava com muita pressa e urgência para dar um recado, entretanto, ele também morre antes de conseguir falar a sua mensagem. Como produção final, os estudantes devem produzir um fim alternativo para o conto de Nelson Saúte a partir do seguinte estímulo: “[...] se o mensageiro não tivesse morrido, o que é que ele iria dizer?”. A leitura pelos pares e pelo professor deve servir como devolutiva para que os alunos melhorem o texto em uma segunda versão. Por fim, pode ser feita uma roda de leitura para cada aluno ler o final elaborado para o resto da classe e, em grupos, os estudantes podem produzir um áudio, semelhante a um *audiobook*, narrando o conto e incluindo um dos finais alternativos produzidos.

Com estes sete módulos, terminaria a sequência didática com utilização de recursos multimodais baseada na leitura de contos africanos. Seria possível percorrer os cinco países africanos lusófonos e mostrar que a África, assim como o resto do mundo, é plural, abordando a multiculturalidade em sala de aula e realizando a leitura, interpretação, análise e reflexão de textos que possuem semelhanças e diferenças em relação à realidade dos alunos de uma escola brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, foi possível analisar a potencialidade da utilização de contos africanos em sala de aula em um trabalho sob a ótica dos multiletramentos. A leitura de contos dos países africanos lusófonos envolve uma discussão sobre a formação dessas nações, os processos de independência enfrentados e os movimentos decoloniais existentes, tratando de termos como negro, preto, raça e racismo e também das marcas que o período da escravidão deixou nos dias atuais. Assim, observa-se a importância de realizar um trabalho na educação básica que inclua as Culturas Africanas e a Cultura Afro-Brasileira, promovendo reflexões sobre as questões étnico-raciais presentes na sociedade e buscando, cada vez mais, a instituição de uma educação antirracista nas escolas brasileiras.

Esperamos ter contribuído, com a seleção de textos e as sugestões metodológicas aqui apresentadas, para disseminar os saberes sobre as culturas africanas, que são plurais e diversificadas, e fomentar a discus-

são em sala de aula sobre temas candentes em nossa sociedade, que não devem passar despercebidos ou serem tratados superficialmente.

REFERÊNCIAS

AMORIM, C.; FISCHGOLD, C.; MATOS, M. *Literaturas Africanas I*. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2015.

BETTENCOURT, F. Semear em pó. *Praia*: Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco, 1994.

BRASIL. *Lei N. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 27 nov. 2021.

CANAL CURTA!. *Ondjaki, premiado escritor angolano, comenta suas obras*. YouTube, 7 out. 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/TuW7wCqEhz8>>. Acesso em: 6 nov. 2022.

CANAL VRÁ!!!. *Tradição oral africana na literatura*. YouTube, 29 nov. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/zRNJTw_nzHk>. Acesso em: 6 nov. 2022.

CHAVES, R. (Org.). *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: New Literacies, New Learning*. Pedagogies: An International Journal, v. 4, 2009. p. 164-195.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 177-204.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FARIAS, I. *A expansão marítima portuguesa*. YouTube, 21 set. 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/VTnyne9hpwo>>. Acesso em: 6 nov. 2022.

HONWANA, L. B. *Nós matámos o cão tinhoso*. Maputo: Instituto Nacional do Livro e do Disco, 1980.

KLEIMAN, A. B. *Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar*. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

METEORO BRASIL. *Como a colonização define o presente da África*. YouTube, 5 jul. 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/e9AN7C1E85U>>. Acesso em: 6 nov. 2022.

ONDJAKI. *Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

PODER360. *Termo negro foi ressignificado no Brasil, explica Djamila Ribeiro*. YouTube, 22 jun. 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/dfzwtPFEBdQ>>. Acesso em: 6 nov. 2022.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multi-letramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

TVIFCE. *Raça, etnia e autodeclaração de negros, pretos e pardos*. YouTube, 26 dez. 2019. Disponível em: <<https://youtu.be/YJohoCsF9xI>>. Acesso em: 6 nov. 2022.

UOL. *Preto ou negro? Qual a relação dos termos com a história do Brasil*. YouTube, 25 ago. 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/u-HYtRcSVE4>>. Acesso em: 6 nov. 2022.

CAPÍTULO 16

A FORMAÇÃO DO LEITOR MULTICULTURAL: Histórias da nossa gente

Ana Patrícia Sampaio PEREIRA
UEMASUL – ana.pereira@uemasul.edu.br

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

RESUMO: A formação do leitor multicultural é primordial para o crescimento e difusão intelectual do que aponta os textos sejam escritos, orais ou visuais. O artigo proposto tem por finalidade demonstrar como a obra de Taynôh: *o menino que tinha cem anos* de Aline Rochedo Pachamama e *Eu sou macuxi e outras histórias* de Julie Dorrico, podem ser estudadas na perspectiva da formação do leitor multicultural. A pesquisa é bibliográfica de cunho qualitativa, sob a orientação da professora Dra. Lilian Castelo Branco de Lima, fundamentada nos pressupostos teóricos de Dorrico (2019), Graúna (2013), Munduruku (2020), Pachamama (2019), Rojo (2012), Solé (1998), entre outros. Apresentamos sugestões didáticas de como trabalhar a literatura indígena em sala de aula, seja por meio de esquema ou sequência didática, que enfatizem o contexto da cultura, dos valores, da identidade e da ancestralidade dos povos indígenas, que pode ser conhecida e discutida na sociedade contemporânea. Acreditamos que por intermédio de tais estratégias, a literatura indígena passe a ter o espaço de diálogo garantido em sala de aula, espaço este, que proporcione aos estudantes, par-

ticipação ativa no processo de formação leitora, que enfatizem por exemplo os multiletramentos que são analisados e discutidos na contemporaneidade. Desta feita, o encontro com a ancestralidade, com a memória possibilitará ao sujeito leitor, uma gama de conhecimentos significativos.

PALAVRAS-CHAVE: formação do leitor multicultural; literatura indígena; sala de aula.

INTRODUÇÃO

A formação do leitor multicultural^{xxiv} é uma temática que vem sendo discutida nos ambientes escolares, embora não tenhamos nascido leitores, precisamos nos inteirar da(s) cultura(s) que pertencemos, tais apontamentos demandam atenção no que corresponde as competências e habilidades que visam desenvolvimento crítico, empatia, interação, entre tantas outras. A linguagem literária inserida no currículo escolar, pode despertar os estudantes para novos saberes, entre eles, dispomos de abordagens relacionadas a identidade, ancestralidade e saberes, que ajudam na formação do leitor multicultural.

O estudo proposto tem por finalidade demonstrar como a obra de Taynôh: *o menino que tinha cem anos*, de Aline Rochedo Pachamama e *Eu sou macuxi e outras histórias*, de Julie Dorrico, podem ser estudadas na perspectiva da formação do leitor multicultural. Para concretização da prática mencionada, são apontadas sugestões didáticas de como trabalhar a literatu-

ra indígena em sala de aula, seja por meio de esquema ou sequência didática.

Tais ações ainda são vistas como desafios, os quais devem ser pensados com uma certa urgência, pois não há mais como esperar ou deixar o literário indígena à margem da contextualização escolar. Quando se propõem rodas de leitura, projetos de leitura, exposição de paradidáticos, espera-se que os multiletramentos^{xxv} sejam apresentados, que as multilinguagens estejam explícitas, que as multiculturas sejam discutidas para que assim possamos ter conhecimento do todo e não apenas de uma parte simbólica que às vezes é mencionada nas salas de aula.

A pesquisa é de cunho bibliográfico, contempla a abordagem qualitativa e é fundamentada nos pressupostos teóricos de Dorrico (2019), Graúna (2013), Munduruku (2020), Pachamama (2019), Rojo (2012), Solé (1998), entre outros. Esta procurou através de leituras e análises mostrar a significância da literatura indígena na formação do leitor multicultural. Espera-se que as abordagens propostas despertem o público escolar para novas possibilidades de leitura, que vejam o multiculturalismo em uma perspectiva de mudança necessária para um aprendizado conjunto.

O MULTICULTURALISMO, HISTÓRIA DA NOSSA GENTE

O multiculturalismo se propõe a estudos relacionados a diversas culturas existentes no mundo e

[...] a problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante de sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (CANDAU, 2008, p. 17)

Conforme citação, percebemos que um dos sujeitos históricos que foram massacrados e que continuam resistindo são os povos indígenas. São vozes que entoam, mas que continuam sendo silenciadas. No contato do chamado homem branco com os indígenas, a ênfase era dada à fala dos portugueses, enquanto que demonstravam os índios como simples adorno, escravos pintados muitas vezes em cenas de relevância para os colonizadores. Porém, com o passar dos anos, aqueles que conseguiram fugir, resistir as opressões, deram continuidade as lutas por dias melhores, uma vez que tentam manter viva a própria identidade, a ancestralidade e a memória.

Com o propósito de refletir a respeito de pensamentos excludentes que ainda persistem em nosso meio, dialogamos com Candau (2008), que ao enfatizar a perspectiva intercultural, defende uma educação que prime pelo reconhecimento do outro, em que o diálogo entre as diversas culturas exista de forma harmônica, que o bem comum prevaleça e que as diferenças possam ser extintas. Desconstruir o apagamento da cultura indígena que se es-

tabeleceu durante todo esse tempo faz-se necessário, uma vez que a presença dos europeus em terras indígenas ocorreu de forma brusca.

Como exposto a seguir,

[...] no século XVI, neste solo, viviam diferentes culturas, quando aportaram os invasores trazendo ganância e cruz [...]. Muitos dos povos daquele tempo, não existem mais. Foram devorados pela espada, pela ganância e pelo preconceito. Alguns se esconderam no meio da multidão que se formou do encontro, nem sempre amoroso, entre homens e mulheres de diferentes cores. Outros fugiram para a floresta e guardaram enquanto puderam sua memória e suas tradições. (MUNDURUKU, 2020, p. 47)

Conforme aponta o autor supracitado, foram momentos de angústia e dor, com a chegada do opressor, muita coisa mudou. Os povos indígenas foram massacrados pela espada, com golpes fatais, alguns tiveram que fugir para preservarem a própria vida. Esses povos já não mais existem em totalidade, pois muitos foram mortos. No que se refere a formação étnica do Brasil é um país que foi formado por uma diversidade racial e cultural significativa. A história contempla uma bela atuação dos europeus em terras brasileiras, porém o que se tem de forma nítida, são momentos de exclusão, opressão, preconceito e rejeição de uma cultura que luta para manter-se viva em pleno século XXI.

Dialogando ainda com Munduruku (2020),

[...] ainda que ignorado, negado ou transformado pelos colonizadores, o saber que sempre alimentou nossas tradições se manteve fiel a seus princípios fundadores. (MUNDURUKU, 2020, p. 50)

Os povos indígenas sempre resistiram às ações inóspitas, desagradáveis, opressoras dos colonizadores, tais ações ainda persistem na sociedade capitalista a qual prima por um conforto exacerbado, independentemente dos danos nocivos que venham causar a própria natureza humana.

Como se trata de um povo persistente, é observado que por meio da oralidade se propaga uma cultura permeada por saberes ancestrais, acontecimentos que suscitam uma identidade própria, são saberes legítimos que devem ser também conhecidos por meio da escrita. Para Graúna (2013),

[...] a busca da palavra, mais precisamente a luta dos povos indígenas pelo direito à palavra oral ou escrita configura um processo de (trans)formação e (re) conhecimento para afirmar o desejo pela liberdade de expressão [...]. (Graúna, 2013, p. 54)

Esta busca pela palavra pode ser encontrada na literatura que é uma das fontes que proporciona a liberdade de expressão, configurada no ato da fala ou escrita, são reco-

nhcimentos expressos de forma livre que demonstram a satisfação de quem escreve e de quem lê.

As obras escritas pelos povos indígenas trazem em seu contexto a relação do ser com o ambiente em que vivem, são demonstrações de afetividade, de cuidado e proteção. “Apesar da falta do seu reconhecimento na sociedade letrada, as vozes indígenas não se calam.” (GRAÚNA, 2013, p. 55). O clamor é por uma percepção dos problemas enfrentados no dia a dia, são demonstrações de um povo comum, com uma identidade, uma cultura a ser respeitada, valorizada, perceptível no contexto da sociedade contemporânea.

Aos povos indígenas deve ser dado a possibilidade de uma digna existência, são povos que possuem uma organização cultural arraigada na natureza, seus saberes emanam da “mãe terra” fruto de toda uma existência. Por muito tempo enfrentaram a escravidão, conflitos, derramamento de sangue, mas sobreviveram. São povos de cultura latente, precisa e necessária para o Brasil.

RESISTIR É PRECISO: A LITERATURA PODE SER O CAMINHO

A leitura é um processo que ocorre na vida dos seres humanos em que estruturas linguísticas são enfatizadas para que se possa obter um resultado significativo na interação do leitor com o próprio texto. Solé (1998, p. 24) afirma que “[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...]”,

tal processo é recorrente nas salas de aula, mas o que se percebe é que há dificuldade em formar o leitor contemporâneo, uma vez que dispomos de um número significativo de estudantes que não se encontram motivados para a leitura.

Com o propósito de motivá-los a participarem da leitura de forma agradável, podemos sugerir, que tenham um contato direto com a literatura indígena que vem crescendo de forma significativa no Brasil, mas que ainda não é tão recorrente nos ambientes escolares. Como apresentado a seguir,

[...] nossos povos são leitores atentos dos sentidos da existência. Educa-se, portanto, para a compreensão do mundo [...]. Educa-se para viver esta verdade, plena para a nossa gente, e que nos mostra o caminho do bem-estar, da alegria, da liberdade e do sentido. (MUNDURUKU, 2020, p. 54)

Ao elencar algumas obras literárias indígenas e ao levá-las para a sala de aula, podemos ter enquanto propósito, mostrar a tessitura que compõe cada obra, a magnitude da ancestralidade que a permeia, as sensações de liberdade, de ânimo, de satisfação presentes nas vivências demonstradas em um contexto passado e presente, pois são obras que enfatizam a resistência de um povo que procura dá prosseguimento a uma cultura, em que se transcreve vivências da oralidade para a forma escrita que pode perdurar por séculos.

Ao propormos realizar tais atividades em sala, devemos estar abertos à reflexões e ações condizentes com a realidade, pois como menciona Solé (1998, p. 32) “[...] um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente.”. Isso posto, coloca em evidência que tal exigência encontra-se no fato de que, ao não saber ler, dificilmente se consiga participar com autonomia e desenvolver o protagonismo esperado pela sociedade letrada que fazemos parte.

Solé (1998), acrescenta ainda que ao fazermos uma leitura, devemos estabelecer objetivos, pois são eles que nos proporcionam desenvolver estratégias que assegurem a compreensão desejada pelo leitor. Assim, por meio das proposições presentes na literatura podemos enveredar mundo afora.

A propagação da cultura de forma escrita, por exemplo, pode ser vista nas obras de literatura infanto-juvenil indígena, as quais despertam novas formas de enxergar o presente de um passado sofrido e marginalizado. É uma literatura que procura despertar no leitor a imaginação, a absorção de conhecimentos de uma cultura que prima pelo ideal de preservação do que é natural.

Quando se conta uma história relacionada a cultura indígena, por exemplo, independentemente da época, esta, permite ao contador ou ouvinte, uma gama de conhecimentos, reflexões, debates, além de conceber o contato direto com o sagrado. Em um dos escritos de Tabajara (2018), ela confirma o sagrado de

forma escrita, em que demonstra pedido de proteção a Tupã, característica recorrente nas obras indígenas, em que o natural, a ancestralidade e a identidade também são recorrentes.

Com base nos apontamentos da cultura dos povos indígenas, é perceptível que proporcionar estratégias para a formação do leitor multicultural é um desafio que chega às salas de aulas, com o propósito de inclusão, pois conforme a Lei de nº 11.645/08, em que o art.1º altera o art. 26-A da Lei de nº 9.394/96, passando a vigorar que “[...] nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena [...]”, este nos permite e assegura que a participação e reconhecimento da cultura indígena seja respeitada e difundida com dignidade.

Assim, trabalhar com a contação de história da obra *Taynôh: o menino que tinha cem anos*, de Aline Rochedo Pachamama, bem como *Eu sou macuxi e outras histórias*, de Julie Dorico, despertarão novos olhares para os não – indígenas, desconstruindo algumas ideias do que se tem por vivências de um povo em que a cultura não é tão difundida nos ambientes escolares. Quanto aos indígenas, apreciarão a cultura através dos escritos de seus povos, dando-lhes a oportunidade de conhecerem vivências e contextos variados.

A LITERATURA INDÍGENA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DO LEITOR MULTICULTURAL

A formação do leitor multicultural é uma temática que aponta para a necessidade de levar para o ambiente escolar o desenvolvimento de práticas que enfatizem a leitura de diversas literaturas, sejam elas africanas, indígenas ou não. Trazer uma literatura que conta a história da nossa gente é primordial, precisamos de entender a ressignificação das linguagens que a nós são apresentadas.

A literatura indígena por vezes é vista como literatura de sobrevivência, são conceitos que convidam o leitor a novas reflexões proporcionadas pela leitura. Como afirma Lajolo (2011), o leitor e o texto necessitam estarem imbuídos em uma cultura. A língua e o uso desta, deve ser enfatizada com precisão, para que assim possamos avançar no que corresponde a um ensino e aprendizagem significativa.

Neste viés, percebemos que a linguagem possibilita interpretações do mundo em que vivemos e formar o leitor multicultural é trazer para a escola possibilidades, propostas de um melhor desenvolvimento pessoal e social. O multiculturalismo legitima um currículo mais inclusivo, na perspectiva de fazer com que o estudante seja valorizado enquanto ser, com uma identidade e cultura própria.

Ao leitor deve ser dado a oportunidade de escolha, de posicionamento quanto ao gênero de leitura que mais interage consigo mesmo. Quando é dado ao

leitor essa liberdade, observa-se uma desenvoltura mais consistente no contexto do aprender, ser e fazer. Corroborando com Lajolo (2011), o autor precisa acreditar que existem leitores interessados em ler seus escritos, e, é essa crença, que faz com que os escritos perdurem.

Sendo assim, será apresentado duas obras da literatura indígena que dialogam com os leitores na expectativa de proporcionar uma formação leitora, em que a cultura se faz presente e que deve ser posta em sala de aula para que seja conhecida, analisada e debatida.

TAYNÔH: O MENINO QUE TINHA CEM ANOS

A obra intitulada *Taynôh: o menino que tinha cem anos*, de Aline Rochedo Pachamama, traduzida no Xavante por Heron Wa'rãwi Abtsiré, no Guarani por Mbya (Tupi): Mbyä'i Silvã Xünü, no Espanhol por Laura Brito Guerra, ilustrada por Aline Rochedo Pachamama, obra publicada recentemente pela editora Pachamama, no ano de 2019, apresenta através de uma leitura simples, possibilidades de práticas que se fortificam quando trabalhadas no contexto educacional.

A obra conta a história de um garoto que tinha um contato diário com a natureza, a floresta o guiava na passagem dos dias. Brincava como criança, envolvia se nos círculos dos cantos, das danças que emanavam da própria cultura. Tinha inocência de criança, via na natureza a possibilidade do riso, da diversão, do aprendizado,

da interação. Os troncos das árvores eram brinquedos naturais e a areia regenerava suas forças.

A ancestralidade é evocada, demonstrando a originalidade de um povo que tem uma cultura enraizada na mãe terra, na natureza. A obra deixa expressa a oralidade e escrita de dois troncos linguísticos sendo eles; o Tupi e Macro Jê. O que ocasiona o fortalecimento de contato com outras línguas tão importantes para o processo de comunicação e interação. Assim, *Taynôh: o menino que tinha cem anos* é um referencial teórico que apresenta em sua estrutura, diversas formas de comunicação. O livro pode ser trabalhado por meio de esquema. Vejamos:

meio de esquema. Vejamos:

ESQUEMA 1: Possibilidades de estudo da obra *Taynôh*



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A obra *Taynôh* deixa explícito a expressividade das imagens, que ao serem usadas trazem uma compreensão mais rápida quanto ao que se deseja expressar enquanto linguagem verbal. É um texto contemporâneo que traz em essência multiletramentos, e, que segundo Rojo (2012), não requer mais apenas a leitura verbal escrita, mas se exige uma nova postura, a de contextualizá-lo com outros signos, outras modalidades de linguagens, pois o prazer é resultado da leveza e abertura das possibilidades que o texto proporciona ao leitor.

Rojo (2012) acrescenta ainda que:

[...] um dos mais destacados funcionamentos desses novos textos que requerem novos letramentos é o seu caráter não multi, mas hiper: hipertextos, hipermídias. (ROJO, 2012, p. 21)

O que chama à atenção do docente em imbuir na prática leitora textos literários que animem os estudantes.

No esquema apresentado acima, é observado que o estudante terá a possibilidade de “viajar” nas histórias dos povos indígenas, conhecer a cultura, valores e crenças.

EU SOU MACUXI E OUTRAS HISTÓRIAS

Julie Dorrico é a autora da obra mencionada neste tópico, publicada no ano de 2019, tendo como

ilustrador Gustavo Caboco. A obra contempla um gênero que, além de ser diversificado, é proposto nas práticas didáticas da sala de aula: a memória. Julie Dorrico contextualiza a memória ancestral trazendo-a para atualidade que se torna possível, graças a um passado de memórias.

Memórias literárias é um gênero que, ao ser trabalhado no contexto educacional, aguça o interesse dos estudantes, possibilita a socialização de vivências que trazem a representatividade da realidade. Além disso, a memória proporciona o reconhecer-se enquanto ser pertencente a uma história. Segundo Dorrico (2019), foi em uma visita aos parentes, que se encontrou com Makunaima e com as histórias Macuxi, tal encontro foi proporcionado por sua bisavó.

A escrita poética e imagética presente na obra demonstram a magnitude da linguagem, seja ela verbal ou visual. Ao observar os escritos da autora supracitada, podemos traçar algumas sugestões de como trabalhar a obra no contexto escolar.

Seguiremos com uma sequência didática que tem por foco proporcionar ao estudante o contato direto com a literatura indígena.

PROPOSTA 1 – GÊNERO MEMÓRIAS

- Explicação pelo professor a respeito do gênero memórias;

- Roda de conversa sobre os povos indígenas: (Quem tem um parente ou amigo indígena? Como os indígenas foram encontrados? Quais as curiosidades que você estudante conhece a respeito dos povos indígenas?).

Atividade 1

Objetivo: Conhecer a história dos povos indígenas desde o processo de colonização.

- A roda de conversa será o momento em que sabermos se os alunos conhecem a história dos primeiros habitantes do Brasil, bem como cultura, identidade e valores;
- Elaborar uma lista que contenha os costumes indígenas;
- Discutir como tiveram acesso a tais informações.

PROPOSTA 2 – LEITURA

Objetivo: Ler, compreender e interpretar a obra apresentada na perspectiva de oralidade e reescrita.

- Fazer a leitura da obra de Julie Dorrico *Eu sou macuxi e outras histórias*;
- Estudo do vocabulário e compreensão da mensagem;
- Fazer registros;
- Contextualização da linguagem verbal com as imagens expostas na obra;

- Interpretação e reescrita da obra com a utilização de imagens;
- Apresentação oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras que contemplam a literatura indígena trazem saberes que podem ser ensinados, compartilhados entre indígenas e não-indígenas. Algumas já estão nas bibliotecas ou salas de leitura das escolas da rede municipal de ensino, mas o que se tem percebido é o pouco uso seja em leitura diária, em projetos ou até mesmo nas referidas fichas de leitura.

É importante frisar que as duas práticas pedagógicas apresentadas ao longo da pesquisa demonstram as possibilidades que temos de chegar ao leitor, motivá-lo para a recepção da leitura desejada, pois os estudantes pertencentes ao século XXI, precisam conhecer, discutir, apresentar aos demais a identidade, a ancestralidade, valores, crenças, os artefatos que constituem a cultura indígena.

Ao inserirmos as obras o menino que tinha cem anos e Eu sou macuxi e outras histórias no contexto da sala de aula, proporcionamos aos estudantes um contato direto com as características presentes na cultura indígena, permitindo ao público leitor que sejam sujeitos autônomos, protagonistas do saber, que vejam as diferenças como algo necessário para avançarem em conhecimento, que possam fazer parte de um contexto de leitores multiculturais e multiletrados.

Assim, cabe a escola favorecer aos estudantes práticas motivacionais que os despertem para o momento da leitura seja por meio de uma contação de história, seguindo uma sequência didática ou elaborando um esquema; seja por meio de outras práticas que favoreçam os multiletramentos que norteiam à formação do leitor multicultural. A ideia é que por meio de diversas estratégias possamos proporcionar aos estudantes um contato direto com a literatura indígena, a qual contempla em seu bojo, conhecimentos significativos que contribuem diretamente com a formação integral do estudante/leitor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/multicultural/>. Acesso em: 08 de abr. de 2022.

DORRICO, Julie. *Eu sou macuxi e outras histórias*. Nova Lima: Editora Caos & Letras, 2019.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando 1: Sobre saberes e utopias*. 2. ed. ampl. e atual. Lorena: UK'A, 2020.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. *Taynôh: o menino que tinha cem anos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Pachamama, 2019.

ROJO, Roxane Helena R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

TABAJARA, Auritha. *Coração na aldeia, pés no mundo*. 1. ed. Lorena, SP: UK`A Editorial, 2018.

CAPÍTULO 17

AFRICANIZANDO O CURRÍCULO ESCOLAR: O trabalho com o texto em uma perspectiva afrocentrada

Morganna Pontes dos Santos
UFG – *morgannapontes30@gmail.com*

RESUMO: Neste trabalho, objetiva-se discorrer sobre a africanização do currículo da educação básica por meio do trabalho didático-pedagógico com o texto, tendo em vista o combate ao racismo e ao preconceito racial. Para isso, o letramento foi tomado como eixo estruturante (direcionador) do trabalho com o texto, considerando a leitura e a escrita como processos indissociáveis da prática social (KLEIMAN, 2007). O trabalho com o texto, na perspectiva de africanização do currículo, requer, impreterivelmente, a tomada de uma percepção do ensino como prática social, a qual é fundamental para o combate ao racismo e ao preconceito racial. Nesse sentido, este estudo se fundamenta em estudos bibliográficos e documentais, a fim de responder à questão central da pesquisa: em que medida a educação afrocentrada, com base no trabalho com o texto, pode contribuir no enfrentamento do preconceito racial e do racismo? Espera-se que essas reflexões apresentadas corroborem um novo olhar sobre o currículo escolar, visando a formação de crianças e adolescentes que se compreendam como sujeitos integrantes de uma sociedade na qual se faz presente a diversidade de po-

vos, culturas e histórias, com vistas à africanização do currículo e das práticas de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: africanização do currículo; trabalho com o texto; afrocentramento.

INTRODUÇÃO

Nesse estudo, pretendo voltar o olhar especificamente para o trabalho com o texto como importante aliado no combate ao racismo e ao preconceito racial, com vistas à africanização do currículo e das práticas de ensino de texto, problematizando a forma ainda limitada como esse trabalho tem se dado e a necessidade de implementações de mudanças no cotidiano da educação básica.

Sob a perspectiva do letramento (KLEIMAN, 2007; SOARES, 2002), partiremos do princípio de que o trabalho com o texto é capaz de possibilitar uma reflexão aprofundada sobre os aspectos que fazem parte do sujeito em uma concepção histórica, social e cultural, no entanto é importante pensar em como tem se dado o processo de planejamento e prática desse exercício no contexto educacional. Para isso, será trazido para a discussão a problematização proposta por Wittke (2010), a qual faz uma crítica a respeito da forma “mecanicista” que o trabalho com a escrita na sala de aula tem se realizado. Nesse caminho, buscarei respaldo na minha própria experiência como corretora de textos escolares e como editora de materiais didáticos,

verificando a forma como essa prática tem sido orientada pelas instituições.

Foi utilizada também pesquisa bibliográfica com ênfase nos estudos de Silvério (2002), Quijano (2005), Ribeiro (2017), dentre outros teóricos que tematizam acerca de questões como: a constituição da sociedade brasileira pautada nas relações de classe e raça; o racismo institucional como problema persistente em nossa sociedade e a importância do papel da educação na mudança desse cenário.

COMPREENDENDO O CURRÍCULO ESCOLAR SOB UMA PERSPECTIVA AFROCENTRADA

Ao se colocar em debate o currículo escolar, pensa-se logo em um documento que visa o direcionamento das práticas educativas no contexto da sala de aula, apresentando as disciplinas e os conteúdos a serem ministrados. Entretanto, é preciso pensar o currículo escolar para além dessa perspectiva de dispositivo vertical, devendo este passar a atuar como um instrumento integrado às práticas cotidianas escolares, construído para e com os sujeitos que fazem parte da escola. De acordo com Gomes (2007),

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimen-

to nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas. (GOMES, 2007, p. 23)

É perceptível, no entanto, que se faz persistente um distanciamento entre o processo de construção do currículo escolar e a realidade prática da sala de aula e do contexto social. Historicamente, o conhecimento escolar foi se constituindo no Brasil sob bases econômicas, políticas e ideológicas eurocêntricas que aqui se estabeleceram ao longo do processo de colonização (1500-1822), tais como a monocultura de exportação, a hierarquização social, a dominação europeia, a homogeneidade cultural e religiosa em torno do cristianismo católico. Sobre esses aspectos, Soares (2002) destaca o caráter burocrático do currículo e da forma como ele é construído no decorrer dos séculos. Segundo a autora, além da própria instituição escolar,

[...] também o conhecimento é ‘burocratizado’, transfigurado em currículo, pela escolha de áreas de conhecimento consideradas educativas e formadoras, e em disciplinas, pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos em cada uma dessas áreas, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, processo através do qual se instituem e se constituem os saberes escolares. (SOARES, 2002, P. 156)

Denota-se, dessa forma, que, historicamente, a seleção de áreas, conhecimentos, conteúdos e saberes que integram o currículo escolar perpassou/perpassa

pelo crivo de um grupo dominante constitutivo da sociedade brasileira, o qual é detentor do poder de definir quais são os conhecimentos e saberes mais válidos a serem ensinados na escola. Diante disso, cabe elucidar o fato levantado por Sacristán (1995, p. 84) acerca de como, sob os preceitos de tal grupo, a escola e o currículo têm se configurado ao longo dos tempos. Segundo esse teórico,

A escola tem se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante. (SACRISTÁN, 1995, p. 84)

Salienta-se, com isso, o papel do Estado, como propositor de políticas curriculares, na institucionalização desse currículo que se faz, histórica e socialmente, excludente.

É interessante trazer em destaque o racismo como projeto político fundamental para dominação física, psíquica, econômica e social de dominação do colonizador europeu, projeto que estruturou diferentes instituições sociais brasileiras, como o Estado e a escola. Silvério (2002) compreende o Estado como o grande legitimador do racismo institucional, visto que as desigualdades são produtos de uma atuação orquestrada por ele nos planos econômico, político e cultural. Esse modelo europeu de organização, segundo Quijano (2005), estabelece a dependência histórico-estrutural, a qual se resulta do processo de despojo das identidades

dos diversos povos para a formação de uma nova identidade racial, repleta de estigmatizações e estereótipos. Em contrapartida, quando se abre a possibilidade de compreensão da nossa história, do papel exercido pelo Estado, a partir de uma educação afrocentrada, tornam-se viáveis novas concepções e intervenções com vistas à superação do racismo enquanto produto histórico, constituídas na relação entre sociedade e Estado.

Desse modo, é preciso apontar o Estado brasileiro como instituição de extrema importância para a construção de uma educação afrocentrada, responsável por reparar a dívida histórica com a população afro-brasileira. Portanto, cabe ao Estado assegurar a construção de uma sociedade antirracista, com base no reconhecimento e valorização do povo negro. Para tanto, além de diferentes políticas públicas, é fundamental a implementação de uma educação afrocentrada. Segundo Lima (2020, p. 41): “Uma educação afrocentrada é a distinção de escolarização como reprodução do status quo e de controle social de base do eurocentrismo.” (LIMA, 2020, p. 41).

Portanto, uma educação afrocentrada rompe com a visão de currículo e conteúdos escolares sob o viés excludente, trazendo, para a aula e para a escola, os saberes, a cultura, a epistemologia e a cosmovisão africana e afro-brasileira. É necessário salientar que a educação afrocentrada não se trata de uma proposta que visa excluir as demais epistemologias, culturas e historicidades que fazem parte do povo brasileiro, mas opera no sentido de conceber a cosmovisão e a histori-

cidade do povo negro como também relevantes em nossa construção social.

Sob uma perspectiva atual, é importante compreender como as políticas públicas têm sido construídas com vistas a tais mudanças, tratando aqui, especificamente, das políticas educacionais voltadas à africanização do currículo na perspectiva de uma educação democrática e antirracista. Dentre estas políticas, temos a Lei 10.639/2003, considerada um marco para o avanço da luta antirracista no Brasil, a qual estabelece a obrigatoriedade do estudo sobre a História e a Cultura Afro-brasileira, denotando a importância da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política na história do Brasil por meio do ensino básico (BRASIL, 2003). Apesar de sua grande importância, a lei, tomada por si só, é incapaz de promover uma real mudança no cenário educacional, isso pois, após ao seu estabelecimento, evidencia-se necessidade de implementações de práticas pedagógicas com base em um novo olhar sobre o currículo e o conhecimento escolar. Sob essa demanda, cabe destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2004), instituída pela resolução 01 de 17 de março de 2004 e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, as quais orientam para uma:

[...] política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo

e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2005, p.10).

Embora, o estabelecimento de tais diretrizes seja de grande relevância para a efetivação de práticas pedagógicas que coloquem em execução a Lei 10.639/2003, cabe enfatizar que elas também não se fazem eficientes sem que haja mudanças efetivas no currículo e nas práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Para Gomes (2007),

[...] há que se indagar como, e se, esses avanços políticos têm sido considerados pelo campo do currículo, pelo currículo que se realiza no cotidiano das escolas e pela ação pedagógica de uma maneira geral. (GOMES, 2007, p. 37)

Desta maneira, visando a superação desses desafios, é preciso que se proponha uma reflexão conceitual e pedagógica a respeito do que é e de como se dá uma educação afrocentrada. Segundo a ideia de “afrocentricidade”, a qual ganhou destaque com Molefi Ke-

te Asante em 1980^{xxvi}, a avaliação ou compreensão das condições dos povos oriundos de África deve ser feita com base em uma localização centrada na África e em sua diáspora (ASANTE, 2009), isto é, necessita-se tomar esses aspectos em uma perspectiva funcional, em que a centralidade de africanos e afrodescendentes seja pautada em uma noção factual de tempo e espaço.

Em vista disso, cabe enfatizar o trabalho com o texto como uma iniciativa metodológica que possibilita reflexões e aprofundamentos sobre diversas temáticas, cabendo pensá-lo como uma possibilidade metodológica para o atendimento aos preceitos da Lei 10.639/2003, bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Para isso, é relevante se constatar, primeiramente, como tem se dado o trabalho com o texto na sala de aula, percebendo as reais possibilidades que temos ao tomá-lo como meio para o exercício de uma educação afrocentrada.

O texto possui um importante papel educativo, sendo um instrumento que desempenha importante função social. Quando tomado como objeto de trabalho em sala de aula, abre-se um grande leque de possibilidades. No entanto, o que tem sido constatado no cotidiano escolar é um trabalho mecanizado com o texto em sala de aula. Ao tratar especificamente sobre o trabalho com a produção textual, Wittke (2010, p. 5) evidencia que “[...] a redação se tornou um exercício mecânico em que o aluno redige um texto para que o professor aponte erros cometidos [...]”. Constata-se,

desse modo, que a atividade de produção textual tem se reduzido a um meio que objetiva uma fatídica constatação e correção de “erros”, não havendo um aprofundamento sobre o que de fato importa no trabalho com a produção textual. Quanto a isso, a autora chama a atenção para um novo olhar em relação a esse trabalho, que deve visar a percepção do texto de um modo amplo e comprometido com o social (WITTKE, 2010).

Sendo assim, apoderar-se do trabalho com o texto com vistas à africanização do currículo é de extrema pertinência, é claro, se tomado como um instrumento pedagógico voltado ao desenvolvimento de um senso crítico e de posturas sociais conscientes. Tomado nesse sentido, torna-se capaz de auxiliar no enfrentamento e na ruptura da hierarquização de raça, classe, etnia, cultura, conhecimento etc., corroborando com o combate ao racismo e ao preconceito racial.

O TRABALHO COM O TEXTO COM VISTAS À AFRICANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Considerando o trabalho com o texto como um meio pelo qual pode-se promover a africanização do currículo escolar, é fundamental pensar sobre as abordagens e as possibilidades metodológicas para a realização desse trabalho. Nesse viés, é importante considerar o conceito de letramento, compreendido sob a perspectiva de teóricos como Kleiman (2007) e Magda Soares (2002) como conjunto de práticas de leituras sociais diversas, envolvendo as diferentes formas de expressão (oral e escrita) e as multiplicidades lin-

guísticas. Isso porque a africanização do currículo requer, impreterivelmente, a tomada de uma percepção social do ensino, que está totalmente atrelada a essa concepção do letramento.

Voltando à questão central dessa discussão, partir dessa noção do letramento, que aponta para a necessidade de uma relação intrínseca entre as práticas sociais e as práticas de leitura e escrita, faz-se de extrema pertinência à promoção da africanização do currículo escolar. Para tratar sobre isso, é importante trazer, de antemão, uma contextualização mais tangível sobre como tem se dado a proposição do trabalho com o texto e como tem se promovido, a partir dele, a abordagem de temas ligados à História e à Cultura Afro-brasileira (Lei 10.639), visando o combate ao racismo e ao preconceito racial. Partirei, então, da minha experiência profissional no trabalho de correção de textos de estudantes do Ensino Fundamental e Médio e de edição/revisão de materiais didáticos de Língua Portuguesa.

Tratando, primariamente, da forma como tem sido proposto o trabalho com o texto, é notória a persistência, especialmente no Ensino Médio, de uma noção do trabalho com o texto voltado, na maioria das vezes, para a preparação para os grandes vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com isso, opera-se um trabalho limitado com o texto, seja com relação ao “eixo estruturante” (KLEIMAN, 2007), que passa a ser os vestibulares e o ENEM, seja com relação aos textos e materiais que são selecionados para leitura, ou com relação ao próprio exercício de produção textual. Por conseguinte, frequentemente, é possível detectar, nas produções dos estudantes, cópias de

textos já existentes, ou imitação simplória de esquemas textuais prontos, tidos como fórmulas, demonstrando que há uma grave questão, não só de ordem metodológica, mas também de ordem curricular a ser solucionada.

É válido colocar em evidência que não há dúvidas de que se faz relevante e pertinente um ensino que prepare o estudante para as provas de vestibulares e exames, já que estes meios são determinantes para futuras inserções sociais destes sujeitos. No entanto, é interessante pensar em estratégias e abordagens para se trabalhar com o texto as quais contemplem, além desse objetivo de preparar os estudantes para provas e exames, o objetivo de abranger os demais aspectos sociais que os circundam e aos quais eles integram, preparando-os para as múltiplas inserções sociais.

Nessa perspectiva, a abordagem e a discussão de temas ligados à História e à Cultura Afro-brasileira (Lei 10.639) no trabalho com o texto são fundamentais. Observa-se que, nos últimos anos, houve um crescimento na abordagem de temas relacionados ao combate ao racismo, ao preconceito racial e à população negra nas atividades de leitura e produção textual. No entanto, quando se verifica a maneira como essa abordagem tem ocorrido, evidencia-se uma visão superficial e limitada em relação àquilo que é estabelecido pela Lei 10.639/2003 e orientado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira questão (GOMES, 2007).

Quanto a isso, Souza (2016), partindo da premissa de que o texto literário é um elemento importante para a formação cidadã, argumenta que o ensino da literatura no Brasil, por muito tempo, pautou-se em leitura e interpretação de textos que privilegiava apenas um dos grupos étnicos que formam a população brasileira (os europeus). Nas palavras da autora, no Brasil,

[...] a literatura historicamente foi concebida como espaço cultural restrito; pensada em vários momentos como texto escrito, terminou por excluir muitas pessoas do seletor grupo. Grupo que se dedicou a produzir a textos sobre si os quais deveriam também ser consumidos e apreciados pelo mesmo grupo. Por outro lado, essa textualidade literária, no Brasil como de outros países, tornou-se importante auxiliar na formatação do discurso nacional. (SOUZA, 2016, p. 98)

Esse fato é evidente quando voltamos o olhar para os grandes clássicos da literatura brasileira do período do Romantismo^{xxvii}, especialmente em sua fase Indianista (primeira fase desse movimento artístico/literário), com autores como Gonçalves Dias e José de Alencar, que visavam a construção de uma comunidade nacional imaginada, idealizada sob os valores das elites dominantes. Entende-se, portanto, que a literatura é um importante meio pelo qual se realiza o contato com outros contextos, com outras histórias e com outros sujeitos, desse modo corrobora a construção da

identidade nacional do país. Desta forma, quando pensada e consolidada sob a concepção de apenas um grupo hegemônico, acaba tornando-se um meio de representação excludente dos demais grupos, consolidando-se o que Chimamanda Adichie denomina “história única” (ADICHIE, 2009). Segundo a escritora, a história única traz como consequência o roubo da dignidade das pessoas, dificultando o reconhecimento da humanidade compartilhada (ADICHIE, 2009).

Posto isso, é preciso refletir, a partir de um olhar sobre o currículo escolar, acerca de quais histórias e perspectivas têm sido privilegiadas no trabalho com os textos literários, visto que por meio da literatura transmite-se valores, constrói-se percepções e perpetua-se visões sobre os diferentes povos e culturas. Para Souza (2016),

Se a literatura possui, como deseja Compagnon, a função de nos fazer ter contato com outras culturas para com elas redimensionarmos nossos campos de conhecimento, nossas práticas sociais; ela deve, hoje, constituir-se também um espaço para apresentação/apreciação de valores identitários e versões da história diferentes das hegemônicas. (SOUZA, 2016, p. 100)

Para que isso seja possível, há que se reaver que tipo de formação cidadã o trabalho com a literatura em sala de aula vem consolidando e como os diferentes grupos têm sido representados nos textos e obras selecionados. Isso sig-

nifica pensar o trabalho com a literatura na perspectiva do letramento, que deve ser percebido como prática social, pela qual o estudante, entendido como sujeito ativo, compreenda os diferentes povos, valores, culturas e os processos históricos sob uma perspectiva ampla, respeitosa, inclusiva e democrática. Sob essa concepção, é preciso retomar a importância de se problematizar o currículo escolar, reconfigurando os preceitos (ou eixo estruturante) tomados para a seleção e trabalho com os textos literários.

Em vista disso, cabe discutir acerca das possibilidades metodológicas para a concretização de um trabalho com o texto que objetive contemplar amplamente as historicidades e a diversidade étnica-cultural que integra a nossa nação, com vistas à africanização do currículo e das práticas educacionais. É preciso, assim, partir da compreensão de que, para que se promova uma real africanização do currículo por meio do trabalho com o texto, mais do que colocar em evidência a perspectiva histórica e cultural dos povos africanos e afrodescendentes, é necessário possibilitar que essa perspectiva seja narrada/contada por eles, enfatizando aqui a concepção de lugar de fala, que aponta a necessidade da visibilidade de sujeitos que tiveram suas percepções, saberes, posições e pensamentos desconsiderados/apagados ao longo dos tempos (RIBEIRO, 2017).

Pensemos, a partir disso, em produções literárias africanas e nas obras literárias de autores brasileiros afrodescendentes, as quais não sejam imbuídas do ideário europeu, tais como: *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto (2007); *Hibisco Roxo*, de Chimamanda Adichie (2011); *Nação Crioula*, de José Agualusa (2008); *Úr-*

sula, de Maria Firmina dos Reis (1988); *Primeiras Trovas Burlescas de Getulino*, de Luiz Gama (2021); *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus (2014). Obras como essas suscitam uma percepção histórica, social e cultural sob um ângulo diferente do qual estamos habituados, pois trazem enfoques narrativos que revelam, de fato, a subjetividade e as vivências dos povos africanos e afrodescendentes, possibilitando uma quebra dos paradigmas literários pautados na dominação histórica e cultural europeia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas, é possível perceber avanços políticos no que concerne a abordagem de temáticas voltadas ao combate ao racismo e ao preconceito racial pelo currículo escolar. Contudo, delineia-se a necessidade de medidas práticas mais efetivas e eficientes para que tais avanços políticos e pedagógicos de fato se concretizem no cotidiano escolar. Como visto, há vários desafios que impedem práticas educacionais afrocentradas, como a falta da disponibilização de recursos, despreparo docente, intolerância cultural e religiosa que parte tanto de docentes, quanto de estudantes e seus responsáveis. Além disso, tratando, especificamente do trabalho com o texto, persiste-se no currículo a ideia de um trabalho com o texto voltado à preparação dos estudantes para a realização de vestibulares e exames, bem como a seleção de obras literárias pautadas em perspectivas e valores eurocêntricos (SOUZA, 2016).

Sendo assim, é necessário que se volte o olhar para a pertinência das políticas voltadas à africanização do currículo e sobre quais os melhores caminhos para colocá-las em prática. Isso significa pensar o currículo coletivamente, visto como um dispositivo construído cotidianamente para e com os sujeitos que fazem parte da escola. Significa também conceber tais políticas como um direito da sociedade brasileira de entender os nossos processos históricos, sociais e culturais sob uma perspectiva ampla e não excludente,

Por fim, é relevante reforçar que um importante passo para que pelo trabalho com o texto seja possível promover a africanização do currículo, é tomar o letramento como eixo estruturante do ensino, já que ele designa a leitura e a escrita como processos imbricados à prática social (KLEIMAN, 2007). Tomar essa perspectiva é importante na medida em que a africanização do currículo exige que o ensino se pautem pelo nosso contexto social, histórico e cultural. A partir da tomada de medidas tão necessárias no que concerne o trabalho com o texto com vistas à africanização do currículo, é possível a legitimação de novas perspectivas narrativas e a vivência de uma real democracia sócio-histórica e racial.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. *Hibisco roxo*. Tradução: Julia Romeu. 3. impressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ADICHIE, Chimamanda. *O Perigo da História Única*. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009).

AGUALUSA, José Eduardo. *Nação Crioula: A Correspondência Secreta de Fradique Mendes* 6. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2008.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BRASIL. MEC/SEPIR. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, outubro de 2005.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos: apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>.

COUTO, Mía. *Terra Sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FREIRE, Maria Marcela. *A Tradição oral africana e afrodescendente na escola: possibilidades pedagógicas em poemas de Odete Semedo e Conceição Evaristo*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira). Departamento de História do CERES – Campus de Caicó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Caicó, 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GAMA, Luiz. *Primeiras Trovas Burlescas de Getulino*. Jandira, SP: Principis, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: (Org.) BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

LIMA, Cledson Severino de. *Teoria da Afrocentricidade e Educação*: Um Olhar Afrocentrado para a Educação do Povo Negro. Dissertação (Mestrado), Recife, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. Organização, atualização e notas por Luiza Lobo; Introdução de Charles Martin. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1988.

RIBEIRO, Djamila. *O que é*: lugar de fala? Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tadeu da. MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados*: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa e o Combate ao Racismo Institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, 2002, p. 219-246. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf>>.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

WITTKE, Cleide Inês. A prática da escrita na escola: processo de produção de sentido. *In*: III Seminário Nacional de Linguística e ensino de Língua Portuguesa. *Pelos caminhos da leitura e da escrita*: Reflexões e possibilidades. Anais... 2010. Rio Grande do Sul/UFPEL. Disponível em <<http://www.senallp.furg.br/index.php?>>>.

CAPÍTULO 18

OFICINA DE ARTES, LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS QUILOMBOLAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: Relato de experiência

Simara de Sousa MUNIZ
UFNT / UNITINS – *simara.sm@unitins.br*

Denyse Mota da SILVA
UFNT / UNITINS – *denysemota@hotmail.com*

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo relatar uma experiência de formação docente inicial em um projeto de extensão vinculado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins-UNITINS, *campus* de Araguatins, por meio da realização de oficinas de artes, leitura, contação de história e elaboração de material pedagógico. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral, principalmente, os saberes que podem favorecer os estudantes remanescentes quilombolas com possibilidades de ampliar seu desempenho nas atividades voltadas para a produção artística e a divulgação da Cultura Quilombola. A fundamentação teórica parte dos estudos de Kleiman (1989); Lopes (2014); Moraes e Velanga (2017); Moura (2010), Brasil (2013,2017), entre outros. É um estudo descritivo, onde a base metodológica utilizada inclui a pesquisa

bibliográfica e também incluiu a pesquisa de campo, realizada mediante instrumento de pesquisa contendo questionários e entrevistas no intuito de mapear o quantitativo das escolas que atendem alunos quilombolas do ensino fundamental I no município de Araguatins-TO. Os resultados apontam que das 50 escolas municipais localizadas na zona urbana, apenas 06 informaram que recebem alunos remanescentes Quilombolas da Ilha São Vicente, com um total de 39 alunos quilombolas matriculados na primeira fase do Ensino Fundamental. Foi possível perceber um avanço no desenvolvimento no aprendizado discente, além da compreensão da importância da leitura e contação de histórias na primeira fase do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; histórias; quilombolas; ensino fundamental I.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias está diretamente ligada ao imaginário infantil. A utilização desta ferramenta estimula a imaginação, assim como, o gosto e o hábito da leitura; desenvolve a autonomia e o pensamento, proporciona vivenciar diversas emoções como medo e angústias, ajudando a criança a resolver seus conflitos emocionais próprios, a ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura.

O componente Arte no Ensino Fundamental deve articular manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alu-

nos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas.

Este trabalho tem por objetivo relatar uma experiência de formação docente inicial em um projeto de extensão vinculado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins-UNITINS, *campus* de Araguatins, por meio da realização de oficinas de artes, leitura, contação de história e elaboração de material pedagógico.

Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral, principalmente, os saberes que podem favorecer os estudantes remanescentes quilombolas com possibilidades de ampliar seu desempenho nas atividades voltadas para a produção artística e a divulgação da Cultura Quilombola.

A fundamentação teórica parte dos estudos de Kleiman (1989); Lopes (2014); Moraes e Velanga (2017); Moura (2010), Brasil (2013,2017), entre outros. É um estudo descritivo, onde a base metodológica utilizada inclui a pesquisa bibliográfica e também incluiu a pesquisa de campo, realizada mediante instrumento de pesquisa contendo questionários e entrevistas no intuito de mapear o quantitativo das escolas que atendem alunos quilombolas do ensino fundamental I no município de Araguatins-TO.

ILHA SÃO VICENTE

O município de Araguatins está inserido na Microrregião do Bico do Papagaio no norte do Estado do Tocantins, às margens do rio Araguaia. O município abrange uma área de 26.625,286 km², encontra-se a 601 km de distância de Palmas, a capital do Estado e apresenta população de 31.329 habitantes (BRASIL, 2010).

A localidade foi elevada à condição de Município com a denominação de São Vicente, em 1913, pela Lei Estadual nº 426, de 21 de junho; sendo instalado, de fato, somente em 7 de setembro de 1931, a partir do Decreto nº 1.224, de 7 de junho do mesmo ano. A mudança do nome de São Vicente para Araguatins ocorre a partir do Decreto-Lei Estadual nº 8.305, de 31 de dezembro de 1943. A nova denominação atribuída ao município resulta da combinação de Araguaia e Tocantins, os dois grandes rios que fazem confluência na região (BRASIL, 2010).

A Comunidade Remanescente de Quilombo Ilha de São Vicente está localizada no município de Araguatins, na ilha cujo topônimo é São Vicente, no Rio Araguaia. O acesso à comunidade é realizado via transporte fluvial, caracterizado por pequenas embarcações como “barcos pequenos de madeira com motor rabeta, há também um barco de porte médio de madeira, uma voadeira com motor 25hp” (LOPES, 2014, p. 20). O tempo de deslocamento é variável entre 15 e 20 minutos dependendo do tipo de embarcação.

METODOLOGIA

Relato de experiência, sobre um projeto de extensão, realizado no período de junho de 2019 a fevereiro de 2020, com uma aluna graduanda do 5º período de Pedagogia, selecionada através do Edital PROEX Nº 02/2019 – PIBIEX, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão – Unitins.

O Projeto foi desenvolvido na cidade de Araguatins-TO. Participam do projeto uma professora (coordenadora e docente integradora), uma acadêmica (5º período) do Curso de Pedagogia da Unitins, campus de Araguatins para levantamento, realizada mediante instrumento de pesquisa contendo questionários e entrevistas no intuito de mapear o quantitativo das escolas que atendem alunos quilombolas do ensino fundamental I, além de oficinas de leitura e contação de histórias, interculturalidade, focados na formação inicial docente.

A história de ocupação quilombola da Ilha de São Vicente está associada diretamente com a fundação do município de Araguatins (TO), na microrregião do Bico do Papagaio, no extremo Norte do Estado do Tocantins. Os alunos Quilombolas são matriculados na rede municipal de Araguatins uma vez que não possui escola dentro da comunidade.

Das 50 escolas municipais localizadas na zona urbana, apenas 06 informaram que recebem alunos remanescentes Quilombolas da Ilha São Vicente, com

um total de 39 alunos quilombolas matriculados na primeira fase do Ensino Fundamental.

Primeira etapa: Foram realizadas visitas a Diretoria de Ensino de Araguatins para levantamentos das possíveis escolas que ofertam o ensino fundamental I. Em posterior, foram realizadas visitas programadas às escolas, com aplicação de questionário semiestruturado e entrevista para levantamento quantitativo das escolas que atendem os alunos quilombolas do ensino fundamental I. Os dados coletados foram tabulados para subsidiar as etapas seguintes do projeto.

Segunda etapa: Realização da pesquisa bibliográfica em artigos acadêmicos em periódicos na área de educação, proporcionando uma interlocução por meio das teorias estudadas na Universidade e a prática pedagógica da sala de aula, corroborando para o letramento.

Terceira etapa: Realização das oficinas através de encontros de formação e preparação de materiais didáticos pedagógicos e também oficinas sobre artes, leitura, contação de história e cultura quilombola. As oficinas ocorreram em setembro e outubro de 2019, na Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho, município de Araguatins-TO.

Nos encontros para discussões sobre as oficinas, foram apresentados aspectos sobre o projeto em desenvolvimento, problematização do processo educacional que possibilitava a reflexão coletiva em busca de alternativas para superação das dificuldades e compreensão dos avanços, contribuindo assim, para a

aprendizagem coletiva. Vale ressaltar que durante as reuniões de planejamento em conjunto com a professora titular, foram sugeridos aplicação das atividades com os alunos em parceria com gestão de cada escola e professores envolvidos nas classes com alunos quilombolas matriculados. Vale ressaltar que nesta fase do projeto não há execução das oficinas com alunos Quilombolas, uma vez que este será executado no Projeto Institucional previsto para 2021.

No final do projeto, foi organizado um portfólio com registro de todas as etapas do projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No questionário, foi perguntado se “Ocorre turno intermediário ou contra turno para acolhimento do aluno quilombola?”. Em todas as escolas que recebem alunos Quilombolas dessa faixa etária afirmaram que a escola acolhe os alunos em turno oposto ao da aula, devido ao horário de chegada dos alunos, uma vez que eles utilizam barcos e ônibus escolar para chegar à escola.

As características de pluriétnicidade e pluralidade cultural das crianças assentadas, como os agricultores, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, geraizeiros, negros, indígenas, quilombolas e outros mais que residem no campo, favorecem a elas uma infância multicultural, devidamente reconhecida e respeitada pelos marcos legais que se iniciam com a Constituição de 1988 e reafirmada em diversos outros instrumentos

legais mais específicos (BNCC, 2017). Para Silva e Martins (2010),

“[...] o processo de formação de leitores é também um processo de formação para a percepção do mundo – a partir dos textos escritos e para além deles.” Sendo assim, na medida em que o professor faz uso da leitura como ferramenta que promove o conhecimento, também pode despertar no aluno a motivação para outras fontes de leitura que condigam com o seu interesse. (SILVA; MARTINS, 2010, p. 37)

Entende-se que quanto mais cedo a criança for instigada e estimulada, ouvindo textos lúdicos que despertem a emoção, a curiosidade, mas ela vai se interessar pela leitura e pela escrita.

A história de ocupação quilombola da Ilha de São Vicente está associada diretamente com a fundação do município de Araguatins (TO), na microrregião do Bico do Papagaio, no extremo Norte do Estado do Tocantins. O território tradicional está localizado na margem direita do rio Araguaia, que inicia em frente à cidade e possui uma área de 2.502,0437 hectares (LOPES, 2014).

Para Moraes e Velanga (2017), questões relacionadas à diversidade cultural estão cada vez mais presentes nas discussões tanto no meio acadêmico quanto no campo escolar. Isso se dá pelo fato de vivermos em uma sociedade formada por várias culturas, podendo ser considerado um país multicultural. “Essas características são

refletidas no campo escolar, pois é notável a presença de crianças oriundas de várias localidades, e cada uma carrega consigo as características particulares de suas respectivas culturas”. (MORAIS; VELANGA, 2017, p. 300).

Seguem algumas evidências do Projeto: *Oficina pedagógica de leitura e contação de histórias quilombolas no ensino fundamental I*”.

Figura 1:

Reunião para orientação e planejamento das atividades
(04/09/19 – Sala Unitins)
Prof^a. Simara Muniz / Acadêmica: Marly Moreira



Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 2:

Encontros de formação para estudo e preparação de materiais
(04/10/19 – Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho)
Acadêmica: Marly Moreira



Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 3

Oficina de elaboração de materiais didáticos
(04/10/19 – Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho)
Acadêmica: Marly Moreira



Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 4

Oficina de elaboração de materiais didáticos
(04/10/19 – Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho)
Acadêmica: Marly Moreira



Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 5

Oficina de elaboração de materiais didáticos
(09/10/19 – Escola Estadual Aldinar Gonçalves de Carvalho)
Acadêmica: Marly Moreira



Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 6

Reunião para orientação do Projeto

(19/02/20 – Sala Unitins)
Prof^a. Simara Muniz / Acadêmica: Marly Moreira



Fonte: Dados da Pesquisa.

No final do projeto, foi elaborado um portfólio juntamente com a professora, contendo toda a descrição de todas as etapas do projeto além de registros de fotos e etc. Não restam dúvidas de que as produções escritas, elaboradas ao longo da realização da formação, têm contribuído para a construção do repertório dos participantes, evidenciado através de discussões e questionário de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do projeto de extensão, buscou oportunizar à acadêmica graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia – envolvida no projeto, refletir, estudar e elaborar atividades pedagógicas, relacionadas à leitura, artes direcionadas a alunos Quilombo-

las do Ensino fundamental I, no município de Aragua-
tins-TO.

Dessa forma, o projeto também buscou pro-
mover a melhoria na educação, através do aprimora-
mento do professor em formação inicial, reforçando
seus estudos no que concerne ao ensino da leitura e da
escrita e na busca de melhoria das práticas no contexto
da interculturalidade e da diversidade cultural.

A educação na infância é uma responsabili-
dade social garantida a todos como direito fundamental,
a cargo de uma articulação política responsável por
oferecer escola pública, básica e gratuita. Espaço pro-
pício para desenvolvimento na perspectiva do fortale-
cimento integral da criança quilombola como sujeito
histórico, social, crítico, reflexivo e, acima de tudo, ci-
dadão pensante, que expresse em suas ações contem-
porâneas a ressignificação da memória dos seus ances-
trais em contexto com o quilombo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10/03/2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 13/10/2020.

BRASIL. Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 13/03/2022.

FLORES, Kátia Maia; SILVA, João Gonçalo Mendes da. Quilombos: a formação de territórios tradicionais no Tocantins. In: ANDRADE, Karylleila; FLORES, Kátia Maia; BODNAR, Roseli. (Org.). *Populações tradicionais do Tocantins: culturas e saberes de comunidades quilombolas*. Palmas/Tocantins: UFT, 2013.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989

LOPES, Rita de Cássia Domingues. Relatório antropológico de reconhecimento e delimitação do território da comunidade quilombola ilha São Vicente. Araguatins: 2014.

MORAIS, Lerkiane Miranda de; VELANGA Carmen Tereza. Diversidade cultural na escola: desafios para a prática docente. RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 0000-000 ON LINE 299 Ano 1, Vol. I, Número 1, Jul-Dez, 2017, p. 299-321. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/4744-Texto%20do%20artigo-12970-1-10-20180814.pdf>. Acesso em: 02/05/2022.

MOURA, Gloria. *Estórias Quilombolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. *Alfabetização e Diversidade*, 2010. (Coleção caminho das pedras; v. 3). Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/estorias_quilombola_miolo.pdf. Acesso em 05/06/2022.

CAPÍTULO 19

GÊNERO E LINGUAGEM NÃO-BINÁRIA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Iran Ferreira de MELO

UFRPE – *iranmeloufrpe@gmail.com*

RESUMO: Gênero é uma categoria cultural e histórica que pode ser entendida como uma norma e como uma ação no mundo (BUTLER, 2003; PRECIADO, 2019; MELO, 2021). Na cultura ocidental, gênero é uma atribuição fundamental da vida humana calcada numa matriz de inteligibilidade cultural, que associa corpo > gênero > desejo sexual > prática sexual (BUTLER, 2020; MELO, 2020; PRECIADO, 2020) e que, dentro da ordem filosófica ocidental fundada nos legados filosóficos platonistas, ancora seus sentidos em lógicas binárias. Há que se considerar, porém, que existe uma parcela da sociedade que não se identifica com a experiência de captura do mundo calcada no paradigma filosófico platonista e não se adéqua, pois, à estrutura de binariedades representadas na linguagem e, nesse sentido, têm reclamado, para si, outros modos de viver, outras práticas, outras subjetivações e relações com o mundo, outros modos, portanto, de autorrepresentação, a partir de um paradigma filosófico e de uma linguagem não-binária. Nesta perspectiva, apresenta-se, aqui, a pesquisa “Deixe a minha língua lamber o que quiser. Linguagem disruptiva de gênero no Brasil” – em andamento – que, encontrando abrigo praxeológico, em diferentes campos da pesquisa da linguística, além de em outras áreas do conheci-

mento (AUSTIN, 1990; OSTERMANN; FONTANA, 2010; MORGADO, 2021; BERTUCCI, 2021), tem, como objetivos: 1. identificar manifestações recorrentes de linguagem disruptiva de gênero na língua portuguesa do Brasil; 2. compreender como essas manifestações respondem às demandas de indivíduos dissidentes de gênero; e 3. entender “se e como” elas são absorvidas pelo currículo escolar, considerando as seguintes perguntas-condutoras para cada objetivo, respectivamente: 1. quais os modos recorrentes de linguagem disruptiva de gênero na língua portuguesa do Brasil?; 2. como essas manifestações discursivas respondem às demandas de indivíduos dissidentes de gênero?; e 3. a escola brasileira contempla esses modos de interrupção? Se sim, como? Em torno, portanto, destes objetivos e destas perguntas-condutoras, este artigo apresenta os resultados preliminares da pesquisa proposta, considerando, pois, o seu primeiro ano de desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: gênero; linguagem não-binária; discurso; escola brasileira.

Gênero é uma categoria cultural e histórica. Pode ser entendida como uma norma e como uma ação no mundo (PRECIADO, 2019; BUTLER, 2003; MELO, 2021). Em nossa cultura, gênero é uma atribuição fundamental da vida humana calcada numa matriz de inteligibilidade cultural, que associa *corpo* > *gênero* > *desejo sexual* > *prática sexual* (BUTLER, 2020; MELO, 2020; PRECIADO, 2020), como abordarei mais à frente. Essa matriz demarca o mundo em uma ordem cis-heteronormativa, dividindo as pessoas

entre machos ou fêmeas e homens ou mulheres e tratando as pessoas sob um regime cis-heterossexista. Ela é reforçada por diferentes dispositivos de poder (Estado, família e sistemas linguísticos, entre outros). Quem escapa dessa ordem não tem direito à vida.

As pessoas que não se identificam com os valores da matriz (heteronormatividade, cisnormatividade, duonormatividade, misoginia, machismo) – como detalharei – não têm representatividade na linguagem hegemônica (VIDARTE, 2019; MOMBAÇA, 2021). E a falta de representatividade é falta de existência. Se não sabemos, não entendemos e consequentemente estranhemos o que não tem representatividade na linguagem. Por exemplo, uma estrutura de generalização masculinista numa linguagem (como na língua portuguesa) é parte da história de como essa linguagem é mobilizada. Ao longo do tempo, mulheres feministas entenderam isso e propuseram modos de utilização da designação de gênero, como a variante de morfemas ‘-o/a’, ‘-o(a)’, o feminino genérico e a valorização de formas que designam a mulheridade (a exemplo da assunção de palavras como *presidenta*).

Com exercícios políticos assim, o que mulheres feministas e muitas pessoas buscam é mostrar que quem não tem representatividade numa linguagem não é um corpo possível. É uma vida sem valor, também conhecida como uma vida abjetificada ou precária (BUTLER, 2021), isto é, aquela que ameaça a ordem, desvirtua a lógica, exige outra racionalidade (travestis, pessoas não binárias, pansexuais, intersexuais, entre outros).

A chave dessa discussão, portanto, é que a precarização de uma vida produz disrupção de linguagem. As vidas precárias, por não enquadramento às normas de gênero, precisaram buscar representatividade em neologias (novos modos de linguagem).

Vemos disrupção de gênero na neologia linguística, por exemplo, na criação de palavras como *travesti* (nomeação brasileira para dar conta de uma experiência abjetificada de gênero); no modo híbrido de pessoas se vestirem performando masculinidade e feminilidade (batom e barba, saia e camisa de botão, entre outros); na morfossintaxe de *a Pabllo Vittar* (maneira como essa cantora se denomina); dentre outras possibilidades de linguagem. Entretanto, é sobretudo na busca de representatividade da não binariedade de gênero (como identidade) que reside os mais conhecidos casos de disrupção. Emergem daí novas notações e modos para marcar designação de gênero em palavras.

A língua portuguesa já prevê um léxico e estruturas gramaticais para não binarizar gênero (itens como *pessoa, gente, corpo discente*). Mas eles não impedem o uso masculinista genérico. Sendo assim, emergem formas que vão dar representatividade com mais força à não binariedade, mas, acima de tudo, que propõem uma crítica aos valores da matriz de inteligibilidade cultural. Vamos discutir isso mais a fundo ao pensar melhor a chamada linguagem não-binária.

CONTEXTUALIZAÇÕES PRAXEOLÓGICAS

O tema *linguagem não-binária* tem eclodido no discurso de muitas pessoas atualmente e causado certa celeuma pública. É importante, por isso, que nós dos estudos do discurso nos engajemos nesse debate e nos posicionemos sobre ele. Contudo, falar de linguagem não-binária não é um papel simples. Antes mesmo de descrevermos o que seria esse fenômeno é importante dizer o que seria o *não-binário* que se menciona.

Por que precisamos da linguagem não-binária? Se eu tivesse de responder de pronto a essa pergunta, diria: porque a vida não é binária. Ela não se enquadra dentro daquilo que compreendemos a partir da binariedade que convencionamos sobre a realidade. A não binariedade de gênero é um modo de nós reconhecermos um lugar para além do dualismo masculino-feminino e homem-mulher, que é uma herança da nossa formação cultural secular. É o legado de uma racionalidade ancorada numa visão dicotômica, opositora de mundos. Como exemplo dessa visão, em sentido amplo, estão quase todas as nossas relações hoje tanto do mundo físico quanto do mundo metafísico, ao projetar, por exemplo, a noção de bem e mal, luz e trevas, divino e profano, enfim, quando operamos as visões que temos das relações que estabelecem faces opostas de uma mesma dimensão.

Essa visão é legatária de um olhar que foi introduzido na Grécia antiga, edificado nos escritos de Platão e que, por isso, denominamos como uma con-

cepção platonista, que, ao longo dos séculos, foi recaído sobre muitas coisas e principalmente sobre a própria construção da ideia de gênero. Em virtude disso, a noção que arraigamos acerca dos espectros que nomeamos de masculino e feminino e também nos campos da sexualidade e da racialidade – inclusive sob a força das tradições judaico-cristãs – é uma visão de mundo produto dessa cultura platonista.

Em sociedades como a nossa (urbanas, capitalistas, ocidentalizadas), ou seja, todas aquelas que vivenciaram as práticas coloniais que mencionei, essa cultura é muito contundente, porém existem pessoas que não se adequam a tal estrutura de binariedades e não se identificam com uma experiência de captura do mundo a partir de uma vida cujo paradigma é platonista. Elas, então, reclamam outros modos de viver; outras práticas, subjetivações e relações com o mundo. Todavia, essa demanda, numa sociedade duonormativa, as marginaliza da realidade. Diante disso, uma forma de usar a linguagem para questionar essa marginalização é uma possibilidade de inquirir a história dualista que recai sobre tais pessoas, interrogando a própria composição estrutural desse dualismo. Para tanto, o projeto de pesquisa que ampara este artigo tem o papel de fazer essa indagação histórica sobre uma ordem de discurso maior que a linguagem não-binária: a linguagem disruptiva de gênero.

Intitulado *Deixe a minha língua lamber o que quiser. Linguagem disruptiva de gênero no Brasil*, o estudo tem abrigo praxeológico em diferentes pesquisas da

Linguística e de outras áreas, como Austin (1990), Ostermann e Fontana (2010), Morgado (2021) e Bertucci (2021). Além disso, traz como objetivos: 1. Identificar manifestações recorrentes de linguagem disruptiva de gênero na língua portuguesa do Brasil; 2. Compreender como essas manifestações respondem às demandas de indivíduos dissidentes de gênero; 3. Entender se e como elas são absorvidas pelo currículo escolar.

A pesquisa tem como perguntas-condutoras de cada objetivo, respectivamente:

1. Quais os modos recorrentes de linguagem disruptiva de gênero na língua portuguesa do Brasil?
2. Como essas manifestações discursivas respondem às demandas de indivíduos dissidentes de gênero?
3. A escola brasileira contempla esses modos de interrupção? Se sim, como?

Em termos de metodologia, para realizar o primeiro objetivo, a investigação desempenha a produção de uma cartografia de usos, defesas e análises de manifestações da linguagem disruptiva de gênero no português brasileiro em espaços discursivos como: publicações nas redes sociais digitais, plataformas de vídeo e blogs; textos acadêmicos; entrevistas publicadas com ativistas da dissidência de gênero de todas as regiões do país; registros de falas públicas, debates e conversas em eventos sobre linguagem e interrupção de gênero; grupos de discussão de atividades formativas; guias de orientação para linguagem inclusiva em diferentes instituições do Brasil; canções populares, peças de

teatro, textos literários e filmes de artistas que tematizam a disrupção de gênero nos seus trabalhos; depoimentos de pessoas trans que fazem uso da linguagem disruptiva. Além disso, tem sido feita a produção de um panorama catalográfico que possibilitará categorizações que associarão o discurso das manifestações disruptivas de gênero a mecanismos específicos da gramática do português brasileiro (ex.: *menine* – modelo não-binário – marcado morfológicamente (-e) na desinência de gênero).

Como metodologia para o segundo objetivo, será elaborada uma entrevista a pessoas dissidentes de gênero e desenvolvida uma integração a grupos focais (informais – como rodas e bate-papos – e formais – como colóquios e simpósios) sobre dissidência de gênero e linguagem. E para o terceiro objetivo, ocorrerão atividades formativas e de escuta em escolas, análise de documentos curriculares que orientam o trabalho escolar (como projetos político-pedagógicos) e parametrizam redes de ensino (como planos de educação em diferentes níveis político-administrativos). Inclusive, essa metodologia aplicada para o terceiro objetivo é concomitante ao processo metodológico utilizado pelos dois outros, sendo este sequencial em duas fases do trabalho e aquele diluído em todo o tempo da pesquisa. As fases da pesquisa são divididas em quatro e mistas do ponto de vista metodológico, sempre com leitura, coleta, descrição e interpretação ao mesmo tempo. Elas se constituem pela seguinte cronologia: anos 01 e 02 – cumprimento do primeiro objetivo –, anos 03 e

04 – cumprimento do segundo objetivo – e, em todos os quatro anos, a realização do terceiro objetivo. No momento, estamos iniciando o segundo ano do estudo.

O trabalho desta pesquisa é, em todo o tempo, dialogado não apenas com as leituras das referências escritas escolhidas, mas também com interlocuções feitas com pessoas dissidentes de gênero, que colaboram com a pesquisa em leituras abertas do processo, por meio de um programa de *podcast* que trará essas pessoas como participantes de conversas públicas sobre o assunto. Além disso, procederei à leitura atenta de textos sobre estudos gramaticais da língua portuguesa no Brasil, de abordagens tanto normativas quanto apenas descritivas, a exemplo de LAU (2017) e Bagno (2011).

A cada ano da pesquisa, há um evento (seminário, curso, oficina, entre outros) que socializa os diferentes achados do estudo (o primeiro deles está sendo montado neste momento). E, ao longo do tempo, o trabalho será divulgado por distintos meios (revistas científicas, livros, eventos científicos, aulas, programas de *podcast*, *lives*, entre outros), como fazemos aqui. Ademais, a cada seis meses, a pesquisa gera um relatório que terá leitura sensível de pessoas dissidentes de gênero (sobretudo trans não-binárias) de diferentes idades, regiões do país, performances e racialidades.

Como enlace teórico ainda para este estudo, a seção seguinte apresenta o pano de fundo de questões importantes para entender o conceito de identidade

para este projeto e a base ideológica que sustenta o fenômeno analisado.

CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE E A MATRIZ DE INTELIGIBILIDADE DE GÊNERO

O questionamento subjacente a uma linguagem não-binária assenta na resistência a uma visão do que seria aquilo que se constituiu historicamente como identidade. É parte da base de um padrão binário de vida a noção muito usual de que a identidade é uma maneira de estar no mundo como se fosse uma marca essencial e quase permanente que carregamos para lidar com as coisas em geral. Para o modelo de percepção típico de uma sociedade platonista, a identidade é um estado no qual nos acomodáramos e viveríamos ao longo do tempo com pouca mudança e variação.

Entretanto, muito recentemente emergiram conhecimentos oriundos da ciência e dos ativismos em prol de diferentes grupos alijados socialmente que começaram a advogar por outra significação sobre a identidade. A filosofia deu um empurrão grande nesses saberes e se posicionou num lugar que passou a ser visto como pós-identitário, pensando na vida das pessoas de maneira geral e, em particular, ajudando bastante justamente as condições de quem não vive a binariedade de gênero. Uma das primeiras questionadoras desse campo é a filósofa estadunidense Judith Butler.

Butler, em seus estudos, nos mostrou qual o legado daninho do ideário da binariedade. No começo

dos anos 1990, com seu livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, ela questionou a categorização identitária atribuída à mulher no interior de certas teorias feministas, visualizando que essa categorização acaba, por vezes, reproduzindo a violência que ela tanto denuncia. Segundo a filósofa, tal violência pode se dar a partir de recursos típicos de uma sociedade como a nossa, binária, e se realiza sobretudo no que ela chamou de matriz cultural da inteligibilidade de gênero, como sinalizei.

Essa matriz consiste numa forte relação de correspondência entre alguns fatores de nossa vida. Há uma noção de que, quando a gente se constitui no mundo, as primeiras atribuições de significado à nossa existência são alinhadas a partir de uma protoatribuição, que seria a de gênero. Gênero é, assim, a designação fundamental aos seres humanos. Ao vir ao mundo, recebemos alguma categorização de gênero em sociedades como a nossa, quer queiramos ou não. Essa categorização, por sua vez, está consonante à leitura do tipo de corpo físico que ostentamos, para, dessa maneira, se criar uma expectativa de sentidos de genereficação sobre ele. Eis que se busca instaurar um alinhamento entre um corpo físico e uma categorização de gênero. Os corpos constituídos por uma formação cromossômica XY, e que têm como derivação sua biologia, possuem, na matriz, um alinhamento de significação associativo a um conjunto de ideias da categorização de gênero acerca do que seria o masculino. Em outras palavras, o XY gera um corpo com próstata, pênis e testículo e, portanto, para a matriz de inteligibilidade, é um

corpo masculino, de homem. Em relação a um corpo XX, que forma uma fisiologia com útero, ovário, vagina, a designação é de um corpo feminino, de mulher^{xxviii}.

Todas as pessoas que se identificam e se conformam a essa relação corpo-gênero são chamadas de cisgêneras, e cisgeneridade é o sistema ético-moral de práticas que subjaz essa relação e fomenta a matriz. Já os sujeitos de constituição de uma fisiologia ambígua (pessoas intersexuais) são ininteligíveis para a matriz, pois não ocupam lugar nessa armadilha binária e, por isso são levados a intervenções médicas, chamadas de cirurgias de reparação, ou vivem em eterno alijamento social. Observemos desde já a grande violência ética dessa matriz. O corpo físico é um pontapé que vai produzir o que seriam as expectativas sobre as máximas de gênero.

E a matriz não para aí. Para entender ainda essa relação de coerência, é preciso ver outros desdobramentos, como o estabelecimento dessa primeira correlação com a também expectativa e significação que se cria sobre o desejo sexual desse corpo a partir dessa já primeira relação que citei. Qualquer que seja o corpo dentro do binarismo físico e, como consequência, esse corpo vindo a ser rotulado como masculino ou feminino, se espera que desenvolva prazer sexual pelo tido corpo oposto. É ininteligível toda pessoa que se enquadra fora dessa relação de corpos considerados opostos.

Para esta relação gênero-desejo, obrigatória na matriz, utilizamos o termo *heterossexualidade compulsória*, pois ele indica essa relação prescritiva e que se propa-

ga no imaginário das pessoas. Para a relação triádica corpo-gênero-desejo típica da matriz, usamos *heteronormatividade*, que é o conjunto ético-moral de práticas que propaga essa busca incessante pela oposição entre os corpos (que, diga-se de passagem, é de rastro político de uma ideologia natalista judaico-cristã). Atualmente, muitas pessoas chamam de *cis-heteronormatividade* o sistema de valores como um todo que acumula prescrições da relação corpo-gênero-desejo, com o intuito de, pelo nome (aplicando o prefixo ‘cis-’), dar evidência ao primeiro elo corpo-gênero, que talvez o vocábulo *heteronormatividade* possa encobrir.

Mas a matriz ainda não termina aí, porque diferentes pessoas que vieram pesquisando, após Judith Butler começar seus estudos, puderam constatar que a matriz também trata das expectativas que, no bojo de uma ideologia natalista como citei, são acionadas sobre a postura sexual das pessoas. Para os homens, espera-se uma performance sexual dirigida às mulheres, cuja a atuação é o que vem se chamando de ativa sexualmente, e em relação às mulheres, uma performance dirigida aos homens e de atuação passiva sexualmente. Esse modelo é denominado cissexualidade e também binariza a experiência de mundo das pessoas, criando uma normatividade que abjetifica toda vivência que rompe essa norma.

As diferentes relações nefastas da matriz compõem um trabalho biopolítico porque manobram os corpos por meio de inúmeros aparelhos de poder (a exemplo de certas religiões, o Estado, a escola, a família) e

é um exercício necropolítico, pois define quem tem direito à vida e à dignidade. A linguagem vai refletir e refratar isso tudo, dando corpo e existência à reprodução ou a transformação da matriz. É por isso necessário pensar como driblar o tratamento dado às pessoas a partir do masculino genérico no português brasileiro, visando a uma forma de evitar que, por meio de designações de gênero nas palavras, ajudemos na manutenção da inteligibilidade da matriz. O masculino genérico é uma maneira de sacrificar todas as vidas que se afugentam da dominação masculinista: a mulher, o homem feminino, as pessoas trans, por exemplo.

Mas o que uma crítica pós-identitária quer declarar ao apresentar a matriz de inteligibilidade? Ela busca mostrar que existe uma série de pessoas que não se reconhece na matriz e que elas merecem respeito. No tocante às pessoas que transgridem a relação corpo-gênero (aquelas chamadas de transgênero), quando explodem os binarismos por não adotarem uma postura binária de gênero, é fundamental um olhar pós-identitário, pois ele vai nos ajudar a perceber que a atividade da identidade é um esforço que fazemos por meio de nossa capacidade performativa da linguagem, isto é, a de criar a realidade ao mesmo tempo em que usamos o discurso. Isso brota na superfície das palavras do texto escrito ou falado ou na superfície de diferentes semioses, e aí nasce com muita potência a linguagem não-binária.

LINGUAGEM NÃO-BINÁRIA – TROCANDO EM MIÚDOS

Ao longo da história, podemos ver algumas disrupções de gênero na língua portuguesa de acordo com certas formas, como as seguintes.

1. Democratização de gênero binário.

- O uso dos morfemas dualistas ‘-o/a’ ao final das palavras, que surge a partir dos anos 1990 e levaram a alguns estudos sobre o caso (CALDAS-COULTHARD; VAN LEEUWEN, 2004; CALDAS-COULTHARD, 2007).
- A utilização da forma ‘-@’, que chega com os anos 2000, ainda para se marcar masculino e feminino.

2. Usos de evocação à não binariedade.

- Notações não-alfabéticas, como ‘-@’, ‘-x’, na condição de morfemas de gênero, são empregadas em terminações de muitos vocábulos (como em *obrigad@*, *obrigadx*). Esses registros surgem nos anos 2000.
- O modo de desinência, compreendido tanto para o masculino quanto para o feminino, ‘-e’ é aplicado a palavras diversas (a exemplo de *todes*, inspirado em palavras como *estudantes*). Esse modelo passa a ser vigente nos anos 2010.
- O hibridismo de desinências de gênero, a partir dos morfemas estereotípicos ‘-o’ e ‘-a’, passa a ser utilizado como possibilidade de aglutinação dos espec-

tros binários (como nas palavras *amigoa*, *bonitoa*). Esse também é um formato que aparece nos anos 2010.

- Notações não alfabéticas, como ‘-__’, ‘-*’ e elipse (por exemplo, em registros como *obrigad_*, *obrigad** e *obrigad*). Esses são casos que se intensificam nos anos 2010.

- Os neopronomes, que nascem como maneira de substituição a pronomes pessoais convencionais de designação de objeto do discurso (p. ex.: *elu* e *ilu* e seus derivados). O *Ile* flexibiliza pronome pessoal com terminação ‘-ile’: Para ela e ele: *ile*; Para dela e dele: *dile*; Para aquela e aquele: *aquile*. O *elu* flexibiliza para a terminação ‘-elu’: Para ela e ele: *elu*; Para dela e dele: *delu*; Para aquela e aquele: *aquelu*.

Além de uma designação identitária (para proporcionar representatividade a grupos e pessoas), nasceram formas de não binariedade para marcar a performance de gênero humana, que é a prática de realizar gênero. Disso, emerge o uso do feminino gramatical (*mulher*, *ela*, *senhora*) para homens que performam o feminino (como dado do pajubá, o chamado feminino bixa).

Noutra perspectiva, como modo de disrupção da tradição masculinista e heteronormativa, pessoas têm mudado a forma de nomes que representam categorias não individuais com masculino gramatical para o feminino gramatical (surgem palavras como *corpa*, *mandata*, *quilomba*). É um feminino decolonial que vem crescendo desde os anos 2010. Ativistas brasilei-

ras, como Erica Malunguinho, Linn da Quebrada e Do-di Leal, têm usado bastante.

Além do mais, quando dizemos que já temos uma espécie de linguagem não-binária – conforme apontei antes –, é porque também não encerramos a realidade numa palavra. Temos a propriedade dos paradigmas linguísticos, isto é, as escolhas que fazemos para as significações. Posso dizer: pessoa, homem, gente, ele, José, entre outros. Escolho (nem sempre conscientemente) que modo vou referir. Isso já significa que o sistema de uma língua não é binário em si.

Todas essas possibilidades que menciono brevemente aqui estão no rol do que conhecemos como *linguagem disruptiva de gênero*, ou seja, toda designação de gênero que rompa com o masculino genérico e binariedade de gênero. O foco desse termo está na subversão pelo discurso e envolve modos de linguagem corporal; das cores; verbal (línguas em diferentes sistemas); das roupas; dos sinais, usada por pessoas surdas ou com baixa audição (como Libras); dos sistemas de escrita tátil (como braille) e outros.

A linguagem disruptiva também é chamada de *linguagem inclusiva de gênero*, epíteto usado para qualquer linguagem disruptiva de gênero, mas cujo foco do termo está na inclusão pelo discurso. Sendo assim cabem a ele formas disruptivas da língua que envolvem registros como: *pessoa, menino/a, menino(a), menina/o, manina(o), meninoa, meninao, meninoe,*

meninx, menin@, menin_, menin, menina (genérico), *ile, elu, corpa* e tantas outras maneiras.

Dentre as possibilidades de linguagem disruptiva, como sinalizei, existe a chamada linguagem neutra. *Neutro* é um termo usado para designar uma representação sem gênero social (nome de coisas, por exemplo) ou fora do binário masculino-feminino. Essa designação é ambígua porque pode indicar também isenção e imparcialidade^{xxix}. Tal maneira vem sendo a forma mais comum das pessoas se referirem aos modos não-convencionais de designação de gênero social na linguagem. Ela é muito empregada por pessoas cis-gêneras e por pessoas não ativistas de gênero.

ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES

A linguagem não-binária nada mais é do que uma prova de que a vida é maior do que as identidades impostas, principalmente aquelas advindas da inteligibilidade da matriz cultural; bem como se apresenta com a feição de um projeto político não-compulsório^{xxx} de dar visibilidade e representatividade às vidas não binárias ao passo que desmantelam a tessitura semiótica. É uma promessa de uma nova inteligibilidade (ou uma ininteligibilidade da matriz) por um trabalho de uma comunidade de fala que se esmera em criar outros padrões de dizer, que nada mais são do que outros padrões de viver, considerando que a vida é tecida no discurso.

Com este exemplo do rompimento do elo corpo-gênero da matriz, já podemos pensar a identida-

de não como uma essência, e sim como uma prática, uma performance. A identidade é um processo de interação que executamos o tempo todo para nos colocarmos no mundo e darmos significado a nós e aos outros seres. Nesse sentido, indo de encontro à cultura platonista responsável pela matriz, essa ideia de identidade como ação está na base das formas de vida, pois somos o tempo todo movimento, esforço, trabalho para sermos o que somos. Seríamos então não *binários* por natureza, se assim podemos declarar? Sim. Dessa forma, os usos disruptivos da linguagem não-binária cabem para falarmos das pessoas trans não binárias, mas cabem também para falarmos do movimento do fluxo da própria vida. Por essa razão, vemos muitas pessoas usarem esses modos para se referirem a *todes* em geral, cumprimentando, falando, tratando, designando grupos heterogêneos em termos de identidade de gênero. Dessa maneira, a ininteligibilidade é uma característica de todas as pessoas, embora algumas radicalizem e transgridam muito a matriz.

O uso de uma linguagem não-binária é uma práxis a favor de quem é trans *não-binária* de gênero e de *todes* nós que lutamos para que a diferença humana seja reconhecida, valorizada e respeitada. O uso da linguagem não-binária de gênero é uma postura em favor da vida, das pessoas desvalidas, pois é um discurso que, ao passo que denuncia a identidade como essência, dá vida, e vida em abundância, a todas as pessoas, sem exceção, sobretudo quem não tem sequer direito

de existir por terem questionadas as maneiras como vivenciam suas identidades.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, John. *Quando dizer é fazer*. Palavras e ação. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BERTUCCI, Pri. Dossiê de Linguagem Neutra e Inclusiva. Lisboa: Ssex Bbox, 2021.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BUTLER, Judith. *Discurso de ódio*. Uma política do performativo. Trad. Roberta Dabbri Viscardi. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam*. Os limites discursivos do “sexo”. Trad. Veronica Daminelli; Daniel Yago Françolli. São Paulo: N-1 Edições / Crocodilo, 2020.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Coleção Sujeito & História)

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. *Caro colega: exclusão linguística e invisibilidade*. Discurso & Sociedad. Barcelona, v. 1, n. 2, 2007, p. 230-246.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa.; VAN LEEUWEN, Theo. Discurso Crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e representação de atores sociais. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 4, n. especial, p. 11-33, 2004.

LAU, Heliton Diego. A questão da linguagem 'neutra' ou não-binária pelo viés discursivo: um estudo para um novo olhar para a língua portuguesa. In: XIII Seminário Nacional de Literatura, História e Memória e IV Congresso Internacional de Pesquisa em Letras no Contexto Latino-Americano, 2017, Cascavel. *Anais do III Seminário Nacional de Literatura, His-*

tória e Memória e IV Congresso Internacional de Pesquisa em Letras no Contexto Latino-Americano, 2017, p. 198-199.

MELO, Iran Ferreira de. Eu não dispense o movimento de uma língua. O que quero saber sobre evocação performativa queer. *In*: NASCIMENTO, Anne; SANTOS, Ertez Clarck M. dos; MELO, Iran F. de; COSTA, José A. da; ALMEIDA FILHO, José Marcelo M. de; RODRIGUES, Wesley S. (Orgs.) *Genealogias Queer*. Salvador: Devires, 2021, p. 69-83.

MELO, Iran Ferreira de. Características e princípios da linguística queer: carões e lacrações nos estudos da linguagem. *In*: BORBA Rodrigo. *Por uma Linguística Queer*. São Paulo: Cortez, 2020, p. 155-184.

MOMBAÇA, J. *Não vão nos matar agora*. São Paulo: Cobogó, 2021.

MORGADO, Morgan. *A primavera não binária*. Protagonismos trans não binária no fazer científico. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2021.

OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. (Orgs.) *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola, 2010.

PRECIADO, Paul. *Um apartamento em Urano*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro; Zahar, 2020.

PRECIADO, Paul. *Nossos corpos trans são um ato de dissidência do sistema sexo-gênero*. [Entrevista cedida a] Cécile Daumas. Libération. Trad. Luiz Morando. 2019. Disponível em: <https://resistadotblog.wordpress.com/2019/03/26/nossos-corpos-trans-sao-um-ato-de-dissidencia-do-sistema-sexo-genero/>. Acesso em: 09 de dezembro de 2021.

VIDARTE, Paco Vidarte. *Ética Bixa*. Proclamações libertárias para uma militância LGBTQ. Trad. Pablo Cardelino Soto; Maria Selenir Nunes dos Santos. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

i Logo depois que Martin Luther King Jr. (1929-1968) se tornou pastor da Igreja Batista da Dextue Avenue em Montgomery, Alabama, Rosa Parks (1913-2005) foi presa por recusar a ceder seu assento em um ônibus a um passageiro branco. Isso desencadeou o boicote aos ônibus de Montgomery (1955-1956), e King obteve proeminência nacional como líder corajoso e eloquente. Em 1957, ele fundou a Conferência da Liderança Cristã do Sul, que organizou atividades pelos direitos civis em todo o país. Um orador brilhante, King galvanizou o movimento e, em 1963, liderou a Marcha sobre Washington, onde fez o famoso discurso “Eu tenho um sonho”. Inspirado no exemplo de Mahatma Gandhi, ele abraçou uma filosofia de não violência e resistência pacífica. Os esforços de King foram fundamentos para garantir a aprovação da Lei de Direitos Civis de 1964 e a Lei de Direito de Voto de 1965. Ele foi assassinado em Memphis, Tennessee, durante uma missão pelos direitos civis.

ii Notons que la perspective de l’AD, comme celle de l’argumentation dans le discours qui s’en inspire (Amossy 2021 [2000]), étend élargir à tout discours une appellation que la rhétorique classique réservait aux discours destinés à persuader. On considère désormais qu’au-delà des genres oratoires visant à la persuasion, tout discours projette bon gré mal gré une image du locuteur à l’intention de l’auditoire: c’est un effet de l’énonciation et non pas simplement, comme le voudrait Aristote, un moyen de preuve lié à la triade logos, ethos, pathos.(AMOSSY, 2022, p.30).

iii BARROS, Solange Maria. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. E-mail: solmarbarros@gmail.com (Orientadora).

iv POP-SE é uma das mais premiadas revistas pelo setor gráfico brasileiro, impressas do mais criativo conteúdo de arquitetura, design e pensamento crítico. Em suas edições, por meio dos títulos se posiciona como um manifesto de seu tempo materializado em forma de título colecionável e não perecível, com assuntos atuais e provocativos sobre as formas de pensar a arquitetura, o urbanismo, a moda, o *design*.

v O presente trabalho tem como base alguns assuntos desenvolvidos durante a minha pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa se apoiou na arqueogenealogia foucaultiana com etapas de análise bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas abertas com mestres de capoeira dos municípios de Blumenau e Florianópolis.

vi Todas as referências a Paulina Chiziane são transcrições da entrevista em vídeo.

vii Provérbio africano.

viii Música do Grupo Abadá Capoeira.

ix Ao utilizar o termo “cultura negra”, reforço que não me refiro a uma versão reducionista do termo cultura, pois mantenho em vista seu caráter de invenção e de pluralidade.

x Disponível em: https://youtu.be/35m_dNIgxzs.

xi Disponível em: <https://youtu.be/W5vYLaW1m70>.

xii Reportagem disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eVUGFdG95fE>.

xiii Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YDLJ9Rqi-QQ>.

xiv Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EMFA6jRBjSo>.

xv Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/militante/>.

xviA expansão marítima portuguesa. Disponível em: <https://youtu.be/VTnyne9hpwo>.

xvii Como a colonização define o presente da África. Disponível em: <https://youtu.be/e9AN7C1E85U>.

xviii *Tradição oral africana na literatura*. Disponível em: https://youtu.be/zRNJTw_nzHk.

xix Preto ou negro? Qual a relação dos termos com a história do Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/u-HYtRcSVE4>.

xx Termo negro foi ressignificado no Brasil, explica Djamila Ribeiro. Disponível em: <https://youtu.be/dfzwtPFebDQ>.

xxi Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente a partir de um gênero textual. Com isso, espera-se uma produção inicial e uma produção final, em que a proposta deve ser a mesma, porque a primeira possibilita o professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as próximas atividades de acordo com as necessidades de sua turma, para, na última produção, o estudante colocar em prática todos

os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores.

xxii Ondjaki, premiado escritor angolano, comenta suas obras. Disponível em: <https://youtu.be/TuW7wCqEhz8>.

xxiii Sugestão: Raça, etnia e autodeclaração de negros, pretos e pardos. Disponível em: <https://youtu.be/YJohoCsF9xI>.

xxiv Que provém de diversas culturas. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/multicultural/>. Acesso em 11 de set. de 2022.

xxv Para Rojo (2012, p.13) os multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

xxvi Molefi Kete Asante, teórico conhecido por seus estudos acerca do afrocentrismo, foi o responsável por dar base teórica ao conceito de afrocentricidade no final da década de 1970.

xxvii O Romantismo trata-se de um movimento artístico, filosófico e literário que surgiu no final do século XVIII, na Europa, atingindo o seu ápice no século XIX. No campo da literatura, ele é dividido em três fases: Nacionalista ou Indianista; Ultrarromantismo ou Mal do Século; Condoreirismo ou Geração Social.

xxviii Quando digo que a categorização de gênero é um exercício que estabelece significações, quero afirmar que gênero, nessa perspectiva pós-identitária, é uma categoria criticada por ser vista como um trabalho de produção de sentido para a vida toda, numa performance de expectativas que a matriz força até a nossa morte. Se nascemos num corpo de determinada formação biológica, estamos fadados ao que ele exige de nós dentro de uma cultura que cultua a matriz e que – lembrando – é uma cultura platonista, binária. Sob esse horizonte, as pessoas são classificadas e divididas de maneira desigual em relação às suas oportunidades na vida a partir da já categorização de gênero quando nascem. Homens são dominantes e mulheres submissas nesse contexto cultural.

xxix Esse nome, inclusive, me incomoda um pouco. Eu prefiro usar ‘linguagem inclusiva’, ‘linguagem não-binária’ ou ‘linguagem disruptiva’, porque eu estou falando da postura de algumas pessoas que reconhecem que gênero é uma categoria normativa e que romper com certos imaginários de gênero é importante para que a gente compreenda que

essa categoria nos enquadra como sujeitos e que há pessoas que buscam existências ou se sentem mais confortáveis em formas de vida fora desses imaginários. Então não há nada de neutro aí, é tudo posicionado.

xxx É sempre importante lembrar que, ao contrário do que vem se propagando por aí, as propostas de linguagem não-binária não são uma prescrição de não-especialistas sobre a gramática das línguas. É sim um movimento legítimo de pessoas que, em suas línguas, requerem novos modos de uso. Isso é um processo normal, comum, aceitável e saudável do ponto de vista linguístico. Não há ameaça nenhuma.



2023