

REVISTA TABULEIRO DE LETRAS

V. 18
N. 01



PPGEL

ISSN 2176-5782



jan.
jun.
2024

R E V I S T A
TABULEIRO DE
LETRAS

Revista Tabuleiro de Letras, Salvador, v. 18, n. 01, p. 1-336, jan./jun. 2024

ISSN 2176-5782



Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Rua Silveira Martins, 2555- Cabula – 41150-000 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: +55 71 3117- 2200

ReitorA: Adriana Marmori Lima

Vice-ReitorA: Dayse Lago de Miranda

PRÓ-ReitorA De PeSQUiSA

Tânia Hetkowski

CoORDeNAÇÃO Do PRoGRAMA

Nerivaldo Alves Araújo

Valquíria Claudete Machado

eDitoRA CHefe

Aline Silva Gomes

eDitoRA CieNtÍFiCA

Marcia Rios da Silva

CoMiSSÃO eDitoRIAL

Celina Márcia Abbade

Ricardo Oliveira de Freitas

Sayonara Amaral de Oliveira

Thiago Martins Caldas Prado

CoNSeLHo CoNSULTivo

Adeíto Manoel Pinho – UEFS

Alana de Oliveira F. El Fahl – UEFS

Alba Valéria Silva – UFBA

Célia Regina da Silva – UFSB

Cilza Carla Bignotto – UFOP

Denise Zoghbi – UFBA

Diógenes Cândido de Lima – UESB

Elmo Santos – UFBA

Enivalda Nunes Freitas Souza – UFU

Helson Flávio da S. Sobrinho – UFAL

Isabel Lousada (UNL)

Janaína Weissheimer – UFRN

Josane Moreira de Oliveira – UEFS

José Henrique de Freitas Santos – UNEB

Kênia Maria de Almeida – UFU

Lígia Negri – UFPR

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra – UFMG

Maria Jose Bocorny Finatto – UFRGS

Mairim Linck Piva – FRUG

Nancy Rita Ferreira Vieira – UFBA

Nelly Medeiros de Carvalho – UFPE

Regina Kohlrausch – PUCRS

Rejane Vecchia – USP

Renata Maria de Souza Nascimento – UNEB

Ricardo Postal – UFPE

Rita de Cásia Ribeiro de Queiroz – UEFS

Rodrigo Oliveira Fonseca – UFSB

Tanya Saunders – University of Florida – UF, EUA

Projeto gráfico e Diagramação: Lino Greenhalgh

Foto da capa: Ricardo Freitas

Homepage: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/index>

E-mail: tabuleirodeletras@gmail.com

Catálogo na fonte – Biblioteca Prof. Edivaldo Machado Boaventura / UNEB

Revista Tabuleiro de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
– PPGeL-UNEB. v. 18 n. 2 (jun. 2024) – Salvador: UNEB; 2024.

Semestral
ISSN 2176-5782

1. Letras; Literatura; Linguística – Periódicos I. Universidade do Estado da Bahia. –
Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens.

CDD-800

CDU-821.134.3

Os textos publicados na Revista Tabuleiro de Letras são de exclusiva responsabilidade de seus autores e não refletem necessariamente a opinião da Comissão Editorial e do Conselho Científico.

Sumário

6 [Editorial](#)

Aline Silva Gomes

9 [Apresentação](#)

Marcos Bispo; Valquíria Claudete Machado Borba

DOSSIÊ TEMÁTICO

11 [BNCC e o ensino de Português: uma normativa curricular para a língua \[em face do pretuguês\] ou a linguagem \[dos falantes\] sob força de lei?](#)

Alex Pereira de Araújo

29 [Prática de Análise Linguística em narrativas de ficção: um olhar sobre as atividades da coleção Português: Conexão e Uso](#)

Ana Paula Regner; Francieli Matzenbacher Pinton

44 [O ensino de produção de textos dissertativo-argumentativos: obras audiovisuais como recursos à argumentação](#)

Maria Gabriella Flores Severo Fonseca

60 [Novos letramentos na BNCC: ecos de um novo *ethos* no ensino do gênero discursivo anúncio publicitário](#)

Polyana Carvalho Nunes; Naziozênio Antonio Lacerda

72 [A Base Nacional Comum Curricular: das políticas de currículo ao PNLD](#)

Ravena Hernandes; Valquíria Claudete Machado Borba

87 [Ensinar gêneros textuais ou desenvolver competências de linguagem? Dois modelos para o ensino da produção de textos](#)

Marcos Bispo; Fernanda Maria Almeida dos Santos

ARTIGOS

107 [Português como língua adicional na universidade: formação, percepções e atitudes linguísticas de docentes](#)

Franciele Maria Martiny; Mariana Cortez

124 [A diversidade nas narrativas do PNLD literário 2018: um olhar para *Mãos de vento e olhos de dentro*](#)

Márcia Tatiana Funke Dieter; Lovani Volmer

138 [Atos de leituras em língua estrangeira nas infâncias: ressonâncias propositivas para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural](#)

Risonete Lima de Almeida; Rosemary Lapa de Oliveira

153 [O aborto \(1893\), de Figueiredo Pimentel: do criticado folhetim ao sucesso do livro popular](#)

Sabrina Ferraz Fraccari

- 169 [O uso do A gente e do Nós por estudantes caboverdianos residentes no Brasil](#)
Késsio Jhone Lopes da Silva; Claudia Ramos Carioca
- 182 [Elizabeth Bishop e a tradução poética de Carlos Drummond de Andrade e Vinicius de Moraes](#)
Aline Santos de Brito Nascimento; Moselle Ottoni Sant'ana
- 195 [Mecanismos literários de resistência: as crônicas dissidentes de Raúl Rivero, espelhos da Cuba cotidiana](#)
Antonio Martínez Nodal; Nerivaldo Alves Araújo
- 210 [No meio do caminho tinha uma pandemia: \(re\) configurações do estágio supervisionado no curso de Letras – Português do IFPB](#)
Rickison Cristiano de Araújo Silva; Neilson Alves de Medeiros
- 228 [Poderia Jesus ser gay? Uma análise discursiva da ação judicial contra A primeira tentação de Cristo](#)
Wesley Bahia Machado; Gilberto Nazareno Telles Sobral
- 247 [Manipulação discursiva e desinformação na pandemia de Covid-19: o discurso antivacina nas redes sociais](#)
Melissa Maria do Nascimento Sousa; Júlio César Rosa de Araújo
- 265 [The relevance of pragmatics for language teaching](#)
Flávius Almeida dos Anjos
- 274 [Mães e filhos na pandemia: Os desafios da maternidade sob o olhar do discurso publicitário](#)
Cristiane Souza Martins; Carla Severiano de Carvalho
- 290 [Dos estudos críticos da linguagem aos estudos críticos do discurso: os pontos de vista de quem fez a história](#)
Cleide Emília Faye Pedrosa; Alzenira Aquino de Oliveira; João Paulo Lima Cunha
- 304 [Letramento literário via web: um paralelo entre a bookinfluência e a sala de aula](#)
Helen Vanessa Couto Silva; Flávia Aninger de Barros
- 321 [Abordagem do léxico e da seleção vocabular no Manual do Professor em livro didático do Ensino Médio](#)
Carlos Roberto Gonçalves da Silva; Herbertt Neves

Editorial

Prezados/as Leitores/as:

Chegam às suas mãos mais um exemplar da Revista Tabuleiro de Letras: o primeiro do ano de 2024. A elaboração deste número contou com a colaboração de estudantes de mestrado, mestres, estudantes de doutorado, doutores e pós-doutores oriundos de várias instituições de ensino e pesquisa brasileiras. A obra reúne textos produzidos em diversas regiões do país e aborda inúmeros temas.

A seguir, destacamos, de forma resumida, os 15 artigos que compõem esta edição. Todos versam sobre questões relativas ao estudo de linguagens, foco de interesse do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, visando contribuir significativamente para o avanço na área de Letras.

Franciele Maria Martiny e Mariana Cortez compartilham os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em uma universidade em região de fronteira, em que participaram do estudo professores de Português como Língua Adicional (PLA). Em sua construção, aplicou-se um roteiro de entrevista para compreender o perfil profissional dos professores e suas atitudes linguísticas em relação ao ensino de PLA. Conforme apurado, as análises demonstraram que os professores valorizam o multilinguismo, porém enfrentam incertezas na abordagem da diversidade em sala de aula devido à falta de uma política institucional clara sobre bilinguismo. Alguns ainda priorizam práticas monolíngues em detrimento de outros falares, como as práticas translíngues.

Márcia Tatiana Funke Dieter e Lovani Volmer averiguam a presença de diversidade na obra “Mãos de vento e olhos de dentro”, de Lô Galasso, selecionada para o PNL D Literário 2018, com o objetivo de promover

uma educação plural e inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Adotando a abordagem bibliográfica e qualitativa, as autoras analisam a história, o discurso e os aspectos pictóricos da obra, oferecendo contribuições importantes para estudos sobre diversidade na literatura infantil e a seleção de obras literárias no ambiente escolar.

Risonete Lima de Almeida e Rosemary Lapa de Oliveira externam os resultados de um estudo sobre os atos de leitura das crianças, com foco no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural infantil. As pesquisadoras: uma profissional de língua estrangeira e outra da área de linguagens, analisaram o Referencial Curricular Municipal de Salvador-Bahia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na língua inglesa. O estudo buscou compreender as práticas de leitura em língua estrangeira e identificar concepções relacionadas ao ensino e aprendizagem de LE. As conclusões do trabalho proporcionaram *insights* cruciais para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas da Rede Municipal de Educação da localidade mencionada.

Sabrina Ferraz Fraccari investiga o processo de publicação do romance “O Aborto”, de Figueiredo Pimentel, desde o folhetim até sua edição em formato de livro no fim do século XIX. Utilizando pesquisas de diversos estudiosos, o texto aborda a história do folhetim, a edição popular do romance e as críticas de Coelho Neto e Carlos Magalhães de Azeredo sobre a obra.

Késsio Jhone Lopes da Silva e Claudia Ramos Carioca publicam os resultados de uma pesquisa sobre o uso dos pronomes de primeira pessoa do plural *Nós* e *A gente* na variedade da língua portuguesa falada por estudantes caboverdianos no Brasil, sendo um estudo pioneiro nessa temática. Para tal, adotam a Sociolinguística Variacionista de

Labov (2008) como base teórica e analisam um *corpus* disponibilizado pelo grupo PRO-FALA. Os autores observam a frequência de uso das variantes utilizando grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos.

Aline Santos de Brito Nascimento e Mosselle Ottoni Sant'ana examinam as traduções poéticas realizadas por Elizabeth Bishop de poemas de Carlos Drummond de Andrade e Vinicius de Moraes, destacando os procedimentos utilizados pela poetisa norte-americana para propagar a literatura brasileira na língua inglesa. O texto compara as traduções de Bishop, apontando suas falhas e acertos. A análise é embasada em estudos críticos de diversos autores sobre a poesia de Drummond e Vinicius, assim como sobre tradução poética. Além disso, são considerados aspectos importantes da vida e obra de Bishop relacionados ao Brasil.

Antonio Martínez Nodal e Nerivaldo Alves Araújo analisam as crônicas dissidentes do pensador e poeta cubano Raúl Rivero, destacando seu papel como mecanismo literário de resistência e autoafirmação. Rivero é considerado um intelectual subversivo pelo regime cubano em virtude de sua narrativa fora do campo revolucionário e descrição da realidade cubana. O estudo é feito por meio de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, considerando o valor da crônica como forma de luta e reflexão crítica sobre o contexto político e socioeconômico cubano.

Rickison Cristiano de Araújo Silva e Neilson Alves de Medeiros aprofundam as mudanças no Estágio Supervisionado na Licenciatura de Letras – Português do IFPB devido à pandemia, destacando as reconfigurações ocorridas na disciplina durante as atividades de Ensino não Presenciais. Os resultados da pesquisa, de abordagem qualitativa e autoetnográfica, revelam alterações institucionais e pedagógicas feitas pelos do-

centes para se adequar às diretrizes do Projeto Político-Pedagógico e às diversas realidades dos alunos.

Wesley Bahia Machado e Gilberto Nazareno Telles Sobral discutem a construção da sexualidade, especialmente a homossexualidade, no discurso cristão. Analisam e relacionam as formações discursivas e ideológicas que atribuem significados à sexualidade de Jesus. A análise se baseia na ação judicial movida pela Associação Centro Dom Bosco de Fé e Cultura contra o especial de Natal “A primeira tentação de Cristo” (2019), do grupo Porta dos Fundos. A abordagem teórico-metodológica se apoia na análise do discurso de linha francesa, sobretudo Michel Pêcheux (1969), com contribuições de Orlandi (2012), Foucault (1999) e Althusser (1985), para discutir a constituição da sexualidade e o funcionamento ideológico da Igreja.

Melissa Maria do Nascimento Sousa e Júlio César Rosa de Araújo estudam a prática da desinformação como forma de manipulação de sujeitos, especificamente no contexto da pandemia de Covid-19. Utilizando abordagens da Análise de Discurso Crítica, os autores examinaram seis *fake news* sobre vacinas contra o coronavírus encontradas em redes sociais. A análise destacou aspectos discursivos e multissemióticos envolvidos na produção e disseminação dessas *fake news*, bem como sua relação com a manipulação de sujeitos no momento do consumo. O estudo propõe reflexões para combater o negacionismo científico que contribuiu para o aumento de mortes durante a pandemia.

Flávius Almeida dos Anjos, em seu texto, escrito em inglês, destaca a importância da pragmática no ensino de línguas, ressaltando a necessidade de desenvolver não apenas o conhecimento da estrutura da língua, mas também a competência pragmática para compreender e se comportar de forma

adequada em situações comunicativas. Frisa a relevância de uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento da competência pragmática, chamando a atenção para a importância de os professores saberem como abordar esse aspecto no ensino de línguas, para que os aprendizes possam alcançar essa competência.

Cristiane Souza Martins e Carla Severiano de Carvalho analisaram como o Interdiscurso e as Formações Discursivas se entrelaçam para construir significados sobre a maternidade no contexto publicitário, durante a pandemia. O *corpus* escolhido foi a campanha publicitária “Filhos”, do O Boticário, veiculada no Dia das Mães de 2020. A análise revelou que o discurso publicitário aborda a maternidade de forma contraditória, homenageando as mães por sua habilidade em desempenhar múltiplos papéis, ao mesmo tempo que normaliza a sobrecarga e romantiza o esgotamento materno, perpetuando a falta de apoio paterno.

Cleide Emília Faye Pedrosa, Alzenira Aquino de Oliveira e João Paulo Lima Cunha, em coautoria, abordam as origens da Análise Crítica do Discurso (ACD) e sua transição para Estudos Críticos do Discurso (ECD), com o objetivo de aprofundar a compreensão dos diferentes caminhos traçados por precursores internacionais e nacionais. Os autores destacam analistas europeus como Norman Fairclough, Ruth Wodak e Teun van Dijk, além de pesquisadoras brasileiras como Izabel Magalhães, Célia Magalhães e Carmem. Caldas-Coulthard.

Helen Vanessa Couto Silva e Flávia Aninger de Barros examinaram o uso de técnicas de influenciadores literários *on-line* para promover a habilidade de leitura e o pensamento crítico entre os jovens. Analisaram os métodos utilizados por *bookinfluencers* e como essas técnicas podem ser aplicadas

em contextos educacionais. Como resultado, avaliaram que a integração de elementos digitais e interativos pode aumentar o engajamento dos estudantes e aprimorar suas habilidades de leitura. A implementação dessas estratégias, em ambientes educacionais, pode aproximar os alunos da leitura de forma mais dinâmica e conectada com suas realidades digitais.

Carlos Roberto Gonçalves da Silva e Herbertt Neves investigam os livros didáticos de português e os manuais do professor, com foco na seleção vocabular e no ensino do léxico. A base teórica se apoia em diversos autores, e a metodologia da pesquisa é documental, descritiva e explicativa, com abordagem qualitativa. O estudo aponta para uma orientação teórica positiva em relação ao ensino do léxico, contudo ressalta a existência de lacunas que precisam ser superadas tanto pelos autores dos livros quanto pelos professores em sala de aula.

Gostaríamos de expressar nossa gratidão à Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PPG, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, e à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL, por sua atenção e cuidado constantes com a Revista, garantindo sua continuidade.

Também queremos agradecer a todos/as os/as avaliadores/as pelo apoio às nossas solicitações. Um agradecimento especial a Lino Greenhalgh e ao professor Ricardo Freitas pelo tempo e esforço dedicados. Sua contribuição é fundamental para a qualidade da publicação.

Por último, esperamos que os/as leitores/as se deixem guiar e enriquecer pelas reflexões compartilhadas em cada manuscrito.

Boa leitura!
Aline Silva Gomes
Editora-chefe

Apresentação

A produção de textos escritos sempre foi uma importante unidade do ensino de Língua Portuguesa. Com a reconfiguração da arquitetura disciplinar proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientada pela pedagogia das competências, novas nuances foram incorporadas a esse eixo estruturante, dentre as quais: i) A definição dos objetivos educacionais na forma de competências e habilidades; ii) a seleção de um conjunto de práticas sociais de referência como critério para a seleção de gêneros, em substituição aos domínios discursivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e; a determinação de um conjunto de habilidades para cada ano escolar, estabelecendo uma progressão das aprendizagens para toda a educação básica.

Esse novo quadro desafia a comunidade científica e profissionais envolvidos na prática educativa a desenvolver reflexões e pesquisas que busquem avaliar a (im) pertinência das novas orientações curriculares para o ensino e a aprendizagem da produção de textos escritos, os materiais didáticos delas decorrentes e seus possíveis impactos na formação de professores. Os seis artigos que compõem este dossiê apresentam contribuições relevantes para a compreensão e crítica das novas orientações curriculares oficiais, com foco em aspectos implicados na produção de textos.

No artigo “Novos letramentos na BNCC: ecos de um novo *ethos* no ensino do gênero discursivo anúncio publicitário”, Polyana Carvalho Nunes e Naziozênio Antonio Lacerda apresentam um diálogo entre a BNCC e os Novos Letramentos, com vistas à elaboração de uma proposta didática com o gênero discursivo anúncio publicitário, buscando

refletir sobre: i) o que é um anúncio publicitário e qual a importância de compreendê-lo? ii) o que podemos inferir a partir da “aparente” sutileza de sua linguagem? iii) o que são estereótipos e como podemos refletir criticamente sobre eles? iv) o que podemos dizer sobre campanhas publicitárias midiáticas que rompem com construções de estereótipos?

No segundo artigo, intitulado “O ensino de produção de textos dissertativo-argumentativos: obras audiovisuais como recursos à argumentação”, Maria Gabriela Flores Severo Fonseca analisa a implementação de uma proposta de intervenção pedagógica que utilizou o cinema como estratégia de sensibilização dos estudantes de uma turma do Ensino Médio de uma escola pública para a produção de textos dissertativos.

No artigo “Prática de Análise Linguística em narrativas de ficção: um olhar sobre as atividades da coleção *Português: conexão e uso*”, Ana Paula Regner e Francieli Matzenbacher Pinton analisam as atividades didáticas de análise linguística e de produção de textos numa coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º Ano, com o objetivo de verificar em que medida ocorre a articulação entre as práticas de linguagem para o trabalho com a narrativa de ficção em uma perspectiva de gêneros textuais. O estudo apresenta importantes reflexões sobre um tema bastante relevante: a relação entre gramática e texto.

No artigo “BNCC e o ensino de Português: uma normativa curricular para a língua [em face do português] ou a linguagem [dos falantes] sob força de lei?”, Alex Pereira de Araújo realiza uma crítica da BNCC, articulando o linguístico e o político com questões ligadas ao ensino do português como língua da nação brasileira, num cenário de plurilinguismo (diversas línguas e linguagens no

mesmo espaço geopolítico). A análise considerou a BNCC como parte de uma política de planejamento linguístico, entendendo que tal documento lida com o ensino da língua nacional, apresentada como língua materna da maioria, mas, voltando-se para uma variante definida como culta ou padrão.

No artigo intitulado “A Base Nacional Comum Curricular: das políticas de currículo ao PNL D”, Ravena Hernandes e Valquíria Claudete Machado Borba apresentam uma breve retrospectiva dos processos de concepção e implementação da BNCC, em sua articulação com as políticas de currículo, com o objetivo de apontar os reflexos dessa trajetória no planejamento do livro didático.

Fecha este dossiê, o artigo intitulado “Ensinar gêneros textuais ou desenvolver competências de linguagem? Dois modelos para o ensino da produção de textos”, de autoria de Marcos Bispo e Fernanda Maria

Almeida dos Santos, que estabelecem um confronto entre o modelo didático proposto pelo Grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, baseado no interacionismo sociodiscursivo, e a teoria didática da BNCC, fundada na noção de competência, quanto às formas de compreensão do papel desempenhado pela produção gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista o desenvolvimento de capacidades e competências.

Os estudos aqui reunidos são uma pequena amostra da análise crítica à qual as políticas educacionais, em geral, e as de ensino de língua, em particular, precisam ser submetidas, como condição para seu aperfeiçoamento. Esperamos que esta publicação possa inspirar a realização de novas pesquisas teóricas e aplicadas sobre o ensino da produção de textos em nosso país.

Os organizadores

Marcos Bispo
(Universidade do Estado da Bahia – UNEB)

Valquíria Claudete Machado Borba
(Universidade do Estado da Bahia – UNEB)

BNCC e o ensino de Português: uma normativa curricular para a língua [em face do pretuguês] ou a linguagem [dos falantes] sob força de lei?

Alex Pereira de Araújo (UESB/UFMS)*

<https://orcid.org/0000-0003-4818-0912>

Resumo:

Este trabalho apresenta algumas considerações a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no referente às questões ligadas ao ensino da língua portuguesa no Brasil, à territorialidade e ao pertencimento racial, processos históricos, que envolvem, no campo da educação, a formação docente e a construção da cidadania dos educandos e das educandas nestes tempos de reafirmação do Estado democrático de direito e da vaga decolonial. Portanto, trata-se de uma abordagem política em termos do pensamento de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, que considerava político o ato de educar (FREIRE, 1980; 1983; 1989; 1996). É com base nesta perspectiva que a BNCC será abordada, mas sob o aporte teórico da *análise pragmática do discurso*, tributária da análise discursivo-desconstrutiva (cf. ARAÚJO, 2020).

Palavras-chave: BNCC; currículos; ensino de língua; linguagem.

Abstract:

BNCC and the teaching of Portuguese: a curricular norm for the language [in the face of Pretuguês] or the language [of the speakers] under the force of law?

This work presents some considerations regarding the National Common Curricular Base (BNCC), regarding issues linked to the teaching of the Portuguese language in Brazil, territoriality and racial belonging, historical processes, that involve, in the field of education, teacher training and the construction of citizenship of schoolboys and schoolgirls in these times of reaffirmation of the democratic State of right and the decolonial wave.

* Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pelo PPGMLS da UESB com estágio na Paris 3, e mestre em Letras: Linguagens e Representação pela UESC. Participa dos Programas de Pós-Graduação em Gestão Educacional da UESB e Tutoria em Educação a Distância da UFMS onde também participa do processo seletivo de estágio pós-doutoral pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Faculdade de Artes, Letras e Comunicação. É membro do Movimento Negro Unificado (MNU-BA) e do Conselho Estratégico Social da UFSB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6871174069415814>. E-mail: alex.p.araujo@ufms.br

Therefore, it is a political approach in terms of the thought of Paulo Freire, patron of Brazilian education who considered the act of educating political (FREIRE, 1980; 1983; 1989; 1996). It is based on this perspective that the BNCC will be approached and under the theoretical contribution of pragmatic discourse analysis, based on discursive-deconstructive analysis (cf. ARAÚJO, 2020).

Keywords: BNCC; curriculums; language teaching; language.

Introdução

A escritura deste texto está a cargo de tecer enunciados que versam sobre a atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Trata-se de um trabalho que traz algumas considerações referentes às questões ligadas ao ensino da língua portuguesa no Brasil, cujos processos históricos envolvem, no campo da educação, a territorialidade e o pertencimento racial com repercussão na formação docente e na construção da cidadania dos educandos e das educandas nestes tempos de reafirmação do Estado democrático de direito e da vaga decolonial (cf. SILVA, 2004; ARAÚJO, 2022). Portanto, trata-se de uma discussão eminentemente política, porque “educar é um ato político” (cf. FREIRE, 1980).

Esta afirmação, que sintetiza o pensamento de um dos maiores educadores do mundo contemporâneo, retoma aquela feita por Aristóteles de que “o homem é um ser político por natureza”, e o político, aqui, é uma referência à *polis* grega (cidade em grego), lugar onde nasceu a democracia (ocidental). Contudo, a afirmação feita por Paulo Freire também tem a ver com aquilo que disse Foucault em *A ordem do discurso*, ao reconhecer que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p.45). Esta forma de Foucault usar o termo *política*, na contemporaneidade, re-

vela que houve uma atualização em função da complexidade do mundo de nossos dias, cujas sociedades estão em outros patamares, por causa de novas demandas que surgiram ao longo dos tempos. Deste modo, em um sentido mais prático (ou concreto) é que se pode dizer que “o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação.” (SILVA, 2004, p.184). Em outras palavras, pode se pensar que este é o modo mais eficaz de gerir a mudança nas sociedades contemporâneas (cf. ARAÚJO, 2011;2012; 2013). Enfim, é com base nestas considerações que o presente texto promove tal discussão, colocando a BNCC no centro das suas preocupações, expressas por meio das questões aqui evocadas que, por sua vez, aparecem em outros trabalhos empreendidos em Araújo (2010; 2011; 2012; 2013; 2016) e em Araújo e Ferreira (2011).

Então, tem-se, agora, uma espécie de retomada dos enunciados ditos anteriormente; ou seja, trata-se de uma atualização do que foi discutido antes em outros espaços discursivos onde questões semelhantes foram apresentadas em análises sobre os documentos: PCN de língua portuguesa, Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR - Português) e sobre as Orientações Curriculares para a Linguagem e suas tecnologias (para o ensino médio). (cf. ARAÚJO, 2010; 2011; 2012; 2013; 2016; ARAÚJO, FERREIRA, 2011).

Nestes outros espaços, tais documentos foram tratados como parte de uma *política linguística*, uma vez que lidam com o *planejamento linguístico* por meio do ensino de Português tanto como L1 (língua primeira) quanto como L2 (língua segunda) (cf. ARAÚJO, 2012; 2016). Nestes casos, Calvet diria que “[...] a política linguística é inseparável de sua aplicação”, e é justamente esta parte de tal binômio (*política linguística* e *planejamento linguístico*) que as questões apresentadas estão circunscritas, ou seja, na parte que diz respeito à aplicação da política linguística. (CALVET, 2007, p.12). E, aqui, a expressão sintagmática *política linguística* se refere à “[...] determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”, enquanto *planejamento linguístico* diz respeito à sua implementação, aplicação (cf. CALVET, 2007, p.11). Portanto, estas expressões não estão dissociadas daquilo que Auroux resolveu chamar de *gramatização*, em seu livro *A Revolução Tecnológica da Gramatização* como “[...] o processo que conduz a *descrever* e *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (cf. AUROUX, 1992, p.65, ênfases do autor).

E “esse processo de ‘gramatização’ mudou profundamente a ecologia da comunicação humana e deu ao Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre outras culturas do planeta.” (AUROUX, 1992, p.8-9). Tal acontecimento só pode ser comparado, em grau de importância, com a revolução agrária do Neolítico ou com a Revolução Industrial do século XIX, sem nenhuma hesitação, conforme afirmou Auroux. (1992, p.9). Talvez, tenha sido nestes termos que Fanon tenha considerado, em *Pele negra: máscaras brancas*, que “[...] falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, pos-

suir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.” (FANON, 2008, p.33). Neste sentido, Nêgo Bispo dizia: “[...] temos que enfeitiçar a língua.” (SANTOS, 2023, p.14). Mas, como fazer isto, se o tempo todo a língua está sob força de lei, em documentos normativos como a BNCC? É por meio desta *questão encruzilhada* que este trabalho se inicia, tendo como aporte metodológico a *análise pragmática do discurso*, tributária da *análise discursivo-desconstrutiva* de Coracini (cf. ARAÚJO, 2020). O que significa dizer que a BNCC é analisada aqui como *discurso*, o qual está sujeito a uma ordem discursiva, em termos foucaultianos, mas, aos poucos, vai instaurando sua própria *prática discursiva*. (cf. FOUCAULT, 1996; ARAÚJO, 2010; 2011; 2012; 2013). Feitas essas considerações introdutórias, passemos, agora, à parte do trabalho em que se busca responder a tal questão e a outras, começando pela discussão sobre as condições históricas de aparecimento do discurso veiculado na BNCC (BRASIL, 2018).

Condições históricas de aparecimento da BNCC

Todo discurso é o resultado de condições históricas que determinam a sua produção ou o seu aparecimento. Por esta razão, não se pode analisá-lo sem levar em consideração tais condições, especialmente, em uma abordagem como esta, empreendida aqui. Portanto, “[...] não se pode analisá-lo fora do tempo em que se desenvolveu”, conforme constatou Foucault em sua obra clássica, *A arqueologia do saber* (cf. FOUCAULT, 1972, p.226).

Então, a partir deste momento, será preciso perguntar: *Que condições históricas levaram ao aparecimento da BNCC? De que*

maneira isso aconteceu? Mas antes de responder a estas duas questões, faz-se necessário tentar explicitar o que são condições históricas de produção?

Foucault diria que as condições históricas de produção resultam “[...] de acontecimentos reais e sucessivos” (FOUCAULT, 1972, p.226). Por sua vez, pode-se pensar que estes acontecimentos estariam diretamente ligados a conflitos e a lutas sociais, políticas, econômicas etc.; contudo, são efeitos do poder, especialmente do Estado, sobre os sujeitos que lutam contra o autoritarismo, responsável por desequilibrar as relações de poder entre a classe dominante com os dominados.

Ora, um exemplo concreto e próximo é quando a legislação brasileira precisou passar por um processo de atualização para atender às demandas do regime democrático, restabelecido em meados dos anos de 1980, e para responder às demandas da contemporaneidade com o fim da Guerra Fria e da União Soviética (URSS), além da globalização e das exigências do FMI e do Banco Mundial, principais credores internacionais do Brasil. Este processo começaria com a Nova Constituição Federal, que previa a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação do país e o estabelecimento de uma nova base curricular.

Estes fatos e acontecimentos estão por trás do aparecimento da BNCC, constituindo, assim, as suas condições históricas de produção que determinaram o seu aparecimento, pois sua criação não pode ser analisada fora de tais condições, surgidas com a volta da democracia, o que significa dizer que ela deveria refletir os anseios e as demandas do Estado democrático de direito e da sociedade civil, livre, agora, do autoritarismo da ditadura militar, a exemplo do que se deu com as demais legislações do país no período de

redemocratização. Mas o que é uma base curricular nacional, qual a sua importância política em um sistema de educação como o nosso, e, de que modo pode contribuir com o planejamento linguístico de um país com dimensões continentais como o Brasil?

Para responder a tais questionamentos, de forma mais ilustrativa e a título simbólico (ou histórico), faz-se necessário recorrer a um velho princípio grego que diz: “[...] a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas somente a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstram as proporções na desigualdade.” (FOUCAULT, 1996, p.17-18).

Ora, este modo ocidental de pensar o cosmo está por trás da nossa tradição, deixando subentendido os motivos pelos quais as escolas passaram a figurar como lugares privilegiados para se manter ou gerir as mudanças de uma dada sociedade, tornando-se em *Aparelhos Ideológicos do Estado* (AIE), uma expressão conceitual usada por Althusser para decodificar, por meio do materialismo histórico, como as sociedades capitalistas conseguem reproduzir os meios de produção e garantir a reprodução da força de trabalho, sob a ordem da ideologia da classe dominante que é a mesma do Estado (cf. ALTHUSSER, 2008).

Como parte desse processo que transformou as escolas em AIE, uma base curricular comum pode ser descrita como sendo um meio pelo qual um Estado estabelece um currículo escolar para que seja comum em seu território geopolítico, formando, assim, sua base curricular, a qual deve ser utilizada por todo seu sistema educacional. Portanto, trata-se de um mecanismo político que diz respeito a forma como o Estado gerencia sua política educacional, materializada sob a forma de lei ou *sob força de lei*.

O que acaba de ser dito pode ser facilmente identificado na forma como a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apresenta:

[...] um documento [oficial] de caráter *normativo* que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p.5, adendo e grifo meus).

Na leitura deste trecho, retirado do documento, é possível perceber que não se fala em conteúdos programáticos nem em componentes curriculares, mas em “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais”, pois a BNCC, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e com a LDBEN (1996), reconhece que “[...] as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2018, p.9). Deste modo, os conteúdos curriculares devem estar “[...] a serviço do desenvolvimento de *competências*”, tendo em vista que a LDBEN, após sofrer algumas alterações, passou a ‘orientar’ “a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados.” (BRASIL, 2018, p.9). Foi a partir desta alteração da LDBEN, por força da Lei nº 13.415/2017, que a legislação educacional brasileira introduziu, concomitantemente, os termos *competências* e *habilidades* “[...] para se referir às finalidades da educação” (BRASIL, 2018, p.10). A inclusão destas duas terminologias parece ter sido motivada pela necessidade de atualizar a legislação educacional brasileira em relação a certos organismos internacionais. Deste modo, passou-se a ter o mesmo

[...] enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p.11).

Esse enfoque sobre as competências e habilidades torna mais evidente aquilo que foi dito anteriormente sobre as demandas do mundo contemporâneo e como o país acaba sendo influenciado pelas leis de mercado do mundo globalizado, que visam determinar o que os consumidores, em nível global, devem consumir com a instauração de processos de identificação para manipular as suas identidades, as quais deixam de ser locais se tornando globais. Em outras palavras, tal enfoque mostra como o mercado global cria seus novos consumidores, subvertendo as identidades locais por meio das equações: mercado = civilização e educação = civilização, aqui, uma alusão ao pensamento expresso em *Discurso sobre o colonialismo* do poeta e político, Aimé Césaire. (cf. CÉSAIRE, 2020). Enfim, é isto que está por trás de tal enfoque. Todavia, o jogo está posto e será preciso jogá-lo. Talvez seja isso que a atual BNCC esteja fomentando ao adotar esse enfoque, indicando:

[...] que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da *cidadania* e do *mundo do trabalho*),

a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.11, ênfase adicionada).

Ironia à parte; a escola, como um AIE, continua preparando a massa trabalhadora para o mercado e para o consumo de suas mercadorias uma vez que considera “[...] a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da *cidadania* e do *mundo do trabalho*”, conforme se verifica no excerto acima. Neste cenário, onde “competência” e “habilidades” são palavras de ordem, as línguas têm um papel fundamental, ao passar por uma nova fase do processo de gramatização cujo exemplo mais explícito se dá na União Europeia (U.E.), ou Zona do euro, onde foi criado um passaporte de línguas e o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas para impulsionar a mobilidade das pessoas físicas e jurídicas sob a nova cidadania europeia, da qual a língua portuguesa também faz parte, pois Portugal integra o bloco desde as primeiras horas como membro fundador (cf. ARAÚJO, 2012).

De modo menos explícito, a BNCC veicula uma política linguística que visa colocar os falantes nativos do português brasileiro em pé de igualdade no mercado das línguas, seguindo a mesma estratégia dos PCN e das Orientações Curriculares, já que o Brasil figura entre as dez maiores economias do planeta, chegando até a ocupar, em um passado recente, o sexto lugar neste ranking. Então, instrumentalizar o português brasileiro para o mercado de línguas é um dos meios pelos quais o Brasil busca ampliar os seus negócios e interesses pelo mundo afora, e, sem sombra de dúvida, esses aspectos foram determinantes na construção da

BNCC, o que revela sua importância política e justifica as mudanças realizadas no campo da educação neste período de regime democrático. Lembra aquele velho princípio grego que foi mencionado, há pouco? Não é a velha tradição do mundo ocidental que está sendo seguida? Sob o velho princípio grego, o país precisa superar com as desigualdades sociais, marcada pelo racismo estrutural que se apresenta ainda como um grande entreve para os indicadores sociais e econômicos, como se verá mais adiante.

BNCC entre os PCN e as Orientações Curriculares

Tais considerações ou reflexões evidenciam que a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro), que determinou o surgimento da BNCC, nasce de um grande esforço político para atender às novas demandas socioeconômicas da sociedade brasileira, consoante com o regime democrático, restabelecido depois de duas décadas de regime autoritário. Esta nova Lei substituiu a Lei de Diretrizes e Base para o antigo ensino de 1º e 2º graus (LDB), estabelecida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

A base curricular estabelecida por esta antiga lei, criada no período ditatorial, também deixou de vigorar no quadro da legislação educacional brasileira com o advento da Constituição Federal de 1988. Mas, até que a atual base fosse estabelecida em 2018, o país ficou sem ter uma base curricular oficial por um período muito grande. Por certo, esta ausência não deve ter sido sentida porque em 1997 e 1998, o país passou a contar com um conjunto de documentos curriculares chamado Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, como ficou mais conhecido entre professoras e professores brasileiros.

No ano de 1997, saiu a versão para o ensino fundamental I (ou anos iniciais) e, em 1998, foi entregue a versão para o fundamental II (ou anos finais).

Mas, “O que são os Parâmetros Curriculares Nacionais”? (BRASIL, 1997, p.13). Esta é uma questão que se encontra no primeiro volume do próprio documento, voltado para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental, que hoje equivale ao atual ensino do fundamental I, que antes ia do atual segundo ano (antiga primeira série) até o quinto ano (antiga quarta série). A resposta dada é a seguinte:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de *qualidade* para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e *garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional*, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais *isolados*, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p.13, ênfase adicionada).

Esta definição reflete muito as condições históricas de produção da década de 1990, cujo cenário era o da retomada do crescimento econômico do país e de controle inflacionário. Daí se observa que:

A democratização do país e o fenômeno da globalização talvez fossem os dois principais motivos para a ênfase e a insistência: o mercado global, sustentado pela aceleração tecnológica na esfera da produção, exigia o novo patamar das chamadas “sociedades do conhecimento”; ao lado disso, as condutas subservientes da população brasileira no período ditatorial deveriam ser substituídas por um quadro de direitos e deveres da cidadania. E a escola brasileira, sem dúvida, tinha funções a cumprir dentro desse novo panorama histórico (2003, p. 148 apud ARAÚJO, 2011, p.60; ênfase adicionada).

Todavia, a política adotada pelo governo estava muito comprometida com o Neoliberalismo e o discurso da “qualidade total” era repetido como uma espécie de mantra da cartilha do economês do FMI e do Banco Mundial para instaurar, a todo custo sua prática discursiva, como se pode observar em outro momento da definição dos PCN, no excerto, a seguir, em que se diz:

[...] se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da *qualidade* da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a *qualidade* do ensino e da aprendizagem no País. A busca da *qualidade* impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a *qualidade* do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta *qualificação almejada* implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira. (BRASIL, 1997, p.13, ênfase adicionada).

Esta ênfase na busca da *qualidade total* é uma forma de transferir para a política educacional a aplicação de “[...] mecanismos de controle e regulação próprios da esfera da produção e do mercado com objetivo de produzir resultados educacionais que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais.” (SILVA, 2004, p.185). A introdução da *Gestão da Qualidade Total* é um exemplo concreto do uso de tais mecanismos para avaliar e controlar os resultados na educação, o que pode explicar a criação dos PCN antes da atual base, que esperou duas décadas para ser organizada e entregue, justamente porque o governo tinha urgência em aplicar a car-

tilha do FMI e do Banco Mundial para alcançar as metas firmadas em seus acordos. Era preciso ser avaliado pelos organismos internacionais, como a prova do PISA, e avaliar internamente o sistema educacional para justificar o emprego dos recursos e alcançar as metas. Mas, “[...] como avaliar – organizar provas nacionais – se não havia uniformidade nos planos curriculares e no que se ensinava nas diferentes escolas brasileiras?” (GERALDI, 2015, p.118). Foi aí que surgiu a ideia de criar os PCN, pois demandava menos esforço para ficar pronto e menos desgaste político com as discussões partidárias no Congresso Nacional, uma estratégia já testada em outros países no mesmo período.

Surgem então os PCNs [sic], cujo próprio nome já confessa seu objetivo: parâmetros! Assim o projeto educacional neoliberal transformou os planos curriculares em parâmetros curriculares (parâmetros são formas de medida que exigem um tipo específico de ação, mas jamais um convite a ações de outra ordem). (GERALDI, 2015, p.118).

Por sua vez, o surgimento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) se deu já no governo Lula, cuja orientação política contrariava as diretrizes e os interesses do Neoliberalismo. A sua criação foi justificada assim:

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006, p.8).

Contudo, outras razões podem ter deter-

minado o seu surgimento, que deve ter tido, ao menos, duas razões principais. Então, pode-se supor que a primeira delas seja porque a versão dos PCN para o Ensino Médio tinha sido criada contando com a reforma deste ensino que foi aprovada recentemente no Congresso Nacional; já a segunda razão diz respeito à reestruturação do ENEM, que se deu por causa do aumento de suas funções. E foi nesta época que este exame passou a figurar como o processo de seleção para o ingresso no ensino superior, despertando interesses de países como a China, que enviou observadores para verificar como este processo funcionava.

Enfim, estes documentos curriculares que precederam a BNCC foram criados com finalidades de intervir na realidade com a instauração de práticas discursivas que dão continuidade à política educacional e de planejamento linguístico do país (cf. ARAÚJO, 2013). Eles funcionam como referências para a BNCC, que os atualizaram em uma certa medida, por isso, há uma relação histórica entre os PCN (BRASIL, 1997; 1998) e as OCEM (BRASIL, 2006) com a BNCC (BRASIL, 2018). A estes documentos oficiais, que foram criados para orientar a construção de currículos estaduais e municipais, conforme prevê a LDBEN, junta-se a ideia do currículo mínimo, enunciada logo abaixo.

BNCC e a questão do currículo mínimo para o ensino de Português

A tese do currículo mínimo (ou programa mínimo) é apontada como uma solução “econômica” para o aparente problema do caos linguístico e do déficit de aprendizagem em alguns países aqui e ali, em coordenadas geográficas distintas no planeta, incluindo o Brasil (cf. POSSENTI, 2002). No

caso do ensino de língua, acredita-se que seja necessário ensinar apenas o indispensável, retirando o que é demasiadamente acessório, pois há muito ensino de nomenclaturas e pouca reflexão sobre o uso da língua em si, como se este fosse a única variável no quadro de problemas de ensino no país (cf. GERALDI, 2002; 2006). Outro problema com esta tese sobre o currículo mínimo é que ela parece residir numa concepção de currículo “[...] tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização, mesmo em currículos educacionais profissionais.” (SILVA, 2004, p.184). E esta é a percepção de muita gente, incluindo aquelas que estão à frente da construção dos currículos de competência estadual e municipal, conforme diz a Lei Darcy Ribeiro (LDBEN).

Mas, felizmente, esta não é a concepção adotada na BNCC nem nos PCN, nem nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, porque nestes casos o percurso foi pensado para que se trabalhe com as competências e habilidades, o que significa dizer que se pode trabalhar com o que é indispensável e com aquilo que é acessório, a depender das necessidades dos educandos e educandas, ou seja, quem que já consegue dominar o indispensável pode conhecer o acessório!

A tese do currículo mínimo parece desconhecer, ainda, o cenário da realidade socioeconômica do país, cujo quadro da desigualdade mostra que a pobreza no Brasil tem uma cor, coordenadas geográficas e números robustos, além de uma história marcada pelo racismo estrutural, razão pela qual o governo resolveu alterar a LDBEN, para incluir, pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a temática obrigatória da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial de sua rede de ensino, incluindo o setor

privado também. E esta é apenas uma das ações de uma política específica para reverter tal quadro, cujos números ilustram bem os impactos na educação como se pode ver nos dados apresentados pela SEPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), em que:

[...] pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é de 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (BRASIL, 2005, p.7-8).

Tal realidade parece ser o principal vilão do déficit de aprendizagem no país, como confirmam esses números. A BNCC não ignora esse quadro, tendo ciência de tais entraves, já que a sua concepção de currículo está aberta para considerar as questões socioeconômicas e culturais, por isto determina de forma explícita que:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/

CP nº 1/2012), *educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena* (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2018, p.13-14; ênfase adicionada).

No caso da inclusão da educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, ela atende as determinações das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, juntamente com o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004. Esta, como as demais inclusões, contribui para o fortalecimento de identidades e para a formação da cidadania por meio dos conhecimentos sobre os direitos dos cidadãos. E a própria BNCC faz isso, ao tratar da temática evocada pela educação das relações étnico-raciais, mas, apenas na parte referente ao ensino da geografia. Como isto aparece somente na parte destinada às ciências humanas, houve a necessidade de tratar, neste trabalho, da inclusão de tais temas contemporâneos, que afetam a população majoritariamente negra e parda no campo da linguagem, porque é pela língua que se cria e se definem as identidades, se estabelecem os processos de subjetivação e surgem as crises identitárias, as torturas psicológicas, o racismo, o assédio moral, o preconceito linguístico etc. Então, é preciso tratar da territorialidade e das identidades no ensino da língua (MENEZES DE SOUZA; HASHIGUTI, 2023).

As questões identitárias envolvendo territorialidade e pertencimento racial

A língua não é um lugar pacífico, mas um espaço de constantes conflitos onde uma variedade linguística pode “valer” o mesmo que “valem” os seus falantes, sobretudo, numa sociedade como a nossa em que as relações socioeconômicas repercutem nas relações linguísticas; ou seja, elas refletem as relações de poder na linguagem. Este fato também vale para o valor de uma língua em relação a outra no plano internacional, a exemplo do que ocorre com o inglês, francês e alemão na União Europeia (U.E.), as quais assumem o lugar principal de línguas de trabalho, neste bloco econômico, lá no Velho Mundo (cf. GNERRE, 1994, p.6-7; SOARES, 1986; ARAÚJO, 2012). No caso do Brasil, a variante considerada culta reflete o falar da classe dominante para assegurar a autoridade dos falantes que vivem em áreas mais urbanizadas em contraste com a periferia, entre outras territorialidades, que domina a sua própria variante, mostrando que, neste caso, “[...] a favela adestrou a língua, a enfeitiçou.” (SANTOS, 2023, p.14).

Mas, a realidade linguística do Brasil, hoje, reflete, ainda, o processo histórico iniciado com a necropolítica do colonialismo europeu para acabar com as cosmologias negras e indígenas, com o apagamento das memórias ancestrais e “colonizar o ser”, como diziam Césaire (2020), Fanon (2008), Santos (2023) e como diz Krenak (2019). Assim,

Desde a época colonial aos nossos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas

nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitão do mato, capangas etc. até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, até os belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é oposto, evidentemente. Da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos 'habitacionais' (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, e o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial dos espaços. (GONZALES, 2022, p.21-22).

Esta divisão racial vem se mantendo ao longo do tempo pela força do racismo estrutural, e a linguagem tem um papel principal na reprodução e manutenção desta realidade, servindo como arame farpado para impedir o acesso ao poder da “maioria minorizada”, no dizer de Abdias do Nascimento. Mas, esta mesma linguagem pode servir para libertar o corpo e o espírito do ser colonizado, num processo de descolonização (cf. ARAUJO, 2024; GERALDI, 2006; SANTOS, 2023). Em outras palavras, só a linguagem pode desarmar as equações desonestas, porque todo dizer é um fazer. Por esta razão que:

A decolonialidade é um território de linguagens que lida com o constructo teórico ocidental de língua como algo que está a serviço de uma “necropolítica” e de um “necropoder” para dominar os corpos e a vida na potência da morte dos seres humanos, ao impor um modelo de pensamento e uma cosmovisão que promove o epistemicídio dos povos dominados. (ARAÚJO, 2022).

Ora, não foi usando a arte de denominar que os europeus dominaram o mundo? (cf. SANTOS, 2023). Não foi o processo de gramatização das línguas que tornou isso possível, fazendo surgir o racismo? (cf. AUROUX, 1992; ARAÚJO, 2022; 2024). Não é esta no-

ção de língua que vem impedindo que se compreenda o racismo como um problema que envolve o linguístico (ou coloca o extralinguístico no campo do linguístico)?

E, como foi dito na seção anterior, este é um dos motivos para trazer as questões identitárias, envolvendo territorialidade e pertencimento racial nesta discussão sobre a BNCC e o ensino da língua portuguesa no Brasil. E quando, aqui, se relaciona questões identitárias, territorialidade e pertencimento racial com o campo da educação, em um país como o Brasil, se quer pensar na relação de igualdade que o regime democrático demanda, porque:

Quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e por que, e maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento. Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia. (FREIRE, 2003, p.149).

Esta maneira de pensar a relação de igualdade e a participação de todos é uma demanda da democracia e do agora que tem a ver com aquilo que a vaga decolonial defende acerca da necessidade da construção de novos mapas culturais voltados para a política de identidades e, ao mesmo tempo, tem a ver com a crítica que se faz ao modo como, ainda, “[...] a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não existe mais.” (SILVA, 2004, p.185). Eis aqui uma problemática que precisa de uma solução urgente para esta demanda da democracia e da igualdade racial que é uma das lutas do povo negro nestes tempos decoloniais. Neste caso, não se pode ignorar as questões identitárias

que envolvem territorialidade e pertencimento racial no planejamento linguístico do país, que, quase sempre, vem articulado com a organização dos currículos escolares; como foi mostrado até aqui. Ao certo, porque, em se tratando de política linguística, currículo, saber-poder, identidades, territorialidade mantêm entre si relações muito estreitas, tão sutis, que não dão para perceber onde começam e terminam. (cf. SILVA, 2004, p.201).

A política linguística e as relações entre ensino de Português em face do Pretuguês

Até esta parte da discussão, não resta dúvida de que a política linguística que aparece nos documentos curriculares do país está a cargo de atender aos interesses econômicos do mercado global; os quais demandam um certo nível de igualdade de seus consumidores para que uma grande parcela da população possa consumir seus produtos sem os entraves das identidades locais, que fazem com que um indivíduo lá no Piauí prefira tomar uma refrescante Cajuína do que beber uma Coca-Cola, ou alguém preferir comer o tradicional acarajé da Bahia do que comer um hambúrguer de uma franquía do McDonald em Salvador; ou, ainda, comer um pastel com caldo de cana em uma feira do Brás lá em São Paulo, a grande metrópole e centro financeiro do país. Este entendimento é o que se espera até este ponto da discussão, e que se percebe que se trata de uma política de Estado que começou no governo liberal do presidente FHC e prosseguiu no governo Lula, em seus sucessivos mandatos à frente da presidência da República.

Assim, do ponto de vista da análise, aqui adotada, esta política linguística está a serviço do poder institucional e, simultanea-

mente, é um efeito direto deste poder. Ela vai se materializando por meio das práticas discursivas que colocam em prática o seu discurso, pois é assim que o poder atua, circula e gerencia seu sistema; tendo em vista que “[...] não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade, do outro, ou a ciência e o Estado, mas as formas fundamentais do ‘poder-saber’.” (FOUCAULT, 1997, p.19). O que não quer dizer que não haja conflitos nesse processo e na sociedade, sobretudo, em decorrência das lutas pelo poder entre a classe dominante com a maioria minorizada.

Deste modo, numa sociedade eurocentrada, antagonicamente complexa como a nossa, “[...] o Estado e o poder são apresentados como entidades superiores e ‘neutras’, também o código aceito ‘oficialmente’ pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que [sic] produzi-lo e entendê-lo com o poder.” (GNERRE, 1994, p.9). É nestes termos que a política linguística e as relações entre ensino de português em face do pretuguês são consideradas nesta parte da discussão, tendo em vista o cenário geopolítico de desigualdade racial e social que afetam a maioria minorizada da população brasileira, onde “[...] os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida.” (GNERRE, 1994, p.10). Neste caso, há, de um lado, uma contradição política entre ideologia democrática com a ideologia da norma linguística que acaba contribuindo para a manutenção desta realidade racial, socioeconômica e linguística no país; do outro, essa contradição se torna aceitável por causa de uma lógica política construída sob os pilares dos princípios democráticos, segundo os quais, nenhum tipo de discriminação pode ser sustentado tendo por base os critérios de raça, religião, crença político. Então:

A única brecha deixada aberta para discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação. Como existe uma contradição de base entre a ideia fundamental da democracia, do valor intrinsecamente igual dos seres humanos, e a realidade na qual os indivíduos têm valor social diferente, a língua, na sua versão de variedade normativa, vem a ser um instrumento central para reduzir tal conflito. Daí a sua posição problemática e incômoda de mediadora entre democracia e propriedade. (GNERRE, 1994, p.25).

Como se pode perceber, esta posição também vem acompanhada de outra contraditória porque, como variedade normativa, “cultura” ou “padrão”, representa o falar da elite dominante do país; ou seja, é a variedade de quem detém o poder institucional, motivo pelo qual ela aparece associada à modalidade escrita, à tradição gramatical, ao léxico dicionarizado, ocupando ainda o lugar de símbolo da identidade nacional; justificativas para que seja ensinada na escola, onde “[...] os alunos provenientes das classes populares falam e compreendem o mundo de um modo que a escola não aceita e às vezes sequer compreende. Seus falares e saberes são ‘capitais não-rentáveis’ nas escolas.” (GERALDI, 2002, p.58-59).

Neste cenário, que transcreve um pouco da realidade brasileira, os indivíduos pardos e negros constituem a maior parcela da população do país nas escolas públicas, refletindo a desigualdade socioeconômica, racial e linguística da sociedade brasileira num espaço que funciona com um Aparelho Ideológico do Estado e que está a serviço da classe dominante, como foi dito anteriormente. Mas, “[...] sabendo-se que tais diferenças são reveladoras de outras diferenças e sabendo-se que a ‘língua padrão’ resulta de uma imposição social que desqualifica os demais dialetos, qual a postura

a ser adotada pelo professor?” (GERALDI, 2006, p.43).

Esta questão, enunciada por Geraldi, permite pensar, aqui, num ensino antirracista de língua, centrado na relação entre o ensino de Português em face do Pretuguês, já que não se pode negar a realidade linguística e socioeconômica que caracteriza as relações raciais e linguísticas, no Brasil, desde a sua invenção pela ação do colonialismo luso-europeu (GONZALES, 1988; ARAÚJO, 2022). O primeiro passo é trazer para o ensino da língua a “[...] valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura.” (BRASIL, 2005, p. 20). E aí reside o primeiro desafio que é como fazer isso numa estrutura dominada pelo racismo institucional ou estrutural que mantém a colonização do ser pela cultura eurocentrada? (cf. ARAÚJO, 2022;2024). Para responder a tal demanda histórica que irrompe o contemporâneo decolonial, é preciso sempre ter em mente que “[...] todo problema humano exige ser considerado a partir do tempo. Sendo ideal que o presente sempre sirva para construir o futuro.” (FANON, 2008, p.29).

Desafios da formação docente e da formação continuada na rede pública de ensino

A questão que acaba de ser enunciada, está a cargo de pensar como se deve utilizar a abertura curricular que a BNCC possibilita para que se crie as condições necessárias para tornar possível o ensino antirracista de língua, agora, no tempo presente, ao lado de outras ações afirmativas antirracistas com o objetivo de reduzir a desigualdade racial e fortalecer o regime democrático no país, pois não há como libertar os “condena-

dos da Terra” sem a democracia, que é ética. Neste caso, lembraria Paulo Freire que “[...] é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.” (FREIRE, 1996, p.18). A responsabilidade política com a democracia e com a igualdade racial!

Neste sentido, “[...] o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética.” (FREIRE, 1996, p.16). É com ela que se pode romper com o racismo estrutural e com a ideia que o reproduz na rede pública de ensino, onde “[...] o professor [ainda] é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, [enquanto] o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender” (ORLANDI, 2003, p. 31, apud ARAÚJO, 2013, p.145, adendo acrescentado).

Os cursos universitários de formação de professores têm um papel fundamental nesta construção, sobretudo, os de Letras e de Pedagogia, que devem fomentar a discussão em torno da questão racial que repercute no campo da educação e nos indicadores sociais, além de colocar a ética e os valores democráticos no centro dos debates sobre as práticas educacionais como valores da educação, além de ampliar o debate sobre a BNCC e sua concepção de currículo. Talvez, isto implique na atualização dos currículos desses cursos e nos seus programas de pós-graduação, pois, como lembra Possenti, que, é

Nos cursos de didática que fazemos nas faculdades ou nos cursos de magistério, aprendemos a elaborar planos de cursos, com objetivos, estratégias e quejandos. Na minha opinião, trata-se de trabalho e papelada inúteis. Por isso, vou fornecer aqui uma “receita” óbvia para estipular programas de ensino para língua materna nos diversos anos escolares (com a ressalva de que jamais me refiro à alfabetização, pelo menos

nos estágios iniciais — refiro-me, portanto, a programas de português para alunos que já lêem [sic] e escrevem minimamente). O princípio é o mais elementar possível. *O que já é sabido não precisa ser ensinado.* (POSSENTI, 1996, p.49, ênfase do autor).

Esta “receita” de Possenti vai de encontro com a concepção tradicional de currículo escolar, que ainda persiste entre nós, prejudicando o entendimento da BNCC atual, com leituras enviesadas, cínicas e antidemocráticas, que têm lugar em muitas formações continuadas na rede pública de ensino e onde pouco se fala na ética, e onde menos ela é praticada por causa de certos interesses da classe dominante. Então, se persiste, há um motivo simples: “[...] a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.” (FREIRE, 1996, p.14). Todavia, se há ausência de discussão sobre a questão racial nestas formações e nos cursos universitários de formação de professores, isto se deve aos mesmos motivos, os de controlar a linguagem dos falantes e manter o Português nos limites da favela.

E este é um dos desafios da formação docente e da formação continuada na rede pública de ensino do país: superar tal visão para dar lugar ao sonho e à utopia, a utopia Brasil, como dizia Darcy Ribeiro. Mas, como se sabe, “[...] o educador crítico sempre foi e sempre será uma ameaça para os poderes constituídos.” (RAJAGOPALAN, 2003, p.111). Por isso, na criação desse trajeto, não pode faltar a *ética universal* do ser humano, a qual é “[...] afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classe.” (FREIRE, 1996, p.16). Mas, a sua natureza é política e, por consequência, crítica e inseparável da prática educativa, tão necessária à luta pela cidadania antirracista e ao fortalecimento da nossa frágil democracia, sujeita a ameaças de golpes de Estado. O que significa dizer que não basta ter um Estado democrático de direito, porque como lembra Gerald,

“[...] ‘trata-se [apenas] de um estado de direito’, não de uma sociedade democrática” (GERALDI, 2015, p.119, adendo acrescentado). Então, “[...] a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.” (FREIRE, 1996, p.16).

Estas questões foram aqui colocadas para alertar e esperar num cenário de *Esperança versus Desencanto*, pois, “[...] hoje, mais do que nunca, há razões de sobra para afirmar que um outro mundo é necessário, urgente e possível.” (ALENCAR, GENTILI, 2001, p.21). Eis a razão para o tom político em meio à poética e à acidez, articulados para lembrar que “[...] o poder hegemônico no mundo não tem, nem terá nunca, a última palavra.” (ALENCAR; GENTILI, 2001, p.21). Enquanto houver sonho e utopia, o verbo esperar será conjugado, sob a ética universal, para libertar pela ação de educar toda uma nação.

Considerações finais

A partir do referencial teórico, aqui, apresentado; este trabalho procurou tratar a BNCC como discurso em uma encruza com a decolonialidade, articulando o linguístico com o político e com as questões ligadas ao ensino de Português como língua da nação brasileira num cenário de plurilinguismo (diversas línguas e linguagens no mesmo espaço geopolítico), como se observa até aqui. Nesta abordagem sobre a BNCC, ficou evidente que a língua não é um lugar pacificado, pois sofre pressões internas e externas de natureza social, política, cultural e de ordem econômica, referente às leis de mercado tanto interno quanto exterior. Neste cenário, “[...] o professor [...] está posicionando crucialmente na nova ordem mundial porque a educação linguística está no centro da vida contemporânea já que ‘nada se

faz sem o discurso”’. (MOITA LOPES, 2003, p. 33 apud ARAÚJO, 2011, p.55). Então, não se pode lidar com a língua como um lugar neutro nem livre. Esta discussão também considerou a BNCC como parte de uma política de planejamento linguístico à medida que tal documento lida com o ensino da língua nacional, apresentada como língua materna da maioria, mas, voltando-se para uma variante definida como culta ou padrão. Durante a abordagem empreendida aqui, a análise pragmática do discurso foi utilizada como instrumento metodológico, já que se tratou a BNCC como discurso e como prática discursiva, que surgiram em decorrência de condições históricas de produção, muito exploradas nesta reflexão. Portanto, utilizou-se uma abordagem discursiva para refletir sobre a questão que figura como título desse trabalho, dada a importância do discurso em sociedades como as nossas e por causa da relevância das condições históricas de produção. E tal abordagem procurou demonstrar como o planejamento linguístico forja a nossa identidade linguística e a nossa subjetividade. Mas de que forma isso acontece? Primeiramente, por meio de práticas linguísticas para depois controlar nossos corpos. A BNCC e o ensino de Português fazem parte desse jogo, como parte do planejamento linguístico, tornando-se não apenas uma normativa curricular para a língua [em face do português], mas uma forma de controlar a linguagem [dos falantes], porque estão sob força de lei. E foi isso que essa discussão procurou sinalizar aqui.

Referências

- ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. **educar na esperança em tempos de desencanto**. – Petrópolis - RJ: Vozes, 2001.
- ARAÚJO, Alex Pereira de. Exu diaspórico: um conceito decolonial forjado para compreender

o princípio exílico de comunicação e a pedagogia das encruzilhadas. **Revista calundu**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 4-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v7i2.50906>. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/50906>>. Acesso em: 21 mar. 2024.

____. A língua-linguagem como encruzilhada: desafios e implicações tradutórias de um conceito decolonial em elaboração. **Língu@ Nostr@**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 76 - 99, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.8.2-6>. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/lnostra/article/view/13091>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

____. A ordem do discurso de Michel Foucault: 50 anos de uma obra que revelou o jogo da rarefação dos sujeitos e a microfísica dos discursos. **Unidad Sociológica**, Buenos Aires, v. 19, n. 5, jun/-set., 2020. Disponível em: <<https://philarchive.org/archive/PERAOD-7>>. Acesso em 10 mar., 2024.

____. A desconstrução da política linguística educacional: em foco a identidade do professor de português. **Revista ibero-Americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1259-1280, 2016. DOI: <<https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.2827>>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2827>. Acesso em: 9 mar. 2024.

____. A desconstrução da ordem do discurso e a violência simbólica nas Orientações Curriculares Nacionais: em questão a identidade do sujeito-professor. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2013. DOI: <<https://doi.org/10.26512/rhla.v11i2.1211>>. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla>>. Acesso em: 9 mar. 2024.

____. QECR e o ensino de português língua estrangeira: autonomia e alteridade. In.: RIBEIRO, Maria d'Ajuda Alomba (Org.). **Português como língua estrangeira na UeSc**: questões identitárias. – Ilhéus-BA: Editus, 2012.

____. **A ordem do discurso e a violência simbólica nos PcN e nas orientações**: em questão a identidade do professor de português construída sob a força de lei. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) – DLA, Programa de Pós-Graduação em Letras

(PPGL), Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2011.

____. A Desconstrução dos PCN de Língua Portuguesa e a Questão da Identidade Docente. Campinas, SP: **Revista educação e cidadania** v. 9, nº 1, p. 61-69, jan./jun. (2010). Disponível em: <<https://philpapers.org/archive/PERA-DD-12.pdf>>. Acesso: 9 mar. 2024.

____; FERREIRA, Élide Paulina. A identidade em parâmetros curriculares: em questão a subjetividade do professor de português. **Revista eletrônica de educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p.96-123, nov. 2011. DOI: <<https://doi.org/10.14244/19827199226>>. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 9 mar. 2024.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira; introdução de Jacques Bidet. 2ª ed. – Petrópolis -RJ: Editora Vozes, 2008.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. – Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1992. (Coleção Repertórios).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional comum curricular**. Brasília-DF, 2018.

____. **constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

____. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

____. Secretaria de Educação Básica. **orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília-DF, 2005.

____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]; Publicador: Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação; Data de publicação: 2005

____. **Parecer do conselho Nacional de edu-**

cação - câmara Plena (cNe/cP) nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

____. **Resolução cNe/cP 1/2004 Diário oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. i.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

____. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 10 março. 2014

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno de Araújo. Prefácio Gilvan Mulher de Oliveira. – São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007. (col. Na Ponta da Língua).

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Tradução Claudio Willer; Ilustração Marcelo D'Saete. – São Paulo: Veneta, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscara branca.** Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28ª edição – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23ª edição – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

____. **educação como prática da Liberdade.** 14ª edição. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

____. Freire: Educar é um ato político. **Diário do Povo**, 14 ago.1980. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3041>> Acesso em: 12 mar. 2024.

FREIRE, Paulo.; HOURTON, Myles. **o caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. – Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FOUCAULT, Michel M. **Arqueologia do Saber.** Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. revisão técnica Lígia Vassalo. Petrópolis: Vozes, Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996. (coleção Leituras Filosóficas).

_____. **Resumos do collège de France (1970-1982).** Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997.

GERALDI, J. A ambiguidade dos letrados e o ensino da língua materna no Brasil. **Revista eletrônica de estudos integrados em Discurso e Argumentação**, v. 5, n. 1, p. 108-121, 17 abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/435>>. Acesso em 9 mar. 2024.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In.: GERALDI, João Wanderlei (org.). **o texto na sala de aula.** – São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** 3ª reimpressão – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2002.

GONZALES, Lélia. O golpe de 1964: o novo modelo econômico e a população negra. In.: GONZAKES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro.** – Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

_____. A categoria político-cultural de amefricanidade. **tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** – São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KRENAK, Ailton. **ideias para adiar o fim do mundo.** – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MENEZES DE SOUZA, Lynn. M. T.; HASHIGUTI, Simone. T. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, [S. l.], v. 29,

n. 53, p. 149–177, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 8 maio. 2024.

POSSENTI, Sírio. Um programa mínimo. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

_. **Por que (não) ensinar gramática?** — Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. Imagens de Santídio Pereira – São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In.: **territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). – 6ª edição – Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

SOARES, Magda. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

Recebido em: 29/03/2024

Aprovado em: 21/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Prática de Análise Linguística em narrativas de ficção: um olhar sobre as atividades da coleção *Português: Conexão e Uso*

Ana Paula Regner (NEPELIN)*

<https://orcid.org/0000-0001-9503-5123>

Francieli Matzenbacher Pinton (UFSM)**

<https://orcid.org/0000-0001-6821-4927>

Resumo:

Este trabalho objetiva analisar as atividades didáticas de Análise Linguística (AL) e de Produção de Textos, de um livro de 6º ano da coleção *Português: Conexão e uso*, para verificar em que medida ocorre a articulação entre as práticas de linguagem para o trabalho com a narrativa de ficção em uma perspectiva de gêneros textuais. De base qualitativo-interpretativista, o *corpus* do estudo é composto por 21 atividades de AL e 26 atividades de Produção de Textos presentes na unidade 1, *Da vida real à ficção*, seção *Leitura 1*. Para a análise, utilizamos como ferramentas teórico-metodológicas a taxonomia de Bloom revisada (Ferraz; Belhot, 2010) e os estratos da linguagem da Gramática Sistemico-Funcional (Halliday; Mathiessen, 2014). Os resultados evidenciam que a articulação entre as atividades de AL e produção de textos ocorre apenas entre os processos cognitivos e os níveis de complexidade. Os objetos de conhecimento não abordam os movimentos retóricos nem dão subsídios para que os alunos analisem e empreguem a linguagem de forma adequada na produção da narrativa de ficção. No que concerne aos estratos da linguagem, a semântica, apesar de ser majoritariamente explorada nas atividades de AL, é mobilizada em apenas uma atividade de Produção de Textos.

Palavras-chave: Atividades de AL; Atividades de Produção de Textos. Livro didático. 6º ano do Ensino Fundamental.

* Doutoranda em Estudos Linguísticos e Cognição na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) com bolsa PROSUC/CAPES. Mestra em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e graduada em Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela UFSM. Desde 2018, é integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem (NEPELIN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2001005534825412>. E-mail: anaregner@mx2.unisc.br.

** Professora Adjunto A do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Artes e Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Membro da Associação Latino-americana de linguística Sistemico-funcional (ALSFAL) e do Grupo de Trabalho Gêneros Discursivos/textuais da ANPOLL. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem (NEPELIN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1979338178408389>. E-mail: francielimatzenbacher@gmail.com.

Abstract:

Linguistic analysis practice in fictional narratives: a look at the activities in the Portuguese: Connection and Use collection

This work aims to analyze the didactic activities of Linguistic Analysis (LA) and Text Production, of the 6th grade textbook from the collection *Português: Conexão e uso (Portuguese: Connection and Use)* to verify to what extent the articulation between language practices occurs for the work with the fiction narrative in a perspective of textual genres. Based on a qualitative-interpretative approach, the corpus of the study is made up of 21 LA activities and 26 Text Production activities in unit 1, From real life to fiction, reading section 1. For the analysis, we used Bloom's revised taxonomy (Ferraz; Belhot, 2010) and the Systemic-Functional Grammar (SFG) language strata (Halliday; Mathiessen, 2014) as theoretical and methodological tools. The results show that the articulation between LA activities and text production occurs only between cognitive processes and levels of complexity. The knowledge objects of the LA activities do not address rhetorical movements or provide support for students to analyze and use language appropriately in the production of fictional narratives. With regards to the strata of language, semantics, despite being mostly explored in the LA activities, is mobilized in only one Text Production activity.

Keywords: LA activities; Text production activities. Textbook. 6th grade.

Introdução¹

Ao repensar o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e considerar a linguagem como uma forma de interação social, João Wanderley Geraldi propõe, em *O texto na sala de aula* (1984), que o objeto das atividades da Prática de Análise Linguística (PAL) deve ser o texto produzido pelos alunos nas aulas de produção textual. De forma contrária ao ensino tradicional predominante na década de 80, a PAL não pode “[...] limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a

que se destina” (Geraldi, 1984, p. 74). Posteriormente, o autor amplia o escopo e afirma que para contemplar a PAL devem ser mobilizadas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas a partir dos diferentes gêneros textuais.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, dovarante PCN, organizam os conteúdos da língua portuguesa (LP) em dois eixos básicos: o uso e a reflexão. De acordo com o documento, as práticas de Escuta, Leitura e Produção de Textos orais e escritos, do eixo do uso, deveriam estar articuladas com a PAL, do eixo da reflexão, para ampliar a competência linguística dos estudantes. Duas décadas depois, é homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o novo documento que define as aprendi-

1 Este estudo foi desenvolvido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –Brasil (CAPES).

zagens que devem ser asseguradas aos estudantes das redes públicas e privadas do país. Na BNCC, a PAL/Semiótica é concebida como uma das práticas de linguagem da LP, ao lado da Leitura, Produção Textual e Oralidade. Esse eixo de ensino envolve as “[...] estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos) [...]” (Brasil, 2018, p. 80).

Alinhadas à BNCC, as coleções do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) passaram a ser organizadas em competências e habilidades para promover o trabalho com as práticas de linguagem. A obra *Português: conexão e uso* (2018), por exemplo, aborda, tanto no manual do professor quanto no LD do aluno, o trabalho com as habilidades da BNCC, o qual ocorre ao longo das atividades das unidades, seções e subseções que compõem os volumes (Delmanto; Carvalho, 2018). No entanto, na academia, são sinalizadas lacunas acerca da PAL no LD como: a falta de equilíbrio entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas (Piano, 2018;), conceitos genéricos e descontextualizados da realidade dos educandos (Rodrigues, 2019) e gêneros textuais usados como pretextos para o ensino de gramática (Santos; Gomes, 2021).

Vislumbrando o LD como uma das principais ferramentas do docente, é evidente a necessidade de estudos que apontem caminhos para a operacionalização da PAL na sala de aula (Pinton; Silva, 2021; Regner; Pinton, 2022; Pinton, Barreto; Steinhorst, 2022) a partir do LD. Assim sendo, a presente pesquisa tem por objetivo analisar as atividades didáticas de AL e de Produção de Textos, da coleção *Português: Conexão e uso*, em termos de níveis de complexidade, objetos de conhecimento e estratos da lingua-

gem para verificar em que medida ocorre a articulação entre as práticas de linguagem para o trabalho com a narrativa de ficção em uma perspectiva de gêneros textuais, conforme preconizado pela BNCC.

Considerando o exposto, para além desta seção de Introdução o trabalho está organizado em mais quatro seções. Inicialmente, na *Revisão da Literatura*, retomamos os principais conceitos da PAL e a forma em que essa prática de linguagem está incorporada nos documentos norteadores de ensino. Em um segundo momento, na *Metodologia*, explicitamos o universo, o *corpus* e os procedimentos de análise das atividades. Na sequência, na *Análise e discussão dos dados*, apresentamos os principais resultados das atividades em termos de níveis de complexidade, objetos de conhecimento e estratos da linguagem. Por fim, nas *Considerações finais*, fazemos uma síntese dos principais resultados e indicamos possibilidades de trabalhos futuros na área da Linguística Aplicada.

A Prática de Análise Linguística como ferramenta articuladora

Tendo em vista o cenário educacional brasileiro, no início da década de 80, a PAL surge “[...] como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de textos, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos” (Mendonça, 2006, p. 204). Esse termo é apresentado pela primeira vez na academia por Geraldi, em 1984, no artigo *Unidades básicas do ensino de português*, o qual compôs a coletânea *O texto na sala de aula*. Nesse viés, ao defender uma perspectiva sociointeracionista da língua, o autor reconhece que apenas o estudo dos fenômenos linguísticos em si, não dá conta da totalidade do texto.

No que concerne ao texto, ele é considerado por Geraldi (1984) como o objeto da PAL dada a preocupação em abordar o uso efetivo da linguagem levando em consideração o contexto de produção, circulação e consumo. Embora essa primeira obra de Geraldi (1984) apresente uma proposta de trabalho com o texto de uma forma mais tradicional, em que o aluno deve partir do erro para a correção, a menção às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, na visão de Polato e Menegassi (2021), representa um “novo olhar” para o papel do aluno e do professor. Na visão deles, por exemplo, “[...] a prática reflexiva de análise linguística convoca a participação real do sujeito aluno, que no papel de coprodutor de textos é coprodutor de sentidos, sendo o professor responsável por orientar e mediar essa reflexão” (Polato; Menegassi, 2021, p. 31).

Em *Portos de Passagem*, com base em Franchi (1987), Geraldi (1991) apresenta o tripé da PAL: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, as quais contemplam respectivamente as operações linguísticas que os sujeitos realizam *com*, *sobre* e *da* linguagem. As atividades linguísticas compreendem tanto os recursos mobilizados pelo locutor quanto a compreensão por parte do interlocutor, ou seja, “[...] são praticadas nos processos interacionais” (Geraldi, 1991, p. 20). As atividades epilinguísticas partem dos efeitos de sentido que são detectados e, por isso, elas “[...] suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os usos expressivos que estão usando” (Geraldi, 1991, p. 24). Por fim, as atividades metalinguísticas se referem à sistematização dos conceitos gramaticais em que a linguagem é concebida como objeto e “[...] não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio

processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (Geraldi, 1991, p. 25).

No que concerne aos documentos norteadores de ensino, a natureza das atividades é reforçada pelos PCN, os quais defendem que, além das atividades linguísticas que se realizam a partir da Leitura, Escuta e Produção de Textos, é necessário o equilíbrio entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas (Brasil, 1998). Mais recentemente, a BNCC (Brasil, 2018) apesar de fazer apenas duas menções à “metalinguagem”, sustenta que, na prática de AL/Semiótica, as atividades metalinguísticas devem “[...] estar envolvidas em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens” (Brasil, 2018, p. 71). Ademais, essas atividades devem explorar gêneros dos diversos campos de atuação humana: jornalístico-midiático, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e atuação na vida pública, a partir da integração entre as práticas de AL/Semiótica, Leitura, Oralidade e Produção de Textos.

Dessa forma, para orientar o desenvolvimento de atividades que compõem o tripé da PAL, a BNCC ainda apresenta objetos de conhecimento e habilidades de acordo com os anos específicos ou blocos de anos (6º e 7º ano, 8º e 9º ano e 6º ao 9º ano) para serem desenvolvidas ao longo de todo o Ensino Fundamental. Nesse viés, no documento, a unidade de ensino da PAL são os textos (orais, escritos e multissemióticos) e estes devem explorados em suas múltiplas facetas, inclusive do ponto de vista gramatical. Por fim, considerando o fato de que a BNCC vem orientando o trabalho da PAL em termos de atividades e objetos de conhecimento nas coleções de livros didáticos, essas

categorias são essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Práticas de linguagem no LD do 6º ano: uma proposta de análise

O presente estudo é de base qualitativo-interpretativista porque a ênfase é dada “[...] sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 23). Tendo em vista o objetivo de analisar as atividades didáticas de AL e de Produção de Textos em termos de níveis de complexidade, objetos de conhecimento e estratos da linguagem para verificar em que medida ocorre a articulação entre as práticas de linguagem para o trabalho com a narrativa de ficção numa perspectiva de gêneros textuais o universo de análise corresponde à coleção *Português: conexão e uso*. Segundo o Sistema do Material Didático (SIMAD), foi uma das coleções mais distribuídas entre as escolas rurais e urbanas do município de Santa Maria² pelo PNLD em 2022. Além disso, selecionamos o exemplar do 6º ano do Ensino Fundamental porque esse ano escolar representa a transição entre o Ensino Fundamental I e II.

Desse volume, como *corpus*, selecionamos 21 atividades de AL e 26 atividades de Produção de Textos que aludem ao gênero narrativa de ficção. Essas atividades estão presentes na unidade 1, *Da vida real à ficção*, seção *Leitura 1* e subseções³ *Exploração do texto*, *Recursos Expressivos*, *Cultura Digital*, *A língua não é sempre a mesma* e

2 Referência ao local em que atuam as professoras-pesquisadoras, autoras deste artigo.

3 Dentre as subseções da seção *Leitura 1*, apenas as atividades da subseção *Reflexão sobre a língua* não foram analisadas tendo em vista que não focalizavam o gênero abordado na unidade.

Produção escrita. Ademais, a seção *Leitura 1* foi escolhida por abranger atividades referentes às práticas de linguagem foco desta investigação.

Os procedimentos de análise envolveram seis etapas. Inicialmente, realizamos a leitura exploratória das atividades. Na sequência, organizamos as atividades de AL e Produção de Textos segundo o código alfanumérico ELD6#1. No que concerne ao código alfanumérico, o (E) corresponde ao enunciado, o (LD6) ao livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental e após a cerquilha (#), o número a que se refere a tarefa em questão. Nas etapas 3 e 4, verificamos os objetos de conhecimento com base na BNCC e identificamos os processos cognitivos dos níveis de complexidade propostos pela Taxonomia de Bloom, revisada por Ferraz e Belhot (2010) (Figura 1).

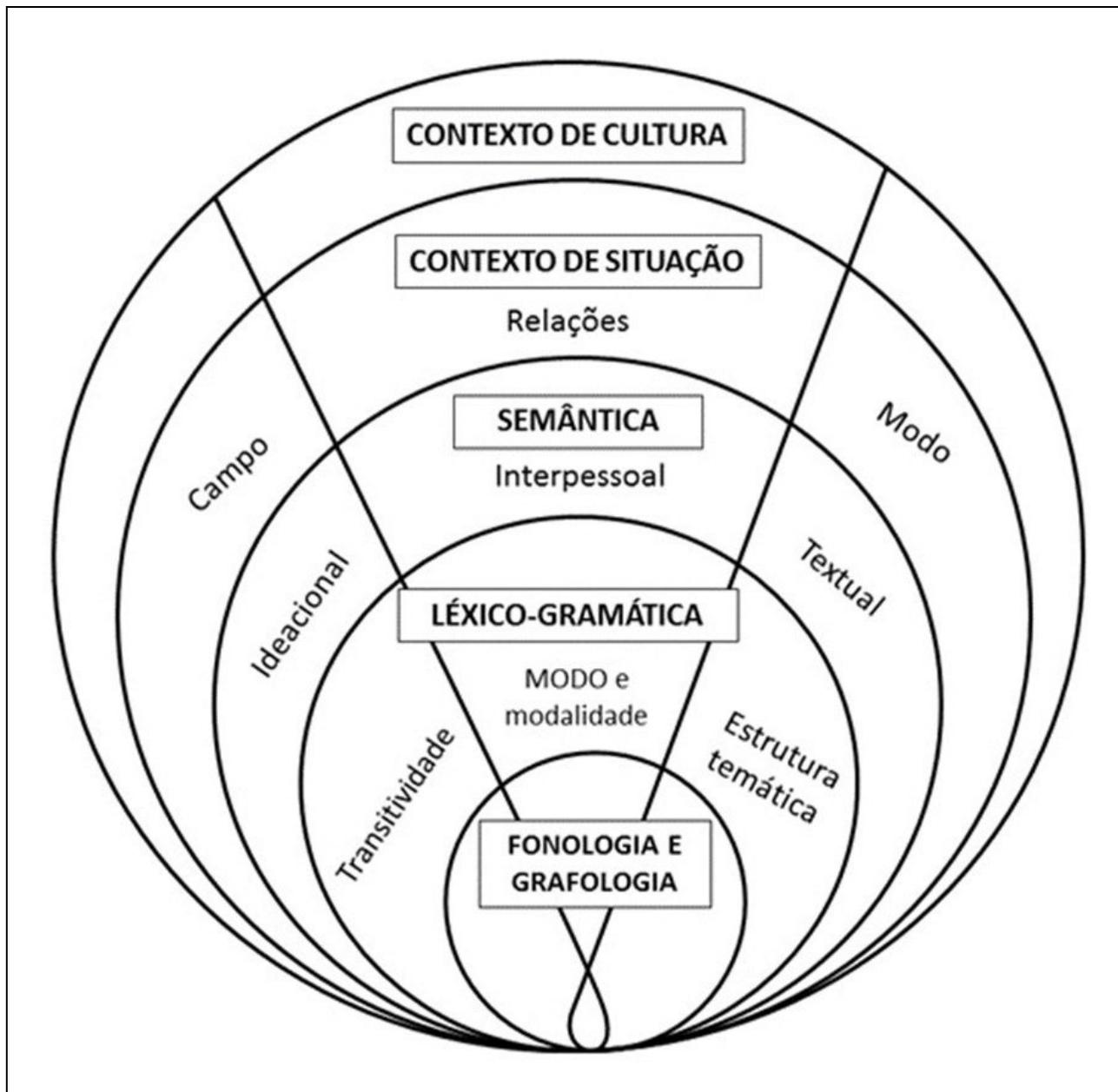
Figura 1 - Domínios do conhecimento na Taxonomia de Bloom



Fonte: Steinhorst (2023, p. 74), adaptado de Ferraz e Belhot (2010).

Em continuidade, nas etapas 5 e 6, verificamos os estratos da linguagem contemplados nas tarefas, com base na GSF (Halliday; Matthiessen, 2014) (Figura 2) e categorizamos os achados.

Figura 2 - Linguagem como sistema estratificado



Fonte: Schmitt (2021, p. 43), adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 33).

Análise e discussão dos dados

O foco da unidade 1, intitulada *Da vida real à ficção* é o campo artístico-literário. Para isso, na seção *Leitura 1*, é explorado o gênero narrativa de ficção com a premissa de “[...] ampliar o contato dos alunos com manifestações literárias, em especial o texto ficcional narrativo, para que possam compreendê-las e apreciá-las de forma a contribuir para a formação do leitor literário e sua adesão a práticas de leitura” (Delmanto; Carvalho, 2018, p.

10). Em conformidade com a BNCC, no início da unidade, são mencionados os aspectos a serem trabalhados em cada uma das práticas de linguagem. No que diz respeito à AL/Semiótica, são apontados os conceitos de língua (escrita e falada), linguagem e variação linguística e em relação à Produção de Textos, a criação de uma narrativa de ficção. A proposta de escrita desse gênero é apresentada na subseção *Produção Escrita* (Figura 3).

Figura 3 - Proposta de Produção Textual do gênero narrativa de ficção

Produção escrita

PRODUÇÃO DO ANO

✖ Não escreva no livro!

Narrativa de ficção

Na *Leitura 1*, você leu o trecho de uma narrativa de ficção em *Diário de Pilar na Amazônia*. Você gosta de histórias de ficção? E de criar histórias? Leia esta tira sobre o ato de escrever e criar.

RIBEIRO, Estevão. Quando a história te pega... *Os passarinhos*, 23 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.ospassarinhos.com.br/2017/06/23/quando-a-historia-te-pega/>>. Acesso em: 30 maio 2018.

Que tal criar um personagem e produzir algumas páginas de uma narrativa de ficção? Seus leitores serão os colegas da turma e outros alunos da escola.

Em sua produção, o personagem (que pode ser feminino ou masculino) vai narrar, assim como Pilar, um episódio que viveu, relatando acontecimentos de seu cotidiano, seu relacionamento com outros personagens, seus sentimentos, desabafos, impressões e reflexões.

Sua produção será divulgada no Almanaque que vamos elaborar no final do ano e estará disponível para a leitura dos colegas de outras turmas, familiares e amigos.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 28).

Tendo em vista as 62 atividades presentes na unidade 1, seção *Leitura 1*, é possível afirmar que não há outro gênero textual que auxilie o aluno a produzir o exemplar da narrativa de ficção. Dentre os 62 enunciados, 33,9% (21 atividades) contemplam a prática de AL e 41,9% (26 atividades) a prática de Produção de Textos, o que revela que as atividades não contemplam essas práti-

cas de linguagem de forma proporcional.

No que concerne aos processos cognitivos e os níveis de complexidade, as atividades de AL contemplam em 52,4% (11 atividades) e 38% (8 atividades) respectivamente os níveis intermediário e básico de complexidade. Em menor percentual, segundo a Figura 4, 9,5% (2 atividades) é mobilizado o nível avançado.

Figura 4 – Processos cognitivos e níveis de complexidade das atividades de AL da unidade 1

Fonte: adaptada de Regner (2024, p. 128).

Revista Tabuleiro de Letras, v. 18, n. 01, p. 29-43, jan./jun. 2024

35

As tarefas de AL dão conta do processo “analisar”, no nível intermediário, do processo “lembrar”, no nível básico e, por fim, do processo “avaliar”, no nível avançado. A análise, mobilizada predominantemente por enunciados epilinguísticos, permite o estudante refletir sobre a importância de elementos linguísticos como os verbos (1), advérbios, discurso direto e indireto e a coesão para a textualização do texto.

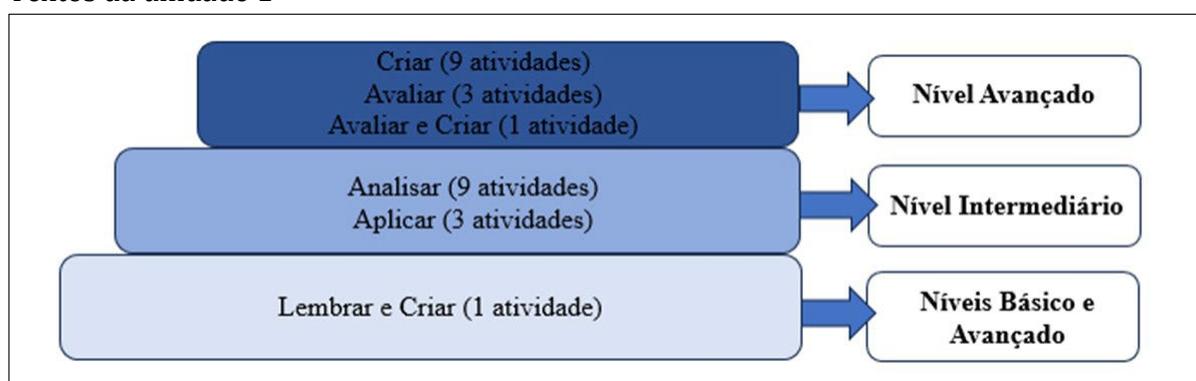
(1) O texto que você leu é o trecho de uma narrativa. Nela, a personagem Pilar conta fa-

tos, fala de seus sentimentos, desejos, e dá opiniões sobre o que vive ou presencia e sobre as pessoas com quem convive.

ELD#1 O trecho está escrito em 1ª pessoa. Por que foi feita essa escolha?

Diferentemente das atividades de AL, 50% (13 atividades) de Produção de Textos contemplam o nível avançado de complexidade, o que pode ser visto na Figura 5. Além disso, em menor percentual, 46,1% (12 atividades) pertencem ao nível intermediário e 3,8% (1 atividade) aos níveis básico e avançado.

Figura 5 – Processos cognitivos e níveis de complexidade das atividades de Produção de Textos da unidade 1



Fonte: adaptada de Regner (2024, p. 131).

Os enunciados do nível avançado prestigiam em 34,6% (9 atividades) o processo “criar”, em 11,5% (3 atividades) o processo “avaliar” e em 3,8% (1 atividade) os processos “avaliar” e “criar”. Na sequência, as atividades do nível intermediário focalizam em 34,6% (9 atividades) e 11,5% (3 atividades) os processos “analisar” e “aplicar”. Ainda, de forma concomitante, é feita menção em 3,8% (1 atividade) aos processos “lembrar” e “criar”. A partir da criação, o processo cognitivo mais recorrente, cabe ao aluno definir o personagem e seus sentimentos, os fatos, os conflitos e o desfecho da narrativa de ficção (2).

(2) Quanto ao desenvolvimento da narrativa, responda aos itens a seguir no caderno.

Eles vão ajudá-lo a organizar a sequência da história.

ELD#8 Como a narrativa será encerrada? (terá um final ou será somente um trecho inacabado? Se tiver final, será feliz ou triste?).

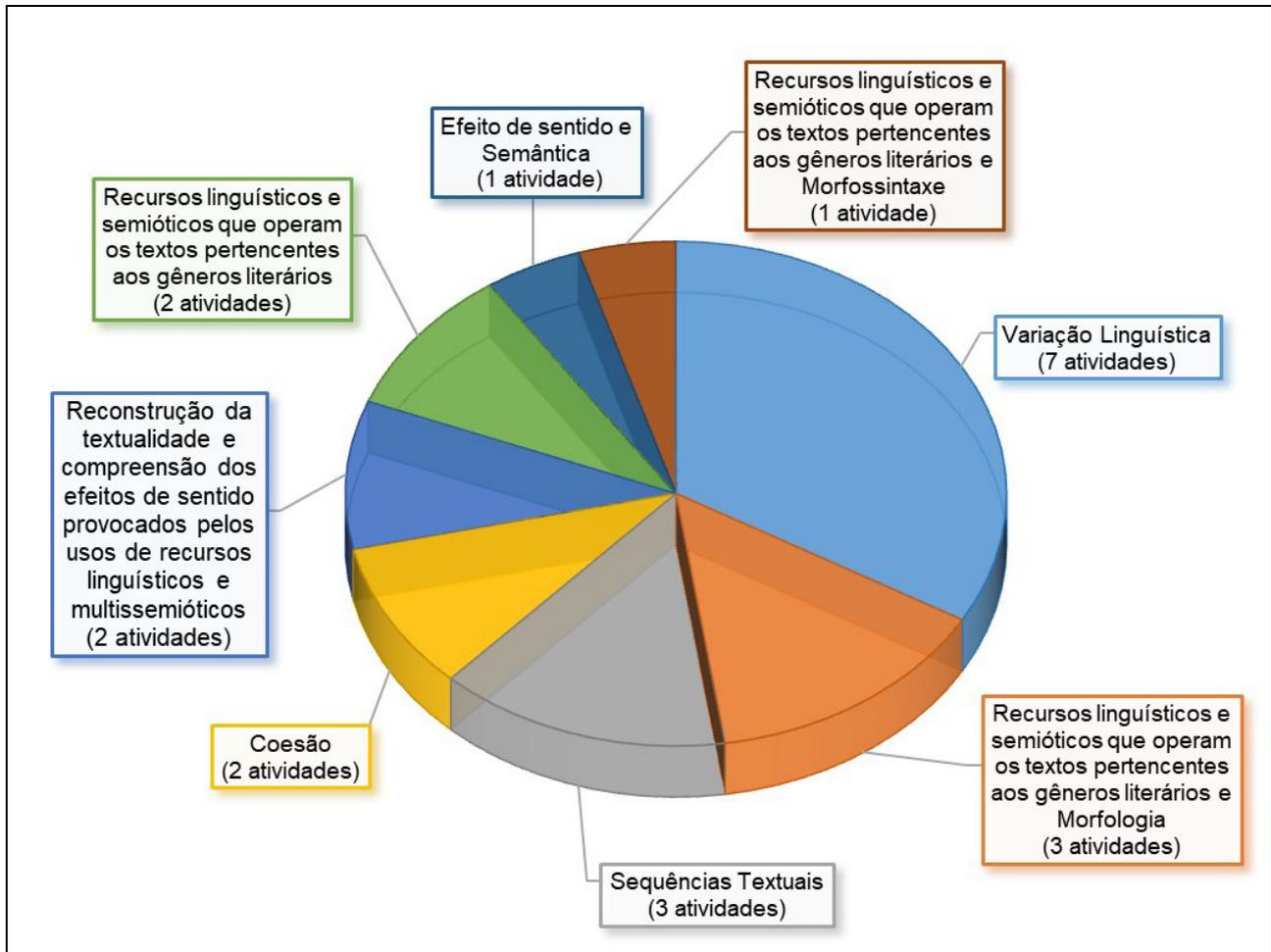
Dessa forma, ao contrastar os processos cognitivos e os níveis de complexidade requeridos pelas atividades podemos perceber que os enunciados de AL fornecem subsídios para a prática de Produção de Textos. Ao passo que as atividades de AL concentram-se majoritariamente nos níveis intermediário e básico, as atividades de Produção de Textos, recorrentemente, situam-se no nível avançado. Assim, conforme proposto pela BNCC, ocorre a progressão do conhe-

cimento, isto é, os alunos não só possuem a oportunidade consolidar saberes prévios como também podem experimentar o novo (Brasil, 2018).

Tendo em vista os objetos de conhecimento, as atividades de AL, conforme o Grá-

fico 1, abordam em 33,3% (7 atividades) a variação linguística, em 14,3% (3 atividades) os recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários e Morfologia, e em 14,3% (3 atividades) as sequências textuais.

Gráfico 1 - Objetos de conhecimento das atividades de AL da unidade 1



Fonte: Regner (2024, p. 134).

Na sequência, em menor proporção, as atividades de AL contemplam em 9,5% (2 atividades) a coesão, em 9,5% (2 atividades) a reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multisemióticos e em 9,5% (2 atividades) os recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários. Considerando o objeto de conhecimento mais recorrente, a variação linguística, as atividades presentes na subseção *A língua*

não é sempre a mesma não fazem menção ao gênero trabalhado, mas sim, a um *blogue*⁴. O *blogue* pertence à personagem Pilar, a protagonista da narrativa de ficção, apresentada no início da unidade. Nesses enunciados, o discente precisa analisar o modo (formal ou informal) que os internautas se expressam e os recursos linguísticos característicos do contexto sociocomunicativo da internet. Além disso, em atividades

⁴ Entendemos, neste contexto investigativo, o *blogue* como suporte textual.

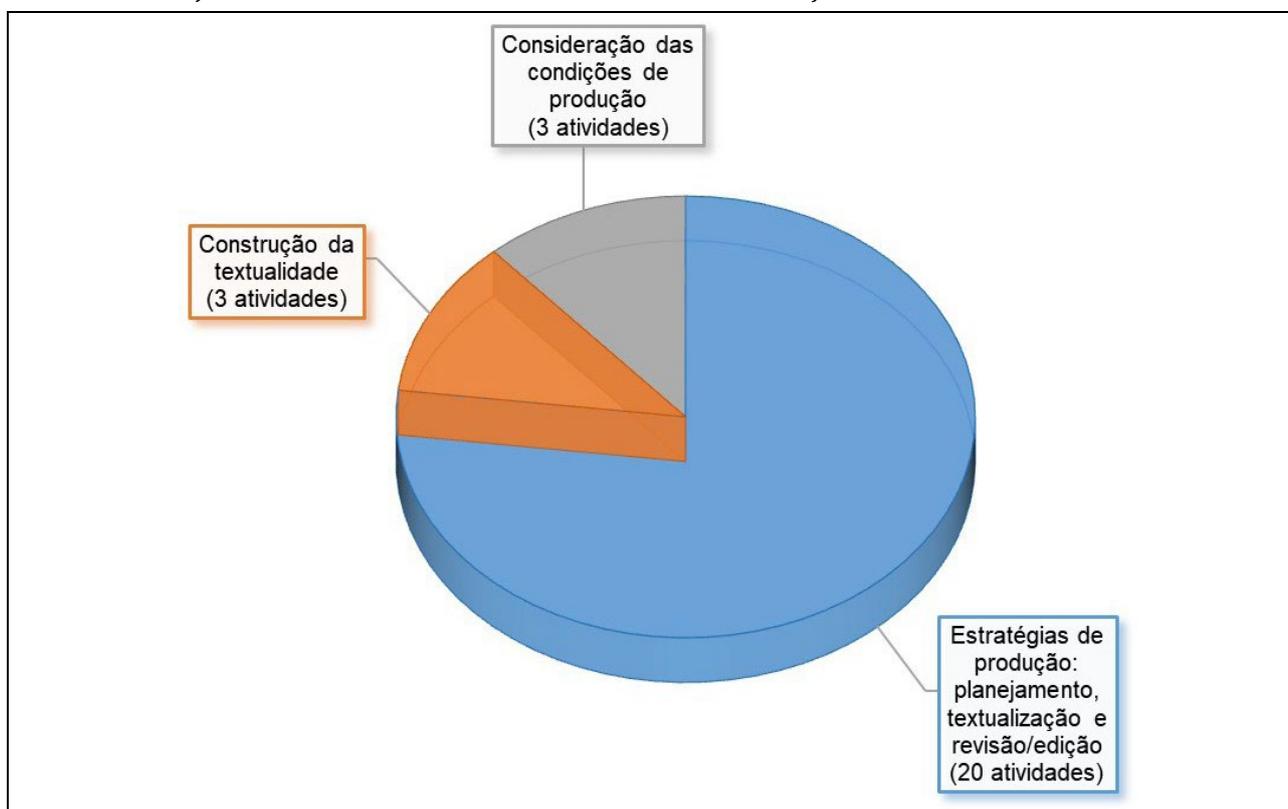
de maior nível de complexidade, quando é requerida a avaliação sobre a linguagem informal ser adequada ou não, a narrativa de ficção sequer é mencionada, o que pode ser visto em (3).

(3) Na internet, é frequente o uso de expressões típicas da fala. Além disso, são comuns reduções de palavras, abreviações, falta de pontuação ou repetição exagerada de pontos de exclamação ou de interrogação, uso de grafia não oficial, etc.

ELD#21 Essa linguagem estaria adequada a um documento oficial ou a um artigo publicado em um jornal de circulação nacional? Explique.

Por outro lado, de acordo com o Gráfico 2, as atividades de Produção de Textos focalizam em 76,9% (20 atividades) as estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição e a construção da textualidade e a consideração das condições de produção presentes cada um, em 11,5% (3 atividades).

Gráfico 2 - Objetos de conhecimento das atividades de Produção de Textos da unidade 1



Fonte: Regner (2024, p. 136).

No que concerne às atividades que contemplam as estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição, elas permitem que o aluno vislumbre a escrita como um processo. Esse processo inicia com o planejamento, etapa em que o estudante deve, a partir de perguntas propostas pelas autoras do LD, definir os personagens, fatos, conflito e o desfecho do texto. Na sequência, para a textualização, é dada ênfase para alguns aspectos lingüís-

ticos que devem ser considerados como a escrita em primeira pessoa, tempos verbais, verbos de dizer, sequências textuais e a ortografia. Na medida em que esses aspectos são mencionados, outros essenciais para a escrita da narrativa de ficção são escamoteados, a exemplo dos movimentos retóricos e a variedade linguística. Dando continuidade, a revisão, em um primeiro momento, deve ocorrer entre os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental para que

verifiquem se todas as orientações foram atendidas (4). Por fim, a reescrita ocorre após a revisão do texto pelos colegas e pelo professor.

(4) Terminada a produção, troque seu texto com um colega para que ele verifique se você seguiu todas as orientações. Faça o mesmo com o texto dele. Observem principalmente os seguintes pontos:

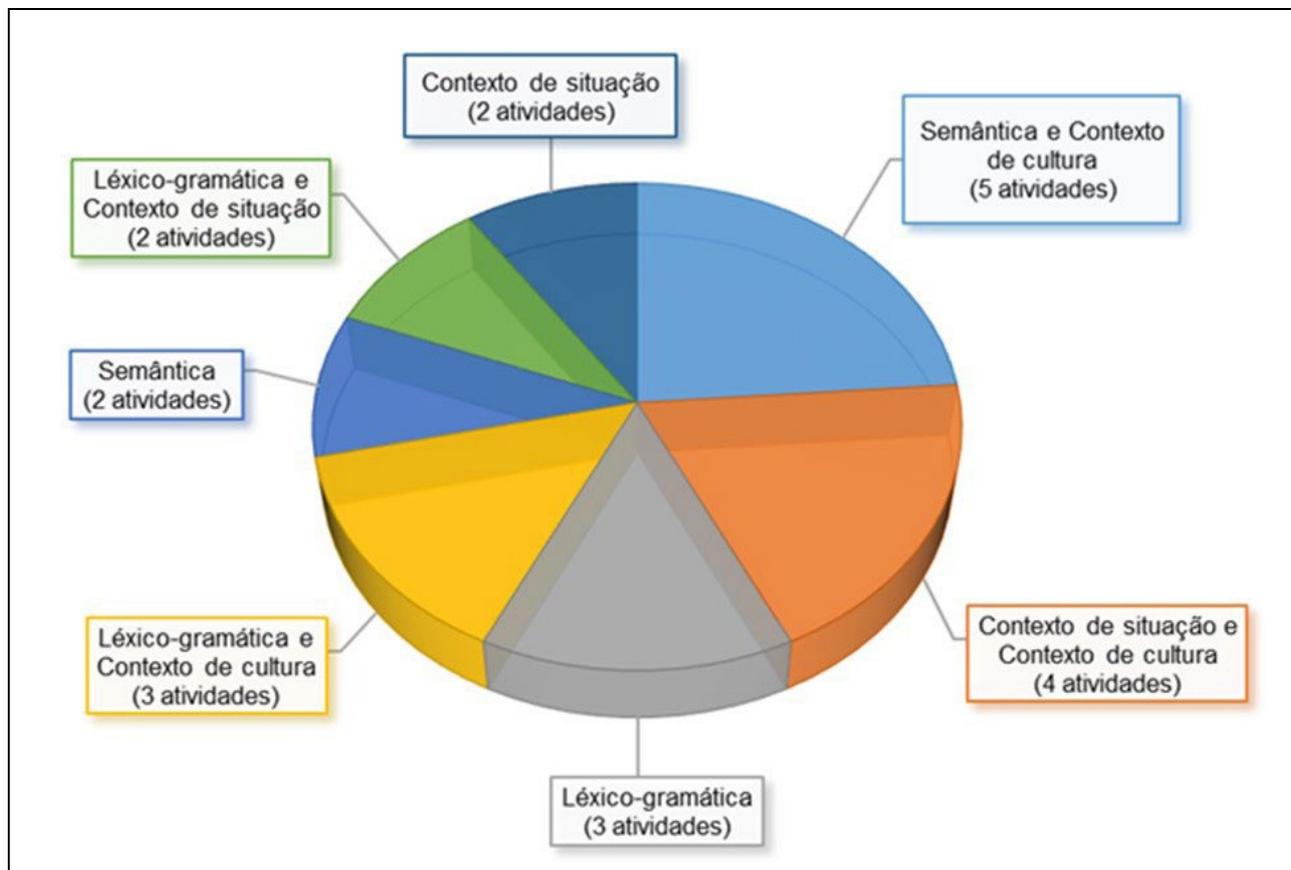
ELD#15 Foi criado um personagem? O leitor consegue compreender quem é esse personagem?

Tendo em vista os objetos de conhecimento, constatamos que, embora as atividades de AL prestigiem os recursos linguísticos e semióticos que operam os textos pertencentes aos gêneros literários e morfologia, as sequências textuais e a coesão para o planejamento, textualização e revisão/edição da narrativa de ficção elas não fazem

menção aos movimentos retóricos do gênero. Além disso, os enunciados de AL, ao passo que não propiciam a reflexão sobre o uso da língua, não dão propriedade para que o estudante adquira a consciência linguística acerca do gênero. Dessa forma, não ocorre uma articulação efetiva entre as atividades de AL e Produção de Textos para o trabalho com a narrativa de ficção em uma perspectiva de gêneros textuais.

A análise dos estratos da linguagem revelou a predominância de enunciados de AL que abordam em 23,8% (5 atividades) a semântica e o contexto de cultura e em 19% (4 atividades) o contexto de situação e o contexto de cultura. Ademais, em 14,3% (3 atividades) é contemplada tanto a léxico-gramática quanto a léxico-gramática e o contexto de cultura. A distribuição dos estratos pode ser conferida no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Estratos da linguagem contemplados pelas atividades de AL da unidade 1



Fonte: Regner (2024, p. 139).

A partir do Gráfico, podemos perceber que, nas atividades de AL, há um equilíbrio entre os estratos do nível linguístico e extra-linguístico da linguagem. Dentre os estratos mais recorrentes, a semântica e o contexto de cultura, o primeiro estrato é mobilizado em enunciados epilinguísticos, em que o aluno deve analisar os efeitos de sentido do uso da 1ª pessoa, palavras e expressões que promovem a coesão sequencial, abreviaturas, repetição de letras, pontuação para indicar sentimentos e o uso de diminutivos afetivos. Por outro lado, o segundo estrato, o contexto de cultura, promove uma ampliação dos mecanismos necessários para a construção do gênero, de tipologia narrativa, o narrador (5).

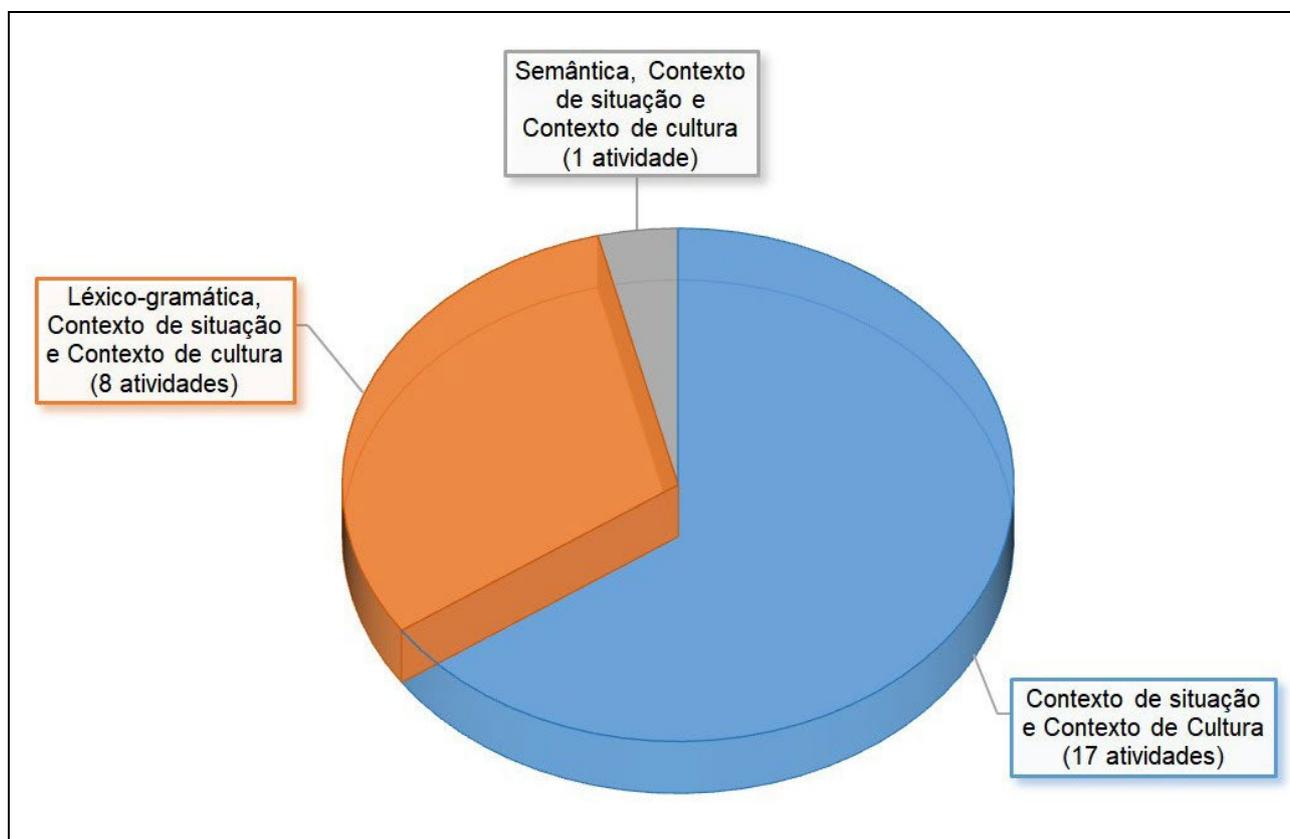
(5) O texto que você leu é o trecho de uma

narrativa. Nela, a personagem Pilar conta fatos, fala de seus sentimentos, desejos, e dá opiniões sobre o que vive ou presencia e sobre as pessoas com quem convive.

ELD#2 Se a história fosse contada por Breno, ocorreriam modificações na narrativa? Se sim, considerando o que sabemos até agora desta leitura, qual seria a mais significativa?

Em se tratando das atividades de Produção de Textos, elas contemplam majoritariamente, em 65,4% (17 atividades), o contexto de situação e o contexto de cultura, o que pode ser visto no Gráfico 4. Para além desses estratos, 30,7% (8 atividades) compreendem a léxico-gramática, o contexto de situação e o contexto de cultura e em 3,8% (1 atividade) a semântica, o contexto de situação e o contexto de cultura.

Gráfico 4 - Estratos da linguagem contemplados pelas atividades de Produção de Textos da unidade 1



Fonte: Regner (2024, p. 141).

Diferentemente das atividades de AL, nas de Produção de Textos predominam os estratos do nível extralinguístico da linguagem, o contexto de situação e o contexto de cultura. O contexto de situação é apresentado inicialmente aos alunos por meio da proposta de Produção Textual, em que é determinado o exemplar do gênero a ser produzido, os interlocutores e o meio de circulação. Além disso, à proporção que o aluno materializa os questionamentos das atividades textualmente, ele não só pode criar diferentes personagens, mas também decidir os sentimentos, desejos (6) e ações. Por outro lado, as atividades pertencem ao contexto de cultura porque os alunos, enquanto sujeitos sociais, trazem para as produções as suas experiências e conhecimento de mundo.

(6) Pense na/no personagem que vai criar. Quem é ela/ele? No caderno, escreva palavras, expressões, frases para cada uma das possibilidades a seguir.

ELD#3 Seu maior desejo era...

Desse modo, no que diz respeito aos estratos da linguagem, apesar das atividades de AL prestigiarem prioritariamente os estratos da semântica e do contexto de cultura e permitir “[...] um movimento de análise do significado das escolhas linguísticas para a construção do gênero” (Regner, 2024, p. 143), em 65,4% das atividades de Produção de Textos o foco é o contexto de situação e o contexto de cultura. Assim, não há uma articulação entre as atividades de AL e Produção de Textos para o trabalho com a narrativa de ficção numa perspectiva de gêneros textuais porque além dos enunciados de Produção de Textos não explorarem, de forma proporcional, os níveis linguístico e extralinguístico da linguagem, eles também mobilizam a semântica, um dos estratos mais recorrentes nas atividades de AL, em apenas uma atividade.

Considerações finais

Nesta pesquisa, ao investigarmos as 21 atividades de AL e 26 atividades de Produção de Textos da unidade 1, *Da vida real à ficção*, constatamos que apenas se efetiva a articulação entre as práticas de linguagem para o trabalho com a narrativa de ficção em uma perspectiva de gêneros textuais no que diz respeito aos níveis de complexidade e processos cognitivos. Enquanto as atividades de AL requerem majoritariamente processos cognitivos dos níveis intermediário e básico de complexidade, 50% das atividades de Produção de Textos prestigiam o nível avançado de complexidade. Esses dados revelam que Delmanto e Carvalho (2018) propõem atividades aos discentes do 6º ano do Ensino Fundamental que perpassam diferentes andaimos e, por isso, a aprendizagem da língua é concebida como um processo constante.

Em contrapartida, não há uma articulação entre as atividades de AL e Produção de Textos no que tange aos objetos de conhecimento e aos estratos da linguagem. Em relação aos objetos de conhecimento, os movimentos retóricos do gênero não são explorados e a variação linguística, mobilizada nas atividades de AL, não leva o estudante a analisar o uso da língua na textualização da narrativa de ficção apresentada na unidade. Assim, as atividades de Produção Textual podem tornar-se frustrantes ao discente uma vez que as atividades de AL não fornecem os subsídios necessários para uma consciência estrutural e linguística acerca do gênero.

Por outro ângulo, no que envolve os estratos da linguagem, apesar dos enunciados de AL contemplarem, de forma equilibrada, os conhecimentos dos níveis linguísticos e extralinguísticos da linguagem, mais de 65% das atividades de Produção de Textos

explanam objetos de conhecimento voltados para o nível extralinguístico. Além disso, a semântica, um dos estratos mais recorrentes nas atividades de AL, é requerida em apenas uma atividade de Produção de Textos o que indica que o aluno analisa os efeitos de sentidos decorrentes do emprego de elementos linguísticos típicos do gênero, mas não é incentivado a mobilizá-los nas atividades de Produção de Textos.

Por fim, constatamos que as atividades de AL e Produção de Textos da unidade 1, seção *Leitura 1*, ao possuírem lacunas em relação aos objetos de conhecimento e estratos da linguagem, representam uma perspectiva de gêneros textuais em construção na coleção do PNLD 2022: *Português: conexão e uso*. Nesse viés, ao compreender a importância da efetivação da PAL em sala de aula em consonância com as demais práticas de linguagem propostas pela BNCC, espera-se que trabalhos futuros, na área da Linguística Aplicada, para além da Produção de Textos voltem olhares para a Leitura e a Oralidade no LD. Dessa forma, os professores da Educação Básica terão mais propriedade para analisar criticamente as coleções de livros didáticos do PNLD.

Referências

BRASIL. **Base Nacional comum curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. de. **Português: conexão e uso.** 6º ano: Ensino Fundamental, Anos Finais/ Dileta Delmanto, Laiz de Carvalho - 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **introdução:** a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens, v. 2, p. 15-41, 2006.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & produção**, v.17, p.421-431, 2010.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <http://revistas.iel.uni-camp.br/index.php/tla/article/view/3748>. Acesso em: 2 fev. 2024.

GERALDI, J. W. (org.) **o texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to Functional Grammar.** 4. ed., New York, London: Routledge, 2014.

MENDONÇA, M. A. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIANO, K. F. **A prática de Análise Linguística no livro didático do 7º ano do ensino Fundamental.** 2018. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4013>. Acesso em: 27 jun. 2023.

PINTON, F. M; SILVA, J. S. Prática de análise linguística em atividades didáticas produzidas por professores de língua portuguesa em formação inicial: uma proposta de categorização da natureza e funcionalidade. **Revista Humanidades & inovação**, Palmas (TO), 2021.

PINTON, F. M; BARRETO T. V; STEINHORST, C. Representações discursivas de professores de Língua Portuguesa em formação inicial sobre o eixo de Análise Linguística. **Revista claraboia**, Jacarezinho/PR, 2022.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Epistemologia teórica do nascimento da Prática de Análise Linguística: décadas de 80 e 90. In: PEREIRA,

R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). **Prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 529p.

REGNER, A. P. **Prática de Análise Linguística: um olhar sobre as atividades da coleção Português: conexão e uso**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2024.

REGNER, A. P.; PINTON, F. M. Gênero carta aberta: um olhar sobre a prática de análise linguística no livro didático de língua portuguesa do sistema marista de educação. **Revista Fólio**, v. 14, n. 1, 2022.

RODRIGUES, B. **entre a gramática tradicional e a prática de análise linguística nas atividades em livros didáticos de língua portuguesa no ensino médio: um estudo dialógico**, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/211376>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SANTOS, P. H. R.; GOMES, R. O ensino de Análise linguística com o gênero tira em um livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental. **Revista de estudos Acadêmicos de Letras**, v.14, n.1, p.202-217, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/reacl/article/view/4424/pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SCHMITT, R. M. **Base Nacional comum curricular: análise crítica de discursos sobre ensino de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

STEINHORST, C. **Desbravando os mares da Base Nacional comum curricular: a Prática de Análise Linguística**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

Recebido em: 30/03/2024
Aprovado em: 02/06/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

O ensino de produção de textos dissertativo-argumentativos: obras audiovisuais como recursos à argumentação

*Maria Gabriella Flores Severo Fonseca (UFAM)**

<https://orcid.org/0000-0003-1487-0480>

Resumo:

Sabe-se que o ensino de produção de textos dissertativo-argumentativos é um dos pontos fundamentais no Ensino Médio. Isso porque, na maioria dos exames de vestibular, é necessário realizar um texto desse gênero. Embora muitos estudantes até consigam realizar uma exposição sobre um tema, abarcando parte do que se exige nesse gênero textual, revelam pouca habilidade para produzir argumentos fundamentados e bem desenvolvidos. Dessa forma, entende-se que isso pode ser reflexo de uma falha na própria forma como o ensino de produção textual dissertativa-argumentativa tem sido trazido à escola, dando-se enfoque em aspectos de sua estrutura ou no isolado ensino de regras gramaticais, relacionado ao “bem escrever”. Pensando em outra perspectiva, trabalhou-se no projeto *Cineclube Vitascope: o cinema como recurso à sensibilização de debates e à produção de textos dissertativo-argumentativos por alunos do Ensino Médio* com a ênfase no aspecto argumentativo. Nessa proposta, exibiam-se materiais audiovisuais que abordassem questões relacionadas aos Temas Contemporâneos Transversais e se suscitava a reflexão dos estudantes em debates e em textos dissertativo-argumentativos. Como resultados do projeto, percebeu-se um progressivo aperfeiçoamento no quesito da argumentação dos estudantes, que passaram a trazer opiniões não mais baseadas no senso comum, mas fundamentadas nos materiais audiovisuais assistidos.

Palavras-chave: Produção textual; BNCC; Novo Ensino Médio; Protagonismo estudantil; Audiovisual e ensino.

* Realiza estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É Doutora em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB) e professora de Língua Portuguesa e Literatura na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM). Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6171026919975894>. E-mail: profamariagabriellafonseca@gmail.com.

Résumé:**L'enseignement de la production de textes dissertatifs-argumentatifs : œuvres audiovisuelles comme ressources à l'argumentation**

On sait que l'enseignement de la production de textes dissertatifs-argumentatifs est l'un des points fondamentaux dans le lycée. C'est parce que dans la plupart des examens d'entrée il est nécessaire d'effectuer un texte de ce genre. Cependant, bien que de nombreux étudiants parviennent même à faire une exposition sur un sujet, couvrant une partie de ce qui est requis dans ce genre textuel, ils révèlent peu de capacité à produire des arguments solides et bien développés. De cette façon, il est entendu que cela peut être le reflet d'une faille dans la façon même dont l'enseignement de la production textuelle dissertative-argumentative a été introduit à l'école, en se concentrant sur les aspects de sa structure ou sur l'enseignement isolé des règles grammaticales, lié à "bonne écriture". Dans une autre perspective, on a travaillé sur le projet *Cineclub Vitascope : le cinéma comme moyen de sensibilisation aux débats et de production de textes dissertatifs-argumentatifs par des élèves du secondaire* avec l'accent mis sur l'aspect argumentatif. Dans cette proposition, on présentait des matériels audiovisuels abordant des questions liées aux Thèmes Contemporains Transversaux et on suscitait la réflexion des étudiants dans des débats et des textes dissertatifs-argumentatifs. Les résultats du projet ont permis de constater une amélioration progressive de l'argumentation des étudiants, qui ont commencé à présenter des arguments non plus fondés sur le sens commun, mais fondés sur des supports audiovisuels assistés.

Mots-clés: Production textuelle; BNCC; Nouveau lycée; Protagonisme Étudiante; Audiovisuel et enseignement.

Introdução

O texto dissertativo-argumentativo é uma modalidade de escrita muito valorizada em contextos acadêmicos e em exames oficiais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Brasil. Esse tipo de texto tem como objetivo principal apresentar e defender uma tese (ponto de vista) sobre determinado assunto, por meio de argumentos lógicos e consistentes. É caracterizado por ser um tipo textual que contempla tanto o aspecto expositivo quanto a defesa de um ponto de vista, baseado em um argumento fundamentado. Sabemos que, para a elabo-

ração de um bom texto com essas características, é necessário um grau de conhecimento elevado de algumas competências basilares da língua, quais sejam: interligação entre parágrafos, tendo como objetivo manter uma estrutura lógica e fluida, essencial para que os parágrafos estejam interligados, de modo que se estabeleça a coesão entre as ideias; utilização de palavras e frases de transição que ajudem a manter a continuidade e a lógica do argumento ao longo do texto; capacidade de refutação, visto que um bom texto dissertativo-argumentativo antecipa possíveis

contra-argumentos ou críticas e os refutam de maneira eficaz, demonstrando, assim, uma compreensão profunda do tema, reforçando a posição do autor, ao mostrar que ele apresenta perspectivas diferentes antes de formular sua tese; precisão na apresentação de dados e fatos, pois quando dados, fatos ou estatísticas são usados para apoiar argumentos, eles devem ser apresentados com precisão e, idealmente, com a indicação de suas fontes, o que não apenas fortalece a argumentação como também aumenta a revisão do autor; compreensão, ainda que de modo intuitivo, das regras gramaticais para a elaboração de um texto que se adeque à norma culta.

Assim, percebemos que a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo por um estudante finalista do Ensino Médio trata-se de um desafio, pois a capacidade de escrever bem deve ser exercitada continuamente e costuma aperfeiçoar-se com a prática. Dessa forma, compreendemos que o Ensino Médio é o momento em que os estudantes devem ser levados a:

[...] experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (Brasil, 2019, p. 463)

Dessa forma, nessa etapa de ensino, espera-se formar um aluno apto para a elaboração de posicionamentos críticos e, que, conseqüentemente, o ajudem na produção

de um texto dissertativo-argumentativo. Sabemos, porém, que a realidade educacional no Brasil está longe de ser igualitária e que existem diversos problemas que dificultam o total preparo para tornar o aluno um bom produtor de textos, como: a falta de professores e precárias estruturas da escola, o desinteresses dos jovens, bem como a desvalorização da educação e dos educadores pela sociedade.

Embora existam esses entraves na vida educacional de muitos jovens brasileiros, ao final de seu ciclo de estudos básico, deverão realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tem o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica, bem como é utilizado como mecanismo de acesso à Educação Superior. Nesse exame, os alunos deverão elaborar um texto dissertativo-argumentativo que servirá como avaliação para verificar se adquiriram uma boa capacidade de escrita ao longo de sua vida escolar.

O Novo Ensino Médio: uma proposta que visa o protagonismo juvenil

O Novo Ensino Médio no Brasil representa uma reforma significativa na estrutura curricular e na metodologia pedagógica do Ensino Médio, pretendendo torná-lo mais atraente e eficaz para os alunos. Instituída pela Lei nº 13.415, de 2017, no Governo Temer, essa reforma entrou em processo de implementação gradual a partir de 2020 e tem várias características distintas quando comparada ao modelo anterior. A reforma prevê o aumento progressivo da carga horária mínima anual, de 800 para 1.000 horas, totalizando 3.000 horas ao longo do Ensino Médio. Isso implica uma jornada escolar mais extensa, evoluindo para uma formação

mais completa. A flexibilização curricular é uma das mudanças mais significativas introduzidas pela reforma educacional proposta pela Lei nº 13.415/2017. Esse conceito reflete uma abordagem mais adaptável e personalizada ao currículo escolar, propondo que os estudantes tenham mais controle sobre parte de sua formação acadêmica. Essa flexibilização busca tornar o ensino mais alinhado aos interesses, habilidades e objetivos de carreira dos alunos.

Já vigente nas escolas de todo o país, o Novo Ensino Médio, embora tenha sido projetado para modernizar e tornar a educação mais adaptativa e relevante para os estudantes, têm gerado uma variedade de preocupações sobre como a reforma pode afetar a equidade, a qualidade da educação e a preparação dos estudantes para o futuro. Isso porque se alega que, propondo ser uma forma de possibilitar aos estudantes maior autonomia em seu processo educacional, tem trazido à tona mais desigualdades no que concerne ao conteúdo aprendido na escola, visto que as possibilidades de itinerários formativos têm sido reduzidas na maioria das escolas públicas, além de haver menos tempos de aulas para as disciplinas tradicionais do currículo, o que preocupa os estudantes que farão os vestibulares. Ainda que essas críticas estejam em voga na atualidade, o Novo Ensino Médio é uma realidade e professores e estudantes brasileiros procuram adequar-se à nova proposta.

O Novo Ensino Médio, em 2024, completa sua implementação nas três séries de ensino dessa fase escolar. Essa proposta visa, além da participação ativa dos estudantes, adequar “[...] parte da carga horária conforme o interesse dos estudantes e de acordo com as necessidades pedagógica diagnosticada.” (Brasil, [202-], p. 1). Essa parte da carga horária conforme o interesse dos es-

tudantes indica que os alunos têm a oportunidade de escolher uma porção significativa do seu currículo escolar com base em suas preferências pessoais, aspirações profissionais ou áreas de interesse acadêmico. O currículo do Novo Ensino Médio é dividido em duas partes principais: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos (Brasil, 2017). Esses documentos são planejados para abranger 60% e 40% do tempo letivo, respectivamente.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o Novo Ensino Médio no Brasil está estruturado em torno de quatro grandes áreas do conhecimento, definidas pela BNCC, o que contempla 60% da carga horária do Ensino Médio obrigatória para todos os estudantes. Ela estabelece os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os jovens devem desenvolver ao longo dessa etapa de ensino. Essas áreas são fundamentais para garantir uma formação básica a todos os estudantes, abrangendo disciplinas essenciais que compõem o currículo obrigatório. As quatro áreas de conhecimento definidas pela BNCC são: Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias; Ciências humanas e Sociais aplicadas; Matemática e suas tecnologias; Formação Técnica e Profissional.

No campo de Linguagem e suas tecnologias, abarcam-se os componentes: Língua Portuguesa; Arte; Educação Física e Língua Inglesa, o idioma estrangeiro obrigatório. O foco é desenvolver habilidades de comunicação, compreensão, interpretação e produção de textos, além de promover a expressão corporal e artística. Tem como um de seus objetivos articular: “Artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outras, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino” (Brasil,

2018, p. 6). Assim, visa-se a intersecção entre os diversos saberes a fim de construir uma aprendizagem cada vez menos focada em uma única disciplina, mas adotando uma perspectiva transdisciplinar e transversal.

Nesse contexto, os jovens passam a ser convocados a serem ativos no processo de ensino-aprendizagem, tendo a postura de protagonistas. O protagonismo estudantil no Novo Ensino Médio é uma abordagem pedagógica que coloca o aluno no centro do processo educativo, incentivando-o a assumir um papel ativo na sua própria formação. Essa abordagem é essencial no contexto das mudanças trazidas pela reforma do Ensino Médio no Brasil, imposta pela Lei nº 13.415/2017, que visa tornar a educação mais adaptada às necessidades, interesses e potenciais de cada aluno. Esses aspectos focam em transformar o aluno de um participante passivo em um agente ativo de sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Assim, o estudante não apenas assiste a aulas para responder a questionários ou exames, ele interage com o conteúdo aprendido por meio de pesquisas e projetos.

Por conseguinte, como foco tem-se a adoção de “menos aulas expositivas. Mais projetos, oficinas, cursos, e atividades práticas e significativas.” (Brasil, [202-], p. 1). Isso reflete uma mudança na abordagem pedagógica e metodológica dentro do ambiente educacional. Esse movimento busca transformar o modo tradicional de ensino, que é fortemente baseado em aulas expositivas, nas quais o professor atua como o principal transmissor de conhecimento, para um modelo mais interativo e participativo. A ideia é afastar-se da concepção tradicional de ensino na qual o estudante é um receptor passivo de informações, o que, muitas vezes, pode ser menos engajador e eficaz para a aprendizagem.

Embora o conceito de protagonismo estudantil seja um eixo norteador segundo a BNCC, sabemos que, na prática, a escola brasileira ainda tem dificuldades de pensar o aluno como um indivíduo autônomo, capaz de conduzir sua própria aprendizagem. Para Costa (2000), os professores brasileiros, eles próprios formados sob um regime autoritário, sentem-se pouco preparados para lidar com a autonomia do estudante. Dessa forma, podem ter atitudes repressivas com seus alunos e manipular as aulas para atender apenas aos seus objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a escola enfrenta grandes desafios para se tornar um espaço em que o jovem seja um agente ativo na construção de sua própria formação.

O audiovisual como recurso à produção textual: transversalidade e ensino

Buscar atender aos anseios e aspirações do estudante do Ensino Médio trata-se um de uma tarefa complexa para os professores, envolvendo várias dimensões que vão desde o ambiente escolar até questões socioemocionais. Isso porque sabemos que as distâncias geracionais são empecilhos para que a linguagem falada pelo professor alcance êxito para a compreensão do aluno.

Em nossa percepção, uma possibilidade de aproximar-se do jovem estudante é buscar em meios midiáticos elementos que sejam capazes de conjugar a aprendizagem de conteúdos relevantes ao interesse dos alunos. Nesse sentido, o audiovisual pode ser uma ferramenta extremamente eficaz no ensino, beneficiando os alunos e os educadores de diversas maneiras. Podemos citar alguns pontos que destacam como o audiovisual pode auxiliar no processo educacional: engajamento, visto que os recursos

visuais e sonoros podem captar e manter a atenção dos alunos de forma mais eficaz que métodos de ensino exclusivamente textuais ou orais, dessa forma, vídeos, animações e apresentações multimídia são especialmente úteis para envolver estudantes que podem ter dificuldades de concentração ou que aprendem melhor visualmente; facilitação da compreensão, pois o uso de vídeos e animações pode ajudar a explicar conceitos complexos de maneira simplificada e intuitiva, utilizando um vídeo para visualizar um processo científico ou histórico pode ser mais elucidativo que ler sobre ele; diversificação de métodos de ensino, pois o audiovisual permite que os educadores variem os métodos de ensino, o que é crucial para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, já que alguns aprendem melhor ouvindo, outros vendo ou fazendo, e o audiovisual abrange diversas modalidades, tornando o aprendizado mais inclusivo.

Assim, concluímos que o audiovisual é um recurso capaz de sensibilizar em relação a temáticas sociais por possuir uma linguagem mais acessível, em muitos casos, que os textos escritos. Ao assistir a filmes, séries, reportagens, selecionados previamente por um docente, o estudante, por meio da linguagem audiovisual, pode refletir sobre a sociedade e passa a empreender debates sobre temas de interesse coletivo.

O audiovisual pode ser articulado, ainda, à transversalidade do currículo, que se refere à integração de temas e questões sociais relevantes em diversas disciplinas e atividades escolares, ao invés de tratá-los isoladamente. A transversalidade visa proporcionar uma educação mais holística e relevante, reconhecendo que certos temas, como ética, cidadania, saúde, meio ambiente, e outros, são interdisciplinares por natureza

e têm implicações em múltiplas áreas do conhecimento, como a Arte, a Sociologia, a Filosofia, a Língua Portuguesa, a Literatura etc. Dessa forma, a utilização do audiovisual em contexto escolar contempla a habilidade EM13LP01 da BNCC:

Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.). (Brasil, 2019, p. 498).

Assim, ampliam-se as possibilidades de construção de sentidos e de perspectivas críticas para a produção de textos adequados aos diferentes contextos comunicativos. No que concerne ao campo da Língua Portuguesa, mais especificamente ao ensino de produção textual voltado ao ENEM, podemos utilizar o recurso audiovisual para trabalhar a capacidade argumentativa dos estudantes. Nessa prática, articulamos nossa proposta à habilidade EM13LP04: “Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos e para construir e referendar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.” (Brasil, 2019, p. 498). Essa habilidade visa equipar os estudantes com as ferramentas analíticas permitidas para entender como os argumentos são construídos e como a escolha específica de elementos linguísticos e estilísticos pode influenciar a interpretação e persuasão do leitor, tendo como propósitos: ensinar os alunos a identificar e compreender estruturas e estratégias linguísticas usadas para construir argumentos e persuadir o leitor; desenvolver habilidades críticas que permitem aos alunos não apenas entender o que um texto diz, mas como ele diz – através do exame

dos recursos linguísticos e estilísticos utilizados pelo autor; aumentar a sensibilidade dos alunos para com a linguagem, ajudando-os a perceber como nuances gramaticais e escolhas estilísticas afetam a eficácia de um texto argumentativo. Assim, temos como objetivo desenvolver nos alunos a capacidade de analisar os efeitos de sentido que emergem do uso de recursos gramaticais e estilísticos em textos argumentativos.

Em nossa concepção, é possível adotar-mos uma perspectiva multimodal para contemplar essa habilidade, utilizando e integrando múltiplos modos de comunicação e expressão para entender e produzir mensagens. À vista disso, podemos combinar texto, imagem, som, gestos e outros recursos semânticos para criar mensagens mais ricas e profundas. Compreendemos, portanto, ser necessária uma compreensão mais ampla de como as pessoas se comunicam em um mundo altamente digital e visual. O recurso audiovisual, pode, assim, ser utilizado para a didatização do gênero textual dissertativo-argumentativo.

Ainda pensando na utilização do audiovisual como fonte para sustentar a argumentação, articulamos nossa proposta à habilidade EM13LP10, em que se propõe:

[...] selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas. (Brasil, 2019, p. 498)

Esta habilidade é essencial para formar alunos autônomos e capazes de gerenciar o próprio aprendizado. No mundo contemporâneo, caracterizado por um fluxo constante e, muitas vezes, avassalador de informações, saber como pesquisar, avaliar e orga-

nizar dados é crucial. Isso não apenas apoia o aprendizado acadêmico, mas também prepara os estudantes para desafios futuros no mercado de trabalho e na vida cotidiana, na qual a capacidade de analisar criticamente as informações é fundamental.

Articulando-se com essa habilidade, o projeto de ensino e pesquisa *Cineclube Vitastroscope: o cinema como recurso à sensibilização de debates e à produção de textos dissertativo-argumentativos por alunos do Ensino Médio*, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), aplicado na Escola Estadual Ten. Cel. Cândido José Mariano, em 2023, teve como foco utilizar o audiovisual como incentivo a uma percepção crítica da realidade, habilitando os estudantes a refletirem de forma competente sobre Temas Contemporâneos Transversais.

De forma mais específica, nesse projeto, trabalhamos com a proposta de *Oficina de redação* para alunos da 3ª série do Ensino Médio, tendo como objetivo utilizar materiais audiovisuais para estimular a capacidade argumentativa por meio da proposição de debates sobre temáticas sociais relevantes, reconhecendo o gênero debate como essencial tanto no ambiente educacional quanto na vida pública, pois promove o desenvolvimento de habilidades essenciais para a cidadania e a comunicação efetiva. Após os debates estabelecidos nas reuniões da oficina, os alunos foram convidados a realizar produções textuais dissertativas-argumentativas.

Suscitar a capacidade argumentativa com o auxílio do recurso audiovisual

Sabemos que o ensino de produção de textos muitas vezes é voltado aos aspectos es-

truturais do gênero textual ou sob o enfoque do ensino de regras gramaticais, o que tem gerado debate considerável entre educadores e linguistas. Embora o conhecimento da gramática seja fundamental, a ênfase excessiva nesse aspecto pode levar a vários problemas que afetam a aprendizagem global do idioma. Para Marcuschi (2008, p. 57):

É claro que a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida com uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa. O problema é fazer de uma metalinguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua. Também não se deve reduzir a língua à ortografia e às regras gramaticais. É nesse sentido, temos a ver com uma correta identificação do que seja a gramática.

Além disso, esse enfoque apenas no aspecto gramatical pode resultar na negligência de outras habilidades linguísticas cruciais como a leitura crítica, a escrita criativa, a escuta ativa e a fala fluente. Essas habilidades são essenciais para o pleno domínio do idioma e para a capacidade de interagir de maneira efetiva e significativa em diversos contextos, visto que:

O texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. (Koch; Elias, 2011, p.7)

Dessa forma, percebemos que há uma grande defasagem em um ensino de língua portuguesa que adote uma perspectiva com enfoque apenas no ensino gramatical, sem levar em consideração, por exemplo, o aperfeiçoamento da capacidade argumentativa do estudante. De acordo com Koch (2006), o

ato de argumentar refere-se ao ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia. Em nossa percepção, essa seria uma questão fundamental, visto que ensinar as pessoas a desenvolverem suas capacidades argumentativas possibilita sua preparação não apenas para debates formais, mas para uma vida de engajamento ativo e responsável em suas comunidades e profissões. Isso não só enriquece o indivíduo, mas fortalece a sociedade como um todo, ao promover diálogos mais informados, respeitosos e produtivos. Além disso, aprender a argumentar de maneira eficaz melhora significativamente as habilidades de comunicação. Os indivíduos tornam-se capazes de expressar suas ideias de forma clara e persuasiva, adaptando sua mensagem ao contexto e ao público-alvo. Isso é especialmente valioso em situações profissionais, acadêmicas e sociais, nas quais é necessário defender pontos de vista ou negociar soluções.

Em nossa experiência docente, percebemos a dificuldade de os alunos formularem textos dissertativo-argumentativos. Em muitos casos, até realizam textos com caráter expositivo, no entanto, não demonstram possuir os aportes necessários para elaborar a argumentação, pois não têm segurança para estabelecer um posicionamento e, principalmente, não sabem lançar mão de repertório sociocultural para fundamentar suas opiniões.

Na dissertação, expressamos o que sabemos ou o que acreditamos saber a respeito de determinado assunto, externamos nossa opinião sobre o que é ou nos parece ser. Na argumentação, além disso, procuramos principalmente formar a opinião do leitor ou do ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está conosco, de que nós é que estamos de posse da verdade. (Garcia, 2010, p.195).

Uma das principais dificuldades dos estudantes é estabelecer uma tese clara e concisa que sirva como o argumento central do texto. Sabemos que a tese deve ser uma afirmação que o escritor pretende provar, apoiada por evidências e análises. Muitos escritores lutam para formular uma tese que seja específica o suficiente para ser defendida eficazmente e abrangente o suficiente para permitir uma discussão detalhada. Outra dificuldade significativa é desenvolver argumentos que sejam convincentes e bem fundamentados. Isso envolve não apenas a geração de ideias, mas também a pesquisa e a incorporação de evidências confiáveis. Os escritores precisam saber como conectar suas afirmações às provas de forma lógica e persuasiva.

Reconhecemos que a BNCC aborda, com proeminência, a relevância do trabalho com a competência argumentativa dos alunos nos mais variados componentes curriculares e níveis de ensino, suscitando o incentivo ao protagonismo juvenil. No que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa, a capacidade argumentativa deve ser priorizada pelo trabalho com a produção de textos orais e escritos a partir da perspectiva do ensino pelos gêneros textuais.

Nos debates e nos textos escritos a serem produzidos pelos alunos, espera-se que se estabeleça aperfeiçoamento na sua capacidade argumentativa, alinhando-se ao que prevê a habilidade EM13LP02 do componente curricular Língua Portuguesa (Ensino Médio):

Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão

temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). (Brasil, 2019, p. 506).

Assim, essa habilidade é centrada no desenvolvimento da competência crítica e reflexiva dos estudantes através da análise da organização e do funcionamento dos gêneros textuais, especialmente em relação ao contexto de produção e à circulação desses textos. Além disso, ao explorar a relação entre textos e seus contextos, os alunos são incentivados a desenvolver uma leitura crítica, que os capacita a não apenas consumir informações passivamente, mas a questionar, analisar e formar suas próprias opiniões sobre o material lido.

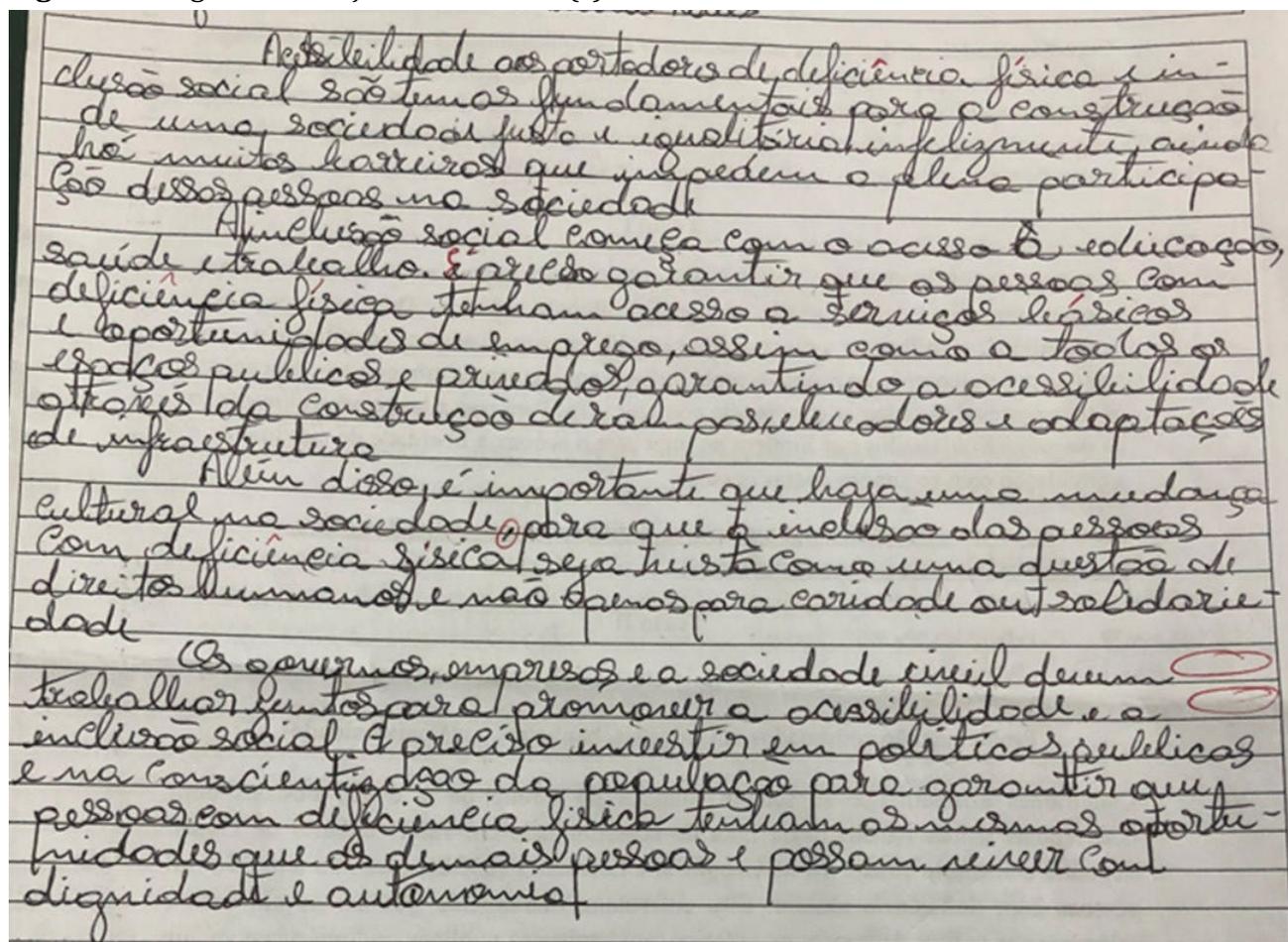
Nesse sentido, em nossa percepção, a utilização do audiovisual pode servir como aporte para auxiliar os alunos para o aprimoramento dessas capacidades. Para cumprir essa demanda, os professores podem: apresentar diferentes gêneros textuais, incluindo o audiovisual, em sala de aula e discutir suas características, finalidades e os contextos em que são mais efetivos; estimular os alunos a produzirem seus próprios textos em diversos gêneros, considerando o público-alvo e o contexto de circulação, bem como organizar atividades que promovam o debate sobre a adequação de textos a diferentes contextos, permitindo aos alunos expressar e argumentar suas análises e pontos de vista.

Com o decorrer das reuniões realizadas na *Oficina de redação*, percebemos uma progressiva melhora no aspecto argumentativo dos estudantes. Em suas produções iniciais, notávamos que, embora os alunos tivessem uma noção basilar sobre a estrutura do gênero textual exigido, progrediam

de forma pouco proficiente em relação a sua argumentação. Conseguiram realizar alguma exposição sobre a temática apresentada, mas quando iniciavam uma proposta de ar-

gumentação, era muito breve ou não fundamentada, normalmente apenas baseada no que se chama senso comum, como podemos observar no exemplo abaixo:

Figura 1: Imagem da redação de um aluno (a)

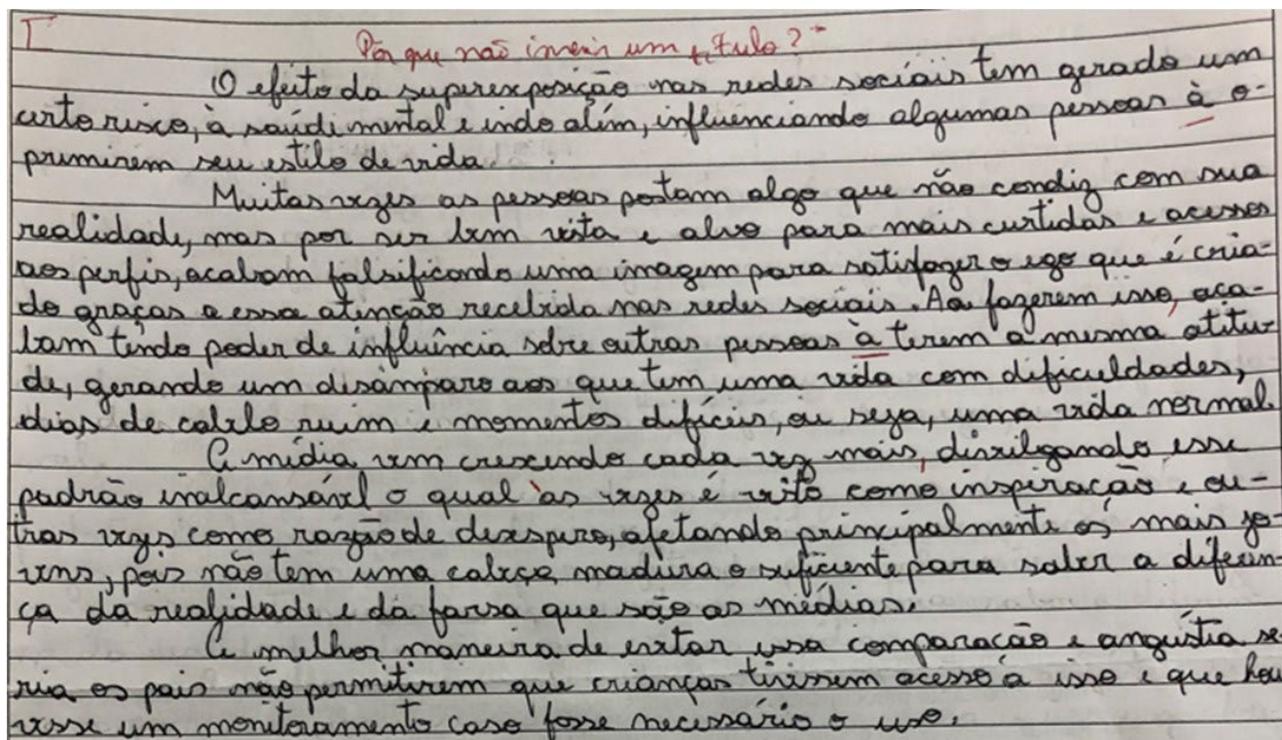


Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Nessa redação, que teve como proposta temática *Acessibilidade aos portadores de deficiência física e inclusão social*, percebemos que o estudante, ao buscar desenvolver sua argumentação sobre o tema, não obtém um potencial avanço. Nos dois parágrafos de desenvolvimento, descreve quais seriam os pontos necessários para se efetivar a inclusão social dos deficientes e começa a realizar uma proposta de resolução: “acesso a serviços básicos e oportunidade de emprego...”.

Comprendemos que o estudante, não tendo um conhecimento sólido sobre o tema em discussão ou pela falta de pesquisa e de entendimento profundo sobre o conteúdo, selecionou argumentos fracos e superficiais. Além disso, como mencionado anteriormente, a própria falta de oportunidades suficientes para praticar a argumentação em diferentes contextos ou com diferentes públicos, mostra que o estudante revela ter a habilidade de argumentar pouco desenvolvida.

Figura 2: Imagem da redação de um aluno (a)



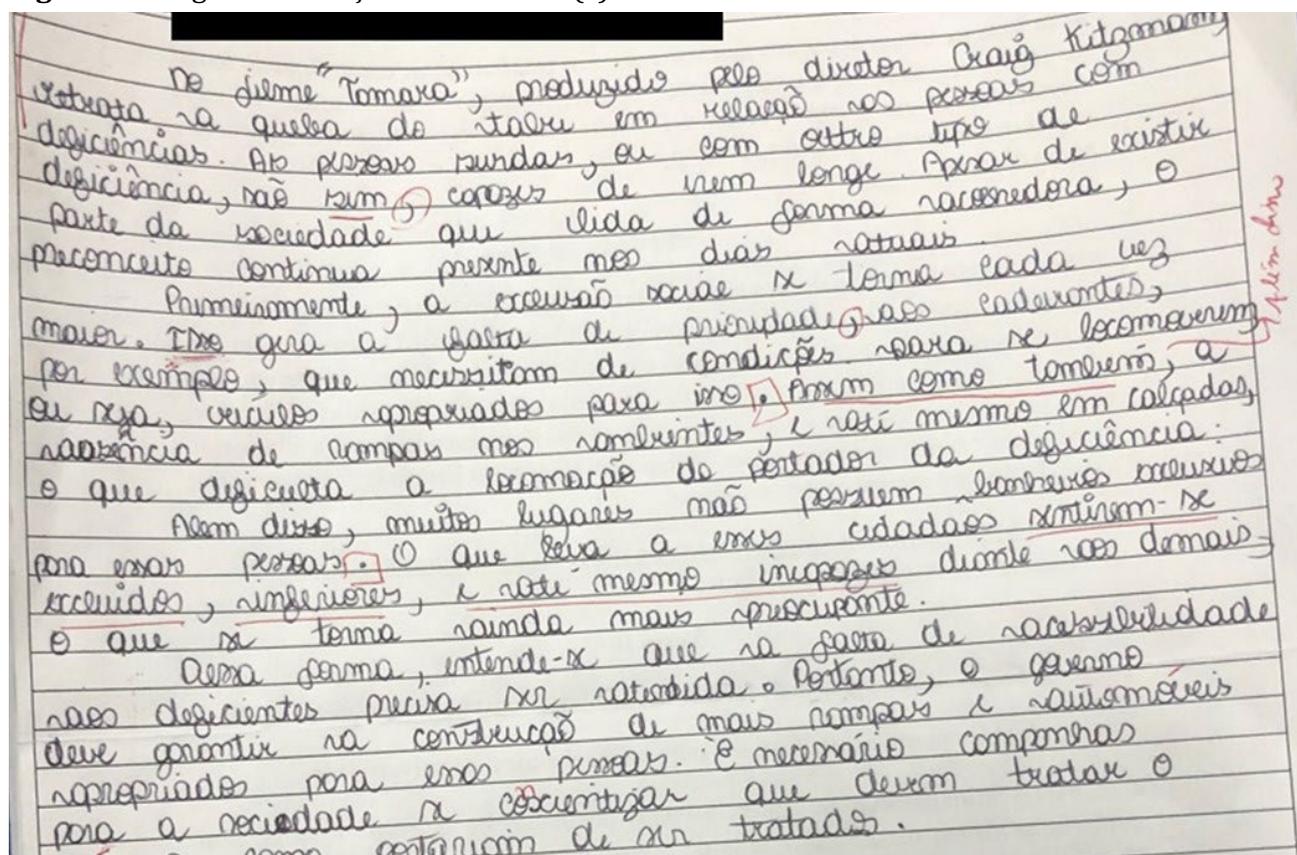
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nessa redação, que teve como tema *Os efeitos da superexposição nas redes sociais*, observamos a mesma problemática. O estudante, ao abordar o tema, não progride em sua argumentação, pois não a sustenta com dados, alusões históricas ou referências a obras e a autores, apenas descreve sua opinião pessoal. Recorre a um argumento relacionado ao uso das emoções: “gerando um desamparo aos outros que tem uma vida com dificuldades, dias de cabelo ruim e momentos difíceis, ou seja, uma vida normal.” Embora saibamos que apelos emocionais são uma parte válida de muitos argumentos, depender demasiadamente de emoções em detrimento de fatos e lógica pode enfraquecer a argumentação. Isso pode fazer com que o argumento pareça menos credível ou

racional. Além disso, os argumentos do estudante estão mal organizados ou estruturados de maneira confusa, tornando-os difíceis de seguir e entender. Assim, a falta de uma estrutura clara, com uma tese bem definida e suporte lógico, impede o desenvolvimento de argumentos persuasivos.

Desde o início do projeto *Oficina de redação*, propomos a apreciação de obras audiovisuais que pudessem auxiliá-los na construção de suas argumentações nas redações. Isso possibilitou que os estudantes adquirissem um aporte para a fundamentação de suas opiniões. Porém, ainda que, em alguns casos, citassem as obras assistidas, percebemos que, na maioria das vezes, os alunos sentiam dificuldade em abordar o conteúdo da obra em seu texto.

Figura 3: Imagem da redação de um aluno (a)



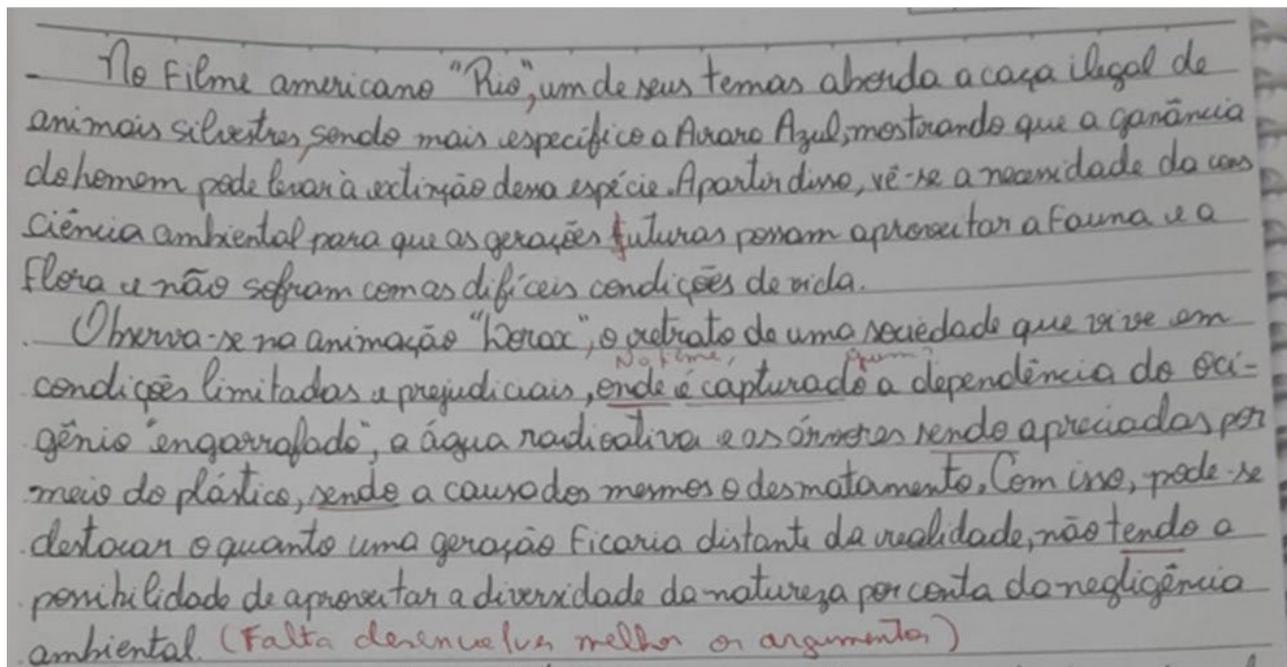
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nessa redação, que abordava a *Acessibilidade aos portadores de deficiência física e inclusão social*, a estudante fez referência a uma das obras assistidas durante a *Oficina de redação*, o filme de curta-metragem *Tamará*, dirigido por Craig Kitzmann Jason Marino. Essa citação, embora contribua para sustentar sua argumentação sobre a ideia de que as pessoas com deficiência são “capazes de ir longe”, é pouco desenvolvida, pois não fica claro de que forma o filme retrata a ideia de “quebra de tabu em relação às pessoas com deficiência”. Assim, uma pessoa que não tenha assistido ao filme teria dificuldade de estabelecer a relação entre essas informações. Sabemos que é necessário considerar as características

do público-alvo, como seus valores, conhecimentos prévios e expectativas, para ter uma argumentação eficaz. É crucial adaptar o estilo e o conteúdo do argumento para se conectar melhor ao leitor.

Em alguns casos, nas redações analisadas, as obras apresentadas na *Oficina de redação* não foram citadas, mas os alunos passaram a inserir outras obras audiovisuais que também tocassem na temática proposta da redação, como alguns filmes de animação, os mais citados. Isso revela que, ao longo do tempo, os alunos iam adquirindo segurança para utilizar um repertório sociocultural para sustentar sua argumentação. É o que podemos observar no exemplo abaixo:

Figura 4: Imagem da redação de um aluno (a)

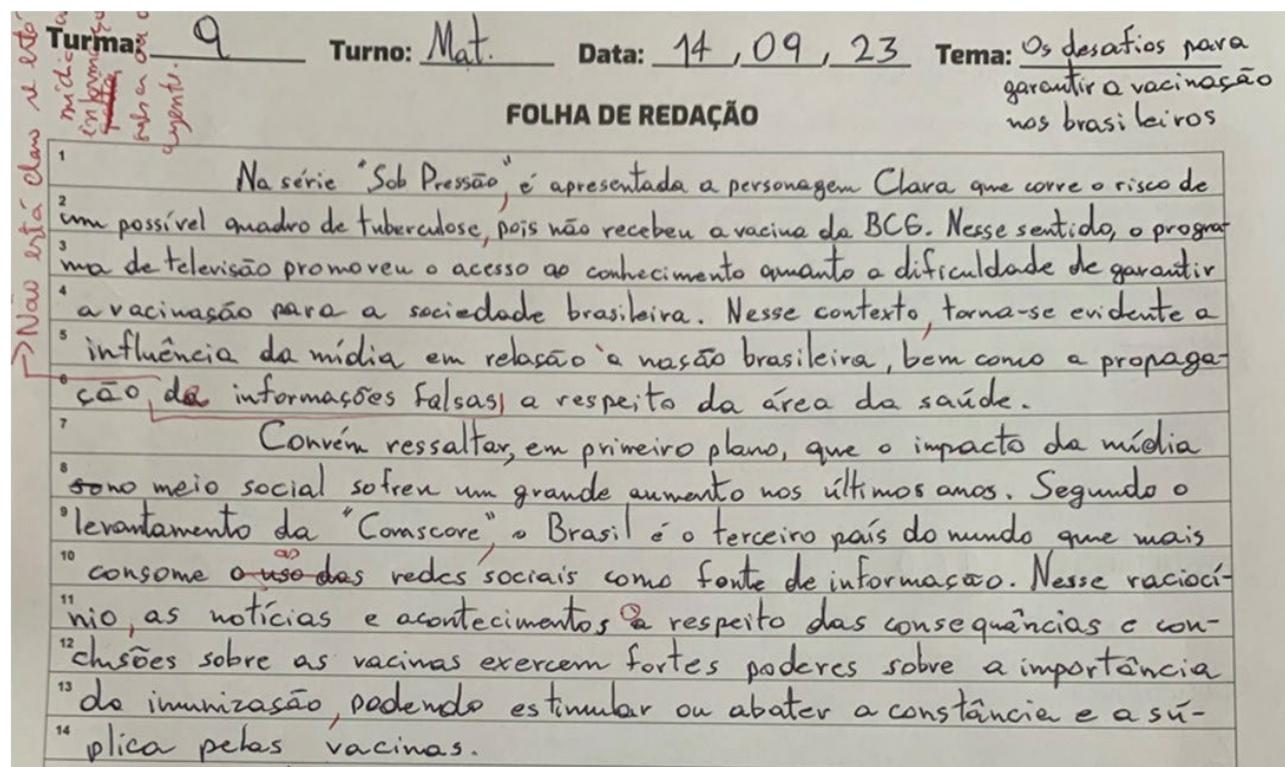


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nessa redação, que teve como proposta temática *A importância da consciência ambiental hoje para as futuras gerações*, percebemos que o estudante cita dois filmes de animação (*Rio*, dirigido por Carlos Saldana, e *Lorax*, dirigido por Kyle Balda e Chris Renaud) para sustentar sua argumentação, obras que não foram assistidas durante a *Oficina de redação*. Embora apresente um repertório legimitado para sustentar seu ponto de vista, fica clara a insegurança do estudante em articular o conteúdo das obras aos argumentos, tornando as relações esta-

belecidade pouco coesas, como no trecho: “No filme americano ‘Rio’, um de seus temas aborda a caça ilegal de animais silvestres [...], mostrando que a ganância do homem pode levar à extinção da espécie. A partir disso, vê-se a necessidade da consciência ambiental [...]”. Percebemos que o estudante estabelece uma relação entre a prática de exploração dos meios da natureza e a necessidade de ter consciência ambiental, não desenvolvendo de maneira satisfatória a vinculação entre repertório e tese, o que enfraquece a posição defendida.

Figura 5: Imagem da redação de um aluno (a)



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nessa redação, que teve como proposta temática *Os desafios para garantir a vacinação dos brasileiros*, percebemos que o estudante fundamenta seus argumentos a partir do uso de dois repertórios: a série brasileira *Sob pressão*, dirigida por Andrucha Waddington, e os dados sobre o consumo das redes sociais como fonte de informação divulgada pela "Comscore". Porém, apenas o segundo repertório foi mais desenvolvido pelo autor. Quanto ao primeiro, relacionado ao material audiovisual, não fica explícita a relação entre a influência da mídia sobre a divulgação de campanhas de vacinação e o caso citado na série.

A partir dessas redações e de outras que não foram trazidas para a análise nesse artigo, percebemos que os alunos progrediram na construção de suas argumentações ao longo das reuniões da oficina de redação. Inicialmente, costumavam apenas argumen-

tar utilizando como fonte seu conhecimento do senso comum. Com o decorrer do tempo, a partir da ênfase que dávamos à necessidade de fundamentar a argumentação, principalmente com enfoque em materiais audiovisuais assistidos nas reuniões, percebemos que começaram a utilizar algum repertório para a abordagem de seus argumentos. Em alguns casos, eram obras assistidas nas reuniões da *Oficina de redação*, em outros, repertórios advindos dos conhecimentos dos próprios alunos.

Assim, observamos que a *Oficina* contribuiu para a proficiência de produção textual dos estudantes, o que pôde ser percebido nas avaliações dos textos, visto que os alunos iam progredindo nas notas recebidas ao longo das reuniões. Dessa forma, ficava claro que passavam a ter mais segurança em trazer argumentos cada vez mais fundamentados em seus textos, o que denota um

ganho não somente para os estudantes que deveriam prestar o ENEM no final do ano, como para sua construção como cidadãos críticos de sua realidade, visto que passavam a perceber como aquilo que liam, assistiam ou observavam podia servir como referência para a construção de seus argumentos. Tivemos, portanto, um saldo positivo na *Oficina de redação*, tendo obtido progressão das notas e aprovações dos estudantes nos vestibulares.

Considerações finais

O Novo Ensino Médio é muito recente no Brasil e os efeitos de sua efetiva aplicação ainda estão começando a ser sentidos em contexto escolar e fora dele. Porém, sabemos que as críticas e, até mesmo, propostas de revogação desse modelo são frequentes. Em 2024, a Conferência Nacional de Educação (Conae) aprovou a proposta de revogação do Novo Ensino Médio (NEM), fundamentando-se na falta de diálogo durante sua implementação e na percepção de que o Novo Ensino Médio limita o desenvolvimento dos alunos ao reduzir o espaço de disciplinas como História e Sociologia, em favor de itinerários formativos focados em formação de mão de obra. No entanto, essa proposta de revogação ainda será encaminhada ao Congresso Nacional, onde será discutida e votada.

Devemos pontuar que, inclusive, a BNCC vem sofrendo diversas críticas no que concerne à redução da autonomia dos professores de adaptar o ensino às necessidades e interesses específicos de seus alunos e ao contexto local. Dessa forma, muitos educadores compreendem que a ênfase da BNCC em competências e habilidades, que determinam com rigidez o que deve ser ensinado, refere-se a um movimento que privilegia uma visão tecnicista da educação, em detri-

mento de uma formação mais ampla e humanística. Assim, mesmo diante de um ambiente de incertezas em relação ao futuro do Novo Ensino Médio no Brasil, os professores desse segmento buscam meios para adequar os conteúdos curriculares e seus métodos de ensino ao modelo vigente no país, sem perder a qualidade do que é ensinado e pensando sempre na efetiva aprendizagem dos estudantes.

Por conseguinte, acreditamos que, como docentes de Língua Portuguesa, devemos ensinar a produção escrita a partir do trabalho com outras possibilidades de linguagem e de mídias, não se atendo à prática de decorar elementos da estrutura do tipo textual exigido ou ao ensino de regras gramaticais por si mesmas. Compreendendo que o ensino caminha cada vez mais para a transversalidade, precisamos suscitar nos alunos a adoção de uma postura investigadora e crítica em relação ao meio social. Dessa forma, estaremos preparando o educando “para ‘ler o mundo’: a princípio o seu mundo, mas daí e diante, e paulatinamente, todos os mundos possíveis.” (Koch, 2006, p.159). Além disso, precisamos buscar ir além das fronteiras e articular as diversas oportunidades de ensino-aprendizagem, articulando os diversos gêneros textuais e áreas do conhecimento.

Por meio do trabalho efetuado no projeto *Cineclubes Vitascope: o cinema como recurso à sensibilização de debates e à produção de textos dissertativo-argumentativos por alunos do Ensino Médio*, percebemos que a utilização do recurso audiovisual é uma possibilidade frutífera para o ensino de produção textual, pois consegue suscitar o interesse do estudante, que, muitas vezes, sente-se mais apto a apreciar esse tipo de produção se comparado a um texto escrito. Ao utilizar de recursos como som e imagem, os vários sentidos passam a ser mais explorados, sus-

citando uma apreciação mais dinâmica de uma obra que aborda temas de relevância social.

Em nossa percepção, nossa proposta contribui para a formação de alunos, efetivamente, protagonistas de sua aprendizagem, pois permite que se coloquem como produtores de textos orais, em debates, e escritos, em suas produções de redações, sempre pensando em temáticas contemporâneas transversais. Além disso, o enfoque no caráter da argumentação é uma forma de preparar o aluno não somente para exames avaliativos na escola e fora dela, mas para a vida cidadã, na qual será convocado a dar sua opinião e, para isso, precisa ter as competências necessárias para bem argumentar. Concluimos, ainda, que o trabalho docente está em constante aperfeiçoamento e que poderemos articular diferentes práticas para efetivar a formação integral de nossos alunos em contexto escolar.

Referências

BRASIL. **Base Nacional comum curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de de-

zembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (comp.). **o que muda no Novo ensino Médio?** [202-]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 11 mar. 2024.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

GARCIA, Othon Moacyr. **comunicação em Prosa Moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, L. **A produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

Recebido em: 23/04/2024

Aprovado em: 23/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Novos letramentos na BNCC: ecos de um novo *ethos* no ensino do gênero discursivo anúncio publicitário

*Polyana Carvalho Nunes (UFPI)**

<https://orcid.org/0000-0003-2847-5828>

*Naziozênio Antonio Lacerda (UFPI)***

<http://orcid.org/0000-0001-5910-0725>

Resumo:

Este artigo tem o objetivo de apresentar um diálogo entre a BNCC e os novos letramentos com vistas à elaboração de uma proposta didática com o gênero discursivo anúncio publicitário. Para tanto, propõe-se uma discussão sobre a representação feminina, no viés da publicidade, investigando como a mulher negra é apresentada em uma campanha publicitária. A pesquisa fundamenta-se teoricamente nos estudos de Amorim, Silva e Perez (2017), Buzato (2014), Carrazcoza (2004) e Lankshear e Knobel (2007), dentre outros. A metodologia adotada assume uma abordagem qualitativa, interpretativista e interventiva, e caracteriza-se como uma pesquisa aplicada. O *corpus* desta investigação compõe-se de um anúncio publicitário da campanha da marca de cosméticos *Salon Line* Brasil disponível no *YouTube*. Os resultados encontrados dão conta de que a marca analisada demonstra preocupação e engajamento social na busca por desconstruir estereótipos condicionados historicamente à representação feminina negra, sendo a mulher negra enaltecida e valorizada a partir de seus traços identitários e marcadores afrodescendentes. O ensino do gênero discursivo anúncio publicitário, considerando a relação entre novos letramentos e BNCC, descortina horizontes para a percepção de um novo *ethos*, mediante a desconstrução de estereótipos, o protagonismo de mulheres negras e o engajamento crítico em questões simbólicas e socioculturais.

Palavras-chave: BNCC; Novo *ethos*; Antirracismo; Publicidade; *Salon Line*.

* Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL-UFPI), Mestra em Letras-Linguística pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Docente do Instituto Federal do Piauí (IFPI). lattes: <http://lattes.cnpq.br/1823547690744192> E-mail: polyanaportugues@gmail.com.

** Doutor em Estudos Linguísticos – área de concentração: Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professor da graduação em Letras (CLV-UFPI) e docente do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL-UFPI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6580918755072841> E-mail: nlacerda@ufpi.edu.br.

Abstract:**New literacies at BNCC: echoes of a new ethos in teaching the discursive genre advertising**

This article aims to present a dialogue between the BNCC and new literacies with a view to developing a didactic proposal using the discursive genre of advertising. Thus, a discussion about female representation is proposed, from an advertising perspective, investigating how black women are presented in an advertising campaign. The research is theoretically based on studies by Amorim, Silva and Perez (2017), Buzato (2014), Carrazcoza (2004) and Lankshear and Knobel (2007), among others. The methodology adopted takes a qualitative, interpretive and interventionist approach, and it is characterized as applied research. The corpus of this investigation consists of an advertising campaign for the cosmetics brand Salon Line Brasil available on YouTube. The results found show that the brand analyzed demonstrates concern and social engagement in the quest to deconstruct stereotypes historically conditioned on black female representation, with black women being praised and valued based on their identity and Afro-descendant traits. The teaching of the discursive genre of advertising, considering the relationship between new literacies and BNCC, unveils horizons for the perception of a new ethos, through the deconstruction of stereotypes, the protagonism of black women and critical engagement in symbolic and sociocultural issues.

Keywords: BNCC; New ethos; Anti-racism; Advertising; Salon Line.

Introdução

A figura feminina tem sido caracterizada como objeto de dominação e submissão, diante dos estereótipos herdados desde o processo da colonização eurocêntrica, a qual tem, desde muitos anos, influenciado negativamente a sociedade por meio da disseminação de ideais preconceituosas no que diz respeito aos papéis desempenhados pela mulher.

Partindo dessa realidade, objetivamos, neste trabalho, promover uma aproximação entre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e os novos letramentos com vistas à elaboração de uma proposta didática com o gênero discursivo anúncio publicitário, através da qual possamos discutir e avaliar a representação feminina, sob o viés da publicidade, investigando, de

modo mais específico, como a mulher negra é apresentada na campanha publicitária, selecionada para este estudo, e de que forma a marca de cosméticos *Salon Line* colabora para desconstrução de estereótipos, historicamente marcados e reforçados pelo campo publicitário. Assim, nos interessa refletir sobre: I) O que é um anúncio publicitário e qual a importância de compreendê-lo? II) O que podemos inferir a partir da “aparente” sutileza de sua linguagem? III) O que são estereótipos e como podemos refletir criticamente sobre eles? III) O que podemos dizer sobre campanhas publicitárias midiáticas que rompem com construções de estereótipos? Desse modo, combinando teoria e prática na análise dos exemplares, à luz da BNCC (Brasil, 2018) e dos novos letra-

mentos, buscamos demonstrar como este anúncio se inclina para aquilo que podemos apontar como traços ou ecos de um novo *ethos* nesse anúncio e como essa percepção pode potencializar o processo de ensino e a análise do gênero discursivo em questão.

Nossa escolha por esse *corpus* se dá essencialmente por observar que a empresa *Salon Line*, na intenção de divulgar seus produtos e ampliar o leque de oferta aos seus consumidores, tem adotado formatos de campanhas publicitárias que trazem no bojo importantes temáticas sociais, como o preconceito racial e a coisificação da mulher, especialmente a mulher negra, conforme evidenciaremos mais adiante. Nesse sentido, os idealizadores da marca têm procurado adotar um comportamento diferente ao fazer publicidade, protagonizando minorias e proporcionando um maior engajamento crítico ao tempo que também buscam gerar adesão e o desejo de compra no seu público-alvo.

No tocante a esse quesito, é possível pontuar que as campanhas utilizam diferentes estratégias para a construção de sentidos, que agregam alto valor argumentativo, desde o uso de diferentes semioses, até a ênfase de modo específico na figura feminina, como é o caso do anúncio selecionado para a análise nesta proposta, o qual enquadra a mulher negra na categoria de consumidora e protagonista do produto anunciado e também exercendo um importante papel de idealizadora de sua história, que busca ser valorizada e respeitada no universo da publicidade por meio dos seus traços constitutivos e de sua origem afrodescendente.

A relevância desse estudo se mostra principalmente em razão do tópico temático trabalhado nos anúncios: a questão do empoderamento, do protagonismo negro, das condições de representatividade e do enaltecimento da mulher negra, bem como pela

possibilidade de expandir essa percepção por meio dos postulados teóricos dos novos letramentos em consonância com o que nos sugere a BNCC.

Fundamentamos teoricamente esta pesquisa nos estudos de Amorim, Silva e Perez (2017), Buzato (2014), Carrascoza (2004), Moita Lopes (2010) e Lankshear e Knobel (2007), dentre outros.

Na metodologia deste estudo, adotamos uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativista e interventiva, caracterizando-se como uma pesquisa aplicada. O *corpus* desta investigação compõe-se de um anúncio publicitário da campanha da marca de cosméticos *Salon Line* Brasil disponível no *YouTube*.

Um quesito que merece destaque neste trabalho é o fato de que a marca *Salon Line* usa das estratégias da publicidade para subverter um universo majoritariamente “embranquecido”, construindo, assim, um jogo de sentido persuasivo que busca convencer os consumidores não só da recategorização do cabelo afro como força e resistência, mas enseja também estender essa simbologia ao contexto de luta antirracista. Logo, discutir essas questões conceituais, simbólicas e socioculturais em sala de aula, sob uma perspectiva de construção de entendimentos de forma colaborativa, conforme nos propõem os novos letramentos, aponta para uma postura docente cada vez mais necessária e emergente.

Publicidade: uma faca de dois gumes

A BNCC, em sua última versão, homologada em 2018, destaca, na competência (EM13LP44) do campo jornalístico-midiático, que, em sala de aula, o trabalho com a publicidade deve:

[...] analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (advergame, anúncios em vídeos, social advertising, unboxing, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros (Brasil, 2018, p. 522).

Com o intuito de contribuir para uma visão mais ampla das formas contemporâneas de publicidade, influenciadas pelo contexto digital, conforme apontado na citação em linhas anteriores, esta seção objetiva estabelecer um diálogo profícuo com a competência (EM13LP44) exposta na medida em que busca, à luz dos novos letramentos, refletir sobre importantes questões relacionadas ao texto publicitário, apresentando uma visão holística acerca do seu conceito, apontando as motivações para seu surgimento e promovendo uma discussão no intuito de mostrar como a publicidade se constituiu no Brasil, quais seus principais objetivos e estratégias, finalizando nosso olhar com uma breve reflexão acerca do papel por ela desempenhado e a relação disso com a construção e manutenção de estereótipos. Sugerimos que essa explanação inicial possa ser aproveitada como um roteiro pelo docente no sentido de que possibilite, por meio da abertura ao diálogo, estimular a criticidade dos discentes, convidando-os a refletirem sobre os propósitos que o anúncio publicitário visa atingir, a serviço de qual classe social se encontra vinculado e sobre quais estratégias e facetas

comunicativas podem ser conclamadas para a construção de sua mensagem persuasiva.

Em Malanga (1987), encontramos uma definição para o termo publicidade, observando-a em termos de arte. Segundo o pesquisador, ela é capaz de suscitar o desejo de compra e a fidelização do seu público-alvo, mediante um conjunto de técnicas de ação coletiva bem elaboradas que visam sumariamente obter o lucro como produto final. Sob essa ótica da obtenção do lucro e do viés capitalista, Carrascoza (1999) explicita que a Revolução Industrial funcionou como um motor propulsor para o aperfeiçoamento e a consolidação da indústria publicitária, pois, se de um lado tínhamos as fábricas produzindo em larga escala, de outro contávamos com a publicidade, evidenciando-se como ferramenta potencial capaz de estabelecer a ponte que conectava diretamente os produtos aos consumidores.

Com base em uma breve retomada do contexto da Revolução Industrial, sabemos que as fábricas e os maquinários produziam em larga escala mercadorias dos mais diferentes nichos: cosméticos, bebidas, eletrodomésticos, automóveis, dentre outros. Tantas novidades e um ritmo de produção em série requeriam uma mobilização das pessoas (ação de compra ou desejo de consumo) em relação a tantos produtos oferecidos, aspecto que a publicidade soube aproveitar estrategicamente, conquistando o bolso daqueles interessados nos produtos expostos na grande vitrine industrial. Na confluência de ideais capitalistas, larga produção industrial, aumento da lei da oferta e da procura, despontou em meio a isso um novo tipo de indústria: a publicidade, que na busca por contemplar seus propósitos, desenvolve uma nova forma de linguagem: a linguagem publicitária.

Essa “nova” forma de linguagem é conceituada por Carvalho (2006) como a lin-

guagem da “manipulação”. Em seu livro *Publicidade: a linguagem da sedução*, a pesquisadora aponta para o fato de que, muitas vezes, na redação publicitária são utilizados os mesmos mecanismos estilísticos e argumentativos que usamos em nossa linguagem cotidiana, adotando uma percepção e orientação argumentativa racional e baseada na imposição (muitas vezes discreta) de ideias com vistas a mudar ou preservar a opinião do público-alvo.

A esse respeito, Sandmann (2003) destaca o caráter apelativo dos textos publicitários, equiparando-os à linguagem literária, em termos de garantia de expressividade e maior capacidade de adesão por parte do leitor. O pesquisador explica que esse modelo composicional mais expressivo, criativo e, por vezes, metafórico, exige do leitor um maior investimento de tempo e maior atenção por compreender o que lhe é apresentado, um bem de consumo ou uma adoção de determinado comportamento.

Em termos de uma discussão mais expandida dessa relação entre publicidade e estereótipos, Carrascoza (2004) nos mostra que os estereótipos funcionam como uma espécie de fórmula já consagrada, capaz de manifestar tanto por meio de códigos visuais, por exemplo, a imagem de uma mulher bonita, de avental, remete a uma bela dona de casa, quanto por meio do código linguístico, a exemplo de expressões como destino certo, precisão cirúrgica, dentre outros. A grande questão posta por Carrascoza (2004) é que como essas estratégias de construção de estereótipos partem de uma situação análoga a uma condição de verdade não questionada pelo público, o que está sendo comunicado torna-se facilmente aceito.

Com base nisso, é notório uma das problemáticas relacionadas à publicidade: ela torna-se muitas vezes responsável por criar

e/ou manter estereótipos. Assim, passa a reforçar padrões que normalmente buscam atender às demandas da classe dominante. Nesse cenário, Amorim, Silva e Perez (2017) abordam, de forma crítica, como ocorre, por exemplo, o processo de apagamento e exclusão da dimensão humana da mulher negra nas campanhas publicitárias. As pesquisadoras destacam que, em situações excepcionais, a presença feminina é evidenciada. No entanto, nas poucas vezes em que isso ocorre, essa imagem representativa surge condicionada a um potencial apelativo, em que é enfatizada a “beleza afro” atrelada a conotações sexuais ou à sensualidade e reificação, conforme podemos comprovar no exemplar analítico (Figura 1), apontado pelas citadas autoras.

Figura 1 – Campanha da Cerveja Devassa Negra



Fonte: Amorim, Silva e Perez (2017, p. 5).

O que percebemos é o fato de ainda perdurar o imaginário “das “mulatas do samba”, das “negras escravizadas usadas como mercadoria de satisfação sexual”, e isso fica confirmado mediante o destaque dado à projeção de imagem de “uma mulher negra de corpo exposto, sensual e insinuante” que parece provocar o leitor a associar volúpia e prazer, desfrutados e permitidos, com a mesma facilidade que seria tomar uma cerveja vendida no mercado (Amorim; Silva; Perez, 2017).

Oportunamente, o docente pode valer-se dessa explanação para chamar a atenção dos discentes no sentido de observarem como e por que, no anúncio exposto, a cerveja e o copo passam a figurar como elementos secundários. Uma indagação a respeito de qual parece mesmo ser o “produto” ou a “mercadoria” que está à venda poderia abrir espaço para uma interessante discussão sobre o corpo feminino negro e suas representações no universo midiático.

À esteira de Carrascoza (2004), podemos afirmar que no exemplar de anúncio publicitário mostrado não temos apenas a construção de um estereótipo que assume (embora de forma negativa) um valor de verdade, mas também a naturalização de um estereótipo que se manifesta em um discurso que historicamente agride, fere e mata, em sentido denotativo, muitas mulheres negras diariamente.

Podemos indagar aos discentes se é possível, então, na contramão do exposto, algumas empresas valerem-se da linguagem publicitária para criar condições de valorização da cultura negra, no caso, das mulheres negras, nos seus mais variados aspectos, agindo de forma ética para com o reconhecimento do seu papel de protagonista, respeitando sua história e suas escolhas, e compreendendo-as como consumidoras dos mais diversos segmentos da indústria brasileira.

Alguns desses questionamentos podem ser discutidos/respondidos ou até mesmo problematizados após apreciação da campanha publicitária da *Salon Line* que será apresentada na seção de análise. Advogamos que o trabalho com anúncios publicitários deva ser uma atitude constante frente ao processo de ensino pelo fato dessa linguagem fazer parte do cotidiano dos nossos alunos, sob o formato das mais variadas mídias, bem como

constituir-se como um gênero discursivo rico de significância e passível de diversas interpretações (Roskowsinski; Oliveira, 2017).

Depois dessa discussão sobre a publicidade como ferramenta para trabalharmos competências relacionadas ao campo jornalístico-midiático trazidas pela BNCC, passamos a abordar outra questão importante no ensino do gênero anúncio publicitário na sociedade contemporânea: os novos letramentos, com ênfase em um novo *ethos*.

Os novos letramentos na BNCC e o despontar de um novo *ethos*

Os novos letramentos impulsionaram uma mudança significativa no modo como interagimos com os textos e as plataformas digitais. Moita Lopes (2010) nos explica que a *Web 1.0* foi apontada nos estudos de Lankshear e Knobel (2007) como a primeira geração da *Web*, e estava potencialmente voltada a um contexto de consumo industrial, massivo e especializado de conteúdo. Nesse modo de produção de conteúdo, a dicotomia produtor x consumidor era muito clara, aliás, essa característica tornava-se essencial para garantir o direcionamento e, muitas vezes, o jogo político no qual ficava muito claro quem detinha o poder, as ferramentas e o acesso ao sistema de criação e disseminação de informações. Ainda de acordo com o autor citado no início desta seção:

[...] tal material a ser consumido repetia o padrão da página do livro escrita pelo especialista, que decidia o que deveria ser lido e, na verdade, o como, embora no hipertexto os caminhos da navegação pelo usuário sejam escolhidos por ele mesmo (o que não quer dizer que no livro o leitor não possa fazer o mesmo). Mas persistia a autoridade do autor como especialista. Assim, o usuário era um consumidor do que a página na *Web* disponibilizava. De fato, tratava-se de

um usuário de um produto publicado por alguém posicionado em um lugar de autoridade: o autor (Moita Lopes, 2010, p. 399).

Com o advento da *Web 2.0*, esse contexto mencionado na citação perde território para uma produção e circulação de informações em que não mais apenas especialistas e detentores de capital podem deixar seus registros. Ampliam-se as possibilidades de interação entre produtores e consumidores e a fluidez dos espaços dinamizam e alteram constantemente as rotas do processo de produção e construção de sentidos na *Web*.

A inserção do termo “novos” dentro dos estudos dos novos letramentos é problematizada por Buzato (2014), que à esteira de Lankshear e Knobel (2007), esclarece que, embora a infraestrutura tecnológica das quais eles se servem não necessite mais de tal adjetivação, o que justifica o adjetivo é a sua vinculação com uma “nova mentalidade” ou “novos padrões éticos”, os quais podem ser marcas constitutivas de algumas sociedades pós-industriais, e que se materializam em práticas ou processos marcados pela inovação, colaboração e coparticipação dos seus usuários, de modo a construir-se de forma integrativa, conectada e ascendente, capaz de negociar sentidos e possibilidades, extrapolando o limite do verbal e integrando múltiplas semioses (Lankshear; Knobel, 2003).

Ainda de acordo com Lankshear e Knobel (2007), esses letramentos são entendidos como novos não tanto pelo incremento tecnológico, embora possa dele fazer uso, mas, sobretudo por trazerem marcas de um engajamento sociocultural e mobilizar valores, ética, prioridades em uma atitude que reverbera um novo *ethos*, entendido como nova forma de portar-se, assumindo um compromisso ético, frente às demandas comunicativas de uma sociedade.

Essa visão é corroborada por Moita Lopes (2010, p.400), pois:

[...] ao desprezar, dessa forma, o lugar sagrado do produtor/autor e ao prestigiar a ação conjunta em espaços de afinidades, qualquer usuário na *Web 2.0* pode, potencialmente, operar do ponto de vista pragmático com a possibilidade de agenciamento, de atuar politicamente e de ser, portanto, um ativista político, ou seja, de defender seus pontos de vistas ou de agir no mundo para transformá-lo de uma forma ilimitada e ampliada. Do ponto de vista epistemológico, a compreensão teórica do mindset da *web 2.0* como ações de pessoas em conjunto em espaços entendidos como práticas sociais de letramentos torna possível qualificá-los como lugares onde a vida social pode ser construída, criticada, transformada, reinventada ou, em última análise, transgredida.

A postura ética, engajada e coparticipativa, que é apontada nos estudos de Lankshear e Knobel (2007), Moita Lopes (2010) e Buzato (2014) como um novo *ethos*, constitui uma nova ética frente aos desafios e às demandas de uma sociedade tecnologicizada e é muito cara à investigação aqui proposta, especialmente pelo fato de buscarmos dialogar com o que nos orienta a BNCC no tocante aos novos letramentos.

A esse respeito, temos nesse documento norteador a ênfase dada à relação leitor/autor e produtor/consumidor, no contexto da cultura digital, das culturas juvenis, dos novos letramentos e dos multiletramentos, quando os processos colaborativos, as interações e as atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais são realçados (Brasil, 2018). Na seção voltada às tecnologias digitais e à computação, são tematizadas diferentes dimensões de ambos os campos do conhecimento com vistas a desenvolver conhecimentos e habilidades que se relacionem diretamente com atitudes e valores. No

tocante a isso, nos interessa pontuar o tópico cultura digital, pois, de acordo com a BNCC, ela está diretamente relacionada com:

[...] aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (Brasil, 2018, p. 474).

Percebemos, diante do exposto, a interconexão entre a BNCC, os novos letramentos e o campo publicitário. Entendemos que essa interconexão constitui um aspecto que aponta para a riqueza e a relevância da reflexão que empreendemos neste estudo. A seguir, enfatizamos aspectos práticos do trabalho com o gênero discursivo anúncio publicitário, parte integrante de uma campanha publicitária de uma marca do ramo de cosméticos, conforme detalhamos logo adiante. Em nossa análise, buscamos fazer as conexões com a BNCC e os pressupostos dos novos letramentos, especialmente sobre

uma de suas características basilares, denominada de novo *ethos*, apontando sugestões para a realização do trabalho docente em sala de aula.

Análise do corpus e discussão dos resultados

Nesta seção, para situar a campanha publicitária da *Salon Line* Brasil, apresentamos um quadro com a transcrição do anúncio e imagens que foram apresentadas durante a veiculação do anúncio em formato de vídeo, atualmente disponível no *YouTube* (*YouTube*, 2019). Procedemos com a análise mostrando como os recursos imagéticos, verbais e visuais orquestram o projeto de dizer do anúncio publicitário e como o docente pode, em momento posterior à apreciação do texto, conduzir uma discussão crítica, reflexiva e significativa com os discentes, abarcando as orientações da BNCC, o gênero discursivo anúncio publicitário e os pressupostos dos novos letramentos. Assim, após a explanação sobre o gênero discursivo anúncio publicitário e a problematização acerca do seu nascedouro e sua manutenção na contemporaneidade, o docente pode convidar os alunos a acessarem o anúncio publicitário que mostramos no Fotograma 1 para estudo e reflexão.

Fotograma 1 – Celebrando Rainhas Crespas e Cacheadas – Campanha da *Salon Line*

Tiraram a gente do nosso reino, mas não tiraram a nossa nobreza. Nossas raízes são fortes, na vida e na cabeça. Somos transição, tranças turbantes, somos crespas e cacheadas. Somos pretas. Somos a referência e o espelho das nossas meninas, somos a possibilidade de quem elas podem ser. Somos voz, grito, mudança, somos rainhas e nosso cabelo é nossa herança.



Fonte: *YouTube* (2019). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6tsHTspPWY8> Acesso em: 12 jan. 2024.

O docente pode discutir com os discentes a respeito das estratégias utilizadas na composição desse anúncio (Fotograma 1), evidenciando que o ponto de partida é o enaltecimento da mulher negra, por meio da valorização de sua história de vida. Nesse anúncio, a marca *Salon Line* abre possibilidade de diálogos entre mulheres a respeito de uma linha específica de produtos capilares que respeita e valoriza a multiplicidade de vozes, culturas e cabelos, ademais percebemos por meio da integração semiótica entre texto oral e as imagens apresentadas que é trazida uma preocupação em torno da questão racial.

Fazer dessa problematização mote para uma campanha publicitária é um aspecto relevante e que merece a atenção dos discentes, especialmente por sabermos o quanto as mulheres negras foram e ainda são maltratadas nos discursos publicitários. Sob o imperativo histórico de “alisar os cabelos”, “domar os cachos” e “abaixar o volume” há uma herança racista durante séculos que apagou a mulher negra e condicionou-a à invisibilidade, revelando o lado apelativo da publicidade discutido por Sandmann (2003) e impedindo-a de ser alvo de alguma indústria cosmética ou qualquer outra que a colocasse sob a ótica de consumidora. Permeava um vasto universo discursivo e publicitário que a associava a animais, feras, objetos de consumo e a relegava à obrigatoriedade de aproximar-se dos padrões estéticos europeus. Isso demonstra o que Amorim, Silva e Perez (2017) chamaram de processo de apagamento, resultando na exclusão da dimensão humana da mulher negra nas campanhas publicitárias. Salvo a marca cosmética em análise, dentro da vastidão publicitária, pouco nos depararmos com representatividade para a mulher negra. Esse aspecto, ao ser destacado, em sala de aula,

é capaz de promover uma importante reflexão crítica e atitudinal a respeito de como em nossa sociedade muitos costumes são perpetuados e reproduzidos.

Chama a atenção que, logo no início do vídeo em questão, vislumbramos o rompimento de padrões históricos aqui mencionados. Podemos destacar vestígios de orgulho na primeira modelo apresentada na campanha ao exibir como partes de si o seu cabelo crespo, a originalidade da sua roupa, maquiagem e brincos que remetem à cultura afro. O anúncio inicia com o trecho “Tiraram a gente do nosso reino, mas não tiraram a nossa nobreza” e, em seguida, apresenta a mulher com os traços descritos anteriormente. O reino mencionado remete a sua terra natal, seu lugar de pertencimento, seu berço e cultura africana, que dela fora arrancada à força durante o processo de colonização, cujas sequelas resistem até os dias atuais, escamoteadas dentro de um processo de aculturação, eugenia e racismo.

Após essa passagem, é mencionado que “embora foram tiradas do seu reino, não tiraram a sua nobreza”. Esse trecho pode ser interpretado como uma estratégia subversiva que evidencia o caráter de resistência negra ao ideal de dominação eurocêntrica, pois embora “tirada do seu reino”, dentro do processo diaspórico, a mulher negra carrega toda a sua nobreza, traduzida em força que move sua geração e faz com que sua voz ecoe e seja notada. Esse trecho também aponta e resgata o fato de que muitas mulheres eram rainhas e princesas em sua terra natal e, após serem perseguidas e capturadas em emboscadas por grupos inimigos, tornaram-se escravizadas e vendidas a estrangeiros nos portos.

Compreendemos ainda que a “nobreza” mencionada no anúncio é realçada por meio da apresentação de cinco mulheres negras e

conhecidas no universo midiático pelas histórias de vidas e lutas que carregam. A escolha por essas personalidades, para compor o painel publicitário, evidencia a preocupação que a marca tem de ser coerente em seu projeto de dizer. Não aleatoriamente, todas as mulheres negras escolhidas para compor o anúncio são mulheres que assumiram suas histórias e suas preferências capilares publicamente e, nesse jogo, a marca se projeta como uma aliada preocupada em desenvolver uma linha completa de produtos que possa ajudar não só no fortalecimento capilar, mas também das suas histórias e memórias.

Esse enaltecimento segue sendo construído nas falas seguintes. O trecho “Nossas raízes são fortes, na vida e na cabeça” remete à ideia de resistência, ancestralidade, histórias vividas e registros da memória que são passadas para as demais gerações, a exemplo do sofrimento e a luta que a mulher negra ainda enfrenta na busca cotidiana por reconhecimento em meio a uma sociedade balizada por estereótipos e racismo. Essa condição está de acordo com as ideias de Carrascoza (2004), para quem os estereótipos funcionam como uma fórmula consagrada. Nesse sentido, é importante levar os discentes a observarem que, no trecho aludido, existe uma importante implicação de sentido na relação entre as raízes e o cabelo da mulher negra, que simboliza a força e a resistência e culmina no empoderamento representativo dessa mulher em sociedade, aspecto que a marca cosmética procura realçar.

No trecho, “Somos transição, tranças, turbantes, somos crespas e cacheadas. Somos pretas”, percebemos que o anúncio destaca o cabelo da mulher negra como construtor de sua identidade e o enunciado “somos pretas” somado a “Somos a referência e o

espelho das nossas meninas, somos a possibilidade de quem elas podem ser”; demonstra que, mesmo em uma sociedade caracterizada por preconceitos e estereótipos em relação à mulher negra, ela é capaz de inspirar as próximas gerações. E aqui, em nossa análise, percebemos os ecos de um novo *ethos* na voz das mulheres negras, como uma característica dos novos letramentos, conforme o pensamento de Lankshear e Knobel (2007), Moita Lopes (2010) e Buzato (2014). As cenas seguintes do anúncio mostram a presença de crianças negras representando a ideia de inspiração e símbolo de representatividade capaz de embalar as próximas gerações, ao tempo que enaltece o poder de escolha dessas futuras mulheres. Além disso, a representação da mulher com traços típicos da cultura afro na campanha enaltece a figura feminina, trazendo para o universo midiático uma ruptura ou quebra de estereótipos relacionados historicamente à mulher negra, fator esse que possibilita uma reflexão sobre a necessidade de desconstrução do preconceito racial.

Assim, a campanha finaliza com a apresentação de uma mulher negra com brincos e vestimentas característicos da cultura negra, marcando sua altivez, aspecto que fica confirmado com o trecho “Somos voz, grito, mudança, somos rainhas e nosso cabelo é nossa herança”.

Os resultados encontrados dão conta de que a marca analisada demonstra preocupação e engajamento social na busca por desconstruir estereótipos condicionados historicamente à representação feminina negra, com a mulher negra enalticida e valorizada a partir de seus traços identitários e marcadores afrodescendentes, como seu cabelo e sua cultura, estabelecendo um jogo de sentido multimodal, evidenciando que seu trajeto histórico não mais segue condi-

cionado aos valores de uma sociedade embranquecida.

Considerações finais

Objetivamos no presente artigo estabelecer reflexões por meio de um diálogo entre a BNCC, conceitos do campo da publicidade e os novos letramentos e, de modo mais preciso, buscamos, amparados por essa discussão, sugerir uma atitude didática que favoreça a interconexão das ideias aqui apresentadas. Para tanto, nosso percurso demonstrou o que é um anúncio publicitário e qual a importância de discuti-lo em sala de aula, buscando destacar, mediante análises, as camuflagens, os escamoteamentos e sutilezas da linguagem típica desse gênero discursivo e oportunizando uma discussão sobre estereótipos e a necessidade de desconstruí-los. Ademais, investimos em uma abordagem que procurou evidenciar, na campanha selecionada para este trabalho, indícios da presença de um novo *ethos* nas campanhas publicitárias da marca de cosméticos *Salon Line*.

Nossas considerações dão conta de que, com base na campanha analisada, o ensino do gênero discursivo anúncio publicitário, considerando a relação entre novos letramentos e BNCC, descortina horizontes para a percepção de um novo *ethos*, mediante a desconstrução de estereótipos, o protagonismo de mulheres negras e o engajamento crítico em questões simbólicas e socioculturais.

Enfatizamos que abordar esses aspectos em sala de aula, de forma colaborativa e participativa, promove uma empreitada significativa na promoção da visibilidade e do respeito a esse grupo, evidenciando que as marcas de dor e sofrimento oriundas do colonialismo podem ser rompidas pelos mesmos instrumentos que os criaram:

neste caso, a publicidade. E em relação a esse quesito, a *Web 2.0* dá a sua contribuição ao passo que democratiza o acesso a plataformas e ferramentas de produção de conteúdo, possibilitando que os *prosumers* (consumidores que, com o advento da *Web 2.0*, passam também a ser produtores de conteúdo, além de detentores e usuários de ferramentas e plataformas digitais, ocupando um lugar que outrora pertencia apenas a uma minoria especializada tecnicamente) manifestem-se e levantem bandeiras que contrariam a ideia de dominação eugenista.

Podemos estimular os discentes a perceberem que o jogo de sentido construído durante a narrativa é centrado na imagem da mulher negra, ressaltando a importância dos seus traços de identidade, principalmente o seu cabelo. Assim, embora estejamos diante de um anúncio publicitário, o que está sendo vendido não é o cabelo negro, nem um corpo negro, mas uma ideia, um discurso assumido e protagonizado por mulheres negras que inauguram um espaço midiático antes destinado apenas à branquitude.

Referências

- AMORIM, Eliã Siméia Martins dos Santos; SILVA, Elis Rejane Santana da; PEREZ, Clotilde. A mulher negra na publicidade: entre estereótipos, preconceitos e tendências. In: PRÓ-PESQ PP – ENCONTRO DE PESQUISADORES EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA, 8, 2017, CAC/UFPE. Anais... Recife: Ed. UFPE, 2017. p. 549-564. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002919850.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão preliminar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator-Rede para os novos letramentos e para a inclusão digital. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, UFPel, v. 17, p. 25-60, 2014.

CARRASCOZA, João Anzanello. A evolução do texto publicitário: a associação de palavras como elemento de sedução na publicidade. 3. ed. São Paulo: Futura, 1999.

CARRASCOZA, João Anzanello. Razão e sensibilidade no texto publicitário: como são feitos os anúncios que contam histórias. São Paulo: Editora Futura, 2004.

CARVALHO, Nelly de. Publicidade: a linguagem da sedução. 3. ed. 7. impres. São Paulo: Ática, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. New literacies: changing knowledge and classroom research. Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling the new in new literacies. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (orgs.). A new literacies sampler. Nova York: Peter Lang, 2007.

MALANGA, Eugênio. Publicidade: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1987.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de

ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 49 (2), p. 393-417, jul. /dez.2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/DSFM-VC5c5KtWmTWmmZwdKHb/?lang=pt> Acesso em: 16 jan. 2024.

ROSKOWINSKI, Regiane Apolinario; OLIVEIRA, Carlos Alberto de. Ensino do gênero discursivo anúncio publicitário com foco nas mídias sociais. *Revista Linguagem em Foco*. Fortaleza, UECE, v. 9, n. 1, p. 91-109, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagemfoco/article/view/1541>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SANDMANN, Antônio José. A linguagem da propaganda. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Repensando a Língua Portuguesa).

YOUTUBE. Celebrando rainhas crespas e cacheadas. Campanha da *Salon Line* Brasil. Vídeo (1:10 min). 2 set. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6tsHTspPWY8> Acesso em: 16 jan. 2024.

Recebido em: 01/05/2024
Aprovado em: 02/06/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

A Base Nacional Comum Curricular: das políticas de currículo ao PNLD

*Ravena Hernandes (UNEB)**

<https://orcid.org/0009-0002-6879-4153>

*Valquíria Claudete Machado Borba (UNEB)***

<https://orcid.org/0000-0002-1855-439X>

Resumo:

Após a homologação da BNCC, o sistema de ensino passou por inúmeras transformações, principalmente na atualização, no alinhamento e na transposição didática nos livros didáticos. Contudo, a elaboração e a implementação das diretrizes que o documento traz têm sofrido várias críticas. A partir do reconhecimento da importância da BNCC, independente de posicionamento, e considerando fundamental que essa discussão seja ampliada, propomos neste artigo fazer uma breve retrospectiva da sua concepção e implementação, articulação com as políticas de currículo assim como apontar reflexos no planejamento do livro didático.

Palavras-chave: BNCC; Políticas de currículo; PNLD.

Abstract:

The National Common Curricular Base: from curriculum policies to the PNLD

After the approval of the BNCC, the education system underwent numerous transformations, mainly in the updating, alignment and didactic transposition in textbooks. However, the development and implementation of the guidelines contained in the document have been subject to criticism. Based on the recognition of the importance of the BNCC, regardless of position, and considering essential that this discussion be expanded, we propose in this article to make a brief retrospective of its conception and implementa-

* Mestra em Educação e Linguagens pelo PPGEL/UNEB; graduada em Letras Vernáculas com Habilitação em Inglês pela UNIME, em Pedagogia pela UNICESUMAR, especialista em Gestão Educacional pela UNIJORGE; graduanda Administração Pública na UNEB, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Estácio de Sá; professora tutora a distância da UNEAD UNEB da Licenciatura de Educação Inclusiva. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9969526275805456> Email: ravennahernandes@yahoo.com

** Doutora em Letras e Linguística pela UFAL; Graduada em Letras/ Português/Inglês pela PUCRS; especialista em Estudos Avançados em Língua Inglesa pela PUCRS; Mestra em Letras pela PUCRS; Líder do Grupo de Estudos em Educação e Linguagem - GEEL (Diretório Nacional CNPq). Atualmente é professora Plena da Universidade do Estado da Bahia - UNEB no Departamento de Educação - Campus I e no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) do DCH - Campus I. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3037018518459819> Email: vborba@uneb.br

tion, articulation with curriculum policies as well as point out impacts on the planning of the textbook.

Keywords: BNCC; Curriculum policies; PNLD.

Introdução

Com a Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo homologado em dezembro de 2017, ocorreu uma grande mudança no paradigma de ensino, principalmente no que diz respeito à língua portuguesa. A proposta inicial desse documento consiste em balizar as competências (gerais e específicas) e habilidades dos alunos de diferentes esferas municipais, estaduais e federais. Isso implica diretamente na (re) elaboração dos currículos dos diferentes segmentos (redes públicas ou privadas de ensino).

A BNCC assume o papel de orientação pedagógica, tendo como finalidade básica direcionar e apresentar caminhos a serem seguidos no ensino, sendo ratificada pela própria LDB nº 9.394/96, o MEC, juntamente com as secretarias e outros órgãos (SOUZA; FERRAZ; COSTA, 2014, p. 2). Segundo Leite (2008), a base contempla a transformação de um saber/conteúdo em objeto de ensino e aprendizagem. Cabe ressaltar que o documento não se compromete com nenhuma teoria especificamente.

Mais especificamente, o componente de Língua Portuguesa, em linhas gerais, busca potencializar o engajamento dos estudantes, a sua voz ativa nos espaços sociais dos quais são parte integrante para o pleno exercício da cidadania, que se refere à participação ativa e consciente dos cidadãos em todos os aspectos da vida política, social e econômica de uma sociedade. Isso pode ser articulado ao que Freire (1996) defende ao dizer que não se deve apresentar para a sociedade uma educação que atenda apenas

aos deveres civis, mas também ao exercício ativo dos direitos e responsabilidades que os cidadãos têm em uma democracia. O exercício pleno da cidadania é vital para o funcionamento saudável de uma sociedade democrática, pois os cidadãos ativos e informados desempenham um papel crucial na formação das políticas públicas e na promoção do bem-estar coletivo.

Por esse viés, a finalidade percebida na BNCC é possibilitar-lhes ampliar suas competências artísticas, corporais e linguísticas que englobam as multissemióticas (escrita, oral, visual-motora, gestual, corporal, imagética, sonora e digital). Nessa direção, o currículo de Língua Portuguesa, por exemplo, está organizado nos eixos de integração que correspondem às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2017).

Tendo em vista que, desde o início da elaboração da BNCC, muito tem sido dito tanto do processo de sua elaboração quanto do documento em si, trazemos neste artigo uma breve retrospectiva sobre este caminho, buscando pensar na questão curricular e articulando com o principal material da sala de aula, o livro didático (LD).

A BNCC: fundamentos e críticas

Como é de conhecimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo do Brasil, que estabelece os conhecimentos, habilidades, competências e objetivos que os estudantes da rede pública e privada devem desenvolver ao longo

da Educação Básica. O objetivo desse documento é o de garantir uma educação de qualidade, equitativa e orientada para a formação integral dos estudantes.

A BNCC foi aprovada em 2017, sendo o resultado de um processo amplo e participativo de discussão envolvendo toda a sociedade: especialistas, educadores, gestores, estudantes, pais e representantes da sociedade civil. É relevante mencionar que os seus princípios já estavam estabelecidos nos documentos oficiais como a Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em outros documentos legais relacionados à educação. Deste modo, a base é o resultado de um processo de discussão ampla e democrática, que, mesmo assim, recebeu inúmeras críticas e questionamentos quanto à forma de consulta e ao teor democrático. Mas, o que é possível verificar é que foi elaborada por meio de consultas públicas, debates, audiências, e a participação de diversos setores da sociedade, incluindo educadores, especialistas em educação, pais, estudantes e demais interessados.

O processo de construção da BNCC envolveu diferentes etapas, visando garantir a representatividade e a participação de múltiplos pontos de vista. Foram realizadas consultas públicas em que contribuições e sugestões foram coletadas de educadores, gestores, especialistas, e do público em geral. Essas contribuições foram consideradas na elaboração do documento. Além disso, foram criadas comissões, e grupos de trabalho foram estabelecidos, envolvendo especialistas em educação, representantes de diferentes áreas do conhecimento e outros profissionais relacionados ao campo educacional. As audiências públicas foram realizadas em diversas regiões do país para discutir a proposta da BNCC, permitindo a parti-

cipação presencial de diferentes segmentos da sociedade.

A proposta da BNCC passou por revisões e adequações com base nas contribuições recebidas durante o processo de consulta pública, garantindo uma abordagem mais abrangente e inclusiva. O objetivo desse processo democrático foi criar um documento que refletisse as necessidades, os desafios e as aspirações da educação brasileira, promovendo a equidade, qualidade e a participação de todos os envolvidos no sistema educacional, conforme sinalizado no documento. É importante pontuar que há posicionamentos diversos por parte de pesquisadores e professores quanto a todo esse processo de elaboração e implementação da BNCC.

Para o processo de implementação da BNCC foi instituído, segundo o Ministério da Educação, em conformidade com a Portaria MEC nº 331, datada de 5 de abril de 2018, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), sob a responsabilidade da Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica, dentro do escopo da Coordenação-Geral de Gestão Estratégica da Educação Básica (COGEB). Esse programa teve como propósito oferecer suporte às secretarias estaduais e municipais de Educação, bem como à Secretaria de Educação do Distrito Federal, durante os processos de revisão, elaboração e implementação dos currículos em conformidade com a BNCC.

As principais metas do ProBNCC foram: auxiliar na implementação efetiva da BNCC, monitorar o alcance das metas pelos estados (que envolve a elaboração de referenciais curriculares alinhados à BNCC), fornecer apoio técnico e recursos financeiros por meio do PAR (Plano de Ações Articuladas) e da concessão de bolsas para a formação

de equipes nos estados e municípios. Essas equipes podem assumir perfis variados, incluindo articuladores de conselho, coordenadores de área, redatores de currículos e coordenadores de currículos.

A BNCC define competências gerais que precisam ser contempladas em todas as etapas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem

entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 09-10).

Como podemos verificar, as competências compreendem o desenvolvimento da capacidade de aprender, pensar criticamente, resolver problemas, comunicar-se efetivamente, argumentar, colaborar, compreender o mundo, valorizar a diversidade e exercer a cidadania respeitosa e plena. Assim, o ideal de formação é pautado na ética, na cidadania, na pluralidade cultural, no trabalho, entre outros, que devem ser trabalhados de forma integrada aos conteúdos e habilidades de cada área.

Desde a sua promulgação, o Brasil tem passado pelo processo de implementação, sendo este de responsabilidade de todos os sistemas de ensino, das escolas e dos professores. Esse processo é essencial, pois esse documento deve ser colocado como referência para a elaboração dos currículos escolares e para o planejamento das atividades educacionais, garantindo a coerência e a qualidade da educação em todo o país.

Contudo, é válido mencionar que a BNCC enfrenta críticas e desafios. Isso porque, segundo Branco et al. (2018), o documento pode levar à uniformização excessiva do currículo, limitando a flexibilidade para as escolas adaptarem o ensino às necessidades locais e específicas de seus alunos. Em certa medida, trata-se de um documento demasiadamente prescritivo, uma vez que especifica detalhes demais sobre o que deve ser ensinado, o que pode restringir a criatividade e autonomia dos professores. Ainda, a implementação prática tem sido desafiadora devido à necessidade de adaptação dos sistemas educacionais estaduais e municipais. Há, também, questões logísticas e financeiras envolvidas na atualização de materiais didáticos, treinamento de professores e ajuste dos currículos locais. Outro ponto é a avaliação e o monitoramento efetivos do impacto da BNCC nas práticas educacionais e nos resultados dos alunos, que são desafios significativos. Cabe lembrar que a diversidade cultural, socioeconômica e regional do Brasil é vasta, e adaptar a BNCC para atender às diferentes realidades locais apresenta desafios consideráveis. Desse modo, há necessidade de um acompanhamento contínuo, revisões e adaptações à medida em que a educação evolui e novas demandas surgem.

Em resumo, a BNCC tem como objetivo promover uma educação mais inclusiva, visando, principalmente, ao desenvolvimento

integral dos estudantes, valorizando não apenas o conhecimento acadêmico, mas também as habilidades socioemocionais. No entanto, é importante notar que a BNCC levanta questões que estão atualmente em debate e sendo objeto de estudo, o que a torna suscetível a críticas.

Tendo em vista a nossa área, linguagens, especificamente Língua Portuguesa, as seguintes competências específicas são apontadas:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações

sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p. 86-87).

O componente de Língua Portuguesa foi elaborado com o objetivo de orientar o ensino dessa área do conhecimento, promovendo o desenvolvimento de todas as dimensões da língua: a leitura/escuta, escrita, oralidade e conhecimento linguístico dos estudantes. Assim, os estudantes devem e precisam desenvolver nessa área todas as competências e habilidades relacionadas à linguagem em diferentes situações comunicativas.

Quando discutimos esses conceitos, é fundamental abordar a Pedagogia das Competências, uma proposta desenvolvida por Philippe Perrenoud (1999). Essa aborda-

gem vem ganhando crescente relevância no âmbito educacional, especialmente em conexão com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela enfatiza a necessidade de preparar os alunos para lidar com os desafios do mundo atual, onde a aplicação prática do conhecimento desempenha um papel crucial.

Entretanto, uma confusão conceitual surge quando se tenta definir claramente a diferença entre habilidade e competência. De acordo com Perrenoud, habilidade se refere à capacidade de mobilizar um conjunto de recursos, conhecimentos, técnicas e atitudes para realizar tarefas específicas. As habilidades são geralmente aprendidas e aprimoradas por meio da prática e do treinamento. Elas são mais específicas e podem ser aplicadas em contextos bem definidos. Por exemplo, a habilidade de resolver escrever um texto dissertativo-argumentativo para um processo seletivo.

Perrenoud (1999) defende a ideia de que a educação deve se concentrar não apenas na transmissão de conhecimento, mas também no desenvolvimento de competências, que envolve a capacidade de mobilizar habilidades, conhecimentos, atitudes e valores de maneira integrada e contextualizada para resolver problemas complexos e enfrentar desafios da vida real. Elas exigem não apenas a capacidade de realizar tarefas específicas, mas também a compreensão do contexto, a tomada de decisões informadas e a reflexão crítica. Em resumo, as competências incluem a capacidade de utilizar habilidades em contextos diversos e adaptar-se a diferentes situações.

Ainda, Perrenoud (1999) enfatiza que a educação contemporânea deve se concentrar não apenas no desenvolvimento de habilidades, mas também na promoção de competências, pois elas capacitam os indi-

vídus a enfrentar desafios complexos e em constante evolução em suas vidas pessoais, acadêmicas e profissionais. Portanto, a distinção entre habilidades e competências é fundamental para orientar abordagens pedagógicas que preparem os alunos para um mundo em constante transformação.

Santos (2019), em sua pesquisa, destaca essa confusão e enfatiza a necessidade de esclarecer esses conceitos no contexto da BNCC. O autor argumenta que a BNCC, muitas vezes, utiliza os termos habilidades e competências de maneira intercambiável, o que pode levar a interpretações equivocadas na prática educacional. Esse problema conceitual pode resultar em abordagens pedagógicas inadequadas, que não conseguem desenvolver adequadamente as competências necessárias para os alunos enfrentarem os desafios complexos do mundo atual.

Vale lembrar que a BNCC, enquanto documento que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio no Brasil é fruto das ações da política de currículo instituído no país, que se refere às diretrizes, normas e práticas adotadas para a elaboração e implementação dos currículos escolares, incluindo a forma como o a base é incorporada nas escolas e sistemas de ensino.

No contexto brasileiro, a política de currículo, portanto, envolve a articulação entre o que é estabelecido na BNCC e as práticas pedagógicas efetivamente adotadas nas escolas. Isso inclui decisões sobre carga horária, métodos de ensino, avaliação do aprendizado, entre outros aspectos do processo educacional. A implementação da BNCC e a definição da política de currículo são desafios constantes para o sistema educacional brasileiro, exigindo o envolvimento de diferentes atores, como gestores públicos,

professores, especialistas em educação e comunidade escolar como um todo. Diante desse contexto, é importante conhecer e compreender a trajetória da política de currículo no Brasil de forma que se possa, assim, ter uma visão mais ampla dos processos e concepções envolvidos na trajetória educacional brasileira que levaram à BNCC.

Política de Currículo no Brasil

A política de currículo no Brasil reflete uma trajetória marcada por transformações significativas ao longo do tempo, moldadas por fatores sociais, pedagógicos, ideológicos, culturais e políticos. A evolução desse cenário revela as complexidades e desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro.

Na década de 1930, o Brasil vivenciou reformas educacionais notáveis, destacando-se a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública. Esse período também testemunhou a influência das ideias da Escola Nova, que preconizava métodos pedagógicos mais ativos e centrados no aluno. Segundo Romanelli (1999), nesse período o país passou por importantes transformações no cenário político e social que também se refletiram na área educacional, como por exemplo, com a ascensão de Getúlio Vargas, inaugurando o governo conhecido como “Era Vargas”. Algumas mudanças significativas na política de currículo durante essa década incluíram a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930): Uma das primeiras ações do governo de Getúlio Vargas foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930. A intenção era unificar as políticas relacionadas à educação e à saúde.

O governo Vargas implementou reformas no sistema educacional, buscando modernizar e centralizar as políticas. Houve uma influência marcante das ideias da Escola

Nova, um movimento pedagógico que preconizava métodos mais dinâmicos e participativos. Em 1931 foi promulgado o Decreto nº 19.890, que tornou o ensino secundário obrigatório. Isso representou um esforço para expandir o acesso à educação, mas também gerou desafios, especialmente relacionados à infraestrutura e à capacitação de professores. Em 1934 foi promulgado o Código de Educação, consolidando várias disposições legais sobre o sistema educacional brasileiro. Esse código estabeleceu as bases para a organização e funcionamento das instituições de ensino. Essas mudanças na política de currículo refletiram uma tentativa de modernização e organização do sistema educacional brasileiro durante a década de 1930. O governo buscava estabelecer bases sólidas para o desenvolvimento da educação no país, enfrentando os desafios da época (ROMANELLI, 1999).

As décadas de 1940 e 1950 foram marcadas por transformações significativas na política educacional, em meio a um contexto de mudanças sociais e políticas. Segundo Nunes (1999), durante a era do Estado Novo, o presidente Getúlio Vargas consolidou seu poder, adotando uma abordagem intervencionista em vários setores, incluindo a educação. A Constituição de 1937, sob esse prisma, estabeleceu a necessidade de uma educação voltada para os interesses nacionais e para a formação da juventude. Em 1942, durante a Segunda Guerra Mundial, foram criados o SENAI e o SENAC para atender às demandas de formação profissional nas áreas industrial e comercial, respectivamente. Essas instituições desempenharam um papel importante na formação técnica e profissional.

Outro ganho foi a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), que em linhas gerais estabeleceu as bases para a organi-

zação do ensino industrial no país, buscando adequar a formação técnica às necessidades da indústria brasileira. Ainda nesse ano, segundo Bomeny (2000), ocorreram as reformas de Capanema, quando o Ministro da Educação Gustavo Capanema liderou mudanças educacionais abrangentes que incluíram mudanças curriculares, visando a integração nacional e o fortalecimento da identidade cultural brasileira. O período foi marcado pela valorização do ensino primário e pela ênfase em disciplinas como História e Geografia do Brasil. Essas iniciativas moldaram a política de currículo durante as décadas de 1940 e 1950, refletindo esforços para fortalecer a educação nacional, proporcionar formação técnica e profissional e construir uma identidade cultural brasileira mais sólida.

Durante as décadas de 1960 a 1980, o país passou por um regime militar que implementou mudanças na educação alinhadas aos seus objetivos políticos e econômicos, que tiveram impacto direto nas políticas de currículo. Nesse período, as políticas educacionais foram moldadas de acordo com os interesses e ideologias do governo militar. Cabe lembrar que antes do regime militar, em 1961, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela estabelecia princípios gerais para a educação, mas foi modificada em 1971 durante o regime militar.

Durante o governo militar, em 1971, ocorreu uma significativa reforma na educação. A LDB foi novamente alterada, centralizando o sistema educacional e enfatizando a padronização curricular em todo o país. Houve uma ênfase particular na formação de mão de obra técnica e científica para atender às demandas do desenvolvimento econômico. A Lei 5.692/71 foi uma legislação importante nesse contexto. Ela estabe-

leceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio), destacando a formação profissionalizante e técnica (PAES, 1991).

Na década de 70, houve a implementação do Currículo Mínimo Nacional (1975). Segundo Oliven (2002), foi estabelecido para garantir a uniformidade do ensino em todo o país. No entanto, essa padronização foi criticada por limitar a diversidade cultural e regional.

[...] na prática, essa lei reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa. Ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o Currículo Mínimo de cada curso superior, a nova Lei fortaleceu a centralização do sistema de educação superior (OLIVEN, 2002, p. 32).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 estabeleceu os fundamentos do sistema educacional, mas foi revisada em 1971 sob o governo militar. Ela estabelece as diretrizes para a educação no Brasil. Cabe lembrar que a LDB passou por várias alterações ao longo dos anos, e sua versão mais recente é a Lei nº 9.394/96, promulgada em 1996. Ela delinea os princípios e as normas para a educação em todos os níveis, desde a educação básica até o ensino superior.

No contexto da política de currículo, a LDB desempenha um papel crucial, pois estabelece as diretrizes gerais para a elaboração e implementação dos currículos escolares em todas as etapas da educação básica

(educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Algumas questões importantes relacionadas à política de currículo e à LDB incluem em seu Artigo 26, a importância da flexibilidade curricular. Isso significa que as escolas têm certa autonomia para definir parte de seus currículos, adaptando-os às características regionais, locais e às necessidades dos alunos (BRASIL, 1996).

A LDB estabelece a Base Nacional Comum como uma parte obrigatória do currículo, que deve ser seguida por todas as escolas do país. Essa Base define os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos brasileiros têm o direito de desenvolver ao longo da educação básica. Em resumo, a política de currículo no Brasil é fortemente influenciada pela LDB, que busca equilibrar a necessidade de uma base comum para todos os estudantes com a autonomia das escolas na definição de parte de seus currículos. Essa legislação reflete princípios de flexibilidade, diversidade e inclusão no âmbito educacional brasileiro (BRASIL, 1996).

A década de 1990 marcou um período de importantes transformações após o fim do regime militar, assumindo o ideal neoliberal na sala de aula. A promulgação da nova Constituição em 1988 proporcionou uma base legal sólida para a educação. Em 1996, a LDB foi novamente revisada, introduzindo alterações no currículo e concedendo maior autonomia às escolas. Cóssio (2014, p. 1575) afirma que:

O ideário neoliberal assumido desde os anos 1990 no Brasil, com especificidades próprias, contou com a influência direta dos organismos internacionais, com destaque ao Banco Mundial (BM), que prescreveu em seus documentos orientadores das políticas: mais competitividade, abertura de mercados, concorrência, eficiência, eficácia, qualidade, produtividade. As reformas educacio-

nais também deveriam acompanhar a lógica produtivista, com ênfase na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental como fatores essenciais ao desenvolvimento do país, podendo ser traduzidas por ampliação e exploração do uso da mão-de-obra.

No início do século XXI, políticas como o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) foram implementadas, visando aprimorar a qualidade da educação básica. O debate sobre diversidade cultural e étnica no currículo escolar ganhou destaque, refletindo a busca por uma educação mais inclusiva.

Na década de 2010, iniciativas foram lançadas com o objetivo de universalizar o acesso à educação básica e melhorar sua qualidade. Houve uma ênfase crescente nas competências e habilidades no currículo, alinhando a educação às demandas do mercado de trabalho. Dentre os avanços, a criação do Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, delineou metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país ao longo de 10 anos. O PNE abordou questões como a universalização do acesso à educação básica, melhoria na qualidade do ensino, aumento do investimento em educação, entre outros aspectos.

Mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi aprovada em 2017 e representa um esforço para estabelecer diretrizes educacionais comuns para todas as escolas do país. Ela define as competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. A BNCC busca garantir uma base curricular nacional, mantendo espaço para a diversidade regional e local (BRASIL, 2017).

A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), implementada pela Lei nº 13.415/2017, trouxe mudanças significa-

tivas na estrutura curricular dessa etapa de ensino. Embora bastante criticada, ela introduziu a flexibilização curricular, permitindo que os estudantes escolham parte de suas disciplinas com base em itinerários formativos, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. A abordagem por competências e habilidades tornou-se uma característica central na política de currículo. As reformas educacionais destacam a importância de ir além do mero acúmulo de conhecimento, enfatizando a capacidade dos estudantes de aplicarem o que aprenderam em situações práticas (BRASIL, 2017).

A implementação efetiva dessas políticas enfrentou desafios, como a garantia de infraestrutura adequada nas escolas, formação de professores para lidar com as mudanças propostas, e a adaptação das instituições de ensino às novas diretrizes. É importante observar que as políticas educacionais no Brasil podem evoluir ao longo do tempo, e o contexto político, econômico e social influencia na implementação e no impacto dessas políticas de currículo. Nesse contexto, é crucial ressaltar que a política de currículo no Brasil está em constante evolução e é muito debatida entre estudiosos da área, não apresentando, em geral, um consenso entre pesquisadores da área e políticas de currículo implementadas. Os debates sobre aprimoramento da qualidade educativa, equidade e preparação dos estudantes para os desafios contemporâneos continuam a ocupar lugar central na agenda educacional do país.

As políticas de currículo, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), implicaram mudanças significativas no contexto educacional, não sendo diferente com os livros didáticos, que, por sua vez, devem estar ali-

nhados com as diretrizes estabelecidas pela base. Isso significa que os conteúdos, competências e habilidades devem ser contemplados nos livros didáticos utilizados nas escolas.

BNCC e o livro didático

O Programa Nacional do Livro Didático tem o objetivo prover livros didáticos de qualidade para as escolas públicas do Brasil. Ele é coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Sua funcionalidade se dá por meio de ciclos, assim, os livros didáticos são renovados para atender as novas demandas, diretrizes, normas e orientações.

Segundo Batista (2001), o PNLD no Brasil tem uma história longa e significativa, datando de várias décadas. Durante o governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, surgiram iniciativas para a produção e distribuição de livros didáticos no Brasil. O período pós-Segunda Guerra Mundial (década de 1950) foi marcado por esforços para organizar a produção e distribuição de livros didáticos em nível nacional.

Em 1964, foi criado o Centro de Altos Estudos do Conselho Federal de Educação, responsável por coordenar a elaboração de livros didáticos. Contudo, o PNLD foi instituído formalmente em 1971 pelo Decreto-Lei nº 869, com o objetivo de regular a produção e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas. Durante a década de 1980, o PNLD passou por ajustes e mudanças para melhorar a qualidade dos livros e o processo de seleção. Na Década de 1990, o programa passou por uma reestruturação significativa, com a criação do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PN-LEM) e a implementação de novos critérios de avaliação (BATISTA, 2001).

Nos anos 2000 – 2010, continuou a se expandir, incluindo a distribuição de livros literários, obras em braille e materiais complementares. A informatização do processo de seleção foi introduzida para aumentar a eficiência e transparência. O programa foi ajustado para atender aos requisitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de 2017. Outra questão foi a digitalização dos materiais didáticos e a oferta de livros digitais tornaram-se parte integrante do PNLD (BATISTA, 2001).

O programa seleciona, avalia e distribui os livros didáticos para as escolas públicas de todo o país. Sua importância incide em apresentar aos estudantes, principalmente da rede pública, obras atualizadas e alinhadas com as diretrizes curriculares atuais. O LD é disponibilizado de forma gratuita, mas, antes, passa por uma seleção realizada por meio de um processo de avaliação realizado por comissões específicas, formadas por especialistas nas respectivas áreas do conhecimento. Os livros precisam atender aos critérios estabelecidos, como a adequação ao currículo, a qualidade do conteúdo, a abordagem pedagógica e outros. É importante ressaltar que o PNLD é um programa em constante evolução e pode sofrer atualizações e ajustes em suas diretrizes e processos ao longo do tempo.

Segundo Batista (2001), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no Brasil desempenha um papel crucial na oferta de materiais educacionais para as escolas públicas. Dentre os desafios: atualização e relevância, ou seja, manter os livros didáticos atualizados e relevantes em relação aos avanços no conhecimento e às mudanças nas diretrizes educacionais, um desafio constante. Outro ponto é a entrega eficiente dos livros didáticos para todas as escolas, especialmente em áreas remotas, podendo enfrentar desafios

logísticos, resultando em atrasos na disponibilidade dos materiais. Além disso, a qualidade do Conteúdo: Garantir que o conteúdo das obras seja preciso, imparcial, livre de estereótipos e atenda às necessidades educacionais dos estudantes é um desafio contínuo. Kanashiro (2008) pontua que outro desafio é a adaptação à diversidade regional, uma vez que o Brasil é um país vasto e diverso, com diferentes realidades culturais e socioeconômicas. Adaptar os livros para refletir essa diversidade pode ser complexo.

Não se pode negar os avanços que o programa apresentou. Sobre isso, Cassiano (2007) afirma que ele tem sido fundamental para garantir que estudantes de escolas públicas em todo o país tenham acesso a materiais didáticos essenciais. O programa inclui processos de avaliação rigorosos para selecionar livros didáticos de qualidade, envolvendo comitês de especialistas e educadores.

Ainda assim, o programa é alvo de críticas, como a desatualização e obsolescência, pois os livros didáticos, mesmo após passarem pelo processo de seleção, podem tornar-se desatualizados rapidamente devido ao dinamismo do conhecimento. Para Batista, Rojo e Zúñiga (2005), por muito tempo, algumas obras foram alvos de críticas devido a potenciais viés ideológico, cultural ou histórico, levando a debates sobre a representatividade e a imparcialidade. Outra questão é a sobrecarga de conteúdo nos livros didáticos, vista como um problema, prejudicando a profundidade do aprendizado em prol da cobertura de uma ampla gama de tópicos. Em alguns casos, há críticas à falta de envolvimento efetivo dos professores no processo de seleção e avaliação de livros didáticos.

Nos últimos anos, houve uma tendência crescente de incorporação de recursos digi-

tais nos materiais didáticos oferecidos pelo PNLD. Isso inclui a disponibilização de versões digitais de livros didáticos, bem como o desenvolvimento de materiais educacionais interativos. Isso advém, principalmente, do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim, o programa tem passado por adaptações para garantir que as obras estejam alinhadas com os objetivos e competências estabelecidos da base.

Além dos tradicionais livros impressos, o PNLD tem expandido sua oferta para incluir diferentes componentes, como livros digitais, materiais complementares, jogos educativos e recursos multimídia. Além disso, o processo de seleção de livros didáticos envolve comitês de especialistas e educadores, garantindo uma avaliação rigorosa da qualidade e relevância dos materiais.

O Edital de convocação 01/2017 para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2019 pontua que:

Das Características das Obras: 2.1.3 Cada obra didática será apresentada em volume único direcionado ao professor. 2.1.4 As obras serão compostas por livro impresso e material digital. 2.1.4.1 O material digital com conteúdo complementar será composto pelos seguintes materiais, conforme especificações do Anexo III: Materiais Gráficos, Materiais Lúdicos e Materiais de Avaliação. 2.1.4.2 O material digital com conteúdo complementar, especificado no Anexo III, deverá ser disponibilizado em licença aberta do tipo Creative Commons - Atribuição não comercial (CC BY NC). 2.1.4.3 O material digital será distribuído em suporte físico, conforme especificações técnicas do Anexo II, e poderá ser ofertado em plataforma pública do Ministério da Educação. 2.1.4.4 O material digital será submetido às regras de avaliação deste edital, condicionando a aprovação da obra (BRASIL, 2019, p. 04).

Os livros passam por uma avaliação pedagógica a partir dos seguintes itens:

9.1 A avaliação pedagógica das obras didáticas será realizada de acordo com o Decreto nº 9.099/2017, orientações e diretrizes estabelecidas pelo MEC e com base em critérios comuns e específicos constantes no Anexo III deste edital. 9.2 No caso dos materiais digitais, a avaliação alcançará seus conteúdos conforme estabelecido nos itens 2.1.4.1 e 2.2.4.1 e especificado no Anexo III, sendo que a conformidade do design e a navegabilidade serão verificadas na análise de atributos físicos, conforme Anexo II e VIII. 9.3 As obras (livro impresso e material digital) validadas serão avaliadas de acordo com os critérios estabelecidos neste edital e receberão pareceres elaborados pelas equipes técnicas que indicarão: 9.3.1 A aprovação; 9.3.2 A aprovação condicionada à correção de falhas pontuais, conforme disposto no Decreto nº 9.099/2017, ou 9.3.3 A reprovação. 9.4 Serão consideradas falhas pontuais as não repetitivas ou constantes que possam ser corrigidas com simples indicação da ação de troca a ser efetuada pelo titular de direitos autorais. 9.5 Não serão consideradas falhas pontuais: 9.5.1 erros conceituais; 9.5.2 erros gramaticais recorrentes; 9.5.3 necessidade de revisão global do material; 9.5.4 necessidade de correção de unidades ou capítulos; 9.5.5 necessidade de adequação de exercícios ou atividades dirigidas; 9.5.6 supressão ou substituição de trechos extensos; e 9.5.7 outras falhas que ocorram de forma contínua no material didático. 9.6 A existência de quantidade de falhas pontuais na obra em número superior ao equivalente a 10% (dez por cento) do total de páginas da obra configurará a sua reprovação. 9.7 Da Correção de Falhas Pontuais na Avaliação Pedagógica (BRASIL, 2019, p.08).

A escolha das obras didáticas é embasada na análise das informações contidas no Guia de Livros Didáticos, que traz as resenhas das obras aprovadas, os critérios que nortearam a avaliação pedagógica, justamente para subsidiar a escolha pelos professores das escolas participantes do PNLD 2019.

O PNLD tem avançado na promoção do acesso à educação, mas enfrenta desafios persistentes relacionados à qualidade, representatividade e adaptação a diversas realidades. O constante aprimoramento do programa e a consideração das críticas são fundamentais para garantir que os livros didáticos atendam às necessidades educacionais do Brasil. O programa é uma ferramenta essencial para a implementação da BNCC nas escolas brasileiras. Isso ocorre porque os livros didáticos distribuídos pelo programa devem estar alinhados com as diretrizes estabelecidas pela base. Portanto, os livros didáticos devem contemplar os conteúdos, competências e habilidades previstos para essa etapa de ensino.

O papel do LD é contemplar de maneira significativa a transposição didática dos conteúdos, que por sua vez refere-se ao processo de adaptação dos conhecimentos científicos para o contexto escolar, tornando-os acessíveis e compreensíveis para os alunos. Nos livros a transposição didática é essencial para garantir que os conteúdos estejam adequados ao nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, devendo estar alinhados tanto com a BNCC quanto com as diretrizes do PNLD. Em outras palavras, após a elaboração da BNCC, os materiais didáticos passaram por processos de revisão e atualização para garantir que estejam em conformidade com as novas diretrizes. Isso envolveu a adequação dos conteúdos, metodologias de ensino e atividades propostas nos livros didáticos de acordo com o que é estabelecido na BNCC.

No ensino de língua portuguesa, isso significa que os livros devem apresentar atividades de forma a promover a formação de leitores e escritores competentes, capazes de compreender e interpretar diferentes tipos de textos, além de estimular o desenvol-

vimento de habilidades como a análise crítica e a produção textual assim como a análise e produção de gêneros orais.

Considerações

Tendo em vista o exposto, consideramos, mesmo diante de críticas quanto à elaboração e implementação da BNCC, que é importante o seu reconhecimento enquanto política pública de currículo, uma vez que é um documento de caráter normativo em que:

[...] o poder público apresenta o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A proposta é que estes tenham seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados. O documento serve de referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares, caracterizando-se, assim, como política nacional da Educação Básica (BRASIL, 2017).” (BRANDÃO, p. 16-17).

A trajetória das políticas de currículo até chegar na BNCC trouxe mudanças significativas que ecoaram, principalmente, nos livros didáticos, que devem estar alinhados com as diretrizes estabelecidas pela base, ou seja, os conteúdos, competências e habilidades devem ser contemplados nos LD, que são os principais materiais de apoio na sala de aula, sendo, às vezes, os únicos em muitas localidades do Brasil.

Assim, é fundamental que o material didático seja elaborado em conformidade com essas diretrizes para auxiliar na meta de o país atingir uma educação de qualidade e coerente com os objetivos educacionais que almeja. Isso posto, pensando na nossa área de linguagens, podemos dizer que, em língua portuguesa, as relações entre o PNLD e a BNCC têm como foco o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística por meio da trans-

posição didática dos conteúdos nos livros, sendo o alinhamento entre esses elementos essencial para a promoção de uma educação de qualidade, que atenda às necessidades e especificidades dessa etapa de ensino.

Referências

BATISTA, A. G.; ROJO, R.; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança (1999-2002). In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra B. de Godoi; IWASSE, Lilian F. Alegância; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Revista Debates em educação**. v. 10, n. 21, p. 47-70. maio/ago. 2018.

BRANDÃO, Diego R. **o eixo da produção de textos e o texto como unidade de trabalho na BNCC e o seu desdobramento no DcRB e no DcRDD**. 2022. 128f. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Departamento de Ciências Humanas I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

BRASIL, **Base Nacional comum curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em: 10 jul 2021.

BRASIL, **constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. De 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10 jul. 2021.

BOMENY, Helena Maria Bousquet Bomeny. **constelação capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **o mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: PUC-SP, 2007.

CÓSSIO, M. de. F. **Base comum Nacional**: uma discussão para além do currículo. Revista eCurriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KANASHIRO, Cintia Shukusawa. **Livro didático de geografia**: PNLD, materialidade e uso na sala de aula. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação). São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2008.

LEITE, M. S. **Recontextualização e transposição Didática**: Introdução à Leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

NUNES, Maria Thétis. **ensino secundário e sociedade brasileira**. São Cristóvão (SE): Editora da Universidade Federal de Sergipe, 1999.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A.

(Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002.

PAES, M. H. S. **A década de 60**: rebeldia, contestação e repressão política. São Paulo: Editora Ática, 1991.

PERRENOUD, PH. (1995). **ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora (trad. em português de Métier d'élève et sens du travail scolaire. Paris : ESF, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.

SANTOS, Marcos Bispo dos Santos. Didática da língua e linguística aplicada: duas perspectivas de construção de objetos de ensino. **Fórum Linguístico**. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n4p4229/42437> Acesso em: 10 jul. 2023.

SOUZA, José Wellisten Abreu; FERRAZ, Monica Mano Trindade; COSTA, Thomaz Mariano Correia da. **A significação nos documentos parametrizadores nacionais**: relação entre teorias e a prática nos livros didáticos. João Pessoa, PB: UFPB, 2014.

*Recebido em: 23/04/2024
Aprovado em: 25/05/2024*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Ensinar gêneros textuais ou desenvolver competências de linguagem? Dois modelos para o ensino da produção de textos

*Marcos Bispo (UNEB)**

<https://orcid.org/0000-0002-4614-6553>

*Fernanda Maria Almeida dos Santos (UFBA)***

<https://orcid.org/0000-0002-9108-0784>

Resumo:

Neste texto, questionamos se a aprendizagem de gêneros é condição suficiente para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, hipótese assumida pelo ISD, e confrontamos essa abordagem com a teoria didática da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, na qual a produção de textos desempenha papel fundamental no desenvolvimento de competências para a vida social. Para isso, selecionamos as seguintes categorias analíticas: objetivos do ensino, seleção e progressão das aprendizagens, metodologias de ensino e avaliação. As análises evidenciaram a existência de incompatibilidades teóricas entre as duas perspectivas, mas também de compatibilidades e possibilidades de aproximação entre os dois modelos.

Palavras-chave: Didática de línguas; Gêneros textuais e ensino; Pedagogia das competências.

Abstract:

Teaching textual genres or developing language competences? Two models for teaching text production

In this text, we question whether learning genres is a sufficient condition for the development of language skills, a hypothesis assumed by the ISD, and we

* Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia, onde atua no curso de Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). Líder do Grupo de Pesquisa Epistemologias em Didática do Português (EDIPO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2770311829245227>. E-mail: mabispo@uneb.br.

** Professora Associada I de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Área de Língua Portuguesa. Docente do Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFBA). É doutora em Língua e Cultura e mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia/ Campus V. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6641315445392034>. E-mail: fernandasantos83@gmail.com

compare this approach with the BNCC's didactic theory for teaching Portuguese Language, in which the production of texts plays a role fundamental in the development of skills for social life. To do this, we selected the following analytical categories: teaching objectives, selection and progression of learning, teaching and assessment methodologies. The analyzes highlighted the existence of theoretical incompatibilities between the two perspectives, but also of compatibilities and possibilities for rapprochement between the two models.

Keywords: Language teaching; Textual genres and teaching; Pedagogy of competences.

Introdução

No final da década de 1990, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) provocou uma verdadeira virada textual nas políticas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Essa virada se caracterizou pela escolha do texto como a unidade básica de ensino e buscava romper com uma tradição que colocava a análise de frases como o limite básico da análise. Não que a escola rejeitasse as práticas de interpretação e produção de textos, mas essas atividades eram realizadas sem uma organização adequada das situações de ensino-aprendizagem.

A orientações contidas nos PCN visavam fornecer diretrizes para a elaboração de currículos em que a progressão das aprendizagens nas quais fossem contemplados os conteúdos conceituais (referentes ao saber), procedimentais (saber-fazer) e atitudinais (saber ser), tendo em vista uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, segundo a qual as práticas de linguagem se realizam por meio de interações social e historicamente situadas, marcadas pela intencionalidade dos agentes.

Esse conjunto de inovações curriculares apresentou inúmeros desafios para profissionais da educação e pesquisadores interessados em questões ligadas ao ensino de Língua Portuguesa. Alguns dos desafios mais importantes, inegavelmente, foram a

elaboração de uma teoria didática dos gêneros textuais, uma fundamentação teórica de linguagem adequada à perspectiva enunciativa preconizada nos PCN, além da elaboração de uma proposta metodológica para o ensino centrada nos gêneros textuais e de novos projetos de formação inicial e continuada de professores. Os PCN foram substituídos, entre os anos de 2017 e 2018, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem que esses desafios tivessem sido superados, mas a reforma curricular proposta por aquelas orientações curriculares oficiais foi responsável pela difusão do interacionismo sociodiscursivo (ISD) em solo brasileiro, desenvolvido pelo Grupo de Didática das Línguas da Universidade de Genebra (Bronckart, 2012).

Segundo seus proponentes, o ISD não é uma teoria da linguagem, mas do desenvolvimento humano, elaborada a partir de releituras da teoria dos gêneros do discurso, de Bakhtin, da psicologia de Vygotsky, bem como de uma versão da sociologia compreensiva (Bronckart, 2012). O ISD postula que o ensino de línguas deve buscar o desenvolvimento de três capacidades: a de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva, o que só ocorre mediante a aprendizagem de gêneros textuais. Claramente, a proposta tem como foco a produção de textos orais e

escritos e, como salienta Bronckart (2012), não oferece suporte para o ensino da leitura. Com esse recorte, o Grupo de Genebra desenvolveu uma metodologia de ensino amparada nos conceitos de modelo didático de gênero e sequência didática. Conforme a explicação de De Pietro e Schneuwly (2014), o modelo didático de gênero é uma etapa preliminar ao ensino, na qual são identificadas as dimensões ensináveis de determinado gênero textual, e a sequência didática consiste num plano de trabalho pedagógico que se inicia com a identificação das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, foi-se solidificando no imaginário coletivo brasileiro que o objetivo central do ensino de línguas é o domínio de gêneros.

A reforma curricular proposta pela BNCC, baseada na noção de competência, instaurou uma nova perspectiva para o tratamento didático dos gêneros. Apesar de esse novo enfoque ser também uma concepção educacional que preconiza o desenvolvimento humano e o de capacidades, o ISD se opõe à pedagogia das competências (Bronckart; Dolz, 2004). Uma diferença importante entre essas duas perspectivas diz respeito ao escopo do desenvolvimento que elas pretendem alcançar. O ISD se limita às capacidades de linguagem, enquanto a pedagogia das competências concebe tais capacidades como meios para capacidades maiores, ligadas à formação para a cidadania.

Neste texto, questionamos se a aprendizagem de gêneros é condição suficiente para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, hipótese assumida pelo ISD, e confrontamos essa abordagem com a teoria didática da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, na qual a produção de textos desempenha papel fundamental no desenvolvimento de competências para a vida social. Para isso, selecionamos as seguintes

categorias analíticas: objetivos do ensino, seleção e progressão das aprendizagens, metodologias de ensino e avaliação.

Uma abordagem adequada do problema proposto exige uma exposição dos fundamentos e problemas de cada um dos modelos didáticos. No intuito de realizar uma análise contrastiva mais consistente, dividimos o texto em duas partes, nas quais a apresentação de uma das abordagens é acompanhada de um conjunto de críticas ao modelo rival. Na primeira, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos do ISD e suas críticas à pedagogia das competências. Na segunda, demonstramos como essas críticas e problemas internos do ISD são tratados na teoria didática da BNCC.

A aprendizagem de gêneros como finalidade básica do ensino de língua

A pedagogia das competências se tornou hegemônica nos currículos ocidentais por meio de decisões políticas que não foram diretamente inspiradas nas ciências da educação. Para a maioria de seus críticos, essas decisões tomaram como base o uso das competências no mundo do trabalho, subordinado aos interesses do sistema produtivo neoliberal. Apesar disso, esse novo paradigma de planejamento educacional tem obrigado as ciências da educação a se posicionarem quanto à pertinência da noção de competência na educação e na formação de professores.

Cada ciência tem uma maneira própria de abordar os fenômenos e os objetos que estudam. Os diferentes modelos de racionalidade adotados pelas ciências são parâmetros estruturantes das comunidades científicas no que tange à sua produção teórica ou técnica (Kuhn, 2009). Nesse sentido,

quando um conceito externo é recebido em uma comunidade, precisa passar pelo crivo de seus fundamentos teóricos, sendo sumariamente rejeitado em caso de incompatibilidades. É dessa forma que a noção de competência costuma ser tratada em diversas abordagens das ciências da educação.

Há outro ingrediente que torna a recepção da noção de competência ainda mais complexa: a posição ideológica assumida pelos pesquisadores. É importante frisar que esse posicionamento ideológico nem sempre é intrínseco ao fazer científico, aparecendo, frequentemente, como uma espécie de justificativa moral de alguns teóricos para suas escolhas políticas. Nessa perspectiva, a motivação política da inserção das competências no campo da educação oferece a muitos teóricos um justo motivo para sua rejeição.

Sem desprezar a importância do componente ideológico na elaboração das políticas de currículo, nossa análise do uso da competência no ensino da produção textual terá como foco sua dimensão epistemológica e sua funcionalidade como elemento capaz de catalisar saberes, práticas e processos necessários à construção de aprendizagens socialmente relevantes e ao desenvolvimento das capacidades de linguagem. Assim, nossa abordagem está circunscrita aos debates sobre a competência no âmbito da interface entre a Didática das Línguas e as políticas de currículo.

Dolz e Ollagnier (2004) chamam a atenção para um importante fato envolvendo os estudos sobre o uso da lógica das competências na educação: a base dos argumentos utilizados por muitos estudiosos interessados nesse tema provém de disciplinas externas ao campo das ciências da educação (teorias da ação, sociologia do trabalho, ergonomia,

ideologias políticas etc.). Para esses autores, há um risco de que o recurso a esses referenciais externos possa tornar caótica a compreensão da competência no contexto das ciências da educação, uma vez que se trata de uma noção que está na encruzilhada de disciplinas das ciências humanas e sociais. Em suas palavras:

A apropriação dessa noção como conceito que pode tornar-se específico para as ciências da educação e analisado como tal continua sendo polêmica. Embora seja um catalisador, ela também é um revelador do estado provisório da base científica da reflexão. A transposição de uma disciplina para outra e de um domínio para o outro provoca alguns problemas. Por exemplo, a passagem do mundo econômico e do trabalho para o mundo da formação e, posteriormente, para o mundo escolar, provoca consequências no sentido a ser dado às competências e na forma de percebê-las como uma dedução linear em matéria de pesquisa. Um conceito proveniente de um determinado contexto teórico muda de significado quando é integrado a outro aparelho conceitual. (Dolz; Ollagnier, 2004, p. 20)

Embora os autores se limitem a problemas de ordem epistemológica envolvendo o tratamento científico das competências pelas ciências da educação, existe ainda o tratamento dado ao conceito pelas políticas de currículo, que varia bastante de um país para outro e não se confunde com nenhuma abordagem científica (inter)disciplinar. Assim é porque os objetivos perseguidos pela educação formal são bastante diferentes daqueles que orientam as teorias científicas. Como elemento fundamental da organização curricular, as competências não são objetos que devem sua origem, significados e funções às ciências da educação. Vistas por esse prisma, as competências parecem usurpar das ciências a autoridade na determinação dos objetivos e saberes educacio-

nais, o que, de certa forma, explica sua rejeição. Em muitos casos, aceitá-las significaria abandonar modelos explicativos bastante consolidados. Seria esse o caso do modelo didático do ISD, que postula a aprendizagem de gêneros como o objetivo central do ensino de língua (Bronckart; Dolz, 2004)?

O modelo didático do ISD

No Brasil, há diversas propostas de ensino de gêneros, como as que compõem as coletâneas editadas por Brandão (2011) e Karwoski, Gaydeczka e Brito (2011), mas nenhuma delas se assemelha à do Grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra. Em geral, as abordagens brasileiras mencionadas concentram-se na descrição das características de gêneros isolados, sem apresentar uma teoria sobre o caráter instrumental dos gêneros nos processos de aprendizagem e sem explicitar os fundamentos didáticos em relação aos objetivos do ensino de língua, aos aspectos psicológicos envolvidos no desenvolvimento da linguagem, à progressão das aprendizagens e a uma visão curricular global.

No modelo didático do ISD, o ensino de gêneros desempenha funções instrumentais relacionadas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem. Nessa abordagem, a concepção do gênero como instrumento está ancorada em bases psicológicas, amplamente influenciadas pela psicologia sociocultural de Vygotsky, segundo a qual a apropriação de instrumentos é uma condição necessária à aprendizagem de capacidades estreitamente ligadas às dimensões do desenvolvimento humano. Schneuwly (2004) enumera duas considerações psicológicas que explicam essa tese.

A primeira é que o instrumento, como objeto socialmente elaborado, se situa entre o sujeito que age e o objeto ou situação sobre

a qual ele realiza sua atividade. É, portanto, o instrumento que determina seu comportamento, orientando sua avaliação da situação na qual ele é levado a agir. É também o instrumento que dá forma à atividade, de modo que qualquer transformação do instrumento gera modificações no comportamento do sujeito, numa situação. Nessa perspectiva, os instrumentos são frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se renovam as experiências possíveis; as atividades, por sua vez, já estão prefiguradas nos instrumentos que as representam. Com isso, “os instrumentos se tornam o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las, são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização” (Schneuwly, 2004, p. 24).

A segunda diz respeito à natureza dual do instrumento mediador. De um lado, está o artefato material ou simbólico pré-existente ao sujeito, que materializa, por suas próprias características formais, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado. Do outro lado, o do sujeito, estão os esquemas de utilização do objeto que atualizam seus potenciais funcionais em situações concretas de ação. Schneuwly (2004, p. 24) explica que

O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte dos sujeitos, os esquemas de sua utilização. [...] A apropriação do instrumento pela criança pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações.

Aplicada à noção de gêneros textuais, essa concepção bifacial do instrumento re-

cupera a concepção normativa dos gêneros, postulada por Bakhtin (2016), segundo a qual o sujeito não se manifesta discursivamente sem o recurso a um gênero específico, mas vai além da teorização bakhtiniana da adaptação discursiva do sujeito ao apontar que ela nada diz sobre os mecanismos dessa adaptação, ou seja, sobre a construção dos esquemas de utilização (Schneuwly, 2004). É precisamente em torno desses esquemas que o ISD constrói sua teoria das capacidades de linguagem, classificadas em capacidades de ação, discursivas e linguístico-textuais.

No modelo didático do ISD, o ensino de gêneros é visto como o único meio de propiciar a aprendizagem das capacidades de linguagem, uma vez que elas já estão prefiguradas nos gêneros. Dessa forma, ao aprender os gêneros, os estudantes automaticamente se apropriam dos saberes neles implicados. Para isso, é necessário que os objetivos de ensino sejam adequadamente formulados, uma seleção relevante de gêneros, um bom desenho da progressão das aprendizagens e uma metodologia de ensino coerente. Bronckart e Dolz (2004) enumeram os seguintes objetivos gerais de ensino:

- ligados à *ação de linguagem*: saber escolher um gênero de texto adaptado a uma determinada situação de comunicação; saber elaborar uma posição de agente produtor (intenções, motivos); saber mobilizar os conhecimentos pertinentes à situação etc.;
- ligados à escolha e gestão dos *tipos de discurso* que entram na composição de um texto e que condicionam sua infraestrutura global;
- ligados ao domínio dos *mecanismos linguísticos* (sintáticos, lexicais, prosódicos etc.) que garantem a coerência e a coesão de um texto.

Concebido como prática social de linguagem, o gênero é o parâmetro central para a seleção dos conteúdos didáticos. Como diferentes gêneros mobilizam diferentes recursos linguísticos e modos específicos de funcionamento das capacidades de linguagem, a seleção dos gêneros é um aspecto de importância capital na elaboração de programas de ensino. Esse é talvez o calcanhar de Aquiles do modelo didático do ISD, como será demonstrado adiante. Bronckart e Dolz (2004) estabelecem dois critérios para a seleção dos gêneros: a representatividade (devem-se selecionar exemplares de cada uma das grandes famílias de gêneros) e a complexidade (é preciso selecionar exemplares adaptados ao suposto nível dos aprendizes). Esses critérios claramente se referem a momentos distintos da programação didática. O primeiro se aplica ao planejamento realizado por agentes externos à sala de aula, enquanto o segundo se realiza por decisão dos professores que atuam diretamente em sala de aula, os únicos atores educacionais com condições de avaliar as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Os dois critérios afetam o entendimento da progressão das aprendizagens no ISD, embora apenas o segundo tenha impacto em sua metodologia de ensino. Dolz e Schneuwly (2004) estão de acordo com a ideia de que compete ao currículo fornecer aos professores, para cada nível de ensino, informações concretas sobre os objetivos pretendidos, os gêneros que serão ensinados e os saberes e habilidades implicados em sua apropriação. Para os autores, porém, “não existe até o momento, para a expressão oral e escrita, um currículo como esse, que apresente uma divisão dos conteúdos de ensino e uma previsão das principais habilidades” (p. 43). Por outro lado, é forçoso reconhecer que a seleção dos gêneros segundo o critério da

representatividade não diz nada sobre como organizar a progressão. Apesar disso, Dolz e Schneuwly afirmam que o agrupamento dos gêneros observando as grandes famílias de gênero, os tipos de discurso, e a definição ca-

pacidades globais de linguagem em relação a essas famílias são parâmetros válidos para estabelecer a progressão das aprendizagens. O Quadro 1 apresenta os cinco agrupamentos de gêneros utilizados no ISD.

Quadro 1 – Agrupamento de gêneros

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos capacidades de linguagem dominantes</p>	<p>exemplos de gêneros orais e escritos</p>	
<p><i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma</p>	<p>narrativa mítica biografia romanceada romance novela fantástica conto crônica literária piada</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelos discursos de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo anedota autobiografia</p>	<p>notícia reportagem crônica esportiva relato histórico</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>textos de opinião diálogo argumentativo carta do leitor carta de reclamação ensaio</p>	<p>deliberação informal debate regrado resenha crítica artigo de opinião editorial</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra</p>	<p>entrevista de especialista verbete resenha relatório científico relatório oral de experiência</p>
<p><i>Instruções e prescrições</i> Descrever ações Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>instrução de montagem receita regulamento regras de jogo</p>	<p>instruções de uso comandos diversos textos prescritivos</p>

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61)

O Quadro introduz alguns elementos não mencionados até então e que não recebem uma teorização explícita no texto de onde foi extraído, a exemplo dos cinco domínios

sociais de comunicação. Os aspectos tipológicos correspondem aos tipos de discurso que definem as famílias de gêneros. As capacidades de linguagem listadas no Quadro,

por sua vez, não apresentam relação direta e explícita com as três capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-textuais), em torno das quais são elaborados os objetivos de ensino. Dolz e Schneuwly (2004) propõem que gêneros de todos os agrupamentos sejam trabalhados em todos os níveis de escolaridade, mas falta clareza acerca de como ocorre a progressão das aprendizagens.

Outra forma de compreender a progressão no ISD se verifica no plano da intervenção didática em sala de aula. Dolz e Schneuwly (2004) explicam que certo número de problemas da progressão relativos ao critério da complexidade dos saberes, aquele que se refere ao nível de aprendizagem dos estudantes, pode ser resolvido nos processos interacionais que se desenrolam no desenvolvimento de sequências didáticas. No entanto, os próprios autores admitem que “as próprias possibilidades de realizar sequências didáticas que visam a uma progressão do ensino-aprendizagem dependem das restrições postas pelo sistema de ensino e pelo sistema educativo” (p. 54). Dolz e Schneuwly admitem que, enquanto os gêneros não forem os objetos centrais de ensino nos currículos oficiais e não houver uma proposta de progressão curricular da produção de textos, a generalização e a prática das sequências didáticas que estão sendo teorizadas terão caráter aleatório, ou seja, sem possibilidades de uma sistematização consistente.

O modelo de sequência didática adotado pelo ISD é composto de quatro etapas. A primeira consiste em elaborar um modelo didático do gênero escolhido como objeto de ensino, cuja estrutura contém os conhecimentos adquiridos sobre o gênero, que devem ser selecionados e adaptados ao suposto estado de saberes dos alunos. A sele-

ção de saberes deve observar os objetivos elaborados relativamente às capacidades de ação, discursivas e linguístico-textuais. As três fases seguintes decompõem-se nas etapas apresentadas abaixo:

- i. Produção inicial: identificar, no contexto de uma atividade de produção textual finalizada, as aprendizagens adquiridas pelos alunos com relação às três capacidades citadas;
- ii. Intervenção: selecionar os aspectos mais específicos de uma das capacidades que será objeto de ensino, elaborar e realizar atividades organizadas em módulos de ensino centrados nesses aspectos;
- iii. Avaliação: avaliar as novas capacidades dos aprendizes, assim como a eficácia dos procedimentos de ensino.

Apresentados os fundamentos teórico-metodológicos do modelo didático elaborado no âmbito do ISD, passemos à discussão sobre suas relações com a pedagogia das competências no ensino de línguas.

Incompatibilidades entre capacidades e competências no ISD

Embora a pedagogia das competências seja um modelo educacional que busca o desenvolvimento humano por meio de capacidades, os teóricos do ISD não estão convencidos de sua contribuição ao ensino de línguas. Descartando o argumento ideológico que vincula a noção de competência aos interesses do capitalismo neoliberal, também utilizado pelos teóricos do ISD, nossa análise dessa divergência voltar-se-á apenas para os aspectos epistemológicos do debate, uma vez que nada impede que esse modelo possa ser adaptado à lógica neoliberal.

As teorias científicas geralmente se comportam como sistemas fechados, nos quais os conceitos estão interligados numa rede de sentidos e significações especialmente formulados para compreender fenômenos específicos. Esse pressuposto básico da constituição das disciplinas explica grande parte das críticas dirigidas à noção de competência. Uma vez que se trata de uma noção externa ao ISD, cujo sistema teórico encontra-se devidamente formulado, a noção de competência, se incorporada ao modelo, provocaria uma reformulação total do sistema. Como bem explica Kuhn (2009), as comunidades científicas costumam se proteger da interferência externa. Assim, é natural que o ISD e outras abordagens teóricas rejeitem a noção de competência como elemento norteador do currículo.

Como acontece em outras ciências da educação, as críticas do ISD às competências tomam como referência seu próprio corpo teórico. Entretanto, se existem maneiras próprias de teorizar sobre as competências, estaríamos diante de um caso típico de incomensurabilidade teórica (Kuhn, 2009), ou seja, de modelos teóricos completos sobre os quais não cabem avaliações que utilizam regras externas de racionalidade. Uma estratégia utilizada pelos teóricos do ISD para contornar o princípio da incomensurabilidade consiste em dirigir suas críticas ao que entendem como problemas internos da própria teoria das competências, iniciando com aqueles relativos à própria definição do termo e finalizando com suas limitações didáticas.

Na crítica conceitual, o pluralismo de concepções é o procedimento argumentativo utilizado para invalidar a pertinência das competências no campo educacional. Como se sabe, a noção de competência é utilizada em diferentes campos (Linguística, Antro-

pologia, Psicologia, Sociologia e políticas de currículo), com acepções distintas. Essa variação abrange desde a conceituação das competências até seus elementos constitutivos. Bronckart e Dolz (2004, p. 36-37) apresentam uma síntese (parcial, mas muito útil para nossa demonstração) desse pluralismo conceitual:

O que se entende atualmente por competência(s)? Segundo Levy-Leboyer (1996), elas são “repertórios de comportamentos [que tornam as pessoas eficazes] em uma determinada situação”; de acordo com Tardiff (1994), a competência é “um sistema de conhecimentos declarativos [...], condicionais [...] e procedimentais [...] organizados em esquemas operatórios” que permitem a solução de problemas; conforme Le Boterf (1994), trata-se de uma “saber-agir reconhecido”; segundo Toupin (1995), ela consiste na “capacidade de selecionar e agrupar, em todo aplicável a uma situação, os saberes, as habilidades e as atitudes”; [...] Por fim, essas competências também podem transmutar-se em objetivos de ensino e em capacidades exigidas dos professores (Perrenoud, 1999). Sem cair no purismo conceitual, parece-nos evidente que não se pode “pensar”, de modo razoável, na problemática da formação usando um termo que acaba designando todos os aspectos daquilo que chamávamos de “funções psicológicas superiores” e que acolhe e anula, ao mesmo tempo, o conjunto de opções epistemológicas relativas ao status dessas funções (saber, *savoir-faire*, comportamentos etc.) e às suas determinações (sociológicas ou biopsicológicas).

Embora apresentado como um problema, o pluralismo teórico é uma característica comum às ciências humanas. As noções de gênero e tipos de discurso, por exemplo, são concebidas de maneira muito diversa no campo das ciências da linguagem (Meurer; Bonini; Motta-Roth, 2005; Adam, 2008; Charaudeau, 2008; Maingueneau, 2015), sem que isso inviabilize o modelo teórico do ISD.

O procedimento argumentativo empregado na crítica didática consiste em selecionar um conjunto de critérios em torno dos quais são comparadas as explicações da teoria das competências com as do ISD. Erard e Schneuwly (2005) analisam o potencial da noção de competência para estruturar o ensino da expressão oral. Sua avaliação geral é que se trata de uma noção pouco útil quando comparada ao modelo didático do ISD. Dentre os problemas que eles identificam, destacaremos os referentes aos objetivos do ensino, à progressão, à metodologia e à avaliação das aprendizagens. Sobre os objetivos, Erard e Schneuwly (2005, p. 92-93) assinalam que a orientação das competências para a resolução de problemas imediatos do cotidiano contradiz a vocação da escola para os saberes abstratos:

Pela sua origem, pelo seu núcleo significativo e pelas suas conotações, o termo orienta fortemente a definição dos objetivos escolares para a vida quotidiana e respostas a necessidades imediatas. No entanto, parece-nos que uma das potencialidades da instituição educativa reside precisamente no fato de estabelecer uma ruptura progressiva com formas de aprendizagem ligadas às situações quotidianas, e de criar um espaço de estudo que funciona segundo diferentes lógicas, das quais as disciplinas escolares são a expressão. (Tradução nossa)

Os autores enfatizam que o foco na solução de problemas torna o conceito de competência propenso a minimizar o processo fundador do ensino, a transposição didática, posto que o imediatismo das situações e dos problemas pode mascarar a questão da seleção e organização dos conhecimentos. Em outras palavras, a noção de competência corre o risco de minimizar a importância dos conteúdos didáticos, que dão sentido às disciplinas escolares.

Erard e Schneuwly questionam também

se a noção de competência permite organizar a progressão das aprendizagens de linguagem no currículo. Os autores concluem que “a noção de competência foca principalmente no resultado e na eficiência, sem se preocupar com os processos e aprendizados que estão sendo desenvolvidos” (p. 92). Sem preocupação com os processos de aprendizagem, a lógica das competências não dispõe de fundamentos para orientar a elaboração de metodologias de ensino equivalentes ao modelo de sequência didática proposto pelo ISD.

Sem clareza quanto aos objetivos e à metodologia de ensino, outro componente didático prejudicado na abordagem das competências seria a avaliação. Para Erard e Schneuwly, o foco nos níveis globais da capacidade de adaptação dificulta a avaliação da aprendizagem, principalmente quando as expectativas de mobilização de saberes não se realizam:

Embora a abordagem baseada na competência evite a fragmentação engendrada pela pedagogia por objetivos, enfatizando a mobilização de recursos em uma situação-problema, infelizmente não ajuda muito a explicar o que acontece quando um aluno se mostra “incompetente” numa situação oral como um debate. Com efeito, como saber se essa incompetência reflete lacunas no domínio do assunto abordado, falta de saber argumentativo, dificuldade na atitude a ser adotada perante os demais debatedores, déficit de eloquência ou mesmo sua incapacidade de mobilizar, nesta situação particular, um conjunto de recursos que tem vindo a demonstrar noutras ocasiões. (Erard; Schneuwly, 2005, p. 92)

A crítica didática realizada tem como eixo central a tese de que o foco da abordagem das competências em níveis globais da resolução de problemas torna-a imprópria para a didática de línguas. No entanto, os

autores finalizam seu texto admitindo que é inútil lutar contra a lógica das competências na educação. Para eles, a única forma de superar suas limitações é “concentrar o esforço no desenvolvimento de conceitos sólidos e dispositivos robustos e generalizáveis que permitam dar acesso às formas complexas do oral” (Erard; Schneuwly, 2005, p. 94). Bronckart e Dolz (2004, p. 45) também concluem seu texto aventando a possibilidade de aceitação da lógica das competências, desde que sua concepção de capacidades esteja alinhada à do ISD:

O termo capacidade nos parece mais apropriado nesse debate, na medida em que está ligado a uma concepção epistemológica e metodológica que estabelece que as propriedades dos agentes só podem ser inferidas por meio das ações que eles realizam, por meio de um processo permanente de avaliação social. Dito isso, as conotações sempre podem transformar-se e, se nos próximos anos, o termo *competência* adotar um significado equivalente o que hoje damos a *capacidade*, teremos de apoiá-lo. No entanto, enquanto isso não ocorre, permanece nossa exigência crítica.

Na próxima seção, apresentaremos a teoria didática da BNCC, com o objetivo de verificar se seus fundamentos e sua organização curricular, baseados na lógica das competências, superam as limitações apontadas pelos teóricos do ISD.

A produção de textos na pedagogia das competências

Na seção anterior, assumimos que a noção de competência é um sistema teórico completo em cada campo disciplinar que a utiliza, afastando a possibilidade de avaliações externas sobre sua coerência interna (princípio da incomensurabilidade). Apesar disso, não negamos a possibilidade de avaliação da coerência interna de modelos pedagógicos ba-

seados em competências recorrendo a certas categorias didáticas fundamentais ao planejamento curricular e à prática de ensino. Reconhecemos, porém, que não é fácil realizar esse tipo de avaliação porque nosso modo de fazer análises costuma ser guiado pela compreensão de que toda análise exige a adoção de uma perspectiva teórica específica.

Como demonstramos, as críticas conceitual e didática da noção de competência pelos teóricos do ISD tomaram como referência seus próprios postulados, a ponto de eles estabelecerem que a única possibilidade de aceitação da competência seria sua adequação a tais postulados. No entanto, é preciso questionar se um paradigma isolado consegue fornecer todos os fundamentos políticos, epistemológicos, científicos e culturais necessários à elaboração de uma política de currículo. Nesta seção final, temos dois objetivos: realizar uma breve crítica do modelo didático do ISD e explicar a teoria didática da BNCC para a produção de textos.

Problemas do modelo didático do ISD

O modelo didático do ISD fornece inegáveis e relevantes contribuições à didática da produção de textos orais e escritos, de maneira que é impossível, principalmente no Brasil, ignorá-lo em qualquer discussão sobre o ensino da produção textual. Entretanto, há alguns problemas que os próprios teóricos do campo deixam em aberto e outros, sequer mencionados, que serão problematizados brevemente aqui.

Nesse modelo, pressupõe-se que a aprendizagem de gêneros segundo a metodologia proposta fatalmente provoca o desenvolvimento dos três blocos de capacidades de linguagem: de ação, discursivas e linguístico-textuais. A justificativa para a seleção dessas capacidades é que elas estão implicadas em

todas as práticas de produção de textos que deram origem aos gêneros que conformam a produção discursiva na sociedade. Questionamos: esses blocos contêm a totalidade das capacidades envolvidas na produção de textos? A teoria das capacidades utilizada é suficiente para explicar a natureza dos saberes implicados na produção de textos? Em qual dos três blocos estão situadas as capacidades apresentadas no Quadro 1?

A Psicologia do Ensino, por exemplo, desenvolveu uma teoria diferente da utilizada pelo ISD para explicar a noção de capacidades e seu desenvolvimento, devidamente articulada com as políticas de currículo (Coll, 1991; Coll; Martín, 2004; Coll, 2008). Diferentemente do ISD, que é um modelo teórico (inter)disciplinar fechado, a Psicologia do Ensino é uma ciência aplicada transdisciplinar que concebe a educação formal como um processo determinado pelas razões e pressupostos assumidos nas políticas de currículo. Nessa abordagem, o desenvolvimento de capacidades, divididas em conceituais, procedimentais e atitudinais, é o objetivo central do ensino, e os objetos ou instrumentos, como os gêneros textuais, são meios necessários para desenvolvê-las. No campo da Didática Geral, Zabala e Arnau (2010, 2020) integraram esses tipos de capacidades à teoria das competências, classificando aqueles como elementos constitutivos destas. Essa breve exposição demonstra que existem capacidades que não foram contempladas pelo ISD. Os modelos teóricos desenvolvidos nos campos da Psicologia do Ensino e da Didática Geral têm a vantagem de poder ser utilizados na estruturação de todas as disciplinas do currículo, ao contrário do ISD, cuja proposta se aplica apenas ao ensino de línguas.

Outro problema do ISD reside no processo de seleção dos gêneros como objetos de ensino de línguas. Não há no modelo uma

explicação convincente sobre os critérios de seleção dos gêneros e sua distribuição ao longo da educação básica. Nesse aspecto, alguns paradoxos atravessam o ISD. Um deles consiste em assumir que os gêneros são as práticas sociais de referência para o ensino de língua e, ao mesmo tempo, reconhecer que não há critérios objetivos para selecioná-los. O outro surge quando se tenta resolver o anterior. A proposta de agrupamento de gêneros, apresentada no Quadro 1, introduz a noção de “domínios sociais de comunicação” como tentativa de delimitação de contextos dos quais os gêneros seriam extraídos, mas as capacidades de linguagem listadas se baseiam exclusivamente nos tipos de discurso (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações) e não nos domínios de comunicação. Logo, não são as práticas sociais que orientam a seleção das capacidades, mas um conjunto de categorias que se referem especificamente a estruturas linguísticas. Isso fica evidente na descrição das capacidades discursivas, na estrutura da sequência didática, na qual as atividades desenvolvidas visam à aprendizagem dos usos dos tipos de discurso na composição textual. Sendo assim, as capacidades apresentadas como gerais no Quadro 1 seriam classificadas apenas como discursivas?

O procedimento da sequência didática proposto pelo ISD é apresentado como única forma de lidar com a inexistência de um currículo no qual as aprendizagens tenham os gêneros como objetos de ensino e, conseqüentemente, uma organização progressiva das aprendizagens devidamente explicitadas e distribuídas ao longo da educação básica. O reconhecimento de que, sem uma formalização curricular, as sequências se tornam procedimentos aleatórios é um claro sinal de honestidade intelectual, mas isso não minimiza os problemas.

Na metodologia proposta, os saberes didáticos são extraídos dos gêneros selecionados. Santos (2019) explica que não é possível realizar a progressão de muitos conteúdos gramaticais com base exclusivamente nos gêneros porque esses saberes são programados de modo sequencial nos currículos. Por exemplo, a aprendizagem das regras de concordância só ocorre após o conhecimento das classes gramaticais e da morfologia flexional; os procedimentos de coesão (referencial e sequencial) exigem conhecimentos de classes de palavras específicas, que são distribuídas ao longo dos anos de escolaridade. Assim, se o domínio de um gênero envolve a aprendizagem dos seus recursos estilísticos (gramaticais), não se pode presumir que os aprendizes terão construído essas aprendizagens em níveis inicial e medial da educação básica.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) admitem que os conteúdos de ortografia, sintaxe e morfologia não são específicos de um gênero e que, por isso, devem ser ensinados de maneira sistemática fora das sequências didáticas. Contudo, se a metodologia do ISD se restringe a um modelo de sequência didática baseada em um gênero específico, em que momento e com que metodologia esses conteúdos seriam efetivamente ensinados? Como organizar sua progressão?

A produção de textos na teoria didática da BNCC

Os teóricos do ISD impõem como condição para o reconhecimento da noção de competência sua rendição epistemológica. No entanto, como demonstramos na seção anterior, essa abordagem teórica não encontra soluções para alguns de seus problemas internos. Nesta seção, apresentaremos as respostas da BNCC aos problemas identificados pelo ISD na abordagem das competências e

a seus problemas internos. Os problemas serão agrupados nos seguintes tópicos: pluralismo conceitual da noção de competência, o texto como unidade de ensino, a progressão das aprendizagens, a metodologia de ensino e a avaliação da aprendizagem.

Já argumentamos que o pluralismo que envolve a noção de competência é um falso problema criado pelos teóricos do ISD. Na ocasião, nosso argumento se ateve ao fato de que diversos conceitos utilizados nas ciências humanas, em geral, e no ISD, em particular, são também polissêmicos, sem que isso os invalidem como categorias teóricas relevantes em seus campos. Portanto, a questão que importa não é o pluralismo da noção de competência, mas como um campo específico constrói sua coerência conceitual internamente. Assim, a avaliação da competência no currículo não deve ter como referência suas formulações teóricas externas, mas, como explica Perrenoud (2013), sua transposição didática no planejamento curricular, começando pela forma como o conceito é definido até a compreensão de seu papel na estruturação da arquitetura do projeto educacional.

Na BNCC, a competência é concebida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Nessa acepção, permanece a finalidade de resolver problemas, porém, diferentemente do que aparece na crítica do ISD, os problemas previstos não se restringem a situações do cotidiano. Também merece destaque a menção aos conhecimentos como recursos das competências, além da opção por uma teoria das capacidades (conceituais, procedimentais e atitudinais) diferente da postulada pelo ISD. Essa

opção se justifica em face da necessidade de unidade teórica do currículo compreendido em sua globalidade. Como já foi dito, a concepção de capacidade do ISD foi projetada exclusivamente para o ensino de línguas.

A perspectiva de competência é também o elemento que condiciona a escolha das demais concepções estruturantes do ensino de Língua Portuguesa: a concepção de linguagem, de aprendizagem, a unidade básica de ensino, a estrutura disciplinar, a progressão das aprendizagens, as metodologias de ensino e a avaliação da aprendizagem. A explicitação de uma concepção de linguagem é outra diferença marcante da teoria didática da BNCC em relação ao ISD, que, não sendo uma teoria linguística, opera com uma concepção implícita de linguagem. É próprio das disciplinas científicas explicitar as perspectivas teóricas que assumem, de modo que não faz sentido a opção do ISD.

No currículo de língua, a concepção de linguagem, alinhada à perspectiva pedagógica, determina a natureza dos objetivos e dos conteúdos educacionais, responsáveis pela orientação didática do ensino. A BNCC adota a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, segundo a qual “a linguagem é 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” (Brasil, 2018, p. 67).

A concepção da linguagem como ação é coerente com a teoria da ação social implícada em qualquer aceção do termo competência nas ciências humanas. A ideia de ação social é o critério fundamental para a seleção da unidade de ensino, das práticas sociais de referência e dos gêneros textuais. O texto é unidade de ensino porque é por meio dele que os sujeitos agem discursivamente. Aqui temos mais algumas diferenças entre o modelo didático do ISD e o da BNCC. Embora ambos sejam baseados na ideia de ação, no documento brasileiro, os gêneros são concebidos como práticas de linguagem, mas não como práticas sociais de referência. Estas correspondem aos contextos sociais nos quais os gêneros são produzidos. É possível recorrer ao conceito de ficcionalização, cunhado pelo ISD (De Pietro; Schneuwly, 2014), para explicar o processo de transposição didática que a BNCC realiza tanto dos contextos, chamados no documento de campos de atuação, quanto dos gêneros nele alocados. O Quadro 2 apresenta os campos de atuação selecionados pela BNCC, distribuídos ao longo da educação básica.

Quadro 2 – Campos de atuação selecionados pela BNCC

ensino Fundamental		ensino Médio
Anos iniciais	Anos Finais	
Campo da vida cotidiana	Campo artístico-literário	Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário		Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública
	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

A opção da BNCC pelos campos de atuação como critérios para a seleção de gêneros resolve as contradições e indefinições do ISD nesse quesito. Os campos de atuação são também espaços didáticos onde são alocadas as práticas de linguagem que funcionam como eixos estruturantes da disciplina Língua Portuguesa: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Em cada um desses eixos, são distribuídas as capacidades de linguagem (chamadas de habilidades) a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada ano escolar da educação básica. As habilidades, por sua vez, são compostas de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Com essa arquitetura, a BNCC resolve o problema da inexistência de uma programação progressiva das aprendizagens, apontado pelo ISD, criando condições para a elaboração de sequências didáticas e práticas avaliativas mais sistemáticas.

A perspectiva de competência da BNCC e a arquitetura disciplinar que ela engendra divergem da teoria das capacidades e do modelo didático do ISD acerca da hipótese de que a aprendizagem de gêneros promoveria, automaticamente, o desenvolvimento

das capacidades de linguagem. Na BNCC, as capacidades são hierarquizadas em três níveis de complexidade: superiores, expressas na forma de competências e programadas para serem desenvolvidas a longo prazo; mediais, expressas na forma de habilidades e programadas para serem desenvolvidas a médio prazo; básicas, integrantes das habilidades, na forma de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, e programadas para serem desenvolvidas a curto prazo. Essa hierarquia funciona mediante a mobilização dos conteúdos pelas habilidades e destas pelas competências.

É difícil acreditar que essa estrutura hierárquica de capacidades, no contexto da arquitetura da disciplina Língua Portuguesa aqui descrita, seja aprendida por meio do domínio de gêneros isolados. Além disso, é preciso considerar que a programação das habilidades na BNCC está organizada por eixos, dentro dos campos de atuação, e não por gêneros, como faz o ISD. Com isso, é comum na BNCC que as habilidades necessárias para a escrita de um gênero estejam distribuídas em dois ou mais anos de escolaridade, como se verifica no Quadro 3.

Quadro 3 – Seleção de habilidades e competências para elaboração de planos de ensino

CAMPO De AtUAÇÃO: JoRNALÍStiCo-MiDiÁTiCo
HABiLiDADe PRiNCiPAL
(eF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.

HABiLiDADEs CoRReLAtAS	
Produção de textos	
<p>(eF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos).</p>	
Leitura	
<p>(eF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.</p> <p>(eF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.</p>	<p>(eF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. – de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.</p> <p>(eF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.</p>
Análise Linguística/semiótica	
<p>(eF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).</p> <p>(eF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.</p>	<p>(eF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.</p> <p>(eF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.</p>
CoMPetÊNCiAS	
<p>1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.</p> <p>2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.</p> <p>3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.</p> <p>5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.</p>	

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Como demonstrado no Quadro 3, a habilidade selecionada como base para a elaboração de sequências didáticas tem como foco a produção do gênero textual notícia e se caracteriza por apresentar um nível de complexidade que justifica sua programação em dois anos consecutivos (6º e 7º). A ideia de habilidades correlatas foi introduzida aqui para evitar a atomização do trabalho pedagógico em habilidades ou eixos estanques. O critério para a seleção dessas habilidades, distribuídas nos demais eixos, foi o entendimento de que as aprendizagens nelas contidas são necessárias para o desenvolvimento da principal. Todas as habilidades correlatas selecionadas se referem ao mesmo período escolar da principal. Esse procedimento é importante para que não se perca de vista a progressão das aprendizagens, fator crucial para orientar a distribuição dos conteúdos ao longo de todo o período estabelecido para as práticas de ensino-aprendizagem. As habilidades listadas foram selecionadas para compor o programa de ensino, tomando-se como referência algumas competências específicas, conforme explicitado no Quadro.

A seleção de habilidades do eixo da análise linguística/semiótica é um aspecto que merece destaque em nossa análise. Note-se que todas elas têm como objeto apenas as regras de concordância, que estão alocadas numa seção da BNCC composta de saberes a serem ensinados em todos os campos de atuação. Com isso, nosso intuito foi demonstrar que a programação e a progressão das aprendizagens no currículo não admitem que todos os saberes ou capacidades implicadas na produção de um gênero sejam contemplados na elaboração de uma sequência didática. Essa situação nos permite resolver um problema sem resposta satisfatória no ISD, referente ao tratamento dos conhecimentos linguísticos que não se enquadram

nas capacidades discursivas e linguístico-textuais. Em tese, a BNCC não excluiria nenhum conhecimento linguístico de sequências didáticas elaboradas para o ensino da produção textual.

Considerações finais

Este texto teve o objetivo de confrontar o modelo didático do ISD e a teoria didática da BNCC quanto às formas de compreensão do papel desempenhado pela produção gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista o desenvolvimento de capacidades e competências. As análises evidenciaram a existência de incompatibilidades teóricas entre as duas perspectivas em relação a categorias didáticas como objetivos de ensino, seleção e progressão das aprendizagens, pressupostos metodológicos da produção de textos e da avaliação das aprendizagens.

Apesar das incompatibilidades, verificamos também a existência de compatibilidades e possibilidades de aproximação entre os dois modelos. Problemas identificados no ISD, relativamente aos critérios de seleção de gêneros e progressão das aprendizagens, são superados na forma como a pedagogia das competências realiza a transposição didática na BNCC. Por outro lado, a metodologia da sequência didática proposta pelo ISD pode inspirar a elaboração de estratégias de ensino de gêneros em conformidade com a teoria didática da BNCC.

Ainda precisamos avançar bastante na compreensão da pedagogia das competências e de como ela reorienta o ensino de produção de textos no quadro geral da arquitetura delineada para a disciplina Língua Portuguesa. Essa é uma necessidade urgente, sobretudo quando observamos que as políticas de produção de livro didático, principal recurso pedagógico utilizado nas escolas de

nosso país, exigem a observância das competências e habilidades listadas na BNCC, sem que os autores desses livros disponham de estudos consistentes sobre a teoria didática do documento. Sem estudos desse tipo, é premente o risco de que os gêneros sejam tratados, nos livros didáticos e nas salas de aula, como meros objetos para a elaboração de atividades de leitura e produção de textos, sem as adaptações necessárias ao desenvolvimento de capacidades e competências.

Referências

ADAM, J.-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Luís Passegi *et al.* São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, M. **os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRANDÃO, H. N. (Org.). **Gêneros do discurso na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional comum curricular**. Brasília, 2018.

BRONCKART, J.-P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). **o enigma da competência em educação**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 29-46.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Tradução de Ângela M. S. Correia *et al.* São Paulo: Contexto, 2008.

COLL, C.; MARTÍN, E. **Aprender conteúdos e desenvolver capacidades**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

COLL, C. (Org.). **Psicologia do ensino**. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 50-82.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **o enigma da competência em educação**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

ERARD, S.; SCHNEUWLY, B. La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? In : BRONCKART, J.-P. ; BULEA, E. ; POULIOT, M. (Org.). **Repenser l'enseignement des langues** : Comment identifier et exploiter les compétences ? Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2005, p. 69-98.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Tradução de Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, M. B. Didática da língua e linguística aplicada: duas perspectivas de construção de objetos de ensino. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 4229-4249, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v-16n4p4229>. Acesso em: 02 mai. 2024.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de

Letras, 2004, p. 21-40.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competências**. Tradução de Grasielly Hanke Angeli. Porto Alegre: Penso, 2020.

Recebido em: 01/04/2024

Aprovado em: 03/06/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

REVISTA
71A IEII E
LETAS

artigos

Português como língua adicional na universidade: formação, percepções e atitudes linguísticas de docentes

*Franciele Maria Martiny (UNILA)**

<https://orcid.org/0000-0001-7613-2673>

*Mariana Cortez (UNILA)***

<https://orcid.org/0000-0003-2257-557X>

Resumo:

Esta pesquisa teve como cenário uma universidade situada geograficamente em região de fronteira trinacional cujo projeto de educação visa a integração da América Latina. Os participantes foram professores de Português como Língua Adicional (PLA) a partir da aplicação de um roteiro de entrevista para levantar dados em torno de seu sobre o perfil profissional docente (formação, atuação e conhecimentos sobre as línguas) e de suas atitudes linguísticas com relação ao processo de ensino e de aprendizagem de PLA, conforme as diretrizes e o projeto universitário bilíngue (português-espanhol) em que atuam. Com base na Linguística Aplicada, em diálogo com estudos sobre atitudes linguísticas, as análises foram feitas de forma qualitativa. Verificou-se que, embora os entrevistados considerem pertinente a valorização do multilinguismo como política integracionista, demonstram incertezas em como lidar com a diversidade presente em sala de aula, por questões relacionadas, em um primeiro momento, à sua própria formação universitária. Ademais, a falta de uma política institucional clara com relação ao bilinguismo (e plurilinguismo) se reflete na percepção dos docentes, mostrando comportamentos descontraídos em como conduzir o ensino de língua adicional. Observou-se que alguns priorizam ainda práticas monolíngues, com pouco ou nenhum espaço para outros falares, como seriam as práticas translíngues.

Palavras-chave: Português como língua adicional; Universidade; Formação, percepções e atitudes linguísticas docentes.

* Pós-doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em “Linguística Aplicada” (PPG-LA) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e docente da área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). <http://lattes.cnpq.br/7583369787690987>. E-mail: franmartiny@hotmail.com

** Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e docente da área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Bolsista de Produtividade Desen. Tec. e Extensão Inovadora do CNPq – Nível 2. <http://lattes.cnpq.br/7945402327825503>. E-mail: marianacortez1674@gmail.com

Abstract:

Portuguese as an additional language at the university: academic education, perceptions and linguistic attitudes of teachers

This research was carried out in a university geographically located in a tri-border region whose education project aims at the integration of Latin America. The participants were Portuguese as an Additional Language (PLA) teachers, and data was collected through interviews to investigate both their professional profile (education, work experience, and language knowledge) and their linguistic attitudes towards the teaching and learning process of PLA in accordance with the bilingual (Portuguese-Spanish) university guidelines and project. Based on Applied Linguistics in dialogue with studies on linguistic attitudes, the analyses were conducted qualitatively. It was found that, although the interviewees consider the appreciation of multilingualism as an integrationist policy to be pertinent, they demonstrate uncertainty on how to deal with the diversity present in the classroom due to issues related, at first, to their own university education. Furthermore, the lack of a clear institutional policy regarding bilingualism (and multilingualism) is reflected in the perception of teachers, showing conflicting behaviors on how to conduct the teaching of additional languages. It was observed that some still prioritize monolingual practices, with little or no space for other languages, in contrast to how translanguaging practices would be.

Keywords: Portuguese as an additional language; university; Academic education; Linguistic attitudes and perceptions of teachers.

Introdução

A universidade cenário deste estudo visa promover o intercâmbio cultural, científico e educacional com o foco na integração dos povos latino-americanos e caribenhos, a partir de uma política bilíngue (português/espanhol), com vistas à democratização do ensino superior e ao estabelecimento de relações internacionais, principalmente do Mercado Comum do Sul - MERCOSUL. Para tanto, a instituição tem recebido, ao longo de sua existência (desde 2010), estudantes de vários países da América Latina e do Caribe¹, por meio de editais de ampla con-

corrência e, mais recentemente, a partir de 2019, por meio de editais específicos, passou a contemplar estudantes de outras partes do mundo, como África, Ásia, entre outros migrantes refugiados portadores de visto humanitário e, ainda, indígenas aldeados. A partir dessa configuração, há a presença de mais de 30 países, caracterizando-se um cenário superdiverso (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT, 2013) e sociolinguisticamente complexo (CAVALCANTI, 1999).

Desse modo, diferentes culturas e línguas coabitam na instituição, muitas em um número bem menor, desencadeando di-

1 Os estudantes internacionais são selecionados, anualmente, através do Processo Seletivo Internacional (PSI) e os estudantes brasileiros têm acesso às vagas por meio do Sistema de Seleção

Unificada - SISU com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

versos desafios, pois o ensino da língua oficial do país, bem como as ações em prol da promoção desta, pode ser fator de exclusão ou de privilégio. Até pela presença muito latente do mito do monolinguismo no Brasil², sem o reconhecimento e valorização da diversidade linguístico-cultural presente não apenas no cenário fronteiriço, mas em todo território (ALTENHOFEN, 2013).

Para contemplar seu ideal integracionista, objetivando, concomitantemente, a internacionalização do português, a universidade possui uma proposta de ensino diferenciado de línguas, baseada no Ciclo Comum de Estudos (CCE), com a oferta das disciplinas de línguas adicionais - portuguesa e espanhola - em todos os cursos de graduação³. Este é um dos motivos pelos quais essa pesquisa foi realizada, isto é, para compreender como essa política funciona dentro da instituição pelo comportamento linguístico do corpo docente, neste caso, de Português como Língua Adicional (PLA).

Inicialmente, em seu projeto de implantação, havia a previsão de que as vagas dos cursos universitários, bem como a formação do corpo docente, fossem compostas igualmente por brasileiros e estrangeiros (50% cada), porém, como essa expectativa

não foi alcançada, a maioria dos estudantes e professores segue sendo formada por brasileiros, num total de 69% de alunos na graduação e de 81% alunos na pós-graduação (2023)⁴. Dentre os motivos dessa situação, podem ser citadas: a falta de condições (financeira, psicológica, etc.) para morar e estudar em outro país e a falta de interesse nos cursos, como ocorre no caso das licenciaturas, uma realidade de várias outras universidades. Quando não há o preenchimento das vagas dos discentes internacionais, a quantidade sobrando é destinada ao Sistema de Seleção Unificada - SISU, fazendo com que o número de brasileiros, por conseguinte, aumente.

Como estabelecido em seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, de 2013 e atualizado em 2019, tal instituição de ensino superior tem como princípios filosóficos e metodológicos institucionais a interdisciplinaridade, a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, a integração solidária e a gestão democrática. Especificamente sobre a questão linguística, os documentos oficiais da universidade, além de mencionar as duas línguas (espanhol e português) tidas como oficiais, reconhecem a coexistência de outros falares em seu contexto, citando guarani, crioulo haitiano, francês, aimará, quéchua. Mas, na prática, há muitas mais línguas, o que exige uma política educacional e linguística bastante complexa se considerar a ideia de enriquecimento cultural entre os povos nesse ambiente plurilinguístico e

2 Apesar de o Brasil ser esse país plurilíngue com cerca de duzentas e setenta e quatro línguas indígenas, faladas por 315 etnias, além de outras 70 línguas pertencentes a comunidades descendentes de imigrantes, comunidades quilombolas e comunidades surdas (Língua Brasileira de Sinais e língua indígena de sinais Urubu-Kaapor), a diversidade do país é, muitas vezes, apagada e não valorizada (OLIVEIRA, 2008).

3 O projeto bilíngue prevê o ensino de língua espanhola para brasileiros e língua portuguesa para não brasileiros ou falantes de outras línguas que não possuam o português como primeira língua, no decorrer de dois a três primeiros semestres dos cursos, focalizando o desenvolvimento de habilidades e competências linguístico-discursivas para o letramento acadêmico, conforme Regulamento Geral da Universidade (2013).

4 Dados gerados pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) em abril de 2023. Disponível em https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/3ef7f1cc-9e12-45b7-acee-847ec4e3f5d2/page/p_9rg7sszxc. Acesso em 20 nov. 2023. No caso dos docentes da instituição, de acordo com Ribeiro (2021), baseada em dados da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), havia 376 professores efetivos, sendo 313 brasileiros e 38 estrangeiros.

pluricultural (HAMEL, 2001). Entretanto, outros estudos já evidenciaram que não há uma política linguística oficial claramente estabelecida na instituição, nem mesmo em relação ao espanhol e ao português nos vários âmbitos de uso, ensino, textualização, documentação organizacional e gestão de tais línguas de modo equânime (CARVALHO, 2012; FERREIRA, 2015; CARVALHAL, 2016; RIBEIRO, NUNES, 2020).

Mesmo porque, também em nível nacional, em se tratando de plano das normas e regulações sobre as línguas, a diversidade linguística teve, durante muito tempo, um tratamento mais vago nos documentos orientadores e norteadores da educação, bem como na legislação (SHOHAMY, 2006). De maneira que, geralmente, o que há são algumas iniciativas mais isoladas, por exemplo, de escolas e de universidades que visam uma tentativa de contemplar essa realidade multilíngue, como acontece neste projeto.

Diante de tal problematização, o objetivo deste artigo é analisar os dados gerados em uma pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas⁵ que abordaram os posicionamentos de docentes sobre o ensino e a aprendizagem de PLA⁶ no contexto universitário, por meio do levantamento de seus perfis (formação acadêmica, carreira docente e línguas que têm contato), de suas atitudes linguísticas e de suas percepções sobre o projeto bilíngue da universidade no

qual atuam. Os participantes são cinco professores do CCE – parte integrante da missão institucional - que ministraram aulas no chamado “eixo de línguas” nos diferentes cursos de graduação, de 2021. Para tanto, na sequência, apresentamos discussões referentes ao quadro teórico-metodológico de estudo para embasar as reflexões dispostas posteriormente.

Discussões teórico-metodológicas da pesquisa

O estudo apresentado está situado na área da Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 1999; 2006; 2013; MOITA LOPES, 2006; MAHER, 2007), focalizando os estudos sobre atitudes linguísticas (MORENO FERNÁNDEZ, 1998; GROSJEAN, 2001; CALVET 2002, 2007) dentro do campo das políticas linguísticas (SPOLSKY, 2005; 2016, SHOHAMY, 2006; MAHER, 2013). Acredita-se que esse direcionamento transdisciplinar aborda as práticas linguísticas relacionadas ao contexto sócio-histórico mais amplo que envolve os falantes, em suas diversas relações sociais e de atravessamentos de poder. Mesmo porque, há concordância com relação ao fazer científico como um fazer político e, por conseguinte, sendo necessário estar imbricado com questões sociais em que a linguagem tem um papel fundamental, para que seja responsiva às demandas atuais (MOITA LOPES, 2006). Dessa maneira, o pesquisador é entendido como um agente ativo na investigação (BORTONI-RICARDO, 2008).

Diante disso, é que se busca problematizar as práticas que advêm de atitudes linguísticas dos docentes, as quais são, concomitantemente, individuais e sociais, sendo constantemente (re)significadas e influenciadas pelos contextos de que participam. Assim, reconhece-se a influência dos docen-

5 Os dados utilizados neste estudo foram gerados durante a realização de uma pesquisa voluntária de Iniciação Científica com o seguinte Plano de Trabalho “Atitudes linguísticas de docentes de português língua adicional em torno do uso e do ensino-aprendizagem de línguas na Unila”.

6 Por essa perspectiva, entende-se que o aprendizado da língua-alvo, como adicional, se dá a partir do conhecimento linguístico que o estudante já possui seja de sua língua materna ou de outras línguas aprendidas em diferentes contextos (SCHLATTER, GARCEZ, 2009; LEFFA, IRALA, 2014).

tes no contexto de sala de aula, já que esses são importantes agentes de gestão dos falares ali presentes (SPOLSKY, 2005; 2016).

Destarte, as atitudes linguísticas são compreendidas, neste estudo, como gestos de política linguística, uma vez que, conforme Maher (2013), essas últimas são as intervenções nas línguas, tanto por parte dos falantes como por parte do Estado, contemplando valores e funções a partir dos usos linguísticos. Ou seja, trata-se de um conceito mais amplo de política linguística enquanto um campo de decisões das relações da sociedade com as línguas, não se limitando às ações apenas de órgãos governamentais, pois engloba as atitudes e decisões da sociedade em seus diversos âmbitos. Há, por essa perspectiva, uma inter-relação entre os diferentes níveis de gestão que envolvem a implantação e o desenvolvimento de uma política linguística, caracterizando esse fenômeno como multidimensional e multifacetado.

O conceito de políticas linguísticas, dessa maneira, não está restrito apenas a ações desencadeadas por governos e organismos institucionais autorizados, de maneira distinta, podem envolver domínios, com a ação de vários agentes. No espaço acadêmico, por exemplo, há outros atores significativos, entre eles, os docentes, que podem ser responsáveis pelo planejamento e pela gestão das políticas educacionais e linguísticas, seja com atitudes impositivas ou democráticas, influenciando ou não o desenvolvimento da política oficial institucional. Nesse sentido, as políticas sobre as línguas abarcam as possíveis intervenções, tanto por parte dos falantes como por parte do Estado, levando em conta como elas são constituídas, percebidas e utilizadas (MAHER, 2013). Assim, “Políticas linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmen-

te: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer - e colocar em prática - planos para alterar uma certa situação (sócio)linguística [...]” (MAHER, 2013, p. 120).

A respeito disso, Schiffman (2006) e Sousa e Roca (2015) mostram uma separação entre a política linguística explícita, como aquela de direito, formalizada, declarada, e a política implícita, aquela revelada, latente e informal por meio de práticas e percepções linguísticas dos demais atores presentes nos diversos domínios de uso da linguagem.

Como ocorre com as atitudes, as quais são diretamente influenciadas pelas próprias preferências e escolhas, ressaltando uma importante ligação cultural entre o falante com sua comunidade linguística. Muitas vezes, essa relação desencadeia opiniões valorativas sobre outras línguas e suas variedades, pois os comportamentos linguísticos também são resultados do ajustamento ao meio social (LAMBERT & LAMBERT, 1966).

Nesse íterim, como um complexo fenômeno social e psicológico, as atitudes são evidências que demonstram tendências pessoais ou grupais em usar, aprender ou ensinar determinados falares. Por conseguinte, pode-se afirmar que são um conjunto de sentimentos dos falantes para com as línguas (CALVET, 2002), os quais podem demonstrar uma reação favorável ou desfavorável face ao modo de falar do outro (GROSJEAN, 2001).

Verifica-se que as atitudes linguísticas envolvem nosso comportamento social, influenciando as afinidades grupais e pessoais por meio da interação (CALVET, 2007), podendo desencadear preconceito linguístico ou o prestígio a uma determinada maneira de falar. Em outras palavras, essa qualidade dada socialmente a certa variante ocasiona um posterior ajustamento das atitudes pessoais em torno da própria fala. Nessa

perspectiva, durante o desenvolvimento das atitudes, reforça-se o papel agente dos professores, o qual é crucial para desconstruir a visão reduzida do que seja língua ou o do ser bilíngue, baseada na idealização da clara separação e da pureza das línguas. Diferentemente, o bilinguismo envolve gradações e usos com diferentes propósitos, um fenômeno cambiante e multidimensional (MACKEY, 1968; MAHER, 2007).

Diante disso, é pertinente e necessário focalizar uma visão mais ampla do conceito de bilinguismo como um complexo fenômeno sociolinguístico, que contempla situações sociais e históricas mais amplas. Nesse caso, funcionando como uma peça fundamental para a integração almejada dos países latino-americanos e, por conseguinte, ampliando a própria noção de língua (CAVALCANTI, 1999, 2006; MAHER, 2007, 2013).

Portanto, essa relação dinâmica entre os falares e, assim, as culturas possibilitam diversas posturas valorativas individuais também sobre a língua adicional que se está tendo contato, pois os usos linguísticos são influenciados por esse contexto social e pela temporalidade histórica onde emergem os possíveis diálogos entre os interlocutores (MORENO FERNÁNDEZ, 1998; CALVET, 2002). Desse modo, considera-se que os estudos das atitudes podem interessar no processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois, por meio dessa investigação, é possível observar e discernir os componentes que condicionam determinada prática linguística. Tal análise pode revelar dados importantes sobre os contatos/conflitos linguísticos e desencadear mudanças de maneira positiva em relação ao convívio pluricultural (GROSJEAN, 2001), como se pretende no contexto focalizado.

Mesmo porque, ainda, há muito a se construir para que a proposta visada pela

universidade estudada possa cumprir sua missão, uma vez que o ensino do português e do espanhol gozam do *status* de oficialidade, entre outras línguas faladas na fronteira, na cidade, mesmo que, na prática, haja determinações que hierarquizam o português em relação ao espanhol. Por exemplo, na própria instituição, muitos documentos são exigidos em português, como os planos de ensino cadastrados no sistema e o site institucional⁷. Além disso, as relações de poder estabelecidas em nível micro também são notadas em nível macro na cidade e região pelas relações socioeconômicas conflituosas já existentes na tríplice fronteira, em que o Brasil se sobressai (RIBEIRO, 2021).

Por isso, é também necessário analisar a influência das atitudes dos professores das referidas línguas adicionais, pois, enquanto agente, esse intervém no processo de transferência de atitudes linguísticas mediante o conteúdo e didáticas que os docentes apresentam na sala de aula. Esse contexto ressalta, ao mesmo tempo, a problemática de ser professor de línguas, por estar em um espaço pluriétnico e plurilíngue que pode gerar disputas pelas diversas relações de poder entre seus participantes.

Nesse sentido, Carvalhal (2016) evidencia que muitos estudantes justificam suas expectativas de uso de línguas na referida universidade, colocando em destaque a localização geográfica no Brasil, fator que motivaria, predominantemente, a escolha pelo uso e aprendizagem do português pela necessidade de comunicação e, talvez, nem

⁷ “A saber: a emissão de diploma e de histórico escolar se faz em português; as leis, os regimentos, as normativas e as resoluções são publicados nessa língua; os termos de posse, os editais de concurso etc. estão sujeitos a uma norma legal brasileira que não reconhece nenhuma outra língua a não ser o português para questões de atos e ofícios” (RIBEIRO; NUNES, 2020).

tanto pelo interesse na língua especificamente. Ademais, a pesquisadora ressalta que a presença de um número maior de estudantes e professores brasileiros também é um fator que impacta nesse comportamento linguístico. Desse modo, a proposta de educação bilíngue acaba sendo, geralmente, parcial, pouco efetiva ou até mesmo desconsiderada para a escolha de uso das línguas, desencadeando pouca mudança nos usos das línguas da Primeira Língua – L1 para a Língua Adicional – LA dos acadêmicos, ao longo de sua formação, principalmente no caso dos brasileiros.

Portanto, enquanto gestores, os docentes podem assumir posturas baseadas em uma visão ainda restrita sobre a diversidade linguística, apagando falares e conhecimentos que os falantes já trazem consigo antes de frequentarem o ensino superior,

como no caso de conhecimentos em torno de seus repertórios linguísticos para além da língua adicional que estão aprendendo. Diferentemente, acredita-se que a vivência e a experiência anterior ao ingresso à universidade podem proporcionar aprendizagens mais democráticas, de modo que as culturas e os falares minoritários sejam respeitados e, para além disso, incluídos nas práticas em sala de aula de PLA. Para tanto, na sequência, evidenciamos alguns dados gerados durante esta pesquisa discutindo-os de forma qualitativa (ERICKSON, 1986; BORTONI-RICARDO, 2008).

Formação, percepções e atitudes docentes

Para compreender um pouco mais o perfil do grupo de docentes entrevistados, dispõe-se o seguinte quadro:

Quadro 1 – Perfil docentes

entrevistados/as*	idade	estado em que nasceu	titulação atual	curso de graduação	tempo de profissão	tempo de trabalho na universidade
1 – Carla	38 anos	Santa Catarina	Doutorado	Letras licenciatura português/francês (UFPR)	20 anos	5 anos
2 – Daniele	35 anos	Minas Gerais	Doutorado	Letras licenciatura português/ francês (UFMG)	15 anos	6 anos
3 – Lúcia	33 anos	Rio Grande do Sul	Doutorado	Letras licenciatura português/espanhol (URI)	11 anos	4 anos
4 – Cláudio	39 anos	Paraná	Doutorado	Letras – licenciatura português (UNIOESTE)	15 anos	6 anos
5 – Marcos	43 anos	Santa Catarina	Doutorado	Letras - licenciatura português/ inglês (UNIVERSIDADE DO CONTESTADO)	20 anos	6 anos

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2022).

* Todos os participantes concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo os nomes utilizados neste artigo fictícios para resguardar suas identidades.

Por meio da visualização do Quadro 1, verifica-se que os participantes possuem faixa etária entre 33 a 43 anos, uma amostra de profissionais jovens pensando que a carreira universitária tem muitas exigências, como no caso de titularidade de doutor, conforme leis mais atuais. Nesse sentido, é possível observar que todos são doutores e pertencem ao quadro efetivo de docentes na instituição estudada há pelo menos quatro anos, ressaltando que, na época da pesquisa, a instituição não tinha completado dez anos de fundação. Interessante que a maior parte dos entrevistados, três deles, já estava há seis anos na universidade, ou seja, nota-se que todos já tinham familiaridade com aquele espaço.

Verifica-se que o grupo possui uma carreira mais longa na docência, anterior ao trabalho atual, período que vai de dez a vinte anos de profissão, ou seja, os docentes entrevistados têm bastante vivência na área de ensino, a qual foi iniciada aos vinte e poucos anos, possivelmente, ainda enquanto graduandos, se for considerada a idade *versus* tempo de trabalho, sendo esse grupo formado por dois homens e três mulheres.

Sobre a opção pelo magistério, os docentes afirmaram que esse era o desejo deles a partir do momento que estavam frequentando os cursos de Letras. Embora todos sinalizem que, na atualidade, se identificam com a sua área de atuação, dois comentaram que a escolheram por falta de opção devido a questões financeiras, quando entraram nos cursos acadêmicos, o que também afetou a sua formação. Como ocorreu com Marcos:

[...] ela [a formação universitária] não teve tanta qualidade assim, além de tudo era uma questão difícil pra mim, eu tinha que viajar todo dia de ônibus, fazer 60 quilômetros pra ir, trabalhava de dia, fazia faculdade à noite, e eu sinto que minha graduação não foi boa,

tanto é que depois disso eu tive que ir atrás de um aperfeiçoamento.

A situação relatada é muito comum nas salas de aulas e enfatiza as dificuldades de grande parte da população brasileira - que se estende a toda América Latina - nas diferenças de entrada no ensino superior e, ainda mais, em se tratando de ter acesso a uma graduação realmente de qualidade, conforme verificado no próprio excerto.

Já sobre a vontade de ser docente de PLA, esse campo mais específico de atuação era buscado apenas por uma docente no início de sua graduação, os demais relatam que as oportunidades dessa área surgiram depois durante o desenvolvimento do curso e mais significativamente após a sua conclusão, pela oportunidade de concurso público. Dessa forma, observa-se que a opção foi mais por uma questão de possibilidade de trabalho do que afinidade propriamente dita.

Um dos excertos que ressalta essa questão é o de Carla, que dava aulas de inglês na adolescência para complementar a renda familiar, mas depois a docência permaneceu na sua vida adulta mais por conveniência:

Eu não escolhi, aconteceu! [...] comecei outras graduações antes, mas não terminei e aí entrei em Letras por causa disso, já estava dando aula, meio que aceitei o destino.

Os entrevistados também informaram que ministram outras disciplinas além de PLA na instituição, sendo que dois ministram aulas na área de literatura e três na área de linguística. Isso acontece porque os docentes pertencentes ao eixo de línguas também atuam nos cursos de graduação em Letras da instituição ou, ainda, em outros.

Ademais, o Quadro 1 mostra que os docentes cursaram a graduação, com exceção de uma que se graduou em Minas Gerais, em

universidades do sul do Brasil (nos mesmos estados em que nasceram), sendo dois no Paraná, uma em Santa Catarina e uma no Rio Grande do Sul. Ou seja, a maior parte do grupo estudou em alguma região próxima à sua moradia, o que pode ser também devido à questão financeira, já citada, pelo provável custo que se deslocar para uma instituição mais longe poderia acarretar. Como já citado, a maior parte da comunidade universitária é brasileira, o que se reflete neste *corpus*, ainda que pequeno, uma vez que os pesquisados também são brasileiros. Dados atualizados mostram que todos os docentes de PLA da referida instituição de ensino superior são brasileiros, além disso, a maior parte dos docentes de espanhol também são brasileiros, 18 do total de 29 (RIBEIRO, 2021).

Outro fato que chamou atenção diz respeito às línguas faladas pelas famílias dos docentes, a maior parte relatou que os pais, avós ou mesmo irmãos mais velhos são falantes de outras línguas, mas que, mesmo assim, não aprenderam em casa tais falares. Como motivos para essa situação, citaram dificuldades que alguns familiares enfrentaram no convívio com o português como língua de prestígio no espaço escolar e mesmo a crença de que tinham de que falar a língua minoritária iria dificultar ou impedir a aprendizagem da língua oficial do país (MAHER, 2007). Um dado que mostra uma política linguística praticada no contexto do lar, como sinalizou Maher (2013), sobre as influências que setores como família e escola possuem na manutenção ou não continuidade de uso das línguas.

Desse modo, as consequências das atitudes negativas podem incluir desde a crença dos falantes de que não conhecem bem nenhuma das línguas de que são usuários até a completa substituição da língua mi-

noritária pela majoritária pelas novas gerações (GROSJEAN, 2001). A exemplo do que ocorreu nesses casos, em que não houve o ensino e a aprendizagem das línguas no contexto familiar, pois a atenção foi toda voltada para a aprendizagem da língua oficial do país, considerada mais necessária. Situação que reforça o quadro político-linguístico monolíngue brasileiro já citado anteriormente. Nesse sentido, as línguas que os participantes mencionaram ter na família, mas que não foram aprendidas por eles são as de imigração: alemão, italiano e *talian*⁸, comuns na região sul do país, de onde são provenientes.

Ainda sobre a questão de contatos linguísticos, houve a menção a outros conhecimentos dos docentes relativos a outras línguas, as quais foram estudadas antes do trabalho na universidade, em cursos ou intercâmbios, como: alemão, inglês, tcheco, francês, tailandês e espanhol. Tais dados mostram a diversidade de repertórios linguísticos e culturais que esta pequena mostra apresenta e que pode ser utilizada nas aulas de línguas adicionais num contexto tão diverso, como o que está sendo discutido.

Observa-se que a formação acadêmica dos entrevistados é em Letras. Com exceção de Cláudio, que é graduado apenas em língua portuguesa, os demais possuem formação dupla, em português e mais uma língua, sendo duas pessoas com licenciatura em língua francesa, uma em língua inglesa, e uma em língua espanhola. Ou seja, o per-

8 O *talian* tem origem linguística em variedades dialetais do italiano falado no Vêneto, Trentino-Alto e Friuli-Veneza Giulia e Piemontes, Emilia-Romagna e Ligúria. No Brasil, trata-se de uma das autodenominações para a língua presente em locais de ocupação de imigração italiana, como no Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso e Espírito Santo. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/183/>. Acesso em mar. de 2023.

fil dos docentes é variado e apenas um tem formação em língua espanhola, que seria o outro idioma oficial da instituição. Além disso, sabe-se que a formação de português, na maioria dos cursos universitários brasileiros, é focada somente no ensino de língua enquanto materna. Situação que evidencia que, ainda que haja, mais recentemente, o desenvolvimento de políticas voltadas para a internacionalização do português brasileiro, a falta de professores formados nesta área é latente⁹ (MENDES, 2018). Nesta pesquisa, os docentes justamente possuem a formação universitária em português língua materna (LM), mas lecionam PLA. Trata-se de um cenário bastante diferente de ensino de língua, com enfoques e perspectivas também distintas, o que pode afetar suas práticas em sala de aula e exigir complementação a sua formação inicial, como menciona Cláudio:

Eu acho assim que qualquer formação acadêmica não lhe dá todas as ferramentas necessárias para trabalhar em qualquer trabalho, vai ter uma parte da prática, da práxis ali da sua profissão que você vai aprender de fato durante o trabalho.

Apesar de quase todos terem graduação em licenciatura dupla (português e mais uma língua) e afirmarem que falam duas línguas ou mais na atualidade, os entrevistados mencionam que a formação acadêmica que tiveram não foi suficiente para trabalhar em uma instituição tão diversa. Ademais, embora avaliem de forma positiva o projeto universitário, acreditam que se trata de

9 Até o momento, quatro universidades brasileiras possuem cursos para a formação de professores como língua não-materna: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA). Há, no entanto, disciplinas curriculares sobre PLE em outras universidades, geralmente, de caráter optativo.

uma missão “difícil de ser alcançada”, pois a integração e o bilinguismo não deveriam apenas ser buscados “nas aulas de línguas”. Por essa perspectiva, verifica-se que os ambientes plurilíngues exigem aproximações cuidadosas entre todos os envolvidos no processo, com a ação de vários agentes para que as políticas linguísticas sejam efetivas nos vários âmbitos. Além disso, há a necessidade de contemplação do projeto institucional nas diversas disciplinas para que os falares sejam contemplados e as diferenças não sejam tidas como obstáculos a serem vencidos, mas oportunidades para ampliação e construção de conhecimentos plurais (MAHER, 2013). Essa postura apenas será possível quando os atores forem conscientes da diferença, atuando de forma horizontal e colaborativa, como pretende ser uma formação sensível para a diversidade linguística e cultural preconizada pela universidade.

Contudo, há uma série de outras questões, como os próprios documentos da instituição, que privilegiam o português em detrimento de outras línguas, mesmo no caso do espanhol. Ademais, há falta de preparação da própria comunidade universitária que não tem conhecimento básico da língua espanhola, conforme pode ser observado na fala de Carla:

Como é uma universidade bilíngue, eu sinto falta de saber falar o espanhol melhor, eu consigo me virar, então se tem um aluno que precisa muito falar o espanhol, eu falo umportunhol na verdade. Mas eu sinto muita falta disso, [...] meu plano é na primeira licença capacitação que eu puder tirar fazer um curso de espanhol, ir para algum país.

Sobre esse assunto, nas aulas de PLA, três docentes afirmam usar exclusivamente a língua portuguesa, enquanto dois mencionam usar espanhol: Lúcia, que possui for-

mação nessa língua, e Carla, que explica recorrer a outros idiomas “se necessário”. De acordo com as considerações dos docentes que usam exclusivamente o português em suas aulas de PLA, a postura se deve não por uma escolha estratégica de ensino da língua propriamente dito, mas por avaliarem que seu conhecimento de outras línguas, e aí citam o espanhol, que é insuficiente, sentindo-se inseguros ou mesmo com vergonha. Expressões como “não falo bem”, “não sinto confiança em usar” e “meu espanhol é ainda vexatório” foram usadas nesse sentido.

Sobre isso, Ribeiro (2021) cita que poucas vezes houve a oferta de cursos de língua espanhola com a finalidade de atender especificamente ao público de servidores brasileiros da instituição, como no caso dos docentes de PLA ou de outras disciplinas. Sobre isso, esclarece-se que há, eventualmente, cursos de extensão oferecidos para a aprendizagem de algumas línguas, mas nem sempre são cursos voltados especificamente para essas categorias, o que seria necessário, para não deixar essa responsabilidade a cargo de cada um. Já os cursos de espanhol para servidores acontecem de modo não permanente, com turmas eventuais.

De outra forma, todos mencionam que os discentes têm a liberdade de usar outros idiomas nas aulas de PLA, como o espanhol (essa foi a única língua citada nesta questão), até porque, nesse caso, é possível a compreensão, já que se tratam de línguas próximas, diferentemente de outras línguas também presentes nas salas de aula, como é o comum o *creole* haitiano ou mesmo o francês¹⁰. No entanto, quando os estudantes fazem perguntas em espanhol, por exemplo,

a atitude da maioria dos docentes permanece a mesma, de responder em português, segundo seus relatos, para que, de certa forma, se incentive a continuidade do foco na aprendizagem da língua adicional.

Entretanto, o comportamento de usar e responder apenas em português pode não ser, como demonstram também as discussões anteriores sobre as atitudes linguísticas, algo totalmente pensado e, sendo uma prática costumeira, faz parte de uma atitude, em parte, inconsciente. Como afirma Lúcia, “[...] eu sinto uma necessidade de falar com ele em português, porque eu quero ensinar o português pra ele, mas isso [falar sempre em português] não é algo 100% consciente meu [...]. Mas eu costumo ter esse tipo de atitude”.

Podemos verificar, nesta postura, que o ensino de língua recorrentemente pode ser visto como fechado em um só falar, na necessidade de focalizar apenas o uso da língua-alvo em todos os momentos, como é possível verificar na fala de Lúcia sobre o seu comportamento no uso do português e do espanhol nas aulas de línguas adicionais:

Então, nas aulas de português em português, quando são específicas de espanhol em espanhol e quando são de Descrição Linguística, que é uma das descrições que é linguística contrastiva, então, elas são sempre bilíngues, porque as discussões são sempre nos dois idiomas [...].

Nesse caso, apenas na disciplina específica no curso de licenciatura em Letras, chamada de Descrição Linguística, é que a docente afirma usar os dois idiomas, como se nessa situação fosse “permitido” o bilinguismo nas discussões. Por outro lado, quando são aulas de línguas de espanhol e português, dentro do CCE, há uma divisão rígida entre os usos. Tal posicionamento pode evidenciar que a tradição monolíngue

10 Ressalta-se a entrada de muitos haitianos na universidade por meio do programa institucional Pró-Haiti, coordenado pela Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT).

está ainda presente na formação de professores (CAVALCANTI, 1999; 2013), bem como pode sinalizar o reflexo de suas experiências anteriores que, agora, passam a ser repetidas, como aquela política linguística, já mencionada, de não continuidade de alguns falares no contexto do lar para evitar interferências entre as línguas. Esse comportamento vivenciado pode se refletir na postura docente atual quando se visa o uso de apenas uma língua nas aulas, ou seja, sem considerar outros falares que poderiam ser contemplados para a promoção de um bilinguismo aditivo, de enriquecimento linguístico (MAHER, 2007).

Canagarajah (2013) reflete que, embora todos sejam translíngues, em diferentes graus, porque todas as comunidades são heterogêneas e se influenciam mutuamente, o monolinguismo tem significado tanto acadêmico e ideológico, “maquiando” o processo de mudança e de hibridização natural das línguas e de suas variedades. Por conseguinte, a idealização monolíngue não condiz com as práticas linguísticas desencadeadas nas interações da vida cotidiana, que partem de infinitas estratégias criativas como forma de construir suas vozes e subjetividades subjacentes a questões históricas, políticas, ideológicas e sociais. Esse cenário se reflete ainda mais no mundo atual, cada vez mais complexo, tanto pelo desenvolvimento tecnológico quanto pelo aumento dos trânsitos migratórios forçados.

Destarte, quando se visa um sujeito bilíngue, Maher (2007) ressalta a natureza permeável entre as línguas que o constituem. Em outras palavras, trata-se de um processo em permanente construção, como ocorre com as práticas translíngues devido à natureza fluida das línguas. Uma visão que se opõe ao entendimento do bilinguismo como domínio de um sistema apenas gra-

matical, totalmente coeso e autônomo, que independe do ambiente que o falante convive.

A reprodução desse comportamento mais estanque com a divisão rígida entre as línguas acaba refletindo na prática pedagógica, mesmo que haja, em muitos casos, o desejo de fazer isso de forma diferente. Sobre isso, a maioria dos participantes acredita que o corpo docente da instituição não está “apto” para lidar com a diversidade de idiomas falados pelos estudantes, a começar pelo próprio espanhol, e sente falta dessa preparação, sinalizando, mais uma vez, que buscam uma formação constante para tentar estar mais “preparados” pelas demandas que universidade tem apresentado. Conforme as palavras de Daniele:

[...] quando você entra na sala de aula, você começa a entender a dinâmica da Universidade, o projeto da Universidade, você tem que sentar e estudar de novo, tudo de novo. Agora, por exemplo, eu estou estudando muito sobre educação indígena, porque tem um monte de indígena nas minhas disciplinas, eu não pararia para fazer isso se eu não tivesse esse motivo, entende?! Mas como eu tenho agora estudantes indígenas, eu parei para estudar essa questão.

A inclusão dos indígenas¹¹, como se verifica no excerto, é apenas uma parte de toda a diversidade de etnias que está na instituição, evidenciando, mais uma vez, as fragilidades de formação e necessidade de buscar,

11 A lei de cotas, n. 12.711 de 2012, auxiliou para que os movimentos indígena e negro pudessem adentrar à universidade apesar de historicamente estarem à margem dessa. Dados do censo do ensino superior no Brasil (Inep-MEC), de 2020, mostra que havia 47.267 indígenas matriculados no ensino superior no Brasil, número que vem paulatinamente aumentando. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-acesso-dos-povos-indigenas-ao-ensino-superior/>. Acesso em mar. de 2023.

como mencionou Daniele, um aprimoramento constante. Um comportamento semelhante pode ser conferido nas considerações de Cláudio sobre o sentimento de que nunca se está totalmente preparado para ser docente apenas com o curso de graduação, acreditando que a própria experiência vai auxiliando nesse aspecto:

Eu acho que unicamente a minha formação, que eu digo em sala de aula, não bastou, mas esse caminho paralelo de experiência, de trabalho eu acredito que contribuiu bastante, não que seja 100% eficiente nesse contexto múltiplo que a gente tem aqui. Há sempre o sentimento de que falta algo.

Quanto ao interesse dos estudantes em aprender a língua adicional, os participantes relatam que há essa pré-disposição, com exceção de um entrevistado que informa que nem sempre existe essa vontade. Esse dado revela, de certa forma, o posicionamento mais assíduo de discentes internacionais pela aprendizagem da língua portuguesa, até porque estão em contexto de imersão, o qual exige a língua nas práticas cotidianas, para além da sala de aula, como ir ao supermercado, pedir informações sobre o trajeto do ônibus, tramitar os documentos na polícia federal entre outras atividades rotineiras. Diferentemente dos brasileiros que, por oposição, conforme Carvalho (2016), entendem a aprendizagem do espanhol como não obrigatória e, por conseguinte, “menos necessária”. Isso se deve, mais uma vez, em grande parte, pelo prestígio da língua portuguesa naquele espaço e a um modelo de educação bilíngue que na prática não reforça ou estimula o uso da língua adicional¹².

12 Carvalho (2016) acrescenta três efeitos da política e planejamento da linguagem da universidade: (1) manutenção do uso predominante da L1 (espanhol ou português); (2) maior uso do português como LA do que espanhol como LA;

Apesar das dificuldades assinaladas, os entrevistados são favoráveis ao projeto institucional, mas acreditam que existe um descompasso entre e que alguns aspectos precisam ser melhorados, demonstrando preocupação em contemplar não apenas o português e o espanhol, mas também os outros idiomas falados na universidade.

Diante disso, considera-se ser pertinente uma postura pedagógica nessa atitude de envolver práticas translíngues e, assim, transculturais, desenvolvendo um saber construído conjuntamente em que os falantes possuem conhecimentos de diferentes níveis linguísticos (CANAGARAJAH, 2004). Desse modo, não seria preciso o docente aprender todas as línguas, como às vezes assinalaram em seus relatos, mas é possível a mediação nos espaços para que as línguas e suas variedades possam ser usadas em determinadas ocasiões. Tal atitude permitiria desencadear não apenas o contato e o uso, como também um olhar mais crítico sobre esses, pois como a vivência dos docentes é limitada com relação aos falares que habitam a universidade, a proposta é que tenham uma postura que favoreça o acolhimento, a valorização das línguas e sobretudo convoque a uma necessidade de estar sensível à diversidade por meio de práticas interculturais e translíngues.

Quando se trata de salas de aulas plurilíngues, como nesse contexto, Canagarajah (2004) explica a pertinência do emprego da translinguagem para o ensino de línguas, em que discentes e docentes, a partir de seus repertórios linguísticos, se engajam e negociam sentidos sem abandonar as va-

(3) perda dos usos de outras línguas, tais como guarani, quéchua e inglês, desaparecendo do ambiente educacional. A situação acentua-se quando se observam os eixos de pesquisa e a extensão em que há uma grande redução, mais da metade dos estudantes não usa a língua adicional.

riedades não prestigiadas no espaço. Dessa maneira, aquela divisão tradicional de separação rígida entre as línguas deixa de ser o foco, tendo a atenção mais voltada aos diferentes usos linguísticos que pressupõe diferentes funcionalidades para diferentes falares, fomentando as interculturalidades, uma vez que se quebram fronteiras linguísticas, culturais, sociais, políticas (PIRES SANTOS, 2017).

Esta prática vai numa direção oposta à homogeneização linguística prevista principalmente pelos projetos de estados-nações e, muitas vezes, arraigada no espaço de ensino de línguas, seja no espaço universitário ou fora dele, o qual pode fomentar o preconceito, a estigmatização e a exclusão de falares minorizados (PIRES SANTOS, 2017). Ademais, diferentemente, uma postura mais plural em que há a inserção de mais falares em momentos diferentes para distintos propósitos, pode dar espaço ao “erro” e corroborar na diminuição da ideia de que para falar ou saber uma língua é preciso falar perfeitamente, sem nenhuma interferência de outras línguas. O comportamento contribuiria para acrescentar repertórios, ampliando-os, como a própria ideia de adicional revela: ao invés de substituir um falar por um outro, como efeito, se somará! Dessa forma, se estará incluindo e integrando conhecimentos linguísticos prévios ao encontro com a língua oficial da universidade.

Para tanto, Cavalcanti (2013, p. 226) propõe uma formação ampliada do professor de línguas para além da perspectiva apenas linguística, conforme uma perspectiva transdisciplinar, levando em consideração os estudos sobre multilinguismo, de intercompreensão e de práticas translíngues, ainda mais quando se trata de contextos de fronteira, como o focalizado.

Algumas considerações (não) finais

Esta pesquisa discutiu percepções e atitudes linguísticas, a partir dos dados gerados durante entrevistas com professores de PLA, de uma instituição pública de ensino superior, sobre o processo de ensino e de aprendizagem de línguas, a partir de seus comportamentos e reflexões em torno do projeto bilíngue da universidade. Para tanto, traçou-se o perfil do grupo e se problematizou seus posicionamentos diante desse contexto de superdiversidade (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT, 2013).

Verificou-se que os docentes participantes, apesar de não se sentirem preparados para lidar com toda essa diversidade que encontraram na instituição, buscam uma autoformação constante e se mostram sensíveis a essas demandas, para tentar desenvolver seu trabalho de forma mais adequada. Desse modo, citam dificuldades advindas de sua formação universitária e a presença de um sentimento de que sempre “falta algo”, como a maioria sinalizou no desconhecimento da língua espanhola.

Além de problematizar essas realidades linguísticas das relações sociais de um contexto complexo, o estudo das atitudes mostra a necessidade de uma revisão para formular questões específicas para alcançar as metas do CCE de línguas adicionais. Até porque, quando se analisa o PDI (2013 e 2019) e o Regimento Geral (2013), documentos mais amplos que regem as políticas da universidade, é trazida a noção de bilinguismo como uma categoria de princípio ao lado de outros, porém, sem lhe atribuir uma clara definição (RIBEIRO, NUNES, 2020). Essa falta de clareza e de um posicionamento mais assertivo se refletiu também nas percepções dos docentes.

Há, por conseguinte, incertezas, mas também possibilidades, fatores que implicam na necessidade de uma gestão compartilhada com vistas à promoção de línguas não só pelo grupo, mas por toda a intuição para que haja a valorização de identidades linguístico-culturais nesse espaço em relação também ao contexto mais macro de desenvolvimento social, pois a inclusão também se dá pelo viés linguístico.

Nesse sentido, acredita-se que as práticas translíngues e transculturais (CANAGARAJAH, 2004) podem contribuir na implantação do uso de falares em diferentes ambientes, para que se possibilite o ensino, a aprendizagem e uso desses bem como das línguas adicionais, ao mesmo tempo em que fortaleçam as identidades culturais. Tal posicionamento poderia ser contemplado nos documentos oficiais, bem como na postura dos docentes a fim de complementar a ação pedagógica tanto nas aulas do eixo de línguas quanto nos demais componentes curriculares. Tratam-se de ações em níveis diferentes, mas que podem ser complementares.

Ademais, diante desse cenário, reiterando estudos de Pires Santos (2017) sobre os espaços fronteiriços, fica latente a necessidade de atualização docente, pois os cursos de licenciatura, frequentemente, não estão preparando professores para a adoção de práticas condizentes com as atuais demandas. Há, ainda, muito presente, a valorização apenas de uma variedade como sendo “a língua”, a única possível de ser falada e aprendida, atitude reproduzida por muitos nas salas de aula.

Referências

ALTENHOFEN, Cléo Wilson. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (org.).

Política e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.

BORTONI-RICARDO, Stella. Maris. *O professor pesquisador – Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

BRASIL. UNILA. *Regimento geral*. 2013. Disponível em: link do site. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. UNILA. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017*. Disponível em: link do site. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. UNILA. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023*. Disponível em: endereço do site. Acesso em: 05 jun. 2020.

CALVET, Louis Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, Louis Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CANAGARAJAH, Suresh. Your average Nigga. *College Composition and Communication* 55. 2004.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. London/New York: Routledge, 2013.

CARVALHAL, Tatiana Pereira. *Avaliação de Política e Planejamento da Linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional*. 2016. 150 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2016.

CARVALHO, Simone da Costa. *As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano*. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS 2012.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. *DELTA: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 5. Nº Especial, p. 285-417, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_

arttext. Acesso em jul. de 2020.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada – implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-242.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WIT-TROCK, Merlin C. (org.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ed. Paidós, 1986. p. 195-301.

FERREIRA, Laura Márcia Luiza. Práticas de leitura e escrita ao longo dos cursos de graduação na Unila: subsídios para o ensino de línguas adicionais. *Revista Intercâmbio*. São Paulo: LAEL/PUCSP, p. 29-50, 2015.

GROSJEAN, François. *Life with Two Languages - an introduction to bilingualism*. 11 reimpressão [1983]. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

HAMEL, Rainer Enrique. Políticas del lenguaje y educación indígena em México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas em uma época de globalización. In: BEIN, Roberto; BORN, Joachim. *Políticas lingüísticas - norma e identidad*. Argentina: Universidad de Buenos Aires, 2001, p. 143-170.

LAMBERT, William. W.; LAMBERT, Wallace. E. *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

LEFFA, Vilson Jose; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson Jose; IRALA, Valesca Brasil. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. 1 ed. Pelotas: Educat, v. 1, 2014, p. 21-48.

MACKEY, William Francis. The description of bilingualism. In: FISHMAN, Joshua A. (ed) *Readings in the sociology of language*. Haia: Mouton, 1968, p. 555-584.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Do Casu-

lo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTONI-RICARDO, Stella M. (org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-96.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.117-134.

MENDES, Edleise. Formar professores de português LE/L2 na universidade: desafios e projeções. In: KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera Kfourri. *Português língua estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil; Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), 2008, p. 3-11. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161167>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

PIRES SANTOS, Maria Elena. Portunhol Selvagem: translinguagens em cenário translíngüe/transcultural de fronteira. *Gragoatá*, Niterói, v.22, n. 42, p. 523-539, jan.-abr. 2017.

RIBEIRO, Bruna Otani. *A literatura nas aulas de português e espanhol como língua adicional no ensino superior da Unila*. 2021. 234 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5655#preview-link0>. Acesso em jan. de 2022.

RIBEIRO, Jocenilson; NUNES, Nathália. Discursos sobre o bilinguismo em contexto intercultural de Ensino na Unila: dois pesos e outras medidas. *Revista Cenas Educacionais*, Caetité – Bahia

- Brasil, v. 3, n. 7481, p. 1-26, 2020.

SCHIFFMAN, Harold F. Language Policy and linguistic culture. In: RICENTO, Tomas. *An introduction to Language Policy: theory and method*. Malden: Blackwell Publishing, 2006, p. 111-126.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009, p. 127-172.

SHOHAMY, Elana. *Language Policy: hidden agendas and new approaches*. NY: Routledge, 2006.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, María del Pilar. Introdução para uma compreensão ampliada de Política Linguística. In: SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, María del Pilar. (org.). *Políticas linguísticas: declaradas, pratica-*

das e percebidas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 7-23.

SPOLSKY, Bernard. Language Policy. In: COHEN, James *et al. Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005, p. 2152-2164. Disponível em: <http://www.lingref.com/isb/4/168ISB4.PDF>. Acesso em 28 jul. 2020.

SPOLSKY, Bernard. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro de Moraes Garcez. v. 14, n. 26, p. 32-44, 2016. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb-801010f2ac8b13.pdf>. Acesso em 10 nov. 2020.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

Recebido em: 16/12/2023

Aprovado em: 15/03/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

A diversidade nas narrativas do PNLD literário 2018: um olhar para *Mãos de vento e olhos de dentro*

Márcia Tatiana Funke Dieter (FEEVALE)*

<https://orcid.org/0000-0002-1721-5337>

Lovani Volmer (FEEVALE)**

<https://orcid.org/0000-0002-3458-1005>

Resumo:

A leitura literária desenvolve a criatividade, a imaginação, o senso crítico, além de contribuir na humanização. Considerando que muitas crianças terão contato com obras literárias apenas na escola e a importância da literatura na constituição do sujeito, o presente estudo busca responder o seguinte problema de pesquisa: que nuances de diversidade perpassam a obra *Mãos de vento e olhos de dentro*, de Lô Galasso, selecionada para o PNLD Literário 2018? A pesquisa tem como objetivo geral averiguar em que medida a diversidade permeia essa obra destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à educação plural e inclusiva. Realiza-se uma pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativa e a análise da obra quanto à história e ao discurso, assim como aos aspectos pictóricos que a compõem. Com base no aporte teórico, na análise da obra e considerando que a escola é espaço vivo, de reflexão, de pensamento, um espaço plural e, portanto, de respeito e valorização das diversidades, esta investigação, que se insere no campo da Inclusão Social e das Políticas Públicas, traz contribuições relevantes para estudos referentes às diversidades na literatura infantil, sobretudo no que se refere à seleção de obras literárias no contexto escolar.

Palavras-chave: Diversidade; Inclusão; Literatura infantil; Políticas públicas.

Resumen:

La diversidad en las narrativas del PNDL literario 2018: una mirada hacia *Mãos de vento e olhos de dentro*

La lectura literaria desarrolla la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico y contribuye a la humanización. Dado que muchos niños solo tendrán contacto con obras literarias en la escuela y la importancia de la literatura en

* Licenciatura em Letras (Unisinos). Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social, bolsista CAPES/PROSUC (Universidade Feevale). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7346611296512702>. E-mail: escritora.marciafunkedieter@gmail.com

** Doutora em Letras (UCS). Professora e pesquisadora na Universidade Feevale. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3473440605906520>. E-mail: lovaniv@feevale.br

la formación del sujeto, este estudio busca responder al siguiente problema de investigación: ¿qué matices de diversidad atraviesan la obra “Mãos de vento e olhos de dentro” de Lô Galasso, seleccionada para el PNL D Literario 2018? El objetivo general de la investigación es examinar cómo la diversidad traspasa esta obra destinada a los primeros años de la Educación Primaria, aspirando a la educación plural e inclusiva. Se lleva a cabo una investigación bibliográfica y cualitativa, así como el análisis de la obra en términos de historia, discurso y aspectos visuales que la componen. Basándose en el marco teórico, en el análisis de la obra y considerando que la escuela es un espacio vivo de reflexión, de pensamiento, un espacio plural y, por lo tanto, de respeto y valoración de las diversidades, esta investigación, que se enmarca en el campo de la Inclusión Social y de las Políticas Públicas, aporta contribuciones relevantes para estudios sobre las diversidades en la literatura infantil, especialmente en lo que se refiere a la selección de obras literarias en el contexto escolar.

Palabras clave: Diversidad; Inclusión; Literatura infantil; Políticas Públicas.

Introdução

A literatura contribui na constituição do ser humano na medida em que desenvolve a imaginação, a criatividade e o senso crítico. E isso acontece porque a narrativa oportuniza a vivência de outras realidades e a experiência de viver outros, através dos personagens. Candido (2011) defende que a literatura é humanizadora, uma necessidade que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. Pensando na literatura como direito, aqui no Brasil, temos a lei 13.696/2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, cuja proposta é promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no País.

Para garantir que se tenha acesso a esse direito, foram criadas políticas públicas, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que, desde julho de 2017, passou a ser responsável pela distribuição do livro literário para todas as escolas de educação básica do Brasil - anteriormente, quem distribuía o livro literário era o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O PNL D Literário tem o objetivo

de distribuir livros de literatura de forma sistemática e gratuita para todos os estudantes da educação básica.

A literatura, segundo Meireles (2016, p. 20), “é uma nutrição” e é através da nutrição do imaginar que a criança vai experimentando, vivendo e relacionando situações da realidade literária com a sua realidade, compreendendo melhor a si, ao outro e ao mundo que a cerca, uma vez que a literatura humaniza porque faz viver, como defende Candido (2011). Nesse sentido, considerando que a literatura é essencial para a constituição do ser humano e que muitas crianças só terão acesso ao livro literário na escola, o objetivo deste estudo é averiguar em que medida a diversidade permeia a obra *Mãos de vento e olhos de dentro*, de Lô Galasso, uma das obras selecionada para o PNL D Literário - 2018, destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à educação plural e inclusiva.

Este estudo, realizado através da pesquisa bibliográfica e qualitativa, tem como referencial teórico Mantoan e Lanuti (2022),

Adichie (2019), Candido (2012), Coelho (2000), Adam (1987), Todorov (1971) ao pesquisarmos sobre a diversidade, a literatura infantil e a narrativa na constituição do sujeito. Para embasar nossas análises na perspectiva da história e do discurso, assim como os aspectos pictóricos na obra *Mãos de vento e olhos de dentro*, utilizamos Silveira *et al.* (2012) e Dória (2008), investigando como a representação das diferenças pode estar presente de forma potente, valorizando-as sem marcá-las, mantendo a qualidade estética da obra e contribuindo no processo de humanização dessas crianças.

O trabalho está estruturado em três seções: A narrativa literária e a constituição do sujeito; A narrativa infantil e as diversidades e o PNLD e a diversidade em *Mãos de vento e olhos de dentro*, seguidas das subseções A diversidade em *Mãos de vento e olhos de dentro* e A história e o discurso. Por fim, o último tópico traz as considerações finais.

A narrativa e a constituição do sujeito

A narrativa, cujos estudos começaram a partir da *Poética*, de Aristóteles, escrita em torno de 335 a.C., está presente em todas as sociedades, em todos os tempos e lugares, começando com a própria história da humanidade. Conforme Barthes *et al.* (2011, p. 19), [...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades, a narrativa começa com a própria história da humanidade, não há em parte alguma povo algum sem narrativa, todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas [...]. Ou seja, estamos imersos em estruturas narrativas, por meio das quais construímos e expressamos nossa subjetividade.

Nessa perspectiva, a história da nossa vida depende, em alguma medida, também

do repertório de histórias a que temos acesso, considerando que é a partir delas que aprendemos a construir a nossa. Quando lemos uma história, por exemplo, não só transformamos o texto, mas nós nos transformamos também, pois:

[...] aprendizagem do discurso narrativo e na participação em práticas discursivas narrativas constituímos, aprendemos, melhoramos e modificamos tanto os vocábulos que usamos para a autodescrição como os modos de discurso nos quais articulamos a história de nossas vidas. É na forma de tratar os textos que já existem que adquirimos um conjunto de dispositivos semânticos [...] e um conjunto de dispositivos sintáticos [...] para a autocriação, para narrar-nos no interior desses dispositivos, para fazermos-nos e refazermos-nos através da construção e reconstrução de nossas histórias. Assim, a história da história da vida é a história dos modos como os seres humanos têm construído narrativamente suas vidas. E a história da história de nossas vidas é a história das narrações que temos ouvido e lido e que, de alguma forma, temos estabelecido relação conosco. (Larrosa, 2003, p. 618).¹

1 Tradução livre das autoras: “En el aprendizaje del discurso narrativo y en la participación en prácticas discursivas narrativas constituimos, aprendemos, mejoramos y modificamos tanto los vocabulários que usamos para la autodescripción como los modos de discurso en los que articulamos la historia de nuestras vidas. Es en nuestro trato con los textos que están ya ahí que adquirimos un conjunto de dispositivos semânticos [...] y un conjunto de dispositivos sintáticos [...] para la autocreación, para narrarnos en el interior de esos dispositivos, para hacernos y rehacernos a nosotros mismos a través de la construcción y la desconstrucción de nuestras historias. Así, la historia de la historia de la vida es la historia de los modos en que los seres humanos han construído narrativamente sus vidas. Y la historia de la historia de nuestras vidas es la historia de las narraciones que hemos oído y leído y que, de algún modo, hemos puesto en relación con nosotros mismos.” (LARROSA, 2003, p. 618).

Assim sendo, é grande a responsabilidade da escola na seleção das narrativas a serem trabalhadas com os alunos, uma vez que “a consequência de uma história única é esta: ela rouba a dignidade humana. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade [...]” (Adichie, 2019, p. 27). Logo, pensar nas diversidades na literatura se faz necessário, uma vez que o mundo é diverso, as pessoas são diversas e as narrativas não heterogêneas podem naturalizar a invisibilidade de parcela significativa de crianças, que não se veem, por exemplo, representadas no que leem.

Para Genette (s/d), um dos principais estudiosos da narrativa, a narração e a história só existem por meio da narrativa: a *história* é o conteúdo, a organização da sequência do texto; a *narrativa* é o texto narrativo ou o discurso; e a *narração* é o conjunto da situação fictícia ou real que toma lugar nesse ato narrativo. Genette (s/d) afirma que é o discurso narrativo que possibilita os estudos das relações entre a história e a narrativa, também entre a narrativa e a narração e entre a história e a narração, na análise textual.

No que se refere à estrutura, com base em Todorov (2004), Adam (1987) traz que toda a narrativa tradicional tem uma estrutura comum, qual seja:

1. Estado inicial (EI): é o começo da história, apresenta os personagens, o lugar e as circunstâncias, um início equilibrado e estável.
2. Força transformadora (FT): introduz uma força que perturba é lançada e desequilibra o estado inicial.
3. Dinâmica da ação (DA): apresenta situações que tendem a uma melhoria, ou a uma degradação.
4. Força equilibrante (FE): lança uma segunda força e traz de volta o equilíbrio à narrativa, tomando partido ou

da melhoria ou da degradação.

5. Estado final (EF): traz as possíveis consequências a partir do que foi apresentado anteriormente, vindo ao encontro dos outros momentos que houveram até ali, estabelecendo um novo equilíbrio.

O narrador é a voz que fala na narrativa, que narra os acontecimentos na história. O narrador só existe dentro do texto e é através da sua voz que o leitor é conduzido pela narrativa. Esse ser de papel, para Coelho (2000, p. 67 - 68), pode assumir categorias diferentes, de acordo com suas relações com aquilo que está sendo narrado:

1. De contador de história: comunica o que presenciou ou ouviu, tem tudo guardado na memória e conta, como se fosse um testemunho ou mediador. Não inventa nada;
2. De narrador onisciente: conhece todos os fatos e todos os conflitos, conhece bem o personagem, tanto por fora como por dentro;
3. De narrador dialógico: se dirige para um tu, a alguém que não se faz ouvir na narrativa;
4. De narrador insciente: um narrador que vive com incertezas ou certezas bem contraditórias;
5. De narrador in off: a voz do narrador não é ouvida, apenas dos personagens que se comunicam com ele.

Na perspectiva de Volmer (2015), esse elemento estrutural da narrativa, ao ser responsável pelo jogo narrativo, é também um mediador simbólico de leitura, por envolver, ou não, o leitor, por mostrar ou esconder, como defende Eco (1994). Assim, com base em Vygotsky (1989), destacamos as características de um narrador mediador:

- a. Ser sábio: o narrador pode narrar sua experiência ou a de outros, mas deve

ter profundo conhecimento sobre o narrado, o que se apresenta não apenas na história em si mas também nos detalhes daquilo que conta.

- b. Levar em consideração o universo de expectativa do leitor: o narrador deve contar a história de forma instigante, de tal forma que desperte a curiosidade do potencial leitor e permita-lhe lê-la *como se fosse real*. Além disso, o vocabulário usado pelo narrador deve ser acessível e a estrutura frasal adequada ao público-alvo.
- c. Desafiar o leitor: o narrador deve chamar o leitor para o texto, o que pode acontecer de forma direta – quando o narrador interpela diretamente o leitor - ou indireta – quando faz o uso da 1ª pessoa do singular (eu) ou do plural (nós), incluindo o leitor no texto, ou quando a situação-problema apresentada exige que ele se posicione, aceitando ou não o narrado, indignando-se, emocionando-se. (VOLMER, 2015, p. 113).

Além do narrador, “Não há ação narrativa sem personagens que as executem ou vivam.” (Coelho, 2000, p. 74), em um determinado tempo e lugar. Partindo de estudos de Forster (1927), a estudiosa apresenta três categorias de personagens:

1. Personagem-tipo, (“plana” para Forster): são personagens estereotipados, nunca mudam. Corresponde a um estado social ou a uma função, são fáceis de encontrar na literatura infantil;
2. Personagem-caráter, (“redonda” para Forster): mais complexa, representa padrões morais e comportamentos. As ações e pensamentos trazem aspectos do caráter;
3. Personagem-individualidade: personagem ambígua, revela o novo homem, não pode ser avaliada como

boa ou má, ela traz todas as complexidades humanas, por isso da ambiguidade.

Na narração, o diálogo, discurso direto diz respeito à comunicação entre mais de uma personagem; e o monólogo, ao discurso em que uma personagem fala sobre si ou sobre uma situação. Para Coelho (2000, p. 85), o diálogo é “[...] uma das técnicas mais ricas para a caracterização das personagens”. Através do diálogo ou do monólogo, o personagem, pela voz do narrador, estabelece uma intimidade muito maior com o leitor. O narrador é o elo entre o leitor e os pensamentos e falas do personagem.

No que se refere à organização narrativa, cabe, ainda, considerarmos os estudos de Giasson (2000), que, com base em Adam e Lorda (1999), apresenta a gramática da narrativa. De acordo com a autora, ela é intuitiva na maior parte dos leitores, desenvolvendo-se à medida que o leitor vai aumentando a sua bagagem de leitura. Além disso, aquelas narrativas que seguem essa estrutura e que respondem às expectativas das crianças são mais bem retidas por elas.

A narrativa infantil e as diversidades

Para considerarmos as narrativas voltadas às infâncias no Brasil, faz-se necessária uma retomada histórica. Segundo Lajolo e Zilberman (2007), se pensarmos no Brasil, os primeiros textos literários infantis vinham da Europa, eram traduzidos, logo a representação do europeu era muito forte. Mais tarde, quando a noção de pátria/patriotismo chegou com força, as narrativas infantis também traziam essa temática, mas pouco se encontravam, nessas narrativas, as diversidades desse país - quando apareciam, não eram de forma positiva, mas diminuindo,

inferiorizando alguns grupos, como no caso dos povos africanos e dos povos indígenas. Esses, quando apareciam nas histórias, eram sempre inferiores, subalternos, nunca sendo protagonistas, tampouco eram apresentados como heróis ou exemplos de seres humanos.

A ideia de infância passou a existir a partir da ideologia burguesa e da reconfiguração do modelo familiar, tornando a família unicelular, no século XVIII. Por conta desse novo olhar para as crianças, passou-se a pensar sobre uma literatura voltada para elas. A institucionalização da infância caracterizou-se a partir de uma separação das crianças do dia a dia do adulto e teve, na escola, um espaço para recebê-las e participarem de um modelo de educação com cunho disciplinador e normalizador, atendendo às expectativas da sociedade da época, inclusive da família. Conforme Zilberman (2003, p. 59), “A criança burguesa deve ser preparada para assumir sua função dirigente, a criança pobre precisa ser amparada para converter-se em mão-de-obra.”

Nesse contexto, os livros passaram a ser ferramentas importantes para doutrinar e dar lições de moral para cada qual seguir sua jornada predestinada, “Houve uma época em que a literatura infanto-juvenil era claramente orientada para a transmissão de valores aos pequenos. Sem pudor, autores indicavam o que era certo, o que era errado [...]” (DÓRIA, 2008, p. 47).

Os primeiros textos para as crianças, segundo Zilberman (2003), foram escritos por professores e pedagogos e tinham um único propósito, educar. No século XIX acontece a consolidação da Literatura para as Infâncias e surgem autores escrevendo para as crianças. Mesmo com uma variedade de escritores, as histórias continuam com a intenção de educar, moralizar. Já a partir do século

XX, pela primeira vez, olham para a literatura destinada às crianças de forma mais crítica, refletindo sobre os tipos de personagens que aparecem nas narrativas e sobre o que essas narrativas abordam. Com esse novo olhar para a literatura infantil, surgem muitos livros que tratam de assuntos diversos para as infâncias, inclusive sobre as diferenças.

[...] foi a partir da década de 1970 que a crítica literária, em função do interesse sempre crescente pela literatura infantojuvenil, passou a discutir o estreito vínculo entre pedagogia e esse segmento literário, apontando o risco que tal compromisso traria ao valor estético da obra. (SILVEIRA et al., 2012, p. 16).

No entanto, esse entrecruzamento da literatura infantil e dos temas sobre as diferenças é marcado pela tradicional função pedagógica para atender as necessidades da escola, que passa a atender, nos anos 1990, muitos alunos que antes não iam à escola. O Estado assume a “responsabilidade de garantir e assegurar a escolarização dos estudantes até então rejeitados pelos sistemas de ensino.” (MANTOAN; LANUTI, 2022, p. 27), dando início à inclusão na escola e o interesse pela literatura que traz esse tema.

Os livros que são escolhidos pelos professores sobre a temática das diferenças, em geral, são didatizantes, aqueles que têm como objetivo ensinar sobre alguma diferença que aparece, informando o leitor. Como colocam Mantoan e Lanuti (2022), a deficiência, ao longo dos anos, foi vista e entendida como algo ruim, anormal, um defeito. Era vista como um peso, um castigo para aquela família que trouxe ao mundo um ser imperfeito com tantas desvantagens. Por conta desse olhar e desse entendimento, muitas narrativas vêm carregadas com estereótipos e “As diferenças apresentadas aos leitores, nas narrativas literárias infantis,

são quase sempre aquelas negativamente valoradas (por meio de exclusão, da marginalização, do estigma, do estereótipo)” (SILVEIRA et al., 2012, p. 21). Algumas histórias traziam, em seu enredo, tentativas de normalizar aquele que era diferente, buscando alternativas de apagar o “defeito”.

Conforme Silveira et al. (2012), há dois grupos de livros voltados para a infância que trazem as diversidades e que abordam as deficiências. Um grupo de livros tem intenções pedagógicas com o foco principal na informação da deficiência. Com narrativas simplistas, lineares e previsíveis. Essas obras, em forma geral, marcam as diferenças direcionando o olhar do leitor para a deficiência com o intuito pedagógico bem visível, ensinar. Muitas vezes, transparece o sentimento de pena de alguns personagens em relação aos personagens “diferentes”, tentando “consertar” a sua deficiência. A narrativa, nesses casos, vem carregada de estereótipos construídos em cima do “ser deficiente” como a “retórica da compensação”, citada pela autora, quando se acentua algo no personagem com deficiência, para compensar aquilo que ele não pode fazer, levando ao “apagamento” da deficiência em alguns casos. Ainda, nesse grupo de livros, o narrador geralmente passa a ideia de que o personagem com deficiência está sempre feliz, aconteça o que acontecer, passa uma sensação ao leitor de “alívio” pelo personagem passar por tudo e ainda estar “sempre” feliz.

Esse grupo de livros já traz a diferença estampada na capa, na ilustração e no título. O título, nesses casos, deixa bem claro que o livro vai tratar de “tal” diferença para que o leitor saiba, de antemão. Esse título, revelador da diferença, agrada muitos professores, pois fica mais fácil escolher uma obra quando se quer explorar o assunto em aula.

Mas, essa tática já vem marcando a diferença, pois direcionando o olhar do leitor para o assunto que a obra irá abordar, dando brecha para o pré-conceito, além de não despertar a curiosidade em relação à narrativa.

O outro grupo de livros para as infâncias revela um investimento estético e poético em uma linguagem que é cuidadosamente construída, potencializando o imaginar. As histórias fogem de esquemas simplistas e previsíveis, surpreendendo o leitor e dando abertura para interpretações diversas.

São obras que, lançando mão de recursos composicionais e imagéticos originais, como o humor, os finais abertos ou duplos, as quebras de expectativas, a polifonia narrativa e intertextualidade, apresentam maior grau de literariedade, possibilitando, portanto, aos pequenos leitores, uma leitura mais aberta, desafiadora e polissêmica. (SILVEIRA et al., 2012, p. 28-29).

O leitor precisa participar, buscando por significados possíveis, ao longo da narrativa. Não é a deficiência do personagem que desencadeia a narrativa e, sim, a vida desse personagem. O leitor se vê diante de um personagem que, assim como ele, sonha, tem frustrações, erra, acerta, tenta, vive. Não há um intuito pedagógico, não se quer ensinar algo, o que sobressai é a estética, tornando o texto plural e inclusivo. A linguagem artística possibilita a apropriação de sua riqueza, de sua beleza, a amplitude de horizontes, de diferentes percepções de mundo, de universos culturais distintos; “[...] ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. [...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2011, p. 177-178). A leitura literária é, assim, uma prática transformadora.

O PNLD e a diversidade em *Mãos de vento e olhos de dentro*

Mãos de vento e olhos de dentro, de Lô Galasso, foi publicado em 2002 e compõe o acervo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Literário - 2018.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (Brasil, 2018).

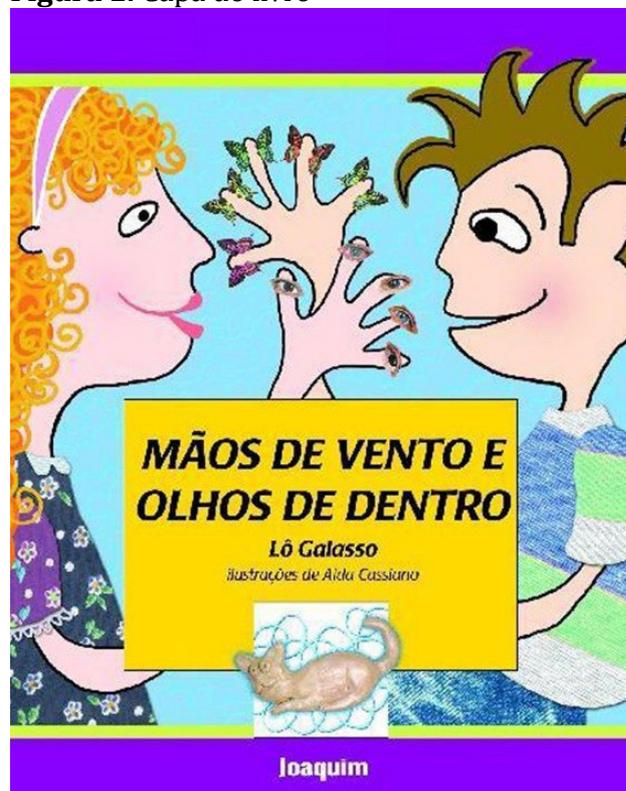
As obras literárias disponibilizadas pelo PNLD Literário são oferecidas com o intuito de promover a leitura, na escola, por meio da literatura. Em 2018, foram disponibilizadas obras para os segmentos da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio para a escolha dos professores. Entretanto, as obras do PNLD Literário foram submetidas, anteriormente, à avaliação através de critérios de escolha feitas por especialistas que compõem a Comissão Técnica com o intuito de terem obras literárias que viessem ao encontro dos objetivos do Programa. Segundo o guia literário 2018, os critérios foram: Qualidade do texto verbal e do texto visual; Adequação de categoria, de tema e de gênero literário; Projeto gráfico-editorial e Qualidade do material de apoio.

Partimos do entendimento de que narrativas literárias são um importante aliado da educação, pois, de forma criativa e estética, contribuem para a humanização, ao provocar sensações, sentimentos, reflexões, debates, instigando os leitores a pensarem sobre o outro, sobre si mesmo e sobre o mundo.

Assim sendo, uma política pública como a do PNLD Literário contribui sobremaneira para a educação de nosso País. “O livro contribui grandemente para a Educação de Sensibilidade, dimensão essencial para todos, para a Ética ou a arte de conviver, viver-com-o-outro, no espaço da casa ou nos espaços comuns e escolares” (Góes, 2010, p. 46). Nessa perspectiva, considerando a abrangência do PNLD, é importante que direcionemos nosso olhar para além daqueles elementos que caracterizam uma narrativa literária e que, portanto, fazem com que a obra tenha sido selecionada. Para tanto, na seção que segue, analisamos a obra *Mãos de vento e olhos de dentro*, de Lô Galasso, uma das obras selecionadas para o PNLD Literário - 2018, destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de averiguar nuances de diversidade que a perpassam.

A diversidade em *Mãos de vento e olhos de dentro*

Figura 1: Capa do livro



Fonte: Galasso (2002).

Mãos de vento e olhos de dentro, de Lô Galasso, foi publicado em 2002 e, em 2022, já estava na 26ª impressão. Em 2008, a obra foi transformada em filme, com direção de Susana Lira, e compõe o acervo do PNLD Literário de 2018, podendo, portanto, estar presente em muitas escolas de nosso país.

Ao analisarmos a capa da obra *Mãos de vento e olhos de dentro*, percebe-se que nela não ocorre a “entrega” do que, de fato, trata a narrativa. Tanto na ilustração como no título, não está explícito que a história envolve uma personagem com deficiência visual – o título *Mãos de vento e olhos de dentro* desperta a curiosidade e juntamente com a ilustração reforça o desejo, no leitor, em descobrir sobre o que vai tratar a história. Título e ilustrações, na capa, instigam a curiosidade, não entregam o que trará o texto, convidam para a descoberta.

A história

Em *Mãos de vento e olhos de dentro*, o conflito acontece no interior de uma cidade, na calçada em frente à casa de uma família. Na narrativa, acompanhamos uma situação vivida por duas crianças, as protagonistas da história, o menino Tico e a menina Lia. Inicialmente, as crianças se aproximam por conta de uma brincadeira: observar as nuvens no céu e as figuras que elas formam, imaginando que objeto poderia ser.

Conforme Adam (1987), a narrativa é organizada em *Mãos de vento e olhos de dentro* seguindo a seguinte sequência:

1. estado inicial (EI): Tico adora sentar na calçada em frente a sua casa para contemplar as nuvens no céu, a mãe fica preocupada porque o menino faz isso todos os dias;
2. força transformadora (FT): Um dia aparece uma menina que, junto com Tico, observa as nuvens e brinca de observar

as figuras e imaginar “coisas” que poderiam ser;

3. dinâmica da ação (DA): A mãe descobre que a menina é cega e conta ao filho que fica chateado porque a amiga não lhe contou, sente-se traído e decide se afastar;
4. força equilibrante (FE): A amizade entre os dois é mais forte e Tico tem uma ideia de continuarem a contemplar as nuvens, brincando de transformá-las em muitas coisas, com a ajuda do barro e as mãos de Lia;
5. estado final (EF): Lia muda de cidade e os dois amigos precisam se afastar, mas continuam ligados pela amizade. Lia começa a escrever poemas e compartilha-os com o amigo, mesmo a distância.

A história contempla a diversidade, mas não coloca a diferença da personagem Lia em destaque. Sua condição de ser cega é revelada na história, mas não se quer ensinar sobre a deficiência ao leitor, não há uma intenção utilitária de passar informações a respeito da deficiência visual. A temática aparece, mas não é o foco principal no desenrolar da história.

Se a temática da deficiência se insere no próprio conflito narrativo, o desenvolvimento narrativo geralmente apresenta, como principais consequências do conflito, as angústias geradas e as dificuldades experimentadas pelos protagonistas [...] as angústias do conflito – sempre a deficiência – são superadas através de alguma atividade compensatória. (SILVEIRA et al., 2012, p. 68-69).

Silveira et al. (2012, p. 132) chama essa intenção de “reparação da diferença” (p. 131) e ela diz que “Nesse tipo de obra, a solução para lidar com a diferença é “consertá-la” mediante a supressão daquilo que tornava a personagem diferente, resolvendo o conflito”. Essa intencionalidade no “conserto” da diferença da personagem, inten-

ção encontrada em algumas obras quando a diferença é vista como um problema que precisa ser solucionado, não foi percebida nesta obra.

No desfecho da narrativa analisada, observamos que a história traz um final que foge de finais que, por vezes, encontramos em narrativas que envolvem a diferença, narrativas como já mencionadas, com cunho didático, “desfechos, predominantemente, positivos e harmônicos caracterizando o universo deficiente infantil como alegre, feliz e pacífico” (SILVEIRA et al., 2012, p. 68). A história encerra com a amiga Lia mudando de cidade, ocorre a separação dos dois amigos, o sentimento da separação vem à tona. Lia começa a escrever poemas e presenteia Tico com seus versos cheios de poesia. Um desfecho que suscita sentimentos diferentes: tristeza pela separação, angústia de não poderem se ver todos os dias como vinha acontecendo e, ao mesmo tempo, a alegria pela amizade que construíram.

A obra *Mãos de vento e olhos de dentro* contempla a diversidade e, mesmo com alguns estereótipos sobre o “ser cego” em algumas passagens, marcando a deficiência visual da personagem Lia, essa narrativa literária envolve o leitor. Há a vida pulsando nessa história, o brincar despreocupado com a condição do outro, atitude natural da maioria das crianças, a busca natural da aproximação e as emoções que convidam o leitor a participar da narrativa relacionando-os com o seu mundo interior.

O discurso

Mãos de vento e olhos de dentro chega até o leitor através do narrador, esse narrador, segundo a categoria de Coelho (2000), é um narrador onisciente, ele conhece muito bem a história, vai contando tudo ao leitor, tudo o que vê, conta, mas não participa, “No dia

seguinte, logo que o Tico saiu para olhar o céu, dona Dora foi cuidar das plantas do jardim, para poder ouvir o que o filho e a amiguinha tanto falavam. (GALASSO, 2002, p. 10). O narrador também conhece os personagens, sabe o que se passa no interior delas, como podemos perceber na passagem “O Tico ficou mudo por alguns instantes, se sentindo horrível” (GALASSO, 2002, p. 20), onde o narrador revela ao leitor os sentimentos de Tico.

Segundo Coelho (2000), pudemos constatar que as personagens da obra *Mãos de vento e olhos de dentro* são “personagens-tipo”, tanto o menino Tico, como a menina Lia como a mãe. Não ocorre, durante a narrativa, uma mudança significativa nelas, ocorre uma situação que faz o menino Tico pensar sobre a situação vivida, mas, após tudo continua igual, personagens assim, segundo a autora são facilmente encontrados na literatura infantil, não mudam, permanecem iguais do início ao final, não passam uma transformação.

Na literatura infantil, o diálogo, como traz Coelho (2000, p. 86), “é uma das técnicas mais adequadas para atrair o pequeno leitor (ouvinte), exatamente porque a linguagem oral está mais perto de seu interesse do que a linguagem escrita”. Na obra analisada, acontece o diálogo entre os personagens: o menino Tico com a menina Lia e o menino Tico com a mãe. Os diálogos são elucidativos e, em alguns momentos, funcionais. Elucidativos porque no diálogo entre a mãe e o menino Tico e, também, entre a menina Lia e Tico são reveladas peculiaridades da menina Lia. Em uma das conversas, por exemplo, o leitor descobre que Lia é deficiente visual: “- O que tem a Lia, mãe? - O Tico olhou fundo nos olhos dela; - A Lia não enxerga, Tico... Ela é cega.” (GALASSO, 2002, p. 15-16). É nos diálogos, também, que o

leitor descobre como Lia “enxerga”: “- Mas você não é cega? - o Tico perguntou, sem entender nada; - [...] posso enxergar tudo o que quiser com os olhos de dentro: com as minhas mãos e a minha imaginação...” (GALASSO, 2002, p. 23).

Além disso, também há diálogos funcionais, porque a partir do que é revelado nos diálogos a ação, na narrativa, avança. Isso acontece, por exemplo, quando o menino Tico fica revoltado e não quer mais brincar com Lia: “ O que está acontecendo por aqui? O céu está lindo! Você não vai olhar as nuvens hoje? – dona Dora perguntou [...] – Hoje eu não vou, mãe. Hoje preciso fechar os olhos e pensar - disse Tico [...]” (GALASSO, 2002, p. 18).

No que se refere às “tendências compensatórias” (SILVEIRA et al., 2012, p. 94), que, segundo os estudos de Silveira *et al.* (2012), se dão quando se tenta amenizar a deficiência do personagem dando a ele virtudes incríveis ou poderes extraordinários que levam o leitor até a esquecer da deficiência, percebemos que, na obra *Mãos de vento e olhos de dentro*, em alguma medida, elas se fazem presente. No discurso, quando a menina Lia diz que vê com as mãos, entendemos que é uma outra forma de “enxergar”, que tenta compensar aquela que Lia não tem: “[...] Eu só não enxergo com os olhos de fora, mas posso enxergar tudo o que quiser com os olhos de dentro: com as minhas mãos, com a minha imaginação [...]” (GALASSO, 2002, p. 23). Ao fazer o uso do advérbio “só”, isso fica ainda mais explícito. Destacamos, contudo, que essa compensação não causa o “apagamento da diferença” (SILVEIRA et al., 2012, p. 80), termo que a autora traz ao explicar o que acontece quando se tenta superar a diferença compensando por outra coisa, nesse caso o “enxergar com as mãos”.

A partir dos estudos de Silveira et al. (2012), de que há histórias que passam a ideia de que personagens de inclusão estão sempre felizes, podemos dizer que a narrativa em *Mãos de vento e olhos de dentro* sugere isso no diálogo entre a mãe e o menino Tico. Quando a mãe diz que a menina é feliz e Tico repete a fala da mãe, dando ênfase a esse estado, acrescentando que isso acontece sempre: “Tico não fique assim. A Lia é uma menina feliz! [...]” (GALASSO, 2002, p. 16, grifos nossos); “Eu não estou triste, porque ela é legal mesmo e está sempre feliz mesmo [...]” (GALASSO, 2002, p. 17, grifos nossos).

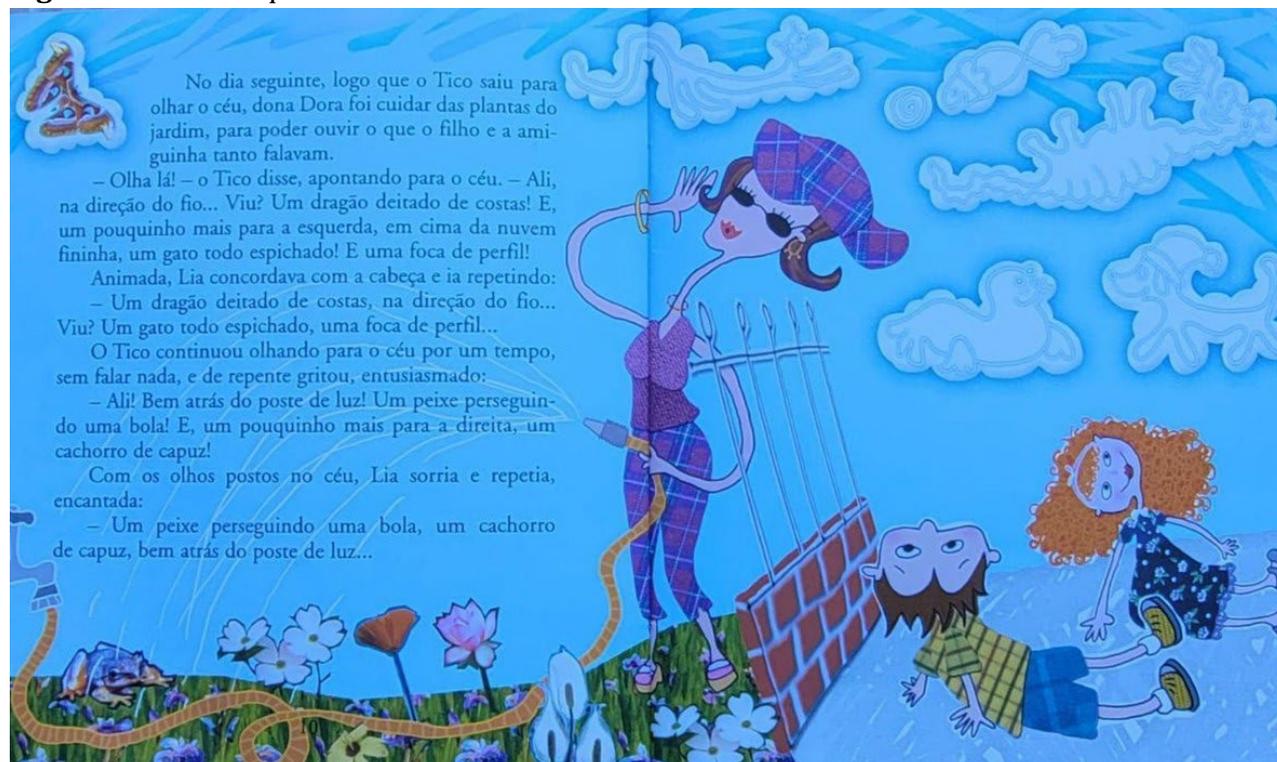
Há um sentimento de pena da mãe de Tico em relação à personagem Lia por ela ser deficiente visual, o que fica visível no seu discurso, quando diz ao filho: “Você não precisa ficar triste por ela!” (GALASSO, 2002, p. 16). A reação e a fala da mãe sugerem, infelizmente, a reação e a fala da maioria dos adultos quando se deparam com essa realidade. O menino, por sua vez, diz à mãe que não está triste por ela ser cega, mas porque a amiga não contou nada a ele, ela “mentiu” que via as nuvens: “[...] eu estou triste porque ela mentiu para mim, mãe. Ela mentiu que estava vendo as figuras das nuvens [...]”. Tico, como se percebe, não alimenta essa tristeza “carregada” do adulto, ele não tem sentimentos de pena em relação à Lia por conta da sua deficiência, está triste por causa da atitude da menina, que, segundo ele, lhe mentiu. Transparece o respeito pelo que se é e a descoberta de como viver e significar os encontros, há “uma intencionalidade: um desejo de compartilhar afetos literários, experiências de prazer e encantamento, por intermédio das páginas de um livro” (SILVEIRA et al., 2012, p. 34).

Importante, ainda, destacar a importância dos elementos visuais nesta obra. A ilus-

tração dá “sinais” ao leitor de que a menina pode ser deficiente visual, uma vez que, quando o menino Tico diz a direção em que está a nuvem – “Olha lá [...]. Ali, na direção do

fio [...]”; “Ali! Bem atrás do poste de luz![...]” (GALASSO, 2002, p. 10) –, ele olha para uma direção e a menina olha para a outra. A Figura 2, que segue, traz essa cena.

Figura 2: Cena em que Lia e Tico olham as nuvens



Fonte: Galasso (2002).

Constatamos que as imagens criadas para a narrativa não só interagem com o texto, mas o ampliam. Salisbury e Styles (2013) trazem a autora americana, Barbara Bader, quando discutem os livros ilustrados, porque, segundo ela, “os livros ilustrados são simultaneamente objetos de arte e a principal literatura na infância, oferecendo drama aos leitores, por meio da interação entre narrativas visuais verbais” (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 75).

Considerando os aspectos pictóricos em *Mãos de vento e olhos de dentro*, as imagens conversam com o texto verbal e por vezes sugerindo um olhar mais atencioso, como quando a menina olha para um lado diferente do menino quando esse mostra a nuvem no céu, colaborando na interpretação da narrativa.

Considerações finais

A leitura da narrativa literária contribui para humanizar os sujeitos, porque possibilita o exercício da reflexão, a aquisição do saber, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas, nas questões da vida, a percepção da complexidade do mundo e das coisas, ou seja, faz viver, por isso é importante que se invista cada dia mais na formação do leitor literário e nos estudos nessa área. Ao apresentar temáticas e conflitos variados, relacionados ao universo infantil, as histórias possibilitam ao leitor compreender a diversidade de conteúdos que o conformam como ser humano, sociável e histórico, contribuindo para a constituição do sujeito. Assim, os leitores que tiverem acesso a essas narrativas poderão ter

uma existência mais rica que aqueles que não passaram por essa experiência.

Na obra literária *Mãos de vento e olhos de dentro*, disponibilizada pelo PNLD Literário 2028, o leitor entra em contato com a diversidade sem mesmo perceber, isto é, a deficiência não está em primeiro plano e a temática é abordada com sensibilidade, sem perder a estética nos aspectos gráficos e pictóricos. O PNLD Literário, sem dúvida, é um programa de grande relevância para a educação do nosso país, colaborando na formação leitora e no processo de humanização das crianças de nossas escolas. Ao oferecer obras, como a analisada neste estudo, que traz o deficiente visual como protagonista da narrativa e da sua própria história, convida-se o leitor a buscar significações possíveis, ou seja, há espaços que precisam ser preenchidos, pois nem tudo está dito.

É, também, papel da escola oportunizar às crianças experiências em que percebam a diversidade como potência para tornar o mundo um lugar mais humanizado e equânime. Assim, com obras que contemplam a diversidade disponibilizadas no PNLD Literário 2018, os professores têm à disposição narrativas que levam seus alunos a perceberem o valor das diferenças de todo e qualquer ser humano, desconstruindo preconceitos e estereótipos.

A diversidade é, pois, temática que merece ser discutida; é essencial um olhar mais atento para as narrativas que estão em nossas escolas. Sendo os professores responsáveis pela seleção das obras exploradas na escola, é importante que aconteçam formações que busquem sensibilizar quanto a essa temática, aguçando um olhar mais criterioso na hora da seleção. Considerando que o conjunto de histórias que lemos, vemos e ouvimos ajuda a constituir a nossa história, como defende Larrosa (2003), também na

academia estudantes que exercerão a profissão de professores já precisam discutir sobre o assunto, aguçando o olhar para a literatura que contempla a diversidade, pois as narrativas carregam consigo histórias, as quais marcam pelos ditos e pelos não ditos.

Referências

ADAM, J. M. **types de séquences textuelles élémentaires**. *Pratiques*, Metz, v. 56, p. 54-79, 1987.

_. LORDA, C. U. **Lingüística de los textos narrativos**. Barcelona: Editorial Ariel, S. A., 1999.

ADICHIE, C. N. **o perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Sousa. Porto Alegre: Globo, 1966.

BARTHES, R. *et al.* **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto 7.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Ministério da educação**. PNLD. Brasília, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>> Acesso em: 30 de jun. 2023.

CALVINO, I. **Seis propostas para o último milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

GÓES, L. P. **introdução à Literatura para crianças e Jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.

DANTAS, G. **A arte de criar leitores**. Reflexões e dicas para uma mediação eficaz. São Paulo: Senac, 2019.

FORSTER, E. M. **Aspects of the Novel**. London, Arnold, 1927.

GENETTE, G. **Discurso da narrativa**. Tradução de Maria Alzira Seixo. Lisboa: Editora Arcádia, s/d.

GALASSO, Lô. **Mãos de vento e olhos de dentro.** São Paulo: Editora Scipione, 2002.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura.** 2.ed. Lisboa: Edições ASA, 2000.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura:** estudos sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, E. de O. E. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: Editora CRV, 2022.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil.** São Paulo: Global Editora, 2016.

PETIT, M. **os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

SALISBURY M.; STYLES M. **Livro infantil ilustrado:** a arte da narrativa visual. São Paulo: Rosari, 2013.

SILVEIRA R. H. *et al.* **A diferença na literatura infantil:** narrativas e leituras. São Paulo: Editora Moderna LTDA, 2012.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas.** Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VOLMER. L. **Mostrar? esconder? Seduzir?** O papel do narrador em obras do PNBE 2010. 2015. 164f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

Recebido em: 16/12/2023

Aprovado em: 06/03/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Atos de leituras em língua estrangeira nas infâncias: ressonâncias propositivas para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural

*Risonete Lima de Almeida (UNEB)**

<https://orcid.org/0000-0003-0746-6439>

*Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB)***

<https://orcid.org/0000-0003-1165-8265>

Resumo:

A pesquisa produziu compreensões propositivas sobre atos de leituras e o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural infantil a partir de análises do Referencial Curricular Municipal para o Ensino Fundamental. O interesse científico para a língua estrangeira nos anos iniciais evidencia nossas inquietações para conhecer o que diz o documento oficial e para produzir ressonâncias teóricas e metodológicas para contextos de aprendizagens nas infâncias. Os fundamentos teórico-metodológicos são inspirados na Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, a partir de Macedo (2004, 2010) e nos dispositivos Contexto dialógico e Flagrantes ressonantes cunhados por Almeida (2014). O estudo, de natureza bibliográfico-documental, trouxe resultados para as dimensões científica, social e cultural. Destacamos a sensibilidade científica de se inquietar e perceber a criança inserida nas culturas da infância, participante de uma diversidade de situações interativas da própria cultura e a de outros nos âmbitos local e global. Portanto, sujeito social intercultural, pós-moderno, aquela cujo direito de ler e compreender uma língua estrangeira é oportunidade de se conhecer nas atitudes decoloniais desde a infância, de saber que se trata de um idioma que pode fomentar a diversidade linguística e cultural. São eles/elas, leitores/leitoras que leem e produzem compreensões, inclusive na interatividade em língua inglesa.

Palavras-chave: Atos de leitura; infâncias; competência comunicativa; interculturalidade; língua estrangeira.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Titular do Departamento de Linguística, Literatura e Artes da Universidade do Estado da Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa línguas e literaturas estrangeiras na sociedade contemporânea (GPELLE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1055126602926153>. E-mail: rlalmeida@uneb.br.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Titular da Graduação e da Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudo em leitura e contação de histórias (GPELCH). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8500738535425593>. E-mail: rloliveira@uneb.br.

Abstract:**Reading acts in a foreign language during childhood: purposeful resonances for the intercultural communicative competence development**

This research brought forth purposeful understandings of reading acts and the development of children's intercultural communicative competence based on the analysis of the Municipal Curricular Reference for Elementary Education. The scientific interest in a foreign language in yearly years shows how we are concerned with knowing more about the official document and how it reflects on the theoretical and methodological practices in the early childhood education context. The theoretical framework is inspired by the critical and multi-referential Ethnoresearch by Macedo (2004, 2010) and the Dialogical context and resonant flagrant devices coined by Almeida (2014). It is bibliographic and documentary research. Its results contributed to the scientific, social, and cultural dimensions. We highlight our scientific sensibility towards the child inserted in the childhood cultures, being part of a variety of interactive situations of his/her own culture and others at the local and global levels. Being an intercultural, postmodern, and social individual, whose right to read and understand a foreign language is an opportunity to know themselves throughout the decolonial attitudes since childhood and be aware that it is a language that can foster linguistic and cultural diversity. They are the readers who read and produce meanings, including interactivity in English.

Keywords: reading acts; childhoods; communicative competence; interculturality; foreign language.

Contextualização do objeto científico

Este estudo científico, desenvolvido durante o Estágio Pós-Doutoral, teve como objeto de pesquisa os atos de leituras das infâncias e seus achados representam ressonâncias propositivas para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural infantil. O estudo condensou todo um escopo intelectual das pesquisadoras e profissionais da área de estudos pedagógicos e linguísticos com foco para as línguas materna e estrangeira.

Esses entrelugares das pesquisadoras, uma como profissional de língua estrangeira, especificamente professora de Língua In-

glesa, e outra como pesquisadora de línguas, incluindo a língua materna, acolheu os processos formativos pedagógicos, da Educação Infantil ao Ensino Universitário. Tais movimentos foram compondo inquietações no interesse de compreender cientificamente, durante o Estágio Pós-Doutoral, atos de leituras com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

O Estágio Pós-Doutoral, realizado no período de dezembro de 2020 a dezembro de 2021, se concentrou no desenvolvimento de estudos com o objetivo de produzir compreensões propositivas sobre atos de

leituras com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural infantil a partir de análises do Referencial Curricular Municipal da cidade de Salvador-Bahia para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Especificamente, a pesquisa se concentrou em ações voltadas para destacar os pressupostos teórico-metodológicos relacionados às práticas de leitura em língua estrangeira (LE) e para identificar concepções de língua, ensino e aprendizagem e o papel do professor e do aluno no contexto de ensino-aprendizagem de LE a partir do Referencial Curricular Municipal para os anos iniciais do Ensino Fundamental e outras fontes teóricas convergentes com o estudo. Embora este Referencial faça referência à língua estrangeira de modo geral, a ação científica, de natureza analítico-documental, produziu compreensões sobre o que diz o referido documento com projeções para a Língua Inglesa, por ser o foco de nosso interesse científico e por ser a língua estrangeira adotada nas escolas da Rede Municipal de Educação em Salvador-Bahia.

É de conhecimento da comunidade científica e acadêmica que os profissionais que compõem a equipe docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental são em sua maioria graduados em Pedagogia, com exceção da disciplina Língua Inglesa que tem o profissional das Letras – Língua Inglesa como professora/professor responsável por ministrar as aulas. A criança, portanto, está inserida nesse contexto de aprendizagens de conteúdos de sua língua materna e de um idioma estrangeiro ministrados por profissionais que acionam bases formativas diversificadas e que também, acreditamos, acionam elementos culturais diversos decorrentes de atos de leituras próprias e aqueles das crianças.

Portanto, o interesse de pesquisar fontes documentais e bibliográficas com atenção para aspectos pedagógicos e as linguagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental evidencia nossas inquietações científicas de conhecer as possíveis aproximações e os distanciamentos dos documentos e suas ressonâncias teóricas e metodológicas para o fomento da competência comunicativa intercultural. Tais inquietações assim se traduzem: Como o Referencial Curricular orienta práticas de leitura em língua estrangeira? O ensino de língua estrangeira é norteado pela perspectiva intercultural? Em que sentido os documentos pedagógicos preservam e dialogam com compreensões originadas do Referencial Curricular no que se refere às competências comunicativas e interculturais relacionadas aos atos de leitura?

Percurso teórico-metodológico

A escolha da metodologia, considerando os objetivos propostos e as categorias de análise: atos de leituras, língua estrangeira, língua materna, infâncias e competência intercultural, privilegiou o método bibliográfico-documental, na perspectiva qualitativa.

Esse movimento científico problematizou e divulgou as formulações conceituais de Lajolo (2008), Freire (2009) e Oliveira (2019) no que se refere, respectivamente, a leitura de mundo, atos de leituras e enleituramento; de Kramsch (2012), Sifakis (2006), Mendes (2011), Siqueira (2005, 2008) e Siqueira e Barros (2013) sobre o ensino de língua inglesa, interculturalidade e competência comunicativa intercultural. Nas etapas subsequentes, recorreremos também aos fundamentos de Bakhtin (2011) com o conceito de ressonâncias dialógicas.

A pesquisa, portanto, ampliou a perspectiva de estudos e acolheu outros atos de leituras presentes nas infâncias, desde a Pri-

meira Infância, considerando tanto o protagonismo dos bebês quanto das crianças das séries iniciais, além de valorizar o contexto da diversidade cultural que transita também pela língua materna. Esse redimensionamento foi favoravelmente provocado pela participação ativa nos Grupos de Pesquisa FormacceInfância, Linguagens e EJA (FORINLEJA) e Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH), implicação essa que significou um envolvimento com as atividades de pesquisa, ensino e extensão do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB) durante o Estágio Pós-Doutoral.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a escolha da metodologia se deu a partir de algumas reflexões, mediadas pelas ideias que antecipávamos sobre a natureza do objeto, como também pelas primeiras experiências como pesquisadora das infâncias no contexto dos estudos pedagógicos e linguísticos. Especialmente, por se considerar que atos de leituras, língua estrangeira, especificamente a língua inglesa, língua materna, infâncias e competência intercultural, nessa pesquisa, são categorias que, na composição do objeto científico, se tornaram fenômenos a serem compreendidos analiticamente, procedemos às leituras e análises, utilizando o método bibliográfico-documental. Do ponto de vista da abordagem do problema, a perspectiva qualitativa se impôs para esta investigação nos movimentos exploratórios e explicativos dos objetivos da pesquisa para produção de informações científicas.

Nosso interesse científico focalizou compreensões bibliográficas e documentais sobre atos de leituras e competência comunicativa intercultural e o fazer metodológico se direcionou para compreensões propositivas que pudessem ressoar no ambiente

escolar, mais especificamente, nas práticas de professoras/professores para as aprendizagens de crianças. Nesse sentido, acionamos dispositivos teórico-metodológicos inspirados na Etnopesquisa Crítica (Macedo, 2004, 2010), considerando sua natureza multirreferencial e a necessária polifonia exigida para viabilizar este estudo preñado de compreensões, além de acionarmos os dispositivos denominados Contexto dialógico e Flagrantes ressonantes a partir dos fundamentos de Almeida (2014).

A inspiração nos pressupostos da Etnopesquisa Crítica nos orientou nas etapas de investigação, interpretação e análise. Ao buscarmos diálogos metodológicos com os fundamentos da Etnopesquisa no contexto desta pesquisa bibliográfico-documental, compreendemos a relevância de se praticar uma hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica, o que significa considerar os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura, compreendendo esta como algo que transversaliza toda e qualquer ação humana.

A leitura e a compreensão das informações produzidas, ao seguir a perspectiva do dispositivo metodológico Contexto Dialógico cunhado por Almeida (2014), permitiram destacar, por meio do discurso da pesquisadora, informações científicas contextualmente recuperadas das fontes bibliográficas e documentais. A interpretação dessas informações se inspirou no dispositivo Flagrante Ressonante, quando nas leituras e compreensões bibliográficas e documentais buscamos flagrar o que dizem sobre atos de leituras e perspectivas de desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Nesse enfoque, o Flagrante Ressonante projetou, conforme veremos, possibilidades de ressoar propositivamente com repercussão nos contextos linguísticos e pedagógicos

voltados para o ensino e a aprendizagem de línguas materna e estrangeira para crianças. As etapas, os procedimentos e os dispositivos estiveram convergentes com os objetivos específicos, conforme veremos na seção a seguir, que nos coloca diante das informações científicas produzidas e analisadas.

A pesquisa científica no estágio pós-doutoral

A primeira etapa correspondeu ao movimento de revisão de literatura para exploração do tema em debate e para análise teórica dos fenômenos inerentes ao objeto de pesquisa. Tratou-se de uma importante etapa que transversalizou toda a pesquisa com compreensões sobre práticas de leitura em língua estrangeira e em língua materna, concepções de língua, ensino e aprendizagem e o papel docente e discente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

Compreendemos que a concepção de leitura se amplia para uma diversidade de contextos a serem lidos e interpretados, o que inclui a leitura de mundo (Lajolo, 2008). Essa concepção, no contexto da compreensão dos sentidos produzidos pela criança dialoga com as reflexões teóricas sobre o ato de ler (Freire, 2009) e o enleituramento (Oliveira, 2015). A criança lê para entender o mundo à sua volta, seja este real ou imaginário, e o faz para ampliar a sua concepção de mundo porque quanto mais ampla for esta concepção, “mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode começar na escola, mas não pode encerrar-se nela. [...] Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos limites da escola” (Lajolo, 2008, p.7).

Essa concepção de leitura nos foi cara para compreender cientificamente os atos de leituras produzidos pela criança e a com-

petência comunicativa intercultural, considerando que os trânsitos interativos com as línguas/linguagens, inevitavelmente, nos colocam em contextos de múltiplas manifestações culturais que acionam leituras diversas, muitas vezes fora da materialidade gráfica verbal. Desse modo, ratificamos que a referência aos atos de leituras, nesse estudo, não se restringiu à decodificação de signos linguísticos, visto que, inclusive, sobremaneira, a leitura de mundo que precede a leitura da palavra (Freire, 2009). O ato de leitura, nesse sentido, nos lembra a concepção de ato, segundo o entendimento bakhtiniano, ou seja, compreendido como junção necessária de processo e sentido. As ações físicas e as de ordem emotiva e estética são consideradas atos para Bakhtin, tomadas tanto em termos concretos, como também cognitivos ou psicológicos (Brait, 2010)

Com Oliveira, Almeida e Santos (2020), compreendemos que a leitura da qual a escola precisa dar atenção é o que denominamos, bem paulofreirianamente, de enleituramento, entendendo-a como aquela que torna o texto inteligível em suas várias nuances: lexical, gramatical, de conhecimento de mundo. Nesse enfoque, Oliveira e Almeida destacam:

É importante deixar bem clara essa perspectiva uma vez que se considere a leitura, conforme em Oliveira (2015), o fundamento da aprendizagem, notadamente em sua capacidade de interação à distância, permitida através da escrita, por exemplo, sendo que essa interação necessita de uma mediação intencional para a formação do leitor/da leitora com autonomia para engajar-se ou não, para criticar e se tornar leitora/leitor de mundo, tal como nos ensina Freire em suas obras. Espera-se que a escola dê conta desse processo e que lance mão dos processos de interculturalidade para esse fim (Oliveira; Almeida, 2018, p. 29).

Essa concepção de leitura, considerando as atitudes interculturais, nos mobilizou a acionar a perspectiva de Kramsch (2012), Sifakis (2006), Mendes (2011) e Siqueira e Barros (2013) para compreender o ensino e a aprendizagem de língua inglesa e o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, pensando como essa perspectiva também se aplica aos estudos de língua materna. Para Mendes (2011), é importante considerar que a língua-cultura cria pontes para a construção de relações de proximidade, de respeito e de integração intercultural. Significa investir em uma “abordagem de ensinar e aprender culturalmente sensível, capaz de transformar professores e alunos em mediadores culturais e sujeitos de interculturalidade” (Mendes, 2011, p. 146).

Compreendemos com Mendes que ao falar de situação de diálogo intercultural não se trata de utilização de diversidade de conteúdos culturais, mas sim de atitudes de professores/professoras e de estudantes em ação conjunta e cooperativa de produção de conhecimento. É nessa perspectiva que consideramos nos atos de leituras a relevância desses sujeitos para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Em concordância com Kramsch (1993), Corbett (2003) acredita ser a competência intercultural uma combinação de habilidades e conhecimentos que permitem ao falante avaliar criticamente os produtos da língua alvo e de outras culturas e, quando relevante, da sua própria cultura, ou seja, a cultura materna.

Nessa direção, Siqueira e Barros (2013) buscam abarcar a heterogeneidade linguística do mundo contemporâneo, considerando a conjuntura multicultural das diversas realizações de fala e, desse modo, contextualizar o debate com a realidade linguística de professores. Considerar as diversas realiza-

ções de fala é estar aberto para ser afetado por ressonâncias de compreensões precedentes. Nessa perspectiva, Bakhtin (2011) mostra que as respostas direcionadas a outros sujeitos discursivos, inseridos na relação dialógica, refletem outros atos com os quais estão ligados, sendo, portanto, plenos de ressonâncias dialógicas. Significa compreender que, na relação dialógica, cada dizer espera uma resposta, seja uma rejeição, confirmação ou objeção, o que importa é que o enunciado do outro deve ser levado em conta, porque “[...] marca uma atitude responsável que define sua posição em correlação com outras posições em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto” (Bakhtin, 2011, p. 297).

Essas compreensões teóricas, produzidas na primeira etapa da atividade de Pesquisa, foram relevantes para a investigação documental, o que ocorreu a partir de análise do documento Referencial Curricular Municipal da cidade de Salvador-Bahia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, área de Línguas Estrangeiras. Buscamos identificar concepções de língua, ensino e aprendizagem e o papel do professor e do aluno no contexto de ensino-aprendizagem de LE para compreender se e como a perspectiva intercultural é considerada nos atos de leitura no ensino-aprendizagem de línguas estrangeira no referido documento. Para tanto, o Contexto Dialógico produzido pela pesquisadora considerou a formação dos profissionais que atuam nesse segmento e o que dizem os documentos oficiais que orientam esse fazer docente.

Na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabiliza-

do em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do sujeito como ser discursivo via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento de estudantes com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. E, mais contemporaneamente, a Base Nacional Curricular Comum BNCC também enfatiza o engajamento dos alunos:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (Brasil, 2017, p. 239).

De modo a problematizar cientificamente esse Contexto Dialógico, elegemos duas categorias analíticas para leitura e interpretação do referido documento: (i) concepções de língua, ensino e aprendizagem (ii) atos de leitura e competência comunicativa intercultural. A análise buscou observar e destacar como as abordagens teórico-práticas que giram em torno dessas categorias são trazidas. Logo de início, observamos que o Referencial se norteia por posições trazidas nos PCN (Brasil, 1998) e na BNCC (Brasil, 2017). Sabemos que entre as críticas que

recaem sobre os PCNs estão aquelas que se referem ao apagamento das bases teóricas que norteiam as concepções apresentadas. A BNCC, por sua vez, embora represente avanços nos debates sobre o currículo de língua inglesa, apresenta aspectos que ainda merecem revisão, a saber: 1. Coerência entre pressupostos teóricos e conteúdo; 2. Clareza nos objetivos de aprendizagem; 3. Flexibilidade para adequação curricular em nível regional/local; 4. Progressão clara da aprendizagem ao longo dos anos; 5. Eficácia do ensino da LI; 6. Propostas alinhadas às necessidades do século XXI. (British Council, 2017)¹

Adiante apresentaremos as reflexões adivindas de cada uma das categorias de análise.

Concepções de língua, ensino e aprendizagem

O Referencial Curricular Municipal para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Salvador, 2017), no capítulo voltado para os pressupostos teórico-metodológicos traz a concepção de ensino e aprendizagem por área. Especificamente, focalizamos a língua estrangeira com atenção para a concepção de língua que subjaz o debate apresentado pelo documento.

1 O documento “Seis aspectos para a Revisão da 3ª versão da BNCC no componente de Língua Inglesa”, elaborado pelo British Council, é uma análise crítica da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trata exclusivamente o componente curricular Língua Inglesa. A elaboração desse estudo foi coordenada por Cíntia Toth Gonçalves (British Council) e realizada por três especialistas de destaque no ensino da língua inglesa no Brasil, a saber: Profa. Me. Andreia Cristina Alves de Oliveira Silva (Escola da Vila), Profa. Dra. Kyria Rebeca Finardi (Universidade Federal do Espírito Santo) e Profa. Me. Lívia Pretto Mottin (Universidade do Vale do Taquari – Univates).

A discussão trazida defende práticas de ensino amparadas por uma concepção de língua/linguagem como prática social, afirmando se tratar de um alinhamento com a visão levantada tanto na BNCC quanto nos PCN. Nessa perspectiva, o documento considera que estudar a língua como prática social contribui para o desenvolvimento dos aprendizes de maneira ampla, linguística, cognitiva, afetiva e socioculturalmente, destacando a importância da interação no processo de ensino e aprendizagem.

Observamos, também, a relevância atribuída à integração de habilidades linguísticas com atividades em que as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) possam fomentar aprendizagens em um contexto de ensino de línguas o mais próximo possível do cotidiano. No documento, essa perspectiva é considerada, mencionando os princípios da abordagem comunicativa, por defender que o ensino da Língua Estrangeira deve ocorrer em situações cotidianas comuns ao universo do aluno/aluna, uma prática de uso da língua em situações reais de comunicação.

A esse respeito, Paiva (2005) e Almeida Filho (2010) são referidos com relevantes fundamentos sobre essa abordagem. Do primeiro, destacam-se o princípio de validar as necessidades e os desejos do aprendiz, proporcionando a ele uma interação real e significativa e buscando utilizar suas habilidades linguísticas e integração da cultura da língua alvo, no caso a língua estrangeira, observando o conhecimento de mundo que cada aprendiz traz para dentro da sala de aula.

De Almeida Filho (2010), o documento destaca o uso da língua apropriadamente dentro de um contexto social, o que envolve o domínio não só de aprendizagens relacionadas à competência gramatical ou linguística, mas também sociolinguística, discursiva, estratégica e intercultural.

Sobre as concepções de ensino e aprendizagem, flagramos o que subjaz da discussão sobre “o papel do professor de Língua Estrangeira” e “o papel do aluno”. O professor de língua estrangeira é descrito como um facilitador e profissional reflexivo e sensível aos diferentes modos de ensino e aprendizagem. A concepção de ensino convergente a esse perfil docente traz no documento uma prática de ensino que se desenvolve buscando potencializar as competências da criança por meio de atividades interativas que fomentem desafios, criatividade, criticidade e o protagonismo infantil diante das propostas apresentadas.

A concepção de aprendizagem se acentua no papel do aluno trazido pelo documento. Embora destaque o papel de sujeito ativo e participativo, há uma ênfase na aprendizagem centrada em estratégias trazidas pelo professor para a sala de aula, no exercício de torná-las conscientes para os alunos. Acredita-se que o estudante, ao acionar as estratégias no momento que necessitar estará construindo caminhos para o alcance da autonomia. Destacam, assim, a relevância de os aprendizes de uma língua estrangeira conhecerem as estratégias de aprendizagem e o papel essencial que elas desempenham no estudo.

Para tanto, espera-se do aluno uma postura de investigador, aquele que, ao ser incentivado, “[...] busca o aprendizado fora da sala de aula, por meio de oportunidades que o levem a interagir com a língua estudada: seja pesquisando em materiais na internet e nas redes sociais, seja aplicando o que aprende em situações fora do contexto escolar[.]” (Salvador, 2017, p. 108). Apesar dessa defesa, nenhuma linha aparece sobre uso de metodologias ativas (Berbel, 2011) ou de formação docente nesse sentido; ao contrário, os Referenciais Curriculares Nacionais

dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura adotam ainda uma visão de ensino bastante centrada na docência.

Atos de leitura e competência comunicativa intercultural

Na leitura e interpretação das seções que discorrem sobre “As aulas de língua estrangeira do anos iniciais do ensino fundamental” e “Línguas Estrangeiras – aprendizagens esperadas” (Salvador, 2017), flagramos como a competência de leitura é trabalhada e as possibilidades de integração com a competência comunicativa intercultural. A atenção a esses aspectos foi norteadada, como já anunciamos, pelos fundamentos de Freire (2009) sobre atos de leitura, o que amplia a concepção de leitura para além do ato de decodificação de signos linguísticos, a leitura da palavra, e traz a perspectiva de leitura de mundo já presente antes mesmo do ingresso na instituição de educação formal. Perspectiva essa que se alinha à concepção bakhtiniana de ato, o que inclui os processos dialógicos e produção de sentido nas ações físicas e as de ordem emotiva e estética.

Observamos que o documento, norteadado pela BNCC (Brasil, 2017), defende uma prática pedagógica motivada por aspectos da cultura local e global que fomenta as práticas sociais, assim destacadas: práticas da vida cotidiana; práticas artístico-literárias, práticas político-cidadãs; práticas investigativas; práticas mediadas pelas tecnologias digitais; práticas do mundo do trabalho. Nesse enfoque, celebramos que o trabalho de leitura e compreensão textual adota a perspectiva dos gêneros discursivos, embora ao citar essas práticas sociais, a referência aos gêneros esteja mais presente em práticas que os adultos vivenciam com

maior frequência e algumas crianças sejam iniciantes, conforme destacamos a seguir:

Práticas político-cidadãs [...] Os gêneros do discurso priorizados nesse contexto devem se focar nas regras de convivência em espaços de diversidade; nas responsabilidades individuais e coletivas; nos direitos e deveres do cidadão; e em posicionamentos, conflitos, manifestações, reivindicações e nos modos de intervenção relacionados a questões sociais e políticas que façam sentido aos sujeitos inseridos em determinado contexto social. **Práticas investigativas** [...] Os gêneros do discurso priorizados, nesse contexto, inserem-se no âmbito da divulgação científica. **Práticas mediadas pelas tecnologias digitais** - Os gêneros do discurso aqui utilizados devem tratar de relações que os sujeitos estabelecem com o uso dos recursos tecnológicos para realizar buscas, compartilhar informações e divulgar e conservar o conhecimento. **Práticas do mundo do trabalho** - Os gêneros do discurso aqui priorizados devem tratar de temas que valorizem as atividades profissionais, as atribuições, as características, os modos de organização e as relações de trabalho em diferentes culturas e épocas; da formação e atuação profissional; das condições de exploração e discriminação; e de direitos, deveres e possibilidades de trabalho nos dias atuais (Salvador, 2017, p. 109, grifo nosso).

Reconhecemos a importância de inserir a criança em práticas sociais vivenciadas por membros de sua cultura ou de outras culturas e de apresentar novos contextos discursivos e gêneros que a criança ainda não domina ou são dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria (Schneuwly, 2010). Significa promover aos estudantes o acesso a práticas discursivas com linguagens novas ou dificilmente domináveis.

No entanto, ao citar as “práticas da vida cotidiana” e “práticas artístico-literárias”, a nosso ver, muito relevantes para as in-

fâncias, a menção aos gêneros discursivos não ocorre de modo explícito na primeira, como também os gêneros referidos na segunda não são mencionados como gênero discursivo literário. O documento assim destaca:

Práticas da vida cotidiana - Atividades que levem o aprendiz a refletir sobre si e os grupos de pertencimento; enfatizem a relação com o outro e com o entorno; e digam respeito a mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos. **Práticas artístico-literárias** - Atividades com textos artístico-literários que envolvam a fruição estética, a criatividade e a reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos. Os textos artísticos-literários – em versão original ou recriações para neoleitores, adaptações para filmes, canções, pinturas, quadrinhos etc. – servem como ponto de partida para a condução das propostas (Salvador, 2017, p. 109, grifo nosso).

Considerando se tratar de um documento voltado para os estudos de língua estrangeira por crianças iniciantes no Ensino Fundamental, é preciso considerar as escolhas discursivas que se operam em níveis diversos do funcionamento psicológico de produção, ou seja, as construções ontogenéticas, necessárias à autonomização dos diversos tipos de funcionamento e, de modo mais geral, da passagem dos gêneros primários aos gêneros secundários como nos orienta Bakhtin (2011).

O debate trazido pelo Referencial enfatiza a função social dos gêneros discursivos e destaca alguns relevantes aspectos necessários à uma proposta didático-pedagógica para o ensino de Língua Estrangeira, a saber:

- o desenvolvimento de atividades que contemplem os mais variados gêneros do discurso;

- o desenvolvimento das competências (sociolinguística, gramatical, intercultural etc.) e habilidades de maneira integrada;
- os interesses e as necessidades dos alunos e considere o conhecimento de mundo dos estudantes;
- o desenvolvimento de atividades comunicativas que promovam o aprendizado da língua estudada de maneira significativa e que promovam reflexões acerca da língua materna;
- o desenvolvimento de atividades que tragam a cultura da língua estudada e promovam discussões e levem os alunos a compreenderem melhor a própria cultura; e
- uma formação voltada para a ética, o respeito às diferenças, a reflexão e os caminhos de uma cidadania crítica e atuante no mundo contemporâneo (Salvador, 2017, p. 109).

O Referencial defende que as ações desenvolvidas por docentes devem proporcionar uma diversidade de práticas de compreensão auditiva, oralidade, leitura e produção textual, além de reflexão sobre a língua. Nesse contexto, o ensino da língua estrangeira deve promover situações de contato do estudante com a diversidade cultural dos países que falam a língua estrangeira (Salvador, 2017). Vejamos, especificamente, se e como as aprendizagens esperadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental na área de Língua Estrangeira trazem flagrantes de atos de leitura por meio “dos mais variados gêneros do discurso” e da “competência intercultural” anunciados como proposta didático-pedagógica. Destacamos, aqui, alguns desses flagrantes encontrados em cada um dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Quadro 1: Atividades esperadas na área de Língua Estrangeira

ANoS iNiCIAiS	APReNDizAGeNS eSPeRADAS (Foco NoS AtoS De LeitURA e coMPetêNCiA iNteRcULtURAL)
1º ano	Aproximar-se da língua estrangeira escrita pela associação de palavra ou expressão à imagem. Conhecer o patrimônio cultural material e imaterial (tais como jogos, brincadeiras, gastronomia e canções) de países em que se fala a língua estrangeira.
2º ano	Conhecer aspectos culturais e naturais dos países em que a língua estrangeira é falada e se aprofundar neles identificando os países em mapas e reconhecendo fotos ou imagens relacionadas a eles.
3º ano	Compreender e apreciar obras literárias em língua estrangeira lidas pelo professor ou por colegas de outros anos. Conhecer e respeitar a diversidade linguística e cultural e refletir sobre elas relacionando-as à própria identidade cultural, pelo contato com a produção cultural dos diversos países.
4º ano	Ler e compreender textos de diferentes gêneros identificando palavras e expressões familiares e localizando informações. Conhecer aspectos históricos, geográficos, sociais e culturais dos países em que se fala a língua estrangeira. Conhecer e respeitar a diversidade cultural de países de língua estrangeira e refletir sobre sua identidade cultural em relação a descoberta de outras culturas.
5º ano	Compreender diálogos e informações contidas em falas e documentos audiovisuais. Compreender textos orais de diversos gêneros, com base nas características de cada gênero. Compreender textos em diversos suportes textuais. Conhecer e respeitar a diversidade cultural de países de língua estrangeira e refletir sobre sua identidade cultural em relação à descoberta de outras culturas.

Fonte: Produção adaptada pelas autoras com foco na competência de leitura a partir de informações do documento (Salvador, 2017, p. 110-111).

As informações apresentadas mostram que os atos de leitura ocorrem por meio de uma diversidade de suportes discursivos, considerando textos verbais orais e escritos, como também os textos híbridos e não-verbais. A referência aos gêneros focaliza o trabalho de leitura e compreensão que também inclui obras literárias, embora,

nesse sentido, a ênfase seja para leitura de textos escritos. O desenvolvimento da competência intercultural é sugerida por meio de fomento ao conhecimento e exploração de diferentes aspectos (históricos, geográficos, sociais e culturais) de países em que se fala a língua estrangeira. É motivador verificar que não há menção há um único país ou

países específicos que falam a língua inglesa, o que reforçaria a hegemonia linguística e cultural.

Podemos celebrar alguns avanços do ponto de vista didático-pedagógico, mas ainda há aspectos a investir no que diz respeito a se pensar a competência intercultural do profissional responsável pela docência de língua estrangeira nos anos iniciais da rede pública de educação – o professor licenciado em Letras, Língua Inglesa e Literaturas. O papel do professor e do aluno trazido pelo Referencial, a nosso ver, se aplica aos agentes do ensino e da aprendizagem no contexto de qualquer disciplina. Observamos, a partir desse documento, que há aspectos que ainda merecem atenção no debate sobre o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ao discorrer sobre língua/linguagem como prática social, observamos uma tímida menção à perspectiva intercultural, quando sinalizam para a utilização de habilidades linguísticas do aprendiz e integração da cultura da língua alvo, como também quando inclui a competência intercultural no grupo de competências necessárias para a aprendizagem. Contudo, do ponto de vista teórico-conceitual, o documento não traz compreensões sobre o que vem a ser essa competência intercultural e como seria essa integração da cultura da língua alvo.

Nesse sentido, alinhados com Siqueira (2005), e sensíveis a essas reflexões, defendemos a formação para a mediação docente interculturalista, destacando que os desafios são muitos, entre eles: investir no desenvolvimento de sua competência intercultural crítica para então ser capaz de fomentar similar habilidade nos seus aprendizes; entender que a língua inglesa, hoje em dia, é aquilo que todos os seus falantes, nativos ou não, fazem dela; preparar o aprendiz para

se tornar um falante de Inglês como Língua Franca, capaz de operar tanto em nível global quanto local; defender e adotar iniciativas de democratização do acesso à língua inglesa como um direito [...] (Siqueira, 2008, p. 335). É nesse sentido que pensamos a Língua Inglesa no contexto do Ensino Fundamental para aprendizagens sensíveis das crianças.

Mendes (2007) faz referência a um professor/ uma professora culturalmente sensível para a educação linguística, assim, tal profissional, sem sombra de dúvidas, será capaz de fomentar no/na aprendiz/futuro falante de uma nova língua ou língua adicional uma atitude de “[...] abertura em direção a outras culturas, o que inclui a apreciação e o respeito pela diversidade cultural e a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo” (Mendes, 2007, p.122).

A competência intercultural, neste estudo, valoriza uma combinação de habilidades e conhecimentos de estudantes e docentes, de modo a permitir ao falante se posicionar criticamente diante das culturas da língua alvo, considerando a relevância de sua própria cultura e de sua língua materna.

Para Sifakis (2014, p. 248, tradução nossa), “é importante que a pesquisa orientada pelo Inglês como língua intercultural esclareça as maneiras como aprendizes de diferentes comunidades de fala e origens culturais interagem com outros falantes não nativos de inglês”². Portanto, a partir dessas leituras e compreensões bibliográficas e documentais, buscamos ampliar as possibilidades de inclusão de sujeitos (professores/ professoras e estudantes) cada vez mais interculturalmente conscientes nas relações

² *It is important that EICL-oriented research sheds light on the ways learners from different speech communities and cultural backgrounds communicate with other NNSs in English.*

com as línguas estrangeiras e os atos de leituras delas decorrentes.

Ressonâncias propositivas

O Estágio Pós-Doutoral desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB ampliou compreensões sobre atos de leitura experienciados por crianças inseridas na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, desde os bebês até as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contato com a língua materna ou com a língua inglesa, no caso das crianças maiores. Os resultados apresentados são aqui sintetizados como ressonâncias propositivas para importantes contextos formativos discursivos.

O primeiro contexto representa os encontros formativos nos Grupos de Pesquisa GPELCH e FORINLEJA (UNEB) e FORMACCE (UFBA) nos quais podemos dialogar com pesquisadoras e professoras, em sua maioria, trazendo diálogos com compreensões e reflexões desenvolvidas na pesquisa. O estudo trouxe relevantes resultados do ponto de vista científico, social, cultural e profissional. Com relação às dimensões social e cultural, destacamos a sensibilidade científica de se inquietar com a necessidade de valorizar a criança inserida nas culturas da infância, participante de uma diversidade de situações interativas da própria cultura e a de outros nos âmbitos local e global. Isso inclui sua participação como leitora do mundo que lhe é apresentado dentro e fora da escola, nos materiais didáticos, nas telas de dispositivos tecnológicos digitais, entre tantas outras experiências leitoras. São eles/elas, leitores/leitoras que leem e produzem compreensões, inclusive na interatividade em língua inglesa.

O segundo contexto focalizado é a projeção desses resultados em atividade dialógica

formativa que integre profissionais do Curso de Pedagogia e da Licenciatura em Língua Inglesa da UNEB para juntos produzirmos convergências curriculares no interesse de fomentar conhecimento sobre a competência leitora e a comunicativa intercultural, notadamente no que concerne ao estudo de metodologias ativas que ponham no centro da ação docente não o fazer docente, mas quem aprende, fomentando sua autonomia e capacidade de aprender de forma crítica e contextual (Berbel, 2011). Consideramos a relevância dessa proposta diante do projeto do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa, redimensionado em 2020 e em fase de gerenciamento curricular na Universidade do Estado da Bahia, um currículo atualizado e sensível, com 400 horas na Dimensão de Práticas Pedagógicas com componentes curriculares voltados para a Educação Infantil e para a Educação de Jovens e Adultos, como também com a inserção dos componentes “Letramentos Literários e Literatura Infanto-Juvenil”, na Dimensão de Estudos Literários, e “Teorias da Aprendizagem e do Desenvolvimento da Linguagem” na Dimensão Pedagógica.

Considerações finais

A partir dos achados científicos apresentados nas seções supramencionadas, acreditamos na relevância social e cultural da pesquisa por situar a criança como sujeito social intercultural. Este ser pós-moderno, cujo direito de ler e compreender uma língua estrangeira é oportunidade de se conhecer nas atitudes decoloniais desde a infância, de saber que se trata de um idioma que pode fomentar a diversidade linguística e cultural.

Nesse enfoque, consideramos a contribuição deste estudo para pesquisas futuras em consonância com nosso interesse de

produzir material científico que apresente os bastidores desta e de outras pesquisas, construindo procedimentos éticos necessários e adequados, desenvolvidos em programas de Pós-Graduação que integrem as experiências científicas de atos de leituras nas infâncias. A proposta surge de nossos flagrantes da potencialidade e do protagonismo metodológicos apresentados por crianças, o que gera aprendizagens para pesquisadoras e pesquisadores e, muitas vezes, constituem fenômenos inspiradores de produção de dispositivos metodológicos inovadores. Nosso interesse é a produção de dossiê temático para periódico ou publicação em livros desses registros de bastidores.

No contexto das ressonâncias propositivas, destacamos a importância de darmos prosseguimento aos achados e análises produzidas por autores aqui mencionados e outros que se situam como relevante referência dialógica. Este movimento, acreditamos, permitirão ampliar as compreensões originadas do Referencial Curricular no que se refere às competências comunicativas e interculturais relacionadas aos atos de leitura.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Pães de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2010.

ALMEIDA, Risonete Lima de. **cenias simbólicas e enunciação oral**: ressonâncias de sentidos na educação infantil. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17783/3/Tese%20de%20Doutorado%20-%20Risonete%20Almeida.pdf> Acesso em: 10 de nov. de 2022.

BAKHTIN, Mikail. **estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de es-

tudantes. **Revista Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina: Editora da UEL, v.32, n.1, p.25-40, jan./jun., 2011.

BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais de Língua estrangeira**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 18 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRITISH COUNCIL. **Seis aspectos para a Revisão da 3ª versão da BNCC no componente de Língua inglesa**. Terceira Versão. Leitura Crítica. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/ingles/bncc/leitura-critica>. Acesso em: 27 nov. 2021

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2009

KRAMSCH, Claire. **context and culture in language teaching**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, Claire. Why foreign language teachers need to have a multilingual outlook and what that means for their teaching practice. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa: UEPG, v.1, n.2, p. 181-188, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/5165>. Acesso em: 05 jan. 2022.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **etnopesquisa crítica, etno-pesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2 ed. 2010.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MEN-

DES, E. (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.139-158.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. (Org.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007, p.119-139.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **A pedagogia da rebeldia e o enleituramento**. 01. ed. Saarbrücken - Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2015. v. 01. 277p.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de; ALMEIDA, Risonete Lima de. O papel da leitura no ensino de língua estrangeira. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**. v.8 n.1 (2018). p. 26-39. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/4299> Acesso em: 15 de mar. de 2021.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **Pedagogia da rebeldia e o enleituramento**. Curitiba: Appris, 2019

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de; ALMEIDA, Risonete Lima de; SANTOS, Terezinha Oliveira. Enleituramento, um conceito que bem poderia ser Freireano. In: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; JESUS, Bruna Guzman. **educação contemporânea**. Educação Inclusiva, Reflexões. v. 4. Belo Horizonte-MG: Poisson, 2020, p. 100-105.

PAIVA, Vera Lúcia Maria de Oliveira. (Org). **ensino de Língua inglesa: Reflexões e Experiências**. 3 ed. Ed. Pontes. Campinas. 2005.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular Municipal para os anos iniciais do ensino fundamental**. Salvador, BA, 2017. Disponível em: http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2018/03/Referencial-Curricular-Municipal-para-os-anos-iniciais-do-EF_versao-online...-1.pdf Acesso em: 10 nov. 2017.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogênicas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e cols. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales. São Paulo: Mercado das Letras, 2010, p. 19-34.

SIFAKIS, Nicolaos. ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a lingua franca*, vol. 3, n. 2, p. 317-335, 2014. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/jelf-2014-0019/html>. Acesso em: 05 jan 2022.

SIFAKIS, Nicolaos. Teaching EIL – teaching international or intercultural English: what teachers should know’. In: Rani R.: Mario S. (Eds.), *English in the World: global rules, global roles*. London and New York: Continuum, 2006, p. 151-168.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista inventário**, ed. 4, jul/2005. Disponível em: www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm. Acesso em: 10 out 2021.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11607> Acesso em: 10 out 2021.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; BARROS, Kelly Santos. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. **estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n.48, jul-dez. p. 5-39, 2013. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14536/10003>. Acesso em 03 de mar. 2021.

Recebido em: 15/12/2023

Aprovado em: 11/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

***O aborto* (1893), de Figueiredo Pimentel: do criticado folhetim ao sucesso do livro popular**

Sabrina Ferraz Fraccari (UFSM/CAPES)*

<https://orcid.org/0000-0001-6656-9417>

Resumo:

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de publicação do romance *O aborto* (1893), de Figueiredo Pimentel, desde o formato folhetim até a edição em livro, considerando o componente comercial dos textos literários e as instâncias de recepção, em especial, a crítica literária brasileira em fins do Oitocentos. A fim de embasar teoricamente nosso estudo, recorreremos às pesquisas de El Far (2004; 2007), Catharina (2013), Vieira (2015), Mendes (2017), Mendes e Vieira (2013) e, ainda, Sodré (1966) e Barbosa (2010). Nosso trabalho divide-se em três momentos: no primeiro, empreendemos um esforço em recuperar a trajetória do folhetim *O artigo 200*, título pelo qual a narrativa começou a ser publicada no periódico *Província do Rio*, em 1889; na sequência, nos debruçamos sobre a edição em formato de livro popular do romance *O aborto*, pela Livraria do Povo, de Pedro Quaresma, em 1893; por fim, destacamos críticas de Coelho Neto e Carlos Magalhães de Azeredo sobre *O aborto* publicadas em importantes jornais do período a fim de compreender aspectos acerca da recepção quando da publicação do romance em livro.

Palavras-chave: Literatura brasileira; Livros para homens; Literatura e imprensa.

Abstract:

***O aborto* (1893), by Figueiredo Pimentel: from the criticized serial novel to the success of the popular book**

This article aims to reflect on the publication process of Figueiredo Pimentel's novel *O aborto* (1893), from the pamphlet format to the book edition, considering the commercial component of literary texts and the instances of reception, especially Brazilian literary criticism at the end of the 19th

* Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Mestre em Letras (Ênfase em Estudos Literários) também pela UFSM. Graduada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9109909838710170>; E-mail: sabrina.fraccari@acad.ufsm.br

century. In order to provide a theoretical basis for our study, we drew on the research of El Far (2004; 2007), Catharina (2013), Vieira (2015), Mendes (2017), Mendes and Vieira (2013), as well as Sodré (1966) and Barbosa (2010). Our work is divided into three parts: in the first, we make an effort to recover the trajectory of the pamphlet *O artigo 200*, the title by which the narrative began to be published in the periodical *Província do Rio*, in 1889; next, we look at the edition in popular book format of the novel *O aborto*, by Livraria do Povo, by Pedro Quaresma, in 1893; finally, we highlight reviews by Coelho Neto and Carlos Magalhães de Azeredo on *O aborto* published in important newspapers of the period in order to understand aspects about the reception when the novel was published in book form.

Keywords: Brazilian literature; Books for men; Literature and the press.

Considerações iniciais¹

Se folheássemos os impressos fluminenses entre o final do século XIX e o início do XX, encontraríamos com frequência o nome de Alberto Figueiredo Pimentel. Cronista, romancista, contista, poeta e jornalista, o autor foi um dos mais prolíficos intelectuais brasileiros da *Belle Époque*, tendo publicado diversos títulos, desde romances até contos de fadas voltados ao público infantil. Entre os escritos de maior sucesso do macaense Figueiredo Pimentel, estão os romances *O aborto* (1893), objeto deste estudo, *Um canalha* (1895) e *O terror dos maridos* (1897), obras consideradas escandalosas pela crítica literária do período.

O aborto, primeiro romance publicado por Figueiredo Pimentel, foi editado em livro no ano de 1893, pela Livraria do Povo, do reconhecido livreiro-editor Pedro Quaresma (1863-1921), “um dos mais hábeis na vendagem de seus produtos” (Catharina, 2013, p. 43-44). A narrativa, no entanto, começou a ser publicada no formato folhetim pelo jornal *Província do Rio*, da cidade de Niterói, em 1889, sob o título *O artigo 200*,

e era assinada por Albino Peixoto, pseudônimo adotado por Pimentel. O folhetim, porém, teve sua publicação interrompida pelo periódico, pois foi considerado ofensivo pelos leitores e por parte da crítica.

A protagonista de *O aborto* é a jovem Maricota, filha de Joaquim e Guilhermina Rodrigues, casal de poucas posses que morava em Niterói. A jovem tratava com naturalidade as questões acerca do corpo e da sexualidade, e não se abstinha de tecer comentários sobre assuntos considerados delicados para as moças. Além disso, como o próprio título sugere, Maricota engravida antes de firmar matrimônio e, em razão disso, decide fazer um aborto, procedimento que acaba por levá-la à morte.

Taxado como imoral e pornográfico, quando publicado em livro, no entanto, *O aborto* foi um sucesso comercial, tendo vendido, segundo El Far (2004), cerca de sete mil cópias em poucos meses. Nosso interesse, desse modo, consiste em refletir sobre o processo de publicação do romance de Figueiredo Pimentel, desde o formato folhetim até a edição em livro, considerando o componente comercial dos textos literários e as instâncias de recepção, em especial, a

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

crítica literária do período. Ao longo dessa reflexão, buscamos considerar hipóteses capazes de nos ajudar a compreender tanto o contexto histórico e, dessa forma, as condições que levaram ao sucesso comercial do romance, quanto o posterior apagamento do livro da história das letras nacionais.

Para isso, na próxima seção, com base nas pesquisas de Catharina (2013), Vieira (2015) e Mendes e Vieira (2013) e, ainda, nas considerações do próprio Figueiredo Pimentel, nos propomos a recuperar a singular trajetória do folhetim *O artigo 200*. Na sequência, amparados por El Far (2004; 2007) e Mendes (2017), recuperamos a campanha de publicidade promovida por Pedro Quaresma que precedeu a publicação, em formato de livro popular, do romance *O aborto*, em 1893. No mês de janeiro daquele ano, o livreiro passou a divulgar, nos principais jornais cariocas do período, notas curtas sobre o lançamento do romance de Pimentel, associando-o ao naturalismo e, com isso, evocando um certo teor erótico/sexual da narrativa como elemento de publicidade.

Por fim, na terceira e última seção, interessa-nos recuperar algumas críticas sobre o romance veiculadas em importantes periódicos no contexto finissecular que, em nossa leitura, reforçam a imagem de imoralidade da narrativa e, de alguma forma, contribuem para o seu posterior apagamento na história da literatura brasileira. Nesse sentido, é válido ressaltar que, atualmente, encontramos uma única edição do romance disponível, a qual foi organizada pelos pesquisadores Leonardo Mendes e Pedro Paulo Garcia Catharina, e publicada em 2023 na coleção Garimpo dos Editores, da Alameda Editorial. Enfatiza-se, desse modo, um esforço especialmente acadêmico em recuperar obras como a que constitui nosso objeto

de estudos, que tanto envolveram os leitores em fins do Oitocentos, mas que se mantiveram esquecidas por décadas.

O artigo 200 (1889) no jornal

Província do Rio

O periódico niteroiense *Província do Rio* começou a ser editado em 1883 e, como a grande maioria dos jornais no período, trazia em suas páginas

notícias diversas sem ordem evidente, reunindo anúncios sobre crimes e prisões, reivindicações da população, cotação do café, notas de falecimento, sentenças judiciais, notícias do Império, decisões ministeriais e notas sobre espetáculos teatrais. (Catharina, 2013, p. 39).

Atualmente, porém, apenas quatro edições de *Província do Rio* podem ser acessadas: o primeiro número do jornal, datado de 15 de abril de 1883, pertencente ao acervo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB); e outras três edições que integram o acervo da Fundação Biblioteca Nacional, as de número 223 (de 3 de dezembro de 1885), 574 (de 15 de março de 1888) e 656 (de 25 de setembro de 1888) (Vieira, 2015).

A exitosa coluna Folhetim, como era de se supor, também ocupava as notas de rodapé do impresso. Embora sejam em número restrito as edições do periódico possíveis de serem acessadas no tempo presente, Catharina (2013, p. 40) afirma que os títulos publicados na seção folhetim do jornal *Província do Rio* “aponta[m] para o apelo de uma literatura comercial e mais popular, proveniente da França, que parece adequar-se aos anúncios de crimes e prisões presentes no jornal”. Na leitura do pesquisador, a predileção por tais narrativas ofereceria certo respaldo à publicação, naquele jornal, de um romance como *O artigo 200*.

O título dado ao folhetim por Figueiredo Pimentel refere-se, segundo Catharina (2013), ao artigo 200 do Código Criminal do Império do Brasil, datado de 16 de dezembro de 1830. Esse artigo é encontrado na Parte Terceira “Dos crimes particulares”, Título II “Dos crimes contra a segurança Individual”, Capítulo I “Dos crimes contra a segurança da pessoa, e vida”, especificamente na Seção II, intitulada “Infanticídio”, e esclarece que “fornecer com conhecimento de causa drogas ou quaisquer meios para produzir o aborto, ainda que este se não verifique” (Brasil, 1830, s.p.) configura crime punível com dois a seis anos de prisão. Acrescenta-se, ainda, que a pena será dobrada caso quem cometa o crime for médico, boticário ou cirurgião. É válido mencionar ainda, que, entre os artigos da seção II, o de número 199 proíbe a realização do aborto, pois configura crime “ocasionar aborto por qualquer meio empregado interior ou exteriormente com consentimento da mulher pejada” (Brasil, 1830, s.p.). Compreende-se, dessa forma, que o título do romance folhetim dialoga diretamente com uma questão pertinente para o período, criminalizada por um documento institucional.

Como pontua Catharina (2013), em razão do número restrito de edições do jornal *Província do Rio*, pouco se sabe sobre *O artigo 200*. A maior fonte de informações acerca do folhetim acaba por ser o “Prefácio indispensável”, escrito pelo próprio Figueiredo Pimentel quando da publicação da narrativa em livro, em 1893. Nesse texto, o jornalista destaca que o romance foi escrito em apenas dez dias: entre 16 e 25 de junho de 1889 e, pouco tempo depois de iniciada a publicação seriada, alguns leitores enviaram cartas à redação com queixas acerca da narrativa. Diante disso, os responsáveis pelo jornal ni-

teroiense optaram por alterar expressões, retirar descrições de cenas consideradas ultrajantes e, por fim, encerrar a publicação antes mesmo de a trama ser finalizada conforme os planos iniciais do escritor:

ao cabo de meia dúzia de números, em vista de reclamações diárias sem conta, devolução de assinaturas, cartas anônimas, etc., a redação julgou bom mudar palavras, suprimir cenas e descrições e, mais tarde, suspender-lhe a publicação. E, nesse tempo, como fora primitivamente escrito, achava-se expurgado dos vocábulos que pudessem malsoar aos castíssimos ouvidos dos pudicos leitores da praia... Grande! Muito mais resumido do que hoje aparece. (Pimentel, 2023, p. 25).

O jornalista não se priva de tratar ironicamente aos leitores primeiros do folhetim, pois ressalta que a publicação foi interrompida mesmo após a exclusão de palavras potencialmente ofensivas. Da mesma forma, ao realçar a supressão de palavras e cenas consideradas desrespeitosas à moral no texto publicado na *Província do Rio*, Figueiredo Pimentel apresenta um argumento para excitar a curiosidade dos leitores do romance publicado em livro. Sobre essa discussão, o autor acrescenta:

por quaisquer motivos que não vêm ao caso, o proprietário desta folha achou conveniente suprimir alguns trechos, capítulos e toda a conclusão. Fui obrigado a terminar a novela do modo que saiu impresso, diferente do que projetara e escrevera. Baseava-se o seu desfecho no art. 200 do Código Criminal.

Não perderam com esse final os leitores do Sr. Xavier de Montépin, que querem um enredo intrincado e comovente, um fim qualquer. Antes pelo contrário... Agora, os que leem literatura e esperavam cenas verdadeiras, descrição completa dos fatos naturais, estudos psicofisiológico dos caracteres observados, não de ler *O artigo 200* – edição correta e aumentada – muito em breve, em volume. (Pimentel, 2023, p. 26).

Figueiredo Pimental menciona o escritor francês Henry Xavier Amon Perrin, conhecido como Xavier de Montépin (1823–1902), autor de romances-folhetim bastante popular na França e no Brasil em fins dos Oitocentos (Mendes; Vieira, 2013). Entre os títulos de Montépin publicados na imprensa brasileira, destaca-se *As Mulheres de Bronze (1ª parte)*, veiculada no periódico carioca *Gazeta de Notícias*, no ano de 1879 (Mendes; Vieira, 2013).

A lembrança do popular escritor francês, no entanto, foi usada por Pimentel para alfinetar aos leitores do jornal incomodados com *O artigo 200*, uma vez que ele parece considerar as produções de Montépin pouco criativas. Enquanto isso, leitores interessados em textos mais elaborados e desafiadores (como Pimentel claramente considera o seu romance), ficaram, logicamente, decepcionados com o final dado ao folhetim e, por isso mesmo, poderiam buscar na publicação em livro os elementos que almejam encontrar nas narrativas literárias. Ao fazer isso, o escritor macaense, além de intencionalmente marcar certa distinção nos leitores que – naquele momento – comprariam seu romance editado em livro, investe numa espécie de publicidade para a sua obra, realçando o elemento comercial da literatura.

O aborto (1893), pela Livraria do Povo

As últimas décadas do século XIX foram de intensas transformações sociais, culturais e econômicas no Brasil. A proclamação da República, em 1889, consolidou o Rio de Janeiro como o principal centro do país em razão de perspectivas promissoras para a cidade, especialmente no campo econômico: o porto passava, cada vez mais, a receber importações da Europa; era sede do Banco do Bra-

sil, o qual concentrava as finanças da nação; e era também o núcleo da rede de ferrovias nacionais e, portanto, o ponto de ligação entre todas as regiões do país. Dessa forma, a então capital da jovem República tornou-se o “maior centro cosmopolita da nação, em íntimo contato com a produção e o comércio europeus e americanos, absorvendo-os e irradiando-os para o resto do país” (Sevcenko, 2003, p. 40).

Além disso, desde 1870, o Rio de Janeiro atravessava por um processo de ampliação da industrialização, possibilitado pelo aumento das linhas férreas, e passou a atrair uma gama de trabalhadores em busca de emprego. Esse cenário se deu também em razão de dois outros fatores: a abolição formal da escravatura, em 1888, e a crise da produção cafeeira, intensificada a partir de 1882. Ambos eventos levaram à cidade uma população composta de pessoas livres (ex-escravizados) e imigrantes europeus, acentuando o êxodo rural e, ao mesmo tempo, gerando uma concentração de pessoas no Rio (El Far, 2004). Aos poucos, criou-se, na capital republicana, um contingente de trabalhadores assalariados, os quais tinham a possibilidade de consumir produtos, entre eles, livros e jornais.

Nesse contexto, o mercado editorial carioca, sobretudo os anos posteriores a 1870, cresceu de modo nunca visto. Segundo El Far (2007), novas tecnologias de impressão passaram a ser utilizadas e, junto ao papel de menor qualidade, capas em formato brochura e edições em tamanho menor, permitiram o barateamento dos impressos, tornando-os acessíveis a um número muito maior de leitores. Dessa forma, o livro foi, paulatinamente, deixando de ser um produto caro e, por isso mesmo, reservado às elites abastadas (El Far, 2007).

Cabe destacar que, sobretudo no Rio de Janeiro, ao contrário do que se acreditou por muito tempo, havia uma gama considerável de habitantes vistos como alfabetizados:

o índice de analfabetismo no Rio de Janeiro, naquele final de século, era o mais baixo do país. Enquanto 80% dos brasileiros não sabiam ler nem escrever, quase metade da população carioca aparecia, nos dados oficiais, liberta desse mal. Segundo o censo de 1890, a população da capital federal era de 522 mil habitantes, um número que praticamente havia dobrado em relação ao recenseamento de 1872. Desse meio milhão de moradores, 57,9% dos homens e 43,8% das mulheres foram registrados como alfabetizados, o que representava, em termos numéricos, cerca de 270 mil pessoas capazes de ler e escrever. (El Far, 2004, p. 12-13).

O número elevado de possíveis leitores, embora não se possa precisar se, de fato se traduzia na realidade, como ressalva El Far (2004), atraiu a atenção de editores e livreiros que, cada vez mais, viam o livro como uma mercadoria lucrativa. Em razão disso, esses profissionais buscaram diversificar a oferta de impressos, a fim de disponibilizar aos leitores narrativas dos mais variados gêneros, bem como livros de diferentes valores e formatos:

aos olhos do freguês estavam os autores aclamados nos jornais, as edições de luxo, os exemplares chegados havia pouco do além-mar, as brochuras em oferta, os volumes ilustrados, representantes dos mais variados temas, gêneros e idiomas. (El Far, 2004, p. 27-28).

Com o comércio de livro transformando-se em um negócio bastante lucrativo em virtude do crescente número de leitores e dos baixos custos de produção dos impressos, diversos vendedores de livros passaram também a se aventurar pelo ramo editorial, entre eles Pedro da Silva Quaresma, pro-

prietário da Livraria do Povo. Nas palavras de El Far (2004, p. 44), o livreiro “procurava fazer nome junto aos leitores, promovendo autores de enredos arrebatadores, sangüinolentos e lúbricos, muitas vezes desaconselhados às ‘mulheres de boa família’”.

Quaresma iniciou no ramo editorial na década de 1890, e mostrou-se logo atento aos gostos do público leitor. A partir de 1894, por exemplo, a Livraria do Povo começou a publicar uma série de impressos dedicados ao público infantil, a chamada Biblioteca Infantil, contribuindo para popularizar a literatura voltada a agradar aos pequenos, nicho até então inédito no mercado livreiro brasileiro. Não à toa, os livros para crianças acabaram por tornar-se bastante populares durante a *Belle Époque* carioca. A coleção lançou vários títulos, entre eles *Histórias da carochinha* (o primeiro volume publicado), *Histórias do arco da velha*, *Histórias da baratinha*, *Teatro infantil* e *Meus brinquedos*, todos editados por Figueiredo Pimentel (El Far, 2004).

Os títulos da Livraria do Povo não se restringiam, contudo, às publicações direcionadas às crianças, pois Pedro Quaresma “procurou sempre publicar o que ainda não havia no terreno das letras” (El Far, 2004, p. 96). Seguindo esse pensamento, o livreiro-editor colocou no mercado uma série de trovas e modinhas que alcançou sucesso imediato e atraiu um novo público para o seu estabelecimento. Mas o catálogo da Livraria do Povo, porém, não se esgotava nos livros infantis e tampouco nas trovas e modinhas: abarcava também os chamados “livros para homens”, do qual *O aborto* foi considerado um representante de sucesso.

Eufemismo para narrativas de tom pornográfico, os “livros para homens” ou de “leitura alegre” foram outro sucesso comercial dos Oitocentos. Embora o sexo e o dis-

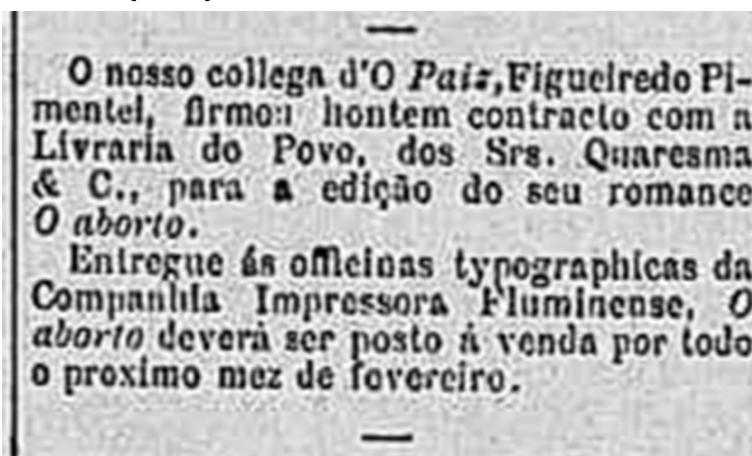
curso sobre ele fossem considerados assuntos delicados e indecorosos, e as publicações acerca do tema tenham sido censuradas ao longo da história dos impressos, o mercado editorial carioca, em fins do século XIX, encontrou nas narrativas pornográficas “uma faixa reconhecível do comércio livreiro” (Mendes, 2017, p. 174). Dessa forma, especialmente a partir dos anos 1880, os livros licenciosos proliferaram-se a fim de atender a um público crescente, e eram anunciados nas páginas dos jornais de maior circulação na cidade do Rio, entre eles, os periódicos *Gazeta de Notícia* e *O Paiz*.

A Livraria do Povo, por intermédio de Pedro Quaresma, “que ambicionava conquistar a preferência do público no campo das publicações populares, não só editou como também incentivou a criação de alguns desses romances” (El Far, 2004, p. 253). A livraria contava, em seu catálogo, com um vasto número de publicações consideradas pornográficas, entre elas *Contos nervosos que produzem tremeliques nas moças*, *Rimas*

inocentes que produzem faísca, *A virgem devassa*, *A maneira de tratar as mulheres como elas merecem*, *Memórias de uma insaciável*, além de *O aborto* (Mendes, 2017).

Dada a popularidade da imprensa, o desejo de Quaresma de ver os livros por ele editados alcançarem altos números de vendas, e o fato de que “as obras populares não eram aquelas direcionadas a um público específico, e sim as que recebiam um tratamento editorial interessado em baixar seu custo de produção e dinamizar seu consumo” (El Far, 2004, p. 12), a publicação de *O aborto* foi precedida por uma forte campanha de divulgação veiculada nos principais impressos da então capital da República. No mês de janeiro de 1893, precisamente no dia 24, o reconhecido jornal *Gazeta de Notícias* destacou, na seção Gazetilha, uma nota informando sobre o contrato assinado entre Figueiredo Pimentel e a Livraria do Povo para a edição em livro do romance. Esse informe se encontra reproduzido na figura 1, a seguir.

Figura 1. Nota sobre o contrato firmado entre Figueiredo Pimentel e a Livraria do Povo para a publicação de *O aborto*, veiculada na seção Gazetilha do jornal *Gazeta de Notícias* (1893)



Legenda: O nosso colega de O Paiz, Figueiredo Pimentel, firmou ontem contrato com a Livraria do Povo, dos Srs. Quaresma & C., para a edição do seu romance *O aborto*. Entregue às oficinas tipográficas da Companhia Impressora Fluminense, *O aborto* deverá ser posto à venda por todo o próximo mês de fevereiro.

Fonte: *Gazeta de Notícias*, 24/01/1893, p. 2. Disponível em: https://memoria.bn.br/pdf/103730/per103730_1893_00023.pdf. Acesso em: 02 out. 2023.

No mês de fevereiro de 1893, o jornal *O Paiz*, para o qual o próprio Figueiredo Pimentel escrevia na época, divulgou breve nota sobre a publicação de *O aborto* na seção reservada aos anúncios publicitários. No dia 3 de fevereiro (anúncio reproduzido à esquerda), era informado que “Aparecerá brevemente *O aborto*, romance naturalista por Figueiredo Pimentel” (*O Paiz*, 3/2/1893, p. 6), enquanto no dia 16 do mesmo mês (anúncio reproduzido à direita), a nota tratava a obra como “romance realista”. A flutuação entre “naturalista” e “realista” como qualificadores estéticos da narrativa a ser publicada mobilizavam as expectativas dos leitores e a associação ao naturalismo, em especial, indicava a exploração do corpo de modo a sugerir a presença de elementos de cunho erótico e/ou licencioso.

Segundo El Far (2004), o mesmo anúncio foi publicado entre os meses de fevereiro e

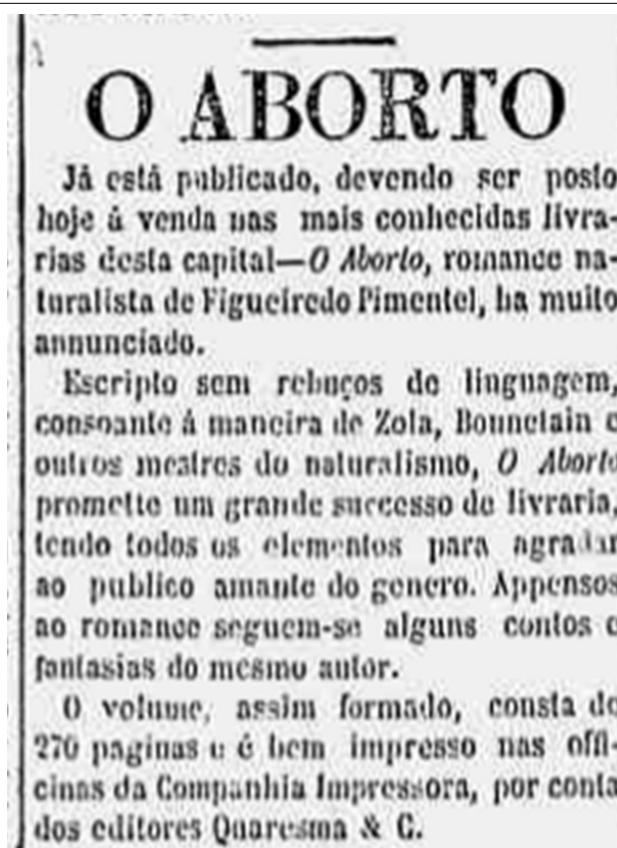
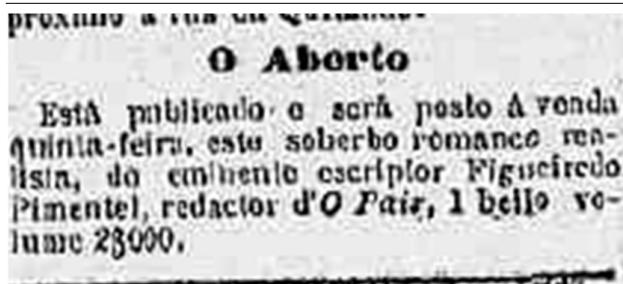
março nos principais jornais da capital federal, de modo a aguçar a curiosidade dos leitores em potencial. E, apesar de a nota sobre a assinatura do contrato entre Pimentel e a Livraria do Povo (figura 1) afirmar que a publicação sairia no mês de fevereiro, apenas no mês seguinte é que o romance editado em formato livro popular foi posto à venda (Catharina, 2013).

No final do mês de março, precisamente no dia 20, o periódico *Gazeta de Notícias* trouxe, ao final da página 4, a informação de que *O aborto* havia sido publicado (figura à esquerda). Catharina (2013), no entanto, afirma que a publicação do romance parece ter ocorrido somente no dia 23 daquele mesmo mês, quando o jornal *O Paiz* informava, em uma nota relativamente extensa, que a obra de Figueiredo Pimentel seria posta à venda no mesmo dia (figura à direita).

Figura 2. Anúncios sobre a publicação de *O aborto* publicados no mês de fevereiro de 1893 pelo jornal *O Paiz*



Fonte: *O Paiz*, 3/2/1893, p. 6. Disponível em: https://memoria.bn.br/pdf/178691/per178691_1893_03925.pdf. Acesso em 10 out. 2023. — *O Paiz*, 16/2/1893, p. 6. Disponível em: https://memoria.bn.br/pdf/178691/per178691_1893_03938.pdf. Acesso em 10 out. 2023.

Figura 3. Notas sobre a publicação e comercialização de *O aborto* (1893) pela Livraria do Povo

Legenda: *O Aborto*: Já está publicado, devendo ser posto hoje à venda nas mais conhecidas livrarias desta capital – *O Aborto*, romance naturalista de Figueiredo Pimentel, há muito anunciado. Escrito sem reboços de linguagem, consoante à maneira de Zola, Bonnetain e outros mestres do naturalismo, *O Aborto* promete um grande successo de livraria, tendo todos os elementos para agradar ao público amante do gênero. Apensos ao romance seguem-se alguns contos e fantasias do mesmo autor. O volume, assim formado, consta de 270 páginas e é bem impresso nas oficinas da Companhia Impressora, por conta dos editores Quaresma & C.

Fonte: *Gazeta de Notícias*, 20/03/1993. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/103730/per103730_1893_00078.pdf. Acesso em: 15 out. 2023. — *O Paiz*, 23/03/1893. Disponível em: https://memoria.bn.br/pdf/178691/per178691_1893_03973.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

A divulgação de notas e anúncios informando desde a assinatura do contrato para a publicação de *O aborto* até o momento em que o impresso estaria disponível para compra configuram uma massiva campanha publicitária em torno do romance, promovida por Pedro Quaresma, e ressaltam o poder e a atuação da imprensa na vida pública em fins dos Oitocentos. Nelson Werneck Sodré (1966), em *A história da imprensa no Brasil*, cita os comentários do jornalista francês Max Leclerc (1864-1932) sobre a imprensa brasileira do período, considerados bastante exatos pelo historiador carioca. Leclerc (1942 apud Sodré, 1966) enfatiza o caráter comercial da maioria dos jornais do período, que traziam a publicidade como principal

elemento para a organização das publicações: mesmo o objetivo de conquistar mais leitores era devido à possibilidade de, com isso, aumentar o valor da publicidade.

Segundo Sodré (1966), a presença ostensiva de anúncios publicitários nos periódicos em fins do Oitocentos inscreve-se num quadro de produção em massa por parte da imprensa, possibilitado pela revolução nas técnicas de impressão e circulação de jornais ocorrida ao longo daquele século. Tal cenário, por sua vez, é sintoma da ascensão e consolidação do modo capitalista burguês no Brasil, em especial no Rio de Janeiro, “outra prova da interligação entre o desenvolvimento da imprensa e o desenvolvimento capitalista” (Sodré, 1966, p. 03), principal tese defendida pelo autor.

A produção em massa, da qual a imprensa participou em larga escala, também se deu em outras áreas, e esteve ligada à concentração de contingente populacional nas cidades, mencionada no início desta seção. A urbanização da população abriu espaço para novos mercados, “a necessidade de conquistá-los conferiu importância à propaganda, e o anúncio apareceu como traço ostensivo das ligações entre a imprensa e as demais formas de produção de mercadorias” (Sodré, 1966, p. 3). A publicidade, principal meio de lucro para os jornais, era também a maneira pela qual se dava visibilidade a um produto a ser vendido. Dessa forma, compreende-se que os diversos anúncios publicitários acerca do romance de Figueiredo Pimentel veiculados nos jornais cariocas salientam o componente comercial dos textos literários, e promovem uma associação imediata entre literatura e publicidade.

Silva (2006, s.p.) destaca que o período entre séculos (chamado por ele de Pré-Modernismo) registrou uma relação estreita entre ambas, na qual a publicidade surge “como recurso de divulgação de autores e obras de literatura, instituindo estratégias de legitimação e visibilidade social, portanto numa relação em que a publicidade coloca-se a serviço da literatura”. Essa associação entre obras literárias e campanhas publicitárias ocorreu em um momento no qual o livro, como afirmamos, ganhava contornos de mercadoria capaz de gerar lucro aos atores envolvidos em sua produção, desde o escritor até os editores e proprietários de livrarias. Em meio ao processo de assentamento e consolidação do modo capitalista industrial tanto de produção quanto de consumo, instaura-se uma nova dinâmica no mercado editorial, e os números de vendas tornam-se – ainda mais – relevantes. Nesse contexto, a divulgação dos produtos, entre eles os livros, era funda-

mental, fato que foi logo compreendido por Pedro Quaresma, vide os anúncios acerca da publicação do romance objeto deste estudo.

Diante disso, como afirmava a nota publicada n’*O Paiz* (figura 3), *O aborto* tornou-se logo um sucesso de vendas, demonstrando que a – relativamente longa – campanha publicitária promovida pelo proprietário da Livraria do Povo logrou êxitos. Catharina (2013), em sua pesquisa, encontrou anúncios publicados no jornal *Gazeta de Notícias* nos dias 26, 27, 28 e 29 março, além de um em 3 de abril, que confirmam o triunfo comercial do romance de Figueiredo Pimentel. Na edição do dia 21 de abril de 1893 de *O Paiz*, é possível conhecer os números de vendas do impresso em menos de um mês após o lançamento: cinco mil exemplares. Já na edição de 27 de junho de 1893, no mesmo jornal, é informado que *O aborto* alcançava as sete mil cópias vendidas. Esses números revelam o livro como um *best-seller* quase instantâneo (Catharina, 2013) e alavancam tanto a carreira de Pimentel quanto os lucros da Livraria do Povo.

As duas notas publicadas em *O Paiz* enfatizam os altos números de vendas alcançados em pouco tempo pelo livro de Figueiredo Pimentel, o maior sucesso da literatura brasileira do período, como sublinha o anúncio reproduzido a seguir. A trajetória do romance realça a estreita relação entre literatura e imprensa, uma vez que a obra foi veiculada primeiro no suporte jornal, em um periódico de circulação restrita como era a *Província do Rio*, e, posteriormente, publicada em livro através de um livreiro-editor reconhecido pela habilidade no mercado editorial (Catharina, 2013). Diante do êxito nas vendas do romance impresso em livro, surgiram, nos jornais de maior circulação da capital federal, entre eles *O Paiz* e *Gazeta de Notícias*, críticas sobre o romance *O aborto*

Figura 4. Notas publicadas no jornal *O Paiz* sobre os números de vendas de *O aborto* (1893)



Legenda: Grande sucesso! O maior da literatura brasileira! *O aborto*, romance naturalista por Figueiredo Pimentel. Quase 7.000 exemplares vendidos em três meses!!! Acha-se no prelo a 2ª edição.

Fonte: *OPaiz*, 21/04/1893, p. 6. Disponível em: https://memoria.bn.br/pdf/178691/per178691_1893_04001.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

Legenda: Grande sucesso! O aborto, romance naturalista por Figueiredo Pimentel. 5.000 exemplares vendidos em um mês!!!

Fonte: *OPaiz*, 27/06/1893, p. 6. Disponível em: https://memoria.bn.br/pdf/178691/per178691_1893_04068.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

assinadas por intelectuais do período interessados em compreender as eventuais motivações para a trajetória de sucesso do impresso mesmo com a imagem de imorali-

dade atrelada à narrativa e ao autor após a publicação em folhetim. É sobre a recepção crítica do livro em fins dos Oitocentos que trataremos a seguir.

Recepção crítica do romance *O aborto* no final do século XIX

Ao final do século XIX, a imprensa era um dos principais veículos de comunicação e entretenimento na cidade do Rio de Janeiro (Barbosa, 2010). A modernização dos jornais, a fim de aprimorar técnicas de impressão para garantir a circulação cada vez maior dos periódicos pelas ruas da cidade, resultou em um amplo domínio da imprensa, inclusive na organização de diferentes áreas da vida social.

Em determinado momento, ao final do século XIX, enfatiza Barbosa (2010), os jornais, antes mediadores entre o poder público e o “povo”, alcançaram o status de formadores de opinião, e expandiram sobremaneira o seu poder sobre a sociedade. Para termos uma noção da ampla circulação dos impressos pela cidade do Rio, sobretudo na transição entre o século XIX e o XX, o número de tiragens diárias dos grandes jornais, entre eles o *Jornal do Commercio*, a *Gazeta de Notícias*, o *Correio da Manhã* e o *Paiz*, alcançava os 150 mil exemplares, em uma cidade com cerca de 600 mil habitantes, no ano de 1900 (Barbosa, 2010).

Essa ampla expansão do número de periódicos em circulação pela cidade foi determinante para alastrar o poder da imprensa junto aos leitores, tanto da elite quanto de camadas menos favorecidas economicamente, uma vez que o aumento da tiragem diminuiu os custos de impressão e, conseqüentemente, barateou o valor de revenda, possibilitando aos impressos alcançarem diferentes públicos. Assim,

com tiragens muito superiores àquelas alcançadas por outras obras impressas, os jornais se constituíram nos principais veículos de comunicação com o grande público. Apesar das baixas taxas de escolaridade e alfa-

betização, já se mostravam em fins do século XIX capazes de atingir, com sua influência, os mais diversos grupos sociais – fato explicado por hábitos como a leitura em voz alta e pela rápida difusão oral daquilo que era publicado. (Chalhoub; Neves; Pereira, 2005, p. 17).

Compreende-se, deste modo, que o jornal atua na formação de um público leitor e, portanto, as opiniões veiculadas nos principais periódicos possuem potencial para sugerir pontos de vista aos leitores. Nesses casos, as colunas de opinião publicadas nos jornais se difundem oralmente entre os habitantes da cidade, conforme ressaltam Chalhoub, Neves e Pereira (2005), bem como as críticas literárias, presenças marcantes nos impressos, que ressoam e contribuem para criar imagens e impressões acerca dos romances do período, impressões essas que reverberam ao longo do tempo.

Figueiredo Pimentel tem noção do poder das críticas veiculadas nos jornais, tanto que pede, na edição em livro de *O aborto*: “Àqueles que escreverem sobre este livro, peço que me enviem um exemplar do periódico, com o endereço: Figueiredo Pimentel – Redação de O PAIZ – Rua do Ouvidor ns. 63-65 – Rio de Janeiro” (Pimentel, 2023, p. 19). O pedido pode revelar a intenção do escritor de, uma vez recebida a crítica, ter a possibilidade de rapidamente respondê-la e, dessa forma, manter o romance fresco na memória dos leitores. De outra parte, os textos sobre *O aborto* assinados por Pimentel evidenciam estar ele ciente das opiniões correntes acerca da imoralidade de seu romance, o que tornaria o livro alvo de críticas acaloradas, como, de fato, aconteceu.

Quando buscamos por algumas críticas sobre o livro de Pimentel publicadas em importantes jornais após seu lançamento, em 1893, encontramos a menção ao naturalismo como uma espécie de justificativa para

as cenas picantes, por assim dizer, presentes no romance. No entanto, a grande maioria dos críticos afirmava que a narrativa “não atendia às regras do naturalismo sério, desviando-se para o aspecto pornográfico e ‘sensacionalista’ da estética” (Vieira, 2015, p. 108), reafirmando a ideia de imoralidade que acabou se ligando ao romance do escritor macaense.

Uma das principais críticas negativas ao livro de Pimentel foi feita pelo escritor carioca Carlos Magalhães de Azeredo (1872-1963). Publicada no jornal *Gazeta de Notícias*, na coluna “Homens e livros”, a crítica ocupa quase um terço da primeira página da edição do dia 3 de julho de 1893, uma segunda-feira. O primeiro comentário depreciativo de Azeredo é dirigido ao próprio Figueiredo Pimentel que, segundo ele, não conheceria nem o romantismo (criticado pelo macaense ao longo do romance objeto deste estudo) nem o naturalismo, uma vez que *O aborto* se filiaria ao “ultra-naturalismo”, o qual

incapaz de trilhar o caminho largo da observação experimental, aberto pelos chefes da escola, se contenta em imitá-los em uma parte meramente acidental – na parte pior do seu gênio: a inclinação irresistível para as pinturas pornográficas. (Azeredo, 1893, p. 1).

O crítico ressalta negativamente o teor pornográfico do romance de Pimentel, no entanto, não o atribui diretamente ao naturalismo, mas sim a uma espécie de variação deste, por assim dizer, a qual seria responsável por apelar à pornografia para sustentar a narrativa, como seria o caso de *O aborto*. Compreende-se, desse modo, que ao suposto caráter pornográfico do romance se deve o sucesso da publicação, pois não haveria qualidade na composição da obra, apenas a exploração da sexualidade como forma de atrair a atenção dos leitores.

Coelho Neto (1864-1934), ao se referir ao livro de Pimentel, não o trata de modo depreciativo, como o fez Azeredo. Sob o pseudônimo Caliban, o escritor maranhense publica, em 26 de março de 1893 (meses antes da resenha de Azeredo, portanto), uma coluna na primeira página do jornal *O Paiz*, intitulada “O AB... (por Figueiredo Pimentel)” e, se utilizando da ironia, elogia sobretudo os méritos do romance de Pimentel em se referir à sexualidade da protagonista em uma sociedade que guarda para si ares de casta e, dessa forma, escandaliza-se ante livros como aquele.

Nesse sentido, Coelho Neto brinca com o próprio título do romance e, ao não mencioná-lo por completo na coluna, ridiculariza, de certo modo, a pretensa moralidade dos leitores que se sentiram ofendidos com o romance de Pimentel. Diferentemente de Azeredo, que não encontra nada positivo no romance, o maranhense afirma que, ao contrário de um aborto, “o (calo o nome) é perfeito, parece de tempo, será prematuro, mas ab... é que não é – tem ação, tem cor, tem desenvolvimento, tem alma” (Neto, 1893, p. 1). Coelho Neto, ao enfatizar características positivas no romance de Pimentel – embora não as descreva –, apesar de assinar com um pseudônimo, estabelece um ponto de discordância entre os críticos que se propunham a dedicar algumas linhas a discorrer sobre *O aborto*.

Além disso, menciona o sucesso do romance nas livrarias como algo digno de nota, que revelaria habilidades do escritor Figueiredo Pimentel em perceber e entregar aquilo que o público desejava. Os altos números de vendas do livro são também debatidos por Azeredo, no entanto, por uma perspectiva negativa. Impressionado pelo fato de o romance chegar aos seis mil exemplares vendidos, o escritor suspeitava dos

motivos para tanto sucesso, e dizia que, ao ler a narrativa, comprovou as suspeitas:

mas, há dias, de relance, vejo num exemplar de *O aborto*, com a tinta de impressão ainda fresca: 6º milheiro! Decidi-me então a comprá-lo, a trazê-lo para casa no intuito de descobrir que qualidades justificavam êxito tão assombroso num livro assombrosamente ruim. Confesso que não tive extrema surpresa; não sou otimista, nem ingênuo demais, e já esperava mais ou menos, o que vi; mas ainda assim, não esperava tanto. (...) Este livro não é mais que um objeto de comércio, com que o editor vos explora, fazendo vos pagar o imposto dos vossos vícios e da vossa depravação moral... (Azeredo, 1893, p. 1).

Como é possível perceber, o escritor carioca não tem nenhuma simpatia pelo romance *O aborto*, e não reconhece qualquer qualidade literária na obra de Pimentel. Pelo contrário, o sucesso comercial de uma narrativa considerada por ele pornográfica se deve aos vícios e à depravação moral dos leitores, exploradas pelos editores interessados em vender cada vez mais exemplares. Assim, o teor sexual do romance seria o principal responsável pelo elevado número de vendas, na opinião do crítico, da qual não discordamos totalmente.

No entanto, críticas duras, como a de Azeredo, associaram ao romance de Pimentel a imagem de pornográfico e imoral, relação que, do nosso ponto de vista, compreendemos ter sido uma das responsáveis pelo apagamento da obra, republicada apenas em 2015, ou seja, esquecida por mais de cem anos. Assim, em razão do poder de formador de opinião da imprensa e, claro, dos intelectuais que nela publicavam, o juízo negativo acerca do romance de Pimentel acabou preponderando, e relegando à narrativa a imagem depreciativa de “pornográfica”. Na década de 1890, no entanto, essa associação foi bem aproveitada pelos livreiros, e a por-

nografia destacada no romance acabou por se tornar mais um elemento de publicidade – talvez o principal deles – dessas narrativas, entre as quais encontra-se *O aborto*.

Considerações finais

Nosso objetivo neste estudo foi refletir sobre o processo de publicação do romance *O aborto* (1893), de Figueiredo Pimentel, desde o formato folhetim, veiculado pelo jornal *Província do Rio*, em 1889, até a edição em livro, editada pela Livraria do Povo, em 1893, considerando o componente comercial dos textos literários e as instâncias de recepção, em especial, a crítica literária brasileira em fins do Oitocentos. Quando publicada em folhetim, a obra não foi bem recebida pelos leitores, e teve sua publicação interrompida por ter sido considerada imoral e pornográfica, ofensiva, portanto, à moral da época. Pouco tempo depois, no entanto, foi editado em formato de livro popular, e alcançou altos números de vendas.

A trajetória do romance *O aborto*, nesse sentido, destaca as relações muito próximas entre a imprensa e as obras literárias, bem como indica caminhos para compreendermos o papel que os livros populares ocupam no período finissecular brasileiro, especialmente no Rio de Janeiro. De outra parte, há um elemento de publicidade muito presente, e que tem o jornal como principal veículo, uma vez que Pedro Quaresma divulgou diversas notas enfatizando tanto a publicação quanto o sucesso comercial do romance. Entre os elementos destacados nessa campanha está a pornografia e a associação de *O aborto* aos chamados “livros para homens”, bastante populares no período.

Ao recuperar a trajetória do romance de Figueiredo Pimentel, compreendemos que *O aborto* nos oferece pistas valiosas para refletir sobre as dinâmicas encenadas pelos

textos literários no final do século XIX: a relação muito próxima entre literatura e imprensa; as relações entre os textos literários e as campanhas de divulgação veiculadas nos periódicos, que garantem visibilidade às obras; e a associação à pornografia como elemento gerador de interesse em uma parcela significativa do público leitor. Além disso, percebemos que o tom pornográfico do romance, ressaltado pela crítica de Azeredo, por exemplo, foi, ao mesmo tempo, importante para garantir um alto número de vendas para o livro quando de sua publicação, mas também um dos possíveis responsáveis pelo apagamento da narrativa da crítica e historiografia literária nacionais. Diante disso, consideramos que o presente estudo pode e deve ser complementado com outras pesquisas acerca do mesmo romance e também de outros, que inicialmente circularam pela capital da República em fins do século XIX.

Referências

- AZEREDO, Carlos Magalhães de. Homens e livros. O aborto. Rio de Janeiro, **Gazeta de Notícias**, 3 de julho de 1893. Disponível em: https://memoria.bn.br/pdf/103730/per103730_1893_00169.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.
- BARBOSA, Marialva. **História cultural da imprensa: Brasil - 1800-1900**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.
- BRASIL. Lei de 16 de dezembro de 1830. **código criminal do império**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 10 out. 2023.
- CATHARINA, Pedro. De “O Artigo 200” a “O Aborto”: a trajetória de um romance naturalista. **Letras**, Santa Maria, v. 1, n. 47, p. 37–58, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11754>. Acesso em: 14 set. 2023.
- CHALHOUB, Sidney; NEVES, Margarida de Souza; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda (orgs.). **História em cousas miúdas**. Campinas: UNICAMP, 2005.
- EL FAR, Alessandra. Crítica social e ideias médicas nos excessos do desejo: uma análise dos “romances para homens” de finais do século XIX e início do XX. **cadernos Pagu**, Campinas, v. 28, n. 01, p. 285-312, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/YPhjsPY6SbJf-KByW7SKsBZj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2023.
- EL FAR, Alessandra. **Páginas de sensação: literatura popular e pornográfica no Rio de Janeiro (1870-1924)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- MENDES, Leonardo. Livros para homens: sucessos pornográficos no Brasil no final do século XIX. **cadernos do IL/UFRGS**, Porto Alegre, v. 01, n. 53, p. 173-191, jan. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/67571>. Acesso em: 13 set. 2023.
- MENDES, Leonardo; VIEIRA, Renata. *Mulheres de Bronze: Xavier de Montépin e o folhetim no Brasil*. **e-scrita**, Nilópolis, v. 4, n. 4, p. 92-130, set./dez. 2013. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/1212>. Acesso em: 16 out. 2023.
- NETO, Coelho. O AB... (por Figueiredo Pimentel). Rio de Janeiro, **o Paiz**, 26 de março de 1893. Disponível em: https://memoria.bn.br/pdf/178691/per178691_1893_03976.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.
- PIMENTEL, Figueiredo. Prefácio indispensável. In: PIMENTEL, Figueiredo. **o aborto**. São Paulo: Alameda, 2023. p. 25-27.
- PIMENTEL, Figueiredo. **o aborto**. São Paulo: Alameda, 2023.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SILVA, Maurício. Literatura e Publicidade no Pré-Modernismo Brasileiro: uma Introdução. **crítica cultural**, Florianópolis, v. 1, n. 1, s.p., jan./jun. 2006. Disponível em: https://portal-deperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/83. Acesso em 22 out. 2023.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **A história da imprensa no Brasil**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1966.

VIEIRA, Renata. Figueiredo Pimentel e o romance *O aborto* (1893): uma história pouco conhecida do naturalismo no Brasil. **SoLetRAS**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 30, p. 103-117, jul./dez.

2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/18482>. Acesso em: 14 set. 2023.

Recebido em: 14/02/2024
Aprovado em: 10/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

O uso do *A gente* e do *Nós* por estudantes cabo-verdianos residentes no Brasil

Késsio Jhone Lopes da Silva (UFC)*

<https://orcid.org/0000-0001-5099-2907>

Claudia Ramos Carioca (UNILAB)**

<https://orcid.org/0000-0003-0956-2432>

Resumo:

O presente trabalho trata de um recorte da dissertação “O uso do *A gente* e do *Nós* pelos falantes dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa)”, Silva (2022). Nosso objetivo principal é analisar e descrever a frequência de uso dos pronomes de primeira pessoa do plural *Nós* e *A gente* na variedade de Língua Portuguesa cabo-verdiana falada por estudantes cabo-verdianos no Brasil, o que torna este estudo pioneiro em relação à temática. Nosso trabalho tem como aporte teórico a Sociolinguística Variacionista, conforme Labov (2008), e o *corpus* utilizado para a análise é o disponibilizado pelo grupo Variação e Processamento da Fala e do Discurso: análises e aplicações (PROFALA), do qual utilizamos dados de 20 informantes/estudantes oriundos de Cabo Verde. Nessa perspectiva, realizamos as análises baseadas na frequência de uso em percentuais das duas variantes utilizando grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos.

Palavras-chave: Variação; *A gente*; Cabo Verde; *Nós*.

Abstract:

The use of *A gente* and *Nós* by cabo-verdiano students living in Brazil

The present work deals with an excerpt from the dissertation “The use of *A gente* and *Nós* by speakers of the PALOP (African Portuguese-Speaking Countries)”, Silva (2022). Our main objective is to analyze and describe the frequency of use of the first-person plural pronouns *Nós* and *A gente* in the Cape Verdean variety of Portuguese spoken by Cape Verdean students in

* Mestre em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (PPGLin-UNILAB) e Doutorando em Linguística em Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLIN-UFC); graduado em Letras – Língua Portuguesa pela UNILAB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9779068178068143>. E-mail: kessiosilva@aluno.unilab.edu.br

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (PPGLin-UNILAB); doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8344871235260906>. Email: claudiacarioca@unilab.edu.br

Brazil, which makes this study pioneering in relation to the topic. Our work has as its theoretical contribution Variationist Sociolinguistics, according to Labov (2008), and the corpus used for the analysis is that made available by the group Variation and Processing of Speech and Discourse: analyzes and applications (PROFALA), from which we used data from 20 informants/students from Cape Verde. From this perspective, we carried out analyzes based on the frequency of use in percentages of the two variants using groups of linguistic and extralinguistic factors.

Keywords: Variation; *A gente*; Cape Green; Us.

Introdução

O presente estudo¹ tem como foco principal descrever e analisar a variação de *Nós* e *A gente* (grafados assim para dar destaque) pelos estudantes oriundos do país africano Cabo Verde, que faz parte dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), e que estão residindo no Brasil, à luz do suporte teórico da Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008). Nesse viés, este estudo objetiva colaborar para a agenda de estudos sociolinguísticos sobre o fenômeno, além de contribuir para a descrição da Língua Portuguesa.

O fenômeno foi e continua sendo bastante discutido nas variedades do português do Brasil, contudo, ele não foi discutido, ainda, nas variedades africanas. E, em relação às variedades do português europeu, encontra-se, ainda, incipiente. Nesse sentido, nossa hipótese principal é de que é possível que o processo de assimilação do pronome *A gente* pelos falantes oriundos de Cabo Verde ocorra pelo contato linguístico com falantes nativos do português brasileiro, ou seja, é possível que o uso do pronome *A gente* seja mais frequente entre os falantes que estão há mais de seis meses no Brasil. Assim, o tempo de permanência é um dos grupos de fatores controlados em nossa pesquisa.

1 Este texto é baseado na dissertação de mestrado “O uso do *A gente* e do *Nós* pelos falantes do PALOPS”, Silva (2022).

A problemática principal deste estudo está de acordo com a hipótese principal apresentada anteriormente. Nesse viés, buscamos descobrir se o processo de assimilação do pronome *A gente* pelos estudantes de Cabo Verde ocorre, realmente, pelo contato com o português brasileiro? Pois, mesmo com o processo de variação, em que podemos falar de variedades do português africano, o ensino e divulgação da Língua Portuguesa nos PALOP é realizada, geralmente, utilizando uma variedade mais aproximada das variedades do português europeu. Assim, é possível que um maior uso da variante inovadora seja motivado a partir do contato dos estudantes oriundos de Cabo Verde em um contato de maior duração com os falantes nativos do Brasil, apesar de que, embora ainda incipientes, existem pesquisas já realizadas nas variedades do português europeu, como a de Vianna (2016), que demonstram a ocorrência do *A gente* em Portugal.

Na próxima seção, trazemos algumas informações geográficas e, também, informações que revelam um pouco o contexto sociolinguístico do país Cabo Verde.

Breve contexto sociolinguístico de Cabo Verde

Em Cabo Verde, conhecido como as ilhas de Cabo Verde, segundo dados do Instituto Na-

cional de Estatísticas² (2013, p. 34), há uma população de 512.582 habitantes e um território de 4.033,0 km². O país possui 10 ilhas, mas somente 9 são habitadas. Rosa (2017, p. 3) cita que “cada qual com sua particularidade linguística e, em meio a este cenário, encontra-se o português que, para a maioria, não só é a língua oficial, mas também a segunda língua do país”. Além disso, ainda em conformidade com Rosa (2017, p. 3), ao explicar o conceito de Língua 1 (L1), como “a primeira língua do indivíduo, ou seja, é a primeira língua que o falante adquire ainda criança, quase sempre em casa, com os pais, no convívio social”, a autora afirma que em Cabo Verde a L1 é o cabo-verdiano. Ponso (2014) explica que

A situação de insularidade fez com que cada uma das dez ilhas desenvolvesse uma forma própria de falar crioulo, ou seja, em cada ilha há uma variante diferente da mesma língua que é o crioulo cabo-verdiano. As variantes mais importantes são as de Fogo, Santiago, São Nicolau e Santo Antão (Ponso, 2014, p. 13).

Ainda sobre o cabo-verdiano, esta língua que surgiu a partir da necessidade de se possuir um

instrumento simples e instável de comunicação para favorecer o entendimento, não só dos escravos entre si como também entre estes, os nativos das ilhas e os próprios colonos, principalmente para satisfação comercial. E esse instrumento, denominado pidgin, deu origem ao Crioulo Cabo-verdiano de base portuguesa e africana (Mendes, 2009, p. 18).

Desse modo, o caboverdiano é uma língua que é resultado de um processo de descrioulização desse “crioulo de base portuguesa e africana”. Ponso (2014, p. 14) assevera que “embora o bilinguismo esteja largamente espalhado em Cabo Verde, o

² Cf. <https://www.ine.gov.ao/inicio/estatisticas>

cabo-verdiano não necessita do português para a comunicação no dia a dia. O português restringe-se às funções burocráticas e oficiais e à comunicação com o exterior”.

Em 1999, foi instituído o português como língua oficial do país, mas com a ressalva de que o Estado promova condições para que o cabo-verdiano como língua materna seja oficializado em paridade com a Língua Portuguesa. Ainda, no mesmo ano, o Governo aprovou o Alfabeto Unificado para a Escrita do Caboverdiano (ALUPEC).

Nesse sentido, o crioulo cabo-verdiano, ou simplesmente o cabo-verdiano, passa a ter o estatuto de “língua oficial em construção” enquanto que se exige ao homem cabo-verdiano que “conheça as duas línguas” e se respeite o “direito de usá-las”, Ponso (2014).

Metodologia

O fenômeno da variação entre as formas pronominais de primeira pessoa do plural, o *Nós* e *A gente*, já é um dado comprovado a partir da realização de inúmeros trabalhos já publicados nas variedades do português brasileiro, como os de Lopes (1998), Franceschini (2011), Mendonça (2012), Mattos (2013) e Vianna (2016). A importância de mais um estudo abordando esse fenômeno dá-se por se tratar de uma variedade do português ainda não observada, uma variedade africana, mais especificamente, na variedade caboverdiana a partir de estudantes residentes no Brasil. Observemos alguns exemplos dessa variação:

1. Inf.: não/ falo ou crioulo ou portugues assim as vezes quando estou com meus colegas cabo verdianos [*Nós*] tentamos misturar (CV.0.H.61)
2. não pode nem *Nós* o aluno pode falar crioulo (CV.6.M.124)
3. Inf.: é:: (quase isso) *A gente* tem que falar mu::ito devagar (CV.6.H.07)

4. ele é carioca ai ele fala que *A gente* compreende o universo através da língua (CV.6.H.12)

O presente estudo possui uma abordagem qualitativa e quantitativa. Enquanto uma pesquisa qualitativa, ela envolve a análise, compreensão e interpretação dos dados coletados em relação ao fenômeno estudado (Apollinário, 2004, p. 151). Enquanto pesquisa quantitativa, “preocupa-se com representatividade numérica, isto é, com a medição objetiva e a quantificação dos resultados” (Zanella, 2006, p. 97). Ainda, conforme Zanella (2006, p. 96), “as pesquisas quantitativas utilizam uma amostra representativa da população para mensurar qualidades”.

O *corpus* utilizado neste estudo é o do projeto Variação e Processamento da Fala e do Discurso: análises e aplicações (PROFALA), sendo constituído com dados de fala do Português falado nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor-Leste, a partir de estudantes que estão, ou estavam, residindo no Brasil.

Os dados foram obtidos pelos responsáveis do *corpus* através da realização de entrevistas com estudantes africanos e timorenses, com a utilização de um questionário adaptado do ALiB (Atlas Linguístico do Brasil), que foi aplicado nas entrevistas (Santos, Viana e Araújo, 2021, p. 47). Além do local de origem, o *corpus* traz informações sobre o tempo de permanência no Brasil e sobre o gênero dos informantes.

A codificação dos dados presentes no PROFALA foi formatada da seguinte forma: País (CV: Cabo Verde); Tempo de Estadia (0: Menos de seis meses; 6: Mais de seis meses) e Sexo/Gênero (H: Homem; M: Mulher). Assim, nos exemplos utilizados neste estudo constará essa codificação seguida da numeração referente à entrevista, ex.: “CV0H_18:

Homem caboverdiano com menos de seis meses no Brasil, Referente a ocorrência encontrada de número 18³”.

Extraímos do *corpus* PROFALA um total de 20 arquivos das entrevistas referentes aos informantes que serão utilizados nesta pesquisa (falantes caboverdianos), o que totaliza 20 informantes, distribuídos em sexo/gênero (feminino e masculino) e tempo de permanência no Brasil (superior ou inferior a seis meses). Os informantes foram estratificados da seguinte forma: 10 homens (5 com tempo de permanência inferior a seis meses, e 5 com tempo de permanência superior a seis meses), e 10 mulheres (5 com tempo de permanência inferior a seis meses, e 5 com tempo de permanência superior a seis meses).

Nas transcrições, há várias subseções disponíveis, mas optamos por utilizar a seção intitulada “Questionário Metalinguístico” porque se trata de uma parte da entrevista em que o informante responde a questões abertas de forma mais subjetiva, então, nesse contexto, ele se expressa mais informalmente e usa a língua de forma mais descontraída, e a língua utilizada de forma vernacular, ou seja, aquela utilizada no dia a dia, em contextos informais é a que, geralmente, são utilizadas em pesquisas de cunho sociolinguístico.

Grupo de fatores

Após análises realizadas em outros estudos, mencionados anteriormente, selecionamos grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos para a análise do presente estudo.

3 Por se tratar de um recorte da dissertação “O uso do *A gente* e do *Nós* pelos falantes do PALOPS”, a numeração referente a ocorrência encontrada é conforme estas foram sendo localizadas. Assim, as numerações altas são porque dizem respeito aos 5 países do PALOP (Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné Bissau e São-Tomé e Príncipe).

Grupo de fatores extralinguísticos: Sexo e Tempo de permanência no Brasil. Em relação aos fatores extralinguísticos, convém explicitar que o fator idade, bastante recorrente em estudos de cunho sociolinguístico e, também, indicador importante para a avaliação da possibilidade de que a variação possa ser indicativo de mudança em tempo aparente, não será analisado em nossa pesquisa, pois o *corpus* que utilizamos não apresenta informações acerca da idade⁴.

Grupo de fatores linguísticos: Preenchimento do sujeito; Saliência Fônica Verbal; Paralelismo Linguístico de Nível Discursivo; Grau de Determinação do Referente Sujeito. A seguir, apresentamos cada fator dentre os grupos de fatores:

a) Sexo

O falar entre homens e mulheres pode ser muito diferente e, em distintas pesquisas acadêmicas, se corrobora essa afirmação. Entretanto, Freitag (2015, p. 17) explica que “os primeiros estudos apontaram a preferência das mulheres por variantes linguísticas com maior prestígio, assim como a maior sensibilidade feminina ao prestígio social das formas linguísticas”, ou seja, nesse viés, as mulheres tendiam a serem mais conservadoras se a variante inovadora fosse estigmatizada e tendiam a serem inovadoras quando o inverso acontecia.

Como mencionado na seção anterior, a nossa análise utiliza um total de 20 informantes caboverdianos que estudam e residem no Brasil, distribuído em 10 homens e 10 mulheres.

b) tempo de Permanência no Brasil

Como o *corpus* disponibilizado pelo

⁴ Supomos que a causa de o *corpus* não trazer essa informação se deva ao fato de que os informantes selecionados para a pesquisa sejam universitários, assim, nossa suposição é de que a faixa etária destes discentes seja entre 18 e 25 anos.

PROFALA é proveniente de informantes africanos que estão ou estavam residindo no Brasil, a análise desse grupo de fatores é importante para a nossa pesquisa.

Além disso, partindo da hipótese de que é possível que o uso de *A gente* seja motivado, ou até mesmo influenciado, a partir do contato com falantes do Português Brasileiro (PB). Nessa perspectiva, analisaremos o tempo de permanência dos informantes no Brasil, dado fornecido pelo próprio *corpus*. Desse modo, os falantes estão estratificados entre os que estavam residindo aqui em até 6 (seis) meses, ou em tempo superior a 6 (seis) meses.

c) Preenchimento do Sujeito

Primeiro grupo de fatores linguístico controlado nesta pesquisa é o preenchimento do sujeito. Bastante recorrente em análises da variação da primeira pessoa do plural (1PP), o preenchimento do sujeito diz respeito a se o sujeito está presente ou ausente nas orações em que se localiza o *Nós/A gente* nas falas dos informantes. Nessa perspectiva, utilizaremos dois contextos em relação ao preenchimento do sujeito:

- I. se o sujeito está explícito na própria oração;
- II. se o sujeito não está explícito em contexto anterior (desinencial).

Também consideraremos ocorrências desinenciais, seja pela presença das formas desinenciais -mos ou Ø que possuem o pronome *Nós* em oração anterior, seja pela presença das formas desinenciais -mos ou Ø que possuem o pronome *A gente* em oração anterior.

d) Saliência Fônica Verbal

A saliência fônica verbal foi utilizada em várias pesquisas, conforme mencionadas anteriormente, de alternância pronominal entre *Nós* e *A gente*. Nessa perspectiva, decidimos utilizar a divisão apresentada por Rubio (2019):

Quadro 1 – Variável Saliência Fônica Verbal proposta por Rubio (2019)

I) saliência esdrúxula - a forma de primeira pessoa do plural é proparoxítona e a oposição vogal/vogal-mos não é tônica nas duas formas. Ex. cantava/cantávamos, fazia/fazíamos, tivesse/tivéssemos;
II) saliência máxima - ocorre mudança no radical e a oposição vogal/vogal-mos é tônica em uma ou duas formas. Ex.: é/somos, fez/fizemos, veio/viemos;
III) saliência média - ocorre uma semivogal na forma de terceira pessoa do singular que não ocorre na forma de primeira pessoa do plural e a oposição vogal/vogal-mos é tônica nas duas formas. Ex.: comprou/compramos, foi/fomos, partiu/partimos, vai/vamos;
IV) saliência mínima - a oposição vogal/vogal-mos é tônica em uma ou nas duas formas, mas não há mudança no radical. Ex.: assiste/assistimos, canta/cantamos, dá/damos, está/estamos, fazer/fazermos, faz/fazemos, lê/lemos, será/seremos, trouxe/trouxemos, tem/temos.

Fonte: Rubio (2019, p. 123)

Alguns exemplos retirados do *corpus* PRO-FALA:

i- Saliência esdrúxula

5. assim *A gente* falava [falávamos] o português de Portugal com o sotaque do Criolo (CV.6.M.112)
6. então se [*Nós*] não falássemos [falasse] português (CV.0.M.182)

ii- Saliência máxima

7. Inf.: não sei bem porque quando [*Nós*] somos [é] criança antes do infantil é o crioulo (CV.0.M.164)
8. assim mais porque *A gente* é povoado só pelos/ (CV.6.M.119)

iii- Saliência média

9. depois que [*Nós*] vamos [vai] o que vocês chamam de ensino fundamental (CV.0.M.161)
10. Inf.: é:: ó/ sexta passa eu e o D. *A gente* foi [fomos] participar de um (clubela na festa) só em inglês eles se comu-

nicam (CV.6.H.10)

iv- Saliência mínima

11. *A gente* tem [temos] três aulas não se aprende muita coisa mas é só::" (CV.0.M.166)
12. Inf.: tem palavras que:: já não fazem sentido dizer em crioulo é [*Nós*] dizemos [diz] que é um crioulo aporuguesado (CV.0.M.167)

Quando o *Nós* e/ou *A gente* estiver dentro de parênteses retos, trata-se de um uso desinencial, um sujeito ausente.

e) Paralelismo linguístico de nível discursivo

O paralelismo linguístico de nível discursivo diz respeito a uma propensão que o falante tem a repetir uma mesma forma em uma sequência discursiva. Desse modo, utilizaremos um recorte das variantes sugeridas por Rubio (2019), conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Variável Paralelismo Linguístico de Nível Discursivo proposto por Rubio (2019)

I. forma isolada ou primeira de uma série;
II. forma precedida de <i>nós</i> explícito;
III. forma precedida de verbo em 1PP (sujeito desinencial);
IV. forma precedida de <i>a gente</i> explícito.

Fonte: Rubio (2019, p. 125)

Alguns exemplos retirados do *corpus* PRO-FALA:

i- forma isolada ou primeira de uma série:

13. Inf.: É eu falo português porque português é a língua oficial de cabo verde mas *A gente* tem um dialeto que é o crioulo (CV.0.H.62)
14. *Nós* chamamos de infantil (CV.0.M.159)

ii- forma precedida de *Nós* explícito;

15. é porque tipo São Vicente tem foi mais povoada pelos portugueses e () e africanos e *Nós* de Santiago temo / [*Nós*] temos uma língua mais assim brutal (CV.6.M.117) (CV.6.M.118)
16. eu acho que eles falam um português:: *Nós* falamos um português dessas pessoas que ficam a falar o português de Portugal (CV.0.M.145) / mas eu não acha que *A gente* não fala o português de Portugal (CV.0.M.146)

iii- forma precedida de verbo em 1PP (sujeito desinencial);

17. que as pessoas não usam mesmo quando [*Nós*] estamos a conversar (CV.0.M.150)
18. por isso é uma coisa que:: mais na escola [*Nós*] temos que falar o português obrigatório (CV.0.M.151)

Nos exemplos 17 e 18, temos um pronome de 1PP, o *Nós*, utilizado de modo desinencial, precedido dos verbos “falar-mos” e “usamos” flexionados conforme o pronome.

iv- forma precedida de *A gente* explícito.

19. mas eu não acha que *A gente* não fala o português de Portugal (CV.0.M.146) / porque eles também falam diferente *Nós* falamos um português:: que (CV.0.M.147)
20. *A gente* não pode falar crioulo e:: o crioulo tá em processo de alfabetização agora (CV.0.M.187) / *A gente* só fala crioulo em casa com os amigos (CV.0.M.188)

No exemplo 19, o falante primeiro utiliza o *A gente* e em seguida utiliza o pronome *Nós*. No exemplo 20, o falante utiliza a forma inovadora, e em seguida o utiliza novamente.

f) Grau de determinação do referente sujeito

A determinação do referente sujeito tem sido frequentemente utilizado nas pesquisas de variação pronominal mencionadas na metodologia. Nessa perspectiva, adotaremos para esta pesquisa o recorte da classificação proposta por Rubio (2019):

Quadro 3 – Variável Grau de Determinação do Referente Sujeito proposto por Rubio (2019)

I) referência genérica e indefinida: quando o pronome remete a uma categoria generalizada e indeterminada de indivíduos, geralmente com referência a pessoas ou a grupos.
II) referência genérica e definida: quando o pronome remete a uma categoria generalizada, mas determinada de indivíduos. Nesse contexto, fica claro que o falante tem consciência de determinado grupo de indivíduos, no qual ele próprio está incluso, por exemplo, as pessoas do trabalho, do futebol, da família, do bairro.
III) referência específica e definida: quando o pronome remete a uma categoria específica e determinada de indivíduos, em que o falante se inclui junto a outro referente também específico. A recuperação do referente é feita com exatidão no contexto evidenciado em períodos posteriores ou anteriores.

Fonte: Rubio (2019, p. 121)

Na próxima seção, realizamos a análise de dados a partir do *corpus* PROFALA, utilizando os grupos de fatores elencados nesta seção.

Análise

Realizamos uma análise baseada nos números de ocorrências, ou seja, com base na frequência de uso. Desse modo, apresentaremos os dados percentuais das variantes

para que seja possível observar mais facilmente.

Em nossa análise, foram encontradas ao todo um total de 130 ocorrências entre *Nós* e *A gente*, pois convém mencionar que não houve ocorrência do fenômeno na fala de alguns informantes. Dentre as 130 ocorrências, identificamos que 38 são do uso do pronome *Nós*, e 92 são relativos ao uso de *A gente*, conforme demonstrado na tabela 1:

tabela 1 – Dados Gerais

<i>Nós</i>	<i>A gente</i>	total
38 ocorrências / 29%	92 ocorrências / 71%	130 ocorr. / 100%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Assim, de acordo com o resultado exposto na tabela 1, é possível identificar que a variação pronominal da primeira pessoa do plural é existente na fala de estudantes caboverdianos residentes no Brasil e o uso da variante inovadora é superior ao da varian-

te conservadora.

Em seguida, na tabela 2, apresentamos os resultados da análise dos grupos de fatores extralinguísticos que foram testados em nossa pesquisa: sexo e tempo de permanência no Brasil.

tabela 2 – Variáveis extralinguísticas testadas

		<i>NÓS</i>	<i>A GENTE</i>	total
SeXo	MASCULiNo	4 ocorrências / 7%	51 ocorrências / 93%	55 ocorr. / 100%
	FeMiNiNo	34 ocorrências / 45%	41 ocorrências / 55%	75 ocorr. / 100%
teMPo De PeRMANÊNCiA	iNFeRioR A 6 MeSeS	33 ocorrências / 47%	37 ocorrências / 53%	70 ocorr. / 100%
	SUPeRioR A 6 MeSeS	5 ocorrências / 8%	55 ocorrências / 92%	60 ocorr. / 100%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na variável sexo, de acordo com a tabela acima, o sexo masculino realiza um maior uso da variante inovadora, com um total de 93% (conferir exemplos 21 e 22). O sexo feminino fica quase em um ponto de neutralidade, pois a diferença é de apenas 7 ocorrências, sendo 45% para o *Nós* e 55% para o pronome *A gente*, (conferir exemplos 23 e 24, respectivamente).

21. aprender a falar é fácil *A gente* achava é fácil (CV.6.H.29)
22. *Agente* pra falar a verdade (CV.6.H.01)
23. não pode nem *Nós* o aluno pode falar crioulo (CV.6.M.124)
24. quando *A gente* tá na universida::de normalmente (CV.6.M.100)

Nesse viés, ambos os sexos utilizam mais a variante inovadora. Porém, o sexo feminino conta com uma diferença pequena em relação à quantidade de ocorrências.

Em relação ao tempo de permanência do falante no Brasil, nota-se que predomina o uso de *A gente*, tanto aos que estavam até 6 (seis) meses (exemplo 25), com uma diferença de somente 4 ocorrências, como aos que estavam há mais tempo (exemplo 26).

Contudo, vale ressaltar que o uso de *A gente* aumenta consideravelmente entre aqueles que estiveram aqui por mais de 6 meses, saltando de 5 ocorrências para 55.

25. Inf.: sim (+) assim tem um que é da capital que é o Badim e tem um que é donde eu cresci que é sempre ajuda(+) mas tudo é crioulo *A gente* entende (CV.0.H.59)
26. tem sotaque é diferente de português de Portugal e:: até da:: ((balbucios)) *A gente* enrola ((ri)) (CV.6.H.23)

Os resultados referentes ao tempo de permanência confirmam nossa hipótese de que um maior uso da variante inovadora pode estar relacionada a um maior contato com falantes nativos brasileiros, pois podemos observar que obtivemos somente 5 ocorrências nos estudantes que estavam aqui em um período menor que 6 meses, mas, nos estudantes que já estavam há mais de 6 meses, esse número salta para 55 ocorrências.

Na próxima tabela, temos os resultados provenientes dos grupos de fatores linguísticos testados em nosso estudo:

tabela 3 – Variáveis linguísticas testadas

		NÓS	A GENTE	total
PReeNCHiMeNto Do SUJeito	tiPo i	13 ocorrências / 13%	89 ocorrências / 87%	102 ocorr. / 100%
	tiPo ii	24 ocorrências / 86%	4 ocorrências / 14%	28 ocorr. / 100%
SALiÊNCIA FÔNICA	S. eSDRÚXULA	4 ocorrências / 27%	11 ocorrências / 73%	15 ocorr. / 100%
	S. MÁXiMA	3 ocorrências / 50%	3 ocorrências / 50%	6 ocorr. / 100%
	S. MÉDiA	4 ocorrências / 44%	5 ocorrências / 56%	9 ocorr. / 100%
	S. MÍNIMA	27 ocorrências / 27%	73 ocorrências / 73%	100 ocorr. / 100%

PARALeLiSMo LiNGUÍStiCo	tiPo i	10 ocorrências / 20%	41 ocorrências / 80%	51 ocorr. / 100%
	tiPo ii	13 ocorrências / 68%	6 ocorrências / 32%	19 ocorr. / 100%
	tiPo iii	12 ocorrências / 63%	7 ocorrências / 37%	19 ocorr. / 100%
	tiPo iV	1 ocorrências / 2%	40 ocorrências / 98%	41 ocorr. / 100%
GRAU De ReFeRêNCiA	tiPo i	27 ocorrências / 44%	35 ocorrências / 56%	62 ocorr. / 100%
	tiPo ii	11 ocorrências / 19%	47 ocorrências / 81%	58 ocorr. / 100%
	tiPo iii	1 ocorrências / 100%	0 ocorrências / 0%	1 ocorr. / 100%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na primeira variável linguística testada, o tipo de preenchimento do sujeito, observamos que, de acordo com a tabela, em relação ao tipo I (sujeito explícito na própria oração), o uso da variante inovadora *A gente* é bem superior ao da variante conservadora, pois obtivemos 87% (89 ocorrências), ver exemplo 27. Contudo, quando se trata do tipo II (sujeito não explícito ou desinencial), constatamos que o *Nós* (86%) se sobressai ao *A gente*, ver exemplo 28.

27. Inf.: *A gente* aprende na escola essas coisas (CV.0.M.173)

28. quando eu comecei a aprender o português [*Nós*] começamos a substituir algumas coi::sas (CV.0.M.186)

A saliência fônica, segundo grupo de fatores linguístico, é definido “como o de uma hierarquia das formas verbais em função do contraste entre a forma com a desinência e a 3a pessoa do singular” (Zilles e Batista, 2006, p. 105). Nesse viés, a saliência fônica consiste, fundamentalmente, de acordo com Lopes (1998):

Entre duas formas niveladas, que se opõem, é mais provável a manutenção dessa oposição quando existe, entre elas, uma diferenciação fônica acentuada. Caso contrário, ou seja, quando for menor essa distinção, há uma tendência de se neutralizar a oposição e prevalecer o uso de apenas uma das formas. (Lopes, 1998)

O estudo de Naro, Görski e Fernandes (1999) comprova que quanto maiores os níveis de saliência entre as formas verbais, maior a frequência de uso da forma de 1PP, seja o uso de *Nós* ou *A gente*. Assim, à medida que o nível de saliência aumenta, há também o aumento da frequência de aplicação da desinência de 1PP.

Nos resultados em relação à saliência fônica, temos que, com relação à saliência mínima, onde se concentra o maior número de dados, obtivemos um total de 100 ocorrências entre as duas variáveis. Assim, de acordo com a tabela 3, o *A gente* corresponde a 73% das ocorrências, (exemplos 29 e 31), e somente 27% de *Nós* (exemplos 30 e 32).

29. *A gente* fala crioulo mesmo (CV.0.M.176)
30. Inf.: só com:: estrangeiros são to-meenses angolanos brasileiros (pra eles poderem entender) mas quando [Nós] estamos (juntos) em crioulo (CV.0.H.60)
31. português que *A gente* aprende e eu falo também inglês (CV.6.H.18)
32. [Nós] temos uma língua mais assim brutal (CV.6.M.118)

O paralelismo formal, o terceiro grupo de fatores linguístico, pode acontecer “seja dentro de um sintagma, seja entre orações, por influência, dependendo do fenômeno, de fatores pragmático-discursivos” Lopes, (1998, p. 11). Desta maneira, conforme testado em diversas pesquisas, acreditamos que, quando o falante escolhe determinada forma, ele irá repeti-la caso não haja mudança do referente. Assim, Omena (2003, p. 72) exemplifica que:

uma vez que usou a forma *a gente* e vai nomear o mesmo referente (*a gente*, referente igual), o falante a repete, [...], ao contrário, se a forma usada antes foi *nós* e o falante continua a referir-se ao mesmo grupo (*nós*, referência igual), a probabilidade é que ele siga usando *nós*. (Omena, 2003, p. 72)

Partindo, então, da hipótese de que a primeira realização do pronome desencadeia a repetição deste, ou seja, se o falante iniciar uma sequência discursiva utilizando o pronome *Nós*, é possível que continue utilizando o mesmo pronome nas proposições seguintes, que pode ocorrer de modo implícito ou explícito, o mesmo pode ocorrer se ele optar por usar o *A gente*.

De acordo com a tabela 3, em relação ao paralelismo formal, temos 41 ocorrências de *A gente* (80%), em detrimento de 10 para o *Nós* (20%), em ocorrências isoladas ou primeiro de uma série (o fator que concentra

a maior quantidade de dados), favorecendo a variante inovadora, ver exemplos 33 e 34. Também temos 40 ocorrências de *A gente* e somente 1 de *Nós* quando precedida de *A gente* explícito (tipo iv), conforme esperado, ver exemplos 35 e 36.

33. tem um pessoal cabo verdiano especificamente cabo verdiano que *A gente* fala so crioulo (CV.0.H.70)/ *A gente* fa/ acho (CV.0.H.71) / que *A gente* faz questão né” (CV.0.H.72)
34. porque quando você vai falar com umas pessoas e eles não entendem não dá *A gente* tenta mais não dá (CV.6.M.114)
35. *A gente* não entende nada (CV. 0. M. 177) / *A gente* parou e falou português (CV.0.M.178)
36. quando:: *Agente* soube da:: das notas (CV.0.M.189) / que *A gente* tinha que fazer um teste (CV.0.M.190)

Na última variável linguística testada em nossa pesquisa, o grau de referência do sujeito, é possível observar no uso cotidiano da língua que formas pronominais são frequentemente utilizadas com a função de indeterminar o sujeito em diversas línguas, incluindo o Português Brasileiro. Na gramática tradicional, geralmente, é citado somente duas formas de se realizar essa indeterminação: “a) com o verbo na 3.^a pessoa do plural sem sujeito; e b) com o pronome -se junto ao verbo na 3.^a pessoa do singular”, (Cunha E Cintra, 2001, p. 128). Contudo, conforme vários estudos mencionados na seção de metodologia, há variadas formas e grande diversidade de recursos para se indeterminar o sujeito para além das que trazem as gramáticas tradicionais. Dentre essa variedade, a determinação do referente tem se destacado como uma variável relevante para a escolha do pronome, no nosso caso, a alternância pronominal entre *A gente* e *Nós*.

Franceschini (2011, p. 114) aponta que, de modo geral, “parece indicar que nós geralmente refere-se a um sujeito mais determinado, enquanto a gente seria mais utilizado com referente indeterminado, mesmo que também seja amplamente usado em referência à 1.^a pessoa do plural”.

De acordo com a tabela 3, o *A gente* é favorecido nas ocorrências do tipo I (56%) quando a referência é genérica e indefinida (o pronome remete a uma categoria generalizada e indeterminada de indivíduos, geralmente com referência a pessoas ou a grupos), ver exemplo 37. A variante inovadora também é favorecida no tipo II (81%), quando o grau de referência é genérico e definido, conforme o exemplo 38:

37. a partir de seis anos *A gente* começa aprender a soletrar (CV.6.M.122)

38. quando:: *Agente* soube da:: das notas (CV.0.M.189)

Realizada nossas análises, partimos para as considerações finais em relação ao estudo na próxima seção.

Conclusão

Este estudo teve como objetivo realizar a descrição e análise da variação entre *Nós* e *A gente* a partir da fala de estudantes caboverdianos. Para isto, utilizamos dados provenientes do *corpus* PROFALA de 20 informantes que estavam estudando e residindo no Brasil.

Conforme observado em nossas análises, podemos constatar que os estudantes de Cabo Verde residindo no Brasil, com 92% total dos dados, utilizam mais a variante inovadora *A gente*. Nossa hipótese inicial era a de que o uso da variante inovadora *A gente* fosse realizado com mais frequência pelos estudantes caboverdianos que estavam residindo no Brasil por mais tempo, pois um maior contato com

falantes brasileiros poderia ocasionar um processo de assimilação, o que poderia influenciar em um maior uso da variante inovadora. Assim, conforme nossa análise, foi possível constatar que a realização do pronome inovador aumenta consideravelmente quando o tempo de permanência no Brasil ultrapassava seis meses, pois, de acordo com os dados obtidos, o número de ocorrências entre *Nós* e *A gente* é de quase neutralidade, pois temos 47% e 53% respectivamente. Já entre os falantes que estavam há mais de 6 meses no país, obtivemos 8% de ocorrências de *Nós* e 92% de ocorrências de *A gente*.

Desse modo, este trabalho conseguiu confirmar a variação existente entre o pronome *Nós* e o pronome *A gente* como formas alternantes na 1PP e descrever alguns fatores que condicionam seus usos em estudantes de origem caboverdiana residindo no Brasil. Convém mencionar que a análise para verificar se a variação aponta ou não indícios de mudança não foi possível de ser feita já que o *corpus* PROFALA não possui falantes de gerações diferentes, pois a faixa etária entre os informantes do *corpus* é bem aproximado entre si como visto na seção metodológica. Nesse viés, o presente trabalho traz uma contribuição para futuras pesquisas na área e na descrição do português africano.

Referências

- APOLLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a Produção do Conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.
- CUNHA, Celso, CITRA, Linddley. **A nova gramática do português contemporâneo**. 3^a. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FRANCESCHINI, Lucelene. T. **Variação pronominal nós/a gente e tu/você em concórdia -SC**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

FREITAG, Raquel Meister Ko. discutindo sexo/gênero na sociolinguística. **Mulheres, linguagem e poder-estudos de gênero na sociolinguística brasileira**. São Paulo: Blucher, p. 17-74, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **estatísticas da cPLP**. Lisboa, 2013.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LOPES, Célia R. dos S. Nós e a gente no português falado culto do Brasil. **DeLTA: Documentação de estudos em Linguística teórica e Aplicada**, v. 14, p. 405-422, 1998.

MATTOS, Shirley Eliany Rocha. **Goiás na primeira pessoa do plural**. 2013. 137 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MENDES, Amália Faustino. **Referencial para o ensino em português língua segunda em cabo Verde no contexto da oficialização da língua cabo-verdiana**. 2009. 158 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa, 2009.

MENDONÇA, Alexandre Kronemberger De. Nós e a gente na cidade de Vitória: análise da fala capixaba. **PerCursos Linguísticos**, v. 2, n. 4, p. 1-18, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/3173>. Acesso em: 26 mar. 2022.

NARO, Anthony J.; GÖRSKI, Edair; FERNANDES, Eulália. Change without change. **Language variation and change**, v. 11, n. 2, p. 197-211, 1999.

OMENA, Nelize P. **A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança?** In: PAIVA, M. da C. e DUARTE, M. E. L. (org.) *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Contracapa, 2003.

PONSO, Letícia Cao. Um foco sobre a situação sociolinguística dos Países Africanos de Língua

Oficial Portuguesa. **Revista icarahy**, 2014.

ROSA, Ailene C. B. S. **ensino bilíngue em cabo Verde: desafios e práticas educativas**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2017.

RUBIO, Cássio F. **Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português Brasileiro e no português europeu: estudo sociolinguístico comparativo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109234>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SANTOS, Hugo L. S.; VIANA, Rakel B. de M.; ARAÚJO, Aluiza A. Panorama do Estudos Sociolinguísticos no Ceará. In: ARAÚJO, A. A.; VIANA, R. B. de M.; RODRIGUES, L. da S. **o falar culto de Fortaleza em foco**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 20-54.

SILVA, Késsio Jhone L. da. **o uso do A gente e do Nós pelos falantes dos PALoP**. 2022. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Estudo da Linguagem (PPGLin) Mestrado em Estudos da Linguagem. Instituto de Linguagens e Literaturas (ILL), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Acarape, 108f. 2022.

VIANNA, Juliana B. de S. A variação entre nós e a gente: uma comparação entre o português europeu e o português brasileiro. **Revista do GeL-Ne**, v. 14, n. 1/2, p. 95-116, 15 mar. 2016.

ZANELLA, Liane C. H. **Metodologia da pesquisa**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

ZILLES, Ana Maria S.; BATISTA, H. H. R. B. **A concordância verbal de primeira pessoa do plural na fala culta de Porto Alegre**. In: VANDRESEN, Paulino (org). *Variação, mudança e contato linguístico no português da região sul*. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2006. p. 99-124.

Recebido em: 24/02/2024

Aprovado em: 11/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Elizabeth Bishop e a tradução poética de Carlos Drummond de Andrade e Vinicius de Moraes

*Aline Santos de Brito Nascimento (UNEB)**

<https://orcid.org/0000-0001-9509-8415>

*Moselle Ottoni Sant'ana (UNEB)***

<https://orcid.org/0000-0002-8551-323X>

Resumo:

Este artigo busca refletir sobre traduções poéticas realizadas por Elizabeth Bishop de poemas de Carlos Drummond de Andrade e Vinicius de Moraes, analisando os procedimentos utilizados pela poeta norte-americana, que propagou a literatura brasileira ao traduzi-la para a língua inglesa. Será desenvolvida ainda uma comparação entre ambas as traduções, com as falhas e acertos de Bishop. Inicialmente, recorre-se a comentários de Britto (1999) e Martins (2006) a fim de contemplar aspectos importantes sobre a vida e obra de Bishop relacionados ao Brasil. Seguidamente, as reflexões desenvolvidas baseiam-se em estudos críticos de Gledson (1981), Britto (1999) e Burns (1999) sobre a poesia de Drummond; Castello (1994), Schwartz (2014) e Machova (2016) sobre a poesia de Vinicius de Moraes; e Laranjeira (1993, 2012), Venuti (1995) e Campos (2004) sobre tradução poética, que sustenta toda a pesquisa elaborada.

Palavras-chave: Poesia; Tradução Poética; Literatura Brasileira.

Abstract:

Elizabeth Bishop and the poetic translation of Carlos Drummond de Andrade and Vinicius de Moraes

This article aims to reflect on poetic translations carried out by Elizabeth Bishop of poems by Carlos Drummond de Andrade and Vinicius de Moraes, analyzing the procedures used by the North American poet, who propagated

* Doutora em Letras/Literatura - UFES (2017), Mestre em Cultura & Turismo – UESC/UFBA (2003), Especialista em Literaturas de Língua Portuguesa (2001) e Licenciada em Letras e Artes – UESC (1999). Professora Adjunta da UNEB, Docente do Quadro Permanente do PPGL – DEDC X/UNEB. Pesquisadora nas áreas de Letras, literatura, metodologia da pesquisa, produção de texto, língua inglesa, cultura, música e revisão textual. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/635400325333543>. E-mail: alinemacuco@hotmail.com.

** Mestre em Letras pelo PPGL – DEDC X/UNEB. Especialista em Língua Inglesa pela UFMG/FALE. Licenciada em Letras, Língua Inglesa e Literaturas pela UNEB Campus X (2020). Pesquisadora nas áreas de Letras, com enfoque na Literatura Comparada: Literatura Inglesa e Literatura Brasileira. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6589084532643748>. E-mail: moselleottoni@gmail.com.

Brazilian literature by translating it into the English language. A comparison will also be developed between both translations, with Bishop's mistakes and successes. Initially, comments by Britto (1999) and Martins (2006) are used in order to contemplate important aspects of Bishop's life and work related to Brazil. Subsequently, the reflections developed are based on critical studies by Gledson (1981), Britto (1999) and Burns (1999) on Drummond's poetry; Castello (1994), Schwartz (2014) and Machova (2016) on Vinicius de Moraes' poetry; and Laranjeira (1993, 2012), Venuti (1995) and Campos (2004) on poetic translation, which supports all of the elaborated research.

Keywords: Poetry; Poetic Translation; Brazilian Literature.

O vínculo com o Brasil e a paixão pela poesia brasileira

Elizabeth Bishop foi uma influente poeta norte-americana do século XX, que recebeu prêmios como o Pulitzer e National Book Award. Autora de poemas "imagéticos", era adepta ao modernismo e ressaltava as formas e cores dos elementos aludidos a fim de criar imagens na mente do leitor e pintar cenários imaginários com palavras milimetricamente selecionadas. Em uma de suas viagens com destino à América do Sul, nos anos 1950, conheceu o Brasil e permaneceu no país por mais de 10 anos, onde estabeleceu uma forte relação com os locais onde mais frequentava, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. Inspirada pela cultura e sociedade brasileira, Bishop produziu uma parte aclamada de sua obra, publicada entre 1952 a 1979, ao relatar as primeiras e últimas impressões como estrangeira e residente do Brasil.

Por gostar de usufruir da modernidade e da tradição, Bishop escrevia verso livre e outras formas também, como *villanelle*, sem dar espaço para que críticos literários definissem sua arte de maneira superficial. No Brasil, a poeta modernista fez poemas em inglês sobre a cultura brasileira, tudo que mais lhe chamava a atenção e julgava distante de sua realidade. O choque cultural, natu-

ralmente, foi o que a instigou a explorar esse universo tropical, e a evidenciar os pontos positivos e negativos, as excentricidades e os espantos presenciados ao longo do tempo. De turista a residente, a poeta retratou um Brasil contemplado por uma genuinidade que partia de todos os lugares e pessoas.

Em meio a críticas e elogios, Elizabeth Bishop apresentou o Brasil para o mundo através de seus escritos, ela manifestou o encanto pela fauna e flora, pela leveza e carisma dos brasileiros, mas também salientou a indignação com a desigualdade entre as classes sociais. Pode-se conferir seus poemas com temáticas brasileiras nas obras *North & South: A Cold Spring* (1956), *Questions of Travel* (1965), *Geography III* (1976) e *The Complete Poems: 1927-1979* (1988). A poeta ainda deixou um projeto não finalizado, o livro *Brazil*.

Na obra *Elizabeth Bishop Poemas do Brasil*, com seleção, introdução e tradução de Paulo Henriques Britto, publicada em 1999, constata-se que a natureza exótica e a simplicidade das pessoas era o que realmente fascinava Elizabeth Bishop. Britto (1999, p. 26) afirma que "a *high culture* brasileira pouco a interessava, com exceção de um número reduzido de escritores". À vista disso,

o interesse nesse número reduzido de escritores a impulsionou a traduzir para o inglês, a despeito de seu “conhecimento deficiente do português” (Britto, 1999, p. 40), alguns dos maiores poetas brasileiros:

Na esperança de tornar os poetas brasileiros mais conhecidos no exterior, Elizabeth Bishop há pouco traduziu uma série de poemas representativos do Brasil para um volume de poesia latino-americana a ser publicado em março para os “livros de bolso” da Penguin, na Inglaterra. Entre os poetas que selecionou estão Carlos Drummond de Andrade e João Cabral de Melo Neto. Na opinião dela, tanto nos Estados Unidos quanto na Grã-Bretanha, o interesse pela literatura brasileira, teatro, arquitetura etc. aumentou consideravelmente nos últimos tempos. [...] “A situação está mudando” (Bishop 1964, *apud* Ribeiro, 1996, p. 16, tradução nossa).¹

Em uma entrevista trazida pela obra *Conversations with Elizabeth Bishop*, desvela-se que, ao se atrair pela literatura brasileira, Bishop não perdeu tempo para divulgá-la. A poeta defendia uma troca mútua de conhecimento entre estudantes, professores, artistas brasileiros e artistas ao redor do mundo a fim de que pudessem desfazer os estereótipos disseminados pela mídia. Em 1972, juntamente com Emanuel Brasil, Bishop editou uma antologia, de edição bilíngue, com poesia exclusivamente brasileira e dedicada a Manuel Bandeira: *An Anthology of Twentieth-Century Brazilian Poe-*

try, trazendo 14 poetas brasileiros, que são apresentados antes de seus poemas.

Na antologia editada por Elizabeth Bishop e Emanuel Brasil – que são os tradutores de alguns poemas –, além de Manuel Bandeira, estão os poetas Carlos Drummond de Andrade, Cassiano Ricardo, Mário de Andrade, Joaquim Cardozo, Ferreira Gullar, Jorge de Lima, Vinicius de Moraes, Muriilo Mendes, João Cabral de Melo Neto, Mauro Ramos da Mota e Albuquerque, Oswald de Andrade, Marcos Konder Reis e a única mulher, Cecília Meireles.

Para Bishop, nunca faltou o entusiasmo pela literatura brasileira e nem o senso crítico e analítico. Quanto às suas traduções, há muitas críticas por acadêmicos e jornalistas, mas há elogios também, visto que suas traduções bem sucedidas partiram também de sua excelência em ser poeta, logo, traduzir poesia estava intrínseco ao seu fazer poético. O que torna essas traduções imperdíveis de serem conferidas é a relevância irrefutável da norte-americana nos campos da poesia.

As setes faces de Carlos Drummond de Andrade

O vínculo com o Brasil certamente instiga o leitor que tem a curiosidade de ver como isso pode influenciar o processo de tradução. Segundo Britto (1999, p. 40), “o problema principal dela é uma surpreendente dificuldade em reproduzir os efeitos métricos do original”, uma vez que Bishop não dominava o português brasileiro. Tal dificuldade, no entanto, não impossibilitou que se arriscasse em traduzir poemas de Carlos Drummond de Andrade, um de nossos escritores mais emblemáticos, participante da segunda geração do Modernismo, a quem ela elegeu seu “poeta brasileiro favorito”, e

1 Texto original: Hoping to make Brazilian poets better known abroad, Elizabeth Bishop a short time ago translated a series of representative Brazilian poems for a volume of Latin-American poetry to be published in March by Penguin “pocket books” in England. Among the poets she selected are Carlos Drummond de Andrade and João Cabral de Melo Neto. It is her opinion that in the United States as well as Great Britain, interest in Brazilian literature, theater, architecture, etc. has increased considerably of late. [...] “The situation is changing”.

afirmou mais de uma vez sua predileção ao traduzir vários poemas dele (Britto, 1999). A ligação de Bishop com o poeta brasileiro, por sua vez,

Envolve não apenas o processo que Bishop assimila Drummond ao traduzi-lo, incorporando essa experiência ao seu próprio trabalho, mas também a coincidente tarefa dos dois poetas em traduzir mundos comuns – vivências “estranhamente” semelhantes de infância e a convivência com cenas e cenários do cotidiano brasileiro. Há ainda que se considerar o que Drummond chama em carta a Bishop de “afinidade de espírito”, efeito da terrena predestinação a ser *gauche* na vida [...]. O coincidente deslocamento de Drummond e Bishop para o Rio de Janeiro desencadeia um fenômeno semelhante em suas poesias – duas nítidas vertentes por onde fluem a “estranha ideia de família” e o “sentimento do mundo”. É quando os dois poetas se voltam para suas origens, suas paisagens de infância, ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais engajados com “os homens presentes, a vida presente” (Martins, 2006, p. 10-12).

Inquestionavelmente, a poesia de Drummond é um atrativo que intriga o leitor e que o induz a querer desvendá-la, assim como Elizabeth Bishop o fez. Nos anos 1960, em carta, a poeta norte-americana enviou a Drummond uma tradução e pediu para que ele avaliasse e que, caso aprovasse, emitiria uma nota com esclarecimentos de todas as deficiências da tradução. Bishop ainda trouxe à tona um ponto em comum com o poeta brasileiro, como destacado por Maria Lúcia Milléo Martins em *Duas Artes – Carlos Drummond de Andrade e Elizabeth Bishop*: “Segundo me dizem, o senhor é ‘tímido’ com desconhecidos – infelizmente eu também sou, e além disso falo mal o português” (Bishop, 1963 *apud* Martins, 2006, p. 11). Em resposta, Drummond a elogiou e deu seu aval: “O que ressalta de suas dúvidas e

esclarecimentos é, para mim, uma lição de poesia: o escrúpulo minucioso e constante, o senso delicadíssimo de matizes, o respeito carinhoso pela obra traduzida, que caracterizam seu trabalho” (Drummond, 1963 *apud* Martins, 2006, p. 11).

Para a satisfação de ambos, algumas traduções foram bem recebidas internacionalmente. Todavia, conforme Britto (1999, p. 39), em relação às traduções dos poemas “A Mesa”, “Infância” e “Viagem em Família”, de Drummond, “o nível de qualidade dessas versões é em geral inferior ao que seria de se esperar de uma poeta tão notável.” Bishop tinha consciência das limitações presentes em suas traduções do português para o inglês, o que ficou mais evidente quando ela decidiu incluir uma nota de rodapé na tradução de “Poema de Sete Faces”, com uma estrofe do poema original, inteiramente em português, posto que, para Bishop, era uma parte do poema difícil a ser traduzida sem que sofresse grandes alterações (Britto, 1999).

A poeta e tradutora norte-americana prezava pela grandeza do poeta brasileiro e lamentava na época por ele não ser propriamente apreciado no exterior, o que acabou por influenciar na decisão de traduzir poemas de Carlos Drummond de Andrade, apesar de sua dificuldade de “manejar” a língua portuguesa brasileira. No que se refere à distância linguística entre duas línguas com culturas significativamente diferentes, Mário Laranjeira, na obra *Poética da Tradução*, explica: “É, pois, consabido o fato de que cada língua, produto e veículo de uma cultura, mantém as especificidades dela. Isso significa que as diferenças de cultura constituem outras tantas barreiras à tradução” (Laranjeira, 1993, p. 19).

Ainda que não tenha entregado traduções satisfatórias, Bishop alcançou seu ob-

jetivo de lançar Carlos Drummond de Andrade para o exterior. Traduzir “Poema de Sete Faces” foi uma das primeiras escolhas que a poeta norte-americana fez, supostamente por se reconhecer no ser *gauche* de Drummond. Martins (2006, p. 13) afirma que “além da questão personalística, iniciar pela *gaucherie* também se justifica por duas outras razões: por estar intimamente ligada ao nascimento poético de Drummond em ‘Poema de Sete Faces’ e por definir também a posição inicial de Bishop no Brasil, seu deslocamento no ‘mais estranho dos teatros’.” O ser *gauche* de Drummond e Bishop revela um traço de personalidade de poetas que “amam torto” (Martins, 2006) e encaram seus caminhos com insegurança.

Em “Poema de Sete Faces”, Drummond apresenta, em sete estrofes, o eu-lírico e como ele tem enxergado a vida. Do início ao fim do poema, percebe-se que há um retrato de um homem infeliz, narrando o que lhe aflige. Logo na primeira estrofe, a palavra *gauche* – um estrangeirismo francês, que basicamente é utilizado para se referir a um indivíduo deslocado, sem determinação e incapaz, aparece denotando o traço de personalidade predominante do eu-lírico ao leitor. Desse modo, o *gauche* em questão é desenvolvido a partir de tais características e manifesta indagações acerca do desejo dos homens pelas mulheres e da aglomeração que o rodeia, sem que ele se sinta parte daquilo. Trata-se de um homem retraído, de poucos amigos, observador e murmurador, mas que ainda assim não esconde seu sentimentalismo:

No “Poema de Sete Faces”, acompanha o rito de iniciação poética, denunciando o desajeitamento do vir-a-público revelar-se poeta e instaurando-se como marca vital de personalidade/persona poética [...]. Como observa José Guilherme Merquior, a *gaucherie* de

Drummond escapa à idealização e à atmosfera trágica da tradição dos poetas malditos no Romantismo e sua adaptação ao Simbolismo [...]. Merquior explica que o próprio distanciamento dos arquétipos “contribui para o efeito antitrágico; pois é possível ler o poema como uma paródia dos topos [...]”. Nessa paródia, o humor transforma o *pathos* em perspectiva grotesca. No entanto, Merquior nos adverte que é necessário distinguir entre “perspectiva grotesca” e “visão cômica”. O estilo grotesco, diz ele, “se serve da comicidade como arma antitrágica, mas não elimina a consideração séria, *problemática* do mundo. O humor grotesto nada tem de irônico; não ridiculariza seu objeto a partir de uma certeza superior tranquilizadora” (Merquior, 1975 *apud* Martins, 2006, p. 16).

Bishop também era uma poeta que servia humor e sarcasmo em seus poemas, até quando falava de si e de assuntos problemáticos de uma sociedade implacável, que está sempre a perseguir, invalidar e punir quem não faz parte de sua altanaria. Além disso, falava sobre as duras vivências do lado oposto a essa sociedade e expunha seu lado *gauche* ao exceder-se em melancolia. De acordo com Martins (2006, p. 27-28), “outra curiosa feição *gauche* envolve Bishop como tradutora e Drummond como participante no processo de tradução. Desde o início, dois fatores determinam a *gaucherie* nesse processo: a timidez e o reconhecimento de não falar bem a língua do outro.” Ambos partilhavam de características que transpareciam dentro e fora dos poemas, assim, Elizabeth Bishop se sentia representada e influenciada pela arte de Carlos Drummond de Andrade.

Ao traduzir “Poema de Sete Faces”, a começar pelo título, Elizabeth Bishop não atende aos significados que podem vir do mesmo, e passou para o inglês como “Seven-Sided Poem”. Para Burns (1999, p. 105, tradução nossa), “[...] A palavra *faces*, no entan-

to, não se refere apenas a lados ou planos, mas também, como em inglês, a faces ou semblantes (embora a palavra mais comum seja *rostos*) e aspectos.”² Burns (1999) ainda evidencia sua preferência por “Poem of Seven Faces”, sob o argumento de que essa tradução do título capturaria mais desses significados (faces, semblantes e aspectos), já que o poema é desenvolvido em sete estrofes, onde em cada uma delas o eu-lírico apresenta uma face diferente para expressar suas ideias. Entretanto, a tradução do título, por Bishop, não foge totalmente do sentido do poema. A poeta, então, inicia:

“When I was born, one of the crooked
angels who live in the shadow, said:

Carlos, go on! Be gauche in life.

The houses watch the men,
men who run after women.

If the afternoon had been blue,
there might have been less desire.

The trolley goes by full of legs:
white legs, black legs, yellow legs.

My God, why all the legs?
my heart asks. But my eyes
ask nothing at all.”³

Na primeira estrofe, o “anjo torto” – a figura metafórica que, de certa maneira, “condena” o eu-lírico, foi traduzido como *crooked angel*. O significado de *crooked* volta-se para algo ou alguém tortuoso, injusto e desonesto, o que condicionou o efeito proposto por

2 Texto original: “[...] The word *faces*, however, refers not only to sides or planes but also, as in English, faces or countenances (though the usual word is *rostos*) and aspects.”

3 Texto original: “Quando nasci, nasci um anjo torto/ desses que vivem na sombra/ disse: Vai, Carlos! Ser gauche na vida.”

“As casas espiam os homens/ que correm atrás de mulheres./ A tarde talvez fosse azul,/ não houvesse tantos desejos.”

“O bonde passa cheio de pernas:/ pernas brancas pretas amarelas./ Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração./ Porém meus olhos não perguntam nada.”

Carlos Drummond de Andrade. Além disso, Elizabeth Bishop mantém a palavra *gauche*, que por ser um estrangeirismo, também é utilizada na língua inglesa com a mesma escrita. O peso de ter nascido um “anjo torto”, na sombra, caiu como uma maldição sobre o eu-lírico, que está fadado a viver em sua própria obscuridade. Malard (2005, p. 29) argumenta: “[...] ser *gauche* tanto pode corresponder a uma ordem maléfica – realmente diabólica – quanto a uma predileção de melancolia. Aqui o adjetivo ‘maléfica’ não significa um desígnio de caráter voltado para a prática do mal, mas um tipo de comportamento. [...] Portanto, um ser conscientemente infeliz.”

Entende-se, ao explorar a densidade da figura amaldiçoada do anjo torto drummondiano, que Bishop considerou *gauche* intraduzível, uma vez que tal adjetivo carrega em si as particularidades necessárias para a construção do eu-lírico. Contudo, isso não ocorreu novamente e a literalidade, tanto desejada pela tradutora, de algumas palavras não permaneceu durante toda a tradução do poema e na segunda estrofe, Bishop empregou *if* no verso *If the afternoon had been blue [...]*, “A tarde talvez fosse azul [...]” originalmente, não se atentando ao escolher melhor uma palavra como *maybe* ou *perhaps* para substituir “talvez”, trocando, assim, cláusulas condicionais e principais (Burns, 1999).

Por conseguinte, no segundo verso da terceira estrofe [...]*white legs, black legs, yellow legs*⁴, Bishop repete o substantivo *legs* três vezes, e separa com vírgulas, diferentemente de Drummond (Burns, 1999). Na versão original “[...] pernas brancas pretas amarelas”, o substantivo “pernas” aparece apenas uma vez, seguido das cores da pele

4 Texto original: “[...] pernas brancas pretas amarelas.”

humana citadas, em síntese, pelo eu-lírico, e sem vírgula, o que instiga o leitor a uma leitura mais rápida, com a finalidade de enfatizar a velocidade e a quantidade de pernas que formam o bonde. O eu-lírico parece estar sempre apático com o que acontece, presença tudo com indiferença e se sente até mesmo incomodado com a movimentação. Bishop continua:

“The man behind the moustache
is serious, simple, and strong.
He hardly ever speaks.
He has a few, choice friends,
the man behind the spectacles and the
moustache.

My God, why hast Thou forsaken me
if Thou knew'st I was not God,
if Thou- knew'st that I was weak.”⁵

Na tradução da quarta e quinta estrofe não há alterações que interferem na versão original, como adições desnecessárias ou a ausência de algum elemento relevante para a interpretação do poema. Bishop corresponde aos versos em português, os quais se aprofundam no íntimo do eu-lírico, um homem caracterizado como “sério, simples e forte”, de uma individualidade circunscrita por trás de seus óculos e bigode, definida desde o início do poema. O curioso, não obstante, é que esse homem não está totalmente apático a ponto de não querer tirar satisfação com Deus ao reconhecer-se fraco e sentir-se abandonado pelo Ser Supremo.

O *gauche* drummondiano é o retrato do sujeito infeliz que está conformado com seu fracasso e alimenta uma indiferença para com o mundo até certo ponto, quando chega a murmurar diante do divino. Logo, acen-

5 Texto original: “O homem atrás do bigode/ é sério, simples e forte./ Quase não conversa./ Tem poucos, raros amigos/ o homem atrás dos óculos e do bigode.”
“Meu Deus, por que me abandonaste/ se sabias que eu não era Deus/ se sabias que eu era fraco.”

tua-se o desalento de um sujeito perdido, em quem a tradutora Elizabeth Bishop poderia ter se enxergado em vários aspectos, dado seu histórico de “sofrimento mental” (Britto, 1999, p. 10), como as perdas que precisou lidar a partir da infância, a solidão, as frequentes crises de asma, o alcoolismo e a falta de afirmação de sua sexualidade. Em sequência, o poema é finalizado como um lamento, sendo a parte mais limitada e desarmônica da tradução de Elizabeth Bishop:

“Universe, vast universe,
if I had been named Eugene
that would not be what I mean
but it would go into verse
faster.
Universe, vast universe,
my heart is vaster.

I oughtn't to tell you,
but this moon
and this brandy
play the devil with one's emotions.”⁶

A tradutora norte-americana demonstrou estar tão insatisfeita com sua tradução da penúltima estrofe de “Poema de Sete Faces” que a única solução foi solicitar aos editores da revista, onde seria publicada a tradução do poema, uma nota de rodapé reproduzindo toda a estrofe em português. Dessarte, Elizabeth Bishop certificou que os leitores tivessem conhecimento dos cortes cometidos à estrofe original (Britto, 1999). Isso acontece, por exemplo, com a mudança do nome “Raimundo” do verso “Mundo, vasto mundo/se eu me chamasse Raimundo” para “Eugene”, com o intuito de preservar a rima, algo que dificilmente aconteceria, em

6 Texto original: “Mundo mundo vasto mundo,/ se eu me chamasse Raimundo/ seria uma rima, não seria uma solução./ Mundo mundo vasto mundo,/ mais vasto é meu coração.”
“Eu não devia te dizer/ mas essa lua/ mas esse conhaque/ botam a gente comovido como o diabo.”

língua inglesa, se tivesse permanecido com “Raimundo”. Partindo disso:

[...] Tanto Bishop quanto eu, portanto, optamos por substituir o nome original por outro nome em inglês, visto que a tradução do significado da estrofe certamente exige uma rima. Meu verso *it would be a rhyme, not a reason* é sucinto e também mais próximo do verso “seria uma rima, não seria uma solução” de Drummond, e, ao contrário da versão mais difusa de Bishop, lembra o clichê “sem rima, sem razão”, o que pode ser pensando como uma vantagem ou um defeito. Também preferi *world* em vez de *universe*, para traduzir “mundo”, descrevendo assim o lugar que é mais sociopsicológico do que cosmológico, de acordo com o humor e o tom pessoal do poema (Burns, 1999, p. 107, tradução nossa).⁷

Há mudanças de palavras – que não merecem destaque, diga-se de passagem – presentes nas últimas estrofes do poema, como já foi apontado por Burns (1999), mas que não modificam completamente a ideia de Drummond ao fechar o poema. Bishop, “citando a famosa passagem ‘Mundo mundo vasto mundo’, comentou certa vez: ‘Isto é de um poema que eu gosto do meu poeta brasileiro favorito, creio eu – Carlos Drummond de Andrade’ (Bishop, 1963 *apud* Britto, 1999, p. 17). Para o próprio Drummond, Bishop confessou: “Às vezes recito esta estrofe para mim mesma, quando estou triste”

7 Texto original: “[...] Both Bishop and I therefore chose to substitute the original name for another in English, since the translation of the meaning of the stanza certainly demands a rhyme. My line ‘it would be a rhyme, not a reason’ is both more succinct and closer to Drummond’s line *seria uma rima, não seria uma solução* than Bishop’s, and, unlike Bishop’s more diffuse version, it recalls the cliché ‘neither rhyme nor reason’, which may be thought of as either an advantage or a defect. I also preferred ‘world’ to ‘universe’, for rendering *mundo*, as describing the place that is more socio-psychological than cosmological, in accordance with the personal mood and tone of the poem.”

(Bishop, 1963 *apud* Britto, 1999, p. 17). É visível o quanto Bishop se identificava com “Poema de Sete Faces”, e traduziu o poema por uma questão pessoal, de afeiçoamento aos versos soturnos de Drummond, que impactaram a tradutora.

O eu-lírico, após tanto confessar sobre si, evidencia que se encontra sob o efeito de bebida alcoólica – o motivo pelo qual tenha se expressado com grande comoção. Bishop transparece a dificuldade experienciada ao traduzir esses versos por meio de escolhas de palavras que, em conjunto, não captam integralmente a mensagem. A poeta mal obteve êxito ao enfrentar as diferenças linguísticas e culturais, levando para a língua receptora versos com muitas palavras diferentes do poema original. A experiência de Bishop com a estrangeirice drummondiana, combinada ao fato de a poeta mal falar a língua portuguesa, foi um tanto quanto desordenada, embora ela tendesse a ser uma tradutora que buscava o sentido literal do verso, com a premissa de que o tradutor não deve aparecer em nenhum momento no texto. Uma tradução literal ou ainda, “fluente”, é:

Imediatamente reconhecível e inteligível, “familiarizada”, domesticada, não “desconcertantemente” estrangeira, capaz de dar ao leitor desobstruído “acesso a grandes pensamentos”, ao que está “presente no original”. Sob o regime da tradução fluente, o tradutor trabalha para tornar seu trabalho “invisível”, produzindo o efeito ilusório de transparência que simultaneamente mascara seu status de ilusão: o texto traduzido parece “natural”, ou seja, não traduzido (Venuti, 1995, p. 5, tradução nossa).⁸

8 Texto original: “A fluent translation is immediately recognizable and intelligible, “familiarised,” domesticated, not “disconcerting[ly]” foreign, capable of giving the reader unobstructed “access to great thoughts,” to what is “present in the original.” Under the regime of fluent translating, the translator works to make his or her work “invisible,” producing the illusory effect of transpa-

Essa tradução do sentido literal, no entanto, pode ser insuficiente e carecer de notas explicativas, como aconteceu com a penúltima estrofe de “Poema de Sete Faces”. Como tradutora, Bishop preferia ficar completamente invisível no texto da língua alvo. Lawrence Venuti, em *The Translator’s Invisibility: A History of Translation*, a respeito da invisibilidade tradutória, observa que “parece inevitável que a transparência se tornaria o discurso autoritário para traduzir, seja o texto estrangeiro literário ou científico/técnico” (Venuti, 1995, p. 6, tradução nossa)⁹ e que “a invisibilidade do tradutor também é parcialmente determinada pela concepção individualista de autoria que continua a prevalecer na cultura anglo-americana” (Venuti, 1995, p. 6, tradução nossa).¹⁰ Isso posto, apreende-se o quão tradicional era a tradução realizada por Elizabeth Bishop, apesar de seu caráter modernista como poeta.

A insolente intimidade de Vinicius de Moraes

Ao contrário de João Cabral de Melo Neto, Vinicius de Moraes foi um poeta que fazia uma poesia movida pelo amor e pela paixão. Destaca-se que a tradução de “Soneto de Intimidade”, por Bishop, é considerada magistral por críticos literários (Britto, 1999). A escritora se vangloriava de sua tradução de “Soneto de Intimidade”, reafirmando o respeito por Vinicius, que era conhecido por expressar intensamente sobre o que é belo e

rency that simultaneously masks its status as an illusion: the translated text seems “natural,” i.e., not translated.”

9 Texto original: “[...] it seems inevitable that transparency would become the authoritative discourse for translating, whether the foreign text was literary or scientific/technical.”

10 Texto original: “The translator’s invisibility is also partly determined by the individualistic conception of authorship that continues to prevail in Anglo-American culture.”

obscuro (Castello, 1994). A paixão fulminante refletida na poesia de Vinicius de Moraes o distinguia por ousar a ser, na perspectiva do próprio Carlos Drummond de Andrade, o que realmente viveu a vida de poeta, e se entregava de corpo e alma também para a música e para seus casamentos; seduzindo os apaixonados pela arte brasileira, inclusive a comedida norte-americana Elizabeth Bishop.

“Soneto de Intimidade”, diferentemente dos sonetos de Vinicius de Moraes com tendência ao amor romântico e ao desejo, é um poema que surpreende. Espera-se ler algo mais delicado e/ou profundo quando há a palavra “intimidade” no título, principalmente quando se tem conhecimento sobre outros sonetos de Vinicius. Porém, nesse poema, com certa indelicadeza e sordidez, o poeta relata um episódio em uma fazenda, algo que não parece ser incomum para ele. E por narrar como se conecta com a natureza e com os bichos ali presentes, desde a seguir pelo pasto, mastigar um capim, beber água da fonte, comer uma amora, cheirar o estrume das vacas e dos bois a “mijar” com os animais, deduz-se um grau elevado de intimidade do eu-lírico com a pessoa a que se destina o poema.

Entre todos os outros sonetos de Vinicius de Moraes, “Soneto de Intimidade”, de teor cômico e um tanto quanto inusitado, foi escolhido por Elizabeth Bishop, e a poeta estava determinada a traduzir o poema e manter a forma o mais próximo possível da versão original – com rima e humor. Em carta para Robert Lowell – pioneiro da poesia confessional e melhor amigo de Bishop –, ela enviou sua tradução: “Não tenho nada meu próprio [poema] para enviar. Vou te mandar um soneto de Vinicius de Moraes que eu fiz para essa maldita antologia [‘Sonnet of Intimacy’]. É quase como em português e

bastante engraçado, eu acho” (Bishop, 1994, p. 517).¹¹ Bishop se atentou aos detalhes do soneto e fez de sua tradução como quase exatamente ao poema em português. Ela se esforçou para não ocultar ou alterar os elementos – o grotesco e o que soa “engraçado”. Inicialmente, já é notável que Bishop não optou pela tradução literal das palavras. Em vez disso, selecionou palavras a fim de priorizar as rimas e, conseqüentemente, o efeito estético. Haroldo de Campos esclarece:

[...] tradução de textos criativos será sempre *recriação*, ou criação paralela, autônoma porém recíproca [...]. Numa tradução dessa natureza, não se traduz apenas o significado, *traduz-se o próprio signo*, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma (propriedades sonoras, de imagética visual, enfim, tudo aquilo que forma, segundo Charles Morris, a *iconicidade* do signo estético, entendido por *signo icônico* aquele “que é de certa maneira similar àquilo que ele denota”). O significado, o parâmetro semântico, será apenas e tão-somente a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora. Está-se, pois, no avesso da chamada tradução literal (Campos, 2004, p. 35).

A “recriação” induz o tradutor a sair definitivamente de sua invisibilidade, como acontece na tradução literal, para se aventurar durante o caminho poético. A tradução, portanto, deve ser um “produto que só deixe de ser fiel ao significado textual para ser inventivo, e que seja inventivo na medida mesma em que transcenda, deliberadamente, a fidelidade ao significado para conquistar uma lealdade maior ao espírito original translado” (Campos, 2004, p. 47). A título de exemplo, as rimas da tradução de “Soneto de Intimidade” não acontecem entre os mes-

mos versos da versão original. Na primeira estrofe, Bishop rima o primeiro verso com o terceiro verso, enquanto Vinicius rima o primeiro verso com o quarto verso – rimas alternadas em contraste a rimas trancadas, logo, tipos diferentes de soneto. Dá-se início a “Sonnet of Intimacy”, a versão de Elizabeth Bishop:

“Farm afternoons, there’s much too much blue air.

I go out sometimes, follow the pasture track,
Chewing a blade of sticky grass, chest bare,
In threadbare pajamas of three summers back.

To the little rivulets in the river-bed
For a drink of water, cold and musical,
And if I spot in the brush a glow of red,
A raspberry, spit its blood at the corral.”¹²

Na primeira e segunda estrofe do poema, não há espanto enquanto o eu-lírico narra sua caminhada pela fazenda ao expor que está de pijama, com o peito nu de fora, pois isso só demonstra o quão confortável está com o ambiente, e aberto aos acontecimentos que ali serão experienciados. O eu-lírico indica que esse é um caminho já percorrido outras vezes por ele e que ele continua a percorrer, desfrutando o que a natureza o concede, em plena serenidade. A decisão de Bishop de não traduzir palavra por palavra foi fundamental para que o soneto não ficasse truncado. Machova (2016, p. 65, tradução nossa) explica que “manter as rimas é importante nesse poema [...] Abandonar as rimas afrouxaria a forma e enfraqueceria consideravelmente o contraste.”¹³

12 Texto original: “Nas tardes de fazenda há muito azul demais. / Eu saio às vezes, sigo pelo pasto, agora/ Mastigando um capim, o peito nu de fora/ No pijama irreal de há três anos atrás.”

“Desço o rio no vau dos pequenos canais/ Para ir beber na fonte a água fria e sonora/ E se encontro no mato o rubro de uma amora/ Vou cuspidolhe o sangue em torno dos currais.”

13 Texto original: “Keeping the rhymes is important

11 Texto original: I’ll send you a sonnet of Vinicius de Moraes that I did for this bloody anthology [“Sonnet of Intimacy”]. It is almost exactly like the Portuguese and rather funny, I think.” Tradução nossa.

Bishop consegue sustentar o contraste do poema, que parece gracioso por trazer um ar fresco ao leitor, pintando elementos como pasto, rio, mato e amora. A tradutora rima *chest bare* com *three summers back*, e intensifica a sensação de clima tropical pretendido por Vinicius de Moraes, de levar o leitor para aquela fazenda enquanto as alusões são aguçadas. A tradução de Bishop é fluida e mantém, satisfatoriamente, o clímax. Para Laranjeira (1993, p. 38), “o tradutor está em pé de igualdade com o autor enquanto produtor de texto, realizador do poema na língua-cultura de chegada”, que apesar das especificidades do processo de tradução, “tais especificidades do traduzir não caracterizam o seu sujeito como um sujeito segundo e portanto, secundário, inferior” (Laranjeira, 1993, p. 38). Em “Sonnet of Intimacy”, Elizabeth Bishop se destaca juntamente com Vinicius de Moraes, algo que a tradução literal não lhe permitia. Em seguimento a versão de Bishop:

“The smell of cow manure is delicious.
The cattle look at me unenviably
And when there comes a sudden stream and
hiss.

Accompanied by a look not unmalicious
All of us, animals, unemotionally
Partake together of a pleasant piss.”¹⁴

Na terceira e quarta estrofe, o eu-lírico rompe com a sensação de total calma e surpreende o leitor ao fugir do que se espera de um poema de Vinicius de Moraes – um poema romântico, de amor. O sórdido, por-

in this poem [...] Abandoning the rhyme would loosen the form and weaken the contrast considerably.”

14 Texto original: “Fico ali respirando o cheiro bom do estrume/ Entre as vacas e os bois que me olham sem ciúme/ E quando por acaso uma mijada ferve”
“Seguida de um olhar não sem malícia e verve/ Nós todos, animais, sem comoção nenhuma/ Mijamos em comum numa festa de espuma.”

tanto, começa a invadir por meio de versos que naturalmente são tidos enquanto repulsivos, putrefatos e vulgares, que carregam o cheiro do estrume das vacas e dos bois e, no clímax, carregam uma “festa de espuma” – a “mijada” do eu-lírico, acompanhada à dos animais. As últimas palavras do poema, “festa de espuma”, foram traduzidas para *pleasant piss*. De maneira articulada, a tradutora une a ação de urinar à uma expressão de prazer. Ela emprega *piss*, que literalmente significa “mijada” em inglês – ambas palavras pejorativas.

Em um ensaio publicado na obra *The Cambridge Companion to Elizabeth Bishop*, Schwartz (2014) comenta sobre o contentamento de Elizabeth Bishop diante da repercussão da tradução de “Soneto de Intimidade”, de Vinicius de Moraes. Schwartz (2014, p. 149, tradução nossa) declara que “[...] lhe deu um prazer especial, pois parece ter sido o primeiro poema publicado na *The New Yorker* a incluir (na verdade, terminar com) uma ‘palavra de quatro letras’. Essa palavra era a não chocante ‘piss’ [...], mas ela estava bastante orgulhosa de seu triunfo.”¹⁵ Ademais, há muito o que se surpreender com o poema na versão original e na versão traduzida, uma vez que não é o tipo de poema que definiria a poética de Vinicius de Moraes, tampouco de Elizabeth Bishop. Sobretudo, o mais interessante é constatar que “Sonnet of Intimacy” foi a melhor tradução da poeta e mais elogiada (Britto, 1999).

Laranjeira (2012, p. 30) esclarece que “a fidelidade em tradução poética consistirá na recuperação [...] das marcas textuais da significância, de maneira que o texto de che-

15 Texto original: “[...] gave her particular pleasure because it seems to have been the first poem published in *The New Yorker* to include (in fact, end with) a ‘four letter word’. That word was the otherwise unshocking ‘piss’ [...], but she was quite proud of her triumph.”

gada possa ser não somente um poema na língua-cultura de acolhimento, mas um poema homogêneo ao poema original". Bishop, por fugir do que lhe parecia "confortável" traduzir – poemas com ideias parecidas às suas –, ousou ainda mais com a tradução de "Soneto de Intimidade", principalmente por preservar a identidade poética do poema e se destacar como tradutora. A escolha desse curioso soneto de Vinicius de Moraes revelou uma faceta de Elizabeth Bishop que seus leitores e críticos possivelmente não conheciam, pois estava além do sarcasmo usual em sua obra – era puro humor.

Considerações finais

Ao arriscar-se a traduzir Carlos Drummond de Andrade e Vinicius de Moraes, Elizabeth Bishop se prestou à literatura brasileira e a propagou, apresentando grandes poetas brasileiros a quem não os conhecia. Bishop afirmava que a poesia brasileira era "maravilhosa" (Bishop, 1996), "[...] muito melhor, na verdade, do que a prosa, na minha opinião. [...] Há muitos poetas talentosos no Brasil. [...] Não posso falar de 'pensamento brasileiro' porque a mentalidade do 'carioca' é totalmente diferente do 'paulista' ou 'mineiro'." (Bishop, 1996, p. 79).¹⁶ Ela começou a consumir a poesia brasileira e, conseqüentemente, a perceber as particularidades entre as poesias de diferentes estados. Essa diversidade lhe fascinava pela excelência dos poetas, de suas temáticas.

Tal excelência, não obstante, dificultava as traduções intencionadas por Bishop. "Poema de Sete Faces", por ser um dos primeiros poemas de Drummond traduzidos

por ela, indica a escolha da tradutora, que investiu em uma tradução literal com notas explicativas, em português, ao final de sua versão em língua inglesa – "Seven-Sided Poem". A tradução ainda privilegia o sentido literal das palavras, em vez da fluidez do poema. Em "Seven-Sided Poem", Bishop está invisível, em um lugar significativamente inferior ao poeta Carlos Drummond de Andrade, onde ela mesma optou por situar-se. Sobretudo, a identificação com a melancolia do ser *gauche*, do poeta mineiro, foi determinante para que ela não desistisse da tradução.

Em contrapartida, a norte-americana se permitiu ser vista com a tradução de "Soneto de Intimidade" ao "recriar" o soneto com desinibição e uma fluidez que não tinham sido desenvolvidas em "Seven-Sided Poem". A ousadia de Vinicius de Moraes refletiu no comportamento de Elizabeth Bishop, que não aplicou o mesmo procedimento de tradução do poema anteriormente explorado e se orgulhou do retorno que obteve. "Sonnet of Intimacy" foi tão bem recebido pela crítica que não recusaram publicá-lo, mesmo com uma palavra pejorativa – *piss*, que poderia gerar repulsa ao soneto. Com as rimas e o clímax devidamente mantidos, na versão da tradutora criou-se um tipo diferente de soneto da versão original, que garantiu o contraste desejado por Moraes e Bishop.

Reconhece-se, por meio das reflexões provocadas nesse artigo, as escolhas diferentes realizadas pela poeta norte-americana ao traduzir Carlos Drummond de Andrade e Vinicius de Moraes – cada um com sua estética, tendo em comum a excelência do fazer poético. O fazer poético também é pertencente à tradução de poesia, posto que é uma "recriação" de uma língua para outra. A preservação da essência do poema, de seus elementos, significantes e sentidos,

16 Texto original: "[...] much better, actually, than the prose, in my opinion. [...] There are many talented poets in Brazil. [...] I cannot speak of 'a Brazilian way of thinking' because the 'carioca's' mentality is totally different from the 'paulista's' or 'mineiro's'." Tradução nossa.

depende da plena poeticidade direcionada à língua que vai recebê-lo. Desse modo, o tradutor de poesia é tão importante quanto o autor da versão original do poema. Elizabeth Bishop, por sua vez, mesmo não se considerando uma tradutora profissional, entendia essa importância, e entre procedimentos diferentes engrateceu o que traduzia, em busca da entrega ao que se espera de uma tradução poética.

Referências

BISHOP, Elizabeth. **one Art: the Selected Letters**. Org. Robert Giroux. Nova Iorque: Farrar, Straus and Giroux, 1994.

BISHOP, Elizabeth. **Uma arte: as cartas de Elizabeth Bishop**. Org. Robert Giroux. Trad. Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BISHOP, Elizabeth. **conversations with Elizabeth Bishop**. Ed. George Monteiro. Jackson: University Press of Mississippi, 1996.

BRITTO, Paulo Henriques. **Elizabeth Bishop Poemas do Brasil**, seleção, introdução e tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BURNS, Thomas La Borne. Bishop, translator of Drummond. In.: **the art of Elizabeth Bishop**. Ouro Preto: Editora UFMG, 1999. p. 102 – 111.

CAMPOS, Haroldo de. Da Tradução como Cria-

ção e como Crítica. In: **Metalinguagem e outras metas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CASTELLO, José. **Vinicius de Moraes: o poeta da paixão: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LARANJEIRA, Mário. **Poética da tradução**. São Paulo: EDUSP, 1993. v.1.

LARANJEIRA, Mário. **Sentido e significância na tradução poética**. In.: estudos avançados 26 (76), 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/47536>. Acesso em 8 de fev. de 2022.

MACHOVA, Mariana. **Elizabeth Bishop and translation**. Lanham: Lexington Books, 2016.

MALARD, Letícia. **No vasto mundo de Drummond**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MARTINS, Maria Lúcia Milléo. **Dois Artes: Carlos Drummond de Andrade e Elizabeth Bishop**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SCHWARTZ, Lloyd. Back to Boston. In: CLEGHORN, Angus; ELLIS, Jonathan. **the Cambridge companion to Elizabeth Bishop**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. p. 149.

VENUTI, Lawrence. **the translator's invisibility: A History of translation**. Londres: Routledge, 1995. v.1.

*Recebido em: 12/02/2024
Aprovado em: 14/05/2024*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Mecanismos literários de resistência: as crônicas dissidentes de Raúl Rivero, espelhos da Cuba cotidiana

*Antonio Martínez Nodal (UNEB)**

<https://orcid.org/0000-0003-3108-5206>

*Nerivaldo Alves Araújo (UNEB)***

<https://orcid.org/0000-0001-9423-3603>

Resumo:

As crônicas de Raúl Rivero são observadas como elos que demarcam, em seu relato do cotidiano, um reduto textual que tensiona o poder da palavra além do extremismo ideológico da ilha. Possuem um efeito simbólico particular e denuncia, ao visibilizar o contexto social da Cuba do fim do séc. XX e começo do séc. XXI. Analisaremos a constituição profissional do pensador e poeta, observado pelo regime desde a década de 90, sendo visto como um intelectual subversivo, devido ao exercício narrativo fora do campo revolucionário e a descrição exata da sua realidade e a de todos os cubanos, mediante seu jornalismo independente. Examinaremos o valor da crônica como texto e instrumento expressivo de luta e o ponto de vista crítico com o qual Rivero reflete, mediante essas narrativas do povo, o desigual contexto socioeconômico e político cubano. O estudo será desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, descritiva e de caráter bibliográfico. O objetivo do presente trabalho é analisar algumas de suas crônicas dissidentes mais importantes. Demonstraremos que suas narrativas funcionam como mecanismos literários de resistência e de autoafirmação na defesa de uma verdade sem limiares e sem a censura insular.

Palavras-chave: Raúl Rivero; jornalismo independente; resistência; crônicas dissidentes; cotidiano de Cuba.

* Tem Doutorado em andamento em Leitura, Literatura e Cultura na UNEB (Universidade do Estado da Bahia), no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL/Uneb, DCH I). Mestre em Literatura e Cultura na UFBA (Universidade Federal da Bahia, 2016-2018); realizou especialização em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Cândido Mendes (2015). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8003708937498480>. E-mail: antonio.nodal@gmail.com.

** Doutor em Literatura e Cultura (UFBA). Mestre em Estudo de Linguagens (Uneb). Professor Adjunto (Uneb/DCH/Campus I). Docente Permanente e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens. Autor do livro "Poética oral do samba de roda das margens do Velho Chico". Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3863961611037682>. E-mail: naraujo@uneb.br.

Abstract:

Literary mechanisms of resistance: the dissident chronicles of Raúl Rivero, mirrors of Cuban everyday life

Raúl Rivero's chronicles are observed as links that demarcate, in his account of daily life, a textual stronghold that tensions the power of the word beyond the ideological extremism of the island. They have a particular symbolic effect and denounce, by making visible the social context of Cuba at the end of the 20th century and beginning of the 21st century. We will analyze the professional constitution of the thinker and poet, observed by the regime since the 90s, being seen as a subversive intellectual, due to his narrative exercise outside the revolutionary field and the exact description of his reality and that of all Cubans, through his journalism independent. We will examine the value of the chronicle as a text and expressive instrument of struggle and the critical point of view with which Rivero reflects, through these narratives of the people, the unequal socioeconomic and political context of Cuba. The study will be developed through qualitative, descriptive and bibliographical research. The objective of this work is to analyze some of his most important dissident chronicles. We will demonstrate that his narratives function as literary mechanisms of resistance and self-affirmation in defense of a truth without thresholds and without insular censorship.

Keywords: Raúl Rivero; independent journalism; resistance; dissident chronicles; Cuban everyday life.

Introdução

Raúl Rivero (1945-2021), laureado poeta cubano nascido em Morón, constrói com traço fiel e coerente seu percurso expressivo. Em sua produção textual reconhecemos um compromisso político-social estabelecido através de um relato próximo, uma caligrafia direta, carregada de cinismo, “[...] ciente de que o cinismo às vezes ajuda a defender a liberdade” (Rivero, 2003, p. 44, tradução nossa¹), humor e ironia familiar. Compromisso que se manifesta em sua atuação como jornalista, em sua poesia e, além disso, nos seus dois livros de crônicas: *Sin Pan Y Sin Palabras: a favor de la libertad en Cuba* (2003) e *Lesiones de historia*

(2005). O primeiro é o marco fundamental de nossa discussão e contém uma denúncia implícita que será examinada neste estudo, o qual será desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, descritiva e de caráter bibliográfico que se baseia em textos historiográficos e jornalísticos de pensadores, principalmente intelectuais cubanos como Rojas (1998, 2006, 2009), Cabrera Infante (2015), Padura (2015) e Alberto (2004). Por sua vez, os conceitos de Resistência e Dissidência serão fundamentados na obra de Bosi (1996, 2002), Arendt (1995, 2002, 2008), Hitchens (2003), Jelin (2002) e, sobretudo, nas crônicas de Rivero (2003). A breve leitura sobre a crônica será realiza-

1 “Conocedor de que el cinismo a veces ayuda a defender la libertad” (Rivero, 2003, p. 44).

da com base nas proposições de Carrión (2012) e Sánchez (1992). O artigo objetiva demonstrar o lugar da crônica e do jornalismo independente de Raúl Rivero como mecanismo literário de resistência e denúncia em Cuba no fim do séc. XX e começo do séc. XXI.

Desde suas primeiras incursões na poesia com *Papel de hombre* (1969) e *Poesía sobre la tierra* (1972), ganhadora do Prêmio Julian del Casal, Rivero transita em um discurso poético coloquial, nessa confiável rota conversacional analisada com profusão por Carmen Alemany Bay (2006). Na visão de Rojas, (2006, p. 325, tradução nossa²), Rivero se destaca como: “o lírico mais sensível aos problemas políticos da ilha”. O diálogo crítico que inunda sua poesia faz a mesma escolha declamatória de tantos outros escritores latino-americanos como Mario Benedetti (1920-2009), Ernesto Cardenal (1925-2020) e o poeta e teórico Roberto Fernández Retamar (1930-2019), também cubano. Nesse primeiro período, até o ano de 1991, o autor, menos beligerante em suas obras, publicou *Poesía pública* (1984) e *Escribo de memoria* (1985), dentre outras. Nas palavras de Cabrera Infante (2015, p. 1173, tradução nossa³): “Raúl Rivero é um poeta eminente que usou a poesia como uma arma de precisão”. Tal acurácia ao relatar os conflitos e lutas diárias alcança seu grau máximo mediante suas crônicas.

“El Gordo”, apelido carinhoso pelo qual Raúl Rivero é chamado por muitos de seus colegas e amigos, como Eliseo Alberto (1951-2011) e Jesús Díaz (1941-2002), foi vencedor, em duas ocasiões, do Prêmio de Poesia outorgado pela União Nacional de

Escritores e Artistas de Cuba (UNEAC). É considerado um dos escritores mais importantes dentre o grupo nomeado como Primeiro Grupo de poetas da Revolução.

As qualidades poéticas inerentes de Rivero são resumidas, de forma concisa, por Rojas (2006, p. 329), que destaca como os principais atributos de sua poesia: o patriotismo, o testemunho, a denúncia, a memória, a compaixão, o humor e, finalmente, o perdão – como se vislumbra no livro de poemas escrito no cárcere de Ciego de Ávila, *Corazón sin furia* (2005).

Raúl Rivero, além de ser considerado pelo público e pela crítica como um poeta singular, certo na humanidade em que imerge seus versos, exerceu, desde os primeiros anos da Revolução Cubana, variadas funções como jornalista militante, intimamente comprometido com o movimento revolucionário. Atuou como repórter em Moscou, relatou a Guerra do Vietnã e de Angola, viajou pela China, Coreia do Norte e por toda a Europa socialista. No entanto, ao retornar à ilha, uma sensação de desencanto e inconformidade começa a manifestar-se em suas posteriores narrações, artigos, crônicas e poemas, da mesma forma que o sentimento da ilusão revolucionária do autor é mitigada paulatinamente. Transforma-se, assim, o seu pensamento, sua atitude moral e política perante o poder muda (Rojas, 2006). Isso culmina na fase mais combativa da obra do autor, que geralmente é descrita como a segunda fase, que se inicia com a publicação da “Carta de los diez”⁴, em 1991. Trata-se de

4 Os dez subscritores da Carta, foram os escritores, jornalistas e intelectuais: Raúl Rivero, Manuel Díaz Martínez, Nancy Estrada, José Lorenzo Fuentes, Bernardo Marqués Ravelo, Manuel Granados, Fernando Velázquez Medina, Roberto Luque Escalona, Víctor Manuel Serpa e, María Elena Cruz Varela. Esta última foi presa de forma brutal e após um juízo sumário foi condenada a dois anos de prisão. Ao sair do cárcere, em

2 “El lírico más sensible a los problemas de la isla” (Rojas, 2006, p. 325).

3 “Raúl Rivero es un poeta considerable que ha usado la poesía como un arma de precisión” (Cabrera Infante, 2015, p. 1173).

um documento público dirigido ao governo cubano, solicitando a restauração da democracia e a prática da imprensa livre em Cuba, dentre outras demandas.

A partir dessa tentativa de movimento libertário, o destino de Rivero, de alguma maneira, estaria demarcado.

Escrever apenas, sem condições

Na década de 90, o autor se torna um dos expoentes e líderes dessa tentativa de integrar um jornalismo não doutrinário, alternativo e crítico em Cuba após o Período Especial⁵, apresentando uma forma particular de narração em primeira pessoa ou assumindo o papel de narrador/entrevistador, descobrindo-se como uma testemunha compartilhada, que minuta os dados relatados pelo protagonista para se transmutar, depois, nas vozes radiografadas. Reflete e projeta no papel, então, a narração dos “outros”, na crônica, sem filtro, espelhando as vozes desse mesmo povo interrogado.

Rivero alega a necessidade de praticar um jornalismo aberto, autônomo e sempre responsável com os fatos apresentados e com o contexto real no qual se encontram inseridos os seus sujeitos/representantes, nessa fórmula expressiva de resistência cotidiana. Nas palavras do autor:

[...] O jornalismo é patrimônio de todos os homens da Terra e o direito de opinar é uma maravilha que nos distingue dos bois e dos cordeiros. Embora alguns o exerçam em conluio com o poder e outros espreitando

pelas fechaduras (Rivero, 2003, p. 57-58, tradução nossa⁶).

Desse modo, a narrativa jornalística que o poeta considera confiável oferecerá histórias plurais e verídicas as quais se deve evitar que sejam editadas ou censuradas por uma instituição e/ou governo. A dificuldade maior do exercício jornalístico será resistir, nas palavras de Montaner (1999), às ameaças da polícia, às prisões e aos xingamentos. Montaner apresenta, ainda, outros profissionais, figuras destacadas da informação, como: Yndamiro Restano, Tania Quintero, Rafael Solano, Néstor Baguer, Héctor Peraza, Ana Luisa López Baeza, Orlando Fondevila e Olance Nogueras. A partir dessa força informativa desvinculada dos parâmetros do regime, “há uma vontade explícita de quebrar o isolamento imposto pelo Governo e integrar-se no mundo contemporâneo” (Montaner, 1999, p. 205, tradução nossa⁷).

Rivero, antes de ser condenado a vinte anos de prisão – processo detalhado, minuciosamente, no livro *Dos Cubalibres. Nadie quiere más a Cuba que yo*, de Eliseo Alberto (2004) –, realizou, de forma sistemática, por anos, uma crítica afiada ao regime cubano e uma análise social ampla, na qual traz uma leitura política tanto individual, expondo casos particulares, quanto geral, ao expor as manobras restritivas, as falhas econômicas e sociais da política insular. Muitos desses artigos e crônicas foram publicados, semanalmente, no jornal digital *Encuentro en la red*, entre os anos 2001 e 2003, cujas histó-

1994, exilou-se, em um primeiro momento para Espanha e depois para Estados Unidos. O único membro desse grupo que não se exilou, nesse momento, foi Raúl Rivero.

5 O Período Especial em Tempo de Paz em Cuba foi um período prolongado de crise econômica que começou em 1991, principalmente, devido à dissolução da União Soviética e, por extensão, do campo socialista e do Conselho de Ajuda Mútua Econômica (CAME).

6 “[...] el periodismo es un patrimonio de todos los hombres de la Tierra, y el derecho a opinar, una maravilla que nos distingue de los bueyes y los corderos. Aunque unos lo ejerzan en concubinato con el poder y otros en la vecindad del murmullo de los cerrojos” (Rivero, 2003, p. 57-58).

7 “Hay una clara voluntad de romper el aislamiento impuesto por el Gobierno e integrarse en el mundo contemporáneo” (Montaner, 1999, p. 205).

rias, posteriormente, fariam parte do livro de crônicas *Lesiones de historia* (2005). A partir da década de 90, exatamente, a partir do ano de 1995, o jornalismo independente emerge e se consolidará em Cuba (Rivero, 1995).

No período nomeado como “Primavera Negra”, em 2003, no qual opositores, ativistas e jornalistas seriam, após um julgamento público sumário, encarcerados, Raúl Rivero foi condenado junto a outros 75 cubanos, como relata Alberto (2004). O “Encausamiento”, esse processo judicial questionável, é incluído de forma íntegra como apêndice do livro *Sin pan ni palabras* (Rivero, 2003), no qual se expõe o suposto crime investigado no processo: atos contra a independência e contra a integridade territorial do Estado. Graças à mediação do Governo Socialista – nesse caso, da Espanha e de seu presidente Jose Luis Rodríguez Zapatero – Rivero e outros vinte presos foram liberados no fim de 2004, tendo o escritor cumprido um ano e meio de sua pena no cárcere.

Seu livre labor jornalístico e, ademais, o da imprensa independente de Cuba será explicitado em um importante documento: *Otra grieta en la pared: informes y testimonios de la nueva prensa cubana* (2003), que elabora um relatório específico sobre a liberdade de imprensa e sua perseguição em Cuba. No documento, Rivero fala de sua trajetória como pensador e narrador, de sua prática jornalística clandestina e, também, da constituição e do constante uso da censura, assim como o acosso sofrido sob o poder da Ditadura. Finalmente, no mesmo documento, é apresentada uma lista completa de jornalistas encarcerados e condenados em 30 de junho de 2003. Nesse livro se descreve a ruptura absoluta, momento a partir do qual Rivero escreve apenas a verdade, o que deriva em seu afastamento natural do

ideário revolucionário e as ações coercitivas do governo, transformando-se, de alguma forma, em um símbolo referencial da livre informação em Cuba e no representante mais popular desse inusitado jornalismo não oficial.

O jornalismo independente de Rivero em Cuba: a resistência como palavra

Entendemos a ideia categórica da força do verbo e da necessidade de um jornalismo independente em crônicas como o núcleo ou coração da obra *Sin pan y sin palabras*. Rivero (2003) fala que: “O jornalismo é de todos”, e o aponta como um instrumento necessário para iluminar nossas vidas, para nos aproximarmos à comunidade, aos bairros, debater, refletir sobre as histórias de maneira honesta, fora da influência de ideologias e *praxis* políticas, finalmente, humanizar a informação.

Na crônica “Taller de prensa”, Rivero (2003, p. 60, tradução nossa⁸) assinala que aquele que comete um delito não é culpado, mas “o culpável é o homem que age publicamente”, ou seja, o jornalista que faz a denúncia, nesse caso. Em “Internet y el Indio Hatuey”, o autor declara que não deseja fazer jornalismo de ficção ou de repetição, afinal “[...] Uma comunidade ou um país sem imprensa livre pode tornar-se um acampamento militar ou uma conspiração de arbitrariedade” (Rivero, 2003, p. 65, tradução nossa⁹).

Essa ruptura definitiva supera seu posicionamento pessoal, ideológico, o que pode

8 “El culpable es el hombre que lo hace público” (Rivero, 2003, p. 60).

9 “[...] una comunidad o un país sin prensa libre puede convertirse en un campamento militar o en una parcela de arbitrariedad” (Rivero, 2003, p. 65).

ser percebido através de alguns de seus manifestos confessionais como, por exemplo, a crônica “Monólogo del culpable”, na qual Rivero (2003, p. 51-53, tradução nossa¹⁰) declara:

[...] O caminho que iniciei há anos com a ruptura total com os meios da imprensa e com a cultura do governo me converteu em um ser humano distinto, alguém que foi se libertando por conta própria, alguém que em um entorno ameaçador e hostil, iniciou sua viagem rumo à liberdade individual. Não posso me assumir como um delinquente por relatar com precisão o drama de mais de trezentos prisioneiros políticos, por informar que um edifício em Havana Velha foi demolido ou por publicar uma entrevista com um cubano que quer para seu país uma sociedade plural e plena liberdade de expressão [...] também não, por escrever uma nota em que afirmo que me parece um desastre que mais de vinte mil cubanos se exilam a cada ano rumo aos Estados Unidos, e outras centenas busquem asilo em qualquer parte. Ninguém me fará sentir-me como um criminoso, um agente inimigo, como um apátrida nem como uma de essas acusações que o governo

10 “[...] El camino que inicié hace unos años con la ruptura total con los medios de prensa y cultura del gobierno me ha ido convirtiendo en un ser humano distinto, alguien que se ha ido liberando por cuenta propia, alguien que en un entorno amenazador e hostil pudo empezar el viaje hacia la libertad individual. [...] No puedo asumirme como un delincuente por con precisión el drama de más de trescientos prisioneros políticos o por informar que se derrumbó un edificio en la Habana Vieja o por publicar una entrevista con un cubano que quiere para su país una sociedad plural y plena libertad de expresión [...] o redacte una nota donde diga que me pareced un desastre que más de veinte mil cubanos se vayan cada año al exilio, a Estados Unidos, y otros centenares estén tratando de quedarse en cualquier parte. Nadie me hace sentir como un criminal, un agente enemigo ni como un apátrida ni como una de esas necedades que el gobierno usa para degradar y humillar. Solo soy un hombre que escribe. Y escribe en el país donde nació y donde nacieron sus bisabuelos” (Rivero, 2003, p. 51-53).

usa para degradar e humilhar. Apenas sou um homem que escreve.

A declaração de princípios que sugere a frase: “Apenas sou um homem que escreve” aponta, assim mesmo, a irredutível coerência pessoal do poeta que acompanhou sua prática jornalística, que o impulsiona a produzir sua escrita, interpretada por nós como escrita de resistência, que traz para sua obra um novo posicionamento como criador e intelectual. Recuperando o conceito de poesia de resistência idealizado por Bosi nos anos 70, percebemos que as crônicas de Rivero são narrativas que acompanham seu axioma, que assumem um princípio de realidade e adotam a resistência como tema principal, o que, potencializa o relato, ademais, sob uma tensão interna, em prol da verdade (Bosi, 1996). Existe uma dialética nessa literatura de resistência analisada por Bosi entre a ética e a estética, além de um diálogo entre a literatura e a ideologia, diálogo nítido nos mapas textuais combativos de Rivero. O confronto do autor com o sistema demonstra que “O que resiste é aquilo que motiva sentido, aquilo que prolonga esse sentido para a comédia da vida humana, ou para seu drama e tragédia: a vida mesma é que o diz” (Lima, 2016, p. 760-761). Nesse sentido, há uma tentativa de restaurar a dignidade perdida pelas políticas estabelecidas nos espaços públicos e cotidianos.

A instrumentalização da ação e a degradação da política a um simples meio resultam em uma ênfase na dimensão decisiva da experiência, que, portanto, tenderá a manifestar-se em momentos de emergência de ação, isto é, de insurreição ou resistência (Lara, 2015, p. 176, tradução nossa¹¹).

11 “La instrumentalización de la acción y la degradación de la política a un simple medio llevará a colocar el acento en la dimensión decisiva de la experiencia, que, por tanto, tenderá a mostrarse en momentos de emergencia de la acción, esto

A experiência de Rivero e o exame rotineiro dos sucessos da ilha o inculcam por suas ações reveladoras. Como Alberto (2004) explica, Rivero é culpado por sua audácia de escrever o que sente a partir das ruas, não sendo indiferente ao que sofre. A partir de seus relatos, tenta democratizar o seu espaço existencial, porque ama seu país e, sobretudo, pela missão implícita de escutar as minorias, quebrando o fluxo informativo propiciado pelo governo, demarcado por uma prática dogmática, nacionalista e de massas. Rivero traz para o leitor os retratos individuais, a luta íntima do cidadão, promovendo essa resistência e desobediência civil necessárias para originar um câmbio destacado por Arendt (2002). A ilustre pensadora alemã apresenta uma metáfora sobre o deserto e os contextos totalitários. Esse terreno ermo pode ser transformado mais facilmente que nós mesmos, em função da capacidade que temos de sofrer e de resistir. O que acontece é que as fortes tormentas do deserto podem fazer desaparecer os oásis desse território. Tais tormentas representam forças políticas opressoras e esses oásis, como espaços férteis, fontes da vida do cotidiano. Nossa virtude da resistência, a paixão de viver, nossas ações como agentes ativos, nos capacitarão, portanto, a provocar essas mudanças possíveis (Arendt, 2008, p. 225-226). Os relatos íntimos no contexto privado, funcionam, assim, como espaços enunciativos de câmbio, como práticas de resistência perante o poder, oferecendo outros sentidos e diferentes narrativas do passado que fogem da imposição nacional e abrem novas passagens nessa luta por uma memória plural (Jelin, 2002).

É possível que uma das maiores ousadias de Rivero, segundo o relato de Alberto

es, en la insurrección o resistencia” (Lara, 2015, p. 176).

(2004) e Rojas (2006), tenha sido a criação desse campo de defesa concreto por meio da fundação da agência de notícias *Cuba Press*, em 1996. Institui, desse modo, uma via informativa dissociada do regime e ligada à cotidianidade da ilha e às desordens sociopolíticas e econômicas de Cuba, junto a vários colaboradores. A fundação da agência foi apoiada por um amigo de Rivero que também foi incriminado na Primavera Negra, Ricardo González. Vale ressaltar que o jornalismo independente é um direito natural, segundo a Constituição aprovada em 1976 (Rivero, 2003). Em 2000, fundam a Sociedade de Jornalistas Independentes Manuel Márquez Sterlin, o que não era permitido pela legislação cubana (Alberto, 2004). De fato, esse jornalismo crítico seria, segundo Rojas (2006), uma das principais razões de sua prisão, ao ser definido como um “ativista subversivo” por seu ofício noticioso.

Em seu texto “Raúl Rivero, El condenado por confiado”, publicado em *El País*, em julho de 2003 e, posteriormente, em *Mea Cuba antes y después* (2015), Guillermo Cabrera Infante – célebre autor contrarrevolucionário exilado de *Tres tristes tigres* (1965) – escreve sobre o excesso de confiança do poeta, sua coragem ou, pior ainda, sua arrogante inocência. Afinal, o poeta parece ter esquecido o terrível processo sofrido anteriormente pelo poeta Heberto Padilla¹²

12 Heberto Padilla foi um poeta cubano que recebeu o prêmio Julián del Casal da UNEAC. Por seu conteúdo amplo e livre, rompe com a cultura cubana fidelista, sendo encarcerado pelo governo no obscuro e célebre caso Padilla (1971), processo judicial vexatório em que o poeta é obrigado a inculpar a si mesmo pela pressão exercida pelo regime, o que demonstrou para o mundo o poder da ditadura cubana. Tal fato divide o campo intelectual. O processo foi criticado severamente por 72 artistas e escritores, nomes entre os que se encontravam Juan Goytisolo, Alberto Moravia, Octavio Paz, Jean Paul Sastre, Federico Fellini, Mario Vargas Llosa e Simone de Beauvoir. Recen-

e dos detalhes dessa condenação. Cabrera Infante destaca a importância do labor de Rivero como cronista em *Sin pan y sin palabras*, pois “[...] mostra-o como um prosador de notável originalidade, capaz de inventar uma forma de narração a meio caminho entre a ficção e a *viñeta* da denúncia” (Cabrera Infante, 2015, 1173, tradução nossa¹³). Tal *viñeta* corresponde, em espanhol, às tirinhas. É um formato adotado por Cabrera Infante e se refere a quadros como retratos críticos do cotidiano, inseridos em suas anedotas azedas, com componentes autobiográficos e que descrevem, de forma específica, diversas formas de luta e subsistência da população nesse período. Para Rivero, os testemunhos particulares só poderiam ser elucidados por aqueles que habitam submetidos, como ele, pelas estruturas fatais projetadas na ilha (Rivero, 2003).

Crônicas dissidentes no espaço cotidiano de Cuba

Em Cuba, a crônica é um gênero textual praticado, habitualmente, por grandes pensadores da literatura insular. É o caso de José Martí, que escreveu crônicas entre 1880 e 1892 e é um dos precursores da crônica modernista e do jornalismo moderno latino-americano. Ainda é o caso de Julián del Casal (1863-1993); de *Las crônicas de la guerra*, de José Miró (1899); de Alejo Carpentier, célebre cronista das Índias e testemunha do processo cultural entre os anos de 1924 e 1959; de Jorge Mañach, com suas crônicas *habaneras*, publicadas entre 1925 e 1926; e José Lezama Lima, que imagina a cidade de Havana entre 1949 e 1950 – são esses exem-

temente, o caso foi objeto do documentário *El caso Padilla* (2022), de Pavel Giroud.

13 “[...] lo muestra como un prosista de notable originalidad capaz de inventar una forma de narración a caballo entre la ficción y la *viñeta* de denuncia” (Cabrera Infante, 2015, p. 1173).

plos ilustres de cronistas insulares. Além de exemplos menos categóricos, mas de igual forma importantes, de cronistas do começo do século XX, como Emilio Bacardí Moreau e Carlos Enrique Forment Rovira. Em 2005, é publicada no Brasil a tradução de textos de Raúl Rivero em *Provas de contato*¹⁴.

Cronistas cubanos contemporâneos são reunidos na obra *Cuba en la encrucijada: 12 escritores escriben sobre la continuidad y el cambio en la Habana y en todo el país* (2017), que conta com crônicas que narram a Cuba do perigo e da incerteza, escritas por Leonardo Padura, Vladimir Cruz, Wendy Guerra, Abraham Jiménez Enoa, Iván de la Nuez, os estadunidenses Francisco Goldman e Jon Lee Anderson, o espanhol Mauricio Vicent, o mexicano Rubén Gallo, o chileno Patricio Fernández, o cubano Carlos Manuel Álvarez, ganhador do Prêmio Anagrama de Crônica com sua obra *Los intrusos*, que detalha os protestos que sacudiram Cuba em 2022. Podemos acrescentar a esses últimos cronistas recentes algumas obras e seus autores: *Cuba, crônicas de a pie* (2021), de Jesus Arencibia Lorenzo; as crônicas autobiográficas de Beatriz Torrente Garcés, *Crônicas del silencio: Memorias de una vida en Cuba* (2022); *Crônicas de mi Cuba: Radiografía Interna* (2018), de S. Mandanal Cantor e; *Más libres que los pájaros: selección de crônicas* (2023), de Tania Díaz Castro.

Esse gênero difuso não ficcional procura, como explica Sánchez (1992), um público massivo, não massificado. Afinal, “o autor-jornalista expõe sua pesquisa, como manipulou esses documentos e testemunhos; adota uma postura parcial e partidária, sem isenção, e sua escrita recorre cada vez

14 Crônicas, entrevistas e anotações foram reunidas e publicadas no Brasil com a tradução da obra de Raúl Rivero, *Provas de contato* (2005), que amplifica essa crônica trágica e crítica de tantos sujeitos sem nome.

mais a outros códigos” (Sánchez, 1992, p. 83, tradução nossa¹⁵). Existe, portanto, uma manipulação implícita das informações nas narrativas e em seus pertencimentos, pois, na opinião da autora, estão repletos de semelhanças e diferenças, específicas em seu discurso a contratempo. Carrión (2012) acrescenta que o cronista trabalha em confronto com a versão oficial e gera traços de complexidade aos fatos relatados. No pensamento de Carrión, a crônica tenta, de alguma maneira, ser melhor do que a realidade, cuja transcrição subjetiva permite facilitar sua leitura, reescrita e a posterior recriação dos acontecimentos.

O autor, assim, oferece uma definição que se encaixa de maneira adequada no jogo dual, histórico-simbólico proposto por Rivero.

Toda crônica é um contrato com a realidade e com a história. Um duplo pacto: um compromisso duplo. [Pacto] Com o outro (a testemunha, o entrevistado, o retratado e seus contextos, o leitor) e com o texto que, após um complexo processo de escrita (e montagem) o representa em sua multiplicidade, utopicamente irreduzível (Carrión, 2012, p. 20, tradução nossa¹⁶).

Essa irreduzível multiplicidade pode ser o esqueleto cujas associações narrativas, membros e articulações expressivas se aproximam da crônica de Rivero como sujeito-ator acusador inserido, ocasionalmente, na história crítica relatada.

15 “El autor-periodista expone su investigación, su “manipulación” de esos documentos y testimonio; adopta una postura “partidista”, no neutral, y su escritura recurre cada vez más a otros códigos” (Sánchez, 1992, p. 83).

16 “Toda crónica es un contrato con la realidad y con la historia. Un doble pacto: un compromiso doble. Con el otro (el testigo, el entrevistado, el retratado y sus contextos, el lector) y con el texto que tras un complejo proceso de escritura (y montaje) lo representa en su multiplicidad, utópicamente irreducible” (Carrión, 2012, p. 20).

Especialmente nas crônicas do autor cubano – e no jornalismo literário praticado pelo autor, na fronteira de linguagens e peculiaridades –, o poeta elabora uma narrativa que retroalimenta essas duas forças enunciativas, informativas e ficcionais. Afinal, como Scliar (2002) expõe, o jornalismo ajuda a escrever de forma sistemática, objetiva/essencial e sintética, tendo como suporte a literatura, que cuida da forma e nos ajuda, desse modo, a escrever, a reescrever e a privilegiar a imaginação.

O cronista-jornalista, geralmente, narra objetivamente os fatos presenciados, mas, ao mesmo tempo, acrescenta ao seu próprio olhar descritivo a vivência particular desses dados. Particularidades que observamos com nitidez nas crônicas de Rivero, de grande força significativa e peculiar ironia. Essa convivência histórico-literária da crônica outorga a possibilidade de uma imersão na realidade a partir de uma simbologia ficcional particular, criando um campo textual entre a informação e a interpretação, como assinala Mesa (2006).

Podemos considerar que a crônica latino-americana, nos últimos anos, ampliou sua abrangência, sobretudo, por meio das revistas. A crônica atual funciona como um espaço discursivo que instaura um campo de forças em que o sujeito olha para o seu redor e para si mesmo. Como a própria vida, essas crônicas são formas sem clausura, sem começo ou final que distinguem o conto, explanadas entre a maravilha e, principalmente, o desencanto, que tentam representar questões a partir da autofiguração de quem escreve perante a uma realidade que se apresenta como inenarrável (Bernabé, 2006).

Sin pan y sin palabras: a favor de la libertad en Cuba, o livro de crônicas aqui analisado, tem como estrutura um texto introdu-

tório inicial, “En defensa de Raúl Rivero”, de Eliseo Alberto, seguido por 24 crônicas, que consistem nos textos-base desse documento e um apêndice dividido em duas partes, o “Encausamiento” do autor e o relato do julgamento segundo sua esposa, Blanca Reyes.

Nesse documento, as crônicas de Rivero são expressivos mecanismos expiatórios, narrativas diretas que se descobrem como organismos convulsos sintetizados em duas ou três páginas, que albergam um território da escrita material, com uma pele textual grossa e muito viva, quase palpável quando atentamos à frequente densidade emotiva inserida nos relatos. São fragmentos do cotidiano, impregnados com forte caráter político, textos-documento, posto que o conflito é elemento essencial no sentido orgânico dos diferentes episódios apresentados. É a literatura como texto histórico (Burke, 1992) mas, também, um registro factual particular do acontecimento comum, mostrando, sem adereços, a tragédia do dia a dia na ilha.

São crônicas de enorme valor testemunhal para diferentes leitores da vida, do drama imposto ou/e assumido em Cuba, já que, de forma paradoxal, os episódios infelizes relatados descrevem, por vezes, cantos que invadem os próprios territórios coletivos do fidedigno, manifestando-se quase como redutos do impossível, sob o ar patético e inaudito que invade alguns desses acontecimentos. Prova disso é encontrada na crônica inicial do livro “Bienvenido Mr. Yandy”. No relato inicial do livro, o autor anuncia o nascimento de um bebê, cuja vida será determinada desde sua nasença.

O nome da mãe é Niurka e ela tem 14 anos. Gabriel, o pai, é cinco anos mais velho e é mecânico de automóveis. Yandy é o representante da família que nasceu no império dos cartões de racionamento imposto em Cuba desde 1962. O avô tem trinta e cinco anos e a avó, trinta e dois [...] Em dia 2 de no-

vembro, exatamente um mês depois de seu nascimento, passou a receber o que o Estado atribui a um cidadão integrado na sociedade [...] Desde que chegou a Cuba, Yandy tem garantido para toda a sua vida 2,72 quilos de arroz por mês e de açúcar [...] Ele tem para sempre ½ quilo de sal, 120 ml de café e um pequeno pão, todos os dias. A família de Yandy está feliz porque ele veio, chorou a plenos pulmões, e não estava entre os 8,2% das crianças que nascem abaixo do peso em Havana. Todos estão felizes porque Yandy está entre nós. É uma pena que ele mesmo, por enquanto, não possa dizer nada (Rivero, 2003, p. 27-28, tradução nossa¹⁷).

Na narração de Rivero, o trajeto da vida de Yandy já está esboçado desde o primeiro instante no mundo, um percurso existencial previsível, já que ele faz parte de uma sociedade fechada que o vai restringir. As diferentes gerações inexperientes, pela juventude, assumem habituais tarefas e obrigações de adultos, de forma repetida, reproduzindo-se, assim mesmo, o mesmo ciclo de vida pessoal/coletiva e operária na ilha. Devem, também, aceitar e agradecer o alimento concedido pelo sistema, ainda que, como Rivero aponta ao final da crônica, por enquanto não possam dizer nada, como acontece

17 “La madre se llama Niurka y tiene 14 años. Gabriel, el padre, tiene cinco más y es mecánico automotriz. Yandy es el representante de la familia que nace en el imperio de la libreta de racionamiento impuesto en Cuba desde 1962. El abuelo tiene treinta y cinco años y la abuela, treinta y dos [...] Exactamente el 2 de noviembre, al mes de nacido comenzó a recibir lo que el Estado asigna a un ciudadano que se integra a la sociedad [...] Desde que llegó a Cuba, Yandy tiene asegurada para toda su vida 6 libras de arroz por mes y 6 de azúcar [...] Tiene para siempre ½ libra de sal, 4 onzas de café y un panecillo diario. La familia de Yandy está feliz, porque él vino y grita fuerte y no quedó dentro del 8,2 por 100 de niños que están bajos de peso al nacer en la Habana. Todos están contentos de que Yandy esté entre nosotros. Es una pena que él mismo, por ahora, no pueda decir nada” (Rivero, 2003, p. 27-28).

com Yandy. O recém-nascido é um modelo do cidadão cubano dependente de um sistema socioeconômico precário, exemplo nítido da própria dificuldade em Rivero para falar abertamente, de pronunciar-se, divergir mediante seu exercício como pensador e escritor – e o de tantos outros criadores dissidentes da ilha.

A alternativa de questionar o sistema, de escolher outras possibilidades como um direito natural desde o nascimento, será anulada, extirpada. Nesse sentido, Hitchens (2003, p. 69, tradução nossa¹⁸) enfatiza:

Você está à mercê de pessoas cujo poder não deriva do seu consentimento e que o consideram dispensável, descartável [...] Eu não dou aos meus líderes “eleitos” o poder de dispor da minha vida e da minha morte, tampouco de dispor de todas as formas de vida presentes, futuras e até passadas, todas as quais esses líderes reivindicam o direito de extirpar num piscar de olhos.

Rivero exerce, desse modo, o seu direito de escolher, de analisar para, depois, minuciosamente e revelar as diferentes expressões sociopolíticas que cercam as (im)possibilidades existenciais do cidadão cubano no fim do séc. XX e o início do séc. XXI. Além disso, faz um esforço para relembrar memórias, trazendo para o leitor os poetas e a Cultura silenciada da ilha e dos cidadãos invisíveis, prática reminescente de Eliseo Alberto em *Informe contra mí mismo* (1997) e em *Dos cubalibres* (2004).

Um sujeito dissidente, poderíamos apreender nas entrelinhas da obra de Rive-

ro, é aquele indivíduo inconformado com a situação vital que o envolve, homem/mulher que tem posição discrepante, que constitui uma marca divisória, taxado por pensar diferente, alguém que não concorda em se submeter, que não aceita, que não se conforma e não se rege pela norma estabelecida, que não obedece e, ainda, não está confortável com a vigência de uma regra inquisitiva; alguém que se expressa, portanto, em desacordo com a política, religião, Estado ou qualquer outro poder ou organismo que pretenda submetê-lo sem o seu consentimento.

Sua inquietação diante da pressão governamental acompanha, em consequência, o contragolpe narrativo do autor, sua repulsa, que se assume como arauto e denunciador das injustiças que o cercam; imagina mecanismos literários de defesa, manifesta-se como uma entidade aparte, converte-se em um pária informativo, em um cronista dissidente.

Em uma de suas cartas incluídas nesse suposto diálogo epistolar do livro *Cartas a un joven disidente*, Hitchens (2003) afirma que o título honorífico de dissidente precisa ser conquistado com grande sacrifício e risco. Não basta discordar, ser um membro opositor; o posicionamento dissidente só será materializado por homens e mulheres exemplares e valentes. A prática dissidente, assim, traz um movimento utópico que o escritor reforça, tomando como base as ações e ideário de autores resilientes como Rilke e Oscar Wilde, da mesma forma que Bosi (2002) faz com narradores beligerantes como Proust, Pirandello, Joyce e Kafka.

Nesse ponto de ruptura, partindo do olhar daquele opositor que me define, à margem dos instrumentos de controle político, Rivero labora como jornalista e cronista, com fúria, imagens expressivas e ver-

18 Estás a merced de personas cuyo poder no deriva de tu consentimiento y que te consideran prescindible, desechable [...] Ni siquiera a mis dirigentes “elegidos” leso torgo el poder de disponer de mi vida y de mi muerte, y mucho menos sobre todas las formas de vida presentes, futuras y hasta pasadas, todas las cuales se arrogan el derecho de extirpar en un santiamén” (Hitchens, 2003, p. 69).

dadeiramente faminto, com o sentimento e com os olhos bem abertos à realidade (Rojas, 2006).

Voltamos assim ao pensamento anterior de Bosi (1996, p. 26), que declara que: “A resistência é um movimento interno ao foco narrativo, uma luz que ilumina o não inextricável que ata o sujeito ao seu contexto existencial e histórico”. Rivero, assim mesmo, se liga aos acontecimentos que o ferem e que afogam aos cidadãos da ilha. E, como Bosi (1996) expõe, não o faz de forma mecânica ou reproduzindo a história oficial, mas avaliando e tomando distância do fato descrito. Não se permite narrar ou resgatar os eventos a partir de um sujeito ou de um evento, explicar a história a partir de uma só voz, as testemunhas e as narrativas deverão ser variáveis, plurais, submersas no território de conflito analisado, transcendendo à vida real entre diferentes leituras.

As crônicas dissidentes do cotidiano, em Rivero, constroem um relato oculto nas páginas oficiais, pois apresentam um mapa humano plural dos sobreviventes do regime, sendo o protagonista

O homem da rua, aquele que não tem parentes nos Estados Unidos, não trabalha em empresa estrangeira, não tem amigos em uma corporação, o cubano que se desloca por bicicleta e recebe salário em moeda nacional – a grande maioria – tem que recorrer a três verbos suspeitos para sobreviver. Inventar, resolver e escapar... (Rivero, 2003, p. 71, tradução nossa¹⁹).

Em *Sin pan y sin palabras*, a resistência se reflete nas pequenas e grandes ações da luta constante dos protagonistas, assim como

19 “El hombre de la calle, el que no tiene parientes en Estados Unidos, no está trabajando en una firma extranjera, no tiene amigos en una corporación, el cubano de bicicleta y salario en moneda nacional —la gran mayoría— tiene que acudir a tres verbos sospechosos para sobrevivir. Inventar, resolver y escapar...” (Rivero, 2003, 71).

em seus relatos de enfrentamento a um contexto econômico e social adverso. Como Jelin (2002) ressalta, precisamos lembrar esses espaços vivenciais não hegemônicos, as “outras” histórias, memórias alternativas, na resistência, no mundo privado, no cotidiano, para não repetir as memórias reproduzidas pelo poder, potencializando-se, desse modo, o valor íntimo das narrações, que se revelam como mecanismos de luta política que tentam assim evitar o esquecimento. Para isso, nas crônicas de Rivero, os personagens têm ajuda de uma poderosa capacidade inventiva, o que lhes ampara ou legitima diante das situações desesperadas nas quais estão alambrados. Por exemplo, a escolha pelo jejum e pela negação na crônica que dá o título do livro observado, *Sin pan y sin palabras*, trecho que fala de Marta Beatriz Roque Cabello. Ainda, o relato sobre o trabalho clandestino de Maria Eugenia, na crônica “Dentro del juego”²⁰, que transforma sua residência em uma casa de contrabando para conseguir uma vida digna em seu dia a dia. Outro exemplo é a resistência de Juan Carlos Recio, em “Tenencia ilegal de alma”, um poeta condenado, homem prisioneiro, então, sem voz, sem obra, sem versos, um poeta proibido (Rivero, 2003). Nas palavras de Rivero, esta vítima do Estado – e outras tantas vítimas como Eduvino Valdez – é acusada de delitos comuns para que sejam tirados do jogo sem que a imagem do governo seja comprometida. É a resistência de Manolo Granados, em “Manolo y el tiempo roto” que “[...] insistiu em permanecer numa sociedade que já o havia excluído, o rotulara e marcara o seu destino” (Rivero, 2003, p. 45, tradução nossa²¹). Trata-se da resistên-

20 “Dentro del juego”, trata-se de um jogo de palavras em referência à obra prima *Fuera del juego* (1968), de Heberto Padilla, obra alegórica sobre a opressão e censura da ditadura cubana.

21 “[...] se empeñó en permanecer en una sociedad

cia pacífica de Óscar Elías Biscet, opositor condenado a três anos de prisão por dissenso, cujo relato forma parte de “Cuba si, Biscet también”.

São crônicas que abordam diretamente o conflito, sendo uma vitrine da luta das minorias, o que é evidenciado em recortes como “Ahora somos muchos”, nos quais Rivero narra a repressão evidente do governo sobre o coletivo gay e as palavras exatas desse grupo na ilha. “Na década de 1970, os gays cubanos foram presos por uma figura jurídica bizarra e humilhante, desfigurando o espaço público” (Rivero, 2003, p. 29, tradução nossa²²). Na década de 70, seriam excluídos, marginalizados e enviados para “Campos de Reeducação”, espaços coercitivos que utilizam uma violenta pedagogia social, supostamente, reparadora, detalhada no pequeno romance de Reinaldo Arenas, *Arturo, la estrella más brillante* (1984). Os protagonistas da crônica de Rivero (2003, p. 30-31, tradução nossa²³) assinalam que a luta diária consiste em ocupar um espaço por direito na sociedade

Ser gay em Cuba é muito frustrante. Primeiro você tem a oposição da família e depois da sociedade [...] A maior aspiração de muitos de nós é que haja um governo cubano que nos permita ocupar posições importantes na vida, já que somos tão seres humanos quanto heterossexuais.

Eventualmente, o enfrentamento direto

que ya lo había excluido, lo había etiquetado y le había marcado su destino” (Rivero, 2003, p. 45).

22 “En la década de los setenta los gay cubanos iban a la cárcel por una figura jurídica, jurídica estrafalaria e humillante, afean el ornato público” (Rivero, 2003, p. 29).

23 “Ser gay en Cuba es muy frustrante. Primero tienes la oposición de la familia y luego de la sociedad” [...] “La mayor aspiración de muchos de nosotros es que haya un gobierno cubano que permita que ocupemos cargos importantes en la vida, pues somos tan seres humanos como los heterossexuales” (Rivero, 2003, p. 30-31).

não é plausível e surgem desvios, armadilhas para evitar o confronto e as suas consequências, como acontece na crônica “Vender el sofá”. Rivero compara as políticas externas do governo cubano com o marido que surpreende a esposa com seu amante no sofá da casa e decide resolver o problema colocando o móvel à venda (Rivero, 2003). Para o autor, a solução não se encontra em limpar superficialmente o problema, sendo importante atacar suas raízes, examinar e dar soluções diretas ao conflito. Para Rivero, as estruturas, nesse sentido, devem atender as problemáticas reais da sociedade cubana, combater o desemprego, o subemprego, os salários baixos, a falta de perspectiva e ilusão geral.

A resistência cultural e vital, descrita por Padura (2016), é a busca por leveza para enfrentar um cotidiano rigoroso, a tentativa do cubano de resistir pela fuga, através do lazer, pela viagem familiar através do jogo (baseball), pela dança e pela música, que formam parte do patrimônio e da sabedoria popular dos cubanos. Porém, como se detalha no “Desahucio en la casa del trompo”, pouco a pouco, os locais de encontro, de celebração musical e das festas na ilha, foram sendo eliminados, pois, novamente, os mandatários optaram por vender o sofá.

Gregorio Lamas, um filósofo da comunidade com 76 anos, que passou a vida de dança em dança, diz que nos países onde não há dança há tristeza, desconforto e tragédia. “Eles ficaram com medo – diz Lamas – das pessoas se reunirem: muitos negros, muitos pobres e, então, venderam o sofá” (Rivero, 2003, p. 113, tradução nossa²⁴).

24 Gregorio Lamas, un filósofo de barrio de 76 años, que se pasó la vida de baile en baile, dice que en los países donde no se baila hay tristeza, malestar y tragedia. “Le han cogido miedo – dice Lamas – a que se junte la gente: muchos negros, mucha gente pobre, y entonces, vendieron el sofá” (Rivero, 2003, p. 113).

Além de relatar uma desigualdade social e racial nítida, o autor assinala a perda contínua da alegria do povo ao se derrubar seus pilares culturais, Rivero explicita a perda da própria língua, em “Matar la palabra”. A crônica discute a falta de significado e valor exato de termos fundamentais, do sentido das palavras quando não há um espaço para a liberdade. Essas palavras, na opinião de Rivero, serão letras mortas, que o autor pretende ressuscitar através de suas crônicas, para completar as lacunas semânticas de vocábulos como: liberdade, democracia, dignidade, resistência, cultura, imprensa, harmonia e cubano (Rivero, 2003). O autor considera sua responsabilidade dar conta desse vocabulário cívico amputado, fazendo uso insistente e construtivo dele, restaurando, assim, sua significância através da escrita.

Considerações finais

O estudo concretizado objetivou ressaltar a importância do jornalismo independente e o uso da crônica como mecanismo literário de resistência e denúncia em Cuba no fim do séc. XX e começo do séc. XXI. Especialmente no livro *Sin pan y sin palabras*, em que o cidadão anônimo se converte em ator principal, nesse herói desarmado da luta cotidiana na ilha, mediante as narrações dissidentes de Rivero que acolhem o discurso ordinário e a luta, em primeira pessoa, de seus protagonistas.

Em nosso estudo, foi elaborado um breve mapa geral sobre a crônica em Cuba e também foram apontadas ideias sobre a crônica da ilha, especialmente a particular e apaixonada crônica de resistência de Rivero. Por meio de seu trabalho jornalístico, o escritor enfatiza a importância de uma imprensa emancipada do dogmatismo governamental para, assim, oferecer um jornalismo transparente, plural e livre.

Foi demonstrado que sua crônica dissidente traz documentos reveladores, reúne a fala do povo para o povo, inserida em suas narrativas que retratam e projetam o contexto cotidiano de sobrevivência dos cubanos no dia a dia, além de elaborar outras narrativas críticas globais que funcionam como práticas narrativas de forte relevância político-social, posto que são narrativas que projetam:

Linguagens do povo, gestos, rostos: tudo isso que a história não consegue exprimir nos simples termos da evolução ou da obsolescência. Tudo isso que, por contraste, desenha zonas ou redes de sobrevivências no lugar mesmo onde se declaram sua extraterritorialidade, sua marginalização, sua resistência, sua vocação para a revolta (Didi-Huberman, 2011, p. 72).

Esse mapa emergente da crônica fiel a seu cotidiano na literatura cubana recente, com vocação emancipatória e de confronto, que insere essa resistência política e de pensamento, teve em Raúl Rivero uma voz parecida discordante privilegiada, a voz de um poeta-cronista que testemunha e fala daqueles que ninguém escuta, dos que foram esquecidos ou não podem ser escutados.

Referências

- ALBERTO, Eliseo. En defensa de Raúl Rivero. *In: RIVERO, Raúl. Sin pan y sin palabras: a favor de la libertad en Cuba*. Barcelona: Ediciones Península, 2003.
- ALBERTO, Eliseo. **informe contra mí mismo**. 2. ed. Barcelona: Alfaguara, 2016.
- ALBERTO, Eliseo. **Dos cubalibres**: nadie quiere más a Cuba que yo. Madrid: Península, 2004.
- ARENAS, Reinaldo. **Arturo, la estrella más brillante**. Barcelona: Montesinos, 1984.
- ARENDRT, Hannah. **La promesa de la política**. Barcelona: Paidós, 2008.
- ARENDRT, Hannah. **De la historia a la acción**.

Barcelona: Paidós, 1995.

ARENDRT, Hannah. **o que é Política?** Fragmentos das obras póstumas compilados por Ursula Ludz. Tradução Reinaldo Guarany. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BAY, Carmen Alemany. **Residencia en la poesía:** poetas latinoamericanos del Siglo XX. v. 13. Murcia: Cuadernos de América sin Nombre, 2006.

BERNABÉ, Mónica. Prólogo. *In:* BERNABÉ, Mónica (Org.). **idea crónica:** literatura de no ficción iberoamericana. Buenos Aires: Fundación Typa, 2006.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. **intinerários.** Araquara, n. 10, p. 11-27, 1996.

BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. *In:* BURKE, Peter (Org.) **A escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

CABRERA INFANTE, Guillermo. **Mea cuba antes y después:** escritos políticos y literarios. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2015.

CARRIÓN, Jorge (ed.). **Mejor que ficción:** crónicas ejemplares. Barcelona: Anagrama, 2012.

CASTRO, Gustavo de; GALENO, Alex (Orgs.). **Jornalismo e Literatura:** a sedução da palavra. n. 18. São Paulo: Escrituras, 2002.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HITCHENS, Christopher. **cartas a un joven disidente.** Barcelona: Anagrama, 2003.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria.** Madrid: Siglo XXI, 2002.

LARA, Claudia, Galindo. **Hannah Arendt:** la recuperación de la dignidad de la política. 2. ed. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2015.

LIMA, José, Carlos, Felix de. O conceito de literatura e resistência de Alfredo Bosi. **Revista intercâmbio dos congressos internacionais de**

Humanidades, Brasília, n. 6, p. 749-767, 2016.

MARTÍNEZ, Manuel, Díaz. La carta de los diez. **encuentro de la cultura cubana,** Madrid, n. 2, p. 22-30, 1996.

MESA, Rafael Yanes. La crónica, un género de periodismo literario equidistante entre la información y la interpretación. **espéculo:** Revista de Estudios Literarios, [S.l.], n. 32, 2006.

MONTANER. Carlos Alberto. **Viaje al corazón de cuba.** Barcelona: Plaza & Janés, 1999.

PADILLA, Heberto; MOLINA, Yannelys, Aparício; FIRMAT, Gustavo, Pérez (Ed.). **Fuera de juego y otros poemas.** Madrid: Cátedra Letras Hispánicas, 2021.

PADURA, Leonardo. **Yo quisiera ser Paul Auster:** ensayos Sselectos. Madrid: Verbum, 2015.

RIVERO, Raúl. **Sin pan y sin palabras:** a favor de la libertad en Cuba. Barcelona: Península, 2003.

RIVERO, Raúl. **Lesiones de historia.** Cádiz: Aduana Vieja, 2005.

RIVERO, Raúl. **Provas de contato.** Trad. de José Rubens Siqueira. São Paulo: Barcarolla, 2005.

RIVERO, Raúl. La vida cotidiana. Dossier: la represión en Cuba. **Revista Hispano cubana,** Madrid, n. 16, 2003.

RIVERO, Raúl. **Herejías elegidas:** Antología Poética. Madrid: Betania, 2003.

ROJAS, Rafael. **tumbas sin sosiego:** revolución, disidencia y exilio del intelectual cubano. Barcelona: Anagrama, 2006.

RUIZ, Fernando, J. **otra grieta en la pared:** informes y testimonios de la nueva prensa cubana. Espanha: La Crujia, 2003.

SÁNCHEZ, Ana María Amar. **el relato de los hechos:** Rodolfo Walsh: Testimonio y escritura. Rosario, Argentina: Beatriz Viterbo, 1992.

SCLIAR, Moacyr. Jornalismo e literatura: a fértil convivência. *In:* MARQUES DE MELO, José. **Jornalismo e Literatura:** a sedução da palavra. São Paulo: Escrituras, 2002.

Recebido em: 10/02/2024
Aprovado em: 13/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

No meio do caminho tinha uma pandemia: (re) configurações do estágio supervisionado no curso de Letras – Português do IFPB

*Rickison Cristiano de Araújo Silva (UFCG)**

<https://orcid.org/0000-0002-1836-9442>

*Neilson Alves de Medeiros (IFPB)***

<https://orcid.org/0009-0006-9480-5695>

Resumo:

Este artigo buscou responder o seguinte questionamento: que configurações o Estágio Supervisionado na Licenciatura de Letras – Português, na modalidade à distância, do IFPB, sofreu em virtude do contexto pandêmico? Para tanto, identificou e analisou as (re) configurações ocorridas no Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras – Português durante as atividades de Ensino não Presenciais (AENPs) no período pandêmico. Nossas discussões teóricas abordam o Estágio Supervisionado enquanto contexto de formação docente e no IFPB. Metodologicamente, esta é uma pesquisa que está inserida no campo da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006, 2015), de abordagem qualitativa (Oliveira, 2007; Ludke, André, 1986) e de cunho autoetnográfico (Ellis; Adam, Bochner, 2011; Ono, 2018; Magalhães, 2018). A análise dos dados revelou reconfigurações institucionais decorrentes de decretos e resoluções em nível nacional e local, assim como reconfigurações pedagógicas feitas pelos docentes para alinhar a dimensão teórico-prática com as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico (PPC) e as diferentes realidades dos alunos.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação docente; Licenciatura em Letras Português; Ensino remoto.

* Atualmente, é Professor Visitante da área de Língua Espanhola no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Doutorando e Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). Especialista em Tecnologias Digitais na Educação e Licenciado em Letras – Língua Espanhola pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Licenciado em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2364606495329634>. E-mail: rickisoncristiano@gmail.com.

** Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciado em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela UFPB. Professor efetivo de Língua Portuguesa no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) desde 2011. Atua no Curso de Licenciatura em Letras do IFPB, na área de Linguística. Tem interesse por pesquisas sobre gêneros discursivos, oralidade, letramento digital e ensino de língua. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6665369790497753>. E-mail: neilson.amedeiros@gmail.com

Resumen:**En el camino había una pandemia: (re) configuraciones de la práctica supervisada en el curso de Letras – Português del IFPB**

Este artículo buscó contestar la siguiente pregunta: ¿qué configuraciones experimentó la Práctica Supervisada en la Licenciatura en Letras - Português, en la modalidad a distancia, en el IFPB, debido al contexto pandémico? Así, identificó y analizó las (re) configuraciones ocurridas en la Práctica Supervisada del curso de Licenciatura en Letras - Português durante las Actividades de Enseñanza no Presenciales (AENPs) en el período pandémico. Nuestras discusiones teóricas abordan la Práctica Supervisada como contexto de formación docente y en el IFPB. Metodológicamente, esta investigación se inserta en el campo de la Lingüística Aplicada (Moita Lopes, 2006, 2015), con un enfoque cualitativo (Oliveira, 2007; Ludke, André, 1986) y de naturaleza autoetnográfica (Ellis; Adam, Bochner, 2011; Ono, 2018; Magalhães, 2018). El análisis de los datos reveló reconfiguraciones institucionales resultantes de decretos y resoluciones a nivel nacional y local, así como reconfiguraciones pedagógicas realizadas por los docentes para alinear la dimensión teórico-práctica con las directrices del Proyecto Político-Pedagógico (PPC) y las diferentes realidades de los estudiantes.

Palabras-clave: Práctica Supervisada; Formación docente; Licenciatura en Letras-Portugués; Enseñanza Remota.

Considerações Iniciais¹

O cenário educacional, social, cultural, político e econômico em nível mundial passou por drásticas mudanças no ano de 2020 com a pandemia do novo coronavírus – COVID 19. A COVID-19 é uma doença infecciosa respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, com alta transmissibilidade global (Brasil, 2021). Em 11 de março de 2022², a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a COVID-19 como causadora de uma pandemia, provocando uma crise sanitária que afetou toda a sociedade.

Desse modo, a pandemia levou a medidas de isolamento social vertical e horizontal para conter o avanço da disseminação do vírus, conforme as recomendações da OMS. Assim, se fez necessário que todos nós realizássemos, de forma repentina, o distanciamento social, em que vários setores da nossa sociedade começaram a trabalhar e a funcionar desde suas casas, isto é, em modelo *Home Office*. Para além disso, se fez necessário o uso de máscaras, álcool em gel, quarentena e *lockdown* para evitar a transmissão do vírus.

No campo educacional, o Ministério da Educação (MEC) publicou no dia 18 de março de 2020 a portaria nº 343/MEC orientando que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas mediadas pelas Tecnolo-

1 Este artigo é recorte de uma pesquisa maior (Silva, 2022), envolvendo os dois autores na condição de orientando e orientador, respectivamente.

2 No Brasil, o primeiro caso da doença foi confirmado em 26 de fevereiro, em São Paulo, em um homem de 61 anos que havia dado entrada no Hospital Israelita Albert Einstein.

gias de Informação e Comunicação (TICs) só enquanto durasse a pandemia da COVID-19. As instituições de ensino, de nível básico, técnico e superior, adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE)³ como medida de segurança contra o coronavírus. Entendemos a ERE enquanto

[...] uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (Moreira; Sclemmer, 2020, p. 8).

Esse cenário acabou impactando, também, os estágios supervisionados, essenciais para a formação de futuros professores, os quais precisaram se adaptar à realidade do ensino básico, ou seja, às aulas ministradas de forma remota.

A partir do apresentado, o curso de Letras – Português, na modalidade Educação a Distância (EAD), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), também necessitou (re) configurar as suas disciplinas de estágio supervisionado, migrando de um formato presencial para um modelo remoto devido à pandemia. Assim, os estudantes matriculados nos Componentes Curriculares de *Orientação de Estágio Supervisionado* do IFPB, bem como os professores responsáveis pela disciplina, experimentaram de perto, “da noite para o dia”, “do presencial para o virtual”, as mudanças e as reconfigurações sofridas pelo estágio supervisionado durante a pandemia.

3 Verificou-se na literatura a utilização de outros termos para nomear as atividades curriculares on-line, tais como: Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs) e aulas remotas. No contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida, o IFPB adotou o termo “Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs)”.

Em decorrência desse cenário, este estudo busca responder o seguinte questionamento: que configurações o Estágio Supervisionado na Licenciatura de Letras – Português, na modalidade à distância, do IFPB sofreu em virtude do contexto pandêmico? Para tanto, temos como objetivo geral identificar e analisar as (re) configurações do Estágio Supervisionado na Licenciatura de Letras – Português do IFPB durante as Atividades de Ensino não Presenciais (AENPs) no decorrer da pandemia, a partir das nossas experiências enquanto aluno e professor do curso.

Metodologicamente, além destas considerações iniciais, este artigo está dividido em cinco momentos. No primeiro e segundo momento, discorreremos acerca do (i) estágio Supervisionado enquanto contexto de formação docente e (ii) o Cenário do Estágio Supervisionado no Curso de Letras – Português do IFPB. No terceiro momento, apresentamos as perspectivas metodológicas escolhidas para este estudo. No quarto momento, destinado as análises, apresentamos através das nossas vivências, as reconfigurações realizadas no âmbito do estágio supervisionado no IFPB. E, por fim, no quinto momento, tecemos nossas considerações finais.

Estágio Supervisionado enquanto contexto de formação docente

A prática de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, um dos requisitos para a conclusão do curso, é estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, nos Pareceres do CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002. Nesse sentido, a CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Edu-

cação Básica dos cursos de Licenciatura. O documento traz princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser levados em consideração no momento de planejar a formação de futuros professores que atuarão em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, nas instituições de ensino.

Já a CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, apresenta a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de formação de professores, conforme podemos observar a seguir:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Brasil, 2002b, p. 9).

Diante do apresentado anteriormente, verificamos que, dentre a carga horária mínima dos cursos de licenciatura em nosso país, 400 horas são destinadas para a realização do Estágio Curricular Supervisionado, seja ele de observação ou de prática docente, de caráter obrigatório, a partir da segunda metade do curso. No entanto, a resolução pontua que os licenciandos que já atuam na educação básica como professores poderão reduzir até o máximo de 200 horas da carga horária do estágio curricular supervisionado (Brasil, 2002b).

Nesse sentido, compreendemos o Estágio Supervisionado para além de uma atividade obrigatória na trajetória acadêmica do futuro professor, como um contexto de formação docente, de reflexão ao possibilitar o contato com o fazer docente, da articulação entre a teoria e a prática. É “um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, se uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas” (Pimenta; Lima, 2010, p. 102).

No entanto, visualiza-se que nem todos os futuros docentes entendem desse modo, cabendo aos professores formadores a tarefa de evidenciar para os licenciandos a relevância do estágio supervisionado, compreendendo-o como um campo de conhecimento necessário aos processos formativos enquanto futuros professores. Concordando com esse entendimento, acrescentamos que o estágio é um momento singular na vida dos alunos ao oportunizar a vivência no seu futuro campo de atuação, permitindo-lhes conhecer, analisar e refletir criticamente esse contexto. Esse fator contribuirá, também, na construção da identidade docente de cada professor em formação inicial.

Assim, corroboramos as reflexões trazidas por Pimenta e Lima (2010) ao pontuar que o estágio supervisionado pode atuar, para aqueles que ainda não tiveram a experiência de sala de aula, como “um espaço de convergência pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas” (Pimenta; Lima, 2010, p. 102).

As reflexões realizadas até o presente momento, a partir de Pimenta e Lima (2010), vão ao encontro das perspectivas

apresentadas por Freire (2011) ao pontuar que o estágio supervisionado se apresenta como um espaço significativo de

[...] vivências e construção de conhecimentos que viabiliza o desenvolvimento didático-pedagógico e o amadurecimento do pensamento crítico-reflexivo”, tão necessários ao exercício da profissão e à manutenção de uma postura comumente questionadora e transformadora (Freire, 2011, p. 265).

Nesse sentido, o estágio atua como contexto de formação docente quando o licenciando, futuro professor, consegue apresentar uma postura reflexiva. Schon (1992), segundo Pimenta e Lima (2010), afirma que a formação dos professores deve dar-se a partir de uma epistemologia da prática, isto é, a prática docente enquanto momento de aprendizagem, uma “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática” (Pimenta; Lima, 2010, p. 48).

Os cursos de licenciatura seguem uma linearidade na oferta das atividades curriculares de Estágio Supervisionado, de modo a contribuir na formação e construção da identidade docente. Desse modo, os licenciandos realizam estágios de observação e estágios de regência, termos utilizados comumente na literatura sobre a temática aqui estudada. No entanto, chamaremos a etapa de observação de vivência, pois acreditamos que o licenciando, ao adentrar a sala de aula, não apenas a observa, mas também vivencia todos os acontecimentos que perpassam o contexto escolar, e a etapa de regência como prática docente.

No tocante aos cursos de Licenciatura em Letras, de forma específica Letras – Português, essa linearidade tem sido comumente seguida, fazendo com que os alunos realizem seus estágios no contexto da Educação

Básica, no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio, conforme apresentamos na próxima seção.

O cenário do estágio supervisionado no curso de Letras – Português do IFPB

O Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, ofertado na modalidade EAD, do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), tem duração mínima de 4 anos e máxima de 6 anos, dispondo de 400 horas para a realização das atividades do Estágio Curricular Supervisionado. O estágio é regulamentado pela Resolução Nº 14, de 30 de maio de 2017, que regulariza os Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciatura da instituição (IFPB, 2017b). Segundo o documento, no seu artigo segundo, o estágio é compreendido como um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior”.

Ainda segundo a resolução, a atividade de estágio é de caráter obrigatório nos cursos de Licenciatura, devendo ser acompanhada pelo professor da escola e pelo professor formador da disciplina, que deve ser habilitado na área específica do estágio. Além do mais, as práticas devem ser realizadas presencialmente e, exclusivamente, em Instituições de Ensino Públicas.

O estágio no âmbito do IFPB, nos cursos de licenciatura, é realizado em consonância com os documentos orientativos de nível nacional, a saber: artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, incluído pela Lei nº. 12.014/09, Lei nº 11.788/2008, Resolução CNE/CP

2/2002, a Resolução CNE/CEB nº 1/2004 e Resolução CNE/CP nº 2/201.

Assim posto, o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Letras – Português é ofertado a partir do quinto período e é finalizado no oitavo período, seguindo o fluxograma do curso (IFPB, 2017a). No entanto, conforme dispõe o PPC, o licenciando é levado a vivenciar a sala de aula desde o segundo período

letivo, por meio do componente curricular Seminários de Pesquisa Interdisciplinar.

Desse modo, como forma de cumprir o que dispõe na Resolução CNE/CP 2/2002, o componente de Estágio Curricular Supervisionado no curso de Letras – Português é ofertado ao longo de 4 disciplinas, totalizando 400 horas, conforme apresenta o Quadro 1:

Quadro 1: Organização do Estágio Supervisionado⁴

DiSCiPLiNA	PeRÍoDo LetiVo	tiPo De eStÁGio / NÍVeL De eNSiNo	CARGA HoRÁRiA
Orientação de Estágio Supervisionado I (OES I)	5º Período	Vivência – Ensino Fundamental II	60 horas/aula
Orientação de Estágio Supervisionado II (OES II)	6º Período	Prática docente – Ensino Fundamental II	120 horas/aula
Orientação de Estágio Supervisionado III (OES III)	7º Período	Vivência – Ensino Médio	120 horas/aula
Orientação de Estágio Supervisionado IV (OES IV)	8º Período	Prática docente – Ensino Médio	100 horas/aula

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir do PPC.

Visualizamos, a partir do quadro 1, como está organizada a oferta da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Letras – Português do IFPB, nomeada de, conforme disposto no PPC, Orientação de Estágio Supervisionado, de caráter teórica e prática, com carga horária específica para cada disciplina. Para que os licenciandos possam efetuar a matrícula na disciplina de estágio e realizar todas as etapas, eles deverão ter sido aprovados, primeiramente, no componente curricular “Didática”, ofertado no 4º semestre do curso. Posterior-

mente, as demais etapas do estágio exigirão a aprovação em Orientação de Estágio Supervisionado 1 e assim sucessivamente para as demais etapas.

Por se tratar de um curso ofertado na modalidade EAD, nos parece fundamental apresentar e caracterizar, também, de que forma a disciplina e a prática do estágio supervisionado acontece no curso de Letras – Português do IFPB. Assim, as aulas formativas das disciplinas de Orientação de Estágio Supervisionado I, II, III e IV acontecem sempre de forma *on-line*, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*, e as atividades do estágio supervisionado são realizadas presencialmente nas escolas públicas das cidades dos polos EaD do curso, a saber: João Pessoa, Campina Grande, Picuí e Sousa. Visualizamos que os licenciandos,

⁴ Faz-se necessário ressaltar que as práticas de estágio supervisionado realizadas pelos discentes no curso de Letras – Português no IFPB, ofertada na modalidade à distância, são realizadas no contexto presencial e estruturadas conforme descritas em seu PPC.

además de vivenciarem o contexto da sala de aula de língua portuguesa e suas literaturas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, também precisam participar de outras atividades inerentes do contexto escolar, seguindo uma determinada carga horária. Por fim, ao final da disciplina, é necessário produzir um memorial que registrará de forma reflexiva e analítica esse momento formativo ao final de cada estágio.

As vivências no estágio, segundo o PPC, apresentam-se como um momento relevante pois, además de ser um componente curricular obrigatório dos cursos de licenciaturas, ele coloca “o estagiário diretamente em sala de aula no exercício de atividades de ensino real, extrapolando, portanto, a mera simulação” (IFPB, 2017a, p. 101).

Caminho Metodológico

A presente pesquisa, considerando o viés teórico-metodológico escolhido para desenvolvê-la, inscreve-se no campo da Linguística Aplicada, doravante LA, compreendida aqui como uma ciência de caráter Interdisciplinar (Moita Lopes, 2015). A LA, entendida nessa perspectiva, transcende os limites dos campos disciplinares, teóricos, metodológicos e analíticos convencionais. Essa orientação na LA justifica a pesquisa ser de abordagem qualitativa e de cunho autoetnográfico, a qual será discutida a seguir.

Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa (Oliveira, 2007; Ludke, André, 1986). A pesquisa de abordagem qualitativa é compreendida como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e /ou segundo sua estruturação” (Oliveira, 2007, p. 37). Además, segundo Oliveira (2007, p. 39), as investigações realizadas nessa abordagem

apresentam quatro características: “1. Ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como instrumento fundamental; 2. Caráter descritivo; 3. Significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador; 4. Enfoque indutivo”.

Assim, de acordo com Ludke e André (1986, p. 11), a pesquisa qualitativa “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação em que está sendo investigado, via de regra através do trabalho intensivo de campo”. Durante quatro períodos letivos (2020.1, 2020.2, 2021.1 e 2021.2), os autores do texto estiveram diretamente envolvidos no ambiente investigado, vivenciando as (re) configurações nas disciplinas e práticas de estágio como discente e docente do curso de Letras -Português do IFPB.

Não obstante, esse estudo é de cunho autoetnográfico, conforme conceituado por Ellis, Adam e Bochner (2011), Ono (2018) e Magalhães (2018). A pesquisa autoetnográfica nasce como um tipo da etnografia, cujo olhar, nesse momento, está voltando para as vivências do próprio pesquisador em seu contexto social (Bossle; Neto, 2009). De acordo com Ellis, Adam e Bochner (2011), a autoetnografia é uma abordagem de investigação e de escrita que tem como objetivo descrever e analisar de forma sistemática a experiência pessoal de modo que seja possível compreender, também, a experiência cultural. Assim, a etnografia, segundo os estudiosos, é tanto processo, quanto produto (Ellis; Adam, Bochner, 2011).

Assim sendo, analisamos nossas experiências pessoais durante os Estágios Supervisionados realizados durante a pandemia. Com a participação do primeiro autor como aluno de graduação e do segundo autor como professor da disciplina, ambos do curso de

Letras-Português do IFPB, buscamos descrever, refletir e analisar as (re) configurações institucionais e pedagógicas das práticas de estágio em um período desafiador como o da pandemia. Posto isto, nosso foco é o curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, ofertado na modalidade Educação a Distância, pelo Instituto Federal da Paraíba. Especificamente, voltamos nosso olhar para as disciplinas de Orientação de Estágio Supervisionado I, II, III e IV, ofertadas durante os anos de 2020 e 2021, nos períodos letivos 2020.1, 2020.2, 2021.1 e 2021.2.

Do presencial ao virtual: (Re) configurações do estágio supervisionado no IFPB

A disciplina de Orientação de Estágio Supervisionado I, ofertada no período letivo 2020.1, iniciada no mês de março de 2020, daria a oportunidade para que os alunos matriculados pudessem realizar o estágio de vivência presencialmente em escolas da rede pública de ensino do estado da Paraíba. Para atender aos requisitos do estágio, os alunos precisavam oficializar sua participação na Coordenação de Estágio, conforme estipulado na Resolução Nº 14/ 2017, que contém as diretrizes e documentos necessário, a saber: Termo de Compromisso de Estágio – TCE e o Termo de Convênio ou Cooperação Técnica.

Destarte, após os discentes realizarem a primeira oficialização do estágio, dispondo de todas as documentações e prestes a realizar a vivência na escola campo, as aulas nas escolas foram interrompidas no dia 17 de março de 2020 após a Organização Mundial da Saúde – OMS declarar que estávamos em meio à uma pandemia, causada pela COVID – 19 e o MEC publicar a portaria Nº 343, conforme apresentamos abaixo:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2020).

Isto posto, visualizamos que a portaria de Nº 343/MEC orientava a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais com validade de 30 dias. Posteriormente, novas portarias foram publicadas pelo MEC de modo que o prazo, apresentado anteriormente, fosse expandido, haja vista a continuidade da pandemia. Essas portarias foram as seguintes: Portaria MEC 345, de 19 de março de 2020, Portaria MEC 395, de 15 de abril de 2020 e Portaria MEC 473, de 12 de maio de 2020. Essa ação fez com que todos nós, cidadãos, alunos, professores, gestores e sociedade como um todo, estivéssemos diante de um período marcado por incertezas, urgências e ineditismo, nos vendo “diante da obrigação de redefinir, ressignificar, reinventar e “desaprender” muitas das suas certezas teóricas e metodológicas quanto ao seu fazer” (Santos; Lima; Sousa, 2020, p. 1634).

Assim, foi necessário esperar que governadores e prefeitos lançassem portarias, decretos e resoluções que regulamentassem e orientassem as instituições de ensino para o andamento das aulas a partir do uso das tecnologias digitais. No estado da Paraíba, o governo publicou o Decreto Nº 40.122, de 13 de março de 2020, no dia 14 de março, declarando que o nosso estado estava em situação de emergência. Conseqüentemente, diante de todas as portarias que foram lançadas pelas instâncias governamentais em nível nacional, estadual e municipal, o IFPB, seguindo as orientações apresentadas pelo MEC, prezando pelo distanciamento social

e pela saúde de funcionários e estudantes, publicou algumas resoluções que também paralisavam as atividades presenciais, inclusive aquelas que seriam desenvolvidas pelos alunos do curso de Letras EAD.

No dia 17 de março de 2020, foi publicada pelo IFPB a Resolução AR 13/2020 – CONSUPER/REITORIA/IFPB orientando toda a comunidade acadêmica sobre “as ações no que concerne às medidas de proteção à saúde das pessoas e para o enfrentamento da disseminação Coronavírus (COVID-19)”. Nesse momento, todas as atividades didático-pedagógicas, no âmbito da instituição, foram suspensas. O prazo dado para a aplicação das medidas apresentadas na resolução era de 17 de março até 12 de abril, cabendo prorrogação ou não. Posteriormente, foi publicada a Resolução de Nº 18/2020 – CONSUPER/REITORIA/IFPB, de 6 de abril de 2020, que tratou sobre a prorrogação do prazo das ações referente às medidas de proteção à saúde de todos, bem como o enfrentamento da COVID-19.

[...] a interrupção nas atividades acadêmicas presenciais seguiu o movimento mundial de ações governamentais de distanciamento social de maneira a diminuir a transmissão do coronavírus e, assim, tentar mitigar os efeitos sobre a saúde da população. Essas ações dos IFs também foram tomadas a fim de prevenir a proliferação da doença e proteger as vidas da comunidade interna. Foram medidas muito importantes que seguiram as recomendações dos governos locais, do MEC e do Ministério da Saúde (Castilho; Silva, 2020, p. 27).

Com o agravamento dos casos de contaminação do coronavírus e da necessidade de mantermos ainda o distanciamento social, outras portarias foram sendo lançadas, prorrogando a paralisação das atividades didáticos-pedagógicas no IFPB, a saber:

- RESOLUÇÃO AR 20/2020 - CONSUPER/REITORIA/IFPB, de 27 de abril de 2020;
- RESOLUÇÃO AR 24/2020 - CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB, de 25 de maio de 2020;
- RESOLUÇÃO AR 29/2020 - CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB, de 29 de junho de 2020;
- RESOLUÇÃO AR 31/2020 - CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB, de 31 de julho de 2020;
- RESOLUÇÃO AR 35/2020 - CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB, de 28 de agosto de 2020⁵.

Em vista disso, as atividades do curso de Licenciatura em Letras – Português, realizadas na modalidade a distância foram suspensas, impossibilitando, também, a continuação de qualquer tarefa de natureza teórico-prática no estágio supervisionado. Em 16 de junho de 2020, o MEC divulgou a portaria de Nº 544 que tratou a respeito da continuidade das aulas não presenciais:

Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020 (Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020).

Conforme disposto no decreto, as aulas presenciais ficariam suspensas até 30 de dezembro, fazendo com que houvesse a efetivação das atividades no Ensino Remoto Emergencial – ERE, o qual pegou todos nós

5 Pontuamos que a realização das Atividades de Ensino Não Presenciais – AENPs continuaram até o final do ano de 2021. No ano de 2022, como as escolas voltaram a realizar o ensino presencial, as práticas de estágios começaram a ser realizadas presencialmente.

de surpresa, “da noite para o dia” (Santos; Lima; Sousa, 2020). Não obstante, faz-se necessário pontuar que o IFPB suspendeu o calendário letivo em 23 de março de 2020, retomando suas atividades ainda no contexto remoto no dia 17 de agosto de 2020, reforçando que as atividades pedagógicas ocorreriam na forma de Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs), devido a situação de excepcionalidade da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Tais atividades foram regulamentadas pelo Conselho Superior no dia 28 de julho de 2020, através da Resolução 29/2020.

Art. 1º Por meio desta Resolução, ficam aprovadas as diretrizes para regulamentação das Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs), dentro do processo de retomada gradual do calendário letivo, em acordo com as fases de implementação das atividades acadêmicas e administrativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. I – Entende-se por Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs) o conjunto de atividades pedagógicas, realizadas, com mediação tecnológica ou não, a fim de promover o atendimento escolar essencial aos estudantes no contexto da pandemia COVID-19. II – São consideradas Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs) as relativas: a. à execução dos componentes curriculares; b. à progressão parcial; c. a núcleos de aprendizagem; d. à orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); e. à orientação de Relatório de Estágio f. outras atividades de apoio ao Ensino que a Subcomissão Local de Acompanhamento das Atividades Não Presenciais (SLAANP) do curso/área definir, desde que sejam realizadas de forma não presencial. [...] Art. 2º No que se refere aos estágios e práticas profissionais e laboratoriais, a oferta de forma não presencial ficará condicionada às Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação ou a outras legislações que por ventura venham a regulamentar o tema (Resolução 29/2020, 2020, p. 2).

O curso de Letras – Português necessitou reconfigurar o calendário letivo do período 2020.1 para retomar as atividades pedagógicas. As aulas recomeçaram no dia 17 de agosto e terminaram em 5 de dezembro de 2020, contabilizando 100 dias letivos. A semana que antecedeu o reinício, foi dedicada à atualização e revisão de conteúdo das disciplinas, devido à interrupção das aulas em março.

Faz-se necessário pontuar, também, que o calendário de retorno das atividades do curso é um exemplo das reconfigurações realizadas a nível nacional, bem como local. O ajuste feito no IFPB só foi possível devido a publicação da Medida Provisória nº 934, de 2020 que estabeleceu “normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020”.

O art. 2º da MPV dispensa as instituições de educação superior, em caráter excepcional, do cumprimento da obrigatoriedade de mínimo de dias letivos, conforme o comando do caput e do § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996. 3 A referida dispensa deve ocorrer nos termos das normas editadas pelos respectivos sistemas de ensino e tem vigência durante o ano letivo afetado pelas medidas de emergências relacionadas ao novo coronavírus (Medida provisória Nº 934, 2020, p. 2).

Essa medida foi convertida posteriormente na Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que tratou de estabelecer “normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009”.

Não obstante, o nosso curso de Letras do IFPB, no período 2020.1 teve a duração de 100 dias letivos, em vez dos 200 dias previstos na lei. Destes, 21 dias foram cumpridos

antes da suspensão das atividades acadêmicas e os outros 79 dias cumpridos no retor-

no das atividades, conforme visualizamos a seguir:

imagem 1: Reconfiguração do calendário letivo 2020.1

RESUMO DA CONTAGEM DOS DIAS LETIVOS - Semestre 2020.1	
21	dias cumpridos antes da suspensão das atividades acadêmicas
79	dias restavam para o término do semestre 2020.1
112	dias de suspensão (excluído período de férias docentes)
27	dias de férias docentes (JULHO)
79	dias letivos após o retorno das atividades acadêmicas
100	total de dias letivos

Fonte: Dados da pesquisa.

Com o retorno das atividades curriculares no curso e, conseqüentemente, o retorno das disciplinas de OES, muitas angústias e ansiedades começaram, pois naquele momento nós não sabíamos de que forma os estágios seriam realizados. Isto é, se os discentes conseguiriam novas escolas e quais seriam as configurações e diretrizes apresentadas pelo IFPB para que fosse possível oficializar novamente a prática do estágio, devido às incertezas que perpassavam ainda o nosso entorno educacional e, sobretudo, o sanitário.

Nesse contexto, as práticas de estágio somente foram reiniciadas a partir da publicação da Instrução Normativa 1/2020 - PRE/REITORIA/IFPB, de 13 de outubro de 2020, institucionalizando, dessa forma, a possibilidade de estagiar no período de pandemia, causada pelo coronavírus.

CAPÍTULO II

DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Art. 7º O estágio obrigatório deve ser realizado, preferencialmente, por meio não presencial, semipresencial ou em escala de revezamento, conforme a natureza das de-

mandas, e atender aos protocolos de saúde e segurança específicos, recomendados para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (COVID-19).

Art. 8º As atividades de estágios de forma não presencial poderão ser realizadas enquanto durar a pandemia do Coronavírus (COVID-19), devendo: I – Ter a orientação, por meio eletrônico, do professor docente do IFPB ou, para estudantes externos, da instituição de ensino vinculada à matrícula do estudante; II – Ter o acompanhamento e avaliação do supervisor (profissional da empresa ou instituição concedente do estágio).

Art. 9º Os estudantes que tiveram as atividades de estágio paralisadas durante a pandemia deverão ter os seus Termos de Compromisso de Estágio (TCE) vigentes encerrados, a fim de formalizarem novo TCE, com o respectivo registro no IFPB ou na instituição vinculada à matrícula do curso (Instrução Normativa 1/2020 - PRE/REITORIA/IFPB, 2020, p. 3).

A partir da leitura do trecho acima apresentado da Instrução normativa 1/2020, visualizamos traços das primeiras (re)configurações das práticas de estágio supervi-

nado obrigatório no âmbito do IFPB. Nesse momento, os alunos matriculados, deveriam realizar os estágios que fossem, preferencialmente, não presenciais, de forma remota de modo que preservasse sua saúde e seguissem as orientações e os protocolos emitidos para o enfrentamento do coronavírus. Outro aspecto que necessitou ser reconfigurado devido ao contexto no qual nos encontrávamos foi a (re)oficialização do estágio, bem como a assinatura de documentos, tais como o *Termo de Aditivo do Estágio* e *Termo de Conhecimento e Concordância com a realização do estágio obrigatório* que foram reajustados para que contemplassem todas as características e as especificidades do contexto sanitário.

Esses aspectos, descritos anteriormente, demonstram as principais reconfigurações institucionais realizadas pelo IFPB, bem como outras Instituições de Ensino que também necessitaram realizar devido a pandemia no que diz respeito à paralização de suas atividades presenciais, reorganização do calendário letivo e do retorno das práticas de estágio. Desse modo, evocamos as palavras de Carvalho e Souza (2020, p. 2) que refletem a respeito:

As novas configurações, deste modo, têm incitado, no interior das Instituições de Ensino Superior, debates de diferentes ordens, considerando os arranjos necessários e as reais condições de participação dos indivíduos, inseridos em contextos diversos, nas atividades remotas. As instituições veem-se cercadas por inúmeros desafios com vistas a viabilizar a inclusão de toda a sua comunidade e encontrar, criar e reinventar caminhos seguros para minimizar os prejuízos à continuidade de suas atividades (Carvalho; Souza, 2020, p. 2).

As reconfigurações realizadas durante o período pandêmico também ocorreram no âmbito pedagógico. As disciplinas de Orien-

tação de Estágio Supervisionado em todas as suas etapas tiveram que reconfigurar a sua organização de modo que pudessem contemplar a realidade dos discentes dos diferentes polos do curso⁶, bem como das escolas que receberiam os licenciados que também haviam, de forma rápida e inesperada, reorganizado suas atividades letivas mediadas pelas tecnologias digitais.

Conforme disposto no Plano de curso do componente *Orientação de Estágio Supervisionado I*, os discentes necessitariam cumprir o total de 50 horas de atividades na escola, sendo 30 horas de observação em sala de aula do Ensino Fundamental II, acompanhadas por 20 horas de participação em eventos escolares, planejamento, visitas à escola, eventos e mostras científicas.

No entanto, devido às novas configurações postas pela pandemia, a vivência dos licenciandos, mesmo que de forma remota, por meio da tela, não ocorreu conforme está disposto no Plano de curso. Em vista disso, essa carga horária foi reconfigurada no sentido de que os estagiários deveriam acompanhar as aulas síncronas, realizadas via *Google Meet* ou em outra plataforma, as aulas assíncronas, realizadas via *WhatsApp* ou *Google Classroom* e, por ventura, reuniões pedagógicas feitas entre o professor regente da turma com a supervisão pedagógica e direção.

Após termos vivenciados em 2020 mudanças drásticas da “noite para o dia”, o ano de 2021 apresentou (re) configurações tendo em vista o cenário pandêmico ainda vigente. Desse modo, como forma de exemplificar e sem pretensões de esgotar a temática, apresentamos as reconfigurações realizadas pelo Componente Curricular *Orientação do Estágio Supervisionado II*, realizada

⁶ Os polos do curso são: João Pessoa, Campina Grande, Sousa e Picuí.

em 2021, no período letivo 2020.2, mas que também foi realizada semelhantemente em OES IV, no mesmo ano, no período 2021.2. Essas reconfigurações aconteceram, pois, o Ensino Remoto Emergencial trouxe uma nova configuração para o processo de ensino-aprendizagem, para o papel do professor e do aluno.

[...] o professor teve que repensar sua prática pedagógica, rever a forma como mobilizava as estratégias e recursos didáticos, enfim, rever o seu saber fazer docente. Para tal, foi fundamental compreender as transformações da sociedade, a evolução tecnológica, ou seja, a dinâmica social vigente (Aguiar; Nogueira Paniago; Ribeiro Cunha, 2020, p. 6).

Conforme sinaliza o Plano de Curso de OES 2, padrão para todas as suas ofertas, os discentes nesse momento devem realizar o

estágio de prática docente no Ensino Fundamental II, desenvolvendo atividades de planejamento (elaboração de planos de aula) e ministrando 30 horas/aulas de português e de literatura na turma escolhida. No entanto, essa configuração inicial, pensada exclusivamente para o contexto presencial, foi modificada, de modo a se adequar à realidade na qual estávamos inseridos.

Desse modo, os docentes formadores, responsáveis pelo Componente Curricular no curso de Letras, solicitaram a realização de atividades específicas como forma de equivalência às atividades presentes no plano de curso e necessárias para o andamento da disciplina, bem como contribuir na formação docente dos estagiários, conforme pode ser visto abaixo:

imagem 2: Plano Instrucional OES 2

Data	Atividades
22/03/2021	Conceito de SD para Joaquim Dolz
05/04/2021	Entrevista com o(a) professor(a) regente
05/04/2021	Sequência Didática (5 aulas)
19/04/2021	1 aula gravada (vídeo de 20 minutos)
26/04/2021	3 Slides (Material didático para aula)
03/05/2021	1 atividade de verificação da aprendizagem
24/05/2021	Memorial Acadêmico

Legenda:

	Atividade colaborativa
	Atividade individual
	Atividade equivalente à prova presencial

Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores.

Como mostra a imagem 2, foi necessário realizar as seguintes atividades: 1) Comentário crítico no fórum acerca do conceito de Sequência Didática (SD) para Joaquim Dolz; 2) Entrevista com a professora regente que nos recebeu durante a prática de estágio, de modo que fossem evidenciadas questões referentes à organização do ensino no contexto de ERE e as dificuldades enfrentadas até o

presente momento, por exemplo; 3) Elaboração de uma SD vislumbrando a sua aplicação em 5 aulas, contemplando a abordagem de tema gerador, ensino de literatura, ensino de um gênero textual, análise linguística e a realização de exercício de verificação da aprendizagem. Esse conjunto de atividades foi equivalente a uma parte da carga horária prevista para a realização do estágio super-

visionado, que contou, também, com aulas ministradas.

Faz-se necessário pontuar que essas vivências, realizadas a partir das novas configurações, atribuídas aos professores no contexto remoto, foram de grande importância para a nossa formação docente. Outrossim, ficou evidente que a prática docente nas aulas síncronas é somente uma pequena parte do trabalho do professor. Nas aulas remotas houve a necessidade de repensar o calendário escolar, planejar as aulas e escolher quais conteúdos seriam importantes para trabalhar com os alunos nesse período de mudança, bem como a ação de selecionar e avaliar o(s) material(is) didático(s) que se têm a sua disposição na hora de ensinar.

Considerações Finais

As reflexões tecidas ao longo deste artigo, frutos de um estudo autoetnográfico, demarcam, além de tudo, marcas de uma vivência circunscrita em um período histórico que trouxe mudanças drásticas e desafios para toda a nossa sociedade devido a pandemia do COVID-19. Dentre eles, destacamos a luta de todos nós pela vida em meio a um governo negacionista que tomou proporções alarmantes e a necessidade de reconfigurar nossas atividades.

Dentre as reconfigurações realizadas durante o período pandêmico, sinalizamos as do contexto educacional que passou a adotar o Ensino Remoto Emergencial como uma alternativa para diminuir os casos de contaminação da COVID-19 e para que os estudantes continuassem com o direito à educação durante a pandemia. Em vista disso, as práticas curriculares de Estágio Supervisionado necessitaram ser reconfiguradas de modo que pudessem adequar-se à realidade que estávamos vivenciando, bem como as incertezas que perpassavam aquele momento.

Em consequência disso, identificamos a presença de reconfigurações institucionais e pedagógicas. As reconfigurações institucionais dizem respeito às modificações realizadas no âmbito nacional, tais como a paralisação das atividades nas Instituições de Ensino, em nosso caso de nível superior, a partir de Portarias do MEC, a exemplo da Nº 343 de 17 de março de 2020, Nº 345, de 19 de março de 2020, Nº 395, de 15 de abril de 2020, dentre outras que regulamentaram a realização das atividades curriculares no contexto ERE durante a pandemia. Outro exemplo de reconfigurações institucionais identificada e analisada ao longo deste estudo, foram as realizadas pelo IFPB, especificamente as que orientaram as Atividades de Ensino Não Presenciais – AENPs, bem como a realização dos estágios supervisionados pelos professores em formação inicial, amparados pela Instrução Normativa 1/2020 - PRE/REITORIA/IFPB, de 13 de outubro de 2020.

No que diz respeito às reconfigurações pedagógicas, nosso olhar voltou-se para as disciplinas de Orientação de Estágio Supervisionado, cujas diretrizes e práticas, já sedimentadas no curso a partir dos Planos de Curso, aspecto que ao nosso ver necessita ser revisto, estavam voltadas para a realização de estágios presencialmente. Frente a isso, foi necessário reorganizar a carga horária de vivência e de prática docente prevista nos documentos para a nova realidade de ensino mediada pelas TICs. Não obstante, além da prática no estágio remoto, os docentes propuseram novas atividades aos licenciandos como forma de validar e equiparar as funções/atividades que estavam presentes nos planos de curso, contribuindo, desse modo, na formação docente.

Assim posto, inferimos que as reconfigurações identificadas e analisadas ao longo

deste estudo refletem decisões cruciais tomadas em nível institucional e pedagógico para a realização do Estágio Supervisionado durante a pandemia. Este artigo, portanto, documenta as mudanças institucionais e pedagógicas realizadas em virtude do período excepcional vivenciado por todos nós.

Referências

AGUIAR, L.; NOGUEIRA PANIAGO, R.; RIBEIRO CUNHA, F. S. Os impactos do coronavírus no saber fazer docente dos professores do ensino médio integrall. *itinerarius Reflectionis*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 01–22, 2020. DOI: [10.5216/rir.v16i1.65352](https://doi.org/10.5216/rir.v16i1.65352). Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65352>. Acesso em: 21 maio. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução cNe/cP N. 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, Diário Oficial da União, Seção 1, p. 31, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução cNe/cP N. 02**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 9, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 7 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 7 ago. 2022.

[vil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24) Acesso em: 7 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996a, p. 27.833.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **MeDiDA PRoViSÓRIA Nº 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus–Covid-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/Portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 345**, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/Portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 473**, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/Portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus–Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/web/dou/-/Portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>.

Acesso em: 12 ago. 2022.

CARVALHO, A. G. L. S.; SOUZA, A. C. P. Reflexões sociais sobre os desafios das Instituições de Ensino Superior no contexto pandêmico. In: **44º encontro Anual da ANPocS**, 2020, Online. Anais do 44º Encontro Anual da ANPOCS. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2020. Disponível em: <https://www.anpocs2020.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEwOjJjR-F9BUIFVSZPljtzOjQ6IjQxMDgiO30iO3M6M-ToiaCI7czozMjoiY2ZjOTIxM2NkNmE0NGZ-kOGI1NWNjZDM2ZmE3NzFhZmMiO30%3D>.

Acessado em: 12 ago. 2022.

CASTILHO, M. L.; SILVA, C. N. N. da. A COVID-19 e a educação profissional e tecnológica: um panorama das ações de acompanhamento e enfrentamento da pandemia nos Institutos Federais. **Revista Nova Paideia - Revista interdisciplinar em educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 18 - 34, 2020. DOI: [10.36732/riep.v2i3.60](https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/41). Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/41>. Acesso em: 12 ago. 2022.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FREIRE, M. M. O estágio de observação e a formação docente sob a perspectiva da complexidade. In: SILVA, K. A. et. al. **A formação de professores de línguas: Novos olhares** -Volume I. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011, p. 265-284.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Conselho Superior. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa na modalidade a Distância**. João Pessoa, 2017a. Disponível em: https://ava2021.ead.ifpb.edu.br/pluginfile.php/51738/mod_folder/content/0/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20da%20Coordena%C3%A7%C3%A3o/Matriz%20Curricular%20Letras_2017.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 8 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Conselho Superior. **Resolução ad referendum N° 14, de 30 de maio de 2017**. Dispõe sobre o Regulamento de Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. João Pessoa, 2017b. Disponível em: https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/43/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O_AD_REFERENDUM_N_14-2017.pdf. Acesso em: 8 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Conselho Superior. **Resolução AR 13/2020 -coNSUPeR/ReitoRiA/iFPB, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre as ações no que concerne às medidas de proteção à saúde das pessoas e para o enfrentamento da disseminação Coronavírus (COVID-19), [2020]. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/ano-2020/aprovadas-ad-referendum/resolucao-no-13>. Acesso em 11 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Conselho Superior. **Resolução AR 18/2020 - coNSUPeR/ReitoRiA/iFPB, de 6 de abril de 2020**. Dispõe sobre prorrogação o prazo das ações no que concerne às medidas de proteção à saúde das pessoas e para o enfrentamento da disseminação Coronavírus (COVID-19), [2020]. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/ano-2020/aprovadas-ad-referendum/resolucao-no-18/view>. Acesso em: 11 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Conselho Superior. **ReSoLUÇÃO AR 20/2020 - coNSUPeR/ReitoRiA/iFPB, de 27 de abril de 2020**. Dispõe sobre nova prorrogação do prazo das ações no que concerne às medidas de proteção à saúde das pessoas e para o enfrentamento da disseminação Coronavírus (COVID-19), [2020]. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/ano-2020/aprovadas-ad-referendum/resolucao-ar-20-2020-prorrogacao-do-prazo-das-atividades-escolares.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Conselho Superior. **ReSoLUÇÃO AR 24/2020 - coNSUPeR/DAAoc/ReitoRiA/iFPB, de 25 de maio de**

2020. Dispõe sobre prorrogação o prazo das ações no que concerne às medidas de proteção à saúde das pessoas e para o enfrentamento da disseminação do Coronavírus (COVID-19), [2020]. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/ano-2020/aprovadas-ad-referendum/resolucao-no-24>. Acesso em: 11 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Conselho Superior. **ReSoLUÇÃO 29/2020 - coNSUPeR/DAAoc/ReitoRiA/iFPB.** Estabelece os procedimentos para desenvolvimento e registro de Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs), durante o período de suspensão das atividades presenciais, no âmbito do IFPB, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19, [2020]. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/ano-2020/aprovadas-pelo-colegiado/resolucao-no-29>. Acesso em 11 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Conselho Superior. **ReSoLUÇÃO AR 29/2020 - coNSUPeR/DAAoc/ReitoRiA/iFPB, de 29 de junho de 2020.** Dispõe sobre nova prorrogação do prazo das ações no que concerne às medidas de proteção à saúde das pessoas e para o enfrentamento da disseminação Coronavírus (COVID-19), [2020]. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/ano-2020/aprovadas-ad-referendum/resolucao-no-29>. Acesso em: 11 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Conselho Superior. **ReSoLUÇÃO AR 31/2020 - coNSUPeR/DAAoc/ReitoRiA/iFPB, de 31 de julho de 2020.** Dispõe sobre nova prorrogação do prazo das ações no que concerne às medidas de proteção à saúde das pessoas e para o enfrentamento da disseminação Coronavírus (COVID-19), [2020]. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/ano-2020/aprovadas-ad-referendum/resolucao-no-31>. Acesso em: 11 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Conselho Superior. **ReSoLUÇÃO AR 35/2020 - coNSUPeR/DAAoc/ReitoRiA/iFPB, de 28 de agosto de 2020.** Dispõe sobre nova prorrogação do prazo das ações no que concerne às medidas de prote-

ção à saúde das pessoas e para o enfrentamento da disseminação Coronavírus (COVID-19), [2020]. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/ano-2020/aprovadas-ad-referendum/resolucao-no-35>. Acesso em: 11 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Pró-Reitoria de Ensino. **iNStRUÇÃO NoRMAtiVA 1/2020 - PRe/ReitoRiA/iFPB, de 13 de outubro de 2020.** Dispõe sobre a oferta de estágio (em período da pandemia do Coronavírus (COVID-19)), [2020]. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/pre/assuntos/documentos-normativos/instrucao-normativa-1-2020-pre-reitoria-ifpb-de-13-de-outubro-de-2020.pdf>. Acesso em 11 ago. 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, C. E. A. de. Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como lócus de investigação. **Veredas – Revista de estudos Linguísticos**, v. 22, nº 1, 2018, p. 16-33. Disponível em: https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2018/08/Artigo_1_Veredas2018_1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Entrevista – Linguística Aplicada Indisciplinar. **Grau Zero — Revista de crítica cultural**, v. 3, n. 2, 2015.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, 2020. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10642/1/Doc.UFG_Onlife.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.

OLIVEIRA, M. M. de. **como fazer pesquisa qualitativa.** Vozes: Petrópolis, 2007.

ONO, F. T. P. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas – Revista de estudos Linguísticos**, v. 22, nº 1, 2018, p. 51-62. Disponível em: https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2018/08/Artigo_3_Veredas2018_1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/83>. Acesso em: 28 jul. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 14 jul. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **estágio e Docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, E.; LIMA, I. DE S.; SOUSA, N. J. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Bra-**

sileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9178>. Acesso em 11 ago. 2022.

SILVA, R. C. A. **No meio do caminho tinha uma pandemia: (Re) configurações do estágio supervisionado no curso de letras – português do IFPB**. 2022. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/js-pui/handle/177683/2758>. Acesso em: 13 maio. 2024.

Recebido em: 12/02/2024
Aprovado em: 15/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Poderia Jesus ser gay? Uma análise discursiva da ação judicial contra *A primeira tentação de Cristo*

Wesley Bahia Machado (UNEB)*

<https://orcid.org/0009-0002-1502-4059>

Gilberto Nazareno Telles Sobral (UNEB)**

<https://orcid.org/0000-0003-1447-1762>

Resumo:

O presente trabalho insere-se nas discussões sobre a construção da sexualidade, especificamente a homossexualidade, no discurso cristão. Objetiva-se nele não somente analisar, como também relacionar, o funcionamento das formações discursivas e ideológicas que constroem sentidos para a sexualidade de Jesus. O *corpus* de análise é constituído da ação judicial movida pela Associação Centro Dom Bosco de Fé e Cultura, pedindo a suspensão do especial de Natal *A primeira tentação de Cristo* (2019) realizado pelo grupo Porta dos Fundos. A base teórica-metodológica central para as discussões é a análise do discurso de linha francesa, vinculada ao filósofo Michel Pêcheux (1969), além das contribuições de Orlandi (2012), entretanto autores como Foucault (1999) e Althusser (1985) ajudam a teorizar sobre a constituição da sexualidade e o funcionamento ideológico da Igreja, respectivamente. A partir da análise percebeu-se que Jesus é discursivizado, no *corpus*, por meio da relação entre a Formação Ideológica Religiosa e do Direito, em um regime de aliança entre as Formações Discursivas Cristã, Jurídica e Homofóbica, desnudando o caráter heterogêneo do processo discursivo e a clivagem do Sujeito.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Formação Discursiva; Jesus; Homossexualidade.

* Possui graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (2022) e mestrado em andamento no Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagem da mesma instituição, sendo bolsista pelo programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Participa como pesquisador do Grupo de Pesquisa e Estudos em Discurso e Semiótica, atuando principalmente nos seguintes temas: análise materialista do discurso, sexualidade e discurso cristão. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7270476210965860>. E-mail: wesleybamachado@gmail.com

** Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia, onde atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Coordenador do Mestrado em Estudos de Linguagens (2013-2015). Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Estudos do Discurso e Semiótica e do Grupo de Estudo Edição e Estudo de Textos, atuando principalmente nos seguintes temas: argumentação, análise do discurso, crítica textual, documentos brasileiros. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7536345919376488>. E-mail: gsobral@uneb.br

Abstract:**Could Jesus be gay? A discursive analysis of the lawsuit against “A primeira tentação de Cristo”**

This essay is part of the discussions about the construction of sexuality, specifically homosexuality, in the Christian discourse. Its objective is not only to analyze but also to relate the functioning of the discursive and ideological formations that construct meanings for the sexuality of Jesus. The *corpus* of analysis consists of the legal action filed by the Associação Centro Dom Bosco de Fé e Cultura, requesting the suspension of the Christmas special “*The First Temptation of Christ*” (2019) produced by the Porta dos Fundos group. The central theoretical and methodological basis for the discussions is the french discourse analysis, linked to the philosopher Michel Pêcheux (1969), in addition to contributions from Orlandi (2012). However, authors such as Foucault (1999) and Althusser (1985) help to theorize about the constitution of sexuality and the ideological functioning by the church, respectively. From the analysis, it was noticed that Jesus is discursively constructed, in the corpus, through the relationship between the Religious Ideological Formation and the Law, in a regime of alliance between the Christian, Legal, and Homophobic Discursive Formations, exposing the heterogeneous nature of the discursive process and the cleavage of the Subject.

Keywords: Discourse Analysis; Discursive Formation; Jesus; Homosexuality.

Introdução

A sociedade brasileira é marcada por intensos conflitos que se articulam nas práticas sociais dos indivíduos. Via de regra, essas tensões ancoram-se, entre outras, em pautas de gênero, raça, etnia e, para o presente artigo, destacam-se os embates em torno da sexualidade. Pensar nessas contradições, sobretudo, em relação a homossexualidade é entender que há aí um terreno em que diversas instâncias produzem os mais variados sentidos, ora de aceitação e naturalidade, ora de negação e anomalia.

Um exemplo notável de disputas de sentidos em torno da sexualidade ocorreu em 2019, quando o grupo de humor Porta dos Fundos lançou o especial de Natal *A primeira tentação de Cristo*, em parceria com a Netflix, que o disponibilizou em sua plataforma de *streaming*. Nessa produção, Jesus é construído como um homem gay, o que

repercutiu negativamente em diversos setores da sociedade, sobretudo aqueles ligados a agendas cristãs e conservadoras.

Dentre as diversas discursividades acerca da referida produção, que serão apresentadas no decorrer deste trabalho, toma-se para constituição de *corpus* a ação judicial movida pelo Associação Centro Dom Bosco de Fé e Cultura contra o Porta dos Fundos (Brasil, Ação civil pública n. 0332259-06.2019.8.19.0001, 2019). Nesse processo, o requerente pediu a suspensão da exibição do especial, assim como *trailers*, *making of*, propagandas, ou qualquer alusão publicitária feita a ele, além de exigir o valor de 2 milhões de reais, correspondente a danos morais coletivos a todos os brasileiros que professam a fé católica, dispensando qualquer tentativa de mediação ou conciliação com os réus.

A partir desse contexto, objetiva-se neste trabalho relacionar e analisar de quais formações discursivas e ideológicas emergem sentidos para a sexualidade de Jesus no processo supracitado movido contra *A primeira tentação de cristo*. Toma-se como base teórica-metodológica a Análise do Discurso de linha francesa a partir dos trabalhos de seu fundador Michel Pêcheux, (1997), (2007) e (2014) e Eni Orlandi (2012), mobilizando, principalmente, como categoria de análise as noções de Formação Discursiva, Formação Ideológica e Sujeito.

Esse trabalho se justifica academicamente por sua pertinência nos estudos discursivos que pretendem entender o discurso não somente como uma estrutura, mas como um acontecimento (Pêcheux, 2015). *A primeira tentação de Cristo* é, então, assim entendida, uma vez que foi um instaurador de discursividades sobre a imagem de Jesus em que funcionam estruturas semânticas de diferentes ordens. Além do âmbito acadêmico-científico, pode-se levantar também a relevância social, pois discute sobre um árido terreno da sociedade brasileira, a religião face à homossexualidade, que, historicamente, é uma relação marcada por profundos conflitos. Portanto, entender os processos que discursivizam Jesus, neste contexto, é desnaturalizar sentidos para a relação do divino com a sexualidade, trazendo a ideologia e a história para a constituição desses dizeres a fim de compreender os processos discursivos que se embricam na relação entre a religião, a sexualidade e o jurídico.

Discussões iniciais: considerações sobre os especiais de Natal e *A primeira tentação de Cristo*

Conhecido por seu humor satírico, o Porta dos Fundos é um dos maiores canais do gê-

nero do YouTube Brasil, contando com cerca de 17 milhões de inscritos e mais de 2000 vídeos postados (Porta Dos Fundos, 2023). O elenco conta com humoristas de grande reconhecimento nacional, a destacar Fábio Porchat, Gregório Duvivier, Rafael Portugal e Thati Lopes. O canal se destaca por fazer um humor que não reproduz piadas prontas, mas que acompanha as tensões e conflitos sociais, produzindo material em torno de problemáticas latentes no cotidiano brasileiro, tais como o racismo, a LGBTfobia e o machismo. No ano de 2020, por exemplo, além de retratar aspectos da rotina imposta pelo isolamento social, como reuniões de trabalho e a vida conjugal, o grupo criticou de maneira ferrenha a postura negacionista com a qual, na época, o atual presidente Jair Bolsonaro lidou com a pandemia do Covid-19.

Outra pauta bastante recorrente são os vídeos sobre religião, mais precisamente, as práticas religiosas, que são bastante heterogêneas uma vez que as religiões também o são. O Porta dos Fundos produz, então, esquetes envolvendo as mais diversas liturgias que compõem o cenário cultural brasileiro, dentre as quais pode-se citar o catolicismo, o neoprotetantismo, o candomblé, a umbanda e o espiritismo. Entretanto, anualmente, o canal realiza o seu especial de Natal, produzindo esquetes que satirizam passagens da literatura bíblica envolvendo o nascimento de Jesus, valendo-se desse evento marcante no calendário judaico-cristão para tecer críticas a questões latentes da sociedade brasileira.

O primeiro especial aconteceu em 2013, ano seguinte à criação do canal, evidenciando a importância desse projeto para a construção do Porta dos Fundos. Inicialmente, nos quatro primeiros anos, os especiais eram uma série de esquetes, em torno de

quatro ou cinco vídeos, compilados em sequência e postado no canal do grupo no Youtube.

Entre 2013 e 2016, os esquetes que faziam parte dos especiais de Natal tinham temáticas bem diversificadas. No primeiro ano¹, um jantar entre a Sagrada Família e Maria Madalena, em que Jesus disfarça a todo custo a profissão da mulher enquanto José tenta rememorar de onde a conhece, deixando implícito que ele, supostamente, já se envolveu com Madalena ou com outras prostitutas. Em *O Velho Testamento*², especial de 2014, há a representação da figura de Deus que, frente aos incessantes questionamentos de uma camponesa sobre a existência e extensão de seus poderes, mostra sua onipotência e egocentrismo matando-a. Ainda nesse ano, é retratada a passagem do diálogo entre Deus e Moisés, quando, ao aparecer na figura de um homem preto e gordo, o pastor acredita ser um assalto e descredibiliza totalmente a figura do Divino nessa forma, entretanto ao mudar para um homem branco e magro, mesmo sem nada dizer, Moisés ajoelha e o reverencia enquanto divindade.

Em *Jesus Cristo*³, especial de 2015, um dos esquetes mostra os apóstolos reunidos para decidir qual será o símbolo que representará a crença. É sugerida a imagem de

Jesus crucificado, alegando-se o baixo custo de produção e alto retorno de vendas, em relação ao alto custo e burocracia elevada de confeccionar e vender um símbolo de Jesus abraçado com crianças, mesmo a cruz sendo seu instrumento de tortura. Há também, uma referência à marca Apple, quando é sugerido, como alternativa à cruz, o símbolo da maçã mordida que é prontamente descartado sob o argumento de quem iria comprar o maior símbolo de pecado da história da humanidade.

Em 2016, *Reis Magia*⁴ retrata os preparativos dos reis magos para presentear Jesus. Belchior e Baltazar apresentam seus interesses e Gaspar, um homem gay, é severamente censurado quando propõe, como presente, um *short* curto e uma bata costurada a mão, sob o argumento de não ser um presente discreto. Ao final do esquete, aparece Jesus já adulto e utilizando vestimentas no estilo das censuradas pelos reis magos.

A Arca de Noé, em 2017⁵, marca uma mudança no modo do Porta dos Fundos produzir seus especiais. A partir desse ano, a série de esquetes de três ou quatro minutos dão lugar a uma única produção, mais extensa e desenvolvida em relação ao enredo, personagens, cenários e diálogos. Em seus mais de 20 minutos, como o próprio nome infere, o especial retrata o episódio da construção da arca por Noé no modelo de um documentário, sendo narrado por Deus, um homem já senil e consumidor de bebidas alcólicas. Na produção, Deus pede a Noé que construa

1 PORTA DOS FUNDOS. Especial de Natal – Porta dos Fundos. Youtube, 23 de dez. de 2013. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=2VEI_tn090c&t=457s&ab_channel=PortadosFundos >. Acesso em: 26 de maio de 2023.

2 PORTA DOS FUNDOS. Especial de Natal – Velho Testamento. Youtube, 24 de dez. de 2014. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=tq6fw-KWSTE&t=955s&ab_channel=PortadosFundos >. Acesso em: 26 de maio de 2023.

3 PORTA DOS FUNDOS. Especial de Natal – Jesus Cristo. Youtube, 24 de dez. de 2015. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Dh-jq7xSfS28&t=781s&ab_channel=PortadosFundos >. Acesso em: 26 de maio de 2023.

4 PORTA DOS FUNDOS. Reis Magia. Youtube, 19 de dez. de 2016. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=7iZF0wwA5c&ab_channel=PortadosFundos >. Acesso em: 26 de maio de 2023.

5 PORTA DOS FUNDOS. Especial de Natal – Arca de Noé. Youtube, 25 de dez. de 2017. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=jB-W20BxRQTW&t=642s&ab_channel=PortadosFundos >. Acesso em: 26 de maio de 2023.

uma arca ao perceber que ele não saberia construir um Iphone. Naamá, esposa de Noé, abre uma espécie de processo seletivo, estilo de *reality shows* famosos como o *Big Brother Brasil (BBB)*, para escolher quem deve entrar na Arca, são escolhidos um homem gordo, sob o pressuposto de servir de ração para os bichos, um humorista de *stand up comedy*, Pilatos, único que aparece de sunga e sem camisa mostrando seu corpo atraente e Inês Brasil, subcelebridade conhecida pelo seu estilo autêntico e que, de fato, viralizou na internet ao tentar participar do BBB 2013. Durante a narrativa de Deus sobre o episódio, fica evidente que há uma predileção por Moisés em detrimento de Noé, que serve apenas para ser manipulado em função do entretenimento do Criador.

O ano de 2018⁶ foi muito importante para a consolidação da qualidade técnica dos especiais de Natal do Porta dos Fundos. Além da parceria com o serviço de *streaming* de filmes mais popular do Brasil, a Netflix, que lançou o especial deste ano em seu catálogo digital, o canal ganhou o *Emmy* na categoria Melhor Comédia, em uma cerimônia realizada em Nova York. O especial intitulado *Se beber, não ceie* importa elementos do tradicional filme de comédia, famoso naquele ano, *Se beber, não case*, e conta a história do desaparecimento de Jesus, após sua festa de 30^o aniversário regada a bebida, a drogas e ao famoso jogo verdade ou desafio.

Já o especial de 2019, *A primeira tentação de Cristo*⁷ narra o evento bíblico do re-

torno de Jesus após quarenta dias de jejum no deserto (Lucas 4, 1-13). Ele regressa para casa levando consigo seu *affair* Orlando e se depara com uma festa surpresa para comemoração do seu 30^o aniversário. Nessa noite, Deus, Maria e José resolvem contar a Jesus quem é o seu verdadeiro pai e qual a sua missão na terra, enquanto Belchior, um dos três reis magos, tenta lidar com sua nova namorada Telma, uma oportunista garota de programa.

A produção retrata vários aspectos da própria literatura bíblica. Há o embate entre o Deus punitivo do Velho Testamento e o Jesus amoroso do Novo Testamento, que é atualizado pelo Porta como “um cara mais dos malabares, da miçanga, do maracatu, do sarau de poesia.” (A Primeira Tentação de Cristo, 2019). É destacada também, no duelo entre Jesus e Orlando, que revela ser Lúcifer, a extensão do amor divino e sua onipresença em todos os seres, inclusive dentro do próprio mal. O filho de Deus diz, vencendo o vilão, “A era de Deus acabou e só pode haver um filho de Deus na terra e esse filho pode estar em qualquer lugar. Ele está no meio de nós. Deus está em qualquer lugar, mas ele também está dentro de cada um de nós, inclusive de você” (ibid., 2019).

A partir da sátira, o Especial se atém a estereótipos clássicos das celebrações familiares, como a Tia Lupita, que representa o parente senil, regado de discriminações e racismos. Retrata-se, também, o moralismo e hipocrisia do gênero masculino, uma vez que todos os homens criticam Belchior por se envolver com uma prostituta, mas que, ao mesmo tempo, quando ela oferece seus serviços como presente do amigo secreto, todos se candidatam a recebe-los. O flerte extraconjugal também é abordado por meio de Maria que, apesar de ser casada com o bondoso e ingênuo José, sente uma forte

6 NETFLIX BRASIL. Especial de Natal do Porta dos Fundos – Se beber não ceie, 06 de dez. de 2018. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=y4DXJn4fpXI&t=1s&ab_channel=NetflixBrasil >. Acesso em: 26 de maio de 2023.

7 NETFLIX BRASIL. Especial de Natal do Porta dos Fundos – Se beber não ceie, 19 de nov. de 2017. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=XP9IX27D4Vo&ab_channel=NetflixBrasil >. Acesso em: 26 de maio de 2023.

atração pela representação de Deus, que constantemente assedia e provoca a mulher com suas investidas sexuais.

Apesar de desenvolverem seus especiais em torno da quebra de possíveis dogmas, aqui entendidos em seu significado dicionarizado como pontos fundamentais ou mais importantes de uma doutrina religiosa que se apresentam como algo indiscutível ou inquestionável (Ferreira, 2010), tais como o possível envolvimento de José com prostitutas, em 2014, o Deus alcóolico, em 2015, ou até a crucificação de Jesus decorrente de um desafio proposto por apóstolos em uma festa, em 2018, não houve nenhuma repercussão expressiva. Entretanto, *A primeira tentação de Cristo* mobilizou drasticamente setores mais conservadores da sociedade, Goés (2019), em sua coluna para o jornal Folha de São Paulo⁸, alude que isso pode ser atribuído a representação de Jesus como um homem gay, demonstrando que há uma hierarquia entre dogmas, sendo a sexualidade do filho de Deus a que ocupa a posição mais alta. Em seu artigo, Goés (ibid., 2019) disserta sobre essa questão afirmando que

tanto Fábio Porchat (que assina o roteiro e interpreta Orlando) como Gregório Duvivier (que faz Jesus) são ateus assumidos. Por isto me surpreendi que este especial estrelado pelo dois, que tanto polêmica vem causando, seja, na verdade, um libelo que confirma toda a teologia cristã. Isso mesmo. “A primeira tentação de Cristo” reafirma a divindade de Cristo e a importância de sua missão. Só ele consegue livrar a humanidade de Satanás. Nenhum dogma é questionado: até a virgindade de Maria segue incólume. [...]

8 GOES, Tony. No fundo, especial de Natal do Porta dos Fundos é terrivelmente cristão. Folha de S. Paulo, 2019. Disponível em: <<https://f5.folha.uol.com.br/colunistas/tonygoes/2019/12/no-fundo-especial-de-natal-do-porta-dos-fundos-e-terrivelmente-cristao.shtml>> Acesso em 16 de dez. 2022.

Quem critica “A primeira tentação de Cristo” não deve ter visto o especial até o fim. **Parou na primeira insinuação da homossexualidade de Jesus, ou então só ouviu falar.** [...] Esse programa, na verdade, é um instrumento de pregação religiosa. Uma obra de evangelização. Terrivelmente cristã – no sentido original da palavra “terrível”, porque meteu medo em alguns. Quem diria, hein? Porchat e Duvivier entraram pela porta dos fundos para nos catequizar. (grifo nosso)

Inúmeros líderes cristãos como Dom Henrique Soares da Costa, bispo da Diocese de Palmares, em Pernambuco, e Pastor Joel Theodoro, da Igreja Presbiteriana do Bairro Imperial, no Rio de Janeiro, promoveram tentativas de boicote ao Porta dos Fundos e à plataforma da Netflix. Eles incitaram os seus seguidores e, conseqüentemente, os adeptos de seus respectivos seguimentos religiosos, a cancelarem suas assinaturas no canal de *streaming* alegando ser o especial de extremo desrespeito a figura de Jesus Cristo. Um abaixo-assinado *online* também foi criado na tentativa de mobilização para a censura e retirada do Especial do catálogo de filmes da Netflix e, até janeiro de 2021, contava com mais de 2 milhões e 400 mil assinaturas, tendo, como meta, 3 milhões.

Em âmbito jurídico, dentre outros movimentos, a Associação Centro Dom Bosco de Fé e Cultura, juntamente com a Associação Nacional de Juristas Islâmicos e a União dos Juristas Católicos da Arquidiocese de Goiânia, moveram uma ação contra o Porta dos Fundos e a Netflix, na qual se pedia a suspensão da exibição de *A primeira tentação de Cristo*, assim como *trailers*, *making of*, propagandas, ou qualquer alusão publicitária feita a ele. Exigiu-se, também, o valor de dois milhões de reais, correspondente a danos morais coletivos a todos os brasileiros que professam a fé católica, dispensando qualquer tentativa de mediação ou concilia-

ção com os réus. O Porta dos Fundos e a Netflix, por sua vez, realizaram a contestação desse pedido, culminando em um processo de 2.177 páginas, o qual se encontra público no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, que teve como desfecho a decisão judicial em favor dos réus, ou seja, o pedido de suspensão do Especial foi indeferido. (Brasil, Ação civil pública n. 0332259-06.2019.8.19.0001, 2019).

Portanto, ao observar a trajetória dos especiais de Natal, pode-se perceber que para além da questão do humor, há atravessamentos de críticas sociais que emergem nessas produções por meio da subversão de dogmas, entretanto nenhuma produção foi tão combatida quanto a de 2019. *A primeira tentação de Cristo*, ao representar a figura de Jesus como um homem gay, tenciona e provoca instituições que defendem a sacralidade do filho de Deus, não sendo possível a sua associação positiva com a homossexualidade. Para compreender um pouco sobre a dinâmica entre o discurso cristão e a homossexualidade, é necessário discutir um pouco, primeiramente, sobre o papel e função da Igreja no tecido social e, posteriormente, a sua relação na construção das sexualidades.

Breves tencionamentos entre religião e sexualidade

A Igreja assume, em todo o período histórico em que está inserida, um papel muito importante na estrutura social. Cabe a ela o papel de controle e regulação dos valores morais mais basilares e convenientes a uma sociedade em um dado tempo. Ela tem em si um código moral e pedagógico próprio, com mandamentos explícitos e ensinamentos por meio de figurações, parábolas e metaforizações. Ela garante aos sujeitos a ilusão

de estabilidade, algo que, frente à realidade movente e mutável, pode representar um *locus* de conservação, ou seja, estabilização dos valores morais e sociais. Em outras palavras, a Igreja pode ser interpretada como uma instituição, uma vez que “as instituições foram criadas para aliviar o indivíduo da necessidade de reinventar o mundo a cada dia e ter de se orientar dentro dele” (Berger; Luckmann, 2004, p. 54).

Além de prover aos sujeitos essa sensação de constância, outra função das instituições é fornecer padrões de comportamento em sociedade, ou seja, produzir e garantir a manutenção de práticas sociais entre sujeitos afins. Por exemplo, usar preto para simbolizar o luto, temer uma punição divina por seus mínimos atos, agradecer a Deus por conquistas, trocar presentes no Natal, enfim, são inúmeras as práticas que a Igreja mantém na sociedade ocidental e que, inconscientemente, as pessoas reproduzem como naturais, já que “os programas institucionais são internalizados na consciência dos indivíduos e direcionam o seu agir ao longo da vida” (Guimarães, 2016, p. 13).

Althusser (1985) traz um ponto pertinente à discussão sobre instituições, sendo um elemento cabal para este trabalho. Ele desfaz a ingenuidade de se interpretar as instituições de maneira idealista, conferindo-as a neutralidade, como se essa dinâmica de (re)produção de práticas sociais fosse a-ideológica. Elas são teorizadas enquanto Aparelhos Ideológicos do Estado, que tem a função de sujeição dos indivíduos. Em outras palavras, as instituições servem às ideologias. Althusser (1985, p. 17) afirma:

As instituições e, com elas, a cultura, as ciências, deixam de ser instrumentos neutros do progresso da humanidade, para tornarem-se lugar de luta de classes pela direção da sociedade. (...) O que a torna instrumento de

subordinação ideológica não são os “valores” da burguesia e os “interesses” de seus representantes, mas seu funcionamento ideológico.

Com a expansão e consolidação cada vez mais crescente do pensamento moderno, guiado pelos valores iluministas de racionalismo e liberalismo econômico, os indivíduos passaram a interagir com o mundo de outra maneira. A Igreja que na Idade Média assujeitava as pessoas em nome de Deus, para servir ao modelo social econômico feudal, começa a perder a sua força enquanto principal aparelho de assujeitamento. Nos Estados capitalistas modernos, quem assume a função de aparelho ideológico dominante é a Escola (Althusser, 1985), que forja os sujeitos de direito, aqueles que acham que pensam por si e que são livres de determinações e sanções divinas. Como diz Orlandi (2012, p. 51), “a subordinação explícita do homem ao discurso religioso dá lugar à subordinação, menos explícita, do homem às leis: com seus direitos e deveres. Daí a ideia do sujeito livre em suas escolhas, o sujeito do capitalismo”.

Esse efeito de autonomia sobre si e suas vontades fez com que o homem moderno buscasse sua realização não somente na palavra, em função de servir às diretrizes das escrituras de Deus, como também na aquisição de bens de consumo, ou seja, o capitalismo propiciou a busca por prazeres e determinações pessoais. Cada pessoa busca aquilo que melhor for atender às suas exigências materiais, emocionais e, até mesmo, religiosas e espirituais. A essa abertura de possibilidades de realização do homem desassociado da religião, tal qual ocorria durante a Idade Média, dá-se o nome de secularização (Wilmaime, 2012, apud Guimarães, 2016, p. 17).

Uma forma mais clara de visualização desse processo se dá por meio da breve aná-

lise do mapa das religiões cristãs do Brasil. Como apontam os dados do último censo do IBGE, divulgados em uma matéria da revista *Veja* (2012), em 2010, brasileiros autodeclarados católicos saíram de 91,8% da população para 64,4%, enquanto o número de evangélicos saltou de 5,2% para 22,2% no mesmo período, e a porcentagem de pessoas sem religião gira em torno de 8% da população. A hegemonia e unidade da fé cristã ocidental, que antes se concentrava na igreja católica, foi se transformando em doutrinas outras. Hoje, os indivíduos podem seguir, ou não, os ensinamentos bíblicos da forma que melhor lhes convém. Têm-se, por exemplo, o surgimento de seguimentos evangélicos pentecostais, neopentecostais, presbiterianos, batistas etc.

A Igreja, tanto a pré-moderna, quanto a contemporânea, serve, assim como qualquer outro Aparelho Ideológico de Estado, às ideologias. Observa-se que a Igreja ocidental reproduz em seu bojo, não sem conflitos, práticas sociais-ideológicas mais conservadoras em uns pontos e mais progressistas em outros, visando à manutenção de uma ordem social e econômica. A sexualidade é significada a partir de uma prática de conservação de valores morais dito tradicionais que repousam sobre a manutenção, principalmente, da família, significada pela tríade, heterossexual, pai-mãe-filho(a). Portanto, para discutir os lugares históricos da significação das sexualidades, para além de uma determinação puramente biológica, é necessário inscrevê-los nas relações de poder e controle a partir do prisma discursivo.

Então, discutir sobre sexualidade é entendê-la enquanto um terreno movente e fluido, que se estende muito além das evidências de um sexo biológico. A forma como o ser humano compreende a sexualidade está envolvida em aspectos muito mais além

do jogo binário entre homem/pênis – mulher/vagina. A sexualidade situa-se no entrelace entre diversas dimensões humanas tais quais a biológica, emocional, psíquica e histórica.

Para além do biologismo, a dimensão social da sexualidade humana deve ser pautada na tentativa de compreendê-la com mais completude. A forma como foi interpretada modificou-se no percurso da história, tornando-se um mecanismo de poder e, consequentemente, de dominação. Deter o poder sobre a sexualidade significa deter o poder sobre as relações humanas. Como qualquer outro dispositivo de poder, ela funciona sobre a dinâmica da permissão-repressão, ou seja, a sexualidade legítima (heterossexual) goza do privilégio da palavra, pode ser dita e praticada, possui aceitabilidade no tecido social, enquanto outras, ilegítimas, como a homossexualidade, devem ser controladas, interditas, permanecendo no domínio do silêncio da linguagem, compreendendo um lugar de suspensão de sentidos que é, ele próprio, um mecanismo de controle. Como afirma Foucault (1999, p. 9)

Isso seria próprio da repressão e é o que a distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, de certo, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, consequentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber.

A relação entre a permissão e a repressão deve ser compreendida dentro de um contexto histórico de produção (Foucault, 1999). O sexo era interpretado como incompatível com o trabalho, uma força direcionada a prazeres improdutivos para a lógica de produção capitalista, não havendo retorno econômico para o impulso desprendido

para satisfazer gozos pessoais. E é nesse ponto que se estabelece a chave para compreender qual sexualidade era legitimada e quais deveriam ser marginalizadas: a reprodução. Gozaria do mínimo de autoridade a sexualidade que pudesse perpetuar a força de trabalho, ou seja, a heterossexualidade, enquanto as demais manifestações não reprodutivas deveriam ser repudiadas por não garantir a manutenção de uma ordem econômica.

Muito mais do que pensar no que se diz sobre o sexo, suas construções de permissão e repressão ou seus efeitos, faz-se necessário projetá-lo em sua instância discursiva, ou seja, “quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz” (Foucault, 1999, p. 15). Durante a Idade Média, como já foi visto, a Igreja possuía o poder da/sobre a palavra, ela ditava a moralidade da época e, por meio das práticas de confissão, controlava as vontades dos indivíduos. Através da prática confessional, as pessoas verbalizam, ou seja, transpunham para a linguagem, seus desejos e vontades, uma vez que a carne é a origem de todos os pecados e esse mal atinge a todos das mais diversas formas. A vigília sobre si era constante e cabia a Igreja a vigília e a administração dos impulsos mundanos contra a determinação divina.

Com a tomada dos ideais liberais, a Igreja perdeu sua predominância na gestão do sexo, dividindo o poder de deliberar sobre o lícito e o ilícito com o Direito. Ambos os dispositivos, o jurídico e o religioso, modulavam os polos permissão/interdição pautados na relação matrimonial, visando a uma fecundidade em direção a um controle natalista ou antinatalista. Qualquer nuance sobre o sexo que não harmonizasse com o binômio casamento/fecundidade deveria ser

punida, principalmente, os atentados dos sodomitas contra a natureza. Nas palavras de Borrillo (2016, p. 44),

as elites judaico-cristãs, assim como as do universo greco-romano, acreditavam na superioridade do masculino e na ordem patriarcal que é sua consequência. Mas elas introduziram, igualmente, um elemento novo que modificará radicalmente o paradigma da sexualidade: a abstinência. A única exceção a esse ideal asceta que, ao mesmo tempo, permite confirmar seu status é o ato sexual reprodutor no âmbito do casamento religioso. A sexualidade não reprodutora – e, em particular, a homossexualidade, forma paradigmática do ato estéril por essência – constituirá, daí por diante, a configuração mais acabado pecado contra a natureza.

Outro dispositivo que também foi grande responsável pelo controle da sexualidade, junto com a Igreja e o Direito, foi a medicina, por meio da psicologia. Embricando-se com o discurso científico, produzindo a evidência de um discurso neutro, esvaziado de um contexto sócio-histórico, o discurso médico tratou de curar os problemas da ordem sexual, ou seja, tratar as sexualidades não reprodutivas. A partir desse ponto, a homossexualidade deixa de ser uma prática do livre arbítrio do indivíduo, a sodomia, para se tornar um desdobramento desviante e patológico da sexualidade natural, homossexual é alguém que pode ser curado, uma vez que existe ali uma doença.

O homossexual foi construído enquanto polo negativo à heterossexualidade, em um regime binário. Enquanto o heterossexual era dotado do sentimento de biologismo, o seu par era visto como uma deliberação, uma vontade do indivíduo contra seu próprio extinto de procriação. A homossexualidade, diferente da heterossexualidade, é forjada em torno de aversões, ódio e censura, em outras palavras, ela se constrói jun-

tamente com a homofobia, seja inscrevendo o homossexual como um pecador, um criminoso ou um portador de desvio psicológico.

Esse tecido de poder está a serviço de um conservadorismo que, retomando o que foi dito, procura restaurar e estabelecer um regime moral engessado e antimoderno que busca conter aquilo que é natural de quaisquer sociedades, a mudança. As estruturas conservadoras e, principalmente, fundamentalistas, valem-se dessas estruturas de discriminação e hierarquização, não somente no âmbito da sexualidade, mas de outras subjetividades, como a divisão de gênero, raça, região e poder econômico. Como afirma Borrillo (2016, p. 39)

a diferença das sexualidades entre heterossexual e homossexual é apresentada como um indicador objeto do sistema desigual de atribuição e de acesso aos bens culturais, a saber, direitos, capacidade, prerrogativas, alocações, dinheiro, cultura, prestígio, etc. E, embora o princípio da igualdade seja formalmente proclamado, é efetivamente em nome das diferenças e, ao dissimular precavidamente qualquer intenção discriminatória, que os dominantes entendem reservar um tratamento desfavorável aos dominados. A construção da diferença homossexual é um mecanismo político bem rodado que permite excluir gays e lésbicas do direito comum, inscrevendo-os (as) em um regime de exceção.

Portanto, todos esses agentes, o Direito, a Medicina e, principalmente, a Igreja, da qual, como já foi dito, colhe-se fundamentos morais, partilham da posição de que a heterossexualidade é a sexualidade espontânea e natural, que nasce com os indivíduos, e outros exercícios das sexualidades são marginais, tais como a homossexualidade, que é significada a partir da posse, escolha do indivíduo ou patologia. Pode-se perceber que a compreensão da sexualidade diz mui-

to mais sobre uma política de controle de corpos que segrega, instaura e (re)produz sentidos sobre as pessoas com o intuito de efetivamente exercer um controle a fim de garantir a reprodução de ideologias conservadoras.

Discussão teórica e análise do corpus

Como foi visto, ao compreender a sexualidade, em especial a homossexualidade, em seu imbricamento com o dispositivo religioso, levou-se em consideração aspectos que os constituem dentro de um tecido social, histórico e, principalmente, ideológico. E, como eles são e reverberam sentidos dentro desse contexto, uma vez que tanto a sexualidade quanto a religião são atravessadas pela linguagem, são passíveis de interpretações variadas. Portanto, a realização da análise proposta, neste trabalho, tomou como referência uma ciência da linguagem que não negligenciasse a constituição sócio-histórica e ideológica dos sentidos, tampouco que considerasse os sujeitos enquanto indivíduos idealistas, origem e fonte dos sentidos, desconexos de uma malha histórica que os antecedeu e os constituem. Em virtude desses critérios, optou-se pela Análise do Discurso francesa, vinculada a Michel Pêcheux.

Pêcheux trabalha o arcabouço teórico da AD no entremeio de três áreas do conhecimento, a psicanálise, com a questão do inconsciente, o materialismo histórico, com a espessura ideológica da linguagem e a constituição do sujeito ideológico, e a linguística, trazendo a língua como base para os processos discursivos, questionando sua posição de plena autonomia. Tudo isso para propor um dispositivo teórico que compreendesse, primeiro, o sujeito, não como um indivíduo

empírico, dotado de um psicologismo e origem de seus dizeres, mas como uma posição discursiva, constituída ideologicamente. E, em segundo, o sentido não como uma abstração da língua, mas como um discurso que materializa uma ideologia em um contexto sócio-histórico. O sentido é, então, discurso, que é definido, não como uma relação natural entre palavra-coisa, mas como, primariamente, um efeito. (Pêcheux, 2014).

De maneira, deve-se entender por efeito o lugar de não transparência. Em outras palavras, uma palavra não tem um sentido próprio, ela não funciona como um elo óbvio entre o que é tomado como referência e o significante, como se os sentidos partissem de uma abstração que fossem independentes das condições materiais da existência. Pêcheux (1997, p. 160) afirma que:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literariedade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)

Partindo dessa afirmação, pode-se concluir que o sentido é ideologicamente determinado, uma vez que a ideologia é inscrita na linguagem. Tudo que é atravessado pela linguagem não é jamais neutro ou a-ideológico, a ideologia funciona como a maneira pela qual os homens vivem a sua relação com as condições reais de existência, e esta relação é necessariamente imaginária (Brandão, 2004, p. 22), porque opera no domínio do simbólico, entretanto, a ideologia não deve nunca ser vista em uma concepção idealista que a compreende como um conjunto de ideias ou pensamento, mas enquanto dotada de uma existência material.

Pensar essa dimensão material da ideologia pressupõe compreender como e onde ela se corporifica na realidade. Althusser (1985) propõe, sobre isso, duas teses centrais que elucidam o funcionamento ideológico no tecido social. Em primeiro lugar, têm-se que “só há prática através de e sob uma ideologia” (Althusser, 1985, p. 93). Então, afirma-se o que já foi citado anteriormente, a ideologia não é nunca uma abstração ou um conjunto de ideias, como acredita o idealismo, ela é sobretudo uma prática social, ou seja, não existe como se portar em sociedade senão por meio da ideologia, que é (re)produzida nos Aparelhos Ideológicos do Estado, que são, por sua vez, realidades apresentadas na forma de instituições distintas e especializadas. Têm-se, por exemplo, além do Aparelho religioso, o escolar, familiar e etc.

A segunda e cabal tese para os estudos discursivos diz que “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito” (Althusser, 1985, p. 93). Essa afirmação vem para ratificar que, além de ser prática, a ideologia é constitutiva dos sujeitos. Não há, em outras palavras, sujeito sem ideologia. Não se deve confundir o indivíduo empírico, enquanto organismo físico e biológico, com o sujeito, que é uma categoria e forma discursiva. Pode-se, por exemplo, ter um indivíduo que ocupa a posição social de homem gay, mas que seja atravessado por um sujeito discursivo homofóbico ou um indígena que reproduz discursos de um sujeito colonizador e várias outras possibilidades.

Não há indivíduo empírico do ponto de vista discursivo, uma vez que todos são sempre já sujeitos, não há, portanto, como ser um ser social sem estar interpelado por uma ideologia. Uma criança, ao nascer, já é interpelada por essa categoria de sujeito-filho dentro do bojo do Aparelho Ideológico

familiar e, a partir dessa interpelação em sujeito-filho, há a reprodução das práticas sociais que condizem com essa categoria. Nas palavras de Althusser (1985, p. 98):

a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos. Sendo a ideologia eterna, devemos agora suprimir a temporalidade em que apresentamos o funcionamento da ideologia e dizer: a ideologia sempre/já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que quer dizer que os indivíduos foram sempre/ já interpelados pela ideologia como sujeitos, o que necessariamente nos leva a uma última formulação: os indivíduos são sempre/já sujeitos. Os indivíduos são, portanto, “abstratos” em relação aos sujeitos que existem desde sempre. Esta formulação pode parecer um paradoxo.

Outro elemento importante para se entender o funcionamento discursivo concerne ao seu contexto de produção que é, justamente, em seu sentido amplo, como aponta Orlandi (2012), o contexto sócio-histórico e, principalmente, ideológico que vai condicionar a produção de sentidos, ou seja, como uma formação social, em um dado tempo, organiza-se em seu complexo de instituições para fornecer aos sujeitos as práticas necessárias para garantir a reprodução dos meios de produção. Haroche, Pêcheux e Henry (2007) vão chamar essas práticas de formação ideológica (doravante FI), afirmando que são um “conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ e nem ‘universais’, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras”.

As FI's são a base das formações discursivas (doravante FD), que é aquilo que “numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito.”

(Pêcheux, 1997, p. 160). Esmiuçando, é na FD que as palavras ganham sentidos. Por exemplo, os sentidos em torno da palavra veado vão ser diferentes conforme a formação discursiva em que ela se inscrever. Em uma Formação Discursiva da biologia, ela terá o sentido de um animal, enquanto em uma Formação Discursiva da homofobia, ela significará uma ofensa.

Entretanto, não se deve pensar nas Formações Discursivas como blocos homogêneos em que os sentidos permanecem de maneira estática, elas são, na verdade, heterogêneas em si mesmas (Orlandi, 2012, p. 44). Suas fronteiras são porosas, pois uma Formação Discursiva sempre vai se relacionar a outra por meio do interdiscurso, que é o discurso em relação a si próprio (Pêcheux, 1997). É ele que vai garantir o fio do discurso, ou seja, que vai fazer com que é dito hoje relacione-se com o passado e com o que será dito no futuro.

Um último ponto a se tratar sobre a constituição do sentido, neste trabalho, compreende o discurso em um movimento de paráfrase e polissemia. Orlandi (2012) considera que os movimentos parafrásicos constituem uma zona de estabilidade, é o lugar em que o sentido permanece o mesmo, sendo atualizado pelo sujeito. Porém, não é o sentido que se modifica e sim a sua formulação que é alterada, ou seja, diferentes dizeres que se constituem pelo mesmo discurso. Já a polissemia opera com a ruptura do discurso cristalizado, apresenta a potencialidade do sentido sempre ser outro, é o lugar da inovação que trabalha com o equívoco da linguagem. Orlandi (2012, p. 38) diz que:

a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois

se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentidos no mesmo objeto simbólico.

Um exemplo que ilustra bastante a força polissêmica no discurso foi o Especial de Natal do Porta dos Fundos, do ano de 2019. Como já foi citado na primeira seção deste trabalho, essa produção representa o objeto simbólico Jesus como um homem gay. Ao fazer isso, o sujeito-humorista irrompe com um sentido cristalizado que constrói a imagem desse objeto como um homem divino, sem nenhum traço de sexualidade. Provoca, portanto, uma ruptura em uma memória discursiva que “elege numa determinada contingência histórica aquilo que, numa outra conjuntura dada, pode emergir e ser atualizado, rejeitando o que não deve ser trazido à tona” (Brandão, 2004, p. 79).

Essa memória rejeita que a figura de Jesus esteja produzindo outros sentidos que não o da assexualidade, ou, no melhor dos casos, da orientação sexual significada como natural e pressuposta, a heterossexualidade. Por isso, também, esse especial gerou tanto impacto negativo, pois, ao deslizar o objeto Jesus da Formação Discursiva da Santidade e inscrevê-lo na FD Profana, que significa a homossexualidade como um desvio e um traço mundano, desestruturou, também, toda a memória discursiva que cristalizou sentidos sobre imagem dele.

A seguir, tem-se o *corpus* de análise deste trabalho, que se constitui de um fragmento retirado da ação judicial movida pela Associação Centro Dom Bosco de Fé em Cultura contra o Porta do Fundos e a Netflix. Para facilitar a organização da análise, dividiu-se a materialidade em três sequências discursivas (doravante SD).

É evidente que os responsáveis pela produção do filme não têm nenhuma crença em Deus, ou ao menos no Deus vivo dos cristãos. **É seu direito professarem outra fé, ou não ter fé nenhuma. Mas terão eles o direito de troçarem como queiram da fé alheia?** Têm eles exatamente ideia do que significa, para um católico, a Sagrada Família, que eles desprezam, em que eles cospem, que eles agridem em sua pureza, em sua santidade, em sua majestosa divindade, encarnada na pessoa de Nosso Senhor Jesus Cristo, perfeito Deus e perfeito Homem? Têm eles noção de que os doze apóstolos, segundo eles um grupo de homossexuais em seguimento de seu mestre idiota e igualmente homossexual, foram, todos eles, martirizados, com exceção de João, que morreu de velhice, e Judas Iscariotes, que se suicidou? Podem sequer imaginar a intensidade da dor e do sofrimento por que passaram,

por amor a Nosso Senhor Jesus Cristo, nosso Mestre e nosso Deus? (Brasil, Ação civil pública n. 0332259-06.2019.8.19.0001, 2019, p. 7. Grifo do autor)

O excerto tem como base a Formação Ideológica Jurídica que interpela o indivíduo em sujeito-advogado para que ele consiga (re)produzir os dizeres por meio da Formação Discursiva Jurídica. Entretanto, há um regime de aliança, estruturante do funcionamento discursivo da materialidade, entre a FD Jurídica e a FD Cristã, que se engendram na produção dos sentidos, uma vez que as FD's não são estruturas com limites rígidos, sendo possível outros atravessamentos graças a suas fronteiras porosas (Orlandi, 2012), e as tomadas de posição do sujeito no interior próprio das FD's, como é possível perceber na SD₁:

SD₁

“É evidente que os responsáveis pela produção do filme não têm nenhuma crença em Deus, ou ao menos no Deus vivo dos cristãos. **É seu direito professarem outra fé, ou não ter fé nenhuma. Mas terão eles o direito de troçarem como queiram da fé alheia?**”

A partir da estrutura subordinada subjetiva “É evidente que”, observa-se a ocorrência de uma FD Jurídica, que constrói sentidos a partir do efeito de transparência e clareza entre o fato e a sua interpretação. Em outras palavras, o sujeito-advogado dissimula as condições de existência desse enunciado, têm-se a ilusão de um elo natural entre a palavra e o seu referente, ou, melhor colocando, entre o objeto simbólico e o processo de leitura que inscreve réus na matriz semântica de desrespeito a fé cristã, renegando, então, o *devoir* de sentidos inerente à linguagem.

Deve-se atentar também para o jogo semântico em torno do item “responsáveis” que, nessa FD, insere-se na relação de culpado/punição. Há um agente a quem é atribuído o dolo, “os responsáveis pela produ-

ção do filme”, e que merece ser condenado por “troçarem da fé alheia”, valor tão caro aos inocentes (cristãos). Outra marca da FD Jurídica na SD₁ se expressa quando há o resgate de sentidos em torno do estado democrático de direito e a garantia da liberdade religiosa, assegurada pela Constituição Federal, a partir da sentença “É seu direito professarem outra fé, ou não ter fé nenhuma.”.

Já a FD Cristã autoriza os dizeres em torno do significante Deus que, apesar das ocorrências próximas, mobilizam sentidos diferentes. Na primeira “(...) não têm nenhuma crença em Deus (...)”, o item lexical “Deus” é significado como uma categoria de divindade abrangente e vazia, sem nenhuma determinação ou nomeação. Deus é, portanto, nessa ocorrência, uma classe a ser

ocupada por qualquer divindade criadora. Já na segunda “(...) Deus vivo dos cristãos”, há uma delimitação semântica, Deus, agora,

é um ser determinado, específico e, sobretudo, adjetivado e animado “vivo” pertencente a um grupo próprio, os “cristãos”.

SD₂

Têm eles exatamente ideia do que significa, para um católico, a Sagrada Família, que eles desprezam, em que eles cospem, que eles agridem em sua pureza, em sua santidade, em sua majestosa divindade, encarnada na pessoa de Nosso Senhor Jesus Cristo, perfeito Deus e perfeito Homem?

Na SD₂, há o atravessamento da FD Católica, não só pela seleção, em direção hiponímica, do item “católico” em detrimento de “cristãos”, como na SD₁, mas pela posição de identificação do sujeito (Indursky, 2007) no bojo da própria FD Cristã. Ao identificar-se com sentidos positivos para a Sagrada Família, o sujeito, por conseguinte, contra identifica-se com sentidos que na FD Cristã, por exemplo, não legitimam essa estrutura composta por Jesus, Maria e José, inserindo-se, portanto, na FD Católica para construir os dizeres. Cabe salientar, mais uma vez, que esse movimento de tomada de posição das formas-sujeitos no interior das FD’s que os atravessam é uma marca constitutiva da heterogeneidade das próprias FD’s que, por sua vez, embricam-se com a clivagem do sujeito, portanto, não é possível conceber, no interior dos estudos discursivos, um sujeito uno e uma FD instável e homogênea.

Seguindo na análise, essa sequência discursiva-se em torno de um esquema semântico de oposição, o item “Sagrada Família” produz sentidos, a partir do uso de palavras como “pureza”, “santidade” e “divindade” que, no bojo desta FD Católica, revestem-se de sentidos de benevolência e sacristia. Já o “eles”, os responsáveis pela produção do filme, são discursivizados por meio das palavras “desprezo”, “cospem” e “agridem” que mobilizam sentidos de escárnio e violência. Ou seja, nesse jogo antagônico, o “eles” se inscreve enquanto o hediondo, que tentou

perverter a inocência e sacralidade da Sagrada Família.

Observa-se, também, que Jesus Cristo é significado a partir da adjetivação “Nosso” e “Senhor”. Ou seja, apesar de cristalizada, a cadeia significativa “Nosso Senhor Jesus Cristo” não deixa de produzir sentidos. A estrutura “Nosso Senhor” que, ao ser personalizado pelas letras maiúsculas, insere-se como componente necessário da nomeação do próprio de Jesus Cristo, discursivizado, como coletividade, compartilhado por todos, inclusive que o sujeito-advogado antecipa, por meio das relações imaginárias do processo de interlocução (Pêcheux, 2014), que o seu interlocutor também se identifica com esses sentidos, uma vez que é “nosso”, resgatando, por meio do interdiscurso, que a religião católica é dominante e compartilhada pela maioria das pessoas que, por sua vez, são significadas pela submissão, já que ele é, também, “Senhor” de sujeito.

Destaca-se também a significação de “Jesus Cristo” em torno de duas dimensões “Deus” e “Homem”, que representa a cisão desse personagem entre o espírito e o corpo, respectivamente. Essa divisão é metonímica, uma vez que ele é uma parte que encarna o todo divino, em questão, a Sagrada Família, e o todo homem, em questão, a humanidade. Jesus Cristo é, portanto, não somente um “Deus” ou “Homem”, mas um duplo aspecto que relaciona essas duas instâncias, sendo perfeito em ambos, mesmo que o divino

venha *a priori* nessa cadeia, conferindo-lhe uma maior importância nessa dicotomia.

Portanto, o sujeito-advogado materializa sentidos partir da utilização massiva de adjetivadores para referir-se ao par Sagrada Família/Jesus Cristo, conferindo-lhes o lugar da representação, pois esse binômio é significado a partir da nomeação e adjetivação dos referentes, o que dissimula a ideologia na construção dos dizeres. Produz-se, então, o efeito de sentido a-ideológico para a constituição da Sagrada Família/Jesus Cristo, como se, por serem divinos, estão acima de quaisquer determinação sócio-histórica.

Entretanto, quando esse sujeito textualiza sobre os réus, observa-se o oposto, a construção do enunciado é encadeada a partir do uso dos verbos de ação presentificados, produzindo um efeito performativo e pragmático, ou seja, os responsáveis são aqueles que assumem uma postura responsiva frente ao divino. Ao analisar esse funcionamento discursivo, observa-se, portanto, que a sacralidade é discursivizada como o lugar da inação, que, por natureza, está sempre já-lá, que cabe o lugar a evocação e veneração, enquanto aqueles que a perturbam são os reativos os que a atacam em suas perversões.

SD₃

Têm eles noção de que os doze apóstolos, segundo eles um grupo de homossexuais em seguimento de seu mestre idiota e igualmente homossexual, foram, todos eles, martirizados, com exceção de João, que morreu de velhice, e Judas Iscariotes, que se suicidou? Podem sequer imaginar a intensidade da dor e do sofrimento por que passaram, por amor a Nosso Senhor Jesus Cristo, nosso Mestre e nosso Deus?

A estrutura inicial interrogativa “Têm eles” se repete na SD₂ e SD₃ com o sujeito-advogado alternando a partir da relação sinonímica entre o par “ideia/noção” que produz um efeito de sentido, no bojo da FD Jurídica, não somente de um mero questionamento, mas de cadeia de reflexão necessária a única interpretação possível iniciada pelo “É evidente que (...)” na SD₁ na costura intradiscursiva. Já o uso da subordinativa conformativa “segundo eles” demarca a contraindicação do sujeito com sentidos da FD Profana, que autoriza Jesus ser significado como homem gay, identificando-se, então, a FD da Santidade, que, por conseguinte, discursiviza Jesus como um ser casto, portanto, destituído de quaisquer exercícios de sexualidade.

Cabe ressaltar aqui, como ponto ilustrativo, que o objeto simbólico “Jesus” não pertence a FI Religiosa e as FD’s que lhe tomam de alicerce, mas que ele se constitui como

um elemento histórico que é discursivizado a partir de relações entre formações sociais diversas, inscrevendo-se em uma ou outra formação discursiva, articulando, assim, o jogo discursivo da linguagem, por exemplo, no caso analisado, a inscrição de Jesus uma FI da Sexualidade, mobilizou dizeres possíveis para sua homossexualidade. Pêcheux (2014, p. 165) afirma sobre isso que:

uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classe; pode fornecer elementos que integram novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas.

Prosseguindo com a análise, destaca-se o efeito de sentido metonímico produzido por “um grupo de homossexuais” uma vez que a homossexualidade é utilizada como uma parte para representar o todo. Evidencia-se a orientação sexual dos apóstolos para

referenciá-los e essa mesma referenciação é discursivizada no mesmo plano de adjetivação da imbecilidade de Jesus “mestre idiota e igualmente homossexual”. A homossexualidade inscreve-se, portanto, em uma FD homofóbica, já que o “homossexual” não se opõe a “idiota”, mas se relaciona em uma cadeia de adição.

Essa mesma FD constrói dizeres que discursivizam a homossexualidade como um ultraje que reduz o sacrifício dos apóstolos em nome Jesus “Podem sequer imaginar a intensidade da dor e do sofrimento por que passaram por amor a Nosso Senhor Jesus Cristo, nosso Mestre e nosso Deus?”. Na FI Religiosa, o sacrífico é uma prática positiva, quando realizada em função de alguma divindade, na FD Cristã, por exemplo, em que é realizado por amor e em nome de Deus. É uma grandeza proporcional, quanto maior o sacrífico, maior será o acesso e reconhecimento divinos.

Nesse funcionamento discursivo, a homossexualidade dos apóstolos, desacata e afronta o martírio tributado a Jesus realizado por seus seguidores. Portanto, a impossibilidade, no FD Cristã, que os apóstolos sejam homossexuais estabelece uma zona de atravessamentos, também, pela FD homofóbica que, na tecitura interdiscursiva, recupera e atualiza sentidos de que a homossexualidade é o lugar da depravação, impureza e pecado, não sendo passível de validação divina.

Há uma produção de sentido em torno da homossexualidade que a inscreve como par antagônico à divindade, materializada em Jesus Cristo. A FD Cristã que é atravessada em regime de aliança pela FD Homofóbica, não constitui sentidos positivos para o Jesus gay, uma vez que a homossexualidade é discursivizada como o lugar da profanação e da blasfêmia, enquanto a divindade o lugar

da perfeição e a sacristia. O sagrado, na FD Cristã, é vetado de qualquer traço mundano que o torna imperfeito. Mesmo que Jesus tenha pertencido ao mundo, desvelando-se a sua humanidade, o fez de maneira perfeita, fora dos pecados e para o sacrifício, e, nessa esteira, o homossexual é aquilo que insulta e vilipendia o seu sofrimento, não cabendo, portanto, nesse funcionamento discursivo, uma significação positiva.

Considerações finais

Pode-se imaginar que dentro da prática legal, regulada pela Formação Ideológica Jurídica, o sujeito é atravessado somente pela FD Jurídica para produção dos seus dizeres, entretanto, a partir de uma concepção de que as Formações Discursivas são blocos homogêneos e estáveis de sentido. Entretanto, no processo de análise, de mergulho nas estruturas intradiscursivas que fazem emergir a história e a ideologia na linguagem, percebe-se que a heterogeneidade não é só constitutiva das Formações Discursivas como também do próprio estatuto do Sujeito.

O sujeito, interpelado em uma forma-sujeito por meio da ideologia, não se constitui somente a partir do seu assujeitamento, mas, também, em sua clivagem. Se o processo de interpelação não é universal, mas ocorre por meio de Formações Ideológicas, o sujeito se constitui por outros Sujeitos. Na análise, pode perceber que não é somente a forma-sujeito advogada que interpela o enunciador, mas também, e com uma certa condôminância, a forma-sujeito Cristã e a forma-sujeito homofóbica. Não é possível, a partir dos estudos discursivos, pensar que há somente uma forma-sujeito mobilizando sentidos, mas há uma série de atravessamentos históricos que constituem os enunciadores na produção dos dizeres.

A forma-sujeito advogado, por exemplo, ao (re)produzir os dizeres, mobiliza toda uma rede interdiscursiva que relaciona, além da FD Jurídica, matrizes semânticas diferentes como a FD Cristã e a FD Homofóbica, que estabelecem entre si um regime de aliança. O funcionamento discursivo da materialidade analisada, portanto, articula essas estruturas para construir efeitos de sentido em torno da relação entre a sacralidade de Jesus e da profanação pela (homo) ssexualidade.

A discursivização da homossexualidade se estabelece como uma forma de poder uma vez que, fora da lógica de reprodução da força de trabalho, deve ser controlada para a manutenção do sistema social-econômico. A sua inscrição em práticas do pecado e perversão, no bojo do AIE Igreja, embrica com sentidos de punição e dolo, no AIE Direito. Há, portanto, um funcionamento ideológico que resgata uma aliança entre Igreja e o Estado na constituição das práticas sociais e o Jesus gay se constitui nessa dinâmica, estabelecendo uma ponte entre sentidos que, para além do impensável, tornou-se criminoso.

Referências

- A PRiMeiRA tentação de cristo.** Produção de Rodrigo Van Der Put. Rio de Janeiro: Porta dos Fundos, 2019. Netflix.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- BERGER, Peter Ludwing; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno.** Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: História e crítica de um preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **introdução à Análise do Discurso.** 2ª ed. São Paulo: UNICAMP, 2004.
- BRASIL. **Ação civil pública n. 0332259-06.2019.8.19.0001.** Proposta pela Associação Centro Dom Bosco de Fé e Cultura contra o Porta dos Fundos Produtora e Distribuidora audiovisual s/a e a Netflix Entretenimento Brasil Ltda. Relator: Ministro Dias Toffoli. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://www3.tjrj.jus.br/consultaprocessual/#/consultapublica#porNumero>>. Acesso em: 05 de agosto de 2022.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 5ª ed. Paraná: Positivo, 2010
- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade i: A vontade do saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
- GUIMARÃES, Bruno Menezes Andrade. **o riso bate à porta: o humor de “Porta dos Fundos” e a crítica à religiosidade cristã contemporânea.** 2015. 142f. Dissertação – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, Minas Gerais, 2016.
- HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva.** Tradução Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. São Carlos SP: Pedro & João Editores, 2007.
- INDURSKY, Freda. Da interpelação à falha no ritual: A trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R. L. **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva.** Tradução Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. São Carlos SP: Pedro & João Editores, 2007.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: Princípios e Procedimentos.** 10. ed. São Paulo: Pontes, 2012.
- PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso (AAD-69).** Por uma análise automática do discurso. GADET, F.; HAK, T. (Org.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio.** 3ª ed. campinas, São Paulo: editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **o discurso: estrutura ou Acontecimento**. 7^a ed. São Paulo: Editora Pontes, 2015.

PoRtA DoS FUNDOS. Youtube, 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/@portadosfundos>> Acesso em 01 de agosto de 2023.

VEJA. O IBGE e a religião — **cristãos são 86,8% do Brasil; católicos caem para 64,6%; evangélicos já são 22,2%**, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3hdyihw>> Acesso em 16 de setembro de 2022.

Recebido em: 12/02/2024

Aprovado em: 14/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Manipulação discursiva e desinformação na pandemia de Covid-19: o discurso antivacina nas redes sociais

Melissa Maria do Nascimento Sousa (UFC)*

<https://orcid.org/0000-0003-3515-3421>

Júlio César Rosa de Araújo (UFC)*

<https://orcid.org/0000-0001-7399-3769>

Resumo:

Neste artigo, o nosso objetivo foi analisar a prática discursiva de desinformação como recurso de manipulação de sujeitos, considerando a relação entre os processos de produção, distribuição e consumo de *fake news* no contexto da pandemia de Covid-19. Os pressupostos teórico-metodológicos envolveram categorias provenientes das abordagens dialético-relacional (FAIRCLOUGH, 2001) e sociocognitiva (VAN DIJK, 2010) do campo da Análise de Discurso Crítica, tomando o texto como unidade mínima perpassada pelas noções de poder hegemônico e ideologias. A metodologia se caracterizou como uma análise documental de caráter qualitativo, por meio da qual analisamos um corpus formado por seis *fake news* retiradas de sites de *fact-checking* e cujo assunto versava sobre a(s) vacina(s) contra o Coronavírus. Este material foi encontrado em redes sociais como Facebook, Instagram e Twitter, com um recorte temporal de agosto de 2020 a março de 2021. A análise nos permitiu descrever os aspectos discursivos-multissemióticos considerados nos momentos de produção e propagação dessas *fake news* em redes sociais, bem como identificar sua relação com a manipulação sociocognitiva de sujeitos, ocorrida no momento de consumo do material enganoso. Assim, este estudo propõe reflexões para aprimorar ações de combate ao negacionismo científico, que custou vidas no contexto pandêmico.

Palavras-chave: *Fake news*; Pandemia de covid-19; Análise de discurso crítica.

* Mestra em Linguística (2024) pela Universidade Federal do Ceará e graduada em Letras Português e suas Literaturas (2022) pela referida instituição. Atua na área da Linguística Aplicada e investiga, com base no campo interdisciplinar da Análise Crítica do Discurso, a prática discursiva de desinformação, com ênfase em narrativas conspiratórias, *fake news* e demais textos enganosos que circulam na web.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6467864117774437>. E-mail: profmelissasousa@gmail.com.

** Professor Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) e no Departamento de Letras Vernáculas da UFC. Fortaleza-CE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3016042855685546>. E-mail: araujo@ufc.br.

Abstract:

Discursive manipulation and disinformation in the Covid-19 pandemic: the anti-vaccine discourse on social media

In this article, we aimed to analyze the discursive practice of disinformation as a resource for manipulating subjects, considering the relationship between the processes of production, distribution and consumption of fake news in the context of the Covid-19 pandemic. The theoretical-methodological assumptions involved categories from the dialectical-relational (FAIRCLOUGH, 2001) and sociocognitive (VAN DIJK, 2010) approaches of the field of Critical Discourse Analysis, taking the text as a minimum unit permeated by the notions of hegemonic power and ideologies. The methodology was characterized as a qualitative documentary analysis, through which we analyzed a corpus formed by six fake news taken from fact-checking sites and whose subject was about the vaccine(s) against Coronavirus. This material was found on social networks such as Facebook, Instagram and Twitter, with a time frame from August 2020 to March 2021. The analysis allowed us to describe the discursive-multisemiotic aspects considered in the moments of production and propagation of this fake news on social networks, as well as to identify their relationship with the socio-cognitive manipulation of subjects, which occurred at the time of consumption of the misleading material. Thus, this study proposes reflections to improve actions to combat scientific denialism, which cost lives in the pandemic context.

Keywords: *Fake news*; Covid-19 pandemic; Critical discourse analysis.

1. Introdução

Desde as eleições presidenciais de 2018, período em que se observou o protagonismo das *fake news* nas estatísticas de desinformação em mídias digitais¹, as estratégias de produção, distribuição e os efeitos resultantes do consumo de informações enganosas passaram a ser exploradas com mais ênfase no Brasil.

A desinformação é um fenômeno que desperta o interesse de várias áreas do conhecimento, como a Linguística (FERREIRA, 2021; LOPES, 2021; HISSA, 2021, ASSIS,

1 Estatística sobre o crescimento de notícias com menção ao termo “fake news”, no período das eleições de 2018 disponível em: <https://www.aberje.com.br/mencoes-ao-termo-fake-news-crescem-96-na-imprensa-nacional/>

2021, SANTIAGO; ARAÚJO, 2022), a Comunicação Social (LOPES; DIAS, 2021; MÜZZELL, 2020), a Psicologia (RAIS; NETO; CIDRÃO, 2019; SANTOS, 2020; GOMES, 2022) e a Ciência da Informação (CARVALHO; MATEUS, 2018; TOBIAS; CORRÊA, 2019; GOMES, 2022). Sendo atravessada por tantos campos disciplinares, a prática discursiva da desinformação pode ser analisada através das categorias que emergem desses campos.

Conforme consideraram os pesquisadores Claire Wardle e Hossein Derakhshan (2017)², as discussões acerca de como a

2 O trabalho pode ser conferido na íntegra em: <https://edoc.coe.int/en/media/7495-informa->

desordem informacional pode influenciar a manutenção ou a derrocada das democracias se avolumaram após alguns eventos, dentre os quais citam: o resultado da votação do “Brexit” no Reino Unido, em 2016, a eleição de Trump nos EUA, no mesmo ano, e a anulação do resultado eleitoral em setembro de 2017 no Quênia. Além disso, observaram que alguns dos efeitos da desinformação a longo prazo envolviam a promoção da confusão e desconfiança social, bem como o aumento de práticas de discriminação racial, étnica e religiosa.

Nesse contexto, justificam-se trabalhos como este, no sentido de criar inteligibilidade sobre os mecanismos mobilizados pelos produtores de textos que estejam a serviço da insciência informacional, bem como da fragmentação social, a fim de vislumbrarmos e aprimorarmos contra-estratégias a esses esforços. Isto posto, o objetivo a que nos propomos nesta pesquisa é o de analisar a prática discursiva de *fake news* em postagens das redes sociais Twitter, Instagram e Facebook, considerando os processos de produção, distribuição e consumo e a manipulação discursiva desenvolvida.

Este trabalho se organiza a partir da apresentação e discussão de conceitos caros a duas grandes correntes no campo da Análise do Discurso Crítica, a saber, a corrente dialético-relacional, preconizada por Norman Fairclough (2001) e a corrente sociocognitiva, proposta por Teun A. Van Dijk (2010), tais como prática discursiva, poder, manipulação do discurso e da cognição, estruturas sociais hegemônicas e as ideologias refletidas nas práticas sociais dos sujeitos em suas interações através dos textos em mídia digital.

Em seguida, apresentamos ao leitor os

[tion-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html](#)

critérios que embasaram nossas escolhas metodológicas na geração e análise das postagens referidas, a partir de um método caracterizado como análise documental, através do qual articulamos os dados e os conceitos dos proponentes das abordagens da ADC supracitadas.

Proseguimos com uma seção de análise e discussão dos resultados encontrados, a fim de demonstrarmos o alcance de nossos objetivos específicos de pesquisa quais sejam: *i* - descrever os processos de produção, distribuição e consumo de *fake news* no Twitter, Instagram e Facebook. *ii* - Identificar a relação da prática discursiva de produção de *fake news* com processo de manipulação discursiva. Por fim, nas considerações finais, retomamos os achados de pesquisa aqui discutidos, evidenciando, principalmente, as lacunas a que não pudemos dar conta, a fim de oportunizar a continuidade deste exercício analítico em novos trabalhos.

2. Fundamentação teórica

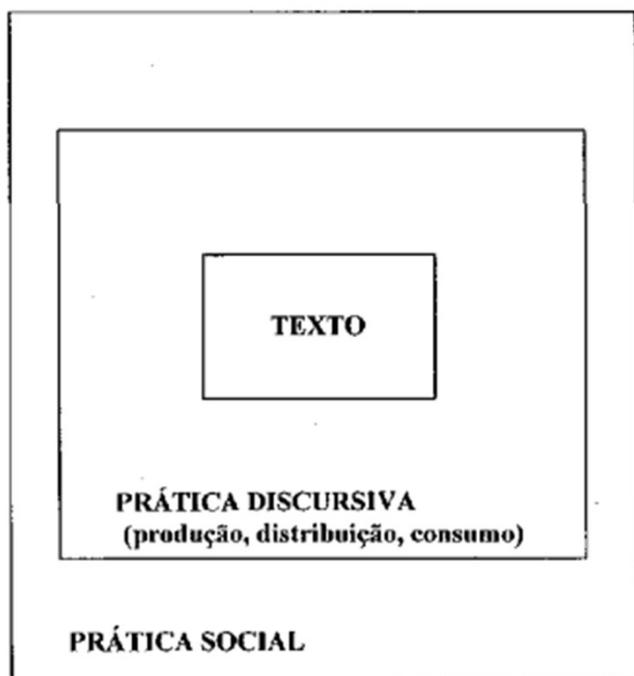
A Análise de Discurso Crítica se insere na tradição da Ciência Social Crítica, que questiona problemas sociais relacionados à justiça e ao poder. No campo de estudos da ADC se inserem algumas abordagens, dentre as quais está a Dialético-Relacional, tendo por principal expoente o linguista britânico Norman Fairclough, cujos pressupostos teóricos nos serviram de base nesta pesquisa.

Fairclough (2001) considera que problemas sociais são, em parte, problemas do discurso, e comunga da concepção funcionalista da linguagem segundo a qual o texto é um recurso de (inter) ação sobre o mundo. Esta concepção orienta o que o autor propõe chamar de Teoria Social do Discurso, em uma iniciativa de “fazer conexões explanatórias entre a natureza dos processos discursivos em instâncias particulares e a natureza das

práticas sociais de que fazem parte” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 109).

A noção de discurso, cara à teoria proposta pelo linguista britânico, é compreendida a partir da congregação de três elementos, cuja relação entre si é intrinsecamente dialética. São estes elementos o texto, a prática discursiva - dimensão focalizada neste estudo, embora sejam as demais dimensões inevitavelmente inerentes a esta - e a prática social, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 1 - Concepção tridimensional do discurso para Fairclough (2001).



Fonte: <https://sabinemendesmoura.files.wordpress.com/2012/08/discurso-e-mudanc3a7a-social-norman-fairclough.pdf>

Com relação à prática discursiva, Fairclough (2001, p. 109) entende que “os processos de produção e interpretação discursivas são atravessados por estruturas sociais efetivamente interiorizadas, normas e convenções, como também ordens de discurso para a produção, a distribuição e o consumo de textos constituídos mediante a prática e a luta social passada”. Para o linguista britânico,

Há dimensões “sociocognitivas” específicas de produção e interpretação textual, que se centralizam na inter-relação entre os recursos dos membros, que os participantes do discurso têm interiorizados e trazem consigo para o processamento textual, e o próprio texto. Este é considerado como um conjunto de ‘traços’ do processo de produção ou um conjunto de ‘pistas’ para o processo de interpretação. Tais processos geralmente procedem de maneira não-consciente e automática, o que é um importante fator na determinação de sua eficácia ideológica, embora certos aspectos sejam mais facilmente trazidos à consciência do que outros. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 109).

Assim, a Teoria Social do Discurso fundamenta nossa perspectiva segundo a qual práticas sociais de poder ilegítimo são incorporadas e reproduzidas por atores sociais através de estratégias discursivas, orientadas segundo os interesses particulares de grupos sociais hegemônicos. Especificamente, de maneira semelhante às reflexões tratadas em Santiago (2021) e Santiago e Araújo (2022), compreendemos que a desinformação através de *fake news* em mídias digitais no contexto do enfrentamento à pandemia de Covid-19, além de ser um problema de gerenciamento e circulação de informações, como definem Wardle e Derakhshan (2017)³, é uma prática discursiva, com estratégias particulares de produção, (re)distribuição e consumo.

Fairclough (2001), ao esboçar um modelo tridimensional de análise dos discursos, reconhece que eles são produzidos por grupos sociais mediante seus interesses em questionar ou manter uma determinada estrutura ou dinâmica social. Em suas palavras,

³ Segundo os autores, a desinformação pode ser definida como uma “informação que é falsa e deliberadamente criada para causar dano a uma pessoa, grupo social, organização ou país” (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017, tradução nossa).

Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões em meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122)

No contexto de sua elaboração, o autor propõe, também, examinar o conceito althusseriano de ideologia a partir de três asserções:

Primeiro, ela terá existência material nas práticas das instituições, que abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia. Segundo, a asserção de que a ideologia ‘interpela os sujeitos’, que conduz a concepção de que um dos mais significativos ‘efeitos ideológicos’ que os linguistas ignoram no discurso (segundo Althusser, 1971: 161, n. 16), é a constituição dos sujeitos. Terceiro, a asserção de que os ‘aparelhos ideológicos de estado’ (instituições tais como a educação ou a mídia) são ambos locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116-117).

Partindo deste contexto e resguardadas as características peculiares das interações mediadas por tecnologias digitais na sociedade contemporânea, entendemos que os empreendimentos discursivos em redes sociais são manifestações atravessadas por crenças e ideologias dos sujeitos dos discursos que, mesmo subconscientemente,

desejam impactar ou influenciar, de algum modo, aqueles com quem mantêm contato à medida em que são, também, influenciados.

Compreendemos que os pressupostos teóricos de Fairclough (2001) podem embasar a análise das fake news coletadas, uma vez que a sua interpretação dos conceitos de ideologia e de poder hegemônico elucidaram a dinâmica da disputa de poder político-ideológica que se construiu também no contexto da pandemia de Covid-19.

Nesse sentido, são encaradas como progressistas pautas como a testagem e vacinação em massa, não sendo do interesse de grupos autodeclarados adeptos ao espectro político de direita, como religiosos protestantes⁴, conspiracionistas⁵ e profissionais de categorias elitizadas socioeconomicamente, como médicos⁶ antivacina, que prescreviam tratamento precoce⁷. Desta forma, membros de tais grupos mobilizam recursos multissemióticos para difundir suas crenças, no intuito de manipular discursivamente outros sujeitos em benefício próprio, contribuindo para uma irresponsabilidade sanitária (BISOL, 2020).

A abordagem da ADC de Van Dijk, denominada sociocognitiva, dialoga com os pressupostos de Fairclough (2001) e incrementa nossa discussão, pois nos permite analisar a forma pela qual os recursos discursivo-multissemióticos são processados e inter-

4 Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/porque-evang%C3%A9licos-americanos-resistem-%C3%A0-vacina-contracovid-19/a-55975325>

5 Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/teorias-da-conspiracao-e-desinformacao-explicam-hesitacao-vacinal-em-paises-de-lingua-portuguesa/>

6 Disponível em: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/medica-antivacina-covid-criancas/>

7 Disponível em: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/video-medicos-vacina-covid-problemas-cardiacos/>

pretados pelos interlocutores no momento de consumo dos materiais manipulados. De maneira geral, os estudos de Van Dijk consistem em analisar como a reprodução de poder e desigualdades sociais é instaurada e legitimada por textos e discursos, com o intermédio da cognição.

Van Dijk (2010, p. 240) considera que manipular pessoas envolve manipular suas mentes, ou seja, as crenças das pessoas, conhecimentos, opiniões e ideologias as quais, por sua vez, controlam suas ações, salientando que é necessário distinguir formas legítimas das ilegítimas maneiras de exercer influência sobre a cognição dos indivíduos. O poder de persuasão demandado pelo exercício do professor⁸ seria, portanto, diferente do processo que ocorre quando grupos hegemônicos de poder fabricam materiais para disseminar visões particulares de eventos sociais em função de seus interesses. Esta forma de influência negativa se caracteriza por ser manipuladora.

Segundo Van Dijk (2010, p. 241), a Memória de Curto Prazo de cada indivíduo é responsável por receber informações (os aspectos discursivo-multissemióticos dos textos) e processá-las rapidamente para que cheguem, então, no momento de ativação de blocos de informações mais enraizados cognitivamente, localizados na chamada Memória de Longo Prazo. Nela, estariam as ideologias, crenças e conceitos pré-concebidos que cada indivíduo possui e que correspondem às suas experiências com os fatos sociais no mundo.

A Memória de Longo Prazo é, também, constituída de memórias pessoais de acordo com nossas experiências e histórias de vida, armazenadas enquanto representa-

ções mentais que estão, normalmente, associadas à Memória Episódica. Van Dijk (2010, p. 243-244) considera que contar uma história significa formular o modelo mental pessoal que temos de alguma experiência e, em função disso, compreender uma reportagem jornalística ou uma história envolve a construção desse modelo mental subjetivo pelos receptores⁹.

Assim, o autor entende que se os modelos mentais são importantes para a fala e para a compreensão de informações, pode-se esperar que a manipulação vise, especificamente, à formação, ativação, alteração e uso de modelos mentais na memória episódica. Então, aquele que lança mão de um discurso manipulado, ao desejar que seu interlocutor compreenda esse discurso a partir do modo como ele (o “manipulador”) o vê, pensa em estruturas linguísticas para atingir tal fim, restringindo a liberdade de interpretação de sua vítima ou, pelo menos, reduzindo a probabilidade de que entenda o discurso contra os interesses de quem o produziu.

Pensando na dinâmica de produção de *fake news*, é interessante para o produtor do material enganoso que ele conheça quais símbolos verbo-imagéticos projetam maior impacto no receptor das mensagens, a fim de causar nele euforia e facilitar o processo de redistribuição do material, no caso das redes sociais, através de compartilhamentos (SANTIAGO; ARAÚJO, 2022). Desta forma, considerando os efeitos contextuais suscitados pelas *fake news* coletadas, procuramos entender o que levou parte da população brasileira a rejeitar uma forma legítima de imunização contra um vírus que se mostrou letal e de fácil proliferação, uma vez que não nos pareceu razoável desprezar formas de resguardo de sua integridade física quando

8 Vale pontuar que é possível que determinados professores comunguem dos pressupostos adotados por esses grupos hegemônicos.

9 Termo utilizado pelo próprio autor.

se está vulnerável a uma patologia desconhecida à época.

3. Metodologia

Nesta análise documental, o corpus foi formado a partir de 6 (seis) *fake news*, cujo tópico central incidia sobre a(s) vacina(s) contra o Novo Coronavírus, difundidas nas redes sociais Twitter, Instagram e Facebook. Para compor nossa amostra, os textos foram retirados de sites de verificação de notícias, tais como as agências Lupa, Aos Fatos e E-farsas. No geral, as seis *fake news* analisadas abordavam a questão da vacina sob 4 subtópicos: *i*: vacina contendo nano chip; *ii*: contendo células de fetos abortados; *iii*: causando reações gravíssimas nos vacinados; *iv*: causando paralisia de Bell.

Selecionamos dados que apontassem para estratégias consideradas nos momentos de produção e propagação de *fake news* nas redes sociais supracitadas cujas análises nos permitam relacionar os textos com a percepção e a recepção do público a respeito das vacinas para Coronavírus — tema do material coletado. Desse modo, esse exercício de análise permite, ainda, chegarmos nas pistas que sinalizam para a manipulação discursiva e sociocognitiva construída em torno do tema. Sendo assim, para atender o objetivo específico I, que trata da descrição dos processos de produção, distribuição e consumo de *fake news* no Twitter, Facebook e Instagram, além de fazermos capturas de tela das *fake news*, conforme critérios de seleção já expostos, procedemos da seguinte maneira:

1. Descrição dos aspectos discursivo-multissemióticos empregados na produção das *fake news* coletadas, ou seja, elementos relativos ao domínio verbal, bem como à sua composição imagética;

2. Descrição dos tecnomecanismos envolvidos nas redes sociais em que esses materiais foram distribuídos, isto é, de onde foram coletados, uma vez que as regras e recursos tecnológicos inerentes a uma rede social, não serão os mesmos de uma outra rede, orientando, portanto, o modo como os materiais poderão circular e atingir os interlocutores pretendidos;
3. Descrição do sistema de crenças e valores associados aos referentes multissemióticos empregados na *fake news* coletadas, uma vez que influem sobre o modo como tais materiais são consumidos por atores sociais de diferentes grupos ideológicos.

Para o alcance do objetivo específico II, que trata da relação entre a prática discursiva de desinformação através de *fake news* e o processo de manipulação discursiva, procedemos da seguinte maneira:

1. Descrição do modo como os referentes multissemióticos dispostos nas *fake news* coletadas são processados nas memórias de curto e longo prazo dos atores sociais;
2. Relacionar os referentes multissemióticos aos efeitos contextuais, isto é, aos problemas sociais mantidos pela manipulação efetivada do sistema de crenças dos atores sociais que consumiram as *fake news* coletadas. A efetivação da manipulação é constatada pelas pistas linguísticas deixadas pelos sujeitos que, ao compartilharem o material enganoso nas redes sociais, declaram-se adeptos a uma conduta negacionista da vacina contra a covid-19.

A seguir, apresentamos os dados coletados para sua posterior análise e discussão.

4. Análise dos dados

Esta seção demonstra os resultados obtidos através de uma organização textual que perpassa a análise de aspectos semióticos e discursivos (em um quadro dividido por aspectos verbais e visuais) e a análise dos efeitos de sentido provocados pelos esforços envolvidos na produção das peças analisadas.

4.1 Análise de aspectos semióticos e discursivos

Ao que concerne à imagem, priorizamos a minuciosa descrição de aspectos como figuras de primeiro, segundo e terceiro plano, centralidade, tamanho, cores, partes do corpo expostas, saliências visuais e se o produtor da *fake news* utilizou outros aspectos imagéticos como emoji e distorções da imagem original (como inclusão de frases, símbolos ou caracteres especiais etc.), como demonstra o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Sobre os recursos verbo-imagéticos das *fake news* coletadas.

<p style="text-align: center;">FN 1 - VACINA VeM coM NANO cHiP PARA RAStreio PeLo 5G</p> <p>Fonte: https://www.aosfatos.org/noticias/vacinas-testadas-contra-covid-19-nao-usam-nanochip-para-rastrear-pessoas-pelo-5g/ - Agência Aos Fatos (ago/2020)</p>	
VISUAL	VERBAL
<ul style="list-style-type: none"> • Símbolo rabiscado em uma das imagens componentes enfatizando um suposto nano chip; • estrutura genérica de post no Facebook; • duas imagens aproximadas e em primeiro plano de dedos reais com ponto brilhante (sugestivo de nano chip) e com agulha semi-penetrada na pele (sugestiva da aplicação de vacina). 	<ul style="list-style-type: none"> • Hipérbole em “nunca mais será livre, nunca mais mesmo”; • macroato de fala de acusação “eles te controlarão”; • predição e enumeração de efeitos consequentes da injeção do nano chip; • tempos e modos verbais: futuro do presente do indicativo; • evoca o interlocutor e sua atenção: “olha aí o nano chip” - imperativo • linguagem pejorativa e incerta: “esgane-se lá em qual mais quiseram a do Bill Gates”; • inadequação ortográfica: “mais quiseram a do Bill”. • enunciador se opõe à vacinação representada e se aproxima do interlocutor com pronomes oblíquos (“te”)

FN2 e FN3 - VAcINA cAUSA PARALiSiA De BeLL eM 4 VoLUNTÁRioS DA Pfizer

Fonte: <https://www.e-farsas.com/nao-ha-evidencias-conclusivas-que-a-vacina-da-pfizer-tenha-causado-a-paralisia-de-bell-em-voluntarios.html> - Agência E-Farsas (dez/2020)

 **Henriette Di Cavalcanti**
2 hrs · 🌐

Pois é a paralisia de BELL é o primeiro efeito colateral da vacina.E se tiverem outros????



LINK.CONEXAOPOLITICA.COM.BR
Paralisia de Bell: o evento adverso de 4 voluntários da Pfizer

 **Adriano Videira** 🇺🇸 🇧🇷
@videira_adriano Follow ▾

Quatro voluntários da vacina Pfizer desenvolveram paralisia de Bell ... A paralisia de Bell é uma condição que causa fraqueza ou paralisia dos músculos do rosto ... A condição faz com que um lado do rosto fique caído ou rígido. 🙄🙄
zeenews.india.com/world/covid-19 ...



3:55 AM - 11 Dec 2020

86 Retweets 213 Likes 

🗨️ 29 🔄 86 ❤️ 213

VISUAL	VERBAL
<ul style="list-style-type: none"> • Imagem real de uma pessoa se vacinando em primeiro plano (print 1); • imagem real de 3 pessoas com o rosto paralisado, dispostos em paralelo e em primeiro plano - print 2; • estrutura genérica de post no Facebook (print 1) e no Twitter (print 2) • uso de emoji sugestivo de atenção / observação (print 2); 	<ul style="list-style-type: none"> • Pressuposição generalizada “e se tiverem outros????” (print 1); • caixa alta em “BELL” (print 1); • pontos de interrogação 3x sugerindo intensidade da preocupação (print 1); • tempos e modos verbais: presente do indicativo - constatação “é o primeiro efeito” (print 1); • legenda com estrutura frasal de notícia: anuncia o fato e depois o explica (print 2); • hiperlink que leva para a notícia completa (print 2); • tempos e modos verbais: pretérito perfeito do indicativo e presente do indicativo (print 2).

FN4 - VaciNA coRoNAVAc UtiLiZA cÉLULAS De FetoS ABOrtADoS

Fonte: <https://www.aosfatos.org/noticias/e-falso-que-coronavac-usa-celulas-de-bebes-abortados/> - Agência Aos Fatos (jul/2020)

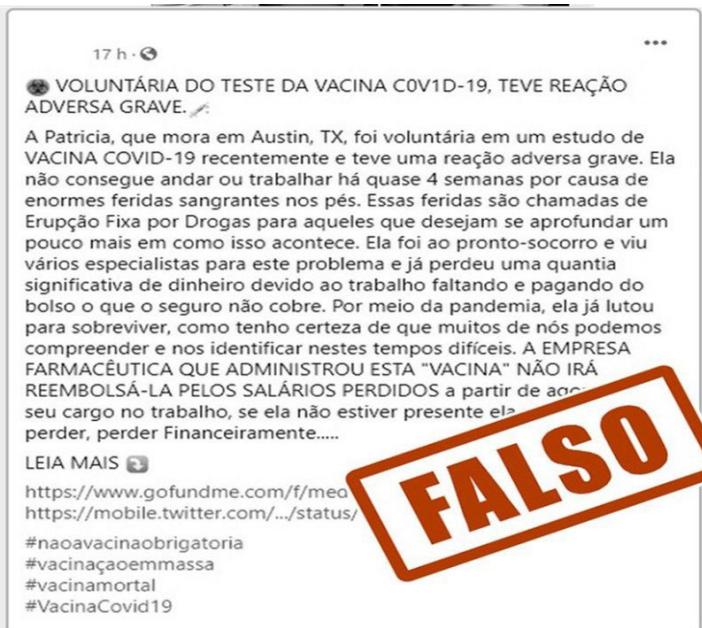


VISUAL	VERBAL
<ul style="list-style-type: none"> • Título em primeiro plano na cor amarelo e em branco um subtítulo em fonte menor; • imagem real de uma seringa vermelha em segundo plano; • imagem distorcida de João Dória em terceiro plano; • bandeiras da China cobrindo os olhos de Dória - alusão ao comunismo; • logomarcas de perfil de direita e Tag “vem pra direita floripa” ao lado de logo da bandeira do Brasil; • estrutura genérica de post no Facebook. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manchete com tempo verbal no presente do indicativo - constatação; • estrutura frasal de notícia; • frase interrogativa com verbo taxativo “revelar”, sugerindo descoberta de algo antes secreto; • enunciador se opõe à figura pública representada por meio de uma pergunta retórica na legenda escrita na cor branca.

FN5 E FN6 - REAÇÕES GRAVES À VACINA CONTRA COVID-19

Fonte 1: <https://www.instagram.com/p/C1g9mZSnKdt/> - Instagram Agência Lupa (jan/2021)

Fonte 2: <https://www.instagram.com/p/CKfjft6nT-l/> - Instagram Agência Lupa (dez/2020)



VISUAL	VERBAL
<ul style="list-style-type: none"> • Imagens de técnicas enfermagem em condição física adversa, aparentemente nauseadas (print 1); • estrutura de post no Facebook (print 1) e (print 2); • emoji de vacina (print 2) aludindo ao conteúdo do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do aspecto verbal para denotar fato que aconteceu há pouco tempo: “acabam de ser [...]” (print 1); • uso de advérbio de tempo para especificar urgência do processo verbal “internar”: “imediatamente” (print 1); • caixa alta em “CoronaVac chinesa” para salientar a origem da vacina utilizada; • generalização: “devido às vacinas” - uso de plural para generalizar a suposta vacina tomada (print 1) • caixa alta no título e na sentença que fala sobre a farmacêutica que supostamente administrou tal vacina (print 2); • uso de hiperlink com suposta matéria completa (print 2); • uso de hashtags negativas à vacina (print 2); • enunciador aproxima-se do interlocutor: “muitos de nós podemos compreender e nos identificar” (print 2); • aspas em “vacina” e digitação codificada do termo “Covid” (título) - sugerindo preconceito do enunciador: “c0v1d” (print 2); • tempos verbais: presente do indicativo (print 1 e 2) e pretérito perfeito do indicativo (print 2).

Fonte: elaborado pelos autores.

Conforme visto na figura acima, encontramos os seguintes traços, quanto à análise imagética das *fake news* coletadas: uso centralizado de símbolos referentes ao ato de vacinar-se, de ilustrações ou imagens de figuras públicas relacionadas (in)diretamente às vacinas em primeiro plano; fontes destacadas em cores (de alta saturação e/ou em negrito) e em tamanho (caixa alta); estrutura genéricas típicas da notícia jornalística (manchete em primeiro plano e imagem representativa em segundo plano); emojis de bandeiras (do Brasil, dos EUA ou da China) ou emojis diversos; uso de caracteres especiais como apóstrofo, asterisco ou mesmo números como alternativa estilística para não explicitar termos que poderiam ser barrados pelo algoritmo das redes sociais em que os materiais circulam: “vac’ina”, “ch1na” ou “c0v1d”.

Quanto à análise discursiva (verbal), encontramos os seguintes traços: enunciador que se opõe a figura representada (seja a vacina, seja uma figura pública relacionada a ela) e se aproxima do interlocutor; falhas ortográficas; alusão; macroato de fala - acusação; hipérbole; estrutura de comentário-resposta a um post anteriormente publicado; léxico pejorativo; apassivação do processo verbal com foco no objeto - ex.: “células de fetos são utilizadas [...]”; uso de tempos

verbais, registro formal e estruturas frasais típicas da notícia jornalística e da propaganda (verbos no presente do indicativo, pretérito perfeito do indicativo, imperativo, estrutura objeto + verbo + sujeito, vocativo convocando resposta do interlocutor), conferindo efeitos de credibilidade, legitimidade e fiabilidade à informação.

4.2 Análise dos efeitos contextuais

Neste nível de análise, os usuários comuns, logo após processarem e interpretarem as *fake news* em seu sistema cognitivo, acrescentam legendas a elas no ato do compartilhamento em redes sociais, em um processo de redistribuição aos seus pares ideológicos. Fizemos, então, inferências a partir dessas legendas e propusemos uma organização dos efeitos contextuais em um quadro que os dividissem em termos de episódios de memória suscitados, crenças suscitadas, grupo social evocado e problemas sociais mantidos.

Pudemos dividir, ainda, as *fake news* coletadas em quatro subtópicos, a saber, vacina como dispositivo de rastreamento, vacina como causa para paralisia de Bell, vacina associada ao aborto e vacina como causadora de reações adversas graves, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 2 - Impressões e efeitos contextuais das *fake news* coletadas por subtópico.

EPISÓDIOS DE MEMÓRIA SUSCITADOS	CRENÇAS SUSCITADAS	GRUPO SOCIAL EVOCADO	PROBLEMA SOCIAL MANTIDO (EFEITO CONTEX.)
Vacina como dispositivo de rastreamento (FN1)			
-Revolta da vacina (contexto de obrigatoriedade da vacina) -embate ideológico entre grupos de esquerda x direita	-Nova ordem mundial e outras conspirações sobre controle da espécie humana. -Outroapresentação negativa da vacina (com suposto nano chip 5G)	grupos anti-vacina	<ul style="list-style-type: none"> • não-imunização populacional; • desvalorização da ciência. • amedrontamento/alienação da população

Vacina como causa para paralisia de Bell (FN 2 e 3)			
-Revolta da vacina (contexto de obrigatoriedade da vacina) -embate ideológico entre grupos de esquerda x direita	-Efeitos colaterais danosos como trombozes permanentes nos rostos de quaisquer vacinados pela Pfizer -Outroapresentação negativa da vacina da Pfizer	grupos antivacina	<ul style="list-style-type: none"> • não-imunização populacional; • desvalorização da ciência. • amedrontamento /alienação da população
Vacina associada ao aborto (FN4)			
-Revolta da vacina (contexto de obrigatoriedade da vacina) -embate ideológico entre grupos de esquerda x direita	-Tabu com o assunto aborto Elites globais defendem vacina com composição negativa e até prejudicial à saúde -Outroapresentação negativa de João Dória e da vacina (supostamente feita de abortos)	grupos antivacina cristãos antiaborto	<ul style="list-style-type: none"> • não-imunização populacional; • desvalorização da ciência. • amedrontamento /alienação da população
Vacina como causadora de reações adversas graves (FN 5 e 6)			
-Revolta da vacina (contexto de obrigatoriedade da vacina) -embate ideológico entre grupos de esquerda x direita	-vacina que causa danos físicos graves ou irreversíveis; -exposição desnecessária à vacina; -Outroapresentação negativa da vacina (especificamente chinesa ou no geral).	grupos antivacina	<ul style="list-style-type: none"> • não-imunização populacional; • desvalorização da ciência. • Fomento de práticas xenofóbicas contra a China; • amedrontamento /alienação da população.

Fonte: elaborado pelos autores.

No tocante aos efeitos contextuais relacionados ao que o produtor da *fake news* quis manipular nos interlocutores, ou seja, a quais interpretações o produtor quis incitar quando lançou mão desses artifícios de manipulação, encontramos os seguintes elementos: outroapresentação negativa (seja da vacina generalizada, seja de uma figura pública a ela relacionada); autoapresentação positiva (enunciador); reforço a convicções prévias do interlocutor sobre o evento histórico da revolta da vacina; reforço a convicções prévias do interlocutor sobre candidatos ou símbolos representativos do espectro político de esquerda; reforço a convicções prévias do interlocutor sobre pau-

tas de disputa política e religiosa; reforço a convicções prévias do interlocutor sobre efeitos colaterais nocivos dos imunizantes; reforço a convicções prévias do interlocutor sobre teorias conspiracionistas; insinuação da participação de figuras públicas em projetos conspiratórios envolvendo a distribuição e aplicação de vacinas, gerando medo na população, baixa adesão e descredibilização dos imunizantes.

5. Discussão dos resultados

Com relação ao processo de produção de *fake news* sobre as vacinas contra Covid-19, nossa análise nos permitiu inferir que símbolos como a bandeira da China, cores aver-

melhadas e imagens de figuras políticas publicamente favoráveis à vacinação podem causar maior euforia nos receptores de materiais deste cunho, tendo em vista o reforço ao discurso xenofóbico de que a origem do Coronavírus se deu na China, bem como sua associação a um suposto projeto comunista, rejeitado por grupos da direita política no Brasil.

Observou-se uma interpretação conspiratória da pandemia como um mal arquitetado sob os interesses particulares dos cientistas chineses pelo controle populacional, em parceria com outras figuras públicas de poder influente como Bill Gates. A FN1, presente no Quadro 1, mostra afirmações hiperbólicas e generalistas sobre o potencial da vacina de controlar, por meio de uma suposta tecnologia 5G, a localização e a saúde de quem fosse vacinado “*esgane-se lá em qual [vacina]*”. Os grupos antivacina no Brasil, portanto, são o público mais suscetível a se sentirem atingidos cognitivamente e comportamentalmente por *fake news* com os símbolos supracitados.

Em nossa pesquisa, optamos pelas agências de *fact-checking* Lupa, Aos Fatos e E-Farsas com base no critério da disponibilidade dos materiais, uma vez que estas apresentavam as *fake news* sobre as quais nos debruçamos na íntegra, apesar de colocarem sobre as peças as respectivas logomarcas das agências em forma de marca d’água.

Observamos que a produção de *fake news* está intimamente ligada à rede social de circulação desses materiais, uma vez que tais mídias possuem suas próprias políticas delimitadoras dos formatos de postagem aceitos. Logo, segundo nossa inferência e proposição, em redes sociais como o Facebook e o Instagram, por exemplo, *fake news* no formato de imagem com texto pode alcançar mais acessos, pois a semiose visual

pode conferir fiabilidade ao conteúdo verbal da *fake news*.

No WhatsApp, por outro lado, acreditamos que materiais com conteúdo escritos e de curta extensão, tendem a ganhar mais alcance pelo caráter intimista deste aplicativo. Não à toa, hoje, existe uma representação estereotipada socialmente conhecida que se refere aos indivíduos que compartilham mensagens de procedência questionável neste aplicativo, de maneira célere e sem verificação, como os famigerados “*tiozões do zap*”. Estes, exercem um papel fundamental na ressonância e reprodução dos interesses de grupos hegemônicos.

O Twitter, por sua vez, congrega atualizações textuais espontâneas, por vezes, organizadas em longas linhas de explanação, as chamadas *Threads*. Entretanto, observamos que as *fake news* divulgadas nesta rede social não se valiam de *threads*, o que nos faz concluir que não é importante para a produção de *fake news* a fundamentação das informações ali dispostas, mas sim, a produção de textos de rápido consumo, capazes de gerar euforia. Assim, é comum perceber legendas poucas vezes seguidas de uma imagem ilustrativa, com cunho de advertência aos demais.

É importante destacar, também, que, apesar de muitas *fake news* conterem explícitas inadequações sintáticas ou ortográficas, elas podem imitar a construção semiótica comum a notícias jornalísticas para manipular aqueles que não conferem a fonte ou a procedência dos dados ali postos. Isto acarreta a grande probabilidade que informações falsas possuem de serem redistribuídas nas redes sociais por se adequarem a um registro padrão de escrita.

Acerca da distribuição de *fake news*, observamos que todas as redes sociais envolvidas em nosso recorte possuem um meca-

nismo de compartilhamento que permite ao usuário acrescentar atualizações próprias de sua visão sobre o texto-fonte compartilhado. Nossa análise demonstrou que os materiais (re)distribuídos continham declarações explícitas da rejeição à vacina por motivos que envolveram, em suma, o medo dos efeitos colaterais da vacina, como tonturas e desmaios, paralisia facial ou mesmo a inserção de nanochips injetados na vacina com a finalidade de controlar a localização e saúde de quem se vacinasse contra a covid-19.

Acerca do consumo de *fake news* sobre a vacinação contra Covid-19, a análise apontou para uma dinâmica de retroatividade existente entre os momentos de distribuição e consumo, uma vez que *fake news* que geraram, no momento de consumo / interpretação, euforia, medo ou indignação na população sensível emocionalmente no cenário de crise, tenderam a ser mais redistribuídas.

Os processos de produção, distribuição e consumo de *fake news* estão intimamente relacionados à manipulação discursiva e sociocognitiva de massas, pois, conforme exposto anteriormente, é preciso que o produtor de notícias falsas tenha domínio de métricas de alcance de conteúdo em mídias digitais e seus formatos de conteúdo permitidos, para projetar quais interpretações acerca da mensagem serão feitas e, conseqüentemente, predizer os efeitos práticos na vida social que estes materiais irão causar.

Neste caso, acreditamos que *fake news* marcadas em sua multissemiótica pelos discursos políticos, religiosos e conspiratórios, podem ter mais notoriedade e, assim, influenciar a opinião pública sobre a eficácia das vacinas contra a Covid-19, por vezes fomentando práticas intolerantes e precon-

ceituosas como o racismo e a xenofobia. A rejeição à vacina, nesse contexto, representou aumento no número de mortes e de indivíduos expostos a um vírus letal pela carência de criticismo e pesquisa de qualidade por informações verídicas em rede.

5. Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo geral analisar a prática discursiva de desinformação através de *fake news* como recurso de manipulação de sujeitos, considerando a relação entre os processos de produção, distribuição e consumo de notícias falsas. Os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram nossa análise foram provenientes das abordagens dialético-relacional (FAIRCLOUGH, 2001) e sociodiscursiva (VAN DIJK, 2010) da Análise de Discurso Crítica. A metodologia delineou-se através de uma pesquisa documental, por meio da qual foi possível realizar a curadoria de seis *fake news* disseminadas em redes sociais como o Facebook, Instagram e Twitter, e previamente verificadas por agências de *fact-checking*.

A análise de dados demonstrou alguns processos na produção verbo-imagética das *fake news*, dentre os quais destacamos, na dimensão visual, o uso de emojis com a bandeira da China, saliência em cores e tamanhos das fontes dispostas em primeiro plano nas imagens, figuras de seringa ou de figuras públicas associadas à figura da seringa para representar o ato de vacinação. Na dimensão verbal, por sua vez, destacamos processos de apassivação do processo verbal, léxico pejorativo e hiperbólico, macroatos de fala de acusações (infundadas) e estrutura textual que imita o gênero jornalístico notícia.

Com relação aos efeitos contextuais, constatamos que as crenças suscitadas atra-

vés do consumo destes materiais estão relacionadas a conceitos pré-estabelecidos em relação aos efeitos colaterais nocivos à saúde física dos vacinados, bem como crenças prévias em relação ao aborto e símbolos de cunho religioso, uma vez que se referiam a um suposto nanochip implantado na vacina contra a covid-19 como a marca da besta, descrita no livro bíblico Apocalipse e representativo do fim dos tempos.

Os problemas sociais mantidos por essas crenças que pudemos listar são a baixa adesão¹⁰ à vacina, em relação à população brasileira, ou mesmo a não-imunização populacional, desvalorização da ciência e o amedrontamento/alienação da população em relação ao ato de vacinar-se. A identificação das intenções e técnicas de produção inerentes aos materiais manipulados e distribuídos nessas redes sociais nos permitem aprimorar alternativas para combater os esforços dos manipuladores de informação, que constroem sua dinâmica de formação epidêmica quanto o avanço da Covid-19 no Brasil.

Acreditamos em novos caminhos possíveis para o combate à desinformação por *fake news*, além das medidas que já vêm sendo tomadas, como a elaboração de cartilhas que informam maneiras de identificar e denunciar materiais enganosos em rede, bem como as inúmeras publicações, podcasts, palestras ou rodas de conversa abertas ao público geral.

Ademais, pode-se pensar na evitação do contato dos sujeitos com textos desinformativos ou mesmo a não reprodução dessa espécie de conteúdo por veículos tradicionais

de comunicação, por meio de uma espécie de regulação do conteúdo que circula nas redes sociais. Isto porque, quando se lança luz para materiais fraudulentos, impostores ou falaciosos na intenção de combatê-los, pode-se causar o efeito indesejado de expor essa informação nova a sujeitos que antes a desconheciam, mas que, nessas circunstâncias, podem ser atingidos em alguma medida por meio desse encontro.

Essa regulação poderia contar com a ajuda de softwares de IA que, em parceria com agências de checagem, atuem no reconhecimento das informações verbais nas postagens de pessoas comuns ou veículos alternativos de informação. Também se pode pensar em multas para as redes sociais que mais protagonizam, por meio de seus usuários, as estatísticas de reprodução de fake News em seus ambientes digitais.

Ressaltamos que pensar alternativas de combate à desinformação deve envolver esforços resultantes de um trabalho conjunto entre cientistas sociais, da informação, da comunicação, da cognição e da linguagem. Esperamos suscitar novos estudos que discutam os interesses de grupos hegemônicos ligados à extrema direita no Brasil em promover a pauta antivacina, sobretudo em contextos de crise social ou sanitária. Assim, este estudo soma forças na luta pela retomada dos avanços científicos e demais progressos sociais em terras brasileiras, e espera fomentar a importância da busca pelo acesso à informação transparente e de qualidade em ambientes digitais.

Referências

BISOL, J. Politização da vacina é irresponsabilidade sanitária. **cad. ibero Am. Direito Sanit.** 16 de dezembro de 2020; 9(4):192-7. Disponível em: <https://www.cadernos.prodisa.fiocruz.br/index.php/cadernos/article/view/751>. Acesso em: 23 maio de 2023.

10 A influência das informações falsas no retorno de doenças antes erradicadas no Brasil é discutida na seguinte matéria: <https://www1.folha.uol.com.br/tv/2022/12/entenda-como-doencas-e-eliminadas-podem-voltar-a-assombrar-o-brasil.shtml>

CARVALHO, M. F. C. de; MATEUS, C. A. Fake news e desinformação no meio digital: análise da produção científica sobre o tema na área de Ciência da Informação. **Múltiplos olhares em ciência da informação**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/16901>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2001. 316p.

FERREIRA, E. S. Desinformação, desinfodemia e letramento midiático e informacional – um estudo do processo estruturado no Brasil sob o governo Jair Bolsonaro e as formas de enfrentamento. In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; POLLET, M. C. (org). **Desordem informacional e propagação de fake news**: a importância da formação do leitor. v. 25, n. 54, p. 96-128, 2021. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/26582>>. Acesso em: mar. 2023.

GOMES, L. S. **Whatsreal**: estratégias de disseminação de desordem informacional pelo WhatsApp e experimentação de seus efeitos na era da pós-verdade. 2022. 104f. Dissertação (Mestrado em Design de Comunicação) - Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/53718>>. Acesso em: 23 maio de 2023.

GOMES, V. M. **Um panorama da literatura brasileira de ciência da informação sobre desordem informacional**. 2022. 72f. TCC (Bacharelado em Biblioteconomia) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/253816>>. Acesso em: 23 maio de 2023.

HISSA, D. L. A. Desmediatização, Infodemia e fake news na cultura digital. In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; POLLET, M. C. (org). **Desordem informacional e propagação de fake news**: a importância da formação do leitor. v. 25, n. 54, p. 40-67, 2021. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/26575>>. Acesso em: mar. 2023.

LOPES, M. A. P. T.; GOMES, F. S. Infodemia e construção sógnica – movimentos responsivos sob

a retórica da pós-verdade. In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; POLLET, M. C. (org). **Desordem informacional e propagação de fake news**: a importância da formação do leitor. v. 25, n. 54, p. 40-67, 2021. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/26679>>. Acesso em: 23 maio de 2023.

LOPES, P.; DIAS, C. P. Soa a falso? Parece mentira? Desordem informacional, jornalismo e cidadania em tempos de incerteza. In REIS, B. **Um mundo de incertezas**: as leituras possíveis de um tempo pandêmico (29-49). Lisboa: NIP-C@M & UAL, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/5073/1/2.%20Paula%20Lopes_Carlos%20Pedro%20Dias.pdf>. Acesso em: 09 maio de 2023.

MUZELL, R. B. **Desinformação e propagabilidade**: uma análise da desordem informacional em grupos de WhatsApp. 2020. 102f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/16762>>. Acesso em: 09 maio de 2023.

RAIS, D.; NETO, R. A. F.; CIDRÃO, t. v. Psicologia política e as fake news nas eleições presidenciais de 2018. In: **Revista do Re-RS / tribunal Regional eleitoral**, Rio Grande do Sul. Ano 24 1, n. 46, p. 19-52, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://ava.tre-rs.jus.br/ejers/pluginfile.php/2884/mod_resource/content/1/Revista_TRE_46.pdf#page=16>. Acesso em: 23 maio de 2023.

SANTIAGO, A. H. R. **Prática discursiva de desinformação**: um estudo crítico sobre anúncios digitais falsos. 2024. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/61935>. Acesso em: 16 fev. 2024.

SANTIAGO, H. R.; ARAÚJO, J. Prática discursiva de desinformação: distribuição de anúncios digitais falsos em mídias sociais. 49-67. In: **(Des) ordem informacional nas redes sociais**: do discurso de ódio à liberdade de expressão. v. 14, n. 2, p. 49-57, 2022. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/issue/view/502>>. Acesso em: mar. 2023.

SANTOS, J. C. S. dos; SANTOS, V. M. R.; LAVIGNE, F. C. Desinformação, pós-verdade e comportamento humano: discussões plausíveis. **Biblos**, 34(2). <https://doi.org/10.14295/biblos.v34i2.11368>, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/11368>>. Acesso em: 09 maio de 2023.

TOBIAS, M. S.; CORRÊA, E. C. D. O paradigma social da Ciência da Informação: O fenômeno da pós-verdade e as fake news nas mídias sociais. **Revista AcB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, ISSN 1414-0594, v. 24, n. 3, p. 560-579, 2019. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7389427>>. Acesso em: 23 maio de 2023.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e Poder**. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010. 285p.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making**. Strasbourg: Council of Europe, 2017. Disponível em: <<https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>>. Acesso em: 14 fev. 2024.

Recebido em: 14/02/2024
Aprovado em: 16/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

The relevance of pragmatics for language teaching

*Flávius Almeida dos Anjos (UFRB)**

<https://orcid.org/0000-0001-9918-7693>

Abstract:

This paper is a brief reflection about the relevance of pragmatics for language teaching. Therefore, it takes into account the fact that to use a language, a person needs much more than merely the knowledge about language structure. Instead, it is necessary to develop a pragmatic competence, with which it is possible to understand the interlocutor and the meanings behind the words he/she utters and as well as how to behave within specific communicative situations. The pragmatic competence makes someone able to interact in different specific situations, such as how to ask, to complain, to apologize, to compliment etc. The purpose of this paper is to highlight the relevance of a language pedagogical practice which provides an atmosphere to the development of the pragmatic competence. The relevance of this reflection is that it draws attention to the fact that language teachers need to know about how to approach pragmatics to teach a language, so that learners can benefit from it, upon achieving, as a result, the pragmatic competence.

Keywords: Pragmatics; Language Teaching; Relevance.

Resumo:

A relevância da pragmática para o ensino de línguas

Este artigo é uma breve reflexão sobre a relevância da pragmática para o ensino de línguas. Para tanto, leva em consideração o fato de que para usar uma língua, uma pessoa precisa muito mais do que meramente o conhecimento sobre a estrutura da língua, em vez disso, é necessário desenvolver uma competência pragmática, com a qual é possível entender o interlocutor e os sentidos por detrás das palavras afirmadas por ele, assim como se comportar em situações comunicativas específicas. A competência comunicativa possibilita que alguém seja capaz de interagir em diferentes situações específicas, tais como perguntar, reclamar, se desculpar, elogiar etc. O

* Doutor em língua e cultura (UFBA). Professor Adjunto III, de língua inglesa, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) da UFRB. Professor permanente do Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (UESB). Líder do grupo de estudos de línguas do Recôncavo da Bahia (GELIRB). Vice coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade. Coordenador geral do Comitê de políticas linguísticas da UFRB. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0711962671912091> E-mail: flaviusanjos@ufrb.edu.br

objetivo desse artigo é destacar a relevância de uma prática pedagógica de língua que promova uma atmosfera para o desenvolvimento da competência pragmática. A relevância desta reflexão é que ela chama atenção para o fato de que os professores de línguas precisam saber como abordar pragmática para ensinar uma língua, de modo que os aprendizes possam se beneficiar, alcançando, como resultado, a competência pragmática.

Palavras-chave: Pragmática; Ensino de Língua; Relevância.

Introduction

Teaching a language involves diverse knowledge on the part of the teachers. They should know the different dimensions of the teaching and learning process, such as the political, the ethical, the cultural, the emotive and the sociolinguistic one. Concerning the latter, language educators should learn how to approach the language in a way learners can develop the pragmatic competence. In order to develop it, one should focus on different abilities, that to be developed, should be approached in the light of pragmatics. Thus, learning about pragmatics is quite relevant, because learners, as speakers/writers of a language, need to know much more than merely the structure of it, it is necessary to know how to meet the demands of the contexts, how interlocutors mean what they want to and so on. In this sense is that Schepers (2014) argues that learning a second language involves a lot more than simply getting its vocabulary and grammar rules, the goal should be the development of pragmatic abilities.

Cohen (2010) explains that the pragmatic ability involves different skills areas. As listeners, people to interpret what is said, as readers, we have to understand written messages, as writers, it is necessary to know how to write our messages intelligibly, and, as speakers, how to say what we want to. In this perspective, the choices, made by a speaker/writer, when using a certain language, taking into account the context, be-

long to the realm of pragmatics. That is why it is an area interested in investigating and explaining the meaning interpretation, related with choices a speaker/writer makes when he/she has to use a certain language, what has to do with the ability to use the language as well, i.e. the pragmatic ability. In other terms, this ability deals with meanings communicated by a person to be interpreted by a listener/reader.

Thus, Cohen (2010) claims that the pragmatic ability encompasses the four main channels for communication, both the receptive, listening and reading, and the productive ones, speaking and writing. He emphasizes, in a nutshell, that as listeners, one needs to interpret what is said, but also what is not said, and what may be communicated non-verbally:

Having pragmatic ability means being able to go beyond the literal meaning of what is said or written, in order to interpret the intended meanings, assumptions, purposes or goals, and the kinds of actions that are being performed. (COHEN, 2010, p. 5)

On the other hand, Cohen (2010) argues that, as speakers, people need to know how to say what they want to say with the proper politeness, directness and formality. He offers as examples, when we have to perform in the role of boss, telling employees that they are being laid off; or in the role of teacher, telling students that their work is unacceptable. However, it is also important

to know what not to say at all and what to communicate non-verbally.

Cohen (2016) also argues that pragmatics operates in this line and includes acts of politeness/impoliteness, greetings, thanks, requests, compliments, apologies, complaints, conversational style, humor, sarcasm, teasing, cursing, discourse markers, conversational implicature and deixis. In this line of thought, it is possible to say that pragmatics is such a complex area, since it deals with contextual factors and word choices to take part in several communicative acts within different settings. Thus, pragmatics is complex because it can be applied to many different areas, such as cognitive pragmatics, neuropragmatics, computational pragmatics and even clinical pragmatics.

In this respect, pragmatics is of great relevance for language teaching as well, considering that language is contextual and it should be taught from this perspective to achieve successful outcome, supporting learners to achieve pragmatic ability. That is why a pragmatical approach, in the language teaching setting, is essential, because it deals with how, when and to whom to say something properly within a specific communicative situation. Besides that, it should be clear to all language teachers that the real world is engendered by different types of languages, and since languages are based on cultures and cultures have their own norms, teaching requires a pragmatic approach, which can support learners to figure out social norms from specific cultures, in order to develop, at the same time an intercultural identity, as a result of an intercultural communicative competence. About this, Limberg (2015) says that intercultural communicative competence is the main target of modern foreign language teach-

ing, which enables learners to communicate themselves culturally sensitive, following social norms, to maintain harmony and rapport with others.

Thereby, this paper intends to highlight the relevance of approaching language in a pragmatical perspective, as an alternative to meet the intercultural demands as well. Therefore, to understand pragmatics even better, it will be briefly introduced some concepts of pragmatics and how teachers can base themselves to teach language in this bias.

Defining pragmatics

Cohen (2010) states that the term 'pragmatics' has several meanings. He argues that when someone says a person is taking a "pragmatic approach" to something, this means that this person is being practical. However, the word has a more specialized meaning in applied linguistics. The word "pragmatics" originates from Greek '*pragmatikus*' and from Latin '*pragmaticu*' which means to be practical. According to Rueda (2006), the term 'pragmatics' was originally coined within the philosophy of language field, but later on it was absorbed by sociolinguistics and other subdisciplines.

Pragmatics can be defined as the study of the meaning interpretation (O'KEEFFE, CLANCY, ADOLPHS, 2011) or, as Deda (2013) states, as an area which studies language production based on the user's perspective, taking into account the different choices that speakers/writers are able to make when a certain language is used, depending on the social interaction. He claims that pragmatics is about the meaning through communication conveyed, including verbal and non-verbal elements, varying according to the settings, to the relationships between people and other social factors as well.

For Kasper and Rose (2001), pragmatics is the study of the communicative action in the sociocultural setting, which includes not only the speech acts, such as to greet, to request, to complain and to apologize, but the discursive choices in several and complex events as well. In this line of thought, O’Keeffe, Clancy and Adolphs (2011) claim that the pragmatical choices made by a person, during a conversation, can simultaneously indicate position, time, interpersonal and cultural indicators, such as power, status, genre and age.

Pragmatics can be considered as a sub-area of the second language acquisition area and as such, it is in charge of investigating abilities a learner manages to perform, essentially taking into account the linguistic production within a specific setting. In other words, the choices made by a speaker, in a specific interaction moment, are of pragmatic area interest. What to say, when and how are aspects of the communicative act, which require of a speaker a pragmatical ability, that is to say, contextual.

Thus, the several choices a speaker is able to make, when using a certain target language, are conditioned upon the social interaction (KASPER, ROSE, 2001), the context of action and the linguistic production. However, pragmatics is also interested in explaining more than the linguistic production choices. It is also in charge of explaining the speaker’s/writer’s intentionality. As an example, if a speaker says “I have had headaches”, pragmatics will offer basis to understand why and in which circumstance this was said, since it can literally mean something of a physiological order, because someone drank an alcoholic beverage or ate something indigestible, or even, in a metaphorical meaning, this person has had problems by any reason. Thus, the context will

be of paramount importance to identify the linguistic production meaning, beyond the literal use. That is why O’Keeffe, Clancy and Adolphs (2011) argue that in any language, what is said, is often quite different of what the speaker means. In other words, the form is often very different from the content. These authors assert:

As such pragmatics does not assume a one-to-one relationship between language form and utterance function, but is concerned instead with accounting for the processes that give rise to a particular interpretation of an utterance that is used in a particular context.

(O’KEEFFE, CLANCY, ADOLPHS, 2011, p. 2)

For Kecskes (2014), pragmatics is related with two main questions: why do we choose to say what we say? and why do we understand things the way we do? For this researcher, pragmatics is about the use of language and its users. He considers that pragmatics is about how we use language in social contacts to manipulate and infer meaning, withing a certain social cultural setting. That way, for this author, pragmatics is centered in three elements: the code, the producers and the interpreters of this code and the social cultural context. Based on that, he claims that pragmatics should focus on how the meaning is shared and inferred during a social interaction.

Thus, it should be taken into account that what we speak can mean more than simply what we say with the words we use. Let us take as an example a context in which two people are in a room, where there is a window. When it starts to rain, one of them, next to the window, who was wet first, says: “it is raining”. Although the sentence may express it started to rain, in truth, it is an invitation to leave the place they are. Therefore, it is necessary to analyze beyond the linguistic production.

That is why, when dealing with the pragmatic aspects, we also have to take into account it is not merely a matter of linguistic choice, but of intentions as well. This concerns ‘indirect speech’, which occurs when the words used by a speaker/writer do not determine the illocutionary force of the same utterance, there is no such correspondence between form and function (O’KEEFFE, CLANCY, ADOLPHS, 2011). Therefore, pragmatics is also related with the speaker’s intent. Concerning this point, Cohen (2010) poses a question: why are messages not communicated straightforwardly? And he argues that, in many situations, conveying a message, in a direct way, might sound inappropriate or even rude for a speech community. That is why the sociocultural setting is relevant to be taken into account.

That way, pragmatics can be understood as an area that studies the communicative act within a social setting (DEDA, 2013), but that takes into account the linguistic production purpose as well as the context. Thus, pragmatics is in charge of studying the action of communication, such as how people do to express themselves, taking into account both the linguistic statement and any other extralinguistic element, the verbal and non-verbal ones and also the intent, the purpose of what one says.

The objective of pragmatics studies is to understand what is communicated at a given moment, but considering the context of production and the intentionality as determinants for that. About this aspect, Rajagopalan (2021) points out that pragmatics is sensible to the context of use as well to who speaks for whom on which occasion and under which specific circumstances. It starts from the premise that the words we say are only the tip of a big iceberg.

Teaching through a pragmatic approach

Pragmatics is very important in communicative language teaching (FARINDE, OYE-DOKUN-ALLI, 2020), because of its huge applicability in the language classroom (SCHEPERS, 2014). Pragmatics has this relevance because, in fact, everything we do is related with it. That is why it is recommended to make a language pragmatical approach, considering as well that researches have already shown that learners are benefited when they are aware about what to say, where, to whom and how (COHEN, 2018). In this respect, Kasper and Rose (2001) argue that, in recent years, curricula and materials have been developed to support many second and foreign language teaching contexts, and they include a strong pragmatic component or even adopt a pragmatic approach as their organizing principle. They also raise the fact that several empirical pragmatic studies have been the base for a number of proposals for language teaching. However, in practical terms, language teaching practices have not always been aligned with *bona fide* pragmatics. That is why Murray (2012, p. 320) complains:

For all intents and purposes, the teaching of pragmatics has amounted to little more than presenting students with ‘lists of useful expressions’ and conversations and dialogues offering pragmatically inaccurate models which they then memorize and drill, be it in authentic contexts of use.

This claim is coherent and in order to overcome it, teachers should know how to work with pragmatics properly. For this purpose, teachers should view the learning of pragmatics as a cognitive process as well as a social phenomenon. About this aspect, Cohen (2010) recommends language

teachers to have specific guidance in how to teach and assess if they want to work with pragmatics. Thus, he lists pragmatical areas which deserves attention in the language classroom: i. how to be polite and impolite as well, ii. how to make requests, how to apologize, how to compliment and answer to compliments, how to complain, how to criticize people, how to forgive someone, how to greet and to express gratitude, iii. how to realize humor, sarcasm, provocation and how to provoke, how to be well-humored and sarcastic, iv. how to express emotions through language, v. how to manage conversations (how to keep turn and give proper answers), both in conversations and written messages, to know and make use of discourse markers, such as “well”, “I think that”, “on the other hand”, “as matter of fact”, vi. how to detect conversation implicit meaning and vii. how to interpret words and phrases such as “there”, “this/that”, his/her” and “you” within a context.

These areas are also the bases for what Austin (1962) called ‘speech acts’. For him, to say something is also to do something. This is what is conventionally called ‘performative acts’ and it is evident in acts such as to greet someone. We do not only do this with words, but we perform the act with our bodies as well. When we use words to ask for something to somebody, we also can make somebody do that for us.

Cohen (2018) argues that speech acts regard the oral and written languages which play a function in communication. He mentions that we perform a speech act when, for instance, we greet someone, express gratitude, when we request something, when we complain, invite, make compliment or when we refuse a invitation. These acts are data of the pragmatic performance and, therefore, its object of study. About this, Tagushi

and Li (2020) highlight that the pragmatical performance data collection and the scruti-nization of this performance are the main practice of the pragmatic area. However, to figure out this pragmatic universe it is necessary two elements. Tagushi and Li (2020) mention that the pragmalinguistic and the sociopragmatic knowledge structure the pragmatic knowledge. They explain that the pragmalinguistic knowledge are the linguistic source needed to perform the communicative act, such as the use of informal greetings (hi! what’s up?). While the former is about the proper choices, concerning the linguistic forms, to be used in a certain context, what has to do with social conventions and rules of interaction, the latter deals with what is acceptable as a topic, taking into account the rules of a speech community. Thus, Cohen (2018) mentions, as examples, whether it is proper to ask how much someone earns monthly or whether a person is trying to get pregnant.

Tagushi and Li (2020) also emphasize that the knowledge of both elements support the performance of the communicative act properly and efficiently during a situation. This proper and efficient way, in other terms, can be called ‘pragmatic ability’, what Cohen (2018) defined as the ability to copy with the meaning communicated by a speaker or by someone who writes something and it is interpreted by a listener and reader and also to interpret the intended meanings by people, their assumptions, purposes, goals and the type of actions they are performing when they speak or write something. Besides that, Cohen (2018) points out that pragmatic is related to politeness or impoliteness, with the conversational turn, with the interactional competence, with humor, sarcasm, with the use of discursive markers, with speech acts, among other elements.

In the same token, Schepers (2014) argues that in spite of the fact that not all aspects of pragmatics are easily applied in classroom, teachers can approach many of them, such as matters of polite and impolite, the use of formal and informal language in different settings, direct and indirect speech, requests, forms of addressing, greetings, vague language and so on. She alerts about the importance of instruction in pragmatics, within classroom, which can prevent learners from making pragmatic failures, during communicative acts.

Regarding the communicative acts, Kasper and Rose (2001) point out the greetings, requests, offers, suggestions, invitations, refusals, apologies, complaints and gratitude expressions as models of such acts. In this universe, teachers should be interested in all pragmatic elements which can make it possible to learn/acquire a language. In this perspective, researchers have paid attention to the pragmatic aspects, since it is already apparent that the pragmatic teaching can produce better results in the language development abilities. But why are these results positive? In what should teachers be based on to join and adopt this approach of language? The answer is simple: pragmatic is primarily concerned with the language effectively used in real life (RAJAGOPALAN, 2021).

Therefore, there are competences which are the base for the pragmatic competence, which need to be developed in classroom to achieve the pragmatic competence in a language. In this line of thought, Limberg (2015) mentions that the 'universal pragmatic competence' should be developed as a result of the knowledge and ability one should develop to be variable and flexible in linguistic choices and actions:

Flexibility in one's choice of words and

adaptability towards given situational constraints are important aspects of learners' pragmatic competence. To achieve these, input examples should reflect a variety of choices and constraints and, at the same time, offer tasks in which learners explore, practice, and reflect upon apologies. (LIMBERG, 2015, p. 282).

In this perspective, O'Keeffe, Clancy and Adolphs (2011) mention that the pragmatic competence is related with a set of internalized rules about how to use a certain language properly within a socialcultural context, taking into account the context features. This competence is of paramount importance to develop because several social behaviors may differ from culture to culture, so we cannot simply transfer our acquired norms when interacting with different cultures (LIMBERG, 2015). For Cohen (2010), people need to learn pragmatics to be pragmatically appropriate in the L2 culture, by learning how social norms work within a specific community, in order to avoid cross-cultural misunderstandings. However, Rueda (2006) emphasizes that language learners can use a specie of universal pragmatic knowledge to acquire L2 pragmatic knowledge and even they can act using some kind of transference from their first language.

In this line of thought, Deda (2013) states that pragmatics is about culture, communication, and concerning second languages, about intercultural communication. He also puts that to acquire pragmatic competence, one needs to acquire cultural understanding and communication skills. For him, people have a kind of pragmatic competence, what allows them to choose to use the language in several contexts and, that is why, this competence has been studied in the social field, in the threshold of the speech acts and of the social interactions.

But which are the abilities that are the base for pragmatic competence? Deda (2013) points out that pragmatic competence is based on other competences: the sociolinguistic, the interactional, the cultural, the communicative and the strategic one. In a nutshell, the sociolinguistic works as a kind of capacity to interpret the social meaning of a linguistic item and to decide about its use or not, taking into account the purpose of communication in a specific setting. The interactional competence is about the capacity to negotiate with intended meanings in any act. The cultural is about as the ability an individual has to figure out and to use a language so that he can be understood by members of another culture. The communicative competence is about the ability to know the language for communicative goals. For Deda (2013), this competence takes language as a tool used for communication. At last, the strategic competence is about the ability to choose and use the language properly within a context.

Final remarks

No one can communicate without being pragmatical. Pragmatics is a *sine qua non* condition to set up communication and that is why teachers should emphasize a language approach which privileges the pragmatic competence development. Pragmatic competence concerns a set of language patterns, choices, one can use/make properly in response to a certain language used by speakers/writers.

Whoever masters a language, knows how to use it to achieve the meaning intended in several communicative situations, be it a simple information request or an ironic response, for instance. Learning a language requires access to a range of knowledge, such as phonetics, phonology and grammar.

But not only this knowledge. Speaker/writer needs much more than this to operate in socio communicative situations, that is to say, a pragmatic knowledge. In this perspective, Widdowson (1991) argues that it is possible to agree that the ability to produce language is extremely important in the learning process of a language. However, he also argues that this is not the only ability learners need, since who masters a language knows more than understanding, reading and writing. In other terms, speakers/writers know the way languages are used to achieve a communicative effect, what is essentially related to the pragmatic ability in different areas, which leads to pragmatic competence. The areas I mean are those used to greet, to request, to complain, to apologize etc. These are speech acts that testify the pragmatic ability, if they are used properly. For Kasper and Rose (2001), the pragmatic ability is based on the sociolinguistic competence, based on the rules of a language use. The lack of ability to correspond to communicative situations, that is to say, the inability to choose the linguistic elements pragmatically coherent might lead to communication failure. That is why language should be approached in this perspective, in order to prepare learners to be pragmatically competent.

The main goal of approaching language in a pragmatical perspective is to support students to develop a competence able to make them ready to copy with different cultural and linguistic patterns. This is really relevant, because, in fact, all we do, as a speaker/writer of a language, demands from us a pragmatical knowledge. This know-how is what makes us act and react in different situations, and without it, mistakes may occur and may lead to misinterpretation, be it in a linguistic or cultural biases.

In this line of thought, pragmatical knowledge is the key to develop pragmatic competence and it is related with what Murray (2012) called “social grammar”, a kind of knowledge which governs associations between specific situations and proper language forms to be used to set and exchange meaning. However, teachers should take into account the fact that in the case of English, it is not a language attached only to two hegemonic cultures, and because of that, the local perspective of use should be respected as well. I mean, users of English, for instance, should express their own local/cultural pragmatical perspectives through the language as well.

To teach a language is this perspective, wishing a successful outcome, one should give it life, putting emotions and feelings to it. Accepting and respecting identities, beliefs and values students might share in classroom. To do that, one should be based on real life. A teacher should open the door of the classroom, so that outside world and its conventions can get into it, what can be done through a pragmatical approach.

References

- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. London: Oxford university press, 1962.
- COHEN, A. D. Coming to terms with pragmatics. In: ISHIHARA, N.; COHEN, A. D Teaching and learning pragmatics. **When language and culture meet**. Great Britain: Pearson, 2010, p. 1-75.
- COHEN, A. D. The teaching of pragmatics by native and nonnative language teachers: What they know and what they report doing. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6 (4), 561-585, 2016.
- COHEN, A. D. **Learning Pragmatics from native and non-native language teachers**. USA: Multilingual-matter, 2018.
- DEDA, N. The role of Pragmatics in English Language Teaching. *Pragmatic Competence In: Academic Journal of interdisciplinary Studies*, vol 2, no 2, p. 63-70, 2013.
- FARINDE, R. O.; OYEDOKUN-ALLI, W. A. Pragmatics and language teaching. *Journal of language teaching and research*, v. 11, n. 5, p. 841-846, 2020.
- KASPER, G.; ROSE, K. **Pragmatics in language teaching**. Cambridge University Press, 2001.
- KECSKES, I. **intercultural pragmatics**. New York: Oxford University Press, 2014.
- LIMBERG, H. Principles for pragmatics teaching: Apologies in the EFL classroom. *eLt Journal*, 69(3), 275-285, 2015. doi:10.1093/elt/ccv012
- MURRAY, N. English as a lingua franca and the development of pragmatic competence. *eLt Journal*, 66(3), 318-326, 2012. doi:10.1093/elt/ccs016
- O'KEEFFE, A.; CLANCY, B.; ADOLPHS, S. **introducing pragmatics in use**. USA: Routledge, 2011.
- RAJAGOPALAN, K. The role of pragmatics in the teaching and learning of English as a foreign language. In: LIMA, D. C. **eFL teaching and learning- a diversity of perspective**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- RUEDA, Y. T. Developing pragmatic competence in a foreign language. *colombian Applied Linguistics Journal*, no. 8, p.169-182, 2006.
- SCHEPERS, B. M. Teaching pragmatics: (im)politeness in an EFL classroom. *BeLt jornal*, v. 5, n. 1, p.22-29, 2014.
- TAGUCHI, N.; LI, S. Contrastive Pragmatics and Second Language (L2) Pragmatics: Approaches to Assessing L2 Speech Act Production. In: **contrastive Pragmatic**, 2, p. 1-23, 2021.

Recebido em: 16/12/2023
Aprovado em: 10/04/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Mães e filhos na pandemia: Os desafios da maternidade sob o olhar do discurso publicitário

*Cristiane Souza Martins (UNEB)**

<https://orcid.org/0009-0005-3160-2199>

*Carla Severiano de Carvalho (UNEB)***

<https://orcid.org/0000-0002-6568-8788>

Resumo:

No final de 2019, a Covid-19 emergiu na China rapidamente, desencadeando uma crise sanitária de alcance global. Entre as mudanças que impactaram a vida social, destacou-se a reorganização das dinâmicas familiares, resultando em uma maior quantidade de tempo passado entre mães e filhos. A partir dessas premissas, este artigo buscou examinar, sob a perspectiva da Análise do Discurso de orientação francesa, associada a Michel Pêcheux (1997; 2002), como o Interdiscurso e as Formações Discursivas se entrelaçam para produzir sentidos relacionados à maternidade, no contexto publicitário, durante o período pandêmico. Utilizou-se, também, os pressupostos teóricos de MAINGUENEAU (2008; 2015) para o estudo do discurso e da publicidade, bem como BEAUVOIR (1980); SAFFIOTI (1992; 2004) e TIBURI (2018), para o estudo de gênero. Neste trabalho, o *corpus* selecionado foi a campanha publicitária chamada *Filhos*, veiculada na TV e meios digitais, no Dia das Mães de 2020, pela marca de cosméticos e perfumaria *O Boticário*. Na análise, observou-se que o discurso publicitário aborda a maternidade de maneira conflitante: por um lado, homenageia as mães por desempenharem habilmente múltiplos papéis em tempo integral; por outro, normaliza a sobrecarga e romantiza o esgotamento materno, perpetuando aparente descaso à falta de apoio paterno.

Palavras-chave: Pandemia; Maternidade; Publicidade; Análise do Discurso.

* Mestranda em Estudo de Linguagens, com ênfase em Análise do Discurso Francesa, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente, é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Licenciada em Letras Vernáculas (UNEB). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6430442130073407>. E-mail: crisouza.martins@gmail.com

** Doutora em Ciências da Comunicação (USP). Mestre em Estudo de Linguagens (UNEB). Licenciada em Letras com habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola (UNEB). É Professora efetiva da UNEB, atuando na graduação (no Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola) e na pós-graduação (no Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens - PPGEL/UNEB). Tem experiência, desenvolve pesquisas, orienta estudos, além de possuir textos publicados, nas áreas de Argumentação e Análise do Discurso. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5178779049867374> E-mail: cseveriano@uneb.br

Resumen:**Madres e hijos en la pandemia: Los desafíos de la maternidad bajo la mirada del discurso publicitario**

A finales de 2019, el Covid-19 emergió rápidamente en China, desencadenando una crisis sanitaria de alcance global. Entre los cambios que impactaron la vida social, se destacó la reorganización de las dinámicas familiares, lo que resultó en una mayor cantidad de tiempo pasado entre madres e hijos. A partir de estas premisas, este artículo buscó examinar, desde la perspectiva del Análisis del Discurso de orientación francesa, asociada a Michel Pêcheux (1997; 2002), cómo el Interdiscurso y las Formaciones Discursivas se entrelazan para producir sentidos relacionados con la maternidad, en el contexto publicitario, durante el período pandémico. También se utilizaron los presupuestos teóricos de MAINGUENEAU (2008; 2015) para el estudio del discurso y la publicidad, así como de BEAUVOIR (1980); SAFFIOTI (1992; 2004) y TIBURI (2018), para el estudio de género. En este trabajo, el corpus seleccionado fue la campaña publicitaria llamada “Hijos”, difundida en la televisión y medios digitales, en el Día de las Madres de 2020, por la marca de cosméticos y perfumería O Boticário. En el análisis, se observó que el discurso publicitario aborda la maternidad de manera conflictiva: por un lado, homenajea a las madres por desempeñar hábilmente múltiples roles a tiempo completo; por otro lado, normaliza la sobrecarga y romantiza el agotamiento materno, perpetuando un aparente descuido hacia la falta de apoyo paterno.

Palabras clave: Pandemia; Maternidad; Publicidad; Análisis del Discurso.

Considerações Iniciais

No final do ano de 2019, o mundo começou a enfrentar um grave problema de saúde pública até então inimaginável: a covid-19 (*corona virus disease*), uma infecção respiratória aguda causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, que surgiu na China e, de forma rápida e desenfreada, se espalhou por vários países simultaneamente, levando a uma crise sanitária e humanitária de alcance global.

Em março de 2020, quando a doença foi oficialmente declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, foram impostas uma série de mudanças de hábitos que impactaram não só a saúde pública, mas também a economia, a educação, a vida pessoal e profissional

das pessoas, sobretudo daquelas consideradas grupo de risco para agravamento da doença: os portadores de doenças crônicas, como diabetes e hipertensão, asma, doença pulmonar obstrutiva crônica, e indivíduos fumantes (que fazem uso de tabaco, incluindo narguilé), acima de 60 anos, gestantes, puérperas e crianças menores de 5 anos.

Naquele período, para controlar a transmissão da doença, a OMS e outros Órgãos de Saúde recomendaram, através de comunicados oficiais e campanhas publicitárias, muitas medidas de proteção e prevenção: cuidado redobrado com a higiene pessoal, sobretudo das mãos; uso de máscara; distanciamento social; quarentena; e até mes-

mo isolamento social. Em consequência da suspensão das atividades presenciais, houve um processo de adaptação e reinvenção de vários âmbitos da sociedade: a ascensão da telemedicina; a propagação do trabalho *home office*; a migração do ensino presencial ao meio virtual; a proliferação dos serviços de *delivery* etc.

Dentre as várias e repentinas mudanças que impactaram a vida social, está a reorganização da rotina familiar durante a pandemia de covid-19. As relações familiares se intensificaram e o tempo de convívio entre mães e filhos passou a ser maior. Esse fenômeno e as suas consequências foram, inclusive, objetos de muitas reflexões e pesquisas teóricas durante e após o período pandêmico, das quais emergiram, sobretudo, ponderações sobre o desafio de ser mulher e mãe na pandemia (Macêdo, 2020; Oliveira, 2020; Rossini & Messias, 2022).

Partindo dessas premissas, o objetivo neste artigo é investigar, à luz da Análise do Discurso de linha francesa filiada a Michel Pêcheux (1997; 2002), doravante AD, como o Interdiscurso e as Formações Discursivas se inter-relacionam para promover efeitos de sentidos em torno da maternidade, no período da pandemia de covid-19. Para tanto, adota-se como *corpus* de análise a campanha publicitária de Dia das Mães intitulada *Filhos*¹, criada pela agência AlmapBBDO, no ano de 2020 (ano surgimento e auge da pandemia), para a marca de cosméticos e perfumaria *O Boticário*, e veiculada na TV e meios digitais.

A referida campanha publicitária sobre a maternidade em tempos de pandemia de covid-19, cenograficamente, apresenta enunciados que nos remetem ao contradiscurso

da culpabilização materna, que se insere no contexto de uma antiga discussão dentro do feminismo: a extensa responsabilização das mulheres pela criação dos filhos. Para Maingueneau (2015, p. 123), “a noção de cenografia se apoia na ideia de que o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar”.

Desse modo, a referida campanha publicitária de *O Boticário* é enunciada a partir de depoimentos espontâneos de crianças, exibidos em filmes caseiros, feitos em câmeras de celulares no modo *selfie*. Neles, as crianças relatam como tem sido a rotina com as mães em casa durante a quarentena imposta pela pandemia de covid-19 e como cada uma delas se supera em transformar o dia a dia em momentos inesquecíveis para toda a família. O vídeo, de trinta segundos de duração, encerra com a mensagem: “Uma homenagem às mães que, como sempre, estão se superando pelos seus filhos”, trazendo reconhecimento ao desafio materno e alívio do peso moral da maternidade a todas as mulheres.

O presente estudo organiza-se em quatro seções, além das Considerações Iniciais aqui apresentadas. Na segunda seção, “2 Pandemia e maternidade: desafios e aprendizados”, abordamos os desafios da maternidade durante a pandemia de covid-19. Na terceira seção “3 Discurso e publicidade: relações possíveis”, problematizamos a questão da publicidade como uma forma de representação da sociedade, o que possibilita ao analista de discurso perceber as nuances de significados ao superar a simples interpretação literal dessas mensagens e se concentrar na complexidade da linguagem. Na seguinte seção, “4 Pandemia, maternidade, publicidade e discurso: tecendo sentidos”, trazemos a análise do *corpus* em si, o qual apresenta-se organizado a partir

1 Campanha disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tpcDsot8jQA>> Acesso em: 01 mar. 2024.

de Sequências Discursivas (SD), as quais são analisadas conforme os conceitos de Formações Discursivas (FD) e Interdiscurso, com o propósito de produzir sentidos possíveis acerca de como a maternidade foi retratada pelo discurso publicitário no período pandêmico. Por fim, apresentam-se as Considerações Finais e as Referências consultadas para a realização deste estudo.

Pandemia e maternidade: desafios e aprendizados

A pandemia de covid-19 suscita importantes reflexões acerca da maternidade e dos desafios para as mulheres-mães e suas famílias nesse contexto. Se, por um lado, o distanciamento social e as restrições de contato físico aumentaram a solidão das mulheres durante a gravidez e após o parto, por outro lado, a intensificação do convívio familiar no contexto do isolamento social as sobrecarregou física e mentalmente.

Mulheres grávidas e puérperas enfrentaram obstáculos para acessar serviços de saúde durante a pandemia, o que incluiu consultas pré-natais, acompanhamento médico durante a gravidez, parto e pós-parto, aumentando a ansiedade, o estresse e as preocupações em relação à sua própria saúde e à saúde de seus bebês. Em muitos hospitais, as políticas de visitação foram restritas, o que significa que as mães tiveram que passar pelo parto e recuperação sem o apoio presencial de seus parceiros ou familiares, tornando a experiência mais solitária.

A pandemia também trouxe preocupações adicionais sobre a amamentação, incluindo a possibilidade de transmissão do vírus por meio do leite materno, o que levou a incertezas e dilemas sobre a amamentação. Além disso, eventos tradicionais, como chás de bebê, festas de comemoração do

nascimento e visitas de parentes foram frequentemente cancelados ou adiados devido às restrições, privando as mães dessas experiências significativas.

Para mães de crianças mais velhas, o fechamento de escolas e creches durante a pandemia representou um desafio particular. A transição para o ensino à distância, ou o *homeschooling*, colocaram uma carga extra sobre as mães. Elas tiveram que assumir um papel ativo na educação de seus filhos, muitas vezes desempenhando o papel de professora. Portanto, uma das primeiras questões a considerar é a sobrecarga de trabalho. As mulheres-mães, que já tinham responsabilidades profissionais, se depararam com a difícil tarefa de trabalhar em casa, muitas vezes em horários não tradicionais, para acomodar as necessidades de seus filhos. Isso exigiu uma flexibilidade e adaptabilidade notáveis.

Durante o período de confinamento, muitas mulheres sentiram na pele a desigualdade de gênero de forma mais acentuada, já que via impedido o seu “protagonismo profissional no âmbito público, do trabalho, ao vivenciar as agruras do ser mulher e mãe em detrimento daquilo que para ela é muito significativo e realizador: a vivência como trabalhadora” (Macêdo, 2020, p. 197).

Além disso, durante esse longo período, muitas mulheres enfrentaram dificuldades econômicas devido a demissões e reduções de jornada de trabalho durante a pandemia, o que gerou mais estresse para aquelas que equilibravam suas responsabilidades financeiras com os cuidados dos filhos. A incerteza contínua sobre a duração e os impactos da pandemia aumentaram a ansiedade e o estresse da maioria das mulheres, que se preocupavam com o bem-estar de seus filhos em um ambiente em constante mudança, ocasionando problemas de saúde men-

tal, como depressão pós-parto, ansiedade e solidão.

É importante notar que, embora a pandemia tenha apresentado desafios significativos para a maioria das mulheres-mães, a campanha publicitária *Filhos*, de *O Boticário* (2020) optou por retratar mães resilientes e criativas diante desses obstáculos, que encontraram maneiras de se adaptar e cuidar de seus filhos da melhor forma possível, através de um discurso que, ao mesmo tempo em que deseja prestar homenagem, está assentado na naturalização da capacidade de cuidar das mulheres como atributo essencialmente feminino e na romantização da maternidade.

Discurso e publicidade: relações possíveis

É histórico o debate acerca do impacto da publicidade na sociedade. O discurso publicitário contemporâneo, na sua combinação de texto e imagem, tem a capacidade de abordar os indivíduos, gerando e tornando naturais significados que influenciam nossa percepção da realidade, afetando o que se vê, se pensa, se deseja e se diz.

Refletir sobre os efeitos do discurso publicitário em sociedade é uma tarefa relevante, porém desafiadora de ser realizada, especialmente quando essa reflexão vai além da concepção tradicional e repetida de publicidade como mero espetáculo.

As campanhas publicitárias veiculadas tanto em meios impressos como eletrônicos se baseiam em recursos linguísticos prolíficos e inovadores. Com esse propósito, elas buscam efetivamente atingir o que almejam desde o início: seduzir, persuadir e instigar a compra, seja de produtos ou de valores ideológicos/simbólicos. Devido às características distintivas de sua estrutura discursiva,

o analista do discurso francês Maingueneau afirma que “o discurso publicitário é, de fato, um dos tipos de discurso que não permite antecipar qual cenografia será utilizada” (Maingueneau, 2008, p. 88).

Nesse contexto, o estudioso francês entende a cenografia como a fonte do discurso, o que o discurso cria, e o quadro cênico como a interação entre a cena abrangente (o tipo de discurso) e a cena genérica (o gênero do discurso). Assim, a cenografia se manifesta no discurso publicitário por meio de mecanismos que não são facilmente discerníveis numa primeira leitura.

Todavia, para refletir sobre os efeitos de sentido da campanha publicitária *Filhos* de *O Boticário* (2020), adota-se neste trabalho a abordagem teórica e metodológica da análise do discurso francesa, fundada por Michel Pêcheux nos anos 1960, a qual apresenta uma metodologia flexível de leitura e produção de sentidos de textos e tem o discurso como seu objeto de estudo. Portanto, sua principal finalidade é teorizar como a linguagem se materializa na ideologia e como esta é manifestada na/pela linguagem.

Segundo Pêcheux (2002), a AD é uma teoria de entremeio, uma vez que contou com a colaboração de três bases teóricas: o Materialismo Histórico, para explicar os fenômenos das formações sociais, bem como evidenciar a ligação direta que existe entre língua e história para a construção de sentidos; a Linguística, para explicar os processos de enunciação através da língua; e a Psicanálise, para explicar a subjetividade e a relação do sujeito com o simbólico na história.

Sendo assim, entende-se o discurso como um ato de linguagem, algo tridimensional por estar na intersecção do linguístico, do histórico e do ideológico. Vale ressaltar, ainda, que o discurso não é a língua, a fala ou o texto, mas se materializa por meio deles. O

processo de análise das construções ideológicas materializadas por determinadas formações discursivas presentes em um texto é, portanto, uma das principais tarefas da teoria pecheutiana.

Para Pêcheux (1997), o texto é a materialização do discurso, e o discurso, a materialização da ideologia. Ou seja, o discurso é definido como os efeitos de sentido entre os interlocutores, e o texto é caracterizado como o objeto sobre o qual o analista se debruça para produzir sentidos. Desse modo, para fazer análise do discurso é preciso considerar dois elementos fundamentais:

Os sujeitos, aqui compreendidos como seres socialmente construídos a partir da interpeleção ideológica pela sua inscrição numa dada formação discursiva; e a história, ou seja, não é o sujeito que instaura os sentidos, pois estes significam antes e em outro lugar (Sobral, 2017, p. 32).

Assim,

A Análise do Discurso é a disciplina que vem trabalhar a opacidade do dizer e vendo nessa opacidade do dizer a intervenção do político, do ideológico, ou seja, o fato mesmo do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique (Orlandi, 2009, p. 20).

Deve-se considerar, também, as condições de produção que, segundo Orlandi (2009, p. 30) “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” e podem ser observadas sob dois pontos de vista: em sentido estrito, que está ligado ao contexto imediato de produção do discurso; e em sentido mais amplo, que abrange contextos histórico e ideológico, indispensáveis na produção de sentidos. Esses conceitos giram em torno do Interdiscurso, o qual, segundo Orlandi (1992), diz respeito ao

(...) conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido. Pelo conceito de interdis-

curso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciativo. Ele se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória. Esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso (Orlandi, 1992, p. 89-90).

A Formação Discursiva (FD), por sua vez, é definida como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”, (Pêcheux, 1997, p. 160), além de possibilitar ao analista conferir regularidades, ou não, no funcionamento do discurso.

Assim sendo, em *Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*, Pêcheux (1997) traz algumas considerações pertinentes ao afirmar que o lugar do sujeito não é vazio, mas sim preenchido pela forma-sujeito ou, em outras palavras, pelo sujeito do saber de uma dada Formação Discursiva (FD).

Diante disso, compreende-se que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada FD, com a qual ele se identifica e que o constitui enquanto sujeito, através da forma-sujeito. Em suma, conforme Pêcheux (1997, p. 161) salienta que “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem”.

Portanto, o estudo da materialidade discursiva supracitada tem expressiva importância na medida em que, evidencia o posicionamento ideológico do sujeito publicitário *O Boticário* acerca dos desafios, obstáculos, descobertas e aprendizados das mulheres-mães no período da pandemia de covid-19. Nesse percurso, as FDs e o Inter-

discurso serão os principais dispositivos teóricos de análise dos sujeitos e atravessamentos de sentidos que circulam sobre as relações entre mães e filhos, para que sejam produzidos efeitos de sentido em relação à maternidade no período pandêmico.

Pandemia, maternidade, publicidade e discurso: tecendo sentidos

Por muitos séculos, as relações de gênero estiveram muito bem demarcadas na sociedade, havendo significativa distinção entre o que seria considerado como “coisa de mulher” e como “coisa de homem”, e tudo que fugisse desse padrão era estigmatizado e condenado.

Nos anos 1970, a escritora, professora e ativista italiana, Gianini Belotti, escreveu o livro *Dalla parte delle bambine (A favor das meninas, em português)*, no qual abordava sobre os condicionamentos e imposições que as mulheres, desde os seus primeiros anos de vida, sofriam em relação ao seu papel na sociedade. Nessa obra, “Belotti nos revelou como a cultura cria o que reconhecemos como sendo uma menina e, mais tarde, uma mulher adulta.” (Belotti, 1970 *apud* Homem; Calligaris, 2003, p. 5). Diante disso, ela chega à conclusão que o conceito de gênero está associado aos aspectos biológicos mas, também, é construído e determinado social e culturalmente.

Segundo Izquierdo (1990 *apud* Carloto, 2001) o gênero é a manifestação de uma distribuição hierárquica de responsabilidades na produção social da existência. Ou seja, atividades consideradas femininas e masculinas ocupam espaços distintos na sociedade, resultando em duas esferas: esfera de sobrevivência (doméstica) atribuída às mulheres; e esfera de transcendência (pública), destinada aos homens.

Essas demarcações se originam no patriarcalismo, um sistema autoritário e dominante em que prevalecem as relações de poder e supremacia do homem sobre a mulher. Segundo Millett (1970), em sua obra *A Política Sexual*, o patriarcado é uma instituição que permite a divisão sexista, baseando-se na subalternidade da mulher em relação ao homem, ao reproduzir princípios que organizam a sociedade de forma hierárquica. Assim,

(...) a tentativa de construir o ser mulher enquanto subordinado, ou como dominada-explorada, vai ter a marca da naturalização, do inquestionável, já que dado pela natureza. Todos os espaços de aprendizado, os processos de socialização vão reforçar os preconceitos e estereótipos dos gêneros como próprios de uma suposta natureza (feminina e masculina), apoiando-se sobretudo na determinação biológica. A diferença biológica vai se transformar em desigualdade social e tomar uma aparência de naturalidade (Saffioti, 1992, *apud* Carloto, 2001, p. 203).

A filósofa francesa Simone de Beauvoir, em seu livro, *O segundo sexo*, considerado uma das maiores obras sobre o feminismo no mundo, publicado pela primeira vez em 1949, diz que “On ne naît pas femme, on le devient” (Ninguém nasce mulher, torna-se mulher). Entende-se, portanto, que o gênero se configura como uma categoria que procura destacar que os perfis masculinos e femininos se definem um em função do outro, ou seja, as relações sociais são produzidas de acordo com o modo como homens e mulheres devem se comportar na sociedade.

Em razão disso, as mulheres sempre estiveram em posição de coadjuvantes nos cenários social, histórico e político e, como consequência, enfrentaram inúmeras situações de subalternidade em relação ao homem. Sendo assim, as questões de gênero sempre estiveram pautadas nas relações de poder e de submissão.

Dentro desse contexto, analisar-se-á as nove Sequências Discursivas (SD) abaixo:

SD1: “Nessa coisa de quarentena, eu tenho brincado muito com a minha mãe”.

Nesta sequência discursiva, podemos inferir que o sujeito do discurso se refere à quarentena como algo positivo e benéfico, uma vez que lhe possibilitou ter mais momentos lúdicos com a sua mãe.

Partindo da ideia de que “o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (Orlandi, 2009, p. 42), é importante destacar que durante séculos, era papel da mulher se casar, engravidar, ser responsável pela educação e cuidados dos filhos e executar as tarefas domésticas. Desde o ato de gestar, até a fase adulta dos filhos, a mãe era destinada a assisti-los, muitas vezes sem uma rede de apoio, enquanto o pai era encarregado de trabalhar fora de casa e sustentar a família.

Devido a esse sistema de hierarquização, as mulheres eram excluídas da participação efetiva nos espaços públicos, do trabalho fora do âmbito doméstico e, além disso, deveriam estar sempre disponíveis para satisfazerem as necessidades dos seus maridos. Conforme afirma Saffioti (2004), as mulheres, nesse sistema, são vistas apenas como meros objetos de prazer e satisfação sexual, além de serem destinadas para a geração de herdeiros.

Hoje, no século XXI, embora já existam muitos avanços, essas crenças ainda se perpetuam tanto entre os homens quanto entre as mulheres, porém, devido a vários fatores, dentre eles: a urbanização, a industrialização e, fundamentalmente, a ascensão

do movimento feminista no mundo inteiro, a maternidade ganhou um novo sentido: ela, agora, também é vista como uma escolha da mulher e não apenas como dever e obrigação, como afirmam Fabbro & Heloani (2020):

As mulheres, pelo menos as do mundo ocidental, controlam a sua fertilidade de formas nunca pensadas nos anos 70 e recebem pelo menos 10 anos de escolaridade obrigatória. As mulheres (ainda as do ocidente e não universalmente) têm mais liberdades formais e cívicas (para viajar, votar, ter propriedades, etc.), mas, no entanto, continuam tendo a responsabilidade pelo cuidado prestado às crianças e às famílias (Fabbro; Heloani, 2020, p. 178).

Devido ao crescimento do acesso aos ambientes acadêmicos e profissionais, as mulheres estão ocupando, cada vez mais, diversos espaços, os quais transcendem o âmbito doméstico. Nesse sentido, o seu lado profissional ganha importância significativa e fundamental na sua vida. Isso posto, mesmo escolhendo ser mãe e continuar sendo responsável pelas atividades do lar, as mulheres têm buscado por independência financeira ao exercerem atividades laborais fora de casa em funções que jamais seriam permitidas até o século passado. Consoante Macêdo (2020),

o trabalho fora de casa envolvia um sentido de vida, tendo se tornado um suporte importante para a identidade social delas, não apenas porque investiam no trabalho para se afirmar como sujeito, mas também por recusarem depender financeiramente dos maridos, reivindicando suas autonomias na relação matrimonial e tentando construir segurança para o futuro (Macêdo, 2020, p. 193).

Por consequência, o tempo de convivência entre as mães e os filhos diminuiu consideravelmente, uma vez que durante o dia,

enquanto os filhos frequentavam a escola e outras atividades, como cursos extracurriculares, esportes e lazer, as mães trabalhavam fora de casa. No entanto, com a chegada da pandemia e do isolamento social, esta convivência aumentou de forma significativa: o contato que acontecia, muitas vezes, somente à noite, agora era vinte e quatro horas por dia. Condição que obrigava as mães a fazerem adaptações e se reinventarem no processo de criação e educação dos seus filhos.

A partir das seguintes Sequências Discursivas: **SD2: “ela transformou a sala em um campo de futebol”**; **SD3: “A gente brinca de ‘lutinha’”**; **SD4: “e a gente vai até o espaço”**; **SD5: “A gente fez esse quadro aqui, ‘ó’”**; **SD6: “Guerra de sovaco”**; **SD7: “A minha mãe se vestiu de girafa”**; pode-se perceber que, por mais que a maternidade seja vivida de maneira singular e que cada rede familiar possua realidades e necessidades diferentes, o fato das mulheres-mães se desdobrarem para readaptarem a educação dos filhos em um período difícil como o da pandemia da Covid-19, é comum em diversos lares.

Nesse sentido, observa-se que nas SDs supracitadas ocorre uma inter-relação entre FDs de natureza familiar, lúdica e pandêmica; e isto promove efeitos de sentidos que nos possibilitam compreender o quanto a pandemia forçou mudanças, em grandes proporções, no que se refere à rotina das famílias dentro de casa; fato que pode ser comprovado a partir da formação discursiva referente à multiplicidade de funções maternas.

Sabe-se que o período da quarentena pode ser considerado um momento oportuno para fortalecer os laços familiares mas, ao mesmo tempo, acaba se tornando um processo exaustivo, já que essas mães, muitas vezes, são solas e não têm rede de apoio para lhes prestar assistência. O traba-

lho se multiplica quando os filhos ainda são crianças, como é o caso da materialidade em questão, uma vez que é preciso ter mais criatividade e maior disponibilidade de tempo para executar suas responsabilidades laborais, auxiliar nas atividades escolares e extraescolares e, nas horas vagas, entretê-las com atividades lúdicas e interativas, para que não se sintam entediadas.

É a partir disso que surge outra formação discursiva: a que está ligada à psicologia. Durante a quarentena, muitas mães, além de terem tentado manter a própria saúde mental, devido a diversos fatores, os quais foram citados anteriormente, precisaram também cuidar da saúde mental dos filhos. Na materialidade discursiva em questão, os sujeitos são todos crianças, o que nos leva a crer que não possuem idade e maturidade suficientes para terem discernimento sobre a situação caótica em que o mundo se encontrava naquele momento. Em decorrência disso, essas mulheres perceberam que precisavam manter intacta não só a saúde física dos filhos, mas a mental também, a qual ganhava importância fundamental durante esse longo período de reclusão. Sobre isso, Oliveira (2020) afirma que

é preciso ter sensibilidade analítica e exercitar a visão (com alguma poesia) e uma escuta atenta para reconhecer as consequências do fechamento de escolas e das restrições de movimento, que embora sejam considerados necessários, modificaram a rotina das crianças e impactam os sistemas de apoio e as práticas de cuidado de que dependem as famílias. A suspensão das aulas e o fechamento das escolas adicionou novas formas de estresse aos cuidadores e em muitos casos tornou este cuidado inconciliável com outros trabalhos (Oliveira, 2020, p. 156).

Se a falta de contato com outras pessoas mexeu negativamente com o psicológico dos adultos, com as crianças não seria di-

ferente. A interrupção repentina das aulas presenciais, onde encontravam com professores e amigos, as idas ao parque para brincar, ao cinema, à casa de familiares, às festas de aniversário etc., provocou impactos profundos na vida desses jovens que viram a sua vida mudar rápida e completamente. Nessa conjuntura, o sujeito-mãe teve que se transformar em sujeito-professora, sujeito-amiga, sujeito-tia, sujeito-avó, entre outros sujeitos que sempre estiveram presentes na vida dessas crianças mas que, devido à pandemia, precisavam manter a distância. Ou, ainda, de acordo com o contexto do vídeo: em sujeito-pintora, sujeito-girafa, sujeito-astronauta, sujeito-jogadora e sujeito-lutadora para contribuir com o entretenimento dos filhos e suprir a falta dos amigos que praticavam esse tipo de ludicidade com eles.

No entanto, é preciso ir mais além: essas mães se transformaram em sujeito-psicólogas para manter o equilíbrio e a harmonia do lar, diante de tantos desafios. Isto nos faz refletir que ser mãe vai muito além de brincar, auxiliar no dever de casa, ensinar a andar de bicicleta etc. Uma das tarefas mais complexas e, talvez, mais desafiadoras é cuidar de si e do outro, ao mesmo tempo. O exercício de habilidades, desenvolvidas de forma orgânica, para manter a saúde mental dos filhos, em um período no qual os transtornos psicológicos estavam mais propensos a surgir, comprova que, mesmo sendo submetidas a uma imensa quantidade de funções, as mulheres-mães conseguem atender às necessidades físicas e cognitivas dos herdeiros, mesmo, muitas vezes, comprometendo a própria saúde.

SD8: “A minha mãe, ela é a mulher mais linda do mundo”.

Na sequência discursiva 8, o sujeito-filha atribui ao sujeito-mãe a característica da

beleza. Mas, qual seria essa beleza? Sabe-se que a materialidade analisada está diretamente associada à publicidade de uma marca que comercializa produtos cosméticos. Dessa maneira, se recorrermos ao interdiscurso, o qual “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (Orlandi, 2009, p. 31), veremos que a mulher sempre foi cobrada a se adequar a inúmeros padrões de beleza socialmente construídos. Logo, um dos sentidos possíveis para o uso da expressão “mais linda do mundo” pode remeter a uma mulher vaidosa e que utiliza bons produtos para manter os cuidados da sua aparência física. No entanto, é relevante dizer que

o discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não em outra para ter um sentido e não outro. Por aí, podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem (Orlandi, 2009, p. 43).

Portanto, pode-se apreender sentidos outros, dentro da prática discursiva, que estejam relacionados a uma mulher que é linda por causa das suas atitudes e habilidades para executar, com maestria, as suas obrigações pessoais, profissionais e maternas. Todavia, este é um “elogio” que vem carregado de sentidos que nos impulsionam a questionar até que ponto uma mulher é considerada “boa mãe”. Quais são as características que lhes fazem ser a melhor e mais linda do mundo?

Estas questões remetem ao que a jornalista e escritora do livro *Mãe sem manual*, Rita Lisauskas, mencionou em um artigo publicado no *Jornal Estadão*, em 2015: “Trabalhar como se não tivesse filhos, ser mãe como se não trabalhasse fora” (Lisauskas, 2015). Neste sentido, a mãe mais “linda” é

aquela que se dedica aos filhos em tempo integral? É a que divide o seu dia entre o trabalho, as tarefas domésticas e a criação dos filhos? É a que recorre a uma rede de apoio para conseguir exercer todas as suas responsabilidades? É aquela que trabalha, tira um tempo para si, para sair com as amigas e ainda consegue ter tempo de qualidade com os filhos?

Para Orlandi (2009, p. 44), as formações discursivas são “constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se em suas relações”. Diante disso e, a partir dos questionamentos acima, desbrava-se sentidos que podem estar materializados por formações discursivas capitalistas, afinal, somos regidos por um sistema cuja fonte de sobrevivência está baseada na aquisição de bens materiais. Segundo pesquisa feita em 2023, pelo Instituto Brasileiro de Economia, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), o Brasil tem mais de 11 milhões de mães que criam seus filhos sozinhas.

A partir destes dados, observa-se a grande quantidade de mulheres que são as únicas provedoras do lar, sendo responsáveis pela assistência dos filhos em todos os aspectos: saúde, educação, lazer etc. Nesse contexto, existe, portanto, uma relação direta entre o capitalismo e a maternidade, provocando deslizamentos de sentidos que conceptualizam “a mãe mais linda” como aquela que precisa trabalhar para sustentar os filhos sozinha.

Se no século passado, os homens eram, em sua maioria, os únicos provedores do lar, e as mulheres encarregadas de cozinhar, arrumar a casa, alimentar os filhos, proporcionar lazer, levar ao médico, trocar fralda, dar banho, levar à escola, auxiliar nas tarefas escolares, dentre outras coisas, ainda hoje, a classe feminina, apesar de ter conse-

guido direito à independência profissional e financeira, continua submetida a essa significativa disparidade de gênero em relação criação dos filhos, o que nos leva a crer que a mulher já nasceu destinada a exercer múltiplas funções em tempo integral.

Partindo pelo viés da AD, Orlandi (2009) afirma que

as formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória (Orlandi, 2009, p. 43-44).

Portanto, pelo viés do capitalismo, a “mãe mais linda” é aquela que tem o trabalho como única fonte de sustentar e atender às necessidades dos filhos. Porém, pela perspectiva do feminismo, definido por Tiburi (2018, n.p) como o “o desejo por democracia radical voltada à luta por direitos daqueles que padecem sob injustiças que foram armadas sistematicamente pelo patriarcado”, a mulher não conceptualiza o trabalho apenas como necessidade, mas também como direito de exercê-lo, independentemente de ser mãe ou não; afinal, segundo esse movimento, o fato da mulher trabalhar fora de casa não anula a sua função e excelência como mãe. Por outro lado, de acordo com as correntes patriarcais, é dever da mulher-mãe se dedicar exclusivamente à educação dos filhos e estar disponível para eles em todos os momentos, mesmo que a sua jornada de trabalho fora do lar seja demasiadamente extensa.

Para a filósofa, professora, escritora e feminista Marcia Tiburi (2018), mesmo tendo empregos remunerados fora do ambiente

doméstico, as mulheres geralmente assumem uma carga de trabalho maior do que os homens que compartilham o mesmo espaço, pois elas são inculcadas com o “gene” da submissão desde o nascimento.

Nesse caso, percebe-se uma tensão entre as FDs capitalistas, feministas e patriarcais, uma vez que, se existem mais de 11 milhões de mães solo no Brasil, automaticamente, existe a mesma quantidade de pais negligenciando a paternidade. Nesse caso, além da falta de regularidade no pagamento de pensão alimentícia, prevista na Lei nº 5.478, de 25 de julho de 1968, o abandono afetivo, talvez, seja o que mais tem impactado na saúde mental dos filhos e, também, das próprias mães. Esse tipo de abandono se caracteriza pela falta de afeto, amor, atenção, apoio emocional e convivência dos genitores com seus descendentes. Direitos que são garantidos pelo artigo 227, da Constituição Federal:

assegurar à criança ou adolescente, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, [Constituição (1988)]).

Por mais que os avanços sejam notórios, ainda é muito perceptível a naturalização da abdicação dos homens em relação às suas responsabilidades com os seus filhos. E esse abandono leva a consequências na esfera psíquica dos jovens que, embora tenham a presença da mãe, muitas vezes se sentem rejeitados e desprezados, o que pode acarretar em problemas comportamentais, no presente, na vida escolar, por exemplo; e no futuro, em médio e longo prazo, no que diz respeito às relações que esses jovens poderão estabelecer com as diversas esferas sociais.

Em *Feminismo em comum: para todas, todos e todos*, Tiburi (2018) provoca reflexões acerca das aspirações do feminismo, questionando se há um lugar específico para onde desejamos direcionar esse movimento e se, de fato, existe a possibilidade de transcendermos as barreiras impostas pela arraigada estrutura patriarcal que ainda permeia nossa sociedade.

A partir destas observações, observa-se que a maternidade ainda é conceptualizada de maneira muito conflituosa. Se antes, as mulheres-mães viam no trabalho a oportunidade para ocupar outros espaços que transcendem o doméstico, hoje, elas, também, veem isso como uma necessidade, visto que, muitas vezes, são as únicas provedoras do lar. Isto gera algumas controvérsias, já que se elas trabalham muito e dispõem de pouco tempo com os filhos, são criticadas como mães; se não trabalham para se dedicar exclusivamente aos filhos, podem ser consideradas boas mães, porém não terão recursos para arcar com as despesas da casa.

Nesse sentido, quando Orlandi (2009, p. 44) afirma que “tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos”, entende-se que a “mãe mais linda” é conceptualizada de acordo com as perspectivas de cada corrente aqui citada, o que anula a possibilidade de definir a maternidade de forma unívoca e universal.

SD9: “Uma homenagem às mães que, como sempre, estão se superando pelos seus filhos. Boticário, onde tem amor, tem beleza”.

Na sequência discursiva 9, o sujeito publicitário utiliza o termo “superação” para homenagear a capacidade das mães de se

transformarem em várias para exercerem diversas funções, incluindo, as incumbências com o exercício da maternidade.

Neste sentido, levando em consideração que as mulheres-mães não deveriam precisar se superar a cada dia, ultrapassando, muitas vezes, os seus próprios limites para dar conta de suas responsabilidades, apreende-se uma formação discursiva de cunho, possivelmente, patriarcal, por reforçar estereótipos que giram em torno da “mulher guerreira” que, histórica e culturalmente, se cristalizou na sociedade como forma de admiração e enaltecimento. Segundo Macêdo (2020),

mesmo que a maternidade não seja mais valorizada pela sociedade como antigamente, ainda é uma experiência importante e significativa para a mulher [...], ou seja, ainda há o desejo em ser mãe. Entretanto, como o exercício da profissão também proporciona uma identidade própria, socialmente supervalorizada, exige-se, obrigatoriamente, que a mulher contemporânea seja bem-sucedida, forte e guerreira (Macêdo, 2020, p. 193).

Não obstante, é importante avaliar os possíveis entraves que esse tipo de “elogio” pode causar nas mulheres. Conforme diz Orlandi (2009), o sujeito, ao proferir dizeres, se filia a redes de sentidos, os quais estão diretamente ligados à ideologia e ao inconsciente. Nesse contexto, percebe-se deslizamentos de sentidos que recaem sobre uma FD compatível com a romantização da exaustão materna; fato que pode fortalecer a ideia de normalização do abandono paterno e, por conseguinte, a isenção dos genitores no que concerne às responsabilidades com os seus filhos. Além disso, essa carga sobre a mãe pode gerar auto-conflitos sobre a sua missão e os seus deveres com a maternidade. Em relação a isso, Macêdo (2020) reflete que

como a mulher internalizou valores de uma cultura maternocentrada, pode passar a enfrentar conflitos de identidade por compartilhar de um imaginário social de que a boa mulher é a boa mãe, a boa dona de casa, a boa cozinheira: referenciais aprendidos e propagados pelas ideias compartilhadas de qual deve ser o papel da mulher (Macêdo, 2020, p. 198).

A partir disso, entende-se que o sentimento de culpa, muitas vezes, pode imperar nas mulheres quando não conseguem cumprir todas as suas demandas. Entretanto, quando conseguem cumpri-las, são parabenizadas e exaltadas, sentido que pode ser produzido através do dito: “Onde tem amor, tem beleza”.

Desse modo, é inegável que a relação entre os termos “amor” e “beleza” se alia a questões que envolvem a sororidade, isto é, ao apoio e acolhimento a essas mães perante a solidão do materno. Entretanto, Orlandi (2009, p. 42) nos diz que “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”. Logo, segundo Tiburi (2018), as mulheres são levadas a crer que o amor e a família justificam todo o trabalho, embora essa devoção seja uma forma de mascarar a evidente opressão que elas enfrentam nas tarefas domésticas.

Dessa forma, surgem outros efeitos de sentidos que se apresentam como aparente naturalização da sobrecarga das mães e a sua invalidação como mulher, profissional etc., em nome do chamado “instinto materno”, ao mesmo tempo em que invisibiliza as problemáticas causadas pela desigualdade de gênero e, conseqüentemente, o desequilíbrio na divisão das atribuições entre mães e pais perante os filhos, já que “as atividades realizadas pelas mulheres na esfera doméstica são naturalizadas, tidas como parte essencial da natureza feminina, associadas à representação da amorosidade” (Porto, 2008, p. 288).

Pêcheux (2002) nos diz que a ideologia não se aprende e o inconsciente não pode ser controlado com o saber. Logo, os sujeitos, aqui encontrados, estão submetidos à ordem dos efeitos do simbólico e da história, sendo afetados pela língua e mobilizando sentidos que estão intrinsecamente ligados a ideologias que ora se cruzam, ora se afastam, potencializando a perspectiva pecheutiana de que toda língua está sujeita a deslizos e a gestos de interpretação. Em outras palavras, o processo de produção de sentidos está imprescindivelmente vulnerável ao equívoco, podendo sempre haver sentidos outros que os constituem. Dessa maneira, os sujeitos não têm domínio completo do que dizem, já que, conforme é postulado na AD francesa, não existe discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia.

Considerações finais

Neste artigo, objetivou-se analisar os efeitos de sentidos que giram em torno da maternidade, no contexto da pandemia de covid-19, sob o olhar do discurso publicitário, a partir dos conceitos de Formações Discursivas e Interdiscurso, baseados em Michel Pêcheux (1997; 2002). Para contribuir na fundamentação da pesquisa, utilizamos, ainda, Maingueneau (2008; 2015) para o estudo do discurso e da publicidade; e Beauvoir (1980), Saffioti (1992; 2004), Tiburi (2018), entre outros teóricos, para o estudo das questões de gênero. Isto posto, cabe destacar os seguintes pontos encontrados nas análises das nove sequências discursivas:

i. O isolamento social, provocado pela pandemia de covid-19, possibilitou maior convívio, aproximação, desafios e aprendizados entre mães e filhos. No entanto, o momento exigiu mudanças na reorganização familiar, como a difícil missão de conciliar o trabalho (alguns em *home office*) e a respon-

sabilização com as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos, os quais foram submetidos às aulas remotas e, por causa disso, permaneciam em casa, praticamente, vinte e quatro horas por dia.

ii. Esse longo período de confinamento suscitou em uma sobrecarga, na qual as mulheres-mães precisaram se reinventar para entreter os filhos, além de precisarem assumir os papéis de professora, psicóloga, avó, amiga, entre outras funções que, juntas, acarretaram a exaustão materna, visto que há uma significativa quantidade de mães-solo no Brasil, sem nenhuma rede de apoio, para lhes auxiliar com suas demandas; fato que promove o surgimento de sentimentos ligados ao medo de não conseguir dar conta de tudo, às dúvidas e aos conflitos internos diante de tantas responsabilidades, entre outros problemas que acometem a saúde mental de muitas mães.

iii. Essa alta concentração de múltiplas funções desencadeia em questões problemáticas relacionadas ao que é “ser mãe” e o que caracteriza uma “boa mãe”, já que correntes ideológicas distintas, encontradas na análise da materialidade, apontam para sentidos que conceptualizam a maternidade de maneira conflituosa, provocando atravessamentos na linguagem, onde os sentidos se contrapõem e entram em movimentos de “tensão” o tempo todo, nos possibilitando concluir que não existe um conceito que possa defini-la de forma universal e consensual.

iv. Existe uma tentativa de sororidade com as mães por parte do sujeito publicitário, todavia a romantização da maternidade sobrecarregada é muito evidente nos sentidos mobilizados, o que desencadeia em dois pontos importantes: a naturalização da realização de várias funções concomitantemente; e, conseqüentemente, a normaliza-

ção e o possível descaso ao abandono paterno. Neste caso, falamos da falta de regularidade no pagamento de pensão alimentícia e, também, do abandono afetivo, um grande causador da exaustão materna e, provavelmente, dos diversos problemas psicológicos que os filhos poderão sofrer com o passar dos anos.

Sendo assim, entende-se que a pandemia de covid-19 acentuou uma realidade que já era bem evidente no Brasil: os desafios e obstáculos enfrentados pelas mulheres-mães que exercem dupla ou tripla jornada, dentro e fora de casa, são frutos da desigualdade de gênero que vem se perpetuando ao longo dos séculos, autorizada e fomentada pelo sistema patriarcal.

Diante do exposto, é prudente afirmar que as formações discursivas, aliadas ao interdiscurso, nos possibilitam entender que todo discurso é constituído de memória e historicidade, constituindo-se, portanto, de uma pluralidade de filiações ideológicas que resultam em deslizamentos e atravessamentos de sentidos constantes. Isto posto, consideramos a campanha publicitária como um importante instrumento de observação dessa grande circulação de sentidos que permeia as relações sociais, as quais estão imbricadas na história e na ideologia.

Referências

AlmapBBDO. **o Boticário. Filhos**. Youtube, 19 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tpcDsot8jQA>> Acesso em: 01 out. 2023.

BEAUVOIR, Simone de. **o Segundo Sexo**, v. I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 5.478, de 25 de julho de 1968**. Lei de Alimentos. Diário Oficial da União, Bra-

sília, DF, 25 jul. 1968. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15478.htm> Acesso em: 20 out. 2023.

CARLOTO, C. M. O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. **Serviço Social em Revista**. Londrina, v. 3, n. 2, p. 201-213, jan./jun. 2001.

FABBRO, Márcia R. C.; HELOANI, José R. M. Mulher, maternidade e trabalho acadêmico. **investigación y educación en enfermería**. 2010, v. 28, n. 2, p. 176-186. Disponível em <<http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v28n2/v28n2a04.pdf>> Acesso em: 20 out. 2023.

FEIJÓ, Janaína. **Mães solo no mercado de trabalho crescem 1,7 milhão em dez anos**. Portal Fundação Getúlio Vargas (FGV). Rio de Janeiro, 18 mai. 2023. Disponível em <<https://portal.fgv.br/artigos/maes-solo-mercado-trabalho-crescem-17-milhao-dez-anos>> Acesso em: 20 out. 2023.

HOMEM, Maria; CALLIGARIS, Contardo. **coisa de menina? Uma conversa sobre gênero, sexualidade, maternidade e feminismo**. Campinas, São Paulo: Papyrus 7 Mares, 2019.

LISAUSKAS, Rita. **trabalhar como se não tivesse filhos, ser mãe como se não trabalhasse fora**. Jornal Estadão, São Paulo, 24 nov. 2015. Disponível em <<https://www.estadao.com.br/emails/ser-mae/trabalhar-como-se-nao-tivesse-filhos-ser-mae-como-se-nao-trabalhasse-fo-ra/>> Acesso em: 13 set. 2023.

MACÊDO, Shirley. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia de COVID-19: tecendo sentidos. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 12, n. 2, p. 187-204, ago. 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912020000200012&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 20 out. 2023.

MAINGUENEAU, Dominique. **cenar da enunciação**. Tradução Nelson Barros da Costa. Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva e Sírio Possenti (Org.). São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. Gênero de discurso e cena de enunciação. In: MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MILLETT, Kate. **A Política Sexual**. Nova Iorque:

Doubleday & Company, 1970. (Trad. Alice Sampaio, Gisela da Conceição e Manuela Torres).

OLIVEIRA, Anita. L. de. A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia da covid-19. **Revista tamoios**, 16(1), 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/tamoios.2020.50448>> Acesso: 20 out. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3 ed. Tradução Eni Orlandi et alli. Campinas: EDUNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **o Discurso: estrutura ou acontecimento**. 3ª ed. Tradução: Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

PORTO, Dora. Trabalho doméstico e emprego doméstico: atribuições de gênero marcadas

pela desigualdade. **Revista Bioética**, v. 16, n. 6, p. 287-303. Disponível em: <http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/74/77> Acesso em: 20 out. 2023.

ROSSINI, A. P. P., & MESSIAS, J. C. C. Desafios das Trabalhadoras Mães de Crianças pequenas durante a Pandemia Covid-19. **Revista Subjetividades**, 22(1), e12327, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v22i1.e12327>> Acesso em: 20 out 2023.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SEABRA, Maria Cândida. Língua, Cultura e Léxico. In: SOBRAL, Gilberto; LOPES, Norma; RAMOS, Jania. **Linguagem, Sociedade e Discurso**. (Org). São Paulo: Blucher, 2015. p. 65-83.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 1. Ed. 2018. (Ebook não paginado).

Recebido em: 01/02/2024

Aprovado em: 17/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Dos estudos críticos da linguagem aos estudos críticos do discurso: os pontos de vista de quem fez a história

*Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS)**
<https://orcid.org/0000-0003-4021-8189>

*Alzenira Aquino de Oliveira (UFS)***
<https://orcid.org/0000-0002-5703-3896>

*João Paulo Lima Cunha (IFCE)****
<https://orcid.org/0009-0001-4843-9827>

Resumo:

O foco deste artigo é refletir sobre as origens da Análise Crítica do Discurso (ACD) e sua mudança de nome para Estudos Críticos do Discurso (ECD). Assim, o objetivo do trabalho é aprofundar a leitura e análise dos múltiplos caminhos, desencadeados pelos pontos de vista dos precursores internacionais e nacionais, sobre o surgimento da Análise Crítica do Discurso e sua (não) atualização para Estudos Críticos do Discurso. Para tal, inclui referendar três analistas críticos europeus considerados marcos para o surgimento da ACD: Norman Fairclough, Ruth Wodak e Teun van Dijk, e três pioneiras nas pesquisas críticas no Brasil: Izabel Magalhães, Célia Magalhães e Carmem Rosa Caldas-Coulthard.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso; Estudos Críticos do Discurso; Precursores; Pesquisas críticas.

Abstract:

From critical studies of language to critical studies of discourse: the points of view of those who made history

The focus of this article is to consider the various readings we can obtain from the return to the origins of Critical Discourse Analysis (ACD) and its

* Graduada (licenciatura e bacharelado), Mestre e Doutora em Letras pela UFPE, com Pós-Doutorado no PPGL da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008) e Investigadora Visitante pela Universidade de Lisboa, Portugal (2019-2020). Vinculada à Universidade Federal de Sergipe, no Departamento de Letras-Libras e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Pesquisa com Estudos Críticos do Discurso decoloniais do Sul do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0743019098101887>. E-mail: cleideemiliafayepedrosa@gmail.com.

** Professora de Libras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no Departamento de Letras-Libras. Doutora em Letras pela UFS, área de concentração Linguagem: Identidade e Práticas Sociais. Mestre em Letras pela UFS, área de concentração Estudos da Linguagem e Ensino. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5923903102053905>. E-mail: alzeaquino@yahoo.com.br.

*** Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Doutor em Letras pelo PPGL-UFS, área de concentração Linguagem: Identidade e Práticas Sociais. Mestre em Estudos da Linguagem, área de concentração Linguística Aplicada, pelo PPGL-UFRN. Área de interesse para pesquisa: Linguística Sistemico-Funcional. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6080394973104888>. E-mail: jp.cunha@ifce.edu.br.

name change to Critical Discourse Studies (ECD). Thus, the objective is to deepen the reading and analysis of the multiple paths, triggered by the points of view of international and national precursors, on the emergence of Critical Discourse Analysis and its (non) updating for Critical Discourse Studies. To this end, it includes referencing three European critical analysts considered milestones for the emergence of ACD: Norman Fairclough, Ruth Wodak e Teun van Dijk, and three pioneers in critical research in Brazil: Iza-bel Magalhães, Célia Magalhães; and Carmem Rosa Caldas-Coulthard.

Keywords: Critical Discourse Analysis; Critical Discourse Studies; Precursors; Critical research.

1. Introdução

Os Estudos Críticos têm assumido um lugar nas pesquisas acadêmicas cada vez mais proeminente em praticamente todas as áreas, especialmente nas áreas de Humanas e Ciências Sociais e Aplicadas. Os campos, entre outros, da Sociologia, da Antropologia, dos Estudos Culturais e das Letras, têm se posicionado com investigações em que a leitura das questões sociais tem recebido uma visão reflexiva e engajada dos pesquisadores tanto no fazer acadêmico quanto no social.

Em conformidade com Santos (2020, p. 5), desde a década de 1980, “o mundo tem vivido em permanente estado de crise”. Essa é uma das razões que, a nosso ver, aponta o quanto é necessário investir em diálogos críticos a fim de que leituras e posicionamentos deem respostas às demandas, senão mundiais, no mínimo locais.

Por não nos desobrigar de nossa função de analistas críticos, este empreendimento, a partir do campo dos Estudos da Linguagem, visa fazer um enfrentamento diante de um desafio de investigação: compreender os posicionamentos discursivos dos pioneiros sobre a origem dos Estudos Críticos da Linguagem (ECL), da Análise Crítica do Discurso (ACD) e sua mudança (ou não) de nome para Estudos Críticos do Discurso (ECD). Fazer essa leitura também se liga ao próprio

fazer da ACD ou dos ECD e suas contribuições para desvelar ideologias que escondem relações de poder social.

Em sua tese de doutoramento, Abella (2017)¹ já anunciava uma questão, segundo a pesquisadora, não resolvida sobre a natureza da ACD, a saber: “se é uma teoria, um método, uma corrente, uma disciplina ou algumas outras concepções que têm surgido pelo caminho” (Abella, 2017, p. 45). Mais uma vez, como pesquisadores, trataremos dessas questões não enquanto uma resposta fechada, porém, quem sabe, com mais informações para outros pesquisadores também traçarem suas próprias reflexões.

Isto posto, o trajeto deste artigo, que tem o objetivo de aprofundar a leitura e análise dos múltiplos caminhos, desencadeados pelos pontos de vista dos precursores internacionais e nacionais, sobre o surgimento da Análise Crítica do Discurso e sua (não) atualização para Estudos Críticos do Discurso, inclui acompanhar três analistas críticos europeus que são marcos para o surgimento da ACD, a saber: Norman Fairclough, Ruth Wodak e Teun van Dijk. A escolha também

1 Tese em Estudos da Linguagem: *O poder hegemônico das redes sociais: uma análise crítica do discurso de quem “vai pra rua”*. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/24118>.

se justifica pelo acesso a seus artigos e livros e pela referência de seus trabalhos no Brasil. Quanto à indicação nacional, selecionamos as autoras Izabel Magalhães, Célia Magalhães e Carmem Rosa Caldas-Coulthard por seus pioneirismos nas pesquisas críticas no Brasil. A motivação para esse empreendimento se deu pela inquietação com que alguns autores tratam a questão, apresentando a ACD como herdeira da Linguística Crítica (LC); outros como campos independentes; alguns deles justificam a mudança do termo ACD para Estudos Críticos do Discurso, ao passo que outros não apontam para essa mudança.

2. ACD: entre a origem e os pontos de vista

O foco deste artigo é considerar as várias leituras que podemos obter a partir do retorno às origens da Análise Crítica do Discurso (ACD) e sua mudança de nome para Estudos Críticos do Discurso. Para tanto, selecionamos as testemunhas oculares, ou seja, os que estiveram presentes na reunião em uma universidade de Amsterdam, local onde se definiu a nova área, a ACD: Fairclough, Wodak e Van Dijk, além de pesquisadoras falantes de língua portuguesa que dialogaram diretamente com essas fontes no Brasil: Izabel e Célia Magalhães e Caldas-Coulthard. A partir dessas mesmas leituras, iremos verificar o percurso em relação à mudança (ou não) da lexia Análise Crítica do Discurso para Estudos Críticos do Discurso.

2.1 Quando os estudos críticos se anunciam no mundo: poder das vozes pelas lentes

Segundo unânimes relatos, a reunião em Amsterdam em janeiro de 1991 foi um acontecimento referência para estabelecer a ACD. Na obra *Language and power*, Fair-

clough (1989) propõe um quadro inicial de análise em ACD, completando seu trabalho em 1992, com o livro *Discurso e mudança social*, publicado em língua portuguesa, com tradução de Izabel Magalhães em 2001 (Fairclough, 2001). Na primeira obra, o autor anuncia que “a abordagem da linguagem que será adotada aqui será chamada de estudo crítico da linguagem, ou ECL, abreviado” (Fairclough, 1989, p. 5)².

No artigo, “Critical and descriptive goals in discourse analysis”, de 1985, publicado no *Journal of Pragmatics*, Fairclough se refere, pela primeira vez, ao termo Análise Crítica do Discurso. O artigo é retomado numa obra de 1995, recebendo uma segunda edição em 2010³. Destacaremos alguns de seus posicionamentos que são pertinentes às nossas considerações. O autor afirma que desnaturalizar as ideologias é “o objetivo de uma análise de discurso que adota objetivos ‘críticos’” (Fairclough, 2010, p. 30, grifo do autor). Mais adiante em seu texto, Fairclough reforça que os objetivos da análise crítica do discurso são “desnaturalizadores” e que, ao utilizar o termo “crítico”, está indicando uma conexão (“embora de modo algum uma identidade de pontos de vista”) entre seus objetivos nesse artigo e a “linguística crítica” de um grupo de linguistas e sociólogos associados a Roger Fowler (Fowler *et al.*, 1979; Kress; Hodge 1979) (Fairclough, 2010, p. 39, grifo do autor).

Na obra *Discourse and social change*, Fairclough (1992) pontua que houve a tentativa em trabalhos anteriores de se arriscarem a unir os estudos linguísticos à teoria social para estudar as mudanças sociais, porém não apresentaram o sucesso dese-

2 As traduções são dos autores; quando não forem, faremos a indicação.

3 Os dados que trazemos neste tópico do artigo é dessa segunda edição.

do. O objetivo de Fairclough nesse trabalho é contribuir para preencher tal lacuna. O autor avalia, por exemplo, que a Análise do Discurso (AD) desenvolvida na França por Michel Pêcheux ([1969] 1997) reelaborou uma teoria marxista de ideologia que já havia recebido uma releitura de Louis Althusser (1992), assim como a Linguística Crítica (LC), na década de 1970, buscou articular as teorias e os métodos de uma análise textual da Linguística Sistêmico-Funcional com as teorias ideológicas.

Embora reconheça o valor crítico das abordagens, Fairclough argumenta que há limitações nessas propostas. Sua justificativa recai sobre os aspectos de que as duas propostas não conseguiram equilibrar as influências dos aspectos linguísticos e dos elementos de cunho social entre si, assim como ambas apresentam uma perspectiva estática das relações de poder, com pouca ênfase para as lutas por transformação nas relações de poder e o papel que a linguagem pode exercer nessa circunstância. Na primeira⁴, os elementos sociais são enfatizados e recebem maior destaque em relação aos aspectos linguísticos; já na segunda ocorre o inverso: “a análise linguística e o tratamento de textos linguísticos estão bem desenvolvidos, mas há pouca teoria social, e os conceitos de ‘ideologia’ e ‘poder’ são usados com pouca discussão ou explicação” (Fairclough, 2001a, p. 20). Assim, a ACD complementa essa lacuna estabelecendo uma compreensão da realidade social constituída, ou confirmada, nas e pelas semioses linguísticas.

Em sua página⁵ do *Researchgate*, em artigo de 2018, o autor, em coautoria com Isabe-

la Fairclough, continua remetendo ao termo ACD, como nesta citação: “A análise crítica do discurso (ACD) é uma forma de análise social crítica que se concentra nas relações entre o discurso e outros aspectos da vida social” (Fairclough; Fairclough, 2018, p. 1), bem como em: “Mas o ACD é um método de ciência social, com o objetivo de ‘falar a verdade ao poder’” (Fairclough; Fairclough, 2018, p. 2).

A seguir, tomamos como referência a obra *Methods of Critical Discourse Analysis*, de Ruth Wodak e Michael Meyer, em suas publicações de 2003 (espanhol) e de 2009 e 2015 (inglês), para recuperar o viés da origem da ACD por essa autora.

Na edição de 2003, no primeiro capítulo, assinado apenas por Wodak, a autora inicia o texto se referindo ao uso dos termos Linguística Crítica (LC) e Análise Crítica do Discurso (ACD) como sendo utilizados intercambiavelmente, embora reconheça o uso de ACD, na atualidade, como tendo preferência e mesmo “tem sido usado para referir-se à teoria anteriormente identificada como LC” (Wodak, 2003, p. 18). E mais adiante diz que “a LC e a ACD podem ser definidas como campos fundamentalmente interessados em analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, poder e controle manifestas na linguagem” (Wodak, 2003, p. 19). Em seguida, faz referência ao encontro em Amsterdam por seu caráter histórico para a ACD:

A partir desse primeiro encontro (é claro que a LC e a ACD já existiam anteriormente, mas não como um grupo internacional, heterogêneo e unificado de estudiosos) [pequeno simpósio em Amsterdã em janeiro de 1991], passaram a ocorrer simpósios anuais, acompanhando o surgimento de um paradigma, unificado mais por uma agenda de pesquisa do que por uma teoria ou metodologia comuns (Wodak, 2003, p. 20).

4 A leitura da AD corresponde à que foi feita, à época, por Fairclough e não contempla atualizações da escola francesa.

5 Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Norman_Fairclough. Acesso em: 13 jul. 2020.

Identifica-se, nesses relatos, uma grande diferença entre o posicionamento de Fairclough e o de Wodak. Claramente se distingue a visão de Fairclough em relação à LC e à de Wodak. O analista não considera uma continuidade entre a LC e a ACD, logo não utiliza os termos de forma intercambiável; por outro lado, Wodak aproxima muito esses dois posicionamentos críticos a ponto de, às vezes, aceitar os usos dos termos como um em substituição ao outro e, às vezes, cada um com seu lugar próprio, como campos que se interessam pelas mesmas manifestações da linguagem.

Logo em seguida, no texto, a autora, corroborando o que anunciamos anteriormente, concorda com Van Dijk no sentido de que a LC e a ACD compartilham perspectivas similares: “[a LC e a ACD] são, quando muito, uma perspectiva compartilhada sobre como fazer análise linguística, semiótica e do discurso” (Van Dijk, 1993, p. 131 *apud* Wodak, 2003, p. 18).

Creemos que temos até aqui quatro constatações, sendo que algumas delas se contradizem ou não ficam muito claras e que podem ser resumidas como segue: 1- Linguística Crítica e Análise Crítica do Discurso são termos que têm uso intercambiável para representar uma escola; 2- o termo Análise Crítica do Discurso se refere ao que era conhecido como Linguística Crítica; 3- os termos Linguística Crítica e Análise Crítica do Discurso têm surgimento independente e compartilham o mesmo fazer analítico; 4- os termos Linguística Crítica e Análise Crítica do Discurso já existiam antes da reunião de Amsterdam em janeiro de 1991.

Na edição de 2009, o capítulo introdutório passa também a ser assinado por Meyer. Os autores consolidam os posicionamentos quanto ao uso intercambiável entre LC e ACD, a preferência quanto ao uso de ACD

em substituição a LC, e indicam a preferência pela utilização que farão do termo ACD no capítulo. Ademais, fazem um acréscimo histórico, qual seja, a tendência atual de alguns pesquisadores preferirem o termo Estudos Críticos do Discurso (ECD). Ao apresentar a diferença entre Estudos Discursivos (DS, em inglês: *Discourse Studies*) e ECD (ou ACD), os analistas ressaltam que a “ACD não está [...] interessada em investigar uma unidade linguística por si só, mas no estudo social” (Wodak; Meyer, 2009, p. 2)⁶, por ser uma abordagem interdisciplinar orientada para problemas discursivos. Evidenciamos aqui a indicação da mudança de nomenclatura, mas ao mesmo tempo continuam, no decorrer do texto, utilizando ACD. A informação “neste momento a ACD é um paradigma estabelecido no campo da linguística” (Wodak, 2003, p. 21), os autores, em 2009, atualizam para “Em suma, a ACD (CDS) tornou-se uma disciplina estabelecida, institucionalizada em todo o mundo em muitos departamentos e currículos” (Wodak; Meyer, 2009, p. 4), pondo os Estudos Críticos do Discurso (CDS, sigla em inglês), entre parênteses, como termo intercambiável com ACD. Assim, antes LC e ACD eram equivalentes; agora ACD e ECD passam a ser intercambiáveis.

Wodak e Meyer (2009) enfatizam o caráter multifacetado dos estudos da ACD por não definirem uma teoria e uma metodologia únicas e contarem também com várias abordagens gramaticais. Por essas razões, os autores sugerem usar a noção de “escola”, de programa ou de conjunto de princípios para a ACD, ocupando uma posição de negar que a ACD não seja uma proposta teórico-metodológica, como defende Fairclough.

Em 2015, na terceira edição do livro,

⁶ Tradução realizada por Iris Souza e Josefa Gilvânia Rodrigues.

muda-se o título da obra para *Métodos em Estudos Críticos do Discurso* (no original: *Methods of Critical Discourse Studies*). Por consequência, o primeiro capítulo, assinado pelos dois autores (Wodak; Meyer, 2015), tem o título alterado para “Estudos Críticos do Discurso: história, agenda teoria e metodologia” (“Critical Discourse Studies: history, agenda, theory and methodology”). Com isso, tem-se a forte evidência da substituição do nome, restando-nos saber se há justificativa e argumentos para tal. Os autores retomam Van Dijk (2008) e anunciam o surgimento, nas Ciências Humanas e Sociais, de novas disciplinas – todas interligadas entre as décadas de 1960 e 1970. Nas versões de 2003 e 2009, o simpósio em Amsterdam era mencionado para a “fundação oficial” da ACD; na edição de 2015, o mesmo evento passa a identificar os Estudos Críticos do Discurso e traz uma informação relevante para nossa leitura, qual seja, esclarece o uso temporal do termo “Análise Crítica do Discurso”:

ECD como uma rede de estudiosos surgiu no início dos anos 90, após um pequeno simpósio em Amsterdã, em janeiro de 1991. Com o apoio da Universidade de Amsterdã, Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak⁷ passaram dois dias juntos e tiveram a oportunidade de discutir teorias e métodos de análise de discurso, especificamente análise crítica do discurso (CDA) (que foi o termo usado nos anos 90 e 2000) (Wodak; Meyer, 2015, p. 4).

Os analistas continuam afirmando que os ECD são uma “escola” ou “paradigma” e, como tal, se caracterizam por alguns princípios, dentre os quais a desconstrução de ideologias e a interdisciplinaridade, em que os pesquisadores têm a liberdade de seguir seus próprios posicionamentos e interes-

⁷ Embora não se mencione Siegfried Jäger, essa questão é corrigida em Resende e Regis (2017).

ses, mantendo as metodologias escolhidas, e, além de tudo, sendo autorreflexivos.

De fato, observamos que as informações já passadas sobre a origem e os posicionamentos da ACD nas edições de 2003 e 2009 são agora remetidas para a ECD. Sobre a citação de Van Dijk utilizada por Wodak e Meyer (2015, p. 3), destacamos algumas opiniões dos pesquisadores quanto ao fato de a ACD não ser um método de análise crítica do discurso, pois, metodologicamente, ela é muito diversa por utilizar qualquer método que atenda às perguntas de pesquisa e aos seus objetivos. “Portanto, não existe um único método de ACD, mas muitos. Por isso, eu recomendo usar o termo Estudos Críticos do Discurso para as teorias, métodos, análises, aplicações e outras práticas de analistas críticos do discurso e esquecer sobre o termo confuso ‘ACD’” (Van Dijk *apud* Wodak; Meyer, 2015, p. 3, grifo do autor). Dessa forma Van Dijk enuncia que não vai mais “aplicar” a ACD.

Ainda que aceitando a substituição do termo ACD por ECD, em artigo de 2015, Wodak usa os dois termos de forma intercambiável: “A abordagem histórico-discurso (ADH) pertence ao campo amplamente definido dos estudos críticos do discurso (ECD), ou também da análise crítica do discurso (ACD) (Reisigl & Wodak, 2001, 2009; Wodak, 2011, 2013)” (Wodak, 2015, p. 2).

Para arrematar os apontamentos sobre a contribuição de Wodak, podemos indicar que, a partir de seus procedimentos metodológicos, os ECD devem “tornar explícitos os valores e interesses, a análise deve ser organizada de modo a que as conclusões possam ser revisadas; e a avaliação dos dados deve ser explicitamente caracterizada como tal” (Wodak, 1993, p. 228). Tais posições da autora não mudaram com o tempo⁸.

⁸ Disponível em: <file:///C:/Users/TEMP/App->

É com Van Dijk que finalizamos este tópico sobre os analistas. Tomamos como ponto principal de apoio das discussões o livro *Discurso e Poder*, traduzido em 2008 para o português brasileiro. No entanto, a fim de situar o papel do livro nesta discussão, apontaremos antes alguns artigos e projetos do autor.

Em página da web⁹, no texto “Da Gramática do Texto à Análise Crítica do Discurso: uma breve autobiografia acadêmica”, Van Dijk (2006, p. 20) assegura que “a ACD é um movimento – teoricamente muito diverso – que reúne estudiosos que se preocupam mais pelos temas sociais que pelos paradigmas acadêmicos”. O autor relata a iniciativa de criar uma rede internacional *CRITICS* (Centros para a Investigação nos Textos, a Informação e a Comunicação em Sociedade). O grupo vem se reunindo em diversos países da Europa anualmente, desde a primeira reunião organizada por ele em Amsterdã nos princípios dos anos 90 do século XX.

No projeto sobre ECD, Van Dijk (2009)¹⁰ destaca que tem sido seu foco estudar o discurso e o racismo desde a década de 80, cuja raiz remonta à Linguística Crítica, assim como a outros paradigmas críticos. Ele acentua que os estudos críticos do discurso se constituíram, logo no início da década de 80, com as publicações de Wodak, Fairclough, entre outros estudiosos. Reconhece, então, a tradição de utilizar a denominação Análise Crítica do Discurso. Todavia, ressalta que começou a defender uma nomencla-

tura mais geral, Estudos Críticos do Discurso (ECD), “para enfatizar que o estudo crítico não é um método de análises”. Além disso, o seu trabalho em ECD engloba a integração “de perspectivas sociais e cognitivas na análise crítica do discurso” (Van Dijk, 2009, s/p). Como se comprova, a análise crítica do discurso passa a ser indicada em minúsculo como um fazer analítico crítico do discurso e não mais como um campo, uma teoria ou um método. No projeto sobre racismo e discurso, inserido na Análise Crítica do Discurso, mais uma vez o autor salienta sua preferência: “agora prefiro chamar ECD” (Van Dijk, 2009, s/p). No projeto *Discurso e Ideologia*, já se anuncia no campo dos ECD: “Este projeto multidisciplinar a longo prazo investiga sistematicamente as relações entre discurso e ideologia, uma das dimensões fundamentais dos Estudos Críticos do Discurso” (Van Dijk, 2009, s/p).

Em texto de 1999, “Critical Discourse Analysis”, com tradução para o espanhol, Van Dijk define a ACD como proposta multidisciplinar e um tipo de investigação analítica que prioriza o estudo sobre abuso de poder social e afirma, remetendo a Rasmussen (1996), que “Certos princípios da análise crítica do discurso já podem se identificar na teoria crítica da Escola de Frankfurt desde antes da segunda guerra mundial” (Van Dijk, 1999, p. 23), fazendo referência à Linguística Crítica. Assim, por ser a ACD multidisciplinar, não apresenta marcos teórico e analítico unitários, porém sempre com diálogos abertos.

No capítulo “La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad” (2003), publicado no livro de Ruth Wodak e Michael Meyer como organizadores, o analista afirma que estabelecerá diretrizes para se fazer ACD e reforça seu posicionamento de que a ACD deve

<Data/Local/Temp/DiscourseSociety-1993-WodakMatouschek-225-48.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

9 Disponível em: <http://www.discursos.org/>. A página informa que foi atualizada em 1^o de maio de 2009.

10 Assumimos o ano de atualização da página da web de Van Dijk.

ser multidisciplinar e de que ela “não é um método, nem uma teoria que simplesmente pode se aplicar aos problemas sociais. A ACD pode se realizar ou combinar-se com qualquer enfoque e subdisciplina das humanidades e das ciências sociais” (Van Dijk, 2003, p. 144). Articulado com a tendência que ele anuncia, na terceira edição do livro de Wodak e Meyer (2015), Van Dijk muda o título do capítulo para “Estudos críticos do discurso: uma abordagem sociocognitiva” (“Critical discourse studies: a sociocognitive approach”).

Sobre o livro *Discurso e Poder*, já anunciado, o analista crítico apresenta o objetivo do primeiro capítulo: “contribuir para esse debate acerca dos fundamentos dos ECD” (Van Dijk, 2008, p. 10). A proposta de mudar o nome de ACD para ECD está abalizada em várias razões, entre elas: “os ECD não são [...] um método de análise do discurso. Não existe este tipo de método” (Van Dijk, 2008, p. 10, grifos do autor). O autor passa então a explicar que a ECD usa qualquer método que atenda a seus objetivos e que estes são, na maioria, os utilizados, em geral, nos estudos do discurso. Esses devem ser escolhidos, segundo o autor, de forma que a pesquisa venha a contribuir com o empoderamento de grupos vulneráveis socialmente. Esse posicionamento se aproxima do que defendem os analistas críticos ao ressaltarem que a proposta é multidisciplinar e multimetodológica.

Dessa forma, considera que o termo ACD não atende à proposta porque vai além de uma análise, pois também teoriza e não se limita ao rótulo de ser uma “teoria e um método”. Além disso, a área é tão relevante para os estudos críticos do discurso de dominação e abuso de poder de uma sociedade que não deve ficar limitada ou engessada em determinadas teorias ou metodologias.

O próximo espaço geográfico e sociodiscursivo a ser considerado é a influência dos primeiros pesquisadores nacionais, aliás, das primeiras pesquisadoras do Brasil, sobre a Análise Crítica do Discurso (ou Estudos Críticos do Discurso).

2.2 Quando os estudos críticos se anunciam no Brasil: o poder das vozes femininas

Em continuidade ao percurso sobre as origens destacadas por alguns autores acerca das vinculações teóricas da ACD, discutiremos, neste espaço do texto, sobre os apontamentos, ou a ausência deles, a partir das pesquisadoras pioneiras desse campo de estudo no Brasil: Izabel Magalhães (UnB/UFC/UFG), Carmem Rosa Caldas-Coulthard (UFSC) e Célia Maria Magalhães (UFMG). Após consultar os currículos *Lattes* das pesquisadoras, refletimos sobre diversos os artigos publicados em revistas nacionais e internacionais, bem como os capítulos de livros publicados durante as suas carreiras. A seleção foi conduzida pela presença no título do trabalho de algumas palavras-chave como “Análise Crítica do Discurso” ou termo sinônimo como “teoria crítica” e “estudo crítico”. Além disso, a cronologia da publicação foi evidenciada, em especial os textos que introduziram a ACD no Brasil nas décadas de 80 e 90 do século passado e nos anos do presente século. Dito isso, iniciamos com o posicionamento da pesquisadora Izabel Magalhães.

A introdução da ACD em terras brasileiras tem como marco histórico a publicação do artigo “Por uma Abordagem Crítica e Explanatória do Discurso”, em 1986, pela professora Izabel Magalhães. O texto já indica a perspectiva crítica, interpretativista e etnográfica a que se vincularia durante a formatação da ACD. Embora tenha uma se-

ção dedicada, pioneiramente, à “análise de discurso crítica”, a autora não apresenta as vinculações teóricas com a Linguística Crítica ou a Linguística Sistêmico-Funcional. Ela toma como referência os primeiros trabalhos de Fairclough (Magalhães, I, 1986).

Já em um segundo momento, o artigo “Teoria Crítica do Discurso e Texto”, editado em 2004 já com as bases da ACD fundamentadas por diferentes autores, Magalhães apresenta as diferentes associações da Teoria Social do Discurso, como também era chamada a abordagem desenvolvida por Fairclough. Na primeira parte do texto, a pesquisadora se volta a explicar o que torna a ACD uma abordagem textualmente orientada. Destacadamente nesse fragmento, encontramos a reflexão sobre o vínculo da ACD com a Linguística Sistêmico-Funcional. E a estudiosa vai além disso, apresentando como a teoria sistêmico-funcional influenciou o nascimento do grupo de pesquisadores envolvidos na Linguística Crítica. É justamente nesse ponto que encontramos um debate importante. Ao tratar dessa questão, a pesquisadora ressalta que não se pode confundir, ou resumir, a ACD com a LC, porque é justamente na diferença em relação às outras abordagens que a ACD se constitui. Ainda que haja uma adoção múltipla de conceitos formulados por Halliday (2004), tanto em autores da LC quanto em autores da ACD as duas correntes possuem seus próprios caminhos. Ademais, embora haja influência da LC na ACD, até mesmo tomar a ACD como uma continuidade da LC, não podemos reduzir uma à outra, conforme fica claro na citação da autora a seguir:

A ADC pode ser considerada uma continuação da LC (WODAK, 2001). “Porém”, não cabe reduzir a ADC à LC, pois há questões teóricas e práticas que foram explicitadas pela ADC, contribuindo para o avanço dos

debates. A ADC tem se dedicado à análise de textos, eventos discursivos e práticas sociais no contexto sociohistórico, principalmente no contexto das transformações sociais, propondo uma teoria e um método para o estudo do discurso. Enquanto a LC desenvolveu um método para analisar um pequeno corpus textual, a ADC oferece uma contribuição significativa da linguística para debater questões da vida social contemporânea [...] (Magalhães, I., 2004, p. 120, grifo nosso).

Em outra publicação sobre a mesma temática, no artigo “Introdução: a Análise de Discurso Crítica”, Magalhães continua reforçando o aspecto da redução teórica e metodológica quando há a consideração da continuidade da LC pela ACD. A estudiosa argumenta que “não obstante, considerar a ADC como continuidade da LC é uma redução de questões fundamentais que foram explicitadas pela ADC, tanto em termos teóricos como metodológicos” (Magalhães, I., 2005, p. 3).

Percebemos que nas duas citações a autora recorre à ressalva linguística para enfatizar que aceita o argumento, mas possui um ponto de vista discordante. Trata-se do recurso de acréscimo, ou “melhoramento”, como propõe Halliday (2004). Analisando a primeira citação utilizada, do ano de 2004, identificamos, logo no início do texto, destacado pelo nosso grifo, que Magalhães aceita o argumento de Wodak, entretanto faz a ressalva para apresentar um argumento oposto, não os tornando semelhantes, ou iguais, pois as questões teóricas são divergentes. Cada uma das áreas tem inquietações epistemológicas diversas. O recurso da ressalva, na segunda citação, ainda se faz presente, também grifado por nós no texto de 2005. Em concordância com a reflexão de Eggins (2002), com os usos das ressalvas se nota uma ampliação explícita (“porém” e “não obstante”) do caráter argumentativo, esta-

belecendo um contraste. Certamente existem razões diversas para a utilização desse recurso linguístico que não podemos mensurar, mas apenas levantar hipóteses, como acreditar que um argumento é mais forte que o outro por achar o primeiro incompleto, ou ainda entender como um jogo pragmático de proteção de faces.

Por fim, além de fazer essa ressalva, posteriormente Izabel Magalhães evidencia, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), o fato de a ACD ser “uma contribuição para a investigação crítica do pós-modernismo”.

Por sua vez, a pesquisadora Carmem Rosa Caldas-Coulthard, em artigo publicado em 1993, intitulado “From Discourse Analysis to Critical Discourse Analysis: Theoretical Developments”¹¹, apresenta um histórico entre teorias da linguagem críticas e não críticas. Ela destaca as limitações nos estudos da linguagem no sentido de compreender os aspectos sociais, iniciando com Saussure e Labov, e posteriormente apresentando especialmente as limitações da LSF e da LC. Essa limitação é ressaltada para indicar o nascimento de posturas teóricas críticas como as de Kress, Fairclough e Gee.

Mais recentemente, teóricos como Pêcheux (1982), Kress (1985), Fairclough (1989, 1992a, 1992b), Gee (1990) estão estendendo os limites da análise e uma ‘nova teoria da linguagem’ está nascendo. As influências mais importantes sobre a ACD têm sido as teorias sociais de Foucault, Bourdieu, Althusser e Habermas e a teoria linguística sistêmico-funcional (Caldas-Coulthard, 1993, p. 56).

Identifica-se com a citação a ausência da lembrança da LC como influência importante para a ACD. Como as ausências dizem tanto, ou mais, quanto o dito, podemos inferir a não vinculação, continuidade ou evolução

11 “Da Análise do Discurso à Análise do Discurso Crítico: Desenvolvimentos Teóricos”.

de uma a partir da outra – argumento que, embora saibamos que há uma aproximação importante entre as áreas, parece ser plausível. A vinculação entre as duas áreas, no entanto, marcadamente sem ligação, está presente na obra organizada por Caldas-Coulthard, em parceria com Malcolm Coulthard, em 1996: *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. Nessa obra há um capítulo dedicado à Linguística Crítica escrito por Roger Fowler, “On Critical Linguistics”, e outro capítulo, intitulado “Representational resources and the production of subjectivity: questions for the theoretical development of Critical Discourse Analysis in a multicultural Society”, escrito por Gunther Kress. Ainda que não tenha responsabilidade sobre os conteúdos dos dois capítulos, Caldas-Coulthard, no prefácio da obra, indica a importância das pesquisas publicadas no livro para a área da ACD. Além disso, apresenta a obra com o título da ACD. Assim, entende-se como todas as abordagens e aplicações, ainda que diferentes entre si, possuem o mesmo ramo teórico: a ACD.

Finalizando a reflexão sobre as pesquisadoras brasileiras, temos o posicionamento da analista Célia Maria Magalhães. A pesquisadora organizou a obra *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*, datada de 2001. No capítulo de sua autoria, “A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo”, expõe que, no fim da década de 80, as obras de Fairclough e Kress estavam consolidando “as bases para os estudos críticos da linguagem [...]” (Magalhães, C., 2001, p. 16)¹². Uma das leituras que podemos fazer é a de que a autora utilizou o termo Estudos Críticos da Linguagem (ECL) fazendo a apropriação utilizada por Fairclough

12 *Linguistic Processes in Sociocultural Practice* (Kress, 1988) e *Language and Power* (Fairclough, 1989).

(1989), conforme descrito neste artigo anteriormente. Tal afirmação se efetiva pela verificação da utilização do termo mais duas vezes com esse sentido.

Outra questão verificada foi que a autora enfatiza que diversos teóricos e teorias contribuem com as reflexões da ACD, “dentre elas as teorias de discurso de Foucault (1971, 1972, 1982) e as teorias sociais de Althusser (1971), Giddens (1984) e Gramsci (1971)” (Magalhães, C., 2001, p. 16). Inclusive a autora aborda a apropriação do conceito de intertextualidade de Bakhtin (p. 18). Por fim, ao explicar a possibilidade da análise linguística do modelo tridimensional, diz que as vinculações podem se dar por meio do arcabouço teórico da LSF de Halliday, entre outras (p. 25). Ao não citar quais outras, a professora destaca a preferência da ACD pela Linguística Sistêmico-Funcional pela “harmonia com a percepção geral de linguagem”.

Por fim, ao contrário de propor uma extensão da LC pela ACD, a autora apresenta outra leitura inédita ao indicar a ACD como uma extensão e um complemento da visão da linguagem da LSF, o que pode ser confirmado na citação a seguir:

A ACD aqui se propõe como “extensão e complemento da visão de linguagem da LSF”. Esta, limitada por sua pouca ênfase no social frente ao semiótico, no texto em oposição ao sistema, e por sua falta de reconhecimento de um sistema correspondente à ordem do discurso, não dá conta, como a ACD, de uma explicação adequada dos textos híbridos que misturam discursos, gêneros e registros (Magalhães, C., 2001, p. 27, grifo nosso).

No capítulo “Percurso das abordagens discursivas associadas à Linguística Sistêmica Funcional”, no livro *Olhares em análise de discurso crítica*, Célia Maria Magalhães faz um histórico das abordagens discursi-

vas que se vinculam à LSF. A pesquisadora aponta a Linguística Crítica aliada à LSF. É interessante que ela salienta o conceito expandido de Halliday sobre discurso, identificando a atualização por meio dos conceitos discurso (singular) e discursos (plural):

No singular, passa a significar a linguagem em uso (qualquer modo e com qualquer recurso semiótico) em seu contexto de situação e de cultura. O termo “discursos”, no plural, resgata e se apropria do conceito de “formações discursivas” de Foucault, significando representações de mundo com base nas perspectivas socioculturais particulares (Magalhães, C., 2009, p. 21, grifo da autora).

Com essa citação, é possível identificar a semelhança com que Fairclough trabalha com os conceitos. Embora conceitualmente diferente, fica evidente uma continuidade do pensamento da LC. No entanto, é importante ressaltar que, conforme a autora posteriormente evidencia no texto, os desdobramentos sobre o termo discurso “propiciam a criação de grupos ou escolas de pesquisadores em torno de abordagens de estudos da linguagem um pouco diferenciadas, variando o seu objeto de estudo entre ‘discurso’ e ‘discursos’” (Magalhães, C., 2009, p. 21, grifos da autora). A professora cita que as escolas de “linguistas críticos” e “analistas críticos do discurso” entendem o discurso como uma unidade semântica. Ao citar as abordagens, ela o faz de forma separada, indicando o termo no plural, “escolas” – objeto de diferenciação entre as abordagens, ou seja, sem a continuidade de uma abordagem pela outra.

Em face do objetivo deste texto, escolhemos essas autoras e esses autores com o objetivo de trazer uma reflexão sobre como as percepções se deram sobre as origens e as vinculações da ACD. Seguem, no último tópico, algumas reflexões que elaboramos

a partir das nossas vozes em um encontro polifônico com as vozes dos vários “outros” aqui presentes.

3. Conclusão: quando os estudos críticos se atualizam no Brasil: o poder das vozes de pesquisadores nordestinos

No âmbito de atuação de Analistas Críticos do Discurso conscientes da heterogeneidade de concepções, bem como dos processos sociais de mudança histórica, conduzimos as discussões neste artigo em torno de uma revisão sobre a vinculação ou não da Análise Crítica do Discurso (ACD) como continuidade da Linguística Crítica (LC) e sua (não) atualização para Estudos Críticos do Discurso. Verificamos, então, um panorama multifacetado no que se refere às concepções acerca da ACD desde suas origens até os dias atuais, quando os olhares estão voltados para o cenário mundial ou para o contexto brasileiro.

Há em Santos (1999) algumas assertivas sobre o advento da globalização, das quais uma explicação é sobre a ampliação das ciências e seus estudos:

[...] a crise da teoria crítica moderna arrastou consigo a crise da distinção icônica e os mesmos ícones passaram a ser partilhados por campos anteriormente bem demarcados, ou, em alternativa, foram criados ícones híbridos constituídos ecleticamente com elementos de diferentes campos (Santos, 1999, p. 203).

Por teoria crítica, Santos (1999) entende ser aquela que não limita a realidade apenas ao que existe, considerando-a sempre passível de transformação – uma estrutura móvel, não estanque. Esse pressuposto dialoga com este artigo na medida em que investigamos a variação dos pontos de vista sobre

ACD e ECD. As evidências corroboram a tese de Santos (1999) quando defende que a realidade fática de “agora” não impede uma realidade fática diferente no “depois” (grifo do autor).

Podemos registrar a heterogeneidade de posturas quanto à origem da ACD/ECD retomadas e resumidas a seguir como prova de que a teoria crítica não se limita à nem demarca a realidade: 1- Linguística Crítica e Análise Crítica do Discurso são termos que têm uso intercambiável para representar uma escola; 2- o termo Análise Crítica do Discurso se refere ao que era conhecido como Linguística Crítica; 3- os termos Linguística Crítica e Análise Crítica do Discurso têm surgimento independente e compartilham o mesmo fazer analítico; 4- os termos Linguística Crítica e Análise Crítica do Discurso já existiam antes da reunião de Amsterdã em janeiro de 1991; 5- antes LC e ACD eram equivalentes; agora ACD e ECD passam a ser intercambiáveis; 6- ausência da LC como influência importante para a ACD; 7- ACD como continuidade da LSF; 8- o termo ECD substitui o uso de ACD por este ser um termo falho; 9- todo o histórico que fazia parte da ACD é transferido agora para os ECD; 10- o termo ACD tem uso temporal entre as décadas de 1990 e 2000; 11- ACD é considerada teoria e método; 12- os ECD negam ser teoria e método, usam qualquer método e têm preferência por se classificar como “escola”.

Nesse contexto, afirmamos que há uma tendência, mas não engessada, de pesquisadores que continuam utilizando ACD. Outros utilizam ECD como atualização do termo, porém sem justificativas, apenas como uma substituição para a nomenclatura ACD. Cabe salientar que é preciso provocar o processo de decolonização do saber (Resende, 2019) para vivenciarmos uma perspectiva

emancipatória a fim de construirmos uma teoria crítica com a nossa cara (Santos, 2006). Não se pode pensar em teoria crítica como aquela que reduz a “realidade” ao que existe, mas, sim, concebê-la como um “campo de possibilidades” (Santos, 1999, p. 197). Nessa perspectiva, este artigo se inscreve nessas possibilidades.

Referências

ABELLA, L. B. G. **o poder hegemônico das redes sociais: uma análise crítica do discurso de quem “vai pra rua”**. 2017. 182f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Graal, [1970] 1992.

CALDAS-COULTHARD, C. R. From discourse analysis to critical discourse analysis: theoretical developments. **trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 21, p. 49-62, jan./jun. 1993.

CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. **texts and practices: Readings in critical discourse analysis**. London: Routledge, 1999.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

EGGINS, S. **introducción a la lingüística sistémica**. Logroño: Universidad de La Rioja, 2002.

FAIRCLOUGH, N. Critical and descriptive goals in discourse analysis. **Journal of pragmatics**, n. 9, p. 739-763, 1985.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. **Discourse & Society**, v. 4, n. 2, p. 133-168, 1993.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora da UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language**. 2. ed. New York/USA: Routledge, 2010.

FAIRCLOUGH, N.; FAIRCLOUGH, I. A procedural approach to ethical critique in CDA. **critical Discourse Studies**, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Norman_Fairclough.10.1080/17405904.2018.1427121. Acesso em: 12 jul. 2020.

HALLIDAY, M. **An introduction to functional grammar**. Revised by Christian Matthiessen. London: Arnold, 2004.

MAGALHÃES, C. M. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo *In*: MAGALHÃES, Célia Maria. **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. p. 15-30.

MAGALHÃES, C. M. Percursos das abordagens discursivas associadas à Linguística Sistêmica Funcional. *In*: VIEIRA, Josênia Antunes et al. **olhares em análise de discurso crítica**. Brasília, 2009. p. 17-35.

MAGALHÃES, I. Por Uma Abordagem Crítica e Explanatória do Discurso. **DeLTA**, v. 2, n. 2, p. 181-205, 1986.

MAGALHÃES, I. Teoria crítica do discurso e texto. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 113-131, 2004.

MAGALHÃES, I. Introdução: A Análise de Discurso Crítica. *In*: MAGALHÃES, I.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **Análise crítica do discurso: DELTA**, 21: Especial. 1. ed. São Paulo: EDUC, 2005. p. 1-9.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. *In*: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. UNICAMP, [1969] 1997. p. 61-162.

RESENDE, V. de M.; REGIS, J. F. da S. Apresentação. *In*: RESENDE, V. de M.; REGIS, J. F. da S. (Orgs.). **outras perspectivas em Análise de Discurso crítica**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 7-10.

RESENDE, V. de M. Perspectiva latino-americana para decolonizar os estudos críticos do discurso. *In*: RESENDE, Viviane de Melo (Org.). **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. São Paulo: Pontes, 2019. p. 19-46.

- SANTOS, B. de S. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.
- SANTOS, B. de S. **conocer desde el Sur**: para una cultura política emancipatória. Lima, Peru: Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales; UNMSM - Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, 2006.
- SANTOS, B. de S. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista crítica de ciências Sociais**, n. 54, p. 197-215, 1999. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Porque_e_tao_dificil_construir_teorica_critica_RCCS54.PDF. Acesso em: 1º ago. 2020.
- VAN DIJK, T. Análisis crítico del discurso. **Revista Austral de ciencias Sociales**, v. 30, p. 203-222, 2016. Disponível em: [http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n30/art10%20-%20copia%20\(2\).pdf](http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n30/art10%20-%20copia%20(2).pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.
- VAN DIJK, T. **Proyecto sobre estudios críticos del Discurso**. 2009. Disponível em: <http://www.discursos.org/projects/cda/>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- VAN DIJK, T. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008.
- VAN DIJK, T. **De la Gramática del texto al Análisis crítico del Discurso**: una breve autobiografía académica. Diciembre de 2006. Disponível em: <http://www.discursos.org/cv/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20analisis%20critico%20del%20discurso.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.
- VAN DIJK, T. El análisis crítico del discurso. Traducción: Manuel González de Ávila. **Anthropos**, Barcelona, v. 186, p. 23-36, sept./oct. 1999.
- WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y su desarrollos. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Orgs.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona, ES: Gedisa, 2003. p. 17-34.
- WODAK, R.; MEYER, M. Critical discourse studies: history, agenda, theory and methodology. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Eds.). **Methods of critical Discourse Studies**. 3rd revised edition, Chapter: 1. Londres: Sage, 2015. p. 1-23.
- WODAK, R.; MEYER, M. Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory, and Methodology. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.). **Methods of critical discourse analysis**. 2. ed. Londres: Sage, 2009. p. 1-33.
- WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona, ES: Gedisa, 2003.
- WODAK, R.; MATOUSCHEK, B. We are dealing with people whose origins one can clearly tell just by looking: Critical Discourse Analysis and the Study of Neo-Racism in Contemporary Austria. **Discourse and Society**, v. 4, n. 2, p. 225-248, 1993. Disponível em: [http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/people/ruth-wodak\(71b5650a-f48c-4c2e-8b71-6896e291d-c2b\)/publications.html?page=4](http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/people/ruth-wodak(71b5650a-f48c-4c2e-8b71-6896e291d-c2b)/publications.html?page=4). Acesso em: 21 jul. 2020.

Recebido em: 01/03/2024
Aprovado em: 10/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Letramento literário via web: um paralelo entre a bookinfluência e a sala de aula

*Helen Vanessa Couto Silva (UEFS)**

<https://orcid.org/0000-0003-2724-6214>

*Flávia Aninger de Barros (UEFS)***

<https://orcid.org/0000-0002-3819-9137>

Resumo:

Este estudo buscou explorar as possibilidades de aprendizado literário no ambiente online para promover a habilidade de leitura e o pensamento crítico, com foco nos métodos utilizados por bookinfluencers, que influenciam significativamente os jovens leitores. A pesquisa foi fundamentada nos trabalhos de Cosson (2014/15/18), Magda Soares (2002/05/09) e Ângela Kleiman (1996/2005/06). Analisamos perfis de influenciadores literários na web e suas experiências em atrair novos leitores. Investigamos como as técnicas de aprendizado dos bookinfluencers podem ser aplicadas em contextos educacionais. Observamos as estratégias desses influenciadores e propusemos a adaptação de algumas para transformar a dinâmica pedagógica. Nossa metodologia envolveu a coleta de dados por meio de análise qualitativa de conteúdos online, visando entender o impacto dessas práticas no engajamento e na habilidade de leitura dos alunos. Os resultados indicam que integrar elementos digitais e interativos, inspirados nas práticas dos bookinfluencers, pode aumentar significativamente o engajamento dos estudantes e aprimorar suas habilidades de leitura. A implementação dessas estratégias em ambientes educacionais mostra-se promissora para aproximar os alunos da leitura de maneira mais dinâmica e conectada com suas realidades digitais.

Palavras-chave: Letramento Literário; Letramento na Web; Ensino de Literatura; Letramento Digital; Redes Sociais.

Resumé:

Alphabétisation littéraire via le Web : un parallèle entre l'influence du livre et la salle de classe

Cette étude visait à explorer les possibilités de l'apprentissage littéraire dans l'environnement en ligne pour promouvoir les compétences en lecture et la

* Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Graduada em Letras com Francês pela Universidade Estadual de Feira de Santana, 2022. <http://lattes.cnpq.br/3595734753721410> - vanessahcouth@gmail.com

** Doutora em Teorias e Críticas da Literatura e da Cultura pela Universidade Federal da Bahia (2009). Professora adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana. <http://lattes.cnpq.br/9130941856755320> - flavianinger@gmail.com

pensée critique, en se concentrant sur les méthodes utilisées par les influenceurs du livre, qui influencent considérablement les jeunes lecteurs. La recherche s'est basée sur les travaux de Cosson (18/15/2014), Magda Soares (09/05/2002) et Ângela Kleiman (06/1996/2005). Nous avons analysé les profils d'influenceurs littéraires sur le Web et leurs expériences pour attirer de nouveaux lecteurs. Nous avons étudié comment les techniques d'apprentissage des bookinfluenceurs peuvent être appliquées dans des contextes éducatifs. Nous avons observé les stratégies de ces influenceurs et proposé d'en adapter certaines pour transformer la dynamique pédagogique. Notre méthodologie impliquait la collecte de données grâce à une analyse qualitative du contenu en ligne, visant à comprendre l'impact de ces pratiques sur l'engagement et la capacité de lecture des étudiants. Les résultats indiquent que l'intégration d'éléments numériques et interactifs, inspirés des pratiques des influenceurs du livre, peut augmenter considérablement l'engagement des étudiants et améliorer leurs compétences en lecture. La mise en œuvre de ces stratégies dans les environnements éducatifs s'avère prometteuse pour rapprocher les élèves de la lecture d'une manière plus dynamique et connectée à leurs réalités numériques.

Mot-clés: Alphabétisation littéraire ; Connaissance du Web ; Enseignement de la littérature ; Littératie numérique ; Réseaux sociaux.

Considerações iniciais

Atualmente, muitos leitores se formam através do ambiente digital, principalmente o público infantil e juvenil. Os jogos on-line trazem consigo um universo repleto de histórias sobre os personagens. Para além disso, há ainda os jogos interativos em que o próprio jogador monta a história de seus personagens. Essas movimentações do sujeito leitor dentro da web dá margem para que jovens e crianças deixem a imaginação fluir a ponto de criarem as suas próprias histórias envolvendo a esses personagens, ou não, e chamamos essas histórias de *fanfics*. As *fanfics* são ficções feitas pelos fãs de alguma narrativa ou celebridade (seja série, jogos, famosos, livros etc.). Esses fãs adaptam ou criam histórias baseadas em seus gostos, construindo ou reconstruindo uma narrativa. Como exemplo, temos o grande sucesso *50 Tons de Cinza* que começou como uma *fanfic* de *Crepúsculo*. Para auxiliar na pu-

blicação dessas histórias, temos o *Wattpad*, um aplicativo de livros feitos pelos próprios usuários. Dentro do *Wattpad*, é possível se envolver bastante com a literatura nacional e com a leitura de autores desconhecidos. O sucesso que tais autores conseguem dentro desses aplicativos são observados por editoras, que acabam por publicar esses títulos. Esse movimento de descobrimento de boas histórias é mundial e além de *50 Tons de Cinza*, também temos *After*, *A Barraca do Beijo*, *Lost Boys* (que apesar do nome em inglês, foi escrito por uma brasileira), *Diário de Uma Escrava*, *Por Você* etc.

Além das *fanfics*, na web existem também os grupos de leitura e esses ajudam a ter uma visão mais ampla de muitos livros conhecidos e desconhecidos. Clubes como o *Skoob* e a *TAG*, tratam de livros novos e autores novos e abrem espaço, por meio de aplicativos, para que seus leitores possam

conversar, resenhar e opinar, entre si, sobre as suas leituras. Sendo assim, a leitura na web estabeleceu um mundo de novas possibilidades para o ato de ler, um local que até então era inexplorado e que abrangeu, principalmente, aqueles leitores solitários, que vivem em comunidades que não possuem o hábito de ler ou que na cidade em que moram nem livraria tem. O novo mundo que tratamos aqui

Essa pesquisa nasce como uma forma de retratar um pouco da influência que a web tem no letramento e na formação do sujeito leitor em meio a juventude. Não é incomum nos depararmos com uma realidade na qual a maioria das pessoas tem dificuldade com a leitura e dessa dificuldade nasce a famigerada frase: “eu não gosto de ler”, que podemos interpretar como um pedido de socorro, um grito que diz “eu não consigo ler”.

Essa dificuldade generalizada pode ser comprovada pelo PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes que, em 2018, foi aplicado para 600 mil estudantes ao redor do mundo, sendo 10.691 participantes do Brasil (a contar do 7º ano) e foi aplicado em 597 escolas da rede pública e privada. O resultado do Brasil na competência de leitura foi de 413 pontos, sendo que o PISA tem como pontuação básica para esse domínio o valor de 400. Vale ressaltar que a nota do Brasil em 2009, na mesma competência, foi de 412. Este resultado indica que o nosso progresso é bastante lento e que há muito a fazer na educação brasileira, especialmente no campo da competência leitora.

Ainda que a maioria dos adolescentes e jovens passem boa parte do dia conectados à internet, mais precisamente 10h19 min. de acordo com a investigação do *Digital 2022: Global Overview Report*, estudar conectado não é uma tarefa fácil, seja para discentes e/ou docentes. De um lado, temos o

costume arraigado de aprender presencialmente, com professores e colegas ao lado e um ambiente supostamente propício para o aprendizado; de outro, temos uma realidade caótica, que traz várias incertezas e põe o estudante e o professor fora do local habitual de estudos, forçando-os a ambientar-se para conseguir estudar, sem contar que, para muitos educandos, o espaço virtual é visto apenas como um local de lazer.

Ao longo dos últimos anos, foi possível notar um aumento de perfis no *Instagram*, *Tiktok* e *Youtube* que foram criados para falar de ciência e educação, ou passaram a falar desses temas, bem como da leitura de livros. Aqueles que se dedicam a falar desses temas em suas redes são nomeados *booktubers*, *bookstans* ou *booktokers*. Esse movimento tem levado aos jovens e adolescentes curiosidades sobre livros e estimulam a autonomia para discutir questões sobre literatura, como por exemplo, o uso de clássicos na sala de aula, que muitas vezes é motivo de discussão no *Twitter*.¹

Em virtude desse novo panorama de leitura e divulgação literária que nos é apresentado através do cyberspace, um outro formato de letramento literário está sendo formado com esse movimento: o letramento via web. Desse modo, esse trabalho tem a intenção de refletir sobre as novas formas de letramento literário através da interação na internet e responder: como utilizar as técnicas de letramento usadas pelos bookinfluencers dentro da web em sala de aula? Assim sendo, aplico, e convoco para reflexão, uma frase do Mario Quintana que amo, “Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Livros só mudam as pessoas”.

1 Em 24 de julho de 2023 a rede social “Twitter” teve seu nome modificado para “X”. A mudança ocorreu porque a plataforma foi comprada pela empresa de tecnologia “X Corp.”.

O Brasil e a leitura

Para iniciarmos este tópico, precisamos refletir sobre o conceito de leitura. Conforme Paulo Freire (2011), o ato de ler começa muito antes da criança aprender as palavras, uma vez que, desde o nascimento, pouco a pouco, o indivíduo adquire a leitura de mundo. Entretanto, a leitura de mundo se completa com a palavra escrita. Dessa forma, começamos a compreender que a leitura, como afirma Martins (2006), é feita a partir de um diálogo entre o leitor e o objeto lido, e que esse objeto pode ser de caráter escrito, sonoro, gestual, uma imagem ou até mesmo um acontecimento.

Assim sendo, Martins define a leitura como “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (Martins, 2006, p. 30). Rildo Cosson (2014, p. 36) corrobora com essa definição, quando afirma:

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. (Cosson, 2014, p. 36)

Cosson mostra que é fundamental combinar esses quatro elementos para descortinar um “processo único e contínuo” de leitura. No entanto, o texto, oral ou escrito, é o principal integrante nesse processo, uma vez que ler é “um processo de decifração do texto, de decodificação daquilo que o texto diz.” (Cosson, 2014, p. 37). Além disso, conforme essas teorias, o processo de leitura se dá na relação do leitor com o texto, pois como afirma Chartier, “a leitura não é uma invariante his-

tórica – mesmo nas suas modalidades mais físicas –, mas um gesto, individual ou coletivo, dependente das formas de sociabilidade, das representações do saber ou do lazer, das concepções da individualidade” (Chartier apud Cosson, 2014, p. 38).

Em síntese, a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de construção de sentidos. O leitor deve estar ciente de que o escritor do texto tem suas intenções, mas, que este conta com o leitor para ser um coautor a partir das escolhas que serão feitas ao ler o texto e para ler o texto. Nesse sentido, a epígrafe de um documento da Câmara Setorial do Livro e da Comunicação Gráfica, um dos órgãos consultivos do Sistema MinC, Ministério da Cultura diz que “Não há nação desenvolvida que não seja uma nação de leitores”. Posto isso, o documento defende que o hábito de leitura não tem correspondência direta com o índice de alfabetização, pois exige do leitor uma aproximação ímpar com o texto. O documento nos faz refletir sobre a condição de acesso ao livro no Brasil – 2,4 livros per capita/ano contra 11 nos Estados Unidos e 7 na França – mas, também de iniciativas recentes destinadas a estimular o gosto ou hábito pela leitura. Vale lembrar que só poderá existir o desenvolvimento de um hábito, caso o leitor tenha acesso real aos livros, através de bibliotecas, escolas, livros virtuais, entre outros.

Segundo a 5ª edição da pesquisa Retratos do Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro (2021), há “uma redução no percentual de leitores entre 2015 e 2019”, além de continuarmos “com um patamar de quase 50% de não leitores, o que pode explicar porque, no ranking do IDH (84º lugar), estamos atrás de vários países da América Latina e caímos cinco posições entre 2018 e 2019.”

O panorama apresentado pela Retratos indica que, de 2015 a 2019, sofremos uma perda: passamos de 104,7 milhões de leitores para 100,1 milhões – uma queda de 4,6 milhões, mais acentuada nas classes A (de 76% de leitores para 67%) e B (de 70% para 63%) e entre os que cursaram o Ensino Superior (de 82% para 68%). (Saron, 2021, p. 11)

Conforme o Instituto Pró-Livro (IPL), o livro é a base para uma luta justa por equidade, pois, é através dele que temos um caminho possível para combater o analfabetismo funcional. Para abordar as questões levantadas, é essencial que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) leve em consideração as evidências de leitura, conforme mostrado pela pesquisa do IPL. Além disso, é crucial estimular iniciativas por meio das famílias, que têm um papel fundamental na formação do gosto pela leitura, a fim de criar o hábito de leitura nos 48% dos brasileiros que, segundo a pesquisa, não gostam de ler. Como ressaltado por Failla (2021, p. 24):

Se mais de 40% dos entrevistados informam, na pesquisa, que não leem porque têm dificuldades para compreender o que leem, concluímos que quatro em cada dez brasileiros com mais de 5 anos não dispõem de ferramentas básicas para o acesso ao conhecimento, à aprendizagem e para a transformação da sua situação social. (FAILLA, 2021, p. 24)

Podemos ver então que os níveis de formação que um leitor tem, provavelmente, estará atrelada a sua situação social. A análise apresentada pelo IPL (2021) mostra que, no Brasil, aquele que lê deve seu status de leitor “em geral, ao fato de ter sido privilegiado socialmente, ter nascido em uma família leitora, ter estudado em escolas com ensino de melhor qualidade, ter acesso aos livros [...]”. Outro ponto importante é que a desvalorização de políticas públicas que incentivaram a leitura, ao longo do tempo, foi

um agravante para a redução do número de leitores no território brasileiro, como podemos observar no fragmento abaixo:

O desmonte dos programas voltados à democratização do acesso ao livro, à formação de leitores, ao incentivo a projetos de leitura e à instalação de bibliotecas; o desprezo a políticas inclusivas – e, em especial, o “engavetamento” das políticas públicas do livro e leitura que definem princípios, conceitos, responsabilidades e que orientam, integram e coordenam todos esses programas e ações promovidos pelo Estado ou pela sociedade civil – já anunciavam que, por dificuldades no acesso, na sustentabilidade, no estímulo, nas ausências... teríamos impactos nos números, ao afastar os leitores dos livros e os potenciais leitores da leitura. (Failla, 2021, p. 26-27)

Devemos observar, também, nos dados da Retratos do Brasil, do ano de 2019, que apenas 52% dos brasileiros são considerados leitores e que a média de livros lidos por ano, não aumentou muito. Uma esperança para essa situação pode ser vista nos dados que apontam que crianças entre 5 e 10 anos estão lendo mais, pois houve uma elevação de 67% para 71%. Além disso, foi constatado que o percentual dessa faixa etária que é escolarizada aumentou de 82% para 86% - revelando também que elas concluíram o Ensino Fundamental I.

De acordo com o PISA, 2018, no ranking da competência em leitura, formado por 77 países, o Brasil ocupa a 57ª posição. Aproximadamente 50% dos estudantes brasileiros com 15 anos não alcançaram o nível básico de leitura. O 11º Painel do Varejo de Livros no Brasil, pesquisa realizada pela Nielsen BookScan e divulgada pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL, 2021), mostra que houve um aumento de 33% em vendas de livros e registrou 43,9 milhões de livros comercializados, com o

lucro de R\$1,83 bilhões. Número maior que o de 2020, que marcou 41,9 milhões de livros vendidos com o faturamento de 1,74 bilhões. Esses números mostram que durante a pandemia o interesse do brasileiro pelos livros aumentou e nos traz expectativas para as próximas avaliações do PISA.

Antes da pandemia, o cenário do mercado editorial revelava uma situação preocupante com a crise de grandes redes de livrarias, entre elas, a Saraiva e a Cultura. O livreiro e presidente da ABL, Bernardo Gurbanov, afirma que a crise é percebida desde 2014 “(...) juntamente ao início do maior período recessivo da história econômica do país, até a chegada da pandemia da Covid-19 (...) quando entra em campo um novo fator: mais uma vez as novas tecnologias e sua influência na modelagem dos hábitos de consumo” (Gurbanov, 2021, p. 57). Os resultados da pesquisa Mercado de livros do Brasil/ Números no setor (2021), realizada pela GfK (Growth from Knowledge) e pela Associação Brasileira de Livrarias, mostram que dentro desse período pandêmico houve uma busca maior por e-books e que ocorreu uma queda na procura por livros de direito, didáticos e dicionários. Entretanto, a procura por HQ/Jogos, literatura estrangeira, ciências e temáticas sobre concurso público foram os gêneros com destaque positivo.

Letramentos

A palavra “letramento” advém do termo inglês *literacy*, cuja etimologia refere-se ao vocábulo em latim *littera*, que significa “letra” (Soares, 2009). As duas línguas utilizaram como raiz a palavra latina e adicionaram um sufixo para nomear um novo conceito. O aparecimento da palavra foi motivado pelo avanço dos estudos sobre leitura e alfabetização.

Nesse contexto, o conceito de letramento surge para atender a uma nova compreen-

são dos processos e competências de leitura. Sobre a concepção de letramento, uma das definições mais elucidativas do termo é aquela por Ângela Kleiman, professora, pesquisadora e escritora da área da Linguística: “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (Kleiman, 1996, p.18).

Para utilizar esse conceito com eficácia em sua prática, o professor deve ressignificar o conceito de ensino-aprendizagem tradicional e impulsionar saberes, recursos, capacidades e conhecimentos para ser um agente de letramento. Essa ação do professor, segundo Kleiman (2006), garante o empoderamento docente e estabelece ações pedagógicas que resultam na coletividade e na autonomia. Vale salientar que os agentes de letramento podem ser tanto os professores, quanto os alunos ou alguém que esteja inserido no contexto social escolar.

A competência de leitura e interpretação de textos, como também o desempenho efetivo da leitura e da escrita, que formam o letramento, deveria ser resultado ou consequência de um processo de alfabetização bem realizado. Magda Soares, em sua publicação *Alfabetização e letramento: caderno do professor*, escrito conjuntamente com Antônio Batista, similarmemente explica letramento como o “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (2005, p. 25).

Assim, a concepção de letramento se configura como prática social, ultrapassando o mero conhecimento da leitura e da escrita. Em resumo, o letramento é a competência de saber ler e escrever, conforme a condição

das práticas sociais que rodeiam a leitura e a escrita, as quais se entrelaçam na linguagem como fruto cultural e social. Dessa forma, percebemos que o letramento é uma prática pedagógica bastante abrangente e que inclui diversas questões: pessoais, sociais, culturais, históricas, econômicas, tecnológicas, dentre outras. O professor Rildo Cosson (2015, p. 1), listou alguns tipos de letramentos que temos até então:

Entre outras denominações, é possível listar: letramento digital (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008), letramento financeiro (BAYA; CATAÚSB; e JOHEDB, 2014), letramento informacional (WEBBER JOHNSTON, 2000), letramento científico (LAUGKSCH, 2000), letramento cultural (HIRSCH, 1983) letramento cívico (ZÁPOTOČNÁ, 2012), letramento matemático (JABLONKA, 2003), letramento visual (MESSARIS, 1994), letramento tecnológico (BYBEE, 2000), letramento em saúde (CHINN, 2011), letramento ambiental (STABLES, 1998), letramento botânico (HEMINGWAY et al., 2011), letramento genético (KAYE e KORF, 2013), letramento político (CASSEL e LO, 1997) e letramento emocional (STEINER, 1984). (Cosson, 2015, p. 1)

Para além desses, ainda temos o conceito de Multiletramentos, que segundo Mary Kalantzis; Bill Cope e Petrilson Pinheiro (2020, p. 19-20) abrange aspectos da diversidade social e da multimodalidade, sendo assim é levado em conta as múltiplas linguagens na situação de comunicação, verbal e/ou não-verbal, a pluralidade cultural, as variadas formas de elaborar um texto, considerando a heterogenia dos textos. Dessa forma, os multiletramentos possibilitam a uma intercomunicação. No texto multimodal, como no texto digital, temos letras, códigos, símbolos, imagens, sons, que convocam a interação, percepção, conhecimento do contexto local e as habilidades de compreensão.

Conforme Cosson, as estratégias para letramento nas escolas pedem a compreensão teórica sobre a linguagem, conseqüentemente, é importante sugerir atividades que incentivem as habilidades dos alunos. São exemplos de atividades de letramento:

- » Projetos de leitura;
- » Produção de textos;
- » Interpretação de textos;
- » Leitura e interpretação de imagens e obras de arte;
- » Práticas artísticas para se expressar;
- » Discussões sobre as leituras;
- » Experimentos científicos e discussões;
- » Trabalhos sobre diferentes culturas e línguas;
- » Resolução de problemas por meio da linguagem;
- » Resolução de problemas por meio dos conhecimentos matemáticos;
- » Utilização de recursos digitais para comunicação e leitura.

Além disso, também precisamos deixar claro o conceito de Letramento Digital, posto que, para haver um letramento literário na web, é necessário que haja antes o letramento digital. Esse, por sua vez, refere-se às habilidades sociais de leitura e elaboração de textos em espaços digitais (Soares, 2002). Em outras palavras, a utilização de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por aparelhos móveis, como, por exemplo, celulares e tablets, em plataformas de e-mail, redes sociais na web, entre outras.

Esse assunto tem demandado, cada vez mais, espaço nos debates educacionais, já que, desde muito cedo, os alunos entram em contato com a web e a escola necessita acompanhar esse processo. Moreira (2012, p. 3) defende que o letramento digital vai muito além de “uma tecnologia de informação adquirida ativa ou passivamente”, ou de

saber ler e escrever dentro da web, ele afirma que:

Na realidade, consiste em saber utilizar esses recursos para aplicá-los no cotidiano, em benefício do próprio usuário. Precisa-se, nesse caso, indagar o porquê de se fazer uma busca na web, ou seja, saber qual a finalidade dessa informação para a vida a fim de promover a aquisição de um (novo) conhecimento. (Moreira, 2012, p. 3)

Sendo assim, o conceito usado por Soares (2002) se encaixa aqui, uma vez que ela afirma que o letramento digital é usado para aludir à tese da habilidade de leitura e escrita facilitada pelo computador e pela internet.

Letramento literário

O Letramento Literário pode ser definido como a construção do sentido a partir da literatura enquanto linguagem. Paulino (1998, p.16 apud Pinheiro 2006, p. 28), define o letramento literário como “uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Na mesma esteira de raciocínio, Ramos (2019, p. 31) complementa que o “Letramento literário desempenha papel central em um sistema educacional que está empenhado em uma formação, sobretudo, humana.” Dessa forma, é possível afirmar que, ao trazer atividades de letramento literário para a sala de aula, o universo, que até então era conhecido pelos alunos, será expandido. Logo, a competência de compreensão desse estudante será aprimorada e novos conhecimentos linguísticos surgirão. Esse panorama pode ser confirmado através da avaliação do PISA (2018, p. 45) sobre o letramento, de modo geral:

O letramento em Leitura inclui uma ampla variedade de competências cognitivas, desde a decodificação básica ao conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas

e características linguísticas e textuais mais amplas, até o conhecimento de mundo. Também inclui competências metacognitivas: a consciência e a capacidade de usar uma variedade de estratégias apropriadas ao processar textos (Pisa, 2018, p. 45).

Especificamente, segundo Ramos (2019, p. 26-27), “a literatura na escola, quando significativa para os estudantes, têm grande valor na formação, não só do leitor, mas, sobretudo, do indivíduo, pois o texto literário possui um caráter humanizador que lhe é intrínseco.” Sendo assim, o letramento literário é uma porta aberta para um olhar mais crítico sobre o mundo e as questões sociais e individuais que este apresenta, uma vez que é através da leitura que conseguimos observar o passado, entender o presente e mudar o futuro. A leitura pode ajudar o indivíduo a não fazer julgamentos prévios e pode levá-lo a ler melhor as situações que lhe são apresentadas, assim como defende Cosson (2018, p. 30) “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo”.

Nesse sentido, podemos ver que o letramento literário é um processo em que o indivíduo pode expandir sua condição de leitor crítico, mas que, como todos os processos educacionais, é complexo. De acordo com Ramos (2019, p. 49), “muitos alunos sentem dificuldade em entender o que leem [...]. Essa sensação de impotência diante do texto escrito cria esse afastamento, pois nenhum leitor investirá em uma leitura para a qual não consegue atribuir sentido.” Tal situação cria uma aversão por parte de muitos alunos, com relação às atividades de leitura. Posto isso, é de suma importância que o educador utilize o universo do discente, como foi defendido por Paulo Freire (2011) e a partir disso, trabalhe no sentido de favorecer a ampliação dos gostos e conhecimen-

tos literários dos estudantes, motivando-os a buscar novas leituras. Sobre este ponto, Cosson (2016, p. 47-48) destacou:

É necessário que o ensino de literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. (Cosson, 2016, p. 47-48)

Teresa Colomer (2007, p. 31) afirma que “o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade”. A literatura fomenta a humanidade do ser, além de colaborar para a compreensão e enfrentamento de situações sociais diversas. O professor que está na sala de aula do ensino básico tem como obrigação cidadã levar ao aluno o ensino de literatura para além do simples exercício de interpretação.

As propostas da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), enfatizam a ideia de instituir um processo de aprendizagem a partir da diversidade cultural, propondo, inclusive, à inserção da tecnologia nas metodologias de aprendizagem. Numa das seções denominadas Campo artístico-literário da referida Base, o documento sugere a seguinte atividade prática:

(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, blogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.) (Mec, 2018, p. 526).

Brasileiros passam cerca de 10h19min. on-line diariamente, ficando entre os países que mais passam tempo na internet, segundo a pesquisa Digital 2022: Global Overview Report, publicado pelo site Datareportal.

Nessa perspectiva, a BNCC traz também propostas sobre a inclusão do letramento digital de literatura na seção *Competências Específicas De Linguagens E Suas Tecnologias Para O Ensino Médio*.

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e desaprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Mec, 2018, p. 490).

Contudo, o que se vê, geralmente, na sala de aula, são reproduções de aulas tradicionais, padronizadas e que resumem o processo de aprendizagem à abordagem única de apresentação de cânones, interpretações de fragmentos literários, exposições de autores e contextos históricos. Nesse sentido, as aulas de literatura são planejadas a partir de metodologias alicerçadas na abordagem de aspectos formais de determinada obra e autor, que acabam por deixar em segundo plano a análise crítica que poderia envolver o estudante em situações de ensino mais significativas, de modo que ele se sentisse instigado a conhecer mais sobre o assunto, o livro abordado ou o autor, ao término da aula.

A literatura é um dos conteúdos mais antigos dos currículos brasileiros do ensino básico, entretanto, não ocupa o status de disciplina independente nas diretrizes governamentais brasileiras ou nas práticas cotidianas da escola. A validade de sua presença nos conteúdos da sala de aula está vinculada aos programas de língua portuguesa, uma vez que envolve uma relação de subordinação a outros temas, como análise linguística ou produção textual. Atualmente, essa subordinação se dá, quase que exclusivamente, em função das provas de acesso ao

ensino superior (Enem e vestibulares), nas quais a leitura literária prevista pouco se diferencia da leitura de textos referenciais.

Leitura na web

A história da humanidade é marcada pela forma como nos expressamos. No princípio, usávamos desenhos em rochas e cavernas; com o passar dos anos, vieram os pergaminhos e papiros, as cartas em papel e hoje temos notebooks, tablets e smartphones.

Diante da grande evolução tecnológica proporcionada pela internet e de seu amplo alcance, é importante que as instituições de ensino, especialmente aquelas que trabalham com crianças e adolescentes, utilizem a web para favorecer os letramentos e a ampliação da capacidade de atribuir significados. Burlamaque (2016, p. 63) apontou que:

Segundo Antônio Carlos Xavier (2011), hoje as crianças e adolescentes têm se tornado letradas digitalmente independentemente da escola e das instituições de ensino. Para essa geração, o “transitar” pelas práticas de escrita e leitura é quase como aprender a andar e falar. Na maior parte das vezes, esperam que o seu modo de ler o mundo seja contemplado no ambiente escolar, o que nem sempre ocorre, já que o sistema de ensino pode apresentar lentidão para acompanhar as mudanças da sociedade. (Burlamaque, 2015, p. 63)

O alcance da cultura digital vem crescendo, continuamente, desde que esta tem se tornado, cada vez mais, acessível para a população, em geral. De acordo com o Instituto Pró-Livro, em sua pesquisa intitulada Retratos do Brasil, feita em 2019 e publicada em 2020, 25% dos entrevistados passaram a se interessar por livros através do contato com influenciadores digitais (Failla, 2020, p. 112). Nesse cenário, temos a informação de que 37% desse número são adolescentes de 14 a 17 anos (Failla, 2020, p.

113). A pesquisa também indicou que 4% dos leitores de literatura e 3% dos leitores de livros leram porque algum bookinfluencer lhes indicou uma leitura (Failla, 2020, p. 118). Outro dado importante que a pesquisa traz é que 29% dos leitores de literatura compartilham as suas impressões nas redes (Failla, 2020, p. 124). Além disso, 3% dos entrevistados afirmaram que compram livros influenciados pelos influenciadores digitais (Failla, 2020, p. 135).

O IPL(2019, p. 113) revelou uma pequena porcentagem para a influência da web na leitura dos brasileiros, apenas 25% dos 4894 entrevistados, esses números parecem continuar crescendo e esse movimento deve ser observado. Diante da frequente afirmação popular de que “o brasileiro não lê” e da preocupação com o impacto negativo da internet no hábito de leitura, é crucial uma reflexão embasada sobre os conceitos envolvidos nessa discussão. Essas percepções refletem diretamente a compreensão predominante de leitura e suas motivações subjacentes, muitas vezes fundamentadas em visões simplificadas ou estereotipadas.

Ribeiro (2006, p. 587) questiona “que leitura estamos considerando, nas entrelinhas, quando afirmamos o que afirmamos?” e atesta que “certamente, não se está falando em todo tipo de revista, jornal ou narrativa impressa. Não se está considerando gêneros primários de texto (Schneuwly, 2004) e nem tratando de textos não-verbais, como programas de televisão e filmes de longa-metragem.”.

Decerto, ao colocar que os brasileiros não leem, estamos desconsiderando todo o tipo de leitura que não seja a clássica, consagrada e impressa. Atualmente, a concepção de leitura vai muito além de uma publicação canônica e física. É possível afirmar que o leitor da web lê o tempo inteiro, uma

vez que o texto é a sua principal forma de comunicação. “Se considerarmos que a web tem o texto como um dos componentes mais importantes da interface, o leitor de telas lê o tempo todo, embora nem sempre tome contato com Émile Zola ou Machado de Assis entre os hiperlinks que deseja navegar.” declara Ribeiro (2006, p. 587).

Por isso, é importante que o aluno saiba analisar, criticamente, o que chega a ele através da internet, uma vez que os grandes sites utilizam algoritmos que bombardeiam seus usuários com variadas informações, todas ao mesmo tempo. Silva (2016, p. 3) nos lembra que “hoje, a escola não é mais a única a disseminar o conhecimento e, com isso, alteram-se definitivamente as relações de poder entre os atores sociais presentes nesse espaço, pois o professor deixa de ser a única fonte de informação e de conhecimento para os aprendizes”. Sendo assim, é ainda mais importante que a escola tenha o cuidado de preparar esses estudantes para lidar com essas situações e para interpretar os textos verbais ou não-verbais a que tem acesso.

Silva (2016, p. 6) ainda sustenta que “o fato é que o acesso e a publicação de conteúdos por qualquer pessoa que saiba usar as ferramentas disponíveis na web implica, em termos educacionais, revermos o que significa, no século XXI, ensinar e aprender”. Além desse questionamento sobre a forma de aprender, lembramos o que afirma Pereira (2005, p. 17) quando alerta para o perigo de apenas lidar com uma grande quantidade de informações: “precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento”. Sendo assim, entendemos que a utilização de perfis e de conteúdos da web na sala de aula se justifica pelo fato de promover a competência de compreensão, para além do consumo de informações.

Ainda, segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, apenas metade da população afirma conhecer o livro digital, e esse quadro não muda há quase uma década. Os resultados coletados em 2019 apontam que “47% da amostra afirmou que nunca havia ouvido falar de livro digital. Esse percentual se mantém desde 2012, quando 45% da amostra afirmou nunca ter ouvido falar em livros digitais, o que gera uma certa preocupação” (Endo, 2021). Além disso, foi apresentado que apenas 37% daqueles que já conheciam os ebooks haviam lido algum (Instituto Pró-livro; Itaú Cultural, 2020).

Entretanto, com o aumento da comercialização de e-books, durante o período da pandemia, podemos afirmar que a COVID-19 acelerou o processo de adoção da leitura digital. Com base nos dados da pesquisa Conteúdo Digital do Setor Brasileiro, na edição de 2021, que utilizou como ano base, 2020, aponta que houve um aumento de 81% no consumo de literatura digital, sendo 8% composto por audiobooks, o que nos mostra uma outra tendência de adoção dentro da web.

As mídias sociais passaram a ter um papel, cada vez mais, importante como interface entre leitores, editoras, autores e, também, com as obras. *Booktubers*, *podcasters* e influenciadores na área da literatura marcaram presença no ano de 2020, dentro das redes sociais e, de certa forma, substituíram os eventos presenciais. A adaptação a esse contexto representou outro desafio para os leitores durante a pandemia, conforme destacado pelo mercado, como afirmou Maju Alves, responsável pelos projetos especiais do portal Publishnews, ao discutir sobre a rede TikTok.

a relação pessoal que o TikTok constrói com o público é o que faz diferença e o sucesso de muitos livros. A diferença é que no app, as re-

comendações são muito pessoais e contam com muita emoção. Isso faz com que as pessoas se identifiquem e, assim, os livros atingem muitas outras pessoas. (Facchini, 2021).

É importante salientar que havendo, efetivamente, um avanço no acolhimento do livro digital entre o público leitor, isso pode resultar na democratização do acesso aos livros e à informação e, também, em uma ampliação dos letramentos.

Dentro da web, muitas pessoas sonham em se tornar influenciadores digitais, ou seja, desejam influenciar outras pessoas por meio do conteúdo digital que escolhem. O termo *influencer* digital se refere àquelas pessoas que se destacam nas redes e que possuem a capacidade de mobilizar um grande número de seguidores, pautando opiniões e comportamentos e, até mesmo, criando conteúdos que sejam exclusivos (Silva; Tessarolo, 2016, p.5). A divulgação da rotina íntima, dos pensamentos e das preferências de cada um desses influencers desperta curiosidade e extremo interesse,

ao ponto de seus comportamentos gerarem significativo impacto em determinados temas. (de Souza; Simas, 2018, p. 21).

Dentro desse movimento, há diversas áreas de atuação e dentre elas, temos os *bookinfluencers*. Esses influenciadores se destacam pela produção de conteúdo literário, cujo principal objetivo é levar o conteúdo sobre livros para os seus seguidores de forma interativa. O espaço de atuação são as redes sociais, *Instagram e TikTok*, e o *Youtube*. O ponto alto desse tipo de atuação literária é o fato dos *bookinfluencers* trazerem conteúdo sobre os gêneros literários variados, bem como diversos tipos de conteúdo. Como foco de nossa pesquisa, fizemos uma seleção de perfis, por local de atuação. O critério utilizado para a seleção desses perfis foi a constância das publicações, tempo de atuação no segmento (mais de 5 anos para Youtube; 2 para instagram; 1 para o TikTok), além da quantidade de seguidores (maior que 10 mil para o Instagram; 100K para o TikTok e Youtube).

Quadro 1 – Listagem dos *bookinfluencers* utilizados

Youtube	instagram	tiktok
Kabook TV	Sobre um Livro	Izabela Lopes (@bellslopes)
Perdido nos Livros	Queria Ser Alice	Tiago Valente (@otiagovalente)
Ju Cirqueira	Books da Fer	Patrick (@patzzic)
Literature-se	Retipatia e Livro	Rodrigo de Lorenzi (@rodrigodelorenzi)
Tatiana Feltrin		Gabriela (@zomerela)
Vá Ler Um Livro		

Fonte: Criado pela autora, 2022

Para realizar a análise desses perfis, foi criado um roteiro com quatro aspectos. São estes:

- A. Identificação do Perfil;
- B. Ligação com a área da educação ou das humanidades (outras áreas do conhecimento como jornalismo, psicologia, etc.);
- C. Tipo de postagens;
- D. Alcance e número de seguidores.

A partir dos dados observados, foi possível perceber a importância de cada perfil para o crescimento do gosto pela leitura no Brasil, uma vez que o principal diferencial desses perfis é a originalidade. É válido mencionar que mesmo não sendo pessoas diretamente ligadas à educação, há um esforço dos bookinfluencers em captar mais leitores e ajudar mais pessoas a ampliar seu letramento. A partir das leituras recomendadas por esses profissionais, e também, por suas críticas e entendimentos compartilhados em suas redes, aqueles que os seguem passam a observar e analisar suas próprias leituras de outras formas. Esse movimento faz com que aumente a criticidade do leitor aos diversos aspectos para a decodificação de um livro. A quantidade de pessoas alcançadas por esses perfis é muito significativa, já que a maioria tem mais de 100K de seguidores. Foi possível constatar que as redes sociais, conseguem chamar a atenção dos adolescentes e incentivá-los através de uma linguagem que comunga com a que eles usam entre si.

As redes sociais permitem que os internautas se posicionem e conversem entre si sobre os livros que gostaram ou não, além de se identificarem com os assuntos tratados nos vídeos e/ou resenhas, experimentando assim, a oportunidade de se expressar sem estar presos a regras e normas. Por meio dos comentários é possível observar

que a comunidade bookstan se empenha e se doa ao livro, mesmo sendo um clássico de linguagem mais rebuscada. Podemos observar que ao serem cativados pelos bookinfluencers, os leitores podem deixar de lado quaisquer reservas e se lançar na leitura sugerida, descobrindo o que despertou seu interesse inicial e os motivou a desejar essa experiência literária.

Aliado a essa liberdade de expressão propiciada pelas redes, a influência dos bookinfluencers não fica apenas na web. Toda essa empolgação literária é levada para a vida real através de eventos, encontros, clubes de leituras e muitas outras ideias literárias que surgem como uma maneira de compartilhar, presencialmente, o gosto pela leitura.

É perceptível, também, que as redes literárias permitem que o leitor se expresse da maneira que achar melhor. Não é raro que na internet haja discussões sobre a literatura clássica, pirataria de livros, principalmente, os nacionais. Em grande parte das salas de aula, o estudante acaba ficando restrito aos questionamentos feitos pelo professor, mas, nas redes não existem essas restrições, o que facilita o pensamento crítico. Podemos afirmar que a web trouxe os leitores para o convívio da comunidade, através da influência dos bookinfluencers. Eventos como a Bienal, FLUP (Festa Literária das Periferias) e FLIP (Festa Literária Internacional de Paraty) recebem mais visitantes justamente pela relação afetiva que os internautas constroem com seus respectivos influenciadores.

No contexto educacional contemporâneo, o letramento literário vai além da simples habilidade de ler e compreender textos; envolve o desenvolvimento de competências críticas, criativas e colaborativas relacionadas à literatura. Com o advento da tecnologia e o uso generalizado das mídias

digitais, torna-se fundamental adaptar estratégias de letramento literário para engajar os alunos de maneira significativa e relevante. Neste sentido, explorar atividades que integram a literatura ao ambiente online e às práticas culturais contemporâneas pode despertar o interesse dos estudantes e enriquecer sua experiência de aprendizado.

A seguir, apresentaremos uma variedade de atividades de letramento literário adaptadas para a sala de aula, com foco na interação com a web e nas novas formas de expressão e participação literária. Desde a criação de fanfics inspiradas em obras clássicas até a exploração dos elementos visuais e sensoriais dos livros, essas atividades visam não apenas promover a leitura, mas também estimular a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração entre os alunos. Vamos explorar cada uma dessas estratégias em detalhes, destacando sua importância no contexto atual da educação e seus benefícios para o desenvolvimento integral dos estudantes.

1. **criação de Fanfics e Adaptações Literárias:**

Além das fanfics inspiradas nos livros do currículo, os alunos podem ser incentivados a criar adaptações literárias, como roteiros para peças teatrais ou argumentos para curtas-metragens baseados nos temas e personagens das obras estudadas. Essa abordagem estimula a criatividade e o pensamento crítico ao explorar diferentes formas de expressão artística.

2. **Análise da estrutura e Design dos Livros:**

Os alunos podem pesquisar e discutir sobre a estruturação física dos livros, incluindo aspectos como escolha da capa, tipo de fonte e papel utilizado. Esta atividade permite aos estudantes refletir sobre como

o design influencia a experiência de leitura e interpretar o conteúdo para além do texto escrito, incorporando elementos visuais e sensoriais.

3. **Leitura conjunta e comparativa:**

Os alunos podem participar de uma leitura conjunta de dois livros: um indicado pelo professor e outro escolhido pelos próprios alunos. Após a leitura, promove-se uma comparação entre as obras, incentivando a análise crítica e a troca de opiniões sobre diferentes estilos literários e abordagens narrativas.

4. **exploração de Gêneros Literários:**

Propor aos alunos a exploração de diversos gêneros literários, incluindo ficção científica, romance histórico, poesia contemporânea, entre outros. Os estudantes podem ler e discutir obras representativas de cada gênero, identificando características distintas e ampliando seu repertório literário.

5. **Gincanas Literárias e Perfil Literário online:**

Realizar gincanas temáticas que incentivem os alunos a trazer elementos dos bookinfluencers para sua realidade escolar, como a criação de perfis literários nas redes sociais da classe. Os estudantes podem compartilhar resenhas, recomendações de leitura e promover discussões sobre livros, criando uma comunidade de leitores dentro do ambiente escolar.

6. **entrevistas com Autores ou Booktubers:**

Promover a interação dos alunos com autores renomados ou booktubers através de entrevistas virtuais. Os estudantes podem preparar perguntas sobre os processos criativos, inspirações e experiências relacionadas à escrita e à promoção da leitura na era digital.

7. Essas atividades visam não apenas fortalecer o letramento literário dos alunos, mas também cultivar um ambiente dinâmico e participativo de aprendizado, onde a literatura se torna uma ferramenta poderosa para estimular a imaginação, o pensamento crítico e a expressão criativa.

Considerações finais

Para que novas estratégias possam ser implementadas na sala de aula, é fundamental considerar a importância de trazer da esfera das redes literárias para o ambiente escolar a criatividade e a liberdade de expressão. Estas são ferramentas essenciais que permitem aos estudantes opinar criticamente sobre os livros selecionados para leitura. São abordagens que visam renovar os métodos de ensino da literatura, tornando a experiência de leitura algo mais do que uma obrigação de consumir um clássico literário. Muitas vezes, o desinteresse ou desconforto dos estudantes em relação a um livro não está na obra em si, mas sim na forma como ela é abordada em sala de aula. Essas estratégias promovem um ambiente educacional mais inclusivo e engajador, permitindo que os alunos explorem diferentes perspectivas, interpretações e formas de se relacionar com a literatura. Ao estimular a criatividade e a expressão crítica, os estudantes desenvolvem habilidades de letramento literário de forma mais significativa e pessoal, o que contribui para uma maior apreciação e compreensão do mundo literário.

Um exemplo pode ser visto na novela, exibida pela Rede Record, *Rebelde* (2011/12), uma vez que o cenário era uma escola e era possível observar o dia a dia dos adolescentes em suas aulas. Uma das disciplinas recorrentes era a de literatura, na qual o professor conduzia debates sobre o tema do livro com

os alunos, despertando curiosidade e vontade de discutir o livro mesmo antes da leitura. Isso estimulava tanto os alunos presentes na sala de aula quanto os telespectadores que acompanhavam em casa pela televisão. “Rebeldes” tornou-se um fenômeno nacional, e as aulas de literatura e a abordagem didática do professor Vicente eram muito desejadas pelos telespectadores.

Dessa forma, entendemos que uma das condições necessárias para a mudança nas aulas de literatura é fazer com que o aluno se sinta pertencente a esse espaço de debate literário. Para que atividades como as que foram citadas no decorrer do texto se tornem mais utilizadas, a formação dos profissionais em Letras deveria contemplar disciplinas voltadas para as teorias da leitura, com ênfase nos letramentos.

Gostariamos de reafirmar que é possível transformar o letramento tradicional, que é utilizado em sala de aula, para um que seja mais receptivo aos alunos. Observando a comunidade bookstan, descobri que o ato de ler pode ser muito mais significativo do que imaginamos e que a abordagem criativa pode instigar, nas pessoas, o hábito pela leitura.

Referências

Associação Nacional Das Livrarias (ANL); GfK. Mercado do livro no Brasil/ Números do setor. São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www.anl.org.br/v1/numeros-do-setor/>>. Acesso em 11 mai. 2022.

Brasil. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em 12 mai. 2022.

Brasília/df. Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira (Org.). Relatório Brasil No Pisa 2018: Versão Preliminar. 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/docu-

- [mentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf](#)>. Acesso em: 07 mai. 2022.
- BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; Barth, Pedro Afonso. Redes sociais e o ensino: o skoob como ferramenta para o letramento digital e literário. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 26, n. 3, p. 53-73, 2015.
- Câmara Brasileira Do Livro (cbl); Sindicato Nacional Dos Editores De Livro (snel); Nielsen. Pesquisa produção e vendas no setor editorial brasileiro. São Paulo, 2020. Disponível em <<https://snel.org.br/pesquisas/>>. Acesso em 11 mai. 2022.
- Cbl; Snel; Nielsen Book. Conteúdo digital do setor editorial brasileiro – 2020. Disponível em: <https://snel.org.br/wp/wpcontent/uploads/2021/07/APRESENTACAO_-_Pesquisa_Conteudo_Digital_ano-base_2020.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2022.
- COLOMER, Teresa. Andar entre livros. A leitura literária na escola. Tradução LauraSandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, p. 173-187, 2015.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- DA SILVA, Edna Marta Oliveira. O letramento crítico e o letramento digital: a web no espaço escolar. *Revista X*, v. 2, n. 1. 2016, 2016.
- Datareportal Digital 2022: Brazil. Disponível em: <<https://datareportal.com/reports/digital-2022-brazil>>. Acesso em: 12 mai. 2022.
- De Souza Simas, Danielle Costa; De Souza Júnior, Albefredo Melo. Sociedade em rede: os influencers digitais e a publicidade oculta nas redes sociais. *Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias*, v. 4, n. 1, p. 17-32, 2018.
- Endo, W. Olhar digital – Um mapa editorial para avalia a presença do livro digital no Brasil. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - 44o Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Anais... Virtual: 2021.
- FACCHINI, T. O senso de comunidade: a chave de sucesso para o varejo de livros. Publishnews. Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/materias/2021/09/15/o-senso-de-comunidade-a-chave-do-sucesso-para-o-varejo-de-livros>>. Acesso em: 11 mai. 2022.
- FAILLA, Zoara. O acesso à leitura no Brasil – os recados dos “retratos da leitura”. *Retratos da leitura no Brasil*, v. 5, 2020.
- IORE, Ottaviano de (s. d.), Livro, Biblioteca e Leitura no Brasil. Disponível em: <<http://www.ebookcult.com.br/ebookzine/livrobibliotecaeleituranobrasil.htm>>. Acesso em: 09 mai. 22.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época; 22).
- GURBANOV, Bernardo. Mais respiradores e menos tributos para as livrarias do Brasil. In: Louzada, Daniel (org). *Livros para todos: ensaio sobre a construção de um país de leitores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.
- KLEIMAN, Ângela. Letramento em verbete: O que é letramento? *Presença pedagógica* v.2, nº10, 1996.
- KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e linguística portuguesa*, n. 8, p. 409-424, 2006.
- KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento. Não basta ensinar a ler e a escrever, v. 1, 2005.
- MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).
- MOREIRA, Carla. Letramento digital: do conceito à prática. *Anais do SIELP*, v. 2, n. 1, p. 1- 15, 2012.
- PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: Coscarelli, C. V.; Ribeiro, A.E. (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. pp.13-24.
- PINHEIRO, Marta Passos. Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”. 2006. 306 f. Tese (Doutorado) - Curso de

Educação, Faculdade de Educação da Ufmg, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA83LR5X/1/2000000110.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2022.

RAMOS, Gleidson Azevedo. Leitura Literária na biblioteca escolar: Uma proposta de revitalização. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. Seis clichês e uma sugestão sobre a leitura na web. Linguagem em (Dis) curso, v. 9, p. 585-602, 2009

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda Becker; Batista, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização e letramento: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

Recebido em: 02/03/2024

Aprovado em: 16/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Abordagem do léxico e da seleção vocabular no Manual do Professor em livro didático do Ensino Médio

*Carlos Roberto Gonçalves da Silva (UFCEG)**

<https://orcid.org/0000-0001-7129-9730>

*Herbertt Neves (UFPE/UFCEG)***

<https://orcid.org/0000-0002-4454-2755>

Resumo:

Considerando a importância do material destinado ao aluno, os livros didáticos de português (LDP), e do que chega às mãos do docente no Manual do Professor (MP), objetivamos investigar os pressupostos teórico-metodológicos relacionados ao ensino do léxico e da seleção vocabular no MP de um LDP. Nossa base teórica se assenta em autores que tratam da Lexicologia, do conceito de léxico e do seu ensino (Neves, 2020; Castilho, 2020; Antunes, 2012), bem como em estudos relacionados à seleção lexical (Cardoso, 2015). A metodologia deste trabalho parte de uma pesquisa documental, descritiva e explicativa, com abordagem qualitativa dos dados obtidos a partir de um LDP selecionado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021, destinado ao Ensino Médio. Nossas análises apontam para uma orientação teórica produtiva em relação a conceitos como o de língua, que dão sustentação a atividades que considerem o léxico e a seleção lexical no interior dos textos, mas ainda há lacunas consideráveis que devem ser superadas, por um lado, pelos proponentes dos LDP e, por outro, pelo professor em sala. **Palavras-chave:** Ensino do léxico; Seleção lexical; Livro didático de português; Manual do professor.

Abstract:

Approach to the lexicon and vocabulary selection in the Teacher's Manual in a High School textbook

Considering the importance of the material destined for students in Portuguese textbooks (PT) and what reaches the hands of the teacher in the Tea-

* Professor de Língua Portuguesa da SEDUC-PE. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Língua e Ensino (PPGLE/UFCEG), na área de Estudos Linguísticos. Mestre pelo referido programa e graduado em Letras-Língua Portuguesa (UFCEG). Membro do Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3218983858804229>. E-mail: borges.carlosroberto9@gmail.com

** Professor de Língua Portuguesa e Linguística da UFCEG e da UFPE, na Graduação e na Pós-Graduação. Doutor em Letras (Linguística) pela UFPE. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8595713317541324>. E-mail: herbertt_port@hotmail.com

cher's Manual (TM), our objective is to investigate the theoretical-methodological assumptions related to lexicon and vocabulary selection in the TM of a PT. Our theoretical framework is based on authors dealing with Lexicology, the concept of lexicon, and its teaching (Neves, 2020; Castilho, 2020; Antunes, 2012), as well as studies related to lexical selection (Cardoso, 2015). The methodology of this work is based on documentary, descriptive, and explanatory research, with a qualitative approach to data obtained from a PT selected by the National Program of Textbook and Educational Material (NPTEM) of 2021, aimed at High School. Our analyses point to a productive theoretical orientation regarding concepts such as language, which support activities that consider lexicon and lexical selection within texts, but there are still considerable gaps that need to be overcome, on the one hand, by the proponents of PT, and on the other hand, by the teacher in the classroom.

Keywords: Lexicon; Lexical selection; Textbook; Teacher's Manual.

Introdução

Sobre o ensino de língua portuguesa (LP), há, no senso comum, um imaginário que imediatamente o associa ao trabalho com regras e normas gramaticais, vistas com prestígio e, às vezes, como meio para se atingir a competência em leitura e escrita. Isso se deu por uma formação histórica que desemboçou nas salas de aula, a partir de instrumentos de normatização e de controle do uso da língua desde o apogeu do latim, quando este, passando a ter contato com outros falares, foi sendo ramificado em variedades que são chamadas de latim vulgar (FARACO, 2019). Tal processo, assim, culminou em um privilégio histórico do ensino gramatical do português e no mito de que o domínio pleno da gramática normativa se torna um instrumento de ascensão social (BAGNO, 2015).

Devido ao desenvolvimento, nos estudos linguísticos, da Lexicologia Pedagógica em associação com os pressupostos da Linguística de Texto (ANTUNES, 2012; 2017), começou a ser posto em pauta não somente esse lugar de destaque da gramática, mas também a desconsideração de um subsistema da língua que merece evidência na prática docente: o léxico. Isso porque, ainda que o falante

não domine a normatividade da gramática, as regras internalizadas já na infância, na aquisição vocabular paulatina, permitem que ele comece a construir sentenças e, com isso, interagir com mais efetividade usando a linguagem verbal. Compreendemos, então, que é imprescindível oferecer ao aluno situações que permitam sua ampliação lexical, de modo que este possa ser cada vez mais independente na produção oral e escrita, na compreensão e na interpretação de textos, adquirindo competências cada vez mais exigidas na contemporaneidade.

Retomando a discussão acerca dos instrumentos de normatização, como as gramáticas, destacamos nossa crença na relevância de se analisarem documentos dessa natureza para refletir sobre potencialidades e fragilidades de uma época. Pensando nisso, surge, mais uma vez, a demanda de se observar o material didático que chega às mãos dos professores e dos alunos nas escolas brasileiras, tendo em vista a importância que, ainda hoje, o livro didático de português (LDP) tem. Nas palavras de Ströher e Monteiro (2018), os livros didáticos se constituem em artefatos culturais revelado-

res de políticas públicas, momentos históricos e propostas pedagógicas.

Neste estudo, levamos em conta não só a relevância do LD para os alunos, mas também para os professores que, em meio às problemáticas diárias enfrentadas, por vezes precisam apoiar-se nesse recurso até mesmo como forma de atualização profissional, ainda que haja as obras do PNLD específicas para esse fim. Cabe, então, empreender uma análise do Manual do Professor, isto é, o material que é destinado particularmente à compreensão acerca do LD que chega ao aluno e que pretende fomentar uma prática eficaz e produtiva. Assim, neste trabalho, objetivamos (1) descrever o Manual do Professor de um dos livros didáticos específicos destinados ao Ensino Médio do PNLD 2021 e (2) analisar pressupostos teórico-metodológicos apresentados no material associados ao trabalho com o léxico e a seleção vocabular.

Bases para a abordagem do léxico na aula de português

Língua e gramática não podem ser confundidas, mesmo sendo conceitos que se encontram em diversos momentos dos estudos da comunicação humana. Nas palavras de Antunes (2007), a língua é uma atividade interativa, finalisticamente orientada para a comunicação social, pressupondo determinados elementos, dos quais a gramática faz parte. Integram, assim, o sistema mais nuclear da língua dois componentes: um conjunto de regras que servem para a elaboração de palavras e ordenação da sentença, que é a gramática, e um inventário de palavras dessa língua, o léxico (ANTUNES, 2007).

Os componentes gramatical e lexical estão em interação tão imbricada que permanentemente se entrecruzam, fato percebido nas regras gramaticais que ditam a criação

ou adaptação de palavras da língua, como, por exemplo, as possibilidades de combinação entre radicais ou entre radicais e afixos, considerando limitações e aceitabilidade dessas construções. Por vezes, a prática docente, em LP, se volta especificamente para o trabalho com a gramática em detrimento do sistema lexical, talvez devido ao caráter mais plástico e menos estanque do léxico (MARCUSCHI, 2004). Nesse sentido, trabalha-se “[...] uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável” (ANTUNES, 2003, p. 32), estando fixada em regras imutáveis de manuais. Na contramão desse privilégio gramatical, Antunes (2012) destaca que é o saber lexical, flexível, experiencial, cumulativo e pouco explorado, aquele que melhor nos permite ampliar a competência na oralidade, na escrita, na leitura e na compreensão de textos.

O vocabulário de um texto, ou o léxico de uma língua, são ideias familiares a muitos, mas sua definição deve ser pensada com atenção. Para Villalva e Silvestre (2014), vocabulário, glossário e dicionário são palavras que fazem parte do mesmo domínio conceitual, frequentemente usados em variação livre. No entanto, cabe destacar particularidades que especificam tais conceitos. Falar sobre o léxico, então, segundo os autores, é remeter a um repositório de unidades lexicais de uma língua, mas tal ideia é alvo de controvérsias e debates, porque a identificação desse sistema implica uma compreensão própria acerca do que é a língua (ou dialeto). Isso depende, em grande medida, de critérios ideológicos, especialmente se incluirmos, nessa delimitação, as “quebras” de fronteiras com a Era Digital e o advento das novas tecnologias da comunicação e da informação, que viabilizaram trocas linguísticas amplas e rápidas (GONÇALVES DA SILVA; PATRIOTA, 2020).

O mais abstrato dos sistemas linguísticos é o sistema lexical, devido ao seu caráter aberto e a sua renovação constante (Biderman, 2001[1978]), razão pela qual, cremos, é tão complexa a tarefa de conceituá-lo. Para Correia e Almeida (2012), o léxico de uma língua é um dos sistemas mais afetados pela mudança. Essas questões, em nossa visão, dificultaram o desenvolvimento do estudo adequado do léxico em sala de aula, em razão de sua maleabilidade e imprevisibilidade.

Numa outra perspectiva, ao conceituar o léxico, Castilho (2020, p. 110) caracteriza-o como “[...] um inventário (i) de categorias e subcategorias cognitivas; e (ii) de traços semânticos inerentes”. Há, dessa forma, um resgate mais cognitivo, que evidencia espécies de matrizes cognitivas no cérebro que são associadas à sua representação linguística. Um diálogo se estabelece, assim, com Antunes (2012), que indica a relação indireta entre palavras e elementos, sendo essa intermediada pelas categorias que elaboramos com nossas experiências, consoante as ideias indicadas por Castilho (2020).

Pensando nas variadas perspectivas teóricas que abordaram o léxico e propuseram análises alinhadas aos seus pontos de vista, bem como na insuficiência de algumas, Neves (2020) propõe um conjunto de três grandes concepções, sob as quais se assentam modos próprios de visualização do sistema lexical, a saber: (i) a estrutural; (ii) a cognitiva; e (iii) a textual-interativa.

A *concepção estrutural* de léxico tem uma notável relação com a Lexicologia Estrutural, porque tenciona a observação de regras gramaticais, no sentido de regularidades, na formação das palavras da língua, baseando-se, sobretudo, em aspectos morfológicos dos itens lexicais e significações de seus constituintes, no caso, radicais e afixos. Neves (2020, p. 77) indica que o processo

de formação mais abordado é a neologia, todavia, seu entendimento “não ultrapassa o nível estrutural”.

A *concepção cognitiva* incorpora um aspecto mentalista e biológico da linguagem e, conseqüentemente, do léxico. De acordo com Neves (2020), foi o Gerativismo de Noam Chomsky a teoria linguística de base cognitiva que primeiro o estudou, gerando a observação dos itens lexicais em seus conteúdos e elaborando uma classificação hierarquizada por meio de traços, na forma de matrizes, semelhante ao que Castilho (2020) trata acerca do léxico. Os traços funcionam como locais do cérebro que categorizam, em matrizes cognitivas, as representações linguísticas dos indivíduos. Há, nesse enfoque, um movimento de compreensão dos significados, da sua definição e gênese, e da organização do léxico na mente, por meio do contato com o mundo real. Avança-se, dessa maneira, para uma sociocognição, como sinaliza Marcuschi (2004).

Surgindo da Linguística Textual, sobretudo da vertente brasileira desenvolvida na década de 1990, a *concepção textual-interativa* parte, segundo Neves (2020), do pressuposto de que o texto, sendo objeto concreto de estudo, pode ser analisado somente a partir da interação verbal. Não se limitando à estruturação ou a significações de superfície, tem caráter textual porque se observam as relações da textualidade associadas à organização e à funcionalidade do texto, especialmente para a coesão e a coerência, a fim de compreender a dinâmica lexical. É interacional porque busca, nos elementos interacionais, material para a análise da textualidade, como temáticas, contextos comunicativos e interlocutores (NEVES, 2020).

Em se tratando do trabalho com o léxico, destacamos a seleção vocabular que, em

nossa visão, deve estar intrinsecamente ligada ao texto. Na perspectiva da Linguística Textual, a partir de Antunes (2012) e Koch (2021), o uso da linguagem é analisado na organização de textos significativos, considerando seus contextos, suas intenções e seus destinatários, por exemplo. Variadas concepções de texto são apresentadas por Koch (2021); filiamo-nos, porém, à concepção de texto como lugar de interação e de produção interacional de sentidos. Sob essa ótica, a escolha das palavras se dá em função da coesão e da coerência textuais. No primeiro caso, podemos citar o uso da repetição consciente de itens lexicais, de sinônimos, hiperônimos e caracterizações (ANTUNES, 2012). No segundo, podemos citar a seleção de palavras na concentração e unidade temática, na progressão e introdução de novos pontos e itens, também conforme Antunes (2012). Há, também, a possibilidade de se analisar a escolha de palavras em função do gênero textual, como a especificidade dos textos literários, por exemplo, pelo inusitado no uso dos itens lexicais em poemas.

Para tratarmos da seleção lexical, na esteira da relevância da sua abordagem, lançamos mão das ideias de Cardoso (2015), segundo a qual

Os falantes de uma língua têm à sua disposição todo o conjunto lexical e dele podem extrair as palavras que desejam para expressar suas ideias, sentimentos etc. Embora todas as palavras pertençam igualmente a esse enorme conjunto, *as escolhas são limitadas pelas circunstâncias*. É preciso, muitas vezes, seguir determinados padrões preestabelecidos pela sociedade e reproduzir esses modelos (CARDOSO, 2015, p. 118, grifo nosso).

A partir do pensamento da autora, dois pontos levantam reflexões: (i) a língua dispõe de um léxico que está à mão (ou à língua) do indivíduo para a realização das suas

intenções comunicativas, não sendo, então, uma lista estática, mas algo plástico, complexo, amplo e adaptativo. Essa prerrogativa implica certa liberdade criativa, inventiva, estilística e usual para os indivíduos, que podem se valer das palavras nas suas interações. No entanto, (ii) as escolhas lexicais não podem (ou devem) ocorrer de maneira indistinta, sem levar em conta contextos linguísticos e socioculturais, textuais ou discursivos. Por isso, embora de um lado exista relativa liberdade na utilização do léxico, por outro, há o enquadre em determinadas situações que precisam ser levadas em consideração pelo produtor de atividades linguísticas e, evidentemente, pelo professor de língua - materna ou estrangeira, pois as escolhas dos falantes são determinadas e situadas pela história, local, idade, sexo (e gênero), profissão, escolaridade, entre outros (CARDOSO, 2015).

Aspetos metodológicos

Antes de apresentarmos as análises realizadas, tratamos, nesta seção, dos nossos aspectos metodológicos. Assim, é preciso apresentar o instrumento básico utilizado para a investigação, isto é, o livro didático (LD). No Brasil, o LD constitui-se em algo particularmente relevante para o ensino e a aprendizagem dos componentes curriculares e sua história remonta ao governo de Getúlio Vargas, quando começou o embrião do que hoje conhecemos como Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o qual tem como objetivo a avaliação, escolha e destinação dos LDs às escolas públicas do Brasil.

Neste estudo, como dito anteriormente, colocamos em evidência a edição 2021 do PNLD, na qual foram selecionadas obras para cinco objetos (formatos), entre os quais

destacamos as obras específicas, materiais ligados a uma área do conhecimento ou a um componente curricular específico. Inicialmente, realizamos a observação das 7 (sete) obras específicas de língua portuguesa aprovadas com a finalidade de selecionar qual delas seria analisada. Após isso, devido à presença maior em termos quantitativos de elementos que tratavam do léxico, selecionamos a obra *Estações língua portuguesa: rotas de atuação social*, da Editora Ática. Fizemos, então, a leitura do Manual do Professor, com o fito de destacar algumas das filiações teórico-metodológicas que tratavam diretamente do léxico e da seleção vocabular ou que, de alguma maneira, poderiam servir de contribuição para o trabalho docente. Após isso, realizamos a descrição geral do MP e, em seguida, nossas análises pautadas em trechos do material ancorados em nossos fundamentos teóricos. Na Figura 1, apresentamos a capa do Manual analisado:

Figura 1 – Capa do Manual do Professor



Fonte: Barros *et al.* (2020).

Esta pesquisa se classifica como documental, ao analisar o MP que ainda não recebeu crivo de pesquisas acadêmicas nem foi concebido com essa finalidade; descritiva-explicativa, pela descrição pormenorizada do objeto e a busca das razões do que se percebe; e de abordagem qualitativa dos dados, considerando o objeto em seu contexto (MASCARENHAS, 2018; GIL, 2008).

O olhar para o léxico no Manual do Professor

As obras do PNLD, em específico as didáticas, abrangem dois tipos de obras: o livro do aluno e o Manual do Professor. Neste último, verificam-se chaves de respostas para as atividades propostas ao longo do livro, não apresentadas na obra do estudante, bem como um apanhado teórico e metodológico destinado ao melhor aproveitamento do material por parte do professor. É necessário trazer luz a esse material tendo em vista as potencialidades que ele tem para auxiliar o trabalho docente, não sendo, apenas, uma espécie de gabarito das atividades apresentadas anteriormente.

O Manual do Professor da obra analisada inicia-se com uma apresentação ao professor em que as autoras traçam um panorama sobre a construção do livro didático, defendendo os posicionamentos que serão explicitados posteriormente, e afirmando a articulação do material com a BNCC. Tal material se organiza em oito grandes momentos, sendo eles: (1) as orientações gerais que abarcam a caracterização do Novo Ensino Médio, questões mais amplas sobre a BNCC, incluindo o trabalho com as competências gerais, as específicas e com as habilidades, de modo que se crie o percurso acerca da Base até chegar à área de Linguagens e suas Tecnologias e ao componente de Língua Portuguesa.

No segundo grande momento, há a explanação da (2) abordagem teórico-metodológica do volume, abrangendo o tratamento da língua sob os eixos de leitura, produção de textos escritos e multissemióticos, oralidade, análise linguística/semiótica e literatura. Depois, há (3) a definição do que se compreende na obra por planejamento no ato pedagógico, entendido como participação, e modos de integrar o LD ao cronograma do professor, além de uma sugestão própria de cronograma. O próximo bloco se volta para (4) a avaliação como ato processual e formativo, incluindo pontes com a BNCC, no sentido de apresentar a observação intencional, semelhante a um diagnóstico da turma e dos alunos, passível de ser realizada a partir de atividades do próprio livro didático.

Na sequência, há o bloco de (5) procedimentos e estratégias didático-pedagógicas, que inclui: o trabalho com as metodologias ativas, com orientações acerca do que são e de como aparecem ao longo das atividades, assim como do papel do professor em sua realização; a argumentação, que tem especial atenção em capítulos específicos do material didático, definindo-a e orientando-lhe o trabalho; o pensamento computacional, como forma de auxiliar na resolução de problemas através de um conjunto de passos estruturados; a leitura inferencial; e, fechando esse momento, as possibilidades de análises críticas, criativas e propositivas no ensino de português. O próximo tópico apresenta ao professor (6) a estrutura da obra, seguida das (7) orientações específicas para a realização das atividades propostas e, por fim, das (8) referências bibliográficas comentadas. Daremos atenção, neste momento, aos blocos 2 e 7, isto é, à abordagem teórico-metodológica e às orientações específicas por capítulo, respectivamente.

Para qualquer material didático que se volte ao ensino de Língua Portuguesa, parece-nos indispensável que se tenha bem definida a concepção que se tem do que será ensinado: a língua. A obra de Barros *et al.* (2020, p. 328) destaca que seu trabalho se ancora na perspectiva sócio-histórica e dialógica do Círculo Bakhtiniano e na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo do grupo de Genebra.

Nessa perspectiva, então, a língua é vista como algo influenciado diretamente pelo contexto em que é usada, comungando aspectos sociais, históricos e culturais. Deixa-se de observá-la sob a visão imanente do Estruturalismo, e passa-se a vê-la como uma atividade social e dialógica, o que é apresentado em seguida pelos autores: “[...] a língua é considerada no trabalho desta coleção como discurso, uma atividade social e dialógica” (BARROS *et al.*, 2020, p. 328). Após isso, as autoras ainda destacam, com base em Volóchinov/Bakhtin, cinco grandes considerações sobre a língua:

1. A língua como sistema estável e de formas idênticas é uma abstração científica que não dá conta da *realidade concreta da língua*;
2. A língua se manifesta em um *processo de evolução ininterrupto*, realizado pela interação verbal entre os falantes;
3. As leis da evolução linguística são, sobretudo, *leis sociológicas*;
4. A criatividade da língua não pode ser vista independente dos conteúdos e *valores ideológicos* aos quais se ligam;
5. *A estrutura da enunciação é eminentemente social*, tornando-se efetiva entre os falantes (BARROS *et al.*, 2020, p. 328-329).

Parece-nos evidente que, com um embasamento teórico assim e considerando a língua dessa maneira, o léxico e a seleção

vocabular devem ser analisados: (1) através dos usos reais, em textos orais e escritos, considerando o que se diz, como se diz e o porquê se diz; (2) pela inclusão, no escopo de análise, da inserção de novos itens lexicais na língua, através do processo de neologia, associando tais criações ao contexto sócio-histórico e social em que ocorrem os usos; (3) com a consideração das influências que as mudanças sociais, no interior das comunidades de falantes, têm nas mudanças linguísticas, na escolha lexical e em como esses itens são dispostos na produção oral/escrita; (4) tendo em vista os aspectos ideológicos e os conteúdos que veiculam determinados itens lexicais; e, por fim, (5) o contexto da enunciação, seus falantes, o grau de conhecimento compartilhado, o grau de conhecimento linguístico de cada um, seu acervo lexical etc.

Afirmam, então, as autoras do LD:

O *diálogo* – entre interlocutores e entre discursos – é condição da linguagem e do discurso. Todo o discurso está *rodeado de outros discursos* e seu significado se constrói por meio dessa *interação*. Nessa concepção, a língua é um processo de *interação entre sujeitos que constroem sentidos*, e um conjunto de usos concretos, historicamente situados, envolvendo *interlocutores localizados em situações particulares*, relacionando-se com propósitos (BARROS *et al.*, 2020, p. 329, grifos nossos).

Em meio às suas proposições, as autoras destacam o caráter dialógico da linguagem e da língua, e como tal aspecto precisa ser levado em conta para o trabalho no ensino. Na citação apresentada, destacamos, de início, o uso da palavra *diálogo*, que, em sua gênese, pressupõe ao menos dois interlocutores. As atividades e a abordagem do livro didático precisam estar ancoradas em situações de interação, na leitura, na produção e na análise linguística. Também é significativo

destacar a consideração de que as nossas produções linguísticas são atravessadas por outros discursos e, nessa rede complexa de cooperação, há a produção de sentidos. A língua vista como esse processo interacional de construção e produção de sentidos, com o uso de enunciados concretos, situados, com interlocutores postos em situações particulares, deve gerar um trabalho com o léxico que privilegia os aspectos textuais, na perspectiva do texto como o lugar da interação. Nele, é preciso estudar a seleção vocabular em seu elemento interativo: cada um de nós, usuários da língua, escolhe as palavras que, após a ativação de conhecimentos de várias ordens, servem de forma mais adequada aos nossos objetivos comunicativos, levando em conta, também, com quem estamos interagindo (NEVES, 2020; KOCH, 2021).

Após essas considerações teóricas mais gerais, no próximo movimento analítico, descrevemos e analisamos algumas das orientações específicas por capítulo, realizando, sempre que possível, a comparação entre os dados apresentados nessa seção do Manual do Professor e as filiações teóricas anteriormente vistas (MASCARENHAS, 2018).

A seleção para as análises feitas aqui foi empreendida mediante a percepção de três grandes movimentos relacionados ao nosso objeto: (i) orientações ao professor e chaves de resposta relacionadas à constituição da textualidade pela via da seleção lexical; (ii) orientações e chaves de resposta ligadas à escolha de palavras na produção de efeitos de sentido; (iii) a escolha vocabular no fenômeno da variação linguística. Passemos, então, à análise das *orientações e chaves de resposta relacionadas aos processos de textualização*.

No capítulo 2, *Eu, meus estudos e a língua portuguesa*, os alunos são apresentados a questões relativas aos seus conhecimentos

e estudos ligados à língua, manifestados, por exemplo, na realização de atividades com questões de múltipla escolha (objetivas) e discursivas. Na 2ª parada, *Eu, leitor de questões discursivas*, os alunos são levados a pensar e refletir sobre como leem e como operam na resolução de questões de vestibulares que têm caráter discursivo. Na

ocorrência selecionada a seguir, não há diretamente a exploração da seleção lexical em gêneros literários, visto que seu foco é o estudo do gênero questão discursiva, mas, em sua realização, conseguimos visualizar possibilidades de exploração da seleção lexical em vista da textualidade nas orientações para o professor na Figura 2:

Figura 2 - Questões de múltipla escolha com gênero literário

3 Leia esta questão da prova discursiva de Língua Portuguesa e Literaturas do vestibular da Uerj 2020. Os textos foram retirados do romance *Antes de nascer o mundo*, do escritor moçambicano Mia Couto (1955-). A questão explora o uso de um recurso coesivo como estratégia de construção textual, assunto que vem sendo estudado por pesquisadores que tomam a língua e o texto como objeto de estudo.

VALE VISITAR

Para saber mais sobre Mia Couto, um dos principais escritores africanos de língua portuguesa, visite o *site* do autor. Lá, você pode se informar sobre a biografia, os trabalhos acadêmicos e as obras literárias desse grande escritor moçambicano. Disponível em: miacouto.org. Acesso em: 12 jul. 2020.

QUESTÃO 9

“Esta é minha última fala, proclamou Silvestre Vitalício. (...) A fronteira entre Jerusalém e a cidade não foi nunca traçada pela distância. O medo e a culpa foram a única fronteira. Nenhum governo do mundo manda mais que o medo e a culpa. O medo me fez viver, recatado e pequeno. A culpa me fez fugir de mim, desabitado de memórias. (...)”

No fragmento acima, a ausência de elementos de transição entre os períodos não prejudica a progressão temática da narrativa.

Identifique o recurso responsável pela manutenção dessa progressão, citando os elementos que o caracterizam.

Explique, ainda, como esses elementos marcam a trajetória de Silvestre Vitalício no romance.

a) Que procedimentos são demandados para responder à questão e como eles são marcados linguisticamente?

b) Como é possível justificar que os conhecimentos necessários para responder à questão sejam exigidos em uma prova de Língua Portuguesa e Literaturas?

c) Imagine a seguinte situação: Você é um candidato no vestibular da Uerj. Embora o edital tenha indicado a leitura do romance de Mia Couto, você não o leu. Nesse caso, seria possível responder à questão satisfatoriamente?

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 40).

Ao aluno, é solicitada a leitura de uma questão de prova discursiva que trata das relações de textualidade no interior de um trecho do romance *Antes de nascer o mundo*, do moçambicano Mia Couto. Os enunciados deixam claro ao aluno que há a exploração de um recurso coesivo como estratégia de

instauração da textualidade e, após a leitura do fragmento, cabe a identificação do *recurso responsável pela manutenção dessa progressão*. Na letra (a), o aluno deve perceber quais procedimentos são requeridos para a resolução da questão e como são marcados linguisticamente. Devem, com isso, identi-

ficar que a questão avalia o conhecimento acerca da progressão temática do texto e que há a marcação dos comandos através dos verbos no imperativo, como *identifique*. Apesar de não apresentada diretamente, a relação estabelecida entre a escolha de palavras e essa progressão do texto está ligada à orientação para isso na parte do Manual do Professor ora analisada:

Comente com os estudantes que o recurso usado no trecho é a *repetição de palavras*. Os elementos que caracterizam o recurso da repetição são *as palavras fronteira, medo e culpa*. A repetição das palavras que *expressam os sentimentos de medo e culpa* promove a retomada desses sentimentos e, ao mesmo tempo, permite a *apresentação de novas informações*, como a de que a personagem viveu recatado e pequeno por medo e fugiu de si, desabitado de memórias, por culpa (BARROS *et al.*, 2020, p. 347, grifos nossos).

Como indicamos anteriormente, a seleção de palavras tem relação com a instauração dos nexos coesivos no interior do texto e, mais do que isso, pode contribuir com a manutenção e progressão dos temas que estão sendo desenvolvidos. No caso dessas orientações, há um complemento para algo não especificado no interior da atividade para o aluno. As autoras propõem a atividade que focaliza especificamente a leitura e a compreensão dos processos envolvidos na resolução de questões, colocando em segundo plano, no interior da atividade mencionada na Figura 2, a leitura e a análise linguística da seleção lexical no trecho do romance apresentado. Cabe ao professor, nesse sentido, o preenchimento dos possíveis “vazios” que podem aparecer na recepção da atividade, o que é destacado na orientação mencionada.

É solicitado que o próprio professor ressalte com os alunos a preferência do autor pela repetição das palavras *fronteira, medo*

e *culpa* para exprimir sentimentos que já foram mencionados em outro momento do texto, de modo que, com isso, possa haver a inserção de novas informações relacionadas à personagem - a vida recatada e coberta de medo. Para além disso, a escolha dessas palavras permite a reconfiguração do referente (o personagem), fazendo com que sejam mencionados novos elementos importantes para a leitura dos alunos. As proponentes do LD, então, compreendem a relevância de se trabalhar com a seleção de palavras em gêneros literários em função da textualidade, ainda que isso não seja abordado diretamente nessa atividade.

Ainda sobre o léxico em relação à textualidade, há uma orientação sobre coesão textual que, apesar de não direcionar especificamente o trabalho com a escolha lexical em textos literários, pode ser levada em conta nas atividades de leitura e escrita relacionadas a eles. Informam as autoras:

A construção da coesão textual é um dos problemas mais recorrentes em textos produzidos pelos estudantes. *Deixe que eles reflitam sobre o próprio processo de escrita*. As análises feitas nas atividades podem ajudá-los a utilizar esses recursos de coesão em suas próprias produções. Chame a atenção dos estudantes para a ordem das ações no momento da escrita: é preciso planejar o que se vai dizer para, então, *selecionar os recursos linguísticos mais adequados para alcançar os objetivos* (BARROS *et al.*, 2020, p. 372).

A reflexão sobre o próprio processo de escrita, algo já proposto pelo professor João Wanderley Geraldi no início das discussões em torno do que viria a ser hoje cunhado de análise linguística, favorece a análise sobre os elementos relacionados às práticas de produção textual, pressupondo, inclusive, atividades de leitura. Essa orientação se relaciona à reflexão também das condições de produção e de recepção dos textos

literários, pela via do léxico, o que pode ser desenvolvido pelo professor em atividades que procurem tratar de questões como a intencionalidade do autor e como isso é recebido e interpretado pelos alunos. Um exemplo seria analisar como a troca de uma palavra, no interior de um dado poema, por uma outra que seria um sinônimo possível poderia impactar na produção de sentidos e na recuperação das intencionalidades.

Acerca das orientações ao professor e das chaves de resposta relacionadas à seleção lexical na produção dos efeitos de sentidos,

percebe-se que há orientações e chaves de resposta que vão desde a consideração mais geral da escolha de palavras, com uma abordagem mais indireta e superficial, até aquelas que especificam a seleção de um ou mais itens lexicais diretamente. Observemos uma orientação mais genérica em relação aos efeitos de sentido decorrentes da escolha de palavras em legendas de imagens, no capítulo 7, *Fato ou Fake?*, em que os alunos são levados a refletir sobre a veracidade de informações veiculadas na mídia e nas redes sociais, conforme Figura 3:

Figura 3 - Análise de imagens e legendas



Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 146).

Há, após a observação dessas imagens e legendas, a proposição de que os alunos mesmos produzam uma legenda para uma das fotos apresentadas, enfatizando o efeito de sentido por eles escolhido: se para enfatizar a causa do congestionamento, se para dar destaque ao próprio congestionamento. Não há, na atividade em si, a solicitação de que os alunos reflitam sobre os efeitos de sentido produzidos pelas suas escolhas lexi-

cais e a colocação desses itens na sentença, o que é complementado pela orientação ao professor:

Observe se os estudantes percebem que a *escolha dos constituintes da sentença* e da ordem em que aparecem é fundamental para *gerar o efeito de sentido pretendido* na legenda. Você pode escrever na lousa algumas das legendas criadas por eles e analisá-las coletivamente, buscando ressaltar o uso desses

recursos linguísticos (BARROS *et al.*, 2020, p. 378).

Destacamos, acerca dessa orientação e da atividade, dois aspectos: primeiro, há a consideração das relações entre o léxico, a seleção lexical e a sintaxe da língua, sobre como esses elementos se associam e concorrem na produção dos efeitos de sentido, nesse caso, na legenda de imagens. Em segundo, o uso das próprias produções dos alunos. A partir do trabalho sobre as legendas produzidas por eles mesmos, é possível recuperar de maneira mais fácil a intencionalidade de cada um, e, diante disso, o professor poderá servir-se do material produzido pelos estudantes para realizar as análises necessárias. Isso vai diretamente de encontro com propostas de AL que têm por objetivo o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita no aluno, pela via lexical, porque considera a relação entre as palavras, enquanto unidades do léxico da língua, e o seu uso em textos reais. A análise dos efeitos de sentido, por via da seleção lexical, também é feita em formato de sistematização, como ao final do capítulo 5, *Humor é coisa séria*:

4. Auxilie os estudantes nessa retomada. [...] Na 3ª e na 4ª paradas, o poeta Oswald de Andrade faz uso do duplo sentido em “Erro de português” e da ironia em “Vício na fala”. Na 5ª parada, o poeta Gregório de Matos faz uma sátira no soneto em homenagem a um conde, sem dizer nada sobre o homenageado. Os estudantes devem planejar desde já as estratégias de produção do humor que serão mobilizadas no cordel. *Relembre que esse efeito geralmente é produzido com a quebra de expectativa, seja pelo jogo com as palavras, seja pelas ideias que são aproximadas [...]* (BARROS *et al.*, 2020, p. 367).

Novamente, a orientação para o docente se volta para a observação da seleção das palavras no texto, em específico, no literário, citando como o jogo de palavras e as

ideias aproximadas podem causar a quebra de expectativas no leitor, além da constituição de duplos sentidos e da ironia (figura de linguagem). Aqui, o professor pode destacar como todas essas marcas podem ser vistas como características estilísticas do autor, recordando que esse estilo não só é marcado devido ao gênero textual que, pelos próprios fundamentos das autoras, no Círculo de Bakhtin, apresentam um estilo, mas também o produtor do texto deixa implícitos e espaços que dão margem à interpretação de sua forma particular de expressão pela palavra (GUIRAUD, 1970; SIMÕES, 2021).

Em nossa perspectiva, atividades que focalizam a estilística lexical, abordada inclusive nos gêneros literários, são contributos para as habilidades em leitura e escrita. Por permitirem, como visto na orientação, o resgate na compreensão dos duplos sentidos e dos efeitos causados pelo uso de determinadas palavras, possibilitando ao aluno a capacidade de ler um texto de maneira mais adequada e profunda, elas devem ser levadas em conta no ensino e na realização das atividades apresentadas. É possível, inclusive, “brincar” com as palavras, semelhante ao que apresenta Ilari (2002), no sentido de propor aos alunos atividades em que eles produzam textos com diferentes efeitos de sentido, através de diferentes usos lexicais, variadas intencionalidades e, no caso da produção humorística, com distintas quebras de expectativa e até mesmo críticas sociais através do humor.

Já no capítulo 13, *Ah... O amor!*, o aluno é apresentado a textos de Clarice Lispector, um dos grandes nomes da literatura brasileira. Na 1ª parada, o livro didático apresenta informações sobre a autora, como algumas de suas produções, e propõe a leitura do conto *O primeiro beijo*, preparada com atividades de conhecimentos prévios e aná-

lise de textos de quarta capa. Na 2ª parada, há a exploração de elementos linguísticos do conto, como o uso de determinadas expressões que podem desencadear, no leitor, sensações, a linearidade da narrativa, o uso de algumas figuras de linguagem, dentre outros. Na 3ª parada, o amor idealizado de Casimiro de Abreu é abordado através da leitura e análise do poema *Rosa murcha* e, na 4ª, há a leitura do conto *A carteira*, de Machado de Assis.

Nessa segunda parada, ao aluno é solicitado que caracterize a linguagem de Clarice Lispector no conto lido, enquanto, no Manual do Professor, é apresentada a seguinte orientação:

Neste momento, os estudantes devem observar, de maneira geral, a linguagem escolhida pela escritora para construir o conto, em que faz uso de *metáforas e comparações*, de períodos curtos, da pontuação expressiva, etc. Eles devem falar livremente, sem muitas intervenções da sua parte, pois *o objetivo é que façam uma primeira análise da linguagem do texto*. Também devem explicar suas considerações e justificá-las com argumentos consistentes. Essa discussão será retomada na última questão desta parada, após *a reflexão sobre alguns recursos linguístico-estilísticos e efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos na linguagem utilizada por Clarice Lispector* (BARROS *et al.*, 2020, p. 403).

Essa orientação deixa margem para que o professor crie sequências de perguntas que estimulem a discussão sobre como são os usos da linguagem no texto da autora. Incluem-se, aí, a possibilidade de pensar nas marcas lexicais para a construção das metáforas e comparações enquanto figuras de linguagem comuns no exemplar analisado e na linguagem literária, refletindo sobre quais foram as palavras escolhidas para demarcar cada uma e os efeitos de sentido decorridos dessas escolhas. Há itens específicos

para a criação de metáforas, por exemplo, pela associação entre características de dois objetos da realidade. Seria possível, assim, questionar o aluno sobre as ideias denotadas na relação entre esses mesmos objetos, buscando identificar itens lexicais comuns aos dois. A título de ilustração, numa frase simples como “Mariana é uma flor”, o professor pode questionar sobre o que há em Mariana que faz com que seja relacionada à flor e, com isso, pensar no item lexical que representaria essa característica e em como a troca por um item como *delicada* afetaria os efeitos de sentido produzidos. Mais à frente, lê-se:

10. A expectativa é que os estudantes tenham percebido que o uso do flashback, de metáforas, comparações e hipérboles, *de adjetivos*, de pontuação e de períodos curtos torna a escrita de Clarice única e meticulosamente estruturada. Há, na verdade, uma *sofisticação na seleção e no uso dos recursos a fim de produzir efeitos inesperados para o leitor*. Ao analisarem os recursos linguísticos utilizados por Clarice em “O primeiro beijo”, os estudantes têm a possibilidade de focar a atenção naquilo que é relevante, atentando para os detalhes. Esse método favorece que, nesta questão 10, eles *reconheçam o padrão estilístico da escrita de Clarice*. Esses procedimentos utilizam três conceitos do pensamento computacional: a abstração, a decomposição e o reconhecimento de padrões (BARROS *et al.*, 2020, p. 403).

Aqui, chamamos atenção para dois elementos, além da retomada das figuras de linguagem já discutidas: a análise do uso dos adjetivos e a sofisticação na seleção e uso das palavras para o reconhecimento do estilo da autora. Mencionamos, em outros momentos, como é produtiva a exploração do adjetivo, na perspectiva da seleção lexical, em textos literários, seja em relação à (re)categorização de referentes, seja na pro-

dução e compreensão dos efeitos de sentido. Nesse caso, são dadas explicações ao professor acerca do que se espera em relação ao que foi solicitado na atividade. Ao mencionarem o uso dos adjetivos, percebe-se que o docente pode, no decorrer das atividades com o texto de Clarice ou de outros autores, chamar atenção para as razões da escolha de determinados itens lexicais que atribuem características e como isso influencia na leitura feita pelos alunos.

Outro elemento é a forma de escolha e uso de recursos na escrita de Clarice que tem como finalidade causar efeitos inesperados no leitor. Evidentemente, isso perpassa a seleção lexical, inclusive nos elementos que foram citados pelas próprias autoras, com o uso de figuras de linguagem e de estruturas específicas. A análise desses pontos, visualizando como isso está materializado nas palavras do texto, implica necessariamente uma atividade de análise do estilo da autora, que se manifesta, como dito, pelo léxico.

Observemos, agora, *orientações para o trabalho com a seleção lexical relacionada à variação linguística*. Em se tratando das orientações ao professor, ligadas à variação, não encontramos algo tão semelhante a outros dados expostos, porque elas aparecem diluídas nas chaves de resposta. Citamos, como exemplo, as expectativas mencionadas pelas autoras em relação ao estudo de um poema:

No poema, as pessoas que constroem telhados falam teiado. A forma escolhida pelo poeta busca representar o modo como falam as pessoas que precisam trabalhar desde muito cedo para se sustentar e não conseguem dar continuidade aos estudos. A palavra telhados significa *metaforicamente* construções em geral. Desse modo, representa o trabalho braçal daqueles que, de acordo com o poeta, constroem a nação. [...] O título “Vício na fala” reproduz a ideia de que haveria uma fala

mais correta que outra. A fala do povo seria vista de forma pejorativa como um vício, um hábito ruim. Entretanto, a voz implícita no poema é de alguém que, reconhecendo essa diferença, não a considera importante: *ao contrário, valoriza o povo e sua diversidade, inclusive no uso da língua, pois é ele quem de fato constrói o país* (BARROS et al., 2020, p. 364).

No caso apresentado, há a indicação de que os trabalhadores que constroem telhados utilizam, em sua fala, a variação *teiado*, sendo escolhida pelo poeta para representar a maneira como determinada comunidade linguística fala. Com isso, se pode pensar nas possibilidades para analisar a escolha lexical sob a ótica da variação. Nesse caso, reflete-se o papel social ocupado pelos falantes que são trabalhadores de baixa escolarização, resultado da tentativa do autor do poema de reproduzir, na escrita, a fala desses sujeitos. Também é destacado o uso metafórico da palavra *telhados* e como é necessária a valorização da diversidade linguística e social.

Nessa perspectiva, o professor pode criar atividades de reflexão que conduzam o aluno a discussões sobre como a escolha de determinados itens lexicais, em textos literários, pode ser utilizada para tratar de elementos socioculturais do Brasil. Isso, inclusive, dá margem para o trabalho com os estrangeirismos, quando, em dado momento, é orientada aos professores a discussão sobre o uso de termos originários de outras línguas:

Deixe que os estudantes compartilhem seus conhecimentos prévios sobre o assunto e levantem hipóteses. *Smart é um adjetivo da língua inglesa que significa inteligente*. Esse adjetivo é usado em expressões como *smartphone* (celular inteligente), *smart TV* (TV inteligente) e *smartwatch* (relógio inteligente), por exemplo. Em casos como esses, a pa-

lavra smart é usada para indicar que esses dispositivos utilizam algum tipo de tecnologia computacional, permitindo, por exemplo, que neles sejam instalados programas ou que o dispositivo acesse a internet, utilize inteligência artificial, entre outras possibilidades. Se *achar conveniente, comente que a palavra smart é muito utilizada no contexto do marketing para valorizar diversos produtos, mas que nem sempre o adjetivo é usado de maneira apropriada no contexto comercial e publicitário. Muitas vezes, a palavra é usada apenas como um atrativo para o consumidor, sem significar que o produto de fato utilize tecnologia computacional* (BARROS *et al.*, p. 369).

É possível, assim, trabalhar com as imprecisões lexicais e as razões conscientes para essas escolhas, como no caso apresentado.

Considerações finais

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que é pertinente e relevante a investigação dos materiais didáticos que chegam às escolas brasileiras, tendo em vista que funcionam como registro de uma época, crenças, concepções e teorias que reverberam na produção didática. Pensando nisso, empreendemos a análise da abordagem do léxico e da seleção vocabular no Manual do Professor de um livro didático de português aprovado pelo PNLD 2021 para o Ensino Médio.

Nossas análises foram realizadas a partir de trechos do Manual em que houvesse menção às bases teórico-metodológicas do LD destacadas pelas autoras do material. Observamos, com isso, como são abordados o léxico e a seleção vocabular, bem como possibilidades de abordagem, em sala, a partir do que é elencado pelas proponentes do LD.

Foi possível, então, perceber que há a consideração do léxico e da escolha lexical,

além de existirem, nas bases teórico-metodológicas, caminhos viáveis para um trabalho produtivo com esse subcomponente da língua. Entretanto, há momentos em que apenas é feita uma sinalização da seleção lexical junto a outros conteúdos, exigindo maior presença do professor em proposição e visão crítica acerca do que é mencionado no LD. Como consequência disso, o trabalho com o léxico se torna, mais uma vez, relegado a segundo plano, gerando impactos na formação do aluno competente em leitura e escrita.

Referências

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irlandé. **território das palavras: estudo do léxico em sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2012.
- ANTUNES, Irlandé. **textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas.** São Paulo: Parábola, 2017.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico.** 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BARROS, Fernanda Pinheiro *et al.* **estações língua portuguesa: rotas de atuação social.** São Paulo: Ática, 2020.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **teoria linguística: linguística quantitativa e computacional.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1978].
- CARDOSO, E. de A. O léxico na sala de aula: da teoria à prática pedagógica. In: VALENTE, A. C. (org.). **Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações.** São Paulo: Parábola, 2015. p. 118-124.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2020.
- CORREIA, Margarita; ALMEIDA, Gladis Maria de

- Barcellos. **Neologia em português**. São Paulo: Parábola, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto. **História do português**. São Paulo: Parábola, 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES DA SILVA, Carlos Roberto; PATRIOTA, Luciene Maria. A comunicação na era digital: as gírias das redes sociais. **Revista de Letras - Juçara**, [S. l.], v. 4, n. 02, p. 54-72, 2021. DOI: 10.18817/rlj.v4i02.2270. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/juçara/article/view/2270>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- GUIRAUD, P. **A estilística**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- ILARI, Rodolfo. **introdução ao estudo do léxico**: brincando com as palavras. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021 [2015].
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O léxico: lista, rede ou cognição social? *In*: NEGRI, Ligia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de (orgs.). **Sentido e significação**. Em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004. p. 263- 284.
- MASCARENHAS, Sidnei A. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018.
- NEVES, Herbertt. **Argumentatividade das palavras**: construção de aparato textual- interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018. 2020. 259 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- SIMÕES, Darcilia. O léxico e a expressividade em língua portuguesa: um caminho para o ensino. *In*: VASCONCELOS, W. S. de. **Letras: representações, construções e textualidades 2**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021, p. 147-156.
- STRÖHER, Carlos Eduardo; MONTEIRO, Franciele de Souza. As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 14, p. 218-238 - 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/463/287>. Acesso em: 05 out. 2022.
- VILLALVA, Alina; SILVESTRE, João Paulo. **introdução ao estudo do léxico**: descrição e análise do português. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em: 06/03/2024
Aprovado em: 20/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.