

LÍNGUAS, DISCURSOS e IDENTIDADES

Saberes e práticas

Patrícia Graciela da Rocha
(Org.)



Da gramática aos letramentos, do chão da escola básica às plataformas digitais, da identidade surda à africana, passando pelas identidades locais e a procedência regional, a literatura e os discursos ordinários, os trabalhos discutem temas de grande relevância no cenário de retrocessos que configura a atualidade. Soprando ventos de esperança àqueles que se interessam e estão preocupados com a formação crítica e cidadã, os textos permitem ao leitor refletir sobre diversidade cultural e solidariedade, educação inclusiva, subjetividades e relações de poder, além de temas urgentes como violência, machismo, evasão escolar e surdez, entre tantos outros que se desenham nos fios que entrelaçam os trabalhos desse livro. Convidamos a conhecer mais de perto cada um desses trabalhos, com o desejo de que eles possam alimentar nossas expectativas de dias melhores para a educação e a pesquisa em nosso país.



Línguas, Discursos e Identidades



Diálogos *Transdisciplinares* **em Educação**

Diretor da série:

Herlon Alves Bezerra

Comitê Científico e Editorial:

Caroline Farias Leal Mendonça; Leandro de Proença Lopes
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Redenção/CE, Brasil

Helder Manuel Guerra Henriques
Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Portalegre, Portugal

Bernadete de Lourdes Ramos Bezerra; Léo Barbosa Nepomuceno; Mariana Tavares Cavalcanti Liberato
Universidade Federal do Ceará – Fortaleza/CE, Brasil

Carlos Alberto Batista Santos; Juracy Marques
Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Aline Lima da Silveira Lage
Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Carlos César Leal Xavier; Pablo Dias Fortes
Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz – Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Ana Carmen de Souza Santana; Dilsilene Maria Ayres de Santana; Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior
Universidade Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil

Carlos Eduardo Panosso
Instituto Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil

Edson Hely Silva
Universidade Federal de Pernambuco – Recife/PE, Brasil

Alexandre Franca Barreto, Eliana de Barros Monteiro, Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Universidade Federal do Vale do São Francisco – Petrolina/PE, Brasil

Ana Patrícia Frederico Silveira, Ana Patrícia Vargas Borges, André Ricardo Dias Santos, Antônio Marcos da Conceição Uchôa, Bartolomeu Lins de Barros Júnior, Clécia Simone Gonçalves Rosa Pacheco, Cristiano Dias da Silva, Edivânia Granja da Silva Oliveira, Eduardo Barbosa Vergolino, Francisco Kelsen de Oliveira, Gabriel Kafure da Rocha, Juliano Varela de Oliveira, Márcia Farias de Oliveira Sá, Maria Alcione Gonçalves da Costa, Matheus Henrique da Fonseca Barros, Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa, Sebastião Francisco de Almeida Filho, Tito Eugênio Santos Souza, Valter Cezar Andrade Júnior
Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Petrolina/PE, Brasil

Línguas, Discursos e Identidades

Saberes e práticas

Organizadora:

Patrícia Graciela da Rocha



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Diálogos Transdisciplinares em Educação – 29

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

ROCHA, Patrícia Graciela da (Org.)

Línguas, discursos e identidades: saberes e práticas [recurso eletrônico] / Patrícia Graciela da Rocha (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

293 p.

ISBN - 978- 65-81512-40-8

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Linguagem; 2. Educação; 3. Discurso; 4. Identidade; 5. Prática; I. Título. II. Série.

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Sumário

Prefácio.....	13
Fabiana Biondo	
1.....	13
A nossa língua portuguesa e os acadêmicos estrangeiros da UFMS: uma experiência para o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita no Ensino Superior	
Edna Pagliari Brun	
Juçara Zanoni do Nascimento	
2.....	34
As estratégias discursivas de ingressantes nos cursos de letras na produção do gênero resumo: autoria na escrita acadêmica	
Thayne Costa dos Santos	
Elaine de Moraes Santos	
3.....	59
Identidade territorial e discursos estabilizados: experiências vividas por graduandos da UFMS	
Amanda da Silva Duarte	
Elaine de Moraes Santos	
4.....	76
Um estudo das inteligências múltiplas no Ensino Fundamental II	
Ana Beatriz Silva Brandão de Souza	
Karina Singami Gusukuma	
Renan Ramires de Azevedo	
Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro	
5.....	93
Memes, letramentos e discurso digital: o trabalho com argumentação no ensino médio	
Matheus Santos de Araújo	
6.....	111
O engajamento dos intérpretes de Libras no Instagram: polarização e discurso ordinário na campanha presidencial de 2018	
Ana Paula Saffe Mendes	

7.....	127
“O ar sufocado e puro de lugares sempre fechados”: Lispector, Lorca e os espaços sitiados	
Renan Ramires de Azevedo	
Rony Márcio Cardoso Ferreira	
8	144
Análise multimodal do jornal <i>on-line</i> na abordagem da semiótica peirciana	
Gislaine Sartório Andrade	
9.....	154
Interdiscursividade no contexto do clube da re (leitura)	
Silvana Regina Martins Brixner	
10	170
Ensino de língua portuguesa para surdos: escola inclusiva x escola bilíngue, um olhar pedagógico	
Vanessa dos Santos Ferreira	
Shirley Villhalva	
11.....	195
Sob o olhar observador do professor de atendimento educacional especializado: o aluno surdo na EJA	
Adalgisa Aparecida de Oliveira	
12	207
O AVA aplicado à gramática reflexiva: uma proposta possível	
Jackeline Pinheiro da Fonseca Ribeiro	
13	234
Por que desistir? A evasão nas licenciaturas da EAD/UFMS	
Annalies Padron Chiapetta	
Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro	
Mirian Lange Noal	
Patrícia Graciela da Rocha	
14	256
Mídia <i>online</i>: uma análise da discussão sobre o PECIM como solução para a violência nas escolas públicas	
Valesca Soares Consolaro	
15	274
É possível falar em "machismo" por mulheres no Facebook em 2018 no Brasil?	
Talita Ribeiro Martins	

Prefácio

Fabiana Biondo

As análises reunidas neste livro atravessam mídia digital, escola e universidade para tratar de questões de **língua, discurso e identidade** com propósitos distintos, porém em função de um objetivo comum: dar visibilidade à produção de estudantes e pesquisadores alinhados, de algum modo, à linha Linguagens, Identidades e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Por meio de um diálogo interdisciplinar, as discussões de graduandos, pós-graduandos e docentes não apenas tocam em pontos de comum interesse aos grupos de pesquisa da referida linha, mas também possibilitam uma visão ampla e diversificada de estudos realizados no campo mais amplo das linguagens e atentos aos saberes e às práticas sociais contemporâneas.

É nessa direção que a proposta de Brun e Nascimento inicia as reflexões, ao tratar das dificuldades de produção textual de graduandos africanos da UFMS, destacando os desafios com a língua portuguesa por eles enfrentados em atividades de letramento acadêmico. A escrita da academia é também o foco de atenção privilegiado no segundo trabalho do livro, de Santos e Santos, no qual o interesse está em compreender, por uma abordagem discursiva, quais as estratégias mobilizadas por ingressantes nos cursos de letras na elaboração do gênero resumo, identificando efeitos de autoria nessa produção. Ainda em perspectiva discursiva, o exercício analítico de Duarte e Santos se alinha ao anterior ao tratar da posição-sujeito de alunos da UFMS; porém, com o propósito de pensar identidade local e procedência regional na subjetivação desses

alunos, tendo em vista a polêmica em torno dos nordestinos, criada à época da campanha eleitoral de 2018.

Souza, Gusukuma, Azevedo e Kanashiro, por sua vez, deslocam a atenção para alunos da educação básica, com o intuito de identificar e discutir as inteligências múltiplas apresentadas por tais estudantes e sugerir que as atividades escolares ultrapassem as habilidades linguísticas e lógico-matemáticas, explorando inteligências intrapessoais, espaciais e corporais. Na sequência, Araújo de modo similar se volta para a escola, porém para analisar a criação de memes por alunos do Ensino Médio, em perspectiva dos letramentos e do discurso digital, de modo a identificar diferentes produções de sentidos e subjetividades, concluindo pela importância do trabalho com essa materialidade na historicidade da relação entre os sujeitos e o espaço digital. Sendo este último espaço também de interesse ao artigo de Mendes, no qual a acadêmica discute o engajamento de intérpretes de Libras no Instagram, à época da campanha presidencial de 2018, enfocando o efeito de polarização e as especificidades do discurso ordinário produzido na rede social, bem como problematizando as relações entre religião, língua de sinais e militância de pessoas surdas no contexto eleitoral do período.

Já Azevedo e Ferreira evocam Clarice Lispector e García Lorca para trazerem literatura e encantamento para o leitor, ao analisarem duas obras cujos nuances por vezes se misturam e por vezes se separam, chamando a atenção para as diferentes produções de sentido e para as convergências entre amor, tristeza e solidão na construção de duas personagens mulheres emblemáticas na literatura. Em trabalho subsequente, Andrade analisa os sentidos que são produzidos em um jornal *online*, alinhando-se à semiótica peirciana e aos estudos do letramento digital para fazê-lo em perspectiva multimodal, ultrapassando a cultura da escrita e evocando outros modos de leitura implicados na relação entre imagem, som e letra. Reunindo literatura, leitura e a escola, Brixner, por sua vez, discute o projeto conhecido por “Clube da Leitura”, de forma a destacar a importância do letramento literário e da interdis-

cursividade no trabalho com a leitura realizado nas escolas, em abordagem interdisciplinar e atenta à leitura “do mundo”, tal como proposto por Paulo Freire.

Ainda com o olhar direcionado para a escola, Ferreira e Vilhalva problematizam algumas das relações entre a língua portuguesa e o aluno surdo, em um viés pedagógico, discutindo sobre escola inclusiva e escola bilíngue, de modo semelhante ao que faz Oliveira no artigo subsequente. Neste, porém, a autora se volta para o contexto da EJA, relatando suas próprias experiências como pedagoga ao lidar com o aluno surdo e concluindo pela importância do olhar sensível à diferença e para a agentividade dos envolvidos para dar lugar às especificidades desses sujeitos. Embora em contexto bastante diverso, também Ribeiro destaca o trabalho com a língua portuguesa na escola, ao sugerir que a gramática dessa língua seja explorada de uma forma reflexiva. Para isso, apresenta uma proposta de ensino de gramática reflexiva, em Ambiente Virtual de Aprendizagem, na educação a distância (EAD), que, a seu ver, pode ampliar a competência comunicativa e a consciência linguística dos alunos.

É por meio da EAD que o estudo de Chiapetta, Kanasihro, Noal e Rocha, na sequência, se alinha ao de Ribeiro. Neste último, no entanto, trata-se de pesquisa preocupada com a evasão nas licenciaturas EAD-UFMS, realizada no âmbito do Grupo de Estudos em Formação de Professores na EaD (GEForPED), do CNPq. O trabalho aborda tipos e causas da evasão e aponta para a necessidade de se pensar coletivamente na superação desse problema, considerando fatores de ordem pessoal e político-pedagógicos implicados no processo. Consolaro, por sua vez, trata de questões como segurança e violência para pensar o discurso sobre a manutenção e a inserção de alunos em escolas militares, ao analisar os sentidos ordinários envolvidos na circulação de informações sobre o chamado PECIM (Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares no Brasil) na mídia *online* e concluindo pela produção de um “efeito de verdade” sobre violência nesses espaços. Espaços que também são de interesse à pesquisa que encerra esta obra, de Martins, que analisa a

formação discursiva evidenciada na rede social Facebook em torno das mulheres, identificando generalizações e estereótipos sobre o sujeito mulher/feminista e concluindo pela necessidade de lançar novos debates acerca do feminino e dos feminismos nesses espaços.

Da gramática aos letramentos, do chão da escola básica às plataformas digitais, da identidade surda à africana, passando pelas identidades locais e a procedência regional, a literatura e os discursos ordinários, os textos discutem temas de grande relevância no cenário de retrocessos que configura a atualidade. Soprando ventos de esperança àqueles que se interessam e estão preocupados com a formação crítica e cidadã, os estudos permitem ao leitor refletir sobre diversidade cultural e solidariedade, educação inclusiva, subjetividades e relações de poder, além de temas urgentes como violência, machismo e evasão escolar, entre tantos outros que se desenham nos fios que entrelaçam os trabalhos desse livro. Convido-os a conhecer mais de perto cada um dos textos, com o desejo de que eles possam alimentar nossas expectativas de dias melhores para a educação e a pesquisa em nosso país.

Boa leitura!

**A nossa língua portuguesa e
os acadêmicos estrangeiros da UFMS:
uma experiência para o desenvolvimento
de práticas sociais de leitura e escrita no Ensino Superior**

*Edna Pagliari Brun*¹

*Juçara Zanoni do Nascimento*²

Considerações iniciais

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) participa do Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G), destinado à formação e à qualificação de estudantes estrangeiros por meio da oferta de vagas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior no Brasil.

A experiência de ensino e aprendizagem, ora apresentada, refere-se ao projeto de ensino “A nossa Língua Portuguesa e os acadêmicos estrangeiros da UFMS com dificuldade em compreender e escrever textos”, implementado pelos Cursos de Letras – modalidade presencial, da UFMS – Campo de Campo Grande, cujo objetivo foi auxiliar acadêmicos africanos, participantes desse Programa, que, apesar de serem lusófonos, apresentavam dificuldades para se expressarem em português brasileiro, principalmente, no tocante a atividades que exigiam letramento acadêmico.

Para tanto, a partir da análise de produções desses alunos, focalizaremos uma das estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas no projeto

¹ Professora Adjunta da UFMS e doutoranda da UEL, ednapbrun@gmail.com

² Professora Assistente da UNIR e doutoranda em Linguística da UEM, jzanonin@hotmail.com

para o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e produção de textos, com o objetivo de compreender como os alunos estrangeiros, participantes do projeto, constroem os efeitos de sentido no texto.

Fundamentadas em pressupostos dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014; KLEIMAN, 2012; JUNG, 2003), as análises tiveram como suporte teórico-metodológico noções consideradas pela Linguística Textual (KOCH; ELIAS, 2006; 2008; MARCUSCHI, 2008), tais como gênero, texto, contexto.

Conduzimos as discussões em quatro momentos, tendo em vista os seguintes encaminhamentos: primeiramente, contextualizando a problemática que envolve este trabalho, trouxemos informações sobre o Programa de Estudantes PEC-G e o projeto “A nossa Língua Portuguesa e os acadêmicos estrangeiros da UFMS com dificuldade em compreender e escrever textos”; na sequência, abordamos questões voltadas para práticas sociais de letramento e os estudos da linguagem, considerando um viés interacionista; para, em seguida, debatermos os dados gerados a partir da observação e análise de produções textuais de alunos africanos. Encerrando, tecemos algumas considerações sobre os resultados e a experiência de ensino e aprendizagem promovida pelo projeto.

1. O programa de estudantes PEC-G: oportunidade de desenvolvimento para alunos estrangeiros no Brasil

O Programa PEC-G, criado pelo governo federal brasileiro, em 1964, por meio do Decreto nº 55 (BRASIL, 2017), oferece vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) para estudantes oriundos de países em desenvolvimento e que mantêm acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico com o Brasil. Em 2019, o PEC-G completou 55 anos e seu principal objetivo é a formação e a qualificação de estudantes estrangeiros. Regido pelo Decreto nº 7.948, atualmente, o Programa está sob a responsabilidade dos Ministérios das

Relações Exteriores e da Educação e funciona em parceria com universidades públicas – federais e estaduais – e privadas.

Em 2017, segundo informações do Ministério das Relações Exteriores, participavam do PEC-G 59 países da África, 25, das Américas, e 9, da Ásia (BRASIL, 2018). Os cursos de graduação que mais ofertam vagas para estudantes vindos de outros países são: Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia.

Desde os anos 2000, mais de 9.000 estudantes estrangeiros foram selecionados para estudarem no Brasil. A África é o continente de origem da maior parte desses alunos, contando com 76% dos selecionados. Entre as nações africanas participantes, destacam-se Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola.

Para realizar estudos de Ensino Superior, no Brasil, a inscrição no Programa é feita junto às missões diplomáticas brasileiras ou em repartições consulares, com data definida pelo Ministério das Relações Exteriores. A seleção para participar do PEC-G exige que o aluno estrangeiro tenha cursado o Ensino Médio na íntegra e tenha idade entre 18 e, preferencialmente, 23 anos completos. Dentre as fases de seleção, uma das condições obrigatórias para o ingresso em instituições de Ensino Superior é a certificação no exame de proficiência em língua portuguesa.

2. “A nossa língua portuguesa e os acadêmicos estrangeiros da UFMS com dificuldades em compreender e escrever textos”: uma experiência para a inclusão em práticas sociais

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) é uma das instituições de Ensino Superior que acolhem alunos participantes do PEC-G no Brasil.

Os Cursos de Letras (modalidade presencial) da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da UFMS, *campus* de Campo Grande, oferece vagas a estudantes estrangeiros, oriundos de países africanos lusófonos, tais como Guiné Bissau e Angola.

Apesar de comprovarem conhecimento de língua portuguesa na seleção do Programa, os estudantes que ingressam nos Cursos de Letras/FAALC, apresentam, nos primeiros semestres dos Cursos, em geral, as mesmas características: muitas dificuldades para escrever em português brasileiro e muitas reprovações em disciplinas dos Cursos.

Uma das causas identificadas para tais dificuldades refere-se à língua, pois, embora a língua oficial de seus países de origem seja o português, a primeira língua dos estudantes são línguas de origem africana, desse modo, as dificuldades dos aprendizes com relação à variedade brasileira do português são compreensíveis, sem, contudo, configurarem-se como a principal causa, conforme veremos na análise dos dados.

O projeto de ensino “A nossa língua portuguesa e os acadêmicos estrangeiros da UFMS com dificuldades em compreender e escrever textos” surgiu quando, em uma aula de disciplina voltada para leitura e produção de textos, três estudantes africanos apresentaram dificuldades em compreender um texto do gênero tirinha, em uma atividade de compreensão leitora. Entre outros, eles não conheciam as personagens de uma das histórias em quadrinhos mais prestigiadas pelos brasileiros desde a infância. O texto em estudo pelos estudantes foi de uma tirinha da Turma da Mônica, de Maurício de Souza.

Apesar de ser um texto multimodal, de extensão curta, de leitura rápida e de grande acesso no Brasil, observamos que o fato de os acadêmicos não conhecerem as personagens e suas características afetou o desenvolvimento da atividade. A falta de conhecimento prévio a respeito de determinado contexto brasileiro impediu que os estrangeiros construíssem o efeito de sentido de humor no gênero tirinha em uma aula de prática de ensino de língua portuguesa.

Por isso, os propósitos dessa e de outras atividades desenvolvidas em aula, de diversas disciplinas dos Cursos de Letras/FAALC/UFMS, não eram alcançados e houve a necessidade de se pensar em estratégias de ensino que pudessem também contemplar os objetivos de ensino e aprendizagem visados para o desenvolvimento desses alunos.

Diante dessa situação, com o objetivo de amenizar as dificuldades identificadas, foi criada uma proposta voltada para abordar essas questões. Nesse sentido, foi implantado o projeto “A nossa língua portuguesa e os acadêmicos estrangeiros da UFMS com dificuldades em compreender e escrever textos”. Os objetivos do projeto foram os seguintes: (1) auxiliar alunos estrangeiros que estudam na UFMS a compreender e produzir textos de diferentes gêneros na variedade linguística do português brasileiro; (2) contribuir para melhorar o desempenho acadêmico de alunos estrangeiros; (3) possibilitar o contato desses alunos com outras culturas; e (4) proporcionar ao acadêmico, que tem o português brasileiro como língua materna, a oportunidade de trabalhar com língua portuguesa para estrangeiros.

Como suporte para as atividades desenvolvidas no projeto, recorremos à noção bakhtiniana de gênero discursivo, às noções de linguagem, língua, texto, contexto, elementos de textualidade, abordadas pela Linguística Textual (KOCH, 2006; 2008; MARCUSCHI, 2008), bem como, aos pressupostos da Sociolinguística sobre variação linguística (MOLLICA; BRAGA, 2006; BORTONI-RICARDO, 2005).

As oficinas de leitura e produção de textos, que estruturaram o projeto, foram realizadas semanalmente e tinham a duração de uma hora. Nessas oficinas, os estudantes africanos estudaram diversos gêneros, selecionados a partir de sugestões dos próprios estudantes, dos tutores-colaboradores (alunos brasileiros que cursavam os últimos semestres dos Cursos de Letras, que auxiliavam as professoras no projeto) e demais cursistas.

Durante os encontros, eram trabalhados vários textos de um mesmo gênero, suporte, campo social de circulação e propósito comunicativo, a partir de suas características contextuais, discursivas, linguístico-discursivas e prática social envolvida (BRONCKART, 2003), privilegiando contextos brasileiros. Havia um trabalho intenso de leitura, escrita e reescrita dos textos produzidos pelos estudantes.

Ademais, com o decorrer das atividades do projeto, essas reuniões transformaram-se ainda em lugar de trocas culturais que enriqueciam tanto o conhecimento de mundo dos estudantes estrangeiros quanto dos brasileiros envolvidos no processo. Em uma das oficinas, os estudantes africanos se referiram a uma comida típica da Guiné Bissau: o caldo de mancará. Os brasileiros ficaram tão curiosos em saboreá-la que juntos combinaram um jantar no qual os africanos preparam esse prato. Nessa oficina, ficou evidenciada uma afinidade entre os estudantes e o estreitamento das relações de amizade para além do ambiente universitário.

3. Fundamentação teórica: práticas sociais de letramento e os estudos da linguagem

Além dos aportes teóricos utilizados no desenvolvimento específico das atividades contempladas nas oficinas do projeto, recorreremos, para a análise das produções dos estudantes estrangeiros, a aspectos teóricos relacionados aos Novos Estudos do Letramento (KLEIMAN, 2012; JUNG, 2003; STREET, 2003, 2014).

Em contexto brasileiro, o termo letramento, apesar de utilizado de forma distinta em diferentes áreas, é relativamente novo, pois foi a partir de 1980 que começou a ser visto, revisto e modificado, segundo a perspectiva da área de conhecimento considerada. No campo da escrita, por exemplo, era compreendido e/ou confundido com o termo alfabetização, mais relacionado à ação de codificar e decodificar palavras. Posteriormente, o conceito foi ampliado e passou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre a alfabetização dos estudos sobre o impacto social da escrita (KLEIMAN, 2012).

Desde então, os estudos sobre letramento passaram a analisar como os indivíduos – alfabetizados ou não – se inseriam e agiam na cultura letrada.

Por esse viés, Kleiman (2012, p. 17) conceitua letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos

específicos”. Foi por meio dessa definição que se começou a refletir sobre o motivo de pessoas alfabetizadas não adquirem, em determinadas circunstâncias, competência para usar a leitura e a escrita em práticas sociais. Hoje já sabemos que são vários os níveis de alfabetismos (ROJO, 2009) assim como são vários os fatores a ser considerados para os descrevermos e estudá-los.

Nesse sentido, a prática tradicional de ensino em sala de aula e o letramento escolar passaram a ser investigados. Partindo desse contexto, duas perspectivas são consideradas para o estudo do letramento: (1) como um conjunto de competências, e (2) como práticas sociais. Na primeira, o foco está sobre a palavra escrita, relacionada a um modelo autônomo de letramento. Na segunda, a lupa se ajusta na reflexão sobre o efeito das práticas de letramento na vida das pessoas e na maneira como os textos fazem parte dela. A segunda vertente está relacionada ao letramento ideológico, enraizado na teoria dos Novos Estudos do Letramento.

Segundo Street (2014), o letramento autônomo refere-se às habilidades individuais do sujeito, e o letramento ideológico diz respeito às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. O primeiro engloba as atividades, conscientes ou inconscientes, de processamento da leitura na construção de sentido dos textos. Praticado nas escolas, revela-se um padrão reducionista, no qual a escrita é concebida apenas como um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto ou de uma prática social de linguagem.

Para Kleiman (2012), a característica de autonomia refere-se ao fato de que a escrita não estaria relacionada ao contexto de produção dos textos. Nesse caso, o processo de interpretação estaria determinado apenas pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo (nem refletindo, portanto) das reformulações estratégicas que caracterizam práticas relacionadas à oralidade, pois, nesta, em função do interlocutor, improvisa-se, mudam-se os rumos da interação, utilizam-se outros princípios além dos regidos pela lógica, que acabam influenciando

na forma como a mensagem se constrói e circula. Desse modo, no âmbito da autonomia da escrita, para interpretar um texto, bastaria ao sujeito dominar os processos de codificação e de decodificação, desenvolvidos no período de alfabetização.

Nesse modelo autônomo de letramento, ainda muito presente na escola brasileira, segundo afirma Jung (2003), a escrita é vista como uma tecnologia que deve ser aprendida. Além de o criticar, a autora considera que, ao adotá-lo, a escola atribui o eventual fracasso escolar do indivíduo a ele mesmo, uma vez que, aprender a codificar e decodificar dependeria apenas dele. Outrossim, tal modelo não é questionado pela sociedade, porque as pessoas constroem uma crença em torno dos poderes do letramento escolar e, a partir da falta dele, consideram-se cada vez mais incapazes de desenvolvê-lo.

Dessa forma, por meio desse modelo, Street (2014) pondera que há uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado, sendo associado a uma perspectiva independente, cujas consequências são classicamente representadas em termos de habilidades cognitivas (centradas no aprendiz) e de decolagem econômica.

Estabelecendo um contraponto a esse modelo, o autor propõe o modelo ideológico, que considera as diversas práticas de letramentos nas quais as pessoas usam a leitura e a escrita atreladas a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar em práticas sociais gerais ou em contextos particulares. Dessa forma, os letramentos a ser adquiridos são dependentes de práticas e contextos, nos quais as relações de poder desempenham papel fundamental. Nele, além das instituições educacionais, também estão envolvidas outras agências de letramento tão importantes quanto a escola, pois cada uma utiliza um letramento específico.

Considerando tais aspectos, Jung (2003) afirma que, o modelo ideológico de letramento e o processo de socialização das pessoas na construção de significado perpassa as instituições sociais em geral e não apenas as educacionais, como se apregoa no modelo autônomo.

Assim, para Street (2014), considerar os Novos Estudos do Letramento representa uma nova maneira de considerar o próprio conceito de letramento, focalizando tanto a aquisição linguística por parte dos sujeitos como as práticas sociais em que estão envolvidos.

Observando o modelo ideológico, o autor pondera que os sujeitos ficam mais cautelosos com relação a grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento “em si mesmo”, pois aqueles que não aderem a esse modelo se concentram em práticas sociais de leitura e escrita e reconhecem a natureza ideológica delas. Street (2014) destaca ainda que a abordagem ideológica do letramento se preocupa com as instituições sociais gerais (e não apenas com as instituições pedagógicas) por meio das quais o processo de socialização da construção do significado do letramento ocorre.

Desse modo, dado que os conceitos de evento e de prática de letramento contribuem para o reconhecimento almejado dos sujeitos, é preciso identificar práticas de letramento diversas, nas quais se inscrevem as populações minoritárias. Ao mesmo tempo, tal identificação contribui para a descrição das características que permitem reconhecer tipos diversos de eventos de letramento, tais como a produção de artigos científicos ou a identificação do ônibus mais indicado para um trajeto determinado.

Eventos de letramento são, portanto, momentos interacionais nos quais a leitura e a escrita assumem um papel na interação. Logo, os eventos de letramento articulam-se às práticas de letramento, isto é, aos padrões culturais de interação com os textos, ou ainda, a tudo o que mobilizamos para um determinado evento de letramento.

4. As práticas sociais de letramento e as práticas de linguagem: articulações basilares para o desenvolvimento

Ao considerar as diversas práticas de letramento, a familiaridade com os textos (orais, escritos, multimodais, multissemióticos) é construída não apenas na escola, mas também em outras instituições sociais, como na família, na igreja, no trabalho etc. Assim, as práticas de letramentos implicam práticas culturais em que a escrita está presente na sociedade, logo, as instituições educacionais têm papel decisivo ao reconhecer que há práticas de letramentos fora dela e que estas precisam ser consideradas no contexto escolar a fim de privilegiar a multiculturalidade e todas as populações.

Logo, entende-se que a sociedade atua em diversos campos organizados por meio do uso da linguagem, tais como o jurídico, o escolar, o jornalístico, o religioso, o acadêmico, o científico, entre outros. Esses campos apresentam uma gama de textos, mobilizados em gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), que carregam força enunciativa capaz de determinar sua caracterização e de moldar as práticas sociais, pois circulam nas atividades diárias das pessoas, como forma de interagir e alcançar determinados propósitos.

Assim, retomando os Novos Estudos do Letramento, tendo em vista o modelo de letramento ideológico, e os Estudos da Linguagem, pela perspectiva sociointeracional, adotamos, para este trabalho, a concepção interacional (dialógica) da linguagem, segundo a qual, “os sujeitos são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”(KOCH; ELIAS, 2006, p. 10).

Por esse prisma, a concepção de leitura está na relação entre autor e leitor mediados pelo texto produzido. Considera-se leitor aquele que consegue fazer inúmeras relações com os textos, com os enunciadores e com aquilo que conhece sobre si e sobre o mundo nas práticas sociais em

que está envolvido. Dessa maneira, quanto mais soubermos do mundo, das pessoas, dos objetos temáticos, mais efetiva se torna a leitura.

Assim, a leitura é uma prática social que instaura um processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação, a partir de seus objetivos, do conhecimento construído sobre as situações de produção dos textos, que vão além do domínio da linguagem.

Sob essa perspectiva, na atividade de leitura e de produção de sentido, são colocadas em atuação diferentes estratégias sócio-cognitivas para a realização do processamento textual e para a mobilização de vários tipos de conhecimentos armazenados na memória.

Koch e Elias (2006, p. 39) defendem que, “para o processamento textual, recorremos a três grandes sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional”.

O conhecimento linguístico envolve o conhecimento gramatical e lexicar para a compreensão da organização do material linguístico na superfície textual. O conhecimento enciclopédico aciona conhecimentos gerais, por isso o leitor precisa estar inteirado dos eventos que acontecem no mundo. Já o conhecimento interacional está relacionado às formas de interação entre os sujeitos por meio da linguagem.

O conhecimento interacional engloba ainda outros conhecimentos: ilocucional (permite aos usuários da língua reconhecer os objetivos da produção textual); comunicacional (refere-se à quantidade de informação necessária para reconstruir o objetivo do enunciador); metacomunicativo (possibilita ao enunciador assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação do enunciatário com relação aos objetivos com que um texto é produzido); e superestrutural (favorece a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social).

Todos esses conhecimentos são utilizados pelo leitor ativo, isto é, aquele que sabe o que lê, sabe o motivo pelo qual lê e assume sua responsabilidade sobre a leitura.

5. Procedimentos metodológicos: percursos possíveis para a compreensão das produções textuais dos alunos estrangeiros

Tomando como objeto de investigação textos produzidos por estudantes africanos, durante a implementação das oficinas de leitura e produção de texto, mediadas pelas ações previstas no projeto “A nossa língua portuguesa e os acadêmicos estrangeiros da UFMS com dificuldades em compreender e escrever textos”, o objetivo da investigação foi compreender, considerando as prerrogativas dos Novos Estudos do Letramento e dos Estudos da Linguagem, como esses estudantes interagiram com textos específicos do contexto brasileiro e quais estratégias foram por eles acionadas para a construção dos efeitos de sentido dos textos.

Para tanto, focalizaremos duas produções desses estudantes, a partir do gênero tirinha. Ao mesmo tempo em que descreveremos os procedimentos adotados nas análises e o comando para a realização da atividade pelos aprendizes, analisaremos o resultado das produções.

6. Análise dos textos: domínio de aspectos linguísticos e culturais que envolvem práticas sociais em contexto brasileiro

Tendo em vista que o trabalho com a leitura e compreensão do gênero tirinha, desenvolvido em uma aula de leitura e produção de textos, no Curso de Letras/FAALC/UFMS, conforme mencionado anteriormente, não havia atingido o objetivo pretendido em sala de aula com os estudantes estrangeiros, optamos por iniciar as atividades do projeto “A nossa língua portuguesa e os acadêmicos estrangeiros da UFMS com dificuldades em compreender e escrever textos”, contextualizando as personagens da Turma da Mônica, pois entendemos, em um primeiro momento, que um dos problemas dos estudantes para a construção de sentido da tirinha foi a falta de conhecimento de mundo dos estudantes africanos a respeito dessas personagens.

No momento inicial da atividade, os estudantes africanos foram apresentados às personagens: passaram a saber, por exemplo, que a Magali é

famosa por seu apetite voraz; o Cascão não gosta de tomar banho; o Cebolinha fala “elado”; o Chico Bento mora zona rural e fala uma variante diferente dos falantes da zona urbana, e, por isso, é conhecido como caipira; e a Mônica, personagem central da Turma, é brava e forte, implica com o Cascão e com o Cebolinha e vive sendo surpreendida pelos planos mirabolantes dos garotos para tomarem seu coelho de pelúcia – o Sansão.

No caso das atividades trabalhadas em uma das oficinas do projeto, demos ênfase a duas personagens: Magali e Cascão. Nesta análise, vamos recuperar duas produções dos estudantes estrangeiros, tomando uma das tirinhas com a personagem Magali.

O objetivo da atividade foi levar os estudantes a construir sentido a partir desse gênero textual que circula, originalmente, mas não apenas, no campo de atuação jornalístico-midiático.

Segundo o *site* da Turma da Mônica (2017), a Magali é uma garota meiga e delicada, com um apetite absolutamente incontrolável. Ela devora qualquer tipo de comida que aparecer a sua frente e, por incrível que pareça, continua sempre magra e esbelta.

Após conhecerem as personagens centrais da Turma da Mônica, os estudantes receberam uma tirinha da Magali, com todos os balões em branco (Figuras 1, 2 e 3) para serem preenchidos.

Dentre as definições para o termo balão, adotamos as propostas por Romualdo (2000, p. 29) e por Ramos (2009, p. 2013).

O primeiro autor explica que o balão utilizado em histórias em quadrinhos, tirinhas, charges é um recurso gráfico que apresenta “um texto fechado em um volume delimitado por uma linha contínua. Essa linha engloba a totalidade dos caracteres tipográficos que representam as palavras ditas pelos personagens”. A segunda definição considerada propõe que o balão “seria uma forma de representação da fala ou do pensamento, geralmente, indicada por um signo de contorno, que procura recriar um solilóquio, um monólogo ou uma situação de interação conversacional”.

Os estudantes deveriam preencher os balões com as falas das personagens, de forma coerente, de modo a produzir um efeito de sentido esperado para o gênero em questão.

Apresentaremos, a seguir, na Figura 1, a tirinha proposta na atividade.

Figura 1 – Tirinha da Magali (1)



A partir dos conhecimentos adquiridos sobre a personagem Magali e o gênero textual tirinha, os estudantes deveriam elaborar um diálogo que atendessem ao propósito comunicativo desse gênero, ou seja, a partir das imagens das personagens, deveriam criar um diálogo que provocasse um efeito de sentido de humor.

Na Tirinha da Magali (1) (Figura 1), o comando da atividade indicava que o primeiro e o último quadrinho, que estavam com os balões em branco, deveriam ser preenchidos de forma coerente, de modo a propiciar sentido ao texto multimodal³.

Observemos, na Figura 2, o texto produzido por um dos estudantes africanos:

Figura 2 – Tirinha da Magali (2)



³Vale ressaltar, ainda, que a fala do balão, escrita pelos estudantes, será reescrita para a análise da mesma forma que o aluno a produziu, sem interferência das pesquisadoras, incluindo os deslizes ortográficos e outros referentes às convenções da escrita.

O primeiro balão preenchido faz referência à noite e à Lua cheia: “Numa noite com essa lua cheia o que você pensa”. Embora não tenhamos o ponto de interrogação, podemos duvidar que se trata de uma pergunta e que a resposta da Magali virá no balão a ser preenchido no terceiro quadrinho.

Considerando-se o modelo ideológico de letramento, entendido como formas culturais gerais de utilização da leitura e da escrita pelos sujeitos, e os conhecimentos enciclopédicos ou de mundo dos leitores brasileiros, o texto esperado para completar o terceiro balão seria a palavra “queijo”. Tal conclusão é decorrente da associação da Lua à forma redonda e à cor branca de um tipo de queijo mais comum. No entanto, na produção analisada (Figura 2), um dos estudantes africanos completou a tirinha com a palavra “amburguer” (hambúrguer).

Tendo em vista a palavra selecionada paradigmaticamente (“amburguer”) pelo estudante, notamos que ele compreendeu que a personagem Magali é comilona, ou seja, a personagem já faz parte de seu conhecimento de mundo. No entanto, apesar de ter compreendido que a Magali, ao olhar para a Lua, pensaria em comida, ele demonstra que fez a associação apenas com a forma redonda, mas não com a cor branca do satélite da Terra.

Quando o estudante reconhece que a personagem Magali tem como característica principal o fato de ser comilona, diante da concepção de letramento ideológico, observamos que um novo letramento foi adquirido, para além do domínio de elementos linguístico-discursivos, embora, de acordo com o contexto e a cultura brasileira, ainda faltasse considerar elementos de textualidade, como coerência (MARCUSCHI, 2008), para que o sentido do texto fosse construído, como, por exemplo, associar a Lua a um queijo branco.

Outro estudante africano também teve a tarefa de criar um diálogo entre as personagens, a partir do texto imagético que visualizava, obedecendo às características do gênero textual tirinha e sua função social.

Observemos a produção do segundo estudante na Figura 3:

Figura 3 – Tirinha Magali (3)



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7438

Na segunda produção analisada, o primeiro balão da tirinha foi completado com a seguinte fala: “Tenho uma casa lá, vamos procurar comida”. A leitura possível, sugerida pelo estudante, é pertinente, porque, no primeiro quadrinho, há o desenho da Lua e de uma pequena parte de uma casa; e, ao mesmo tempo, não está claro para qual dos elementos a mão do menino aponta: se na direção da Lua ou da casa.

Todavia, observamos que, assim como na produção anterior, focalizada na Figura 2, o segundo estudante também procurou relacionar a ideia de que a personagem Magali é comilona à situação presente na tirinha – podemos comprovar isso, quando a personagem menciona a palavra “comida” nos dois primeiros balões e “comer” no terceiro balão.

Assim, no segundo quadrinho, quando o balão é completado com a seguinte fala: “Então a lua tem formato de comida”, há novamente indícios do conhecimento de que a Magali é comilona, apesar de o texto estar confuso por não estabelecer uma ligação com o primeiro quadrinho, comprometendo o sentido.

O estudante completa o terceiro balão da seguinte maneira: “O que eu vou comer hoje de bom”. Conquanto haja um deslize relativo à pontuação, pois não há ponto de interrogação, e o sentido da tirinha tenha ficado comprometido pela falta de articulação e progressão do tema entre os três quadrinhos, há uma articulação, entre o primeiro e o terceiro balões, cujo eixo norteador é o fato de a personagem Magali ser comilona.

Quando, na produção do estudante, temos o menino apontando a casa para a Magali, convidando-a para procurar comida, e ela questiona o

que irá comer de bom, podemos confirmar que o aluno adquiriu novo letramento, para além do domínio do elemento linguístico-discursivo, portanto, estamos diante de letramento ideológico.

Apesar de o texto produzido pelo segundo estudante africano apresentar problemas de coerência textual, a expressão no rosto do menino, no terceiro quadrinho, associada à fala da Magali, mostra coerência com o propósito comunicativo do gênero tirinha, pois há a possibilidade de construção do efeito de sentido de humor, evidenciando compreensão da função social desse gênero, o que também é indicativo do desenvolvimento de letramento ideológico.

Diante dessa situação, tendo em vista o letramento ideológico, percebemos ainda que mesmo o aluno tendo compreendido características da personagem Magali e do gênero tirinha, as questões que envolvem práticas culturais interferiram na compreensão e na produção do texto. Nesse caso, mesmo os estudantes africanos estando presentes na sociedade brasileira e sendo falantes de língua portuguesa, ainda lhes faltam conhecimentos específicos relacionados às práticas sociais da cultura brasileira: saber, por exemplo, que a imagem da Lua é, metaforicamente, associada a um queijo branco e redondo. Tal fato evidencia que um indivíduo, fora de seu país e afastado dos conhecimentos advindos de sua cultura, pode encontrar conflitos para a compreensão e produção de textos.

Para demonstrar que, na cultura brasileira, é comum comparar a Lua a um queijo, devido à sua forma redonda e à cor branca, o próprio autor da tira, Maurício de Souza, cria o efeito de sentido de humor a partir dessa associação, conforme podemos observar na Figura 4, que reproduz a tirinha original.

Figura 4 – Tirinha original da Magali



Copyright ©1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7438

Na tirinha original, o efeito de humor é construído por uma dupla quebra de expectativa: do leitor e da segunda personagem da narrativa, ou seja, em duas instâncias enunciativas diferentes.

No caso da personagem da tirinha, o menino espera de Magali uma resposta romântica diante de uma noite de luar, pois, culturalmente, uma noite de luar é associada a uma noite romântica.

Quando ela pensa (segundo balão) para responder à pergunta do menino sobre o que a noite sugere, ela olha para a Lua e, diferentemente do que ele gostaria de ouvir como resposta, Magali a associa a algo inesperado para ele naquele momento. Ao invés de pensar em romance, ela pensa em comida. Podemos confirmar o descontentamento ou a consternação do menino pela expressão de irritação presente no rosto da personagem, após a resposta dela, enumerando vários tipos de queijo.

No caso do leitor brasileiro, a expectativa é quebrada justamente pela enumeração dos vários tipos de queijo, pois já conhecemos a relação metafórica, construída culturalmente, entre a Lua e um queijo branco e redondo.

O humor se constrói, portanto, quando o enunciadador, Maurício de Souza e equipe, conta com o acionamento, pelo leitor, de várias informações que fazem parte de seu conhecimento de mundo: a principal característica da personagem Magali, de ser comilona, e a associação cultural entre a Lua e um queijo, como vimos, pela forma e pela cor.

Feitos os acionamentos esperados, relativos ao conhecimento de mundo, a quebra de expectativa do leitor se constrói e produz o efeito de sentido de humor, quando Magali associa a Lua a não somente um tipo

de queijo, mas a vários, mesmo que não tenham a forma redonda ou a cor branca, como é o caso dos queijos mussarela, prato, provolone, que são amarelos, ou do queijo gorgonzola, que não é totalmente branco – citados pela Magali no terceiro quadrinho. O apetite exacerbado, característico da personagem, também potencializa a associação metafórica da Lua a queijos.

Observemos, então, que é o acionamento e a articulação de todos esses elementos – linguístico-discursivos, contextuais e culturais –, construídos pela linguagem e apreendidos como conhecimentos em práticas sociais, que contribuem para a construção do efeito de humor pelo leitor brasileiro – o que não ocorreu, a princípio, com o leitor africano. Dessa forma, a eficiência nas práticas sociais de leitura e de produção textuais dependem da articulação entre capacidades relativas tanto ao letramento autônomo quanto ao letramento ideológico.

Considerações finais

No trabalho focalizado, visualizamos uma estratégia de ensino de língua portuguesa por meio da reconstrução do gênero tirinha, cujo objetivo foi levar estudantes estrangeiros falantes de uma variação linguística diferente do português brasileiro, alunos africanos participantes de um projeto de ensino dos Cursos de Letras/FAALC/UFMS, ao desenvolvimento de práticas sociais de leitura e de escrita.

Na atividade desenvolvida, aqui apresentada, o estudante deveria ser capaz de compreender o gênero e conhecer personagens da Turma da Mônica – figuras de histórias em quadrinhos e de tirinhas famosas no Brasil. Trazer a Turma da Mônica para a atividade significou trazer parte da cultura brasileira para as oficinas do projeto.

Nos diálogos produzidos nas tirinhas analisadas (Figuras 2 e 3), fica evidente a necessidade de se conhecer a cultura brasileira para que o texto tenha sentido, pois, para o leitor brasileiro, a Lua cheia pode ser vista, associada, de forma metafórica a um queijo redondo e branco.

Foi a partir dessa metáfora, aceita em contexto brasileiro, que o enunciador da tirinha busca o efeito de humor, articulando-a ao apetite exacerbado da personagem Magali, que só pensa em comida – sua principal característica.

Notamos que, nas duas produções selecionadas para a amostra, isso não foi verificado, pois um dos alunos relaciona a Lua a um hambúrguer, que também é redondo, porém, não é branco; enquanto o segundo não faz menção à Lua para a criação do humor. Esses fatos demonstram que o desconhecimento da cultura do local, onde os estudantes africanos vivem, torna a construção de significados de um texto ainda mais complexa.

Por esse viés, a atividade mostrou que, no caso do desenvolvimento de letramentos e de inclusão de alunos estrangeiros, é preciso um trabalho que articule aspectos relacionados, mais especificamente, ao domínio da variedade linguística do português brasileiro, mas, principalmente, ligados ao contexto brasileiro, às características dos gêneros estudados, bem como, ao conhecimento de elementos da cultura brasileira, como, por exemplo, as características das personagens da Turma da Mônica, no caso das atividades desenvolvidas e analisadas.

Embora os estudantes africanos ainda apresentem dificuldades, no que se refere à modalidade escrita da língua portuguesa, tal articulação fez com que eles desenvolvessem capacidades de compreensão e de produção de textos e fossem ainda incluídos em práticas sociais do contexto brasileiro por meio de atividades desenvolvidas no Ensino Superior.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós cheguemos na escola, e agora?*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. *PEC-G*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>. Acesso em: out./2018.

BRASIL. *PEC-G*. Disponível em: www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php. Acesso em: out./2017.

JUNG, N. M. Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115757/000380762.pdf;sequence=1>. Acesso em: out./ 2017.

KLEIMAN, A. Os significados do *letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M., V. M. *Ler e escrever os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola, 2008.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

RAMOS, P. E. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

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

ROMUALDO, E. C. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo*. Maringá: EDUEM, 2000.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TURMA DA MÔNICA. Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira3.htm>. Acesso: em out./ 2017.

As estratégias discursivas de ingressantes nos cursos de letras na produção do gênero resumo: autoria na escrita acadêmica

*Thayne Costa dos Santos*¹

*Elaine de Moraes Santos*²

Introdução

Com o aumento do acesso ao ensino superior no Brasil e a crescente necessidade de internacionalização das universidades, instituições de ensino, órgãos de fomentos e grupos de pesquisa têm se concentrado em inserir os ingressantes na ordem discursiva da ciência para a produção de textos acadêmicos em línguas materna e estrangeira. Decorrente do processo de expansão da ciência e das condições de emergência de novos(as) autores(as), também ganha fôlego uma maior preocupação entre docentes acerca da qualidade dessas práticas de escrita que passam a ser produzidas pelos estudantes.

Imersas no contexto do novo cenário, percebemos a circulação de dois grandes discursos a respeito: há professores(as) que pressupõem uma habilidade de escrita já consolidada, sobretudo considerando o percurso escolar que antecede a entrada na universidade, e os que

¹ Discente do Curso de Letras Português e Inglês da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC 2017/18. Campo Grande, Brasil, e-mail: thaynecostads@gmail.com.

² Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Pesquisas SuDiC - Corpo, Surdez e Discursividades Político-midiáticas. Campo Grande, Brasil, e-mail: proflainemoraes2@gmail.com.

denunciam uma suposta dificuldade de escrever entre alunos(as) do primeiro semestre da graduação, levando em conta o desempenho nas atividades propostas, principalmente em instrumentos avaliativos das disciplinas.

Ao realizar o batimento entre as duas posições, o que a avaliação de desempenho de acadêmicos(as) dos cursos Letras de uma universidade pública de Campo Grande-MS³ tem mostrado é que, na verdade, falta a esse(a) estudante o conhecimento prévio quanto ao funcionamento da esfera científica. É comum percebê-los(as), por um lado, ainda presos(as) ao discurso subjetivo das práticas não acadêmicas e, por outro, com grande dificuldade de se posicionar teórico e metodologicamente nos moldes do que prevê as especificidades de gêneros como a resenha crítica ou o artigo científico. Trata-se, portanto, de compreender que é justamente esse o desafio de quem ainda precisa trilhar os caminhos de leitura necessários ao desenvolvimento das habilidades esperadas.

No entremeio de tal dualidade *regular* (FOUCAULT, 2010a), a maioria dos alunos encontra-se, então, em conformidade ao que aponta Braga (2015): entre o limite de dizer pelo outro, na promoção de plágios, e o de não ter nada a dizer, em adesão repetitiva às formas de citação. No bojo de tal terreno movediço, o objetivo geral deste texto consiste em discutir a forma como os sujeitos ingressantes se inscrevem enquanto autores(as) nas práticas de escrita desenvolvidas no processo avaliativo da disciplina *LPTC - Leitura e Produção de Textos Científicos I*.

Para tanto, nosso *arquivo* discursivo (FOUCAULT, 2010a) de pesquisa é montado a partir de 200 resumos produzidos pelos(as) alunos(as) em 2016.1 e 2017.1. Para analisá-los, acionamos os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, concebendo as *condições de possibilidade* (FOUCAULT, 2010b) da esfera universitária como lugar de exercício da *função-autor* (FOUCAULT, 1992). Entre as categorias de investigação que consideramos estão as

³ Em Campo Grande-MS, o curso de licenciatura em Letras, ofertado na modalidade presencial, possui habilitações em Português/Inglês e Português/Espanhol.

estratégias discursivas utilizadas pelos(as) estudantes, as especificidades linguístico-discursivas do gênero resumo, as intervenções docentes de correção da proposta avaliativa e o produto da reescrita, entregue como segunda versão.

Enquanto recorte de um projeto de iniciação científica⁴, este texto se organiza em duas partes: a) discussão das *condições de possibilidade* da escrita acadêmico-científica, com foco em aspectos que delinham a escrita e a retextualização do gênero resumo; b) tratamento do arquivo e análise do *corpus* selecionado.

1 Fundamentação teórico-metodológica

1.1 Escrita acadêmico-científica

1.1.1 Condições de possibilidade

A prática de leitura e escrita na academia, principalmente, no primeiro ano de graduação, apresenta-se como desafiadora ao/à aluno(a). Isso ocorre não pelo fato de o(a) estudante não saber ler e escrever ou “por não se mostrar capaz de produzir determinados tipos de texto” (BRITTO, 2003, p.175), mas pelas *condições de possibilidade* que permeiam o sujeito e refletem na sua produção. O cenário, segundo Britto (2003, p. 187), tem como explicação o uso de métodos ultrapassados na escola regular, pois

[...] existe objetivamente uma situação paradoxal em que se promove, a nível de massa, um letramento mínimo, o bastante para o funcionamento eficiente, mas que não promove o acesso às formas de cultura escrita mais elaboradas e que exigem outro tipo de manipulação de textos e outros objetos culturais.

⁴ Sob a orientação da Profa. Dra. Elaine Moraes (FAALC-UFMS), a pesquisa de iniciação científica foi realizada, de agosto de 2017 a julho de 2018, por Thayne Costa, com fomento institucional. Dela nasceu o recorte que ampliamos e apresentamos neste texto.

Isso significa que é justamente a falta de acesso à cultura e às formas de produção de escrita do nível superior que implica no desconhecimento, por vezes até em dificuldades, sobre como desenvolver gêneros acadêmicos, levando o(a) aluno(a) a se afastar do padrão que é considerado ideal pelas instituições, mesmo quando elas não lhe oferecem condições adequadas à imersão.

O baixo rendimento desde as primeiras avaliações do curso e o insucesso nos processos seletivos para recebimento de bolsas, iniciação à pesquisa ou à extensão são apenas algumas das consequências dessa valorização da cultura de prestígio. Sendo assim, há um aumento da lacuna entre o(a) universitário(a) e a formação em si⁵ que permitirá o exercício da profissão em conformidade à qualificação necessária e aos requisitos do mercado de trabalho.

Para além das preocupações com a relação entre o acesso à cultura letrada, o desempenho nas produções escritas, a evasão ou a qualidade da formação oferecida pelas IES – Instituições de Ensino Superior – está, ainda, as condições de permanência do ingressante, especialmente daqueles com maior vulnerabilidade social. De acordo com Britto (2003), só participa da cultura letrada quem tem acesso à moradia, informação, disponibilidade de tempo, dinheiro, entre outros, porque, de fato, o complexo escolar se ajustou às necessidades do sistema, promovendo uma educação como mercadoria.

A noção de escrita como uma habilidade que é apreendida apenas uma vez na educação básica aumenta a crença de que o problema está nos conteúdos e métodos da escola regular, segundo Ferreira e Lousada (2016). Entretanto, em diálogo com o pressuposto teórico da Linguística Aplicada, nosso tratamento quanto à escrita toma por base Street (1984), considerando-a como “prática social” que se delimita nas condições sócio-históricas e culturais, ou seja, ela se apresentará em diferentes formas de padronização na exigência dos contextos. Assim, no âmbito

⁵ Nos cursos de Letras onde foram desenvolvidas as análises, é muito comum a evasão já no primeiro ano e por causas variadas. Dentre elas, está a dificuldade de conciliação do volume de disciplinas, atividades e leituras com a necessidade de trabalhar, sobretudo porque, até 2018, a oferta presencial dessa licenciatura era em regime integral.

academicista, a materialização da linguagem se molda conforme os parâmetros universitários. Por outro lado, faz-se pertinente ressaltar que o ato de escrever na condição de sujeito ingressante na graduação não é circunscrito apenas ao conhecimento e à participação na cultura letrada, pois “redigir, no contexto da universidade, é produzir textos acadêmicos com objetivos muito específicos” (MOTTA-ROTH, 2010, p.22).

Um exemplo bastante comum do quanto esse processo interfere nas formas de dizer do aluno consiste em observar quando ele/ela se encontra em uma condição de avaliado(a) e, portanto, depende da boa recepção do seu texto para gerar notas que alcancem a média, para concluir a disciplina ou o curso. Em tais situações, o(a) discente está em uma posição de poder como autor(a), isto é, tem sob seu domínio a responsabilidade pelas escolhas de referências, citações, léxico e estilo do texto. Apesar disso, a forma com que articula e padroniza sua escrita para a leitura do(a) docente apresenta-se com configuração diferente de quando há outro público-alvo e/ou objetivo.

É válido lembrar que o sujeito universitário tentará circunscrever a sua escrita por meio das regras de cientificidade que lhe são submetidas. Assim, a constituição da escrita se desenvolverá no bojo das (im)possibilidades que permeiam o(a) acadêmico(a), sejam elas na relação de poder da sala de aula ou na apropriação do discurso científico em si, pois conforme Orlandi (2006, p.41), “todo texto tem uma relação com um auditório específico, possibilitando uma leitura, também, específica”.

À vista das particularidades de tais relações, nosso estudo também toma como pressuposto o conceito de *Letramento Acadêmico* que retrata as “relações de poder, autoridade, produção de sentidos e *identidade* que estão implícitas no uso de práticas de letramento em contextos institucionais específicos” (LEA; STREET, 2006, p. 229). Compreendendo tais processos, muitas vezes alheios à comunidade externa, consideramos que o modo como a escrita é tratada na universidade, enquanto “acadêmico-científica”, é orientado pelas relações inerentes a esse ambiente ao qual

o(a) aluno(a) precisa se adequar para figurar, de fato, enquanto membro da comunidade em questão.

Embora a clareza de tal funcionamento auxilie na compreensão das dificuldades enfrentadas e possivelmente oriente estratégias que podemos assumir para contribuir com as demandas existentes, não podemos deixar de lamentar. Se o engessamento bem-sucedido promove uma espécie de letramento acadêmico, ele também mata, de certo modo, a escrita criativa e desprendida que chega com parte daqueles que são autores potenciais. Isso acontece na medida em que a escrita não pode se desassociar dos padrões da comunidade, ou seja, porque “estas são as normas recebidas pelo sujeito, que é obrigado a se subordinar ao parecer preestabelecido pela sociedade, onde ele está inserido ou a um subgrupo social em que ele é iniciado” (VIANA et.al, 2009, p. 283).

Tomando o cuidado para não favorecer a perda da identidade de escrita trazida pelo aluno, nosso olhar para a escrita acadêmica, nas situações de ensino ou no processo de pesquisa, busca afirmar o quão complexo é o processo que envolve conhecimento dos gêneros acadêmicos, acesso às normas e domínio teórico para exercer o papel de autor. Então, reconhecemos que a tentativa do(a) aluno(a) de promover a autoria na universidade, mesmo sendo tão incentivado a constituir-se como “dono(a)” do seu dizer, é um percurso difícil para o ingressante, pois, como nos lembra Foucault (2003, p. 37) “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”.

Considerando que o sujeito é repleto de memórias e se submete à língua, à história e à própria ideologia (FLORES, et.al, 2015) não podendo se desvincular disso, e o texto, assim como para a AD, é materialidade linguística e um lugar de unidade, de coerência e completude, segundo Flores, et.al., (2015, p. 135) “o autor e o texto são constituídos discursivamente como unidade de sentido”. A constituição do sujeito, enquanto des(ordem)/dispersão, como autor depende, portanto, da ação de enqua-

dramamento às regras constituintes da ciência e do texto – o que precisa de organização e disciplina.

É nessa medida que as disciplinas de *Leitura e Produção de Textos* têm um papel importante a ser desenvolvido e devem propiciar espaços de reflexão e de exercício da linguagem com a finalidade de construir o arcabouço necessário. O(a) discente precisa pensar as formas de usar a língua em contexto específico, mediando o domínio de estilos e garantindo a manutenção do que já traz.

Em suma, no rol dos conhecimentos que podem constituir disciplinas e projetos destinados a orientar o contato inicial do(a) universitário(a) com a escrita acadêmica não pode faltar, portanto, a exploração das características próprias da cientificidade, como o efeito da verdade e transparência, o distanciamento e a impessoalidade, que regem o texto científico e o distinguem de outros discursos. Trata-se de considerar “uma regra imanente, constantemente retomada, nunca completamente aplicada; um princípio que não marca a escrita como resultado, mas a domina como uma prática” (BRAGA, 2015, p. 130). Em nossa pesquisa, essa concepção da escrita como prática direciona nosso olhar para três processos metodológicos comuns ao trabalho com produção textual no curso de Letras: a reescrita, a retextualização e a intervenção docente, como abordaremos na sequência.

1.1.2 Reescrita e retextualização

Ao receber do(a) estudante a primeira versão de um texto, o(a) professor(a) se debruça sobre o papel para que possa ressaltar os pontos positivos que contribuem tanto para a aquisição do saber sobre o gênero solicitado, quanto para a circulação de conhecimentos a respeito do tema abordado. Assim, é comum que o processo de análise da produção atenda aos passos do que estamos denominando por *intervenção docente*: leitura, avaliação e interferência, sendo a última a etapa que se dá pela sugestão de operações como a adição, supressão, substituição e desloca-

mento de ideias (MUNIZ JR., 2009). Após a mediação, o(a) aluno(a) produzirá a refação da versão anterior com base nos apontamentos explícitos, o que pode levar à formulação de uma versão com alterações, reescrita, ou até a um novo texto, isto é, uma retextualização. Vale ressaltar que a revisão, a reescrita ou a retextualização podem ocorrer com ou sem o auxílio do(a) professor(a) responsável pelas orientações (OVELAR; SANTOS, 2017).

O método de intervenção docente é efetuado a partir das *condições de possibilidades* apresentadas em sala e influenciadas pela *ordem discursiva* do contexto acadêmico-científico. Nesse processo, vemos que é crescente uso das TIC's em cursos de nível superior, refletindo no modo com que a interferência ocorre. Atualmente, a solicitação de trabalhos digitados e enviados via *e-mail*, por exemplo, possibilita a correção das produções com o uso de ferramentas digitais, como é o caso dos comentários laterais dos processadores de textos, que nos permitem conectar a intervenção docente a cada trecho no qual se queira adicionar uma explicação, bem como facilita a postagem de links enquanto sugestão de outras leituras possíveis para cada ideia. Por meio de tais recursos, também é possível destacar palavras ou partes que precisam de maior atenção do(a) aluno(a)-autor(a), delimitando o que pode ser retirado e o que pode ser acrescentado.

O gênero resumo, que constitui nosso arquivo, é uma produção científica que geralmente requer olhar mais cuidadoso do(a) professor(a), porque se trata de um texto cuja característica marcante é a impessoalidade, não podendo ter explicações e apresentação explícita do conteúdo do texto (SEVERINO, 2016). Para elaborá-lo, o(a) aluno(a) se apropria dele retirando a macroestrutura, ou seja, as informações primordiais. Na prática de escrita desse gênero, portanto, o(a) discente se fundamenta em um texto-base para produzir um novo – o que Matencio (2002) chama de retextualização. Segundo a autora, ao retextualizar,

[...] opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto; trata-se além de redimensionar as

projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo, de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira. (MATENCIO, 2002, p.113).

É possível afirmar, então, que o resumo, a partir do momento que demande a escrita em si, configure uma prática de retextualização, e essa diferença é necessária, de acordo com a autora, pois o processo de leitura de um texto já provoca o ato de sumarizar/resumir.

Além da prática de retextualização, há, ainda, a possibilidade de retornar à escrita inicial para exercer a reescrita que ocorre quando se elabora uma nova versão de um texto já avaliado. Matencio (2002, p. 113) conceitua esse exercício como “uma atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se em uma nova versão do texto”. Tal “refinamento”, a que se refere a autora, acontece por meio do ensino, nas práticas de revisão textual, já que, ainda que tenha sua definição voltada, em sua maioria, para o ofício do(a) revisor(a), ela é utilizada também na sala de aula, como revisão docente, visto que a ação pedagógica se apresenta em ambos os trabalhos.

A noção de revisão é, portanto, considerada aqui como “espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexões sobre a língua [...], conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está suficientemente bem escrito” (BRASIL, 1997, p. 80-81). A posição de desconforto em que o(a) universitário(a) é colocado(a), ao olhar repetidamente para o seu texto, acontece porque, de acordo com Biazus (2014, p. 220), a

[...] folha em branco será sempre uma questão perturbadora e angustiante na escrita científica, pois ao mesmo tempo em que parece trazer à tona a fragilidade e não autonomia do sujeito, revelando o seu assujeitamento em relação a sua realidade interna e externa, esbarra também na ilusão de completude e objetividade que a produção científica alimenta.

Muitas vezes, essa idealização procura ser eliminada a partir da apropriação de outros dizeres já existentes, visto que, como sujeito na universidade, o(a) discente precisa se constituir enquanto autor(a) e, ao mesmo tempo, deve se submeter às outras produções veiculadas na sociedade acadêmica (BRAGA, 2015). Assim, o sujeito terá que “renunciar, por hora, à sua referência imaginária ‘narcísico-fálica’, aquela que promove a certeza de que domina as coisas e o mundo, aceitando e reconhecendo o mal-estar da incompletude que lhe é constitutivo” (BIAZUS, 2014, p. 220).

Utilizar da reescrita e da retextualização como parte do processo de letramento acadêmico, para além das relações que já citamos, é também analisar o modo com que o sujeito-autor se articula dentro do texto, aceitando – ou não – as sugestões que lhe foram dadas ao (re)construir a sua escrita. A fim de explicitar esse processo, é que apresentamos, no item a seguir, o que estamos denominando por *o trabalho disciplinar de geração do arquivo*.

1.2 O trabalho disciplinar de geração do arquivo

Enquanto disciplina cuja ementa contemplava o trabalho com os conceitos de textos e de gêneros textuais/discursivos, com destaque para a produção de resumo, resenha e seminário, respeitando-se as normas da ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas, o objeto geral estipulado para a realização de LPTC I foi desenvolver e/ou aprimorar competências e habilidades relativas à leitura e à produção de gêneros textuais/discursivos de diferentes materialidades, sobretudo os de natureza científico-acadêmica.

No 1º semestre de 2017, LPTC I teve oferta semipresencial – o que significa que até 20% da sua carga total de 34 horas ocorreu na modalidade a distância. Pelo cronograma inicial, foram consideradas oito aulas (quatro encontros) com realização via Ambiente Virtual de Aprendizagem.

gem (AVA). Nessa configuração, os(as) acadêmicos(as) foram cadastrados(as) no Moodle do 1º semestre do curso para ler os textos e materiais postados na unidade I, intitulada “Escrita acadêmica: discursos e leituras na universidade”. O cadastramento também visava ao engajamento dos(as) graduandos(as) na discussão em fórum eletrônico – mediado por docente responsável – em um processo de reflexão coletiva, em especial em torno das temáticas: plágio na academia, cultura de publicação *versus* planejamento da escrita científica e circulação de saberes.

Com tal configuração, as duas aulas iniciais permitiram aos/às discentes a abertura para uma inserção mais autônoma no componente curricular em desenvolvimento, bem como, em conformidade aos relatos dos(as) mesmos(as), gerou bastante expectativa acerca de como seriam as aulas presenciais das demais unidades. O lado negativo da forma como tiveram contato com temas e atividades foi, entretanto, a dificuldade quanto ao uso da interatividade inerente ao AVA, já que, ao contrário do que a professora supunha, nem todos(as) os(as) alunos(as) conseguiram realizar essa imersão tomando como suporte apenas os manuais de usuário e os e-mails de orientação que foram encaminhados previamente.

Iniciando as aulas em formato presencial, a abordagem que antecedeu à inserção no gênero discursivo resumo – categoria elementar para a presente discussão – perpassou a exploração de unidades sobre os recursos de coesão e coerência essenciais à produção de texto científico, bem como a leitura e exploração coletiva de exemplares de textos destinados à etapa de análise linguística do fazer científico.

De posse, posteriormente, de manuais que vislumbram regras, exemplos e definições voltadas à aprendizagem da estrutura discursiva dos resumos acadêmicos, o primeiro contato com o gênero em destaque realizou-se em duas aulas, orientadas pela mescla entre encontros mais expositivos e discussões coletivas. Nas duas turmas (Português e Inglês/Português e Espanhol), a abordagem adotada fomentou a criação de um espaço para contrastar a maneira como desenvolveram resumos escola-

res ao longo da educação básica e a diferença proposta no componente em estudo.

Assim, as descobertas iniciais consistiram na percepção mais clara dos limites existentes entre informações nucleares e informações periféricas. Além disso, foi necessária uma atenção especial à existência e forma de aplicação das normas da ABNT - recurso bastante desconhecido ainda na prática discursiva da maioria⁶.

Na sequência de uma etapa mais de investigação de práticas prontas, os(as) alunos(as) foram convidados e estudar resumos desenvolvidos em turmas do ano anterior, de modo a identificar, em versões iniciais e versões já corrigidas pela docente, um dos grandes obstáculos enfrentados por quem inicia o engajamento no resumo acadêmico: não inserir marcas de subjetividade no texto que é, por excelência, considerado objetivo. Tal etapa se desenvolveu, primeiramente, com o auxílio docente e, em segundo lugar, em atividades destinadas a: a) analisar individualmente um exemplo de resumo do artigo de opinião “Tanto mar”, de Francisco Seixas da Costa, enquanto avaliação realizada por alunos de outra turma; b) produzir um fichamento do resumo analisado, de forma a treinar a percepção sobre ideias nucleares e periféricas.

Para oportunizar aos/às discente à elaboração do primeiro resumo que, além de metodologicamente funcionar como objeto de aprendizagem da escrita acadêmica, também consistiria em parte do processo avaliativo de LPTC I, a solicitação da tarefa de resumir teve início com a exploração da coletânea de textos sobre a *função dos sonhos*⁷, tema de redação do vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR), no verão de 2008. Segundo a docente responsável, a escolha do texto-base foi pensada tanto por ser uma proposta que se voltou, na historicidade de um processo seletivo conceituado de ingresso no ensino superior

⁶ Com exceção de quem cursava uma segunda graduação ou vinha de institutos federais, já que, nestes, há uma cultura de envolvimento com as tradicionais feiras de ciência que bastante contribuem para o contato com especificidades próprias à escrita acadêmica.

⁷ A *função dos sonhos*. In. Caderno de provas do vestibular da UEM, p. 2. Disponível em: <<http://www.vestibular.uem.br/2008-V/uemV2008p2g2.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2017.

paranaense, quanto por representar, pela existência de trechos de gêneros distintos na coletânea, uma oportunidade de os(as) licenciandos(as) colocarem em prática também os recursos coesivos contemplados no início da disciplina.

O trabalho com a coletânea consistiu, portanto, na compreensão/interpretação coletiva e em sala, de todos os trechos de textos, destacando as *condições de possibilidade* de surgimento e circulação de cada um, bem como chamando a atenção para o uso de recursos linguístico-discursivos que encadearam informações, argumentos e versos. Tratava-se de traçar para a turma um retrato das funções dos sonhos, tal como empreendido no processo seletivo tomado como base para a atividade proposta pela professora. Por fim, o comando de elaboração para o resumo foi exatamente o contemplado no referido vestibular, qual seja: “Redija um resumo, com até 15 linhas, que apresente as funções dos sonhos expostas na coletânea de textos”. Para além dele, a regra era colocar em prática os conhecimentos estudados sobre as especificidades do gênero e da escrita acadêmica em si.

Visando ao aprofundamento analítico do conteúdo produzido no arquivo, e recortado como *corpus* de discussão deste texto, na próxima seção, acionamos os dispositivos teórico-analíticos que nos permitem realizar uma análise de práticas discursivas à luz da AD francesa, sobretudo a que é orientada pelos pressupostos de Michel Foucault.

2. Análises

A escrita científica produzida em um ambiente acadêmico é frequentemente tida como verdade pela sua responsabilidade em comprovar situações. Para tanto, ela é produzida a partir do apagamento do sujeito-autor, buscando certa transparência “como se o texto científico pudesse se elevar para além do mundo e da história” (PEREIRA, 2013, p.216).

Na prática da escrita acadêmica, que se realiza entre os dizeres pedagógicos visando a inscrever o ingressante no discurso científico,

vemos, primeiramente, que o(a) aluno(a) como autor(a) também estará sujeito(a) a desaparecer, também estará sujeito(a) ao apagamento. Ademais, “não existem processos discursivos sem a presença de falhas, apagamentos, incompletudes que nos servem de vestígios para observar a manifestação da resistência do sujeito frente à ideologia” (BIAZUS, 2014, p. 220). Para além dessa relação com o simbólico e/ou o ideológico, há ainda uma gama de possibilidades de inscrição nos processos concernentes à autoria, pois, de acordo com Foucault (1992, p. 35), “a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência”, o que não significa ser apenas um espaço sem ocupações e significações, mas um lugar onde nasce a chance de o sujeito se inscrever no âmbito de um dizer.

Orlandi (1996, p.69) define o autor como uma função da noção de sujeito, ou seja, como aquele que é “responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito”. Então, para investigar esse espaço vazio, fruto da transparência e objetividade como característica da ciência, acionamos a concepção de *função-autor* de Foucault (1992, p. 46), que é caracterizada “pelo modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade”.

Embora o conceito de *função-autor* não se restrinja a um indivíduo real e, na verdade, represente muito mais uma categoria que pode ser preenchida por várias posições-sujeito, nosso olhar para os textos analisados leva em conta os processos discursivos empreendidos na posição de aluno ingressante em curso de graduação. A fim de iniciar nossa abordagem, apresentamos duas Sequências Discursivas (SD): a 1ª versão de resumo elaborado por aluno da turma A (SD 1) e a refacção (SD 2) – esta última criada após a intervenção docente.

SD 1 – 1ª versão – Texto da turma A

“ (*1) (*3)Os sonhos são estudados desde o Antigo Egito. Na Grécia(*8) (*9) nos templos de Asclépios(*9) pessoas iam em busca de conselho e cura atribuídas a(*10) ajuda dos sonhos.(*2)

(*3) **Estudiosos afirmam** que sonhar é uma necessidade biológica, capaz de indicar também como funciona a memória humana. **Segundo o pesquisador Sérgio Tufik, diretor do Instituto do Sono da UNIFESP**(*11) sonhar é essencial à vida (sem o sono, morreríamos)(*5) (*4)).

(*3)A função dos sonhos e o que leva o homem a sonhar não foi(*12) descoberto ainda, mas o estudo dos sonhos revelou que temos(*5) uma consciência quando acordados, e outra (chamada de não-consciência)(*4) quando dormimos(*5). Nessa hora(*8) nossa(*5) memória entra em prática, retomando o que vivemos(*5) durante o dia. Vivemos(*5) por aparências e temos(*5) que nos(*5) enquadrar nos padrões da sociedade. Os sonhos ajudam a mostrar quem somos(*5) na essência, ele(*13) é uma simulação do futuro possível com base no passado conhecido, os sonhos fortalecem e reconstróem a memória de forma a gerar novos comportamentos, (*14) e estimulam(*15) a criatividade. Para a psicanálise, o sonho é um meio pelo qual o consciente procura alertar a consciência para o que ela não perceba ou não quer aceitar,(*14) e tenta equilibrar a psique (*6). Helena Kolody em seu poema diz que sonhos são uma saída pura, do mundo vil”. (*7)

Principais intervenções docentes recebidas no texto corrigido:

(*1) *Faltou introduzir a informação sobre a coletânea e dar atenção à fonte das ideias.*

(*2) *Essas informações são mesmo nucleares?*

(*3) *Não crie parágrafos no resumo.*

(*4) *Aposto desnecessário (informação periférica).*

(*5) *Não use 1º pessoa no resumo.*

(*6) *Reveja o que é nuclear nas informações do texto-base.*

(*7) *Da forma como usou, a informação ficou solta.*

(*8) *Separe por vírgula adjunto adverbial deslocado, em início de frase, quando formado por mais de uma palavra.*

(*9) *Adjunto adverbial deslocado, em meio de frase, deve vir entre vírgulas.*

(*10) *Faltou acento grave, indicativo de crase.*

(*11) *Fechar vírgula do aposto em meio de frase.*

(*12) *Concordância verbal: levar verbo para o plural quando o sujeito é composto.*

(*13) *Concordância nominal: o “pronome” atua anaforicamente, retomando o substantivo “sonhos”, que está no plural.*

(*14) *Tirar a vírgula antes do conectivo “e”.*

(*15) *Para manter paralelismo com “gerar”, sugiro usar “estimular”.*

Comentário geral da professora: Aluno A, observe os apontamentos realizados no corpo do texto e nos comentários enumerados abaixo dele. Volte à leitura da coletâ-

nea e reescreva sua produção, adequando o que foi apontado e deixando apenas informações nucleares. Se houver dúvidas, procure-me.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na primeira versão, é possível perceber, logo no início do texto (conforme destacado em azul) que o(a) aluno(a) não apresentou a referência do texto-base, colocando, portanto, a informação de há quanto tempo se tem estudado sobre os sonhos como uma pesquisa individual, ou enquanto assunto a que todos já tenham acesso. Em relação aos outros movimentos de referenciação, como no parágrafo seguinte, o(a) autor(a) se afasta do texto fazendo emergir, aos poucos, a fala de outros sujeitos (conforme destacado em verde). Em síntese, o texto inicia sem nenhuma referência, depois passa a uma citação geral, sem nomes específicos, e, então, cita um pesquisador universitário (trecho destacado em amarelo).

A partir desse momento, o(a) autor(a) vai dialogar com o seu eu e as outras ideologias. No texto utilizado para resumir, há demarcações de 1º pessoa do plural e, ainda que tenha introduzido em 3º pessoa, promovendo um distanciamento, o(a) aluno(a) vai repetir o modo de escrita do texto-base lido. Esse caso traz à tona a singularidade, já que mesmo na tentativa de manter o apagamento, ao reescrever os mesmos trechos, ele se expõe ao concordar com as afirmações da fonte não citada, tal qual iremos ver, a seguir, na refacção apresentada como SD 2.

SD 2 – 2ª versão – Texto A

“(1)Na coletânea do vestibular de 2008 da UEM, os sonhos são estudados desde o Antigo Egito. Estudiosos afirmam que sonhar é uma necessidade biológica, capaz de indicar também como funciona a memória humana. Segundo o pesquisador Sérgio Tufik, diretor do Instituto do Sono da Unifesp, sonhar é essencial à vida. Os sonhos(3) ajudam a mostrar quem o ser humano é em sua essência, (2) o sonho(3) é uma simulação do futuro possível com base no passado conhecido, os sonhos fortalecem e reconstróem a memória de forma a gerar novos comportamentos, e estimulam a criatividade. Para a psicanálise, o sonho (3)é um meio pelo qual o consciente procura alertar a consciência para o que ela não percebe ou não

quer aceitar, e tenta equilibrar a psique. Helena Kolody, em seu poema, demonstra o belo no sonhar, uma fuga de um mundo hostil para um mundo imagético, puro e alegre(*4)".

Principais intervenções docentes recebidas no texto corrigido:

(*1) A introdução melhorou (trecho com bordas).

(*2) Ruptura da ideia: solto. E os conectivos?

(*3) Evite repetição desnecessária.

(*4) Não interprete no resumo.

Comentário geral da professora: *Aluno A, será preciso cuidar apenas o limite entre o resumo e o gênero resenha.*

Fonte: Arquivo da pesquisa.

A partir da intervenção realizada, o(a) autor(a) percebeu as mudanças necessárias com êxito, alterando quase que completamente o que foi solicitado. Como exemplo, temos a referência sobre os estudos antigos acerca dos sonhos, no parágrafo inicial. Contudo, o trecho em que antes houve maior uso de 1º pessoa teve a correção de tal aspecto, mas não foi mudado enquanto papel discursivo desempenhado no feixe das ideias, pois apareceu “solto”, como a professora definiu no apontamento da nova avaliação, isto é, continuou sem encadeamento com as outras ideias fundamentadas no texto-base.

Ainda ressaltamos, ao retomar Foucault (2010b), que os princípios externos inerentes ao discurso científico – interdição, separação e rejeição, e vontade de verdade – estão presentes na produção analisada devido ao contexto em que o(a) aluno(a) está inserido(a). Se pensarmos, por exemplo, na *vontade de verdade*, basta considerar a tradicional ideia de que a ciência funciona em “dizer a verdade”, e essa verdade constrói o saber. Isso se dá, portanto, na forma de sincronizar as informações partindo de uma sequência de apagamento: 1 - A terceira pessoa, como modo de afastamento comum em tais práticas de escrita. 2 - O uso do outro, de outra fonte, ainda em terceira pessoa, para falar de algo que queira. 3 - A dispersão, emergindo a opinião de modo discreto na primei-

ra pessoa do plural. 4 - O retorno ao uso da terceira pessoa como distanciamento, apresentando a ideia do outro em detrimento à sua.

O último trecho do texto, em que o(a) escritor(a) recorta o poema do texto-base para concluir o seu resumo, encontra-se na primeira versão sem apontamentos de intervenção docente. Já na segunda, o poema aparece interpelado pela posição-autor, ou seja, o sujeito, ao interpretar, posiciona-se no dizer científico e na relação de poder instaurada na sala de aula, mantendo a sua identidade no texto.

É importante destacar que as escolhas do(a) aluno(a), enquanto leitor(a), na seleção dos trechos a serem recortados para integrar a composição do resumo também refletem a identidade do sujeito, mesmo que manipulado pela relação com a docente quando esta intervém na correção. A escolha de informações, em detrimento a outras, concretiza “novas regras de formação de outros textos” e “uma possibilidade infinita de instauração de outros discursos” (FLORES, et.al., 2015, p.132).

4. Resultados

Tendo em vista as análises realizadas no tópico anterior, a seguir discutimos, enquanto resultado, o exemplo de outro resumo com os comentários de correção. Em cada produção, como se pode ver em SD 3 e SD 4, a intervenção foi realizada por pontuações numéricas e demarcadas em conformidade aos problemas detectados do ato da avaliação. Com fins analíticos, portanto, a parte de revisão do *corpus* foi analisada e dividida levando-se em conta o estabelecimento de 3 critérios distintos e complementares: *Gramatical*, que se refere aos apontamentos voltados a correções ortográfico-gramaticais; *Normalizador*, que concebe pontuações da docente acerca das escolhas do(a) aluno(a) autor(a), seja no uso de informações nucleares e/ou periféricas, seja na forma como elas foram dispostas no resumo; *Construtivo*, que diz respeito às marcações dos aspectos de construção textual inerentes ao gênero resumo.

SD 3 – 1ª versão – Texto B

“Sonhos, sonhar” (*1)

(*2) (*3) “Por todo o mundo e desde antigamente(*5) os sonhos tem(*4) sido objeto de estudo a pesquisadores e (*5)no passado(*5) era ajuda aos que iam em busca de respostas em templos (na grécia)(*6). Após Freud, podemos(*7) dizer(*8) que sonhar se tornou uma necessidade biológica, ajudando a explicar também a memória humana. Claro que(*8) muitas questões sobre sonhar ainda não foram reveladas, mas já podemos(*7) acreditar e afirmar que a consciência de uma pessoa acordada é uma e dormindo é outra, denominada “não-consciência”, e é nesse momento em que nossa(*7) memória(*10) realmente trabalha.

(*2) Sonhar torna real o que somos(*7) e coloca em evidência o nosso(*7) eu mais profundo, é lá que podemos alcançar algo ainda “inatingível”, e por esse ato que fortalecemos nossa memória, tornando possível até uma mudança habitual que influenciará em um novo comportamento, além de ser também considerado um aviso. Dominar, fugir, elevar-se, encontrar-se, ter um grande ideal e também perder-se. Tudo isso é sonhar”.

Principais intervenções docentes recebidas no texto corrigido:

(*1) Não crie títulos para o resumo.

(*2) Não crie parágrafos no resumo.

(*3) Identifique a coletânea enquanto texto-fonte.

(*4) Sujeito plural = têm (com acento gráfico).

(*5) Adjunto adverbial deslocado, em início ou meio de frase (vírgula obrigatória).

(*6) Não crie apostrofe porque isso é informação apenas acessória. Atente-se para fal-
ta de maiúscula no substantivo próprio.

(*7) Não use a 1ª pessoa em resumo.

(*8) Está tentando criar um argumento no resumo?

(*9) Monossílabo tônica terminada em “a” deve ser acentuada graficamente.

(*10) Paroxítona terminada em ditongo deve ser acentuada graficamente.

(*11) Referencie o texto poético.

Comentário geral da professora: Aluno C, você fugiu ao gênero solicitado produzindo uma mistura entre dissertar e ser subjetivo. Reescreva seu texto corrigindo os aspectos indicados nos apontamentos, com períodos mais curtos, e se concentre em apresentar informações nucleares de forma objetiva, ok?”

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Como podemos perceber na SD 3, o total de intervenções do resumo foi 11 e, em geral, a quantidade em todo arquivo é de 10 apontamentos na primeira versão, ao contrário da reescrita, na qual o número de considerações avaliativas é bem reduzido. Entre os critérios mais demarcados, estão o *Gramatical* e o *Construtivo*, aparecendo apenas 2 casos de *Normalização* no item *3 e *11, os quais não são características intrínsecas ao gênero resumo. A seguir, apresentamos a refacção (SD 4) do texto anterior, para que possamos analisar a diferença da revisão entre as duas versões.

SD 4 – 2ª versão – Texto B

“A coletânea de textos do vestibular de verão do ano de 2008 da UEM, (*1) mostra que (*2) desde antigamente(*2) os sonhos têm sido objeto de estudo a pesquisa e, no passado, era ajuda aos que buscavam respostas em templos. Após Freud, cientistas afirmam que sonhar tornou-se necessário biologicamente(*3) ajudando a explicar também a memória humana. De acordo com Helena Kolody(*3) em viagem no espelho e vinte e um poemas inéditos(*4), sonhar é “tão puro que não vive em plagas desse mundo”. Acredita-se que a consciencia(*5) de uma pessoa acordada é uma e dormindo é outra, denominando-se “não-consciência”, e é nesse momento que a memória realmente trabalha. Sonhar torna real o que as pessoas são e coloca em evidência o “eu” delas mais profundo, é lá que alcançam seu autoconhecimento. Sonhos fortalecem a memória, geram novos comportamentos, desviam a consciencia(*5), trazem à tona complexos e são por vezes avisos, afirma a psicóloga Tatiana Vasconcelos Cordeiro, em uma matéria no site (*6) bolsa de mulher”.

Principais intervenções docentes recebidas no texto corrigido:

(*1) Não separe sujeito de predicado.

(*2) Adjunto adverbial deslocado, em início ou meio de frase (vírgula obrigatória).

(*3) Vírgular.

(*4) Use aspas e letra maiúscula para identificar nome do texto (trecho sublinhado).

(*5) Paroxítone terminada em ditongo deve ser acentuada graficamente.

(*6) Inicie com maiúscula para identificar nome do site.

Comentário geral da professora: *Aluno C, embora probleminhas formais continuem, já houve diminuição do teor subjetivo em relação ao 1º texto. Aos poucos, você vai se familiarizar mais com as especificidades do resumo. Não se preocupe!*

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Os apontamentos ressaltados na produção explicitada na SD 4 apresentam-se, como nos demais casos, com explicações numéricas abaixo do texto e com uma pequena síntese de orientação ao final. A docente, nesse caso, destacou apenas situações de cunho ortográfico-gramatical. As orientações da versão anterior acerca de parágrafo, título e outros aspectos de construção textual tiveram mais resposta do(a) aluno(a) dentro da produção textual, do que a primeira escrita, que foi embasada por meio de explicações em sala de aula. Vale ressaltar que isso ocorreu em 90% do arquivo, ou seja, a primeira versão apresentava muitas características de texto dissertativo-argumentativo, nos quais eram ressaltados e exemplificados os aspectos constituintes do resumo, e, apenas na refacção, foi possível encontrar partes menos subjetivas, sem parágrafos e sem títulos, entre outros pontos mais específicos do gênero.

A nosso ver, a vasta produção de textos conhecidos como “redação” ocorre pelo engessamento da escrita dos(as) alunos(as) no último período escolar, enquanto método de estudo para a entrada nas universidades. Então, quando o(a) graduando(a) se vê na posição de autor(a) novamente, mais acostumado à formulação de textos dissertativo-argumentativos, a função-autor se ancora na condição de um sujeito ingressante e submetido às várias fôrmas de projeção desse gênero. Assim, a intervenção docente acaba figurando com o papel de regularizar as construções discursivas do(a) aluno(a) autor(a), regulando o que pode e deve ser dito no contexto do resumo.

Além do conhecimento sobre critérios de cientificidade que mencionamos antes, perceber a diferença entre primeira e segunda versões produzidas no início da disciplina e as demais práticas discursivas entregues, no avançar das unidades de estudo, aponta para uma situação de engessamento mesmo: antes de tudo, o(a) estudante precisa enfrentar o

papel em branco como autor(a) se utilizando da impessoalidade, ou seja, afastando-se das marcas enunciativas que o colocam no texto.

Assim, mesmo que o(a) aluno(a) esteja em posição de autor(a), ele/ela é desestabilizado(a) no confronto com as páginas, que Biazus (2014) situa como um “não-lugar” em construção e instável, nutrido por anseios, medos, dúvidas, resistências e, principalmente, por possibilidades. No batimento entre o leque de probabilidades próprias ao processo, nem nos exemplos recortados aqui, nem na regularidade das produções que constituem o arquivo, a retextualização é uma realidade, a menos que seja pensada, na esteira de Matencio (2002), enquanto a própria produção do resumo em si. Seja por dificuldades ou por uma tendência ao engessamento, no contato com as intervenções docentes, os(as) discentes não promoveram retextualizações depois de receber as correções iniciais da primeira atividade avaliativa do semestre – o que nos orienta a pensar em propostas direcionadas ao incentivo e à oportunidade dos espaços de criação também na escrita acadêmico-científica.

Conclusão

Este estudo buscou analisar, à luz dos pressupostos da AD linha francesa, a forma como sujeitos ingressantes se inscreveram enquanto autores nas práticas de escrita desenvolvidas na disciplina obrigatória *LPTC I*. No batimento entre a historicidade do trabalho desenvolvido nas turmas investigadas e o desempenho explicitado pelos(as) alunos(as) tanto na primeira versão, quanto na reescrita, concluímos que a escrita acadêmica, além de ser permeada por regras constitucionais frequentemente desconhecidas até a entrada no nível superior, tem, no bojo de seu funcionamento, um feixe de relações de poder. No cerne de uma ordem discursiva pedagógica, elas contribuem para o assujeitamento do(a) acadêmico(a) a esses discursos impedindo que ele/ela se posicione como alguém repleto de *condições de possibilidades*.

Contudo, o lugar vazio deixado pelo apagamento do sujeito faz emergir a função-autor, marcando sua identidade nos vestígios inseparáveis das memórias recuperadas de práticas de escrita na educação básica. Isso acontece, pois, de acordo com Biazus (2014, p. 222) “ao mesmo tempo que a escrita se constitui daquilo que constitui o sujeito, ela também acaba por constituí-lo”, proporcionando a ele uma (re)configuração própria das coisas já-ditas. Assim é que são desenvolvidos os primeiros gestos de autoria no âmbito acadêmico, mesmo que ela consista, nos semestres iniciais da graduação, em aderir ao engessamento esperado das produções normatizadas.

O que nosso estudo fez ecoar em nós, por fim, é o direcionamento de um novo olhar para o modo como as práticas de escrita e de leitura são desenvolvidas, solicitadas e avaliadas no âmbito do ensino superior, já que o(a) professor(a) em formação é, antes de tudo, um sujeito cujos modos de subjetivação foram presentes e reiterados ao longo da escolarização básica. Nessa direção, o trabalho com ensaios, textos argumentativos, artigos de opinião poderiam, aos poucos, constituir a base crítica inicial para sua mobilização no cenário científico antes das tentativas de “objetivação” das ideias.

Referências

- BIAZUS, Camila Baldicera. O ser-autor: deslocamentos entre a escrita científica e a escrita de si. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, p. 217-234, 2014.
- BRAGA, Sandro. O sujeito submetido à língua escrita sob o viés dos gêneros acadêmicos: é possível ser autor na posição-sujeito aluno-universitário? In: FLORES, Giovanna G. Benetto/ NECKEL, Nádia Régia Maffi / GALLO, Solange Maria Leda. (Orgs.). *Análise de discurso em rede*: Cultura e Mídia. – Campinas, SP: Pontes Editores. 2015, p. 127-154.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e escrita de estudantes universitários. In: _____. *Contra o consenso: cultura, escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 175-209.

COSTA, Francisco Seixas da. *Tanto mar*. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1310200510.htm>>. Acesso em: 30 set. 2017.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. / Michel Foucault; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010b.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *O que é um autor?* Porto: Vega, 1992.

LEA, Mary; STREET, Brian Vincent. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in higher education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.

FERREIRA, Marília Mendes; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a Escrita Acadêmica na Graduação e na Pós-graduação. *Ilha Desterro*, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 125-140, 2016.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske Hendges. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MUNIZ-JÚNIOR, José Souza. A intervenção textual como atividade discursiva: considerações sobre o laço social da linguagem no trabalho de edição, preparação e revisão de textos. In: XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2009, Curitiba. *Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 2009, p. 1-15.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Cidade dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-244, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 fev. 2019.

SANTOS, Elaine de Moraes; OVELAR, Laura de Souza M. B. Escrita acadêmica e subjetividade: o gênero resumo. In: Juliane Ferreira Vieira; Giana Amaral Yamin. (Org.). *Um olhar para sala de aula: experiências e reflexões em torno do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*. 1. ed. São Carlos, SP: Pedro e João Editores. 2017, v. 1, p. 129-159.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 24. ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2016.

VIANA, Moisés Santos; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERREIRA, Adriana Guerra; SILVA, Sandra Lúcia da Cunha e. Gêneros do discurso e divulgação científica: desafios do discurso jornalístico. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas (UESB)*, v. 4, p. 279-296, 2009.

Identidade territorial e discursos estabilizados: experiências vividas por graduandos da UFMS

*Amanda da Silva Duarte*¹

*Elaine de Moraes Santos*²

Um mapa dos votos ou das opções eleitorais é um instrumento de exame.
(FOUCAULT, 1975, p. 162).

Introdução

No bojo das discussões acerca do corpo, em especial quando ele é inserido nas interfaces da internet, encontramos um vasto terreno no campo discursivo. Conforme afirma Komesu (2010, p. 345, grifo da autora): “ao imaginar escreverem o que querem, usuários e não usuários dessas ferramentas enaltecem a criação de *espaço* em que a chamada liberdade de expressão seria facultada a todos”, o que nos possibilita refletir que, com o advento das plataformas de comunicação e os *blogs* pessoais, as redes sociais propiciaram um lugar de exposição e replicação de ideias, tornando-se um novo terreno para o funcionamento do *biopoder* (FOUCAULT, 2008).

O biopoder é definido por Foucault (1979) como um acoplado de métodos que vigiam as proporções de órbita, nascimento, fecundidade,

¹ Voluntária em Projeto de Iniciação Científica (PIVIC) e discente do curso de Letras Português e Espanhol da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e-mail: amandasduarte@gmail.com.

² Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC). Líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Surdez e Discursividades (político)miédiáticas (SuDiC)CNPq-UFMS, e-mail: proflainemoraes2@gmail.com.

longevidade, dentre outros processos ligados à existência humana, em suas mais variadas fases. É no e pelo controle de corpos específicos, com a *disciplina*, e de grupos, com a *regulamentação*, que se estabelecem intervenções nas condutas dos sujeitos.

Para além do cerceamento da liberdade de ser, dizer ou fazer, sobretudo em tempos de mídias sociais digitais, o exercício corriqueiro de diferentes *dispositivos*³ (FOUCAULT, 1977; DELEUZE, 1990; AGAMBEN, 2009) de vigilância imprimem aos sujeitos da contemporaneidade a asunção de uma série de rituais voltados à manutenção de determinada *ordem discursiva* (FOUCAULT, 2010b). É, portanto, na execução desse *biopoder* (FOUCAULT, 2008) que a questão da procedência regional e identidade local passa a figurar enquanto destituída de opacidade.

Como prediz a epígrafe, Foucault (1975), em uma discussão *Sobre a geografia*⁴, considera o mapeamento eleitoral como um instrumento de exame. Tal técnica utiliza a *disciplina* (FOUCAULT, 1975) enquanto mecanismo de controle e coloca o sujeito em evidência, favorecendo, assim, a vigilância sobre ele e o grupo ao qual pertence. Ainda que a sistematização dos dados não seja a única forma de destacar a procedência regional nas relações cotidianas, essa, em especial, chamou a nossa atenção. Alimentada por urgências distintas, a historicidade presente em eventos discursivos midiáticos produz enunciados variados, de acordo com a posição adotada, e em 2018 não foi diferente.

Após a realização do primeiro turno das eleições do ano de 2018, o resultado implicou na disputa entre os candidatos Fernando Haddad, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), e Jair Messias Bolsonaro, pelo Partido Social Liberal (PSL). Segundo dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE)⁵, nos estados que compõem o Centro-Oeste, o Sul, o Sudeste e no Distrito Federal, houve maior margem de votos a favor do presidencialível pelo PSL. No Norte, dos sete estados que o formam, em seis, a diferença

³ A noção de *dispositivo*, na literatura foucaultiana, perpassa a própria forma como o autor pensa o discurso em si, já que diz respeito a um conjunto de instituições, processos e estratégias que se realizam a partir das relações de poder.

⁴ Texto publicado na obra *Microfísica do Poder*.

⁵ Disponível em: < <http://divulga.tse.jus.br/oficial/index.html>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

foi para Bolsonaro, exceto o Pará, que teve o percentual mais significativo de votos destinados a Fernando Haddad. Finalmente, no Nordeste, ocorreu o movimento contrário ao das outras regiões: em todos os nove estados, o representante do PT ganhou a maioria dos votos.

A (des)padronização dos votos computados no Nordeste gerou uma tentativa de intimidação feita por parte dos eleitores das demais localidades brasileiras, visto que, em grande parte do território nacional, Jair Bolsonaro havia sobrepujado Fernando Haddad nas urnas. Manchetes como “Nordestinos são atacados nas redes sociais após resultado do primeiro turno”⁶ e “No WhatsApp, eleitores compartilham ódio, xenofobia e notícias falsas”⁷ caracterizaram, com frequência, os noticiários do país após a realização do primeiro turno.

Nesse espaço temporal, portanto, *técnicas polimorfas de poder*⁸ (FOUCAULT, 2018) voltadas ao povo nordestino se intensificaram e eram concentradas em questões econômicas, com a acusação da pobreza; sociais, sob a acusação de serem os mais beneficiados por políticas públicas da Era PT⁹; naturais, como a explanação sobre a seca que configura a Caatinga; e de inferiorização da inteligência da população daquele local, em decorrência do voto contrário ao da maioria.

No Brasil, país formado pela junção de diversos povos e, consequentemente, outras culturas, separar a divisão espacial dos habitantes e suas respectivas características da busca por uma identidade nacional una e concreta seria uma tarefa complexa. Do mesmo modo, outro fator que corrobora com os efeitos de domínio que os dados censitários proporcionam é a singularidade de cada região, posto que umas podem se adequar mais que outras nas regulamentações objetivadas pelo poder.

⁶ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/nordestinos-sao-atacados-nas-redes-sociais-apos-resultado-do-primeiro-turno-23138271>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

⁷ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/ataque-ao-nordeste-surge-em-rede-online-pro-bolsonaro-petistas-mostram-desanimo.shtml>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

⁸ Definidas por Foucault (2018, p. 17) como “[...] efeitos que podem ser de recusa, bloqueio, desqualificação, mas também de incitação, de intensificação [...]”.

⁹ Com os governos Lula (2003 a 2010) e Dilma (2011 a 2016).

Considerando o exposto, com o propósito de problematizar a maneira como a procedência regional e a identidade local insurgem e são alvos de diferentes processos de subjetivação, o objetivo deste texto é discutir a posição-sujeito assumida por discentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), de outros estados e regiões brasileiras, em entrevistas concedidas no âmbito de seu cotidiano acadêmico. Para tanto, tomaremos *Sequências Enunciativas* (SE)¹⁰ das entrevistas sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso de linha francesa, em diálogo com as noções de identidade nacional (HALL, 2006) e preconceito regional (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012).

1. O efeito de centralidade identitária nas eleições de 2018.

O ano de 2018 foi marcado por uma disputa eleitoral que atingiu o seu ápice no segundo turno. Para além das diferenças de formação e atuação política, os presidenciáveis Bolsonaro e Haddad apresentaram propostas e projeções de governo que beiravam ao extremo oposto. Assim, enquanto o primeiro apostava na atuação nas ruas e na aproximação com o eleitorado, o segundo se valia de postagens em redes sociais e de memórias discursivas relativas às gestões anteriores.

Nas palavras de Foucault (2010a, p. 130), a memória define o “sistema que permite, usualmente, arrancar o discurso passado de sua inércia e reencontrar, num momento, algo de sua vivacidade perdida”. Um dos segmentos históricos que permeavam a corrida presidencial foi o desencadeamento da denominada Operação Lava Jato, coordenada pela Polícia Federal, que culminou no encarceramento do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, líder petista. O silenciamento de Lula, justificado enquanto combate à corrupção por seus opositoristas, fez derivar enunciados sobre questões de transparência política.

¹⁰ À luz de Foucault (2010a), no que diz respeito à compreensão de discurso como prática, empregamos a sigla SE em referência às *Sequências Enunciativas* selecionadas do arquivo de pesquisa.

Pensar essas eleições, portanto, mobiliza efeitos de sentido que derivam dos três mandatos completos de candidatos filiados ao PT, Lula (2003 – 2011) e Dilma Rousseff (2011 – 2014); do *impeachment*¹¹ de Dilma no meio do exercício de sua reeleição, em 2016, e a promoção indireta de Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), à presidência (2016); bem como, por fim, da atuação de Jair como deputado federal (1991 – 2018). A historicidade desse evento discursivo foi delineada pelo encarceramento de Lula, de um lado e, de outro, no efeito de *copresença* Lula-Haddad (SANTOS; ROMUALDO, 2017) na candidatura do PT, *versus* a promoção de uma campanha que se vendia como alternativa para a busca de uma “nova política”, sob a responsabilidade do congressista do PSL.

Ao final do primeiro turno, os 29,28% de votos em Haddad e os 46,03% de Bolsonaro demarcaram metas e novas táticas que ambos deveriam seguir para a vitória definitiva nas urnas. Enquanto bastava ao segundo manter a ordem discursiva que o levou à liderança, o primeiro deveria enfrentar, “forjar instrumentos para esse combate” (FOUCAULT, 1979, p. 155), resistir. No rol desse confronto entre Formações Discursivas (FDs)¹² de esquerda e direita, o mapeamento eleitoral foi um dos principais meios que os candidatos utilizaram para angariar ou (des)legitimar votos, posto que, por ele, tinham um panorama geral das inclinações e intenções dos votantes.

Separados, naquele momento, por divergências políticas, os estados foram inseridos no processo que Foucault (1979, p. 158) designa como a vigilância do “saber em termos de região, de dominação, de implantação, de deslocamento, de transferência” por meio de seus mapas. Saberes sujeitados, essencialmente, a uma ordem *biopolítica* de controle e repres-

¹¹ No combate entre formações discursivas antagônicas no Brasil antes, durante e após as eleições de 2018, o processo que retirou da presidência Dilma Rousseff, antes do término de seu mandato, recebe designações distintas: golpe *versus* *impeachment*, embora o último seja o mais empregado, usualmente, como se dele pudesse derivar sentidos oficiais.

¹² A partir da noção foucaultiana, trata-se das materialidades discursivas em que se possam descrever “semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva”. (FOUCAULT, 2010a, p. 143).

são de corpos que seguem fios históricos tão diferentes quanto suas identidades. Ainda que a hierarquização entre regiões fosse um movimento observável, o filósofo francês afirma que

[...] o indivíduo não é o dado sobre o qual se exerce e se abate o poder. O indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidades, movimentos, desejos, forças. (FOUCAULT, 1979, p. 161-162).

Tem-se, assim, que as mesmas relações de poder que possibilitam a sobreposição de alguns estados sobre outros não são inalteráveis ou pertencem a determinado grupo, mas escoam de todos os corpos. Assumindo que o sujeito é o fim e o intermédio do poder, aqui analisado no/pelo território, mas também pode cedê-lo por uma soberania política (FOUCAULT, 2010c), observamos dois movimentos no rol do cenário descrito: a) caracterização geral da população de determinado local; e b) manutenção da heterogeneidade constituinte do sujeito e da pluralidade de identidades em um território.

Em relação ao primeiro fio discursivo, Hall (2006, p. 48) afirma que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”, ou seja, a identidade nacional não compõe a natureza primordial do ser humano, mas ele a utiliza para se desenvolver e se encontrar entre as formas com que cada cultura nacional significa e é representada.

Ainda, em Hall (2006, p. 59), acessamos o valor do processo de unificação social: “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los em uma identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional”. Nesse âmbito, o autor define a identidade nacional não apenas como um ponto de (re)conhecimento, mas também enquanto uma estrutura de poder. Ela é assim concebida na medida em que as diferenças não são unidas em um compacto bloco heterogêneo, mas anuladas e suprimidas.

A reflexão do sociólogo nos leva ao segundo fio discursivo destacado: a heterogeneidade das individualidades e de identidades territoriais. Partindo da concepção de identidade cultural como uma estrutura de poder, Hall (2006, p. 65) explica que, embora a busca por uma unicidade nacional se sobreponha à marcação de diferenças regionais e étnicas, “as identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, das divisões e contradições internas, de lealdades e diferenças sobrepostas”.

Direcionando a discussão especificamente à dinâmica de divisão espacial do Brasil, Albuquerque Junior (2012, p. 8) explicita, por sua vez, que “a relação do homem com a terra é marcada, portanto, pelo apossamento, mesmo que passageiro, pelo domínio, mesmo que fugaz, e pelo sentido, mesmo que provisório”. Ambas as considerações dizem respeito a um jogo de poder que, conforme o pensamento foucaultiano, é essencialmente repressivo (FOUCAULT, 2010c). Ademais, o filósofo francês define esse poder como uma guerra constantemente (re)inserida pela política nos corpos, nas instituições, nas desigualdades sociais e na linguagem.

No nível da identidade regional, pois, Albuquerque Junior (2012, p. 10) prenuncia que:

O que correrá, com frequência, na história humana, é que este grupo estranho, estrangeiro, diferente, como os bárbaros, não precisará ser descrito ou conhecido com precisão; bastará para ele uma breve descrição, uma assertiva ou um conjunto de afirmações que o definirá previamente e definitivamente, antes que qualquer contato em busca do conhecimento se faça.

Tem-se, assim, um conjunto de afirmações sobre o que se entende por estrangeiro e seus efeitos na nova comunidade que ele passará a integrar. Desse modo, o autor esclarece como cada país opera pautado em uma geografia da exclusão e do medo, isto é, quando se exclui, isso decorre das afirmações prévias sobre o migrante; quando amedronta, o processo insurge das reações adversas que mobiliza.

Contrapondo o discurso do nacionalismo que, segundo Foucault (1979), justifica a existência das fronteiras compactando em um bloco homogeneizante a identidade nacional, o sujeito não é passivo/espectador desse poder totalizante. Ele é, sobretudo, o resultado de relações de poder que não partem de uma única direção, não são verticais, e, muito menos, frutos dos (des)mandos de quem ocupa uma posição privilegiada no governo, posto que “o indivíduo é um efeito do poder e, ao mesmo tempo, na mesma medida que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 2010c, p. 26).

Finalmente, dos gestos de interpretação que emergem dos pensamentos dos autores mencionados, é válido resgatar que a identidade nacional alocada no período pós-moderno, como explica Hall (2006), é inconstante e transitória, e não escapa de um jogo de poder que homogeneiza diferentes individualidades para apagar singularidades marcadas em corpos de determinado espaço e cultura.

2. Condições de possibilidade das entrevistas

A fim de pensar as experiências vivenciadas ou presenciadas que envolvem a rede enunciativa relativa à caracterização regional neste exercício analítico, filiamo-nos teórico-metodologicamente à Análise do Discurso de linha francesa, mais afinada aos pressupostos de Michel Foucault. Segundo Araújo (2008, p. 103), o método arqueogenalógico foucaultiano consiste no trabalho de interpretação voltado à composição de uma história do presente, “[...] mostrando que transformações históricas foram as responsáveis pela nossa atual constituição como sujeitos objetiváveis por ciências, normalizáveis por disciplinas”. No enalço de compor essa historicidade metodológica, partimos, inicialmente da montagem de um *arquivo* (FOUCAULT, 2010a) discursivo, conceito que corresponde a um sistema atemporal inscrito na descontinuidade históri-

ca e definido nas condições de funcionamento e enunciabilidade do que foi dito pelos sujeitos.

Destarte, nosso gesto de interpretação é direcionado à recepção dos graduandos da UFMS, provenientes de outros estados, a esses comentários. A escolha de tais sujeitos se justifica pela abrangência territorial da universidade, uma instituição multicampi, e as possibilidades que envolvem o ingresso nos cursos da fundação: o Sistema de Seleção Unificada - SISU, de abrangência nacional, e o vestibular local.

Para o contato com os indivíduos que se encaixassem em tal condição, havia dois caminhos: a solicitação dos dados ao setor competente da Instituição ou outra estratégia que atingisse diretamente os acadêmicos. Assim, prosseguindo com nossa linha de envolvimento com o digital, aproveitamos o alcance da página extraoficial “Segredos UFMS”, hospedada no Facebook, e nos valemos dela¹³ para convidar quem detinha o desejo de engajamento na proposta.

A página, como o nome sugere, funciona como um espaço de confissão, denúncia e aproximação entre os estudantes. Utilizamos do local com uma postagem-convite aos migrantes, e os interessados se manifestaram por meio de comentários e curtidas na publicação. Ao transmitir a mensagem, não identificamos o tema da pesquisa por completo, apenas nos referimos a uma reflexão acerca de “regionalismos”, com o objetivo de suscitar o caráter de depoimento que almejamos.

Por se tratar de um projeto que teve seu início na disciplina de *Leitura e Produção de Textos Científicos II*, ministrada pela Professora Doutora Elaine Moraes, componente curricular até então obrigatório na grade dos cursos de Letras da cidade universitária da UFMS, o critério de seleção dos discentes e o período de entrevistas foi regido pelas limitações temporais do cronograma semestral em vigor.

Ao todo, realizamos 17 entrevistas e contemplamos todas as regiões brasileiras, sendo que os participantes advinham dos seguintes estados,

¹³ Página localizada no site Facebook. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/SegredosUFMS/>>.

listados em ordem alfabética¹⁴: Acre (1), Bahia (1), Ceará (1), Goiás (1), Mato Grosso (1), Minas Gerais (2), Pará (2), Paraná (1), Pernambuco (1), Rio de Janeiro (2), Rio Grande do Sul (1), Rondônia (1) e São Paulo (2). Embora as participações obtidas resultem um equilíbrio menor do acesso às posições-sujeito, foram observadas, além das questões gerais da pesquisa, as diferentes visões dos habitantes sobre o mesmo local em que viviam.

Na formação do instrumento, elaboramos cinco questões gerais que desenvolveram ou não outras perguntas, dependendo do engajamento de cada voluntário. Para explicitar as implicações pertencentes à disponibilização do relato, todos assinaram o Termo de Autorização para Entrevista e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como recurso para a coleta de dados, foram selecionados um celular, um *tablet* e o espaço físico do SuDiC/ CNPq – Corpo, Surdez e Discursividades (político)midiáticas, por se tratar de um ambiente de desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão na área.

As cinco perguntas realizadas diziam respeito à relação do acadêmico com seu local de origem, a influência que ela tinha para outras pessoas e se as reações a essa informação eram especificamente direcionadas àquele local; bem como se o discente já havia presenciado ou vivenciado alguma situação de ataques voltados a características regionais. No último caso, também foi questionado se cada entrevistado já havia identificado alguma prática de preconceito quanto à procedência regional dentro da universidade.

Nosso *corpus* consiste, em suma, nas sequências enunciativas selecionadas a partir de *regularidades e dispersões* (FOUCAULT, 2010a) inerentes às respostas sobre o assunto. O recorte estabelecido explicita os discursos normalizados, amparados por efeitos de evidência, as relações intra/inter-regionais, bem como a (não) adesão aos discursos estabilizados enquanto preconceito.

¹⁴ Os números correspondem à quantidade de entrevistados de cada estado.

4. Gestos de interpretação

No batimento entre o esquecido e o enunciado, nossos gestos de interpretação sobre os relatos cedidos pelos acadêmicos da UFMS indicam que, embora pertençam ao mesmo território nacional e estudem na mesma instituição de ensino, as divisas territoriais do país são marcadas em seus corpos. Não podemos, entretanto, pensar tais divergências enquanto situadas apenas a nível regional, pois o *corpus* nos permite conceber que, embora oriundos do mesmo estado, a desigualdade se faz regular e se caracteriza no modo bairro *versus* bairro, cidade *versus* cidade e capital *versus* município de interior.

Pensando nessa regularidade, entendemos que a ação de identificar-se como alguém proveniente de determinada região implica diretamente nas relações discursivas que recaem sobre o sujeito no momento fala, sejam elas positivas ou negativas. Na esteira do que pontua Hall (2006), por ser formada pela representação, a identidade nacional é um ponto de reconhecimento e uma estrutura de poder. A esse respeito, podemos situar dois processos argumentativos, registrados na SE1 e na SE2, que tratam acerca da influência da região sobre a recepção das pessoas:

SE1: Que eu percebo, ainda não, sabe (...) ¹⁵ até hoje as pessoas me trataram normais...é, na verdade, acho que me tratam até melhor, assim, eu acho que eu também quando eu vim pra cá eu tinha essa visão também com um pouco de medo, assim (...) que a gente já pensa que as pessoas têm preconceito com nordestino, sabe, mas quando eu vim pra cá, assim, eu fiquei muito feliz em relação a isso, que até hoje ninguém nunca me tratou mal.

SE2: Sim [...] Elas não percebem que muitas vezes, por falta de oportunidade, as pessoas têm que sair do seu lugar de origem pra poder crescer e as pessoas pensam que, pelo fato do sotaque, tipo, da forma que você fala, você é um caipira. As pessoas pensam que, por você ser mineiro, você tem menos capacidade do que eles pra aprender algumas coisas.

¹⁵ Os parênteses marcam as pausas realizadas pelos entrevistados.

Em ambas as respostas apresentadas, destacamos o processo de supressão do migrante. Na SE1, o sujeito reconheceu o medo que tinha de se mudar, assegurado pela exclusão que ele imagina existir em relação ao nordestino. Embora tenha ficado feliz por ter encontrado uma situação distinta da que havia pressuposto, o aluno não descarta a possibilidade de passar por algum acontecimento negativo por ser um estrangeiro.

Em contraponto, na SE2, a relação de domínio sobre sujeitos-corpos que provieram de outras localidades não escapa do jogo de poder essencialmente repressivo (FOUCAULT, 2010c) na medida em que determinados fatores linguísticos retratam um sujeito caipira e, portanto, menos capaz de aprender. Como se vê, as SE's demarcam a existência de diferenças regionais, as quais são desestabilizadas por alguns entrevistados mais do que por outros, e o efeito de poder, no último caso, atua de modo a deslegitimar a existência do indivíduo migrante.

Quando questionados sobre a vivência de situações de discriminação e representações a respeito de um determinado território e, por conseguinte, de seus habitantes, a fala de regularidade dos acadêmicos se voltou para aspectos que passam pela inscrição no corpo, mas, ao mesmo tempo, escapam dele devido ao contato com outras culturas:

SE3: [...] por uma questão migratória, né (...) quando você sai do Nordeste e vai pra São Paulo, vem aquelas piadas de, ah, que vai ser pedreiro, que vai roubar emprego [...].

SE4: [...] por exemplo, se você é de fora (...) concorrendo a uma vaga de trabalho e você é de fora, e tem lá um cara que é lá do estado mesmo, da região lá (...) você pode ser melhor que ele, mas eles vão contratar o que é de lá (Rio Grande do Sul), porque eles têm isso [...].

Para além dos discursos estabilizados acerca da existência de uma identidade nacional una, as entrevistas fazem reverberar, ainda, um conjunto de afirmações sobre o que se entende por *estrangeiro* (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012). O estrangeiro é, então, alguém que vem desestruturar uma ordem anterior à sua presença e uma divisão

preestabelecida de acesso a empregos, saúde, educação, entre outros aspectos considerados primários ao bem-estar dos cidadãos. Entre legalidade e o direito popular, pois, a existência do migrante é condicionada à sua capacidade de sobrevivência no novo território.

Ademais, os círculos de identificação, no caso em questão, influem no sentido de proteger os conterrâneos de uma suposta ameaça que comprometa a sua qualidade de vida. Poderíamos pensar, do mesmo modo, em uma tentativa de supremacia que torna certos grupos inacessíveis para manter determinada ordem discursiva e seus efeitos na sociedade brasileira.

Nessa linha, as heterogeneidades regionais incidem diretamente sobre a identidade nacional, uma vez que, de acordo com Hall (2006), as especificidades étnicas e culturais também utilizam a lealdade e a contradição para se firmarem. Para além da relação entre o caráter heterogêneo da procedência e questão identitária, as sequências, a seguir, tratam das irregulares formas de tratamento entre os sujeitos de regiões distintas:

SE5: Eu não sei se isso é coisa só da minha cabeça ou sei lá, mas quando a pessoa fala que é do Sul, o povo já dá mais uma, sei lá (...) tipo, ah, é diferente você falar que é do Sul e você falar que é do Nordeste, viu (...) eu não sei se as pessoas às vezes têm um tratamento assim, mas eu acho que quem vem do Sul, as pessoas acabam tratando melhor, eu não sei se é verdade, mas acho que é o que parece.

SE6: Acho que seria a mesma coisa, porque o que fez a diferença não foi da onde que eu vim, mas o meu sotaque, o que me diferencia deles, não da onde eu vim.

Na percepção do sujeito da SE5, as pessoas que vêm do Sul são mais aceitas do que quem é do Nordeste do Brasil. Na SE6, ainda, o indivíduo associa as diferenças inter-regionais apenas a fatores linguísticos, então, localiza um efeito de poder que incide sobre seu corpo considerando o campo dos regionalismos. Poderíamos associar tais tratamentos diferentes aos cinco elementos principais que contam a narrativa de uma

cultura nacional de Hall (2006), a saber: a narrativa da nação; as origens, a continuidade, a tradição e a intemporalidade; a invenção da tradição; o mito fundacional; e a ideia de um *folk* puro ou original.

Dentre os processos contemplados pelo autor, deteremo-nos na narrativa de nação, entendida como uma técnica que afeta diretamente a representação de si consigo e com o outro. Narrar um território, de acordo com o sociólogo, é (re)contar nos livros, na mídia ou na oralidade o que seria uma representação que abarque todas as particularidades. Como vimos, essa omissão de identidades parte de um jogo de poder que, segundo Foucault (1979), reprime corpos, instituições e linguagens.

Além de englobar muitas identidades em uma só, a referida narrativa também fortalece características desejáveis nos sujeitos. Assim sendo, temos uma divisão muito significativa nas SEs: a FD que recai sobre os habitantes do Sul do país e, em contraponto, a FD sobre os que procedem do Nordeste, sendo que, enquanto o primeiro grupo é desejável e, de certa forma, significa benefícios ou avanços, o segundo alude a quem deve ser excluído, inferiorizado, apagado.

Nas SEs 5 e 6, houve menção a apenas duas regiões, mas, na totalidade dos depoimentos, a reprodução de comentários em relação ao eixo Sul/ Sudeste *versus* Norte/ Nordeste foi regular, como podemos notar na resposta, a seguir:

SE7: Por exemplo, quando você fala de Sul e Sudeste, você olha muito a questão do desenvolvimento, você olha PIB, você vê como locais grandes [...], geralmente as pessoas vêem como um local que não pertence ao Brasil. [...] Eu acho que eles fazem isso, por exemplo, ao Norte e ao Nordeste, principalmente, em relação ao pouco desenvolvimento [...] é um local que, às vezes, as pessoas não têm nem ideia ou se quer procuraram uma foto do local pra poder ver mesmo, e falam, falam as coisas por falar, às vezes replicando comentários.

Na SE7, o sujeito entrevistado afirma uma tentativa de exteriorizar suas práticas locais, levando como modelo os padrões estrangeiros. No bojo de sua percepção, vemos como os próprios habitantes do país se

alocam como dependentes e dominados por efeitos de poder internacionais e privados de “ser”, de constituir e fortalecer o que tradicionalmente se define por identidade nacional. Entendemos, portanto, a tentativa de enquadrar identidades plurais como uma técnica repressiva.

O gesto de interpretação empreendido na análise em um arquivo muito local e específico, afetado pelo midiático, direciona nossas reflexões para eventos discursivos maiores que se relacionam com a territorialidade no Brasil de 2019, sob a regência de um novo governo. Nesse contexto, identidade nacional, entendida na esteira de Hall (2006) como heterogênea, é uma prática de resistência e de tentativa de existência que define a nossa relação com a sociedade, como mostrou o *corpus*, e, assim, constitui uma das técnicas de luta contra um poder hegemônico e globalizante.

Considerações finais

Durante o desenvolvimento deste trabalho, buscamos problematizar as formas de propagação e manutenção do Preconceito de Procedência Regional e de Identidade Local no Brasil, sob a visão dos discentes da UFMS. A amplitude dos discursos estabilizados em destaque em nosso gesto de interpretação abrange subdivisões mais recorrentes, como o preconceito linguístico, étnico, socioeconômico, cultural, dentre outros, que o fortalecem diariamente, mas, ao mesmo tempo, também o apagam em sua totalidade.

Sob os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, abordamos a prática discursiva como forma de poder (FOUCAULT, 2010c), em diálogo com os conceitos de identidade nacional (HALL, 2006) e preconceito regional (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012), para, posteriormente, compreendermos como se desenvolvem e se presentificam, no cotidiano, os discursos estabilizados em torno da proveniência regional.

Nossa análise, realizada a partir da transcrição de entrevistas que caracterizam aspectos de *regularidades e dispersões*, explicitou como há,

ainda no Brasil, uma forte tendência à normalização de discursos preconceituosos. Transformados em base para o exercício dos efeitos de poder, vemos que tais ditos sustentam, principalmente, as regiões Sul e Sudeste no topo da hierarquização denunciada pelos estudantes em seus relatos.

Ademais, observamos a demasiada influência que os meios de comunicação instantâneos exercem na sistematização formal das informações sobre as regiões brasileiras e, mesmo, nas relações interpessoais. No ínterim desse funcionamento, compreendemos que ocorre a marginalização de indivíduos advindos, especialmente, das regiões Norte e Nordeste, acarretando na inferiorização do “ser” brasileiro, das opiniões, dos gestos e das necessidades de um povo que habita o mesmo território.

A partir do exposto, nosso exercício analítico consiste em apenas uma contribuição dentre um gigantesco horizonte que ainda deve ser problematizado à luz dos estudos de diferentes campos do saber. À guisa de encerramento, podemos afirmar que, se o Brasil é constituído da pluralidade, ela deve ser resgatada e preservada por meio de práticas que resistam à pura reprodução cultural por parte dos indivíduos.

Referências

- AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. São Paulo: Cortez, 2012.
- ARAÚJO, I. L. *Foucault e a crítica do sujeito* / Inês Lacerda Araújo. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2008.
- DELEUZE, G. ¿Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, p. 155-161, 1990.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010b.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*/ Michel Foucault; tradução Maria Ermantina Galvão. – 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.

_____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 7ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. *Le jeu de Michel Foucault* (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufey, J. Livi, G. Miller, J. Miller, J.-A. Miller, C. Millot, G. Wajeman), Ornicar?, Bulletin Périodique du champ freudien, no 10, juillet 1977, p. 62-93. Disponível em: <<http://libertaire.free.fr/MFoucault158.html>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. *O nascimento da biopolítica: curso dado no Collège France (1978-1979)*/ Michel Foucault, edição estabelecida por Michel Senellart, sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

KOMESU, F. Espaços e fronteiras da "liberdade de expressão" em blogs na internet. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 2010, vol. 49, n. 2, p. 343-357.

SANTOS, E. de M.; ROMUALDO, E. C. A produção de um efeito de copresença Lula-Dilma no discurso político-midiático de semanários brasileiros em 2010. *Alfa: Revista de Linguística* (Unesp online), v. 61, p. 283-301, 2017.

Um estudo das inteligências múltiplas no Ensino Fundamental II

*Ana Beatriz Silva Brandão de Souza*¹

*Karina Singami Gusukuma*²

*Renan Ramires de Azevedo*³

*Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro*⁴

Introdução

Todo ser humano tem uma combinação única de inteligência. Este é o desafio educacional fundamental: estimular cada aluno de maneira personalizada. (GARDNER, 2000, p. 34)

O presente artigo é fruto de atividades desenvolvidas no Estágio Obrigatório de Língua Espanhola I, disciplina regular do curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

A pesquisa versa sobre as Inteligências Múltiplas, doravante IM, definida por Gardner (1985) como o potencial para resolver problemas e para criar aquilo que é valorizado em determinado contexto social e histórico. O pesquisador defende a existência de, pelo menos, nove inteligências: (a) a linguística; (b) a musical; (c) a lógico-matemática; (d)

¹ Graduanda do curso de Letras Português e Espanhol da UFMS, anabeatrizsbsiq@gmail.com

² Graduanda do curso de Letra Português e Espanhol da UFMS, karina-ksg.ufms@hotmail.com

³ Graduando do curso de Letra Português e Espanhol da UFMS, renan_ramires@outlook.com

⁴ Professora Adjunta da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC/UFMS), daniela.ead.ufms@gmail.com

a espacial; (e) a corporal-cinestésica; (f) a intrapessoal; (g) a interpessoal; (h) a naturalista; (i) a existencial.

Nosso trabalho teve como público alvo os alunos matriculados no ensino fundamental II de uma escola estadual, localizada na cidade de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Retomando o título proposto para este artigo e com base nas análises das respostas dos questionários aplicados no primeiro semestre de 2019, promovemos um exercício analítico com intuito de evidenciar que as inteligências acionadas pelos aprendizes estão para além daquelas que várias escolas, geralmente, centralizam seu ensino-as inteligências lógico-matemática e linguística.

Valendo-nos dessa premissa e a partir dos resultados obtidos, haverá a possibilidade de, futuramente, elaborar atividades e planejar ações e projetos ligados às diferentes IM.

1. Fundamentação teórica

Acerca da teoria das IM, pilar deste trabalho, destaca-se seu principal estudioso: Howard Gardner, um psicólogo cognitivo e educacional estadunidense, vinculado à Universidade de Harvard. Ele tem o referido tema como carro chefe de suas pesquisas, além de se voltar, também, para a questão dos testes de Quociente de Inteligência, amplamente conhecido como testes de QI ou “coeficiente intelectual”, criado pelo psicólogo francês Alfred Binet, em 1904.

A teoria de Gardner (1985) concebe a mente de maneira modular, fundamentada na Neuropsicologia, assim como na Antropologia e na Psicologia. Além disso, seus estudos consideram a mente humana como um conjunto de capacidades necessárias para resolver problemas ou elaborar produtos valiosos em um contexto cultural ou em uma determinada comunidade.

Para o autor, há talentos diferentes que são desenvolvidos segundo experiências oportunizadas. Nesse sentido, o contexto escolar exerce papel

fundamental para fomentar espaços em que essas aptidões possam ser manifestadas, desenvolvidas e consolidadas. Entretanto, é muito comum notar que grande parte das escolas privilegia os conhecimentos linguísticos e lógico-matemáticos, uma vez que são esses os mais cobrados em provas em larga escala, cujo resultado determina o ranqueamento das melhores instituições de ensino.

A maioria dos indivíduos é capaz de uma atuação em pelo menos nove inteligências diferentes e, até certo ponto, independentes com relação às áreas intelectuais. Thomas Armstrong (2001), outro estudioso do campo das IM, acrescenta que as pessoas, de acordo com sua carga genética e as exigências do ambiente, desenvolvem determinadas capacidades mais do que outras, entretanto, um indivíduo, ainda assim, pode potencializar todas elas.

Dentre muitas acepções sobre o que é inteligência, Gardner (1985, p. 41) delimita a conceituação salientando que “as inteligências deveriam ser pensadas como ‘entidades’, que operam de acordo com seus próprios procedimentos e possuem bases biológicas específicas”. Dessa forma, cada uma possui suas próprias regras, sendo assim, única. Ademais, as inteligências, no seu ponto de vista, não possuem valorações, uma vez que elas são entendidas como “programas particulares de ação” que são, ou não, aplicadas para um determinado objetivo.

Kozievitch e Retorta (2010), também pesquisadoras desse tema, inseridas em tal perspectiva, conceituam inteligência de forma semelhante a Gardner, como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (KOZIEVITCH; RETORTA, 2010, p. 58).

Inicialmente, Gardner (1985) classificou as IM em sete tipos, entretanto, depois de fazer publicações iniciais, no início da década de 80, esclareceu que outras formas de inteligências poderiam ser acrescentadas além das identificadas e incluiu à lista as de tipo naturalista e existencial,

totalizando, dessa forma, nove inteligências, como apresentaremos nos próximos itens.

a) Inteligência Linguística

A respeito da inteligência linguística, Gardner (1985) a trata como a capacidade que o indivíduo tem de “convencer outras pessoas” por meio da linguagem e usar de forma efetiva as palavras, além de ser a habilidade de guardar informações, como dicas, orientações e afins. Vale lembrar que essa capacidade é ativada de fato no momento da comunicação em uma conversação, podendo ocorrer não só na oralidade, mas também no visual, em momentos de leitura e escrita, por exemplo. Baseando-se nessa perspectiva, Armstrong (2001) considera que a inteligência linguística tem como seu componente básico a sensibilidade a sons, estrutura, significados e funções das palavras e da linguagem.

b) Inteligência Musical

Esta inteligência, como o próprio nome indica, permeia relações da arte melódica, considerando toda e qualquer tipo de manifestação musical, sendo ela por facilidade no manuseio de instrumentos ou na percepção do âmbito teórico, além de abranger uma maior sensibilidade na reprodução e na recepção. Um fator importante sobre esta inteligência é que pode se desenvolver mais cedo na vida de um indivíduo devido ao fator genético. Tem como componentes centrais a capacidade de produzir e apreciar ritmo, tom, timbre e apreciação das formas de expressividade musical (ARMSTRONG, 2001).

c) Inteligência Lógico-Matemática

Diferentemente das duas anteriores, a inteligência lógico-matemática é mais voltada para conclusões baseadas na razão. Descreve

a capacidade de resolver equações em provas avaliativas de exatas, de ter pensamento lógico, detectar padrões, fazer cálculos e resolver problemas abstratos. Por muito tempo, essa foi a principal capacidade utilizada para medir a inteligência de uma pessoa, através do teste de QI. O estilo de aprendizagem que mais se encaixa nesse perfil é aquele focado nos números e na lógica.

d) Inteligência Espacial

As modalidades desta inteligência relacionam-se às habilidades do indivíduo quanto à facilidade em se deslocar, bem como quanto a: aproveitamento, utilização e projeção do espaço físico ou abstrato. Assim, ela serve de base para disciplinas como Geometria, Geografia, Física, igualmente para utilização de mapas, réguas e computadores.

[...] Cada viagem está dividida em uma série de segmentos, e o navegador precisa imaginar mentalmente uma ilha de referência quando passa embaixo de uma determinada estrela, e a partir disso ele computa o número total de segmentos, a proporção de viagem que ainda resta e quaisquer correções no curso que sejam necessárias. O navegador não *vê* as ilhas enquanto navega; em vez disso, ele mapeia sua localização em sua “imagem” mental da jornada. (GARDNER, 1985, p. 55)

A exemplificação de Gardner (1985) representa a prática da inteligência espacial que, para Armstrong (2001), trata da capacidade de perceber com precisão o mundo visual e espacial, por exemplo, como um caçador ou guia. Ela também está ligada à competência de transformar essa percepção, como um arquiteto, decorador de interiores ou artista, uma vez que tais profissões conseguem transpor o mundo para uma visão tridimensional. Por essa razão, a inteligência espacial abarca linha, configuração e espaço, sensibilidade à cor e às relações existentes entre esses elementos. Assim, ela se faz presente para visualizar, representar graficamente ideias visuais ou espaciais e orientar-se em uma matriz espacial.

e) Inteligência Corporal-Cinestésica

Esta inteligência, para Gardner (1985), possui aspectos específicos que podemos distinguir da citada anteriormente. Isso porque abrange a forma como o indivíduo utiliza seu corpo para expressar ideias e sentimentos, como requer a atuação de atores, atletas, mímicos ou dançarinos, além de a destreza de utilizar as mãos para transformar coisas, como artesãos. As habilidades físicas que a inteligência corporal-cinestésica incluiu são: a flexibilidade, o equilíbrio, a coordenação, a força, a velocidade, além de capacidades cinestésicas e táteis.

f) Inteligência Intrapessoal

Para exemplificar como a inteligência intrapessoal ocorre, Gardner (1985) expõe um trecho do ensaio de Virginia Woolf, intitulado *Sketch of the Past*, no qual há a descrição de uma lembrança de sua vida. As recordações remetem ao suicídio de um ente querido e como ela sentiu-se impotente, porém quando soube da razão, sua fragilidade desapareceu e Woolf passou a aceitar a perda. Utilizando-se deste exemplo, notamos como funciona a inteligência intrapessoal que consiste na capacidade de o ser agir com base no autoconhecimento adquirido por ele. Dessa forma, há o trabalho de obter um reflexo de si, fundamentado em seus conhecimentos sobre suas limitações, suas forças, suas mudanças de humor, a destreza de autodisciplina, de autoentendimento, de autoestima, de motivações e de desejos.

g) Inteligência Interpessoal

Esta inteligência está voltada para o exterior do indivíduo, desenvolvendo, assim, a competência de descentralização do sujeito para se articular com sentimentos pertencentes ao outro. Dessa forma, a capaci-

dade de trabalhar em grupos é desenvolvida com eficácia e facilidade, podendo ser observada como uma habilidade social. Professores, educadores, psicólogos, terapeutas e advogados são exemplos de profissões que precisariam possuir a inteligência interpessoal, tendo em vista a habilidade de interpretar palavras, gestos e objetivos que muitas vezes estão subjetivos.

h) Inteligência Naturalista

Essa inteligência diz respeito à capacidade que permite reconhecer e categorizar os objetos naturais, como a fauna e a flora, podendo fazer distinções coerentes no mundo natural. O sujeito que desenvolve essa inteligência é capaz de reconhecer e distinguir as espécies que são raras, venenosas, novas e peculiares. Baseando-se nos estudos de Gardner, as pesquisadoras Brunoski e Retorta (2010) afirmam que há um desenvolvimento dessa inteligência no hemisfério cerebral direito, trazendo sentimentos ecológicos, percepções de ecossistemas e *habitats*. Ela foi adicionada mais tarde, em 1995, ao estudo original das IM. Para Gardner, essa inteligência é uma das essenciais para a sobrevivência do ser humano e de outras espécies.

i) Inteligência Existencial

A inteligência existencial advém da capacidade de o indivíduo se situar em meio a perguntas sobre a vida, a morte, o universo etc. Além disso, relaciona determinadas características existenciais da condição humana, realizando um aparato de questionamentos fundamentados em abordagens transcendentais. Em uma entrevista dada à Revista Nova Escola, Gardner (1997) esclarece que a nona inteligência está ligada à existência da humanidade, emergindo reflexões sobre quem nós somos e qual nosso papel no mundo.

2. METODOLOGIA

O processo de produção do presente trabalho deu-se, primeiramente, por meio de reuniões ora semanais, ora quinzenais, com o objetivo de realizar estudos e discussões a respeito das IM, estabelecer o instrumento de coleta de dados e de análise dos resultados. Após as primeiras leituras sobre o tema da pesquisa, optamos pela aplicação de questionários semi-estruturados para que pudéssemos reconhecer alguns traços das inteligências concebidas por Gardner (1985), predominantes no público alvo.

O instrumento foi aplicado numa escola estadual localizada no município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul (MS), nas turmas do 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental II do turno vespertino. A instituição de ensino e o período foram definidos pela Comissão de Estágio (COE) do curso de Letras Português/Espanhol da UFMS. Desse modo, este artigo integra parte da atividade de observação, referente à disciplina de Estágio Obrigatório de Língua Espanhola I. Essa etapa deve servir como um dos momentos de preparação para a regência. Os resultados da investigação sobre traços das IM predominantes nas turmas constituem-se num dos subsídios para o planejamento das ações dos estagiários nos semestres posteriores quanto à elaboração do material didático e do plano de ensino e quanto à definição da metodologia a ser desenvolvida em sala de aula. A pesquisa pode, portanto, constituir-se num dos componentes norteadores para o ensino da língua espanhola, de acordo com os resultados analisados.

A referida instituição de ensino foi inaugurada por volta de 1967 e visa a promover a construção de relações interpessoais mais democráticas, refletindo sobre a ética e desenvolvendo experiências que enfoquem os direitos humanos. Na perspectiva da gestão adotada, conforme Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, verifica-se que a escola objetiva mobilizar as pessoas em prol da melhoria da educação, desenvolvendo o espírito de coletividade e equipe. Dessa forma, as relações de trabalho são

calcadas nas atitudes de solidariedade, reciprocidade, participação coletiva, diálogo e descentralização do poder.

Considerando o contexto e o papel social presente no âmbito escolar, podemos destacar os seguintes aspectos físicos acerca da instituição: (i) conta com uma sala da direção, uma dos professores, uma de secretaria e outra de Atendimento Educacional Especializado (AEE); (ii) há cozinha, dispensa, banheiros, que se adequam a alunos com deficiência, além de um laboratório de informática; (iii) possui dez salas de aulas, sendo cinco no térreo e cinco no primeiro andar - todas contando com quadro, carteiras e ventiladores; (iv) dispõe de dois pátios, um coberto e outro descoberto, e de uma quadra de esportes; (v) possui uma biblioteca pequena.

Ademais, até o primeiro semestre de 2019, o colégio possuía 84 colaboradores atuantes e cerca de 300 alunos matriculados por período. No matutino, havia turmas do 8º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio. No período vespertino, a escola atendia turmas do 2º ano do fundamental I ao 9º ano do fundamental II e, no noturno, havia oferta do ensino médio regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Após estudos e discussões iniciais sobre as IM, optamos pela construção de um questionário que apresenta, 36 autoafirmações organizadas em dois blocos (A e B), como descreveremos a seguir.

O bloco A é composto por 27 autoafirmações de modo que cada conjunto de três assertivas relaciona-se a uma das nove inteligências. A justificativa para apresentar mais de uma declaração para cada IM fundamenta-se no fato de que há uma gama de características no interior de determinada inteligência. Consideramos, portanto, que apenas uma afirmação não seria suficiente para representá-la e, assim, oferecer resultados significativos para nossa pesquisa. Vale esclarecer também que as autoafirmações estavam organizadas em um quadro e o informante teria que selecionar uma das seguintes opções: “com frequência”, “às vezes” ou “nunca”.

O segundo bloco é composto por nove sentenças, também ligadas às IM, porém associando alguns traços das inteligências à prática em sala de aula. Cada enunciado de uma atividade pretende acionar um dispositivo ligado às habilidades mais afloradas pelos alunos. A proposta do bloco B consiste em fazer com que os discentes leiam e assinalem as atividades que mais lhes agradariam desenvolver nas aulas. A coleta e a análise dos dados tencionam subsidiar a elaboração de material didático na etapa de regência, em especial por sabermos que a instituição não conta com professores e nem com materiais didáticos voltados ao ensino da língua espanhola devido ao fato de a disciplina não estar regulamentada no currículo escolar.

Tendo em vista o procedimento de análise dos dados obtidos, fizemos um recorte com enfoque no bloco A, sobretudo porque há mais questões que mobilizam as inteligências. Sendo assim, buscamos identificar as características das IM que são mais recorrentes e, para a tabulação de dados, priorizamos as respostas que indicaram a opção “com frequência”. Descartamos a opção “nunca” e “às vezes”, uma vez que as atividades sinalizadas nas autoafirmações não seriam executadas regularmente, seja por não terem aptidão ou por não terem conhecimento. Além disso, na tabulação dos dados, verificamos a não regularidade de respostas para afirmações referentes a uma mesma inteligência. Dito de outro modo, o fato de uma assertiva apresentar grande número de opção "com frequência" não indicou que outra afirmação, ainda que relacionada à mesma inteligência, tivesse o mesmo resultado.

Assim sendo, para abarcar parte da gama das diferentes características de uma dada inteligência proposta por Gardner (1985), consideramos, nesta pesquisa, a somatória dos resultados de cada três autoafirmações relacionadas a uma das IM. Portanto, formamos um conjunto de três sentenças para cada inteligência, pois acreditamos que apenas uma autoafirmação não seria suficiente para representá-la.

Participaram da pesquisa, 109 informantes, sendo 18 deles matriculados nos 6º ano, 29 no 7º, 36 no 8º e 26 no 9º ano do ensino fundamental, no período vespertino.

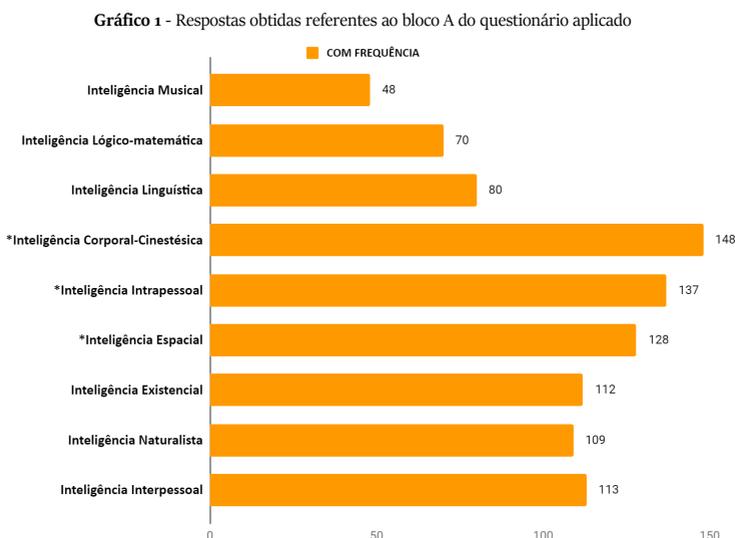
3. Análise dos resultados

Após a aplicação do questionário, tabulamos os dados obtidos no bloco A e organizamos as análises em duas partes: (i) um estudo geral dos resultados e (ii) a discussão de alguns aspectos específicos.

Parte I: um estudo geral dos resultados

Conforme descrito na metodologia, consideramos somente as respostas “com frequência” relativas a uma determinada capacidade. Recapitulamos que o presente questionário do bloco A é composto por 27 autoafirmações.

Os resultados evidenciam a predominância de três das nove IM, segundo identificadas no gráfico a seguir:



Fonte: Elaboração própria

Podemos notar que as características das IM predominantes nas turmas são as inteligências intrapessoal, espacial e corporal-cinestésica. Conforme demonstramos, na fundamentação teórica, a intrapessoal diz respeito à capacidade de identificar características próprias, no âmbito das emoções e sentimentos, e utilizar esse conhecimento de forma positiva para atuar em situações cotidianas; a espacial, à interpretação e ao reconhecimento de fenômenos que envolvem movimentos e posicionamentos de objetos sob perspectiva tridimensional e, por fim, a corporal-cinestésica, à capacidade em utilizar o corpo para expressão seja em atividades artísticas e/ou esportivas.

Nas aulas de língua espanhola, no que se refere à inteligência intrapessoal, o professor poderia propor a escrita e a exposição de trabalhos relacionados a um autorretrato, a fim de discutir e ampliar o conhecimento linguístico e cultural do campo referente às características físicas e emocionais. Para a aptidão espacial, é possível propor a criação de maquetes alusivas a lugares específicos da cidade ou do bairro, partes da casa, da escola e explorar o léxico e aspectos interculturais relativos a esses ambientes. O docente também pode propor a localização do indivíduo em mapas seguindo as orientações verbais (orais ou escritas) em espanhol, por exemplo. Sobre a inteligência corporal-cinestésica, a aula poderia abordar atividades lúdicas envolvendo corpo e movimento como mímica de ações cotidianas, ou para representar profissões, esportes, entre outros, com o objetivo de consolidar os conhecimentos linguísticos e interculturais. Também é possível propor apresentações como danças e releituras artísticas de produções hispânicas e inclusive locais.

Vale ressaltar que o fato de identificar características predominantes dessas três inteligências mencionadas, o docente não deve somente propor atividades que potencializem essas aptidões. Isso porque, conforme já mencionamos, o fato de se constatar a escolha da opção "nunca" para determinadas autoafirmações, não indica, necessariamente, a falta de habilidade para a atividade descrita, mas o desconhecimento de como executar a ação. Por exemplo, quando o indivíduo diante da autoafirma-

ção "gosto de andar de bicicleta, patins, skate e/ou patinete" escolhe a opção "nunca", podemos inferir que ou ele não gosta de realizar essa tarefa ou jamais a desenvolveu porque não teve acesso aos objetos indicados e desconhece como desempenhar as ações.

O mesmo vale para situações como “jogo xadrez e/ou dama” ou “leio cifras e/ou partituras”, o aluno pode ter escolhido a opção “nunca” ou porque não tem afinidade com essas atividades ou porque não sabe jogar xadrez e/ou dama, ou ler cifras e/ou partituras. Diante disso, cabe à escola proporcionar as diferentes experiências que permitam o aluno conhecer suas habilidades. Dessa forma, considerando as individualidades, é importante que o docente saiba diversificar suas propostas.

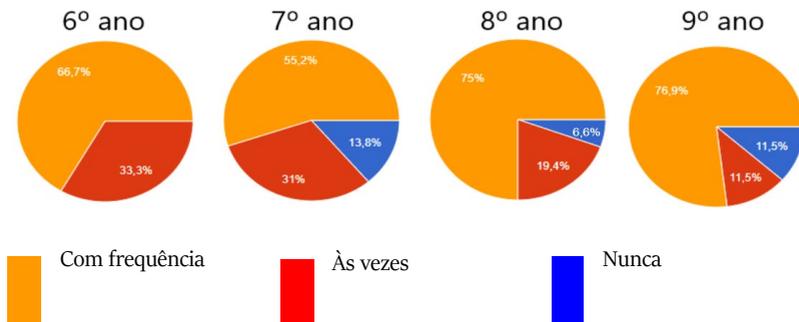
No que diz respeito a aplicabilidade da teoria das IM, o modo mais comum de trabalho é, sob um mesmo conteúdo, acionar todas as habilidades, a fim de que não haja exclusão de nenhuma potencialidade em circulação dentro da sala de aula. De acordo com Gardner (1985), é necessário proporcionar um espaço motivador, gerando retorno positivo no que tange à aprendizagem do discente.

Portanto, ainda que tenhamos como resultado o destaque de três inteligências predominantes, há de se perceber a presença das demais IM no âmbito escolar. O não contato dos discentes com aulas que trabalhem acerca do desenvolvimento cognitivo dessas inteligências, faz com que falte uma percepção integral de cada indivíduo e a valorização da diversidade na sala de aula.

Parte II - a discussão de alguns aspectos específicos

Para explorar mais as características das IM identificadas nas turmas com base nas respostas obtidas, trouxemos dois enunciados de inteligências não predominantes, mas que ressaltam as singularidades dos grupos.

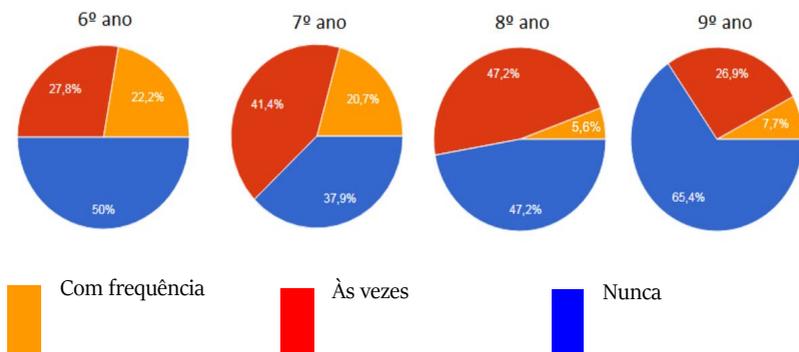
Imagem 1 - Respostas obtidas na autoafirmação 4: “Cuido de animais”



Fonte: Elaboração própria

Por meio desses gráficos, notamos um predomínio da opção “com frequência” nas respostas da autoafirmação “cuido de animais”, indicada no questionário. Este item está alocado na inteligência naturalista e, mesmo que não seja preponderante às outras, há um grande número de aceitação e envolvimento em todas as turmas. Por outro lado, a autoafirmação 6, “mexo com terra, folhas e/ou plantas”, apresentou alto índice de escolha da opção “nunca”, ainda que também esteja ligada à inteligência naturalista.

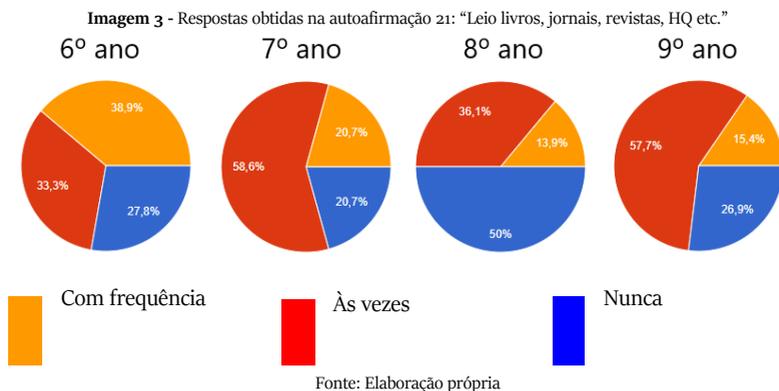
Imagem 2 - Respostas obtidas na autoafirmação 6: “Mexo com terra, folhas e/ou plantas”



Fonte: Elaboração própria

Tal constatação reforça nossa opção de, na análise, somar as respostas obtidas nas três autoafirmações com o objetivo de abranger as diferentes características de cada inteligência.

Ainda sob viés comparativo, temos um segundo caso:



Diferentemente da imagem 1, esses gráficos nos incitam a uma outra análise: a identificação da pluralidade de tipos de respostas para uma das características da inteligência linguística, nos diferentes anos. Na autoafirmação “leio livros, jornais, revistas, HQ etc.” constatamos que a opção “com frequência” vai se reduzindo, de modo geral, no decorrer das séries. As porcentagens das respostas obtidas são bastante diferentes, mas é possível afirmar que os alunos tendem a ler menos livros, revistas, jornais e histórias em quadrinhos com o passar dos anos. Inferimos que isso possa ocorrer devido à obrigatoriedade de algumas leituras sem levar em conta interesses diversos dos alunos.

Os presentes dados indicam, novamente, a tendência de não haver um padrão ou uma regularidade de respostas, pois, tanto entre as séries quanto entre as autoafirmações de uma mesma inteligência, podem ocorrer disparidades nos resultados. Esse fato traz consigo a reflexão de que não se deve focar em apenas uma habilidade, uma forma de ensinar, de considerar a manifestação do conhecimento, sendo o contexto de língua estrangeira ou não, em turmas semelhantes ou de séries distantes. Desse modo, os estudos da teoria das IM contribuem para a tomada de consciência da importância de se criar diferentes oportunidades de aprendizagem em sala aula, considerando diversas aptidões dos estudantes.

Considerações finais

Evidenciamos, neste trabalho, que não há como enfatizar apenas uma inteligência para planejar e aplicar uma aula, pois ainda que haja uma predominante, outros alunos manifestam interesses e aptidões distintas. Observamos que as IM acionadas em cada turma são diferentes e necessitam de olhares específicos.

De forma geral, os estudantes dos 6º, 7º, 8º e 9º anos que participaram da pesquisa fazem emergir as inteligências que envolvem o conhecimento das características próprias (intrapessoal), do aproveitamento e da utilização de espaços físicos (espacial) e das expressões do corpo (corporal-cinestésica). Mesmo que essas três inteligências se sobressaíam, é importante proporcionar o contato dos alunos com as demais, uma vez que a quantidade de escolha da opção “nunca”, selecionada para as autoafirmações do bloco A, pode advir da falta de proximidade com a atividade ou do desconhecimento para executá-la.

Desse modo, é importante considerar que a escola tem papel fundamental para propiciar experiências que contribuam para o desenvolvimento de capacidades inatas. Ao saber que o interesse e as habilidades são diferentes para cada indivíduo, em sala de aula também devemos relevar esse fato, percebendo que os alunos aprendem de formas diferentes e, em momentos distintos, constroem seu aprendizado. Notamos, portanto, que não há porque rotulá-los como brilhantes ou geniais em apenas determinadas áreas, mais comumente consideradas as inteligências linguísticas e a lógico-matemática, como mencionamos.

No bojo do cenário descrito, é importante que, em sala de aula, o docente procure atingir os objetivos por meio de múltiplas oportunidades de aprendizagem tencionando formar cidadãos que sejam capazes de atuar positivamente diante de situações-problema e que contribuam para a transformação da sociedade.

Referências

- ALVES, Ubiratan Silva. *Inteligências na Educação: percepção dos alunos e relações com a escola*. Tese (Mestrado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- ARMSTRONG, Thomas. *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BRUNOSKI, Denise Furtado; RETORTA, Miriam Sester. As múltiplas inteligências e sua influência no processo de aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Educação e Tecnologia*. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, v.10, abr. 2010, p. 84-111.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Criatividade e gênio*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. New York: Harper Collins. 2000.
- ESCOLA ESTADUAL ORCÍRIO THIAGO DE OLIVEIRA. *Projeto Político Pedagógico*. Campo Grande-MS, 2009.
- GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Mariana Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- GARDNER, Howard. *Novas conclusões em sua teoria sobre as capacidades humanas*. Revista Nova Escola. Set. 1997. Disponível em: . Acesso em: 30 mar. 2019.
- KOZIEVTCH, Heloyse; RETORTA, Miriam Sester. As inteligências múltiplas são aplicadas no ensino de espanhol como língua estrangeira? *Revista Educação e Tecnologia*. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, v. 10, abr. 2010, p. 54-83.

Memes, letramentos e discurso digital: o trabalho com argumentação no ensino médio

*Matheus Santos de Araújo*¹

[...] a questão que se colocava a todo momento para todos nós era: como fazer a ponte entre esses conteúdos e as condições de existência dessas crianças. (VASCONCELOS, 1993, p. 98.)

Introdução

Pensar que o meme pode produzir diferentes sentidos a seus leitores, os quais são variados por conta das subjetividades e formações sócio-históricas que possuem, é considerar que ele é muito mais do que uma simples montagem de texto verbo-visual, sobretudo por seu potencial de veicular conteúdos em tom humorístico, cômico ou piadista. Trata-se de mirar as atenções para o fato de que o meme é um discurso, uma opinião, um enunciado, uma argumentação, repleto de sentidos, com suas cores, movimentos e palavras. Diante de tais afirmações, embasadas nas discussões de Gregolin (2016), Koch e Elias (2017) e Xavier (2010), começo este texto, dando sempre um olhar mais analítico para os conteúdos que os memes apresentam, em especial nas atividades realizadas em sala de aula da Educação Básica, que serão explicadas adiante.

Como sujeito pertencente ao século XXI, inserido no mundo digital e participante de redes sociais como Facebook, Instagram e Twitter, perce-

¹ Discente do curso de Letras Português e Espanhol da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), voluntário em Projeto de Iniciação Científica (PIVIC) e bolsista em Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID), e-mail: matheus.daraujoo@gmail.com.

bo como o meme é popular nesses meios de comunicação e interação, visto que muitos dos usuários o utilizam para tratar de assuntos que vão dos mais banais aos mais sérios. O meme pode ser construído por qualquer pessoa que seja apta ou *letrada* ROJO (2012) e que tenha em mãos os equipamentos digitais primordiais, como computador, *tablet* e até mesmo um *smartphone*. Aliás, cabe destacar a importância do letramento nesse processo, já que conhecer aplicativos e demais recursos que recortam, colam, editam imagens ou textos usados no meme é essencial para o sujeito criador.

A fim de realizar um trabalho acadêmico, voltado para a produção de um artigo, que discute a argumentação com alunos do ensino médio, com base na Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD) e na perspectiva dos letramentos, realizei de forma aventureira oficinas de duas horas com duas turmas do terceiro ano do ensino médio, que propiciassem uma reflexão diferenciada sobre o gênero meme.

No que se refere à parte educacional, enfrentei complicações técnicas e organizacionais dos assuntos tratados que atrapalharam as oficinas de certa forma, evitando assim a obtenção de 100% de êxito ao final de cada aula. Isso porque, juntamente aos memes e às suas possíveis definições, busquei discutir com os alunos questões teóricas, ligadas à argumentação em si, e outras mais conceituais como *discurso* e *letramento*. No tópico do relato propriamente dito, descreverei com mais detalhes o teor complexo dessa missão.

O *letramento* foi aqui entendido em sua forma pluralizada, assim como é tratado nas ideias de ROJO (2012), em referência às múltiplas práticas que o sujeito possui, sejam elas na escrita, na fala, ou na leitura para então dominar, por exemplo, um computador ou um celular, com suas linguagens digitais, e montar ou ler o meme por meio desse conhecimento. Junto a essa teoria, também utilizo discussões de autoras que tratam a questão da multimodalidade textual.

O discurso digital seria, então, o grande meio de expressão de opiniões e ideias que refletem a liberdade de fala dos que possuem aparelhos

conectados à internet. Visto que o meme é uma forma textual tão usual, utilizo o mesmo para tratar a questão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com alunos do 3º ano do ensino médio da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul

A argumentação constitui ponto principal a ser tratado em relação aos memes, tanto na produção do artigo como na realização das oficinas, já que a proximidade dos memes com os alunos do ensino médio é muito forte e, nem sempre, trabalhos ou discussões feitas em sala de aula estabelecem relação com algo presente no cotidiano dos alunos. Por este motivo, amarrei o ENEM e seus respectivos memes, disponíveis no Facebook, para alcançar uma proximidade com algo real e concreto na vida dos estudantes em fase final do ensino médio. Diante disso, trato da argumentação da seguinte forma:

Argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva. (KOCH, ELIAS, 2017, p.24).

Desse modo, a argumentação implica um pensamento mais rebuscado sobre os memes que serão trabalhados, possibilitando a construção de uma reflexão analítica junto aos alunos sobre o que está explícito nesses textos. Por meio das contribuições de Koch e Elias (2017), também foi possível refletir com as turmas a importância de se pensar sobre o que se objetiva dizer e possivelmente convencer, quando na produção de um texto.

Assim, o presente capítulo se encontra organizado respectivamente em três tópicos que têm como objetivos: primeiramente, apresentar o referencial teórico utilizado tanto para a escrita do artigo como para a realização das oficinas; segundo, contextualizar de forma mais específica os conceitos teóricos e como foi a relação feita entre cada conceito e o meme, em específico, para testar o entendimento dos alunos no decorrer das explicações; terceiro, relatar as experiências vividas na realização dessa complicada tarefa de criar um artigo acadêmico que, necessaria-

mente, precisou coletar dados em aulas nunca antes ministradas, focalizando as dificuldades enfrentadas.

1. Um processo de inspiração

É interessante pensar o fato de que tantas vezes me vi dentro de sala de aula, enquanto aluno, nas séries de ensino fundamental e médio. Diante de situações de início de explicação sobre um novo conteúdo, por parte do professor, ou realização de atividades junto aos amigos da sala, em tais ocasiões, não sabia ou conseguia entender a implicação de tais conceitos, fórmulas e histórias na minha vida, depois que tocava o sino de fim das aulas.

Lembro-me de uma vez em que estava estudando, na aula de Geografia, o que era o relevo e seus diferentes tipos, e eu me perguntava “Por que que eu estou estudando isso? Qual é a utilidade disso pra mim, já que aqui onde eu moro o chão é todo reto?”. Tal lembrança se encaixa muito bem na discussão de Vasconcelos (1993), que trata de como seria possível o tratamento do cotidiano, da cultura e da própria realidade de alunos e alunas dentro de sala de aula de modo a desenvolver um bom processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos que precisam ser ensinados.

Estando na posição de acadêmico de licenciatura e tendo preocupações para com a minha formação, enquanto futuro professor, não poderia me constituir como sujeito neutro diante de tais situações e teorizações neste texto. Desse modo, quando cursava o 2º semestre, da licenciatura em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, assumi a responsabilidade acadêmica, dentre várias outras, de produzir um artigo científico para a disciplina *Leitura e Produção de Texto Científico II*. Na ocasião, uma série de ideias surgiram junto à professora orientadora, as quais nos levaram à ótima conclusão de que seria interessante fazer uma junção entre o Projeto de Iniciação Científica que realizava e o Programa Institucional de Iniciação à Docência do qual par-

típico, ou seja, trazer os memes, assunto tratado no projeto, para o âmbito educacional, para uma abordagem em sala de aula.

Assim, como contribuição teórica para tratar a questão do meme como um enunciado não só humorístico, mas repleto de sentidos e significações, acionei a perspectiva da Análise do Discurso de origem francesa, voltada para a vertente foucaultiana. Na esteira dessa filiação, trabalhei com as noções de *enunciado e memória* discursiva discutidas por Gregolin (2016), texto no qual a autora destaca a importância de trabalhar a leitura das imagens, atribuída aqui ao *meme*, que incitou a produção deste trabalho:

Por que aprender a ler imagens? Assim colocada, essa pergunta pode parecer vazia e calcada num lugar comum (vivemos em um mundo de imagens); entretanto, a pergunta assume forma concreta, na medida em que os alunos, já nativos digitais confrontam-se com os professores imigrantes digitais. (GREGOLIN, 2016, p.120).

A leitura do meme como gênero textual atual será trabalhada com base nos *novos letramentos* e na leitura de textos *multimodais*, os quais são discutidos por Dionísio (2013), Vasconcelos (2013) e Rojo (2012). As autoras tratam sobre como os tempos atuais corroboram para que novas formas textuais surjam a todo momento e ainda sobre como devemos atribuir importância às novas formas, tendo como tarefa o interesse em conhecê-las e dominá-las para então produzi-las e lê-las.

A argumentação, também importante para nosso trabalho e discussão em aula a respeito dos memes sobre o ENEM, é pensada de forma afinada aos conceitos de Koch e Elias (2017). Na obra *Escrever e argumentar*, as pesquisadoras apontam diversas características acerca do que vem a ser um argumento e de como podem ser empregado de maneira implícita ou explícita nos textos argumentativos. Para elas, tal modalidade textual é repleta de significações, além de serem construídas a partir do uso da linguagem enquanto interação social.

2. Referencial teórico

2.1 O que é o meme?

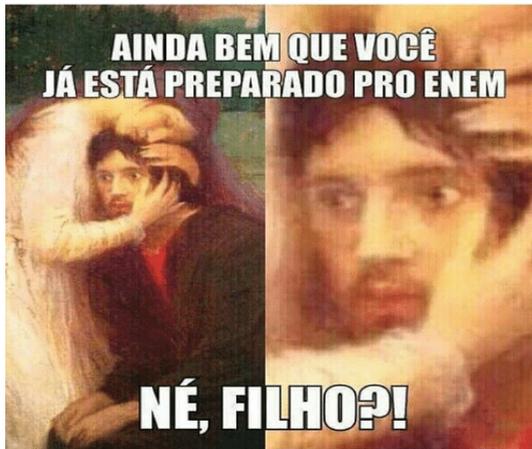
Reconheço que o meme parece um grande acessório para nossas conversações e para nossa expressão de ideia, tanto que, continuamente, vemos novas criações e corremos para copiá-las e compartilhá-las quando necessário. Sua fala e seus assuntos variam dentro dos vários tipos de temas na contemporaneidade, isso por conta das suas referências que retomam a política, atividades do dia a dia, movimentos sociais, pessoas influenciadoras, entre outros. Quando é perguntado para alguém ‘O que é o meme?’, geralmente a resposta que se recebe cita pontos de humor, graça, comédia e sátira, sem de fato possuir aquele algo a mais, que aprofunde o assunto e fuja do senso comum.

É importante salientar que o meme vai muito além das suas meras concepções, que acabam, muitas vezes, sendo generalizantes. Diante disso, faço a seguinte pergunta ‘O meme é um gênero?’. Para responder, atribuo-a à seguinte discussão: quando nos referimos a outros gêneros, como o conto, a carta, o poema, a redação dissertativa ou uma narrativa, vemos que a estrutura, a estética e a forma, que cada um tem, faz com que sejam reconhecidos como gêneros textuais. Isso é comprovado quando entregamos, por exemplo, um conjunto de redações dissertativas a alunos de ensino médio e pedimos para que os mesmos digam que tipo de texto é esse. Em uma proposta desse nível, consequentemente eles dirão que são redações dissertativas porque reconhecerão os seus aspectos visuais, estruturais e linguísticos.

A partir dessa tentativa de caracterizar o meme como um gênero textual, tomei o mesmo como objeto de exemplo a ser visualizado, para que os alunos que puderam assistir às oficinas conseguissem estudar algo novo, que fosse significativo de um ponto mais reflexivo e também pertencente ao cotidiano deles.

É interessante notar que, se compararmos o meme com uma redação dissertativa, é possível conferir que o meme pode ser um gênero textual por conta de suas características e estéticas, pois sua linguagem sempre está repleta de informalidade, a linguagem verbal sempre acompanha a não-verbal, a escrita sempre aparece de forma diversificada juntamente à imagem, que pode ou não estar estática, como no exemplo abaixo, que assim como os outros memes que serão apresentados mais adiante, também foi usada na realização da oficina:

Meme 1 - “Ainda bem que você já está preparado pro ENEM né, filho?!”



Fonte: Uol. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/album/mobile/2016/05/09/veja-memes-sobre-o-enem-2016.htm#fotoNav=4>>. Acesso em: 20 out. 2018.

Os gêneros textuais têm uma função muito importante no âmbito social, pois garantem a comunicação, a informação e a interação humana (DIONÍSIO, VASCONCELOS, 2013), e o meme, aqui destacado, também funciona nesse sentido, contudo ocorrendo mais intensamente no meio digital e aparecendo de forma bastante regular nas redes sociais, como Facebook e Twitter.

Analisando a articulação da linguagem que o meme realiza, é importante destacar que uma hipertextualidade e a linguagem multissemiótica são presentes na sua configuração linguística. Para compreender melhor o que vem a ser o *hipertexto*, parto das ideias de Xavier

(2010, p. 208), segundo o qual: “Por hipertexto, entendo uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”.

Pensando ainda a questão do hipertexto, Xavier trata da *multissemióse*, também denominada por ele como *pluritextualidade*. Nas palavras do autor, fica mais fácil compreender o hipertexto, sua hibridização e dinâmica, como se vê:

Peculiaridade do hipertexto intrinsecamente ligada à anterior é a pluritextualidade, denominada por alguns autores também de multissemióse. A pluritextualidade é novidade fascinante do hipertexto por viabilizar a absorção de diferentes aportes sígnicos numa mesma superfície de leitura, tais como palavras, ícones animados, efeitos sonoros, diagramas e tabelas tridimensionais. (XAVIER, 2010, p.214).

Essa mistura de linguagem verbal e de imagens (estáticas ou não) nos memes fez com que eu pudesse notar a mistura de tipos específicos de linguagem, que juntos potencializam o todo e seu sentido, tudo isso torna a discursividade do meme um hipertexto multissemiótico ou pluritextual. Sendo o meme popular entre a juventude que tende a acessar mais esse tipo de produção textual, penso na seguinte questão ‘Por que não tratar tudo isso junto aos alunos do terceiro ano do sistema público de ensino, correlacionando o tema ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é o acontecimento mais marcante nos estudos para quem está no último ano escolar e pretende cursar uma faculdade?’.

A partir de tal ideia, juntamente a uma base teórica voltada a área educacional – sendo esta uma decisão bastante importante para os resultados bons e ruins que foram obtidos ao fim de cada oficina – considerei tratar em sala de aula a questão dos letramentos, do discurso e da argumentação, seguindo concepções que estão explicadas de formas mais distintas nas sessões a seguir.

2.2 Letramentos: importância e uso

Possuir um conhecimento que nos favorece a leitura, a escrita, a interpretação e, acima de tudo, a compreensão de qualquer um dos gêneros textuais existentes no mundo contemporâneo é fundamental para que os textos sejam produzidos, distribuídos e entendidos por quem tiver acesso a eles.

Voltando-me, agora, para a dissertação, um texto estruturado e dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão, situo-a como um dos exemplares de produções textuais mais visto e trabalhado na vida escolar de cada um de nós. O conjunto das partes construídas na dissertação permite-me caracterizá-la, em consonância ao que já discuti no tópico anterior, como um gênero textual.

O reconhecimento ou identificação de que tal texto é uma dissertação (ou uma carta, ou um poema) vem dos *letramentos* que nós, como sujeitos, adquirimos durante nossa contínua aprendizagem. Rojo (2012) traz, em sua obra *Multiletramentos na escola*, a definição que Street realiza sobre os *letramentos*, definição esta que diferencia *letramentos* de *letramento*, ao focalizar questão do sujeito em sua singularidade:

Se, inicialmente, o letramento oscilava entre a abordagem das capacidades (alfabetismos) e as práticas sociais, referindo sempre no singular, o termo passou a ser designado no plural – *letramentos* – a partir do nascimento dos “novos estudos do letramento”, em que o nome de Brian Street é o mais representativo. Street evidenciou que os letramentos são múltiplos, variando no tempo, espaço, situações, e estritamente determinados por relações de poder. (STREET, 2003 *apud* ROJO, 2012, p.130).

Os letramentos são pensados aqui como um conjunto de práticas que os sujeitos possuem, que se relacionam e variam de acordo com as necessidades, pois é reconhecido que alguns precisam ser letrados na escrita acadêmica, por exemplo, para que possam escrever um artigo científico; outros precisam ser letrados na redação dissertativa para obter um bom resultado no Enem e há quem precise ser letrado para compre-

ender um meme. Além disso, os letramentos variam de acordo com o tempo, o qual propicia mudanças em suas formas. A exemplo disso, posso citar o gênero jornalístico que sofreu avanços por conta da tecnologia e mudou sua forma de produção, leitura e entendimento. Isso também aconteceu com o conto que, após o advento tecnológico, sofreu alterações e adaptações para que seja acessível na internet.

É importante destacar que tais gêneros ainda existem em sua essência originária, contudo são mais acessíveis em suas formas digitais, as quais pedem outros tipos de letramentos para que sejam acessados, lidos e entendidos. Desse modo, é possível afirmar que, conforme o tempo passa, modos de se manusear objetos e ferramentas, assim como a interação com o mundo, mudam, ou seja, novos letramentos surgem. Por conta disso, estamos sujeitos a aprender as novas modalidades que nos possibilitam a comunicação social e a participação ativa nos grupos aos quais pertencemos (ROJO, 2012).

2.3 Discurso: de sua constituição à sua compreensão

O discurso, propriamente dito, se caracteriza pelo conjunto de diversos aspectos, como intencionalidade, manifestação, expressão de algo, subjetivação e outros. Em Foucault (2017), debrucei-me acerca do conceito de *enunciado*, o qual é fundamental para o entendimento do conceito de discurso adotado em meu trabalho:

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (FOUCAULT, 2017, p.34).

Diante das palavras do filósofo francês, percebo o quão relacionado está o *enunciado* (forma discursiva) com outros elementos que corroboram para a formação do mesmo. Gregolin e Witzel (2016) trazem os

conceitos de *enunciado* e *memória discursiva* que por mim são utilizados para refletir sobre as relações de historicidade e poder que são parte das condições de aparecimento dos meme e, por conseguinte, são significativas à produção de sentidos no processo de leitura dos mesmos.

Segundo as autoras, o *enunciado*, assim como para Foucault (2017), é uma unidade do discurso, que não pode ser separado na frase enquanto uma unidade gramatical para ser estudada, pois ele é justamente fruto de toda uma relação social e principalmente histórica, inseparável de suas condições de possibilidade e/ou de outros enunciados. A memória discursiva, por sua vez, é o conceito que ajuda a ler e a compreender o enunciado. Ela não se refere à capacidade humana de armazenar lembranças ou informações no cérebro, mas sim às referências de acontecimentos e discursos anteriores que fazem conexão entre o passado e a atualidade. Para Gregolin e Witzel (2016, p. 123):

[...] isso é possível porque se reconhece a existência histórica dos enunciados cujos encadeamentos provocam (re)estabelecimentos de sentidos, constituindo redes discursivas e produzindo efeitos de memória específicos. Enfim, os discursos podem se repetir; há repetições que fazem discursos e, ao inscrever seu discurso na ordem da repetibilidade, o sujeito inscreve-o, também, na ordem da formulação/regularização.

Sendo o meme um tipo de enunciado que pode fazer referências a diversos assuntos resgatando afirmações, enunciados e memórias anteriores à atualidade, é possível reconhecer sobre o sujeito criador de um meme todo um trabalho. Logo, o autor de um meme não parte simplesmente de uma ideia que milagrosamente surge em sua mente, como uma lâmpada que vemos de forma corriqueira nos desenhos animados. Na verdade, o meme surge a partir de todo um envolvimento de seu produtor, tendo como parâmetro o seu momento histórico atual, enunciados anteriores, memórias discursivas e memórias visuais, de forma que o objeto final possua sentido e referência a algo do passado e do presente.

2.4 A argumentação

A argumentação tem papel fundamental no entendimento dos memes, trabalhados em sala de aula durante as oficinas, as quais serão descritas mais adiante. Durante o momento de discussão com a professora, que deu a mim e meus colegas a tarefa de produzir um artigo em sua disciplina, como foi dito no item 1, percebi o quão importante seria trabalhar o reconhecimento das características e dos objetivos que uma argumentação possui, utilizando os memes em sala de aula.

Partindo das considerações de Koch e Elias (2017), constatei que toda forma que se configura como texto – seja escrita, verbal, auditiva ou visual (imagem) – constitui-se a partir das interações que os sujeitos sociais possuem juntamente aos contextos que sujeitam as suas relações, porque “se o uso da linguagem se dá na forma de textos e se os textos são constituídos por sujeitos em interação, seus quereres e saberes, então, *argumentar é humano*”. (KOCH, ELIAS, 2017, p.23).

O texto é, então, o grande meio usado pelo ser humano e sujeito social para realizar suas manifestações, opiniões e desejos, tratando mais especificamente sobre a argumentação. Durante o processo de construção do mesmo, muitas coisas são colocadas na mesa para que a argumentação seja forte e satisfeita, ou seja, o local, a(s) pessoa(s) com quem se fala, o momento e outras questões são bastante influenciadoras no processo. Sempre que um sujeito argumenta, o interlocutor é seu alvo central e, no seu ato, o enunciador procura um modo para persuadi-lo, provocando uma reação no outro, mesmo sabendo que o seu destinatário pode ou não concordar com suas ideias previamente sistematizadas.

O meme funciona, então, como meio de argumentar, justamente pelo fato de que possui toda uma intertextualidade, subjetividade, organização, sentido (tanto linguístico como coesivo), premissas implícitas ou explícitas e objetivos, independentemente da rede social a que se destina sua circulação.

3. E agora? Como pôr em prática?

A prática em si da discussão sobre os conteúdos – *meme*, *letramentos*, *discurso* e *argumentação* – foi realizada no âmbito educacional em aulas/oficinas desenvolvidas com turmas do terceiro ano do ensino médio da rede estadual de ensino, em Mato Grosso do Sul. Para embasar as oficinas teoricamente, tomei teorias já mencionadas. Rojo (2012), por exemplo, apresenta uma proposta acerca dos letramentos, que me ajudou a compreender qual é o legítimo conhecimento que permite a pessoas ler e reproduzir os gêneros textuais, direcionando o foco para os memes.

Dionísio e Vasconcelos (2013) favoreceram o tratamento do meme como um possível gênero textual, sendo esta uma ideia inteiramente subjetiva que não se caracteriza como afirmação plena e constatada. Por meio de suas discussões sobre interação humana, as autoras foram pertinentes à proposta em vários aspectos, sobretudo a respeito das características que constituem um determinado texto, como pertencente a um gênero, das semioses e das multimodalidade textuais. Sobre estas últimas, cabe acrescentar seu papel para o entendimento da hibridização de linguagens, que vai além da letra no papel e formam um todo muito maior.

Na tentativa de tratar o *hipertexto* e alguns de seus aspectos como, a não linearidade e intertextualidade, juntamente à linguagem multimodal, incentivados por sua escrita, recorri ao autor Xavier (2010), que aborda os espaços discursivos digitais, fundamentais à problematização do meme.

A partir do embasamento descrito, no dia 25 de outubro de 2018, foram realizadas oficinas de duas horas aulas com as duas turmas de terceiro ano na Escola Estadual Waldemir Barros da Silva, que se encontra no bairro Moreninha 2, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Para a realização das oficinas, houve todo um processo anterior que exigiu o trabalho de construção de uma sequência didática e também de um plano de aula, com a autorização da direção escolar. Diante de minha chegada em sala de aula, de imediato, os alunos ficaram um tanto espantados, visto que não haviam dado nenhum aviso a eles, de que um aluno da

UFMS iria substituir a aula da professora deles para realizar uma oficina. Quando comecei a falar quem eu era e sobre qual objeto iríamos desenvolver aquele tempo de apresentação, os ânimos começaram a surgir, e as expressões de interesse me alegraram bastante.

Partindo inicialmente da construção de um acordo com as turmas, sobre o que vem a ser um meme, pude obter respostas que sempre se direcionaram para a questão do humor e da comédia, como “aaaaaa é algo engraçado”, “é uma piada sobre algum assunto”, sem maior aprofundamento. Após chegarmos à conclusão de que o meme se constituiu como um possível gênero textual, novo e repleto de características textuais que o fazem ser considerado como tal, passamos ao conceito de letramentos que, partindo de Rojo (2012), explicitiei aos alunos todo o valor que acrescenta a cada conhecimento que possuíam.

Da sabedoria que trazem consigo, eles podem e conseguem ler, interpretar e até mesmo produzir os memes que acessam e visualizam diariamente, seja lá qual for o lugar, hora ou momento. Até mensurar esse potencial, tudo parecia estar correndo como previsto, bem como os alunos pareciam entender as ideias apresentadas até então.

Com a oficina, já em sua segunda parte, apresentei para a turma os conceitos de *enunciado* e *memória discursiva* a partir de Gregolin e Witzel (2016), não deixando de contemplar o filósofo francês Michel Foucault, que é meu teórico-base para os estudos sobre a Análise do Discurso de origem francesa. Alguns alunos afirmaram que já ouviram falar do autor, mas a maioria parecia nunca ter nem ter visto o nome dele em algum lugar. Houve, ainda, alguns estudantes não compreenderam a teoria discursiva apresentada, por conta do pouco tempo que tivemos para que pudesse explicar algo não simples. Diante desses conceitos, foram levados memes para as oficinas, que foram projetados no data show para exemplificar a existência de enunciados que resgatam determinadas memórias nos memes sobre o Enem. Dentre eles, destaco o seguinte:

Meme 2 – “Chegando com antecedência no show da diva do Pop / Chegando atrasada para o **enem**”



Fonte: Aguinaldinho. Disponível em: <<https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/memes-sobre-atrasados-do-enem-invadem-as-redes-49518/>>. Acesso em: 2 out. 2018.

Com o meme 2, o enunciado “Chegando com antecedência no show da diva do Pop / Chegando atrasada para o **enem**”, além de arrancar risadas da turma, proporcionou o reconhecimento da memória acerca da criação do Enem, ligada à existência típica de atrasos em seu histórico de aplicações e o registro de uma candidata, que desmaia por conta do seu atraso em uma das edições da prova, sendo este o constituinte do humor. Também foi possível a identificação do enunciado com seus efeitos de sentido possíveis e a crítica estabelecida contra os candidatos do próprio Enem, os quais, por muitas vezes, atribuem importância e preocupação com a pontualidade para um show, e não para uma prova que pode determinar grandemente os rumos da vida profissional de alguém.

Antecedendo à atividade final da oficina, foi discutida com os alunos a questão da argumentação, principalmente a partir dos conhecimentos prévios que possuíam para, aos poucos, complementar seus pontos de vista com as contribuições de Koch e Elias (2017). Assim, chegamos à conclusão de que argumentar, ou a argumentação, é algo que sempre está implícito em toda forma de comunicação que lemos, vemos, ouvimos e entendemos (KOCH; ELIAS 2017), além de que, até mesmo nos próprios enunciados discursivos dos memes, é reconhecida a presença da argumentação, e isso pôde ser constatado pelos alunos das duas turmas.

Com a aplicação da atividade, objetivei, a princípio, pedir que os alunos construíssem um texto, de no mínimo 5 linhas, argumentando

sobre os conceitos de que tratamos em sala de aula, juntamente com a definição do próprio meme, ou seja, de suas características enquanto recurso de linguagem multimodal. A proposta deveria ser elaborada tendo como base o meme “Só entra quem tem mundial”.

Meme 3 - “Só entra quem tem mundial”

Só entra quem tem mundial
#ShowDosAtrasados



Fonte: Enem da Bad. Disponível em: <<https://www.facebook.com/enemdabad/photos/pcb.1849247455309699/1849246681976443/?type=3&theater>>. Acesso em: 2 out. 2018.

Como forma de recebimento das respostas, primeiramente, pedi que me enviassem por e-mail. Após o fim da realização das duas oficinas, com as duas turmas de terceiros anos, tive como resultado apenas duas respostas da atividade, entregue pelo correio eletrônico, e cinco respostas escritas no papel, recolhidas ainda em sala de aula com os poucos minutos que sobraram com o fim da primeira oficina, feita com o 3º ano A (com o 3º ano B a oficina foi concluída pontualmente).

Depois de alguns dias, percebi “o tiro que dei no próprio pé”, sendo que, além de não receber mais nenhuma resposta dos alunos via e-mail, identifiquei, com apoio de minha orientadora, a sobrecarga de conceitos abordados, tanto quanto o susto que dei nos alunos de ensino médio com a passagem por tantos conceitos em apenas duas aulas de 50 minutos cada. As respostas foram bastante próximas de uma ou outra parte dos conteúdos tratados na oficina, mas, como era de se esperar, ainda apresentaram-se insuficientes em quantidade e conteúdo.

Retomando o que salientam Koch e Elias (2017), a argumentação é produzida pelo sujeito depois de um conjunto de fatores (como experiên-

cias individuais e sociais, a organização racional dos argumentos, o entendimento sobre o que se quer argumentar etc.), que influenciam o mesmo a construir seu texto. No meu caso, essa seria a base para uma possível resposta à atividade solicitada.

Visto que o tempo fora um tanto curto para a construção da proposta – que acabou ficando exigente demais para alunos de terceiro ano, o seguinte pensamento pairou sobre a mente da minha orientadora e principalmente sobre a minha: como eu poderia ter feito essa oficina para que os resultados não fossem assim? Ao repensarmos todo o trajeto desenvolvido, chegamos à conclusão de que o problema foi eu ter confundido o embasamento do plano de ensino e da sequência didática com o roteiro de assuntos necessários à discussão em sala, no pequeno tempo estipulado para tudo isso.

Considerações finais

Como um fruto da junção dos temas em estudo no âmbito da minha participação no Programa Institucional de Iniciação à Docência e no Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária, decidi trabalhar o meme sala de aula, por meio das oficinas descritas neste relato.

A partir da experiência vivenciada, reitero a importância do meme, um gênero bastante utilizado por nossos jovens, na vida cotidiana, e pouco explorado em seu processo de escolarização, como eles mesmos afirmaram nas aulas ministradas. Em função da sua relevância, destaco que ele pode se tornar uma grande ferramenta para que professores e professoras consigam construir aulas mais atrativas e afinadas à historicidade da relação entre os sujeitos no espaço digital. Isso porque, ele trata de assuntos do cotidiano dos alunos e representa parte das manifestações sociais tão recorrentes nas interações pela internet.

Com a realização do trabalho descrito, consegui ter uma ótima experiência para que futuras oficinas e, até mesmo, para aulas de estágio no qual devo me empreender nos próximos semestres da formação inici-

al em andamento. Ademais, no batimento entre os resultados positivos e os pouco desejados, deixo meus ouvidos abertos para todo o crescimento que cada etapa da vida universitária pode me proporcionar.

Referências

- DIONÍSIO, A.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: *Múltiplas linguagens para o ensino médio* / Clecio Bunzen, Márcia Mendonça (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19- 42.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. - 8. Ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- GREGOLIN, M. do R., WITZEL, D. G. Análise do discurso verbo-visual do Facebook. In: *Ensino de português e linguística: teoria e prática* / Antônio Suárez Abreu, Ana Carolina Sperança-Crisuolo (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2016, p. 119 - 134.
- KOCH, I. V., ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. - 1. Ed. - São Paulo: Contexto, 2017.
- ROJO, R. H. *Multiletramentos na escola* / Roxane Rojo, Eduardo Moura (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- STREET, B. V. What 'S "New" in New literacy studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current issues in comparative education*, vol. 5. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.
- VASCONCELOS, I. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Ruma a uma nova didática*. - 5. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1993, p. 97-104.
- XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: *Hipertexto e gêneros digitais - novas formas de construção de sentido* / Antônio Carlos Xavier, Luiz Antônio Marcuschi (Orgs.). 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 207- 221.

O engajamento dos intérpretes de Libras no Instagram: polarização e discurso ordinário na campanha presidencial de 2018

*Ana Paula Saffe Mendes*¹

Introdução

Imersa no cenário pós-eleições presidenciais no Brasil e sentindo os efeitos de polarização política vivenciados em 2018 pelas divergências entre os candidatos, penso em como o fluxo contínuo das diversas esferas digitais e tecnológicas, em especial no Instagram, contribuíram para o engajamento dos sujeitos surdos na campanha. No período, além do *whatsapp*, o Instagram foi utilizado por grandes empresas, *influencers* digitais, páginas de humor e de militância na disseminação de conteúdos vinculados à temática política. O que me chamou atenção na constituição desse novo meio de propaganda eleitoral foi o aumento de comentários e mensagens em *posts* analisados como *fake news* e ataques de ódio, intensificando o distanciamento entre as pessoas.

Nas *condições de possibilidade* (FOUCAULT, 2010b) do pleito em destaque, protagonizaram os embates partidários Fernando Haddad e Jair Messias Bolsonaro. O primeiro era candidato do PT - Partido dos Trabalhadores, conhecido pelo cargo de prefeito de São Paulo, por suas

¹ Discente do curso de Letras Português e Espanhol da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Foi bolsista PIBIC/CNPq, sob a orientação da Profa. Dra. Elaine de Moraes Santos. E-mail: saffeanap@gmail.com.

propostas direcionadas para a educação e, de forma mais intensa, marcado pela manutenção do elo com o ex-presidente do mesmo partido, Luiz Inácio Lula da Silva. O segundo, como candidato do PSL - Partido Social Liberal, ficou popular por sua carreira militar, pelas declarações religiosas e pela relação, derivada de um interesse pessoal de sua esposa Michelle Bolsonaro, com a comunidade surda brasileira. Ambos acionaram, na campanha eleitoral, grupos e movimentos despertados pelo sentimento de identificação com propostas e os posicionamentos envolvidos.

Tais divergências dos candidatos repercutiram na sociedade brasileira de forma que se desenvolveu uma dicotomia política, em especial no segundo turno, onde era condenável, pelos próprios usuários da rede, manter-se neutro, isto é, sem explicitar a associação às ideias de um dos indivíduos. A busca constante por aprovação e o boom tecnológico da atualidade desencadeou uma série de ataques políticos na esfera do digital entre os partidos e com envolvimento pessoal dos próprios candidatos.

Analisar, neste recorte, as manifestações de membros e ativistas em prol da comunidade surda e como seus discursos ressoaram em outros indivíduos na rede social Instagram é também pensá-las como uma ferramenta para a união de material político ao de cunho pessoal, mas que causa nos internautas o sentido de unidade. Destinando um olhar mais atencioso para os indivíduos que se posicionaram politicamente na campanha eleitoral de 2018, focalizo os intérpretes que ocuparam, nessa polarização, um espaço de responsabilidade para com a pessoa surda na disseminação de conteúdos, às vezes informacional; em outras, apenas embasados por uma opinião individual.

Ciente de tais *condições de possibilidade* e acionando as ferramentas da plataforma no processo analítico, este texto atende ao seguinte percurso: a) análise dos efeitos da polarização política na comunidade surda, sobretudo no que diz respeito ao Efeito Michelle; b) batimento entre a construção de espaços mais acessíveis para pessoas gesto-visuais e a circulação de discursos ordinários, no ano eleitoral, em perfis direcionados para a

comunidade surda; c) cruzamento do papel do profissional intérprete e da prática discursiva realizada nos posts do Instagram.

1. Arquivo discursivo

Adentro o Instagram por ser uma rede social de grande proporção, um instrumento bastante utilizado pela sociedade para reconhecer se determinado indivíduo usufrui de popularidade, bem como para medir o grau de relevância de seu discurso. No recorte do *corpus*, aciono um escopo teórico de natureza interdisciplinar. Visando analisar ao dialogismo inerente aos perfis públicos de intérpretes engajados na comunidade surda, bem como a produção de conteúdos pela página @bolsosurdos, considero seus respectivos engajamentos em *posts*, *hashtags* e outras manifestações realizadas no período recortado.

Nesse meio, insiro em meu arquivo de pesquisa os *posts* das páginas criadas por intérpretes: @bolsosurdos, @alonmauricio e @jessicalacerda. No caso da primeira, trata-se de uma página desenvolvida por surdos e intérpretes que nutrem idolatria por Jair Bolsonaro, além dos demais sujeitos ativos na comunidade surda. Também observo perfis de pessoas surdas, como as páginas de @marcos e @leocastilho, que se posicionaram politicamente em *posts*, *likes* e comentários nas páginas citadas anteriormente.

Pensando o Instagram como um dispositivo possibilitador da circulação e do compartilhamento de discursos ordinários (SILVEIRA, 2015), constituí o arquivo imerso no cenário político exposto na *web*, problematizando esses materiais como um novo gênero da materialidade digital. Configura, pois, o resultado de um processo evolutivo e conflituoso da humanidade que ainda está em andamento, pois, como aponta Silveira (2015, p. 38): “[...] é apenas o início de uma nova maneira de acessar, publicar e relacionar dados que convocava novas formas de relações sociais, interferindo em suas práticas”.

Analisar os discursos emergentes, com mensagens políticas, formatados em vídeo e *hashtags*, sobretudo referentes à comunidade surda, é considerar o espaço virtual como um cenário receptor de práticas discursivas que muito podem dizer sobre a sociedade e seus movimentos. Para tanto, de acordo com Lodi e Almeida (2010, p. 98), penso o conceito de gênero do discurso referente:

[...] à noção de dialogismo, ou seja, da relação interdiscursiva estabelecida quando se produz um enunciado, pois, quando enunciamos, colocamos em jogo um diálogo com os discursos anteriores e com aqueles que lhes serão posteriores.

O raciocínio das autoras se insere em meu trabalho ao me deparar com vídeos e posts no Instagram que perpassam a história política do Brasil. Eles relembram, na esfera da polarização, a ditadura militar (1964-1985) e o governo do PT (2003-2016) e desembocam na campanha de 2018, visando à participação da comunidade surda em um resultado futuro sobre a presidência do Brasil. A partir disso, concebo as regularidades envoltas na estrutura dessas produções.

A segunda orientação do gênero está direcionada para sua interioridade, ou seja, para as coerções que são instituídas a partir de si na relação com o tempo e com o espaço em que é produzido. Sua forma, sua estrutura, seu estilo e seu conteúdo temático são determinados pelo contexto de produção, de sua realização. (NASCIMENTO, 2011, p. 53).

Para a análise dos *posts* feitos por intérpretes, sigo a concepção de Nascimento (2011), pensando na expansão da mídia virtual enquanto meio de informação e interação entre indivíduos, constituída e atualizada simultaneamente por elementos referentes a questões histórico-sociais, tanto quanto pela demanda dos internautas. Dessa forma, o que observei em 2018 na plataforma foi o contexto político do momento, de modo atrelado a uma grande necessidade brasileira de manifestar prós e contras sobre candidatos. Ao todo, o material é aquele que antes ficava limitado à mídia tradicional e ouvinte, mas que ampliou seu alcance com

as novas tecnologias, chegando aos internautas mais distantes e a grupos marginalizados, como o caso dos surdos.

Para Gregolin (2015, p. 197),

[...] a comunicação virtual é um elemento de um processo que abrange toda a vida social e constitui o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade. Trata-se de um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, acesso e transporte de informação e conhecimento.

Esses novos gêneros de materialidade digital se estruturaram a partir da visibilidade de conteúdos expostos e produzidos na *web* por sujeitos ordinários (SILVEIRA, 2016). O retorno dessa divulgação, no contexto real da sociedade, não foi ignorado nas eleições presidenciais, aumentando o fluxo de conteúdo político e parcial, bem como tornando impossível deixar de lado tais manifestações.

Neste trabalho, parto dos movimentos judiciais e sociais relativos aos direitos e espaços do povo surdo para contextualizar a prática profissional do intérprete e sua importância na comunidade. A partir da leitura da Lei 10.436 de 2002, que garante inclusão por meio da oficialização da língua de sinais e da Lei n.10.098, de 19 de dezembro de 2000 que, no correr de sua formação, assegura que,

O poder público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (BRASIL, 2000, s/p.)

Embasada por tais postulados, expandi meu movimento de análise sobre os intérpretes e o exercício do ofício que recorre ao âmbito digital em um país continuamente envolvido com a circulação de conteúdos informativos na internet e pouco comprometido com a disponibilidade desses serviços e produções para o povo surdo. Na análise desse cenário, o que emerge da relação entre as manifestações no Instagram e a Lei n.10.098 é a tentativa de aproximar sujeitos distanciados do meio político

por meio de uma nova realidade, constituída por indivíduos e interesses outros, que se encontram.

Realizei um enfoque sobre traduções e interpretações de conteúdo político para surdos no Instagram, enquanto uma nova possibilidade de circular a informação e contextualizar o surdo no que permeia a sociedade ouvinte e é acessível apenas àqueles que consomem a mídia tradicional. De acordo com as especificidades do gênero midiático, sobretudo as que envolvem ferramentas únicas do Instagram, *stories*, vídeos não editados e o espaço das *hashtags*, situo o ofício da interpretação como uma enunciação. Pensá-la, segundo Nascimento (2011, p. 51), requer entender que ela “subsiste na dimensão discursiva e ideológica, na passagem da significação linguística para o uso real do discurso, ou seja, nas situações concretas de mediação entre esses interlocutores ‘discursivamente estranhos’”. Assim, ao intérprete cabe a mediação entre sujeitos e realidades, para além da língua e por uma instituição histórico-social, pois é assim que a relação entre o surdo e os TILS² se expande.

2. Os intérpretes no Instagram em 2018: acessibilidade e o discurso ordinário nos dispositivos da rede social

As declarações realizadas pelos perfis que compõem o arquivo foram recortadas de um delicado momento político e histórico do Brasil, no qual a participação de intérpretes favoreceu o engajamento da comunidade surda. Para além do acesso, segundo Santos e Leque (2016, p. 109), na internet,

[...] o sujeito surdo, como produtor de sentidos sobretudo em experiências visuais pode ter, diante de si, uma forma maior de sociabilização no universo da escrita digital, tanto compartilhando suas produções em língua de sinais quanto acessando conteúdos que começam a circular também na forma de materiais gestovisuais.

² Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais.

Além disso, notícias sobre a política do país, planos de governo de candidatos e declarações polêmicas são disseminadas aos montes em veículos desenvolvidos por e para sujeitos ouvintes, não alcançando a comunidade surda, é nesse sentido que analiso o Instagram, enquanto uma discursividade de *escritorialidade*, isto é, como uma mídia mais acessível e que, de todas as formas negativas ou positivas, possibilitou acesso a essas matérias de maneira menos restritiva. De acordo com Santos e Leque (2016, p.102), a noção de *escritorialidade*,

[...] nos permite analisar tais manifestações a partir de uma perspectiva discursiva, compreendendo como as bordas não delineadas da autoria nesses ambientes, as margens não estabilizadas, possibilitam a circulação do corpo e da “voz” por uma multiplicidade de sujeitos.

Os autores, ao tratar do corpo-intérprete como um arquivo humano/digital, nos fazem associar à perspectiva de escritorialidade trazida por Gallo (2011).

No que tange ao aproveitamento dos sujeitos TILS frente às margens desestabilizadas da rede social, observo o grande número de discursos proferidos por mensagens e corpos em movimento, falando a língua de sinais. Tais dizeres geraram relações de sentido no público-alvo e foram visualizados como opiniões e informações, garantindo *likes*, comentários de apoio ou, em alguns casos, de rechaço. No geral, as manifestações contribuíram para a intensificação de uma campanha dicotômica dentro da comunidade surda.

Na Sequência Enunciativa (SE) 1, a seguir, o vídeo do intérprete Alón Mauricio, por exemplo, apresenta mensagens contra o candidato do PSL, demonstrando resistência frente aos dizeres que propagam o ódio e a violência. Nessa perspectiva, para os difusores da #elenao, apoiar Hadad e sua vice Manuela D’avila não significa ir contra a comunidade surda, mas sim pensar na resistência e na existência dos indivíduos que compõem minorias sociais e são alocados à margem da sociedade. O

intérprete dissocia o ser petista com o voto 13, elementos que, para muitos, no período, eram concomitantes.

Sequência Enunciativa 1- Engajamento político do intérprete.



406 visualizações • Curtido por **jessicap.lacerda** e **m_a_r_c_o_s_andre**

alon.mauricio APOIAR O HADDAD AGORA NÃO É SOBRE SER PETISTA, É SOBRE SER HUMANO! Vídeo em Libras que convida à reflexão sobre uma escolha estratégica e humana que precisamos fazer nesse segundo turno, pela vida de todos nós, pela liberdade de ser quem somos e pelos direitos humanos. Corremos grande risco, precisamos nos unir! Que tenhamos esperança. Resistir sempre! #haddad #votolgbt #manudavila #direitoshumanos #libras #acessibilidade (VÍDEO PARTE 2)

Ver todos os 4 comentários

8 de outubro de 2018 • Ver tradução

Fonte: *print* realizado pela autora.

Considerando a tentativa anterior do sujeito em unir movimento na propagação de informações acessíveis, observo na pauta da SE2, por outro lado, os posicionamentos da comunidade LGBT frente ao candidato Jair Bolsonaro, as motivações desse grupo e as propostas que não englobam esses sujeitos na então possível nova política brasileira.

Sequência Enunciativa 2 - Post no perfil do intérprete.



228 visualizações

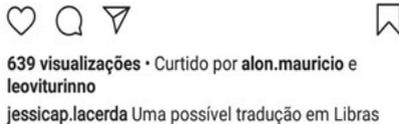
alon.mauricio Todos sabem que faço parte da comunidade surda, que tento ser um Profissional e também amigo que trabalha sempre em prol da acessibilidade, informações e quebra de preconceitos. Hoje me deparo em um grupo com essa vídeo, uma mulher (não sei se surda ou ouvinte) apoiadora do #elenão, segurando uma Bíblia, ela tira um revólver de dentro e faz o sinal em Libras do candidato (a letra B na testa) e soletra ELE SIM. Então quando faço meus vídeos sobre temas de diversidade, LGBTs, direitos humanos etc é tentando levar alguma informação a mais, e porque estou divulgando isso? Para que percebam que mesmo um povo, como o povo surdo, que sofreu e sofre exclusão de todas as formas, associam à religião e às informações que disponibilizam para eles e se comportam dessa forma. Que tipo de recado é esse? Que aviso é esse? Lamentável! #elenão

Fonte: *print* realizado pela autora.

Ao compartilhar um vídeo de uma mulher surda, que apresenta a Bíblia em conjunto com uma arma de fogo, passando adiante mensagens de apoio a Bolsonaro, o intérprete busca, na legenda do post, causar reflexão em seus seguidores sobre os discursos propagados pelo candidato e apoiados por parte da comunidade surda. Em seu posicionamento, o internauta não acredita ser coerente que o povo surdo, durante muito tempo excluído e vítima de opressão, relacione religião e política para propagarem uma mensagem de intolerância. O posicionamento pessoal do sujeito pode ser observado na repetição da #elenao, utilizada diversas vezes pela comunidade surda para se manifestar em oposição ao movimento dos eleitores favoráveis ao candidato do PSL.

Sequência Enunciativa 3 - Post no perfil do intérprete

SE FERÊ MINHA EXISTÊNCIA,
SEREI RESISTÊNCIA!



Fonte: *print* realizado pela autora.

No seguimento da análise do *corpus*, a SE₄, post da intérprete Jessica Lacerda, apresenta, por meio da tradução em LIBRAS, a frase “Se fere minha existência, serei resistência”. Ela direciona o enunciado para as pessoas surdas, em uma tentativa de inserir essa comunidade nas reflexões políticas que circularam em grande proporção no período eleitoral de 2018 como discurso em oposição aos posicionamentos de Bolsonaro durante sua campanha. Na análise desse material, vejo que, para além da parcialidade da intérprete, o que se sobressai é a tentativa de inclusão e a possibilidade de que o surdo se atualize, posicione-se e, como os ouvintes, mobilize-se nas redes sociais com a frase marcante e disseminada em grande proporção na *web*.

Ao me voltar para os efeitos do perfil @bolsosurdos e dos trabalhos dos intérpretes em perfis pessoais na comunidade, entretanto, destaco os compartilhamentos dispostos nos perfis de indivíduos surdos. Um deles se mostra um grande apoiador de Jair Bolsonaro e, como é possível ob-

servar na imagem e na legenda, sua família também se posiciona positivamente em relação ao candidato. No movimento da análise, penso como a busca por representatividade e identificação na comunidade surda também envolveu familiares e os reuniu nas urnas em 2018.

Sequência Enunciativa 4 - Engajamento político na comunidade surda.



Fonte: *print* realizado pela autora.

Sequência Enunciativa 5 - O uso da #elenao na comunidade surda.



Fonte: *print* realizado pela autora.

A formação da polarização política na comunidade surda nos permitiu analisar os dois movimentos opostos. Enquanto o primeiro (na SE5) se vale da união familiar e do uso extenso de *hashtag*, na SE6, o *influencer* digital surdo, Leo Castilho, recorre a #elenao, condicionando suas motivações no medo que, segundo ele, a comunidade LGBTQI+ possui das propostas e dos discursos de Bolsonaro, mensagem apresentada e reconhecida nas cores e na carga da *hashtag*. Na comparação das regularidades com que ambos acontecem no arquivo, posso perceber como os sujeitos surdos se apoiaram em experiências, identificação, sentimento individuais e informações políticas para gerar, no perfil pessoal, propaganda ou posicionamento. Em relação ao perfil @bolsosurdos, o que se desprende da análise foi a tentativa da manutenção de comparação entre partidos e ofensas ao PT.

O post é um *repost* feito pelo @bolsosurdos da página @direita.opressorabr. Nele, as mulheres do PSL aparecem em contraste com figuras que fazem parte do Partido dos Trabalhadores, como se pode ver na SE6, a seguir:



A performance da feminilidade esperada pelo movimento conservador e elitista é composta por um cabelo bem alinhado, um traje feminino

e um sorriso delicado e simpático. Colocam essas mulheres e suas aparências em momentos específicos à frente de propostas, ideologias, trabalhos e funções, essa atitude também é refletida no caso do PSL. Destaco, ainda, a carga colocada em Michelle Bolsonaro para representar o partido como limpo, íntegro e comportado. O espaço ocupado por ela é bem delimitado e pede mais que uma boa imagem física, a ideologia cristã e o apelo à comunidade surda, por vezes, também se destaca nas falas e atitudes de Michelle, sobretudo expostas na rede social @bolsosurdos.

O Instagram permite que a comparação não seja necessariamente pautada em uma fonte compromissada com a realidade, já que imagens em momentos específicos e o humor objetivado pelo perfil são suficientes para legitimar o discurso que propaga duas mulheres superiores às outras quatro. Os efeitos de sentido possíveis, a partir da SE6 na rede social, alcançam 357 *likes* sem grandes esforços técnicos.

Sequência Enunciativa 7 - Opinião do intérprete sobre Michelle.



alon.mauricio

Álon Mauricio
agora mesmo · 🌐

Pessoal, a esposa do Bolsonaro "saber Libras" e se comunicar utilizando Libras não a faz uma santa, inocente e que não apóia as atrocidades do esposo. Existem vários e várias que dominam a Libras e dominam também a arte de serem LGBTfóbicos, racistas, machistas e misóginos. Ser fluente em Libras, nesse caso, só significa que essa pessoa está habilitada a difundir bobagens e ódio em outro idioma.

#pas

38 curtidas
alon.mauricio Fica a dica!

Fonte: *print* realizado pela autora.

Como uma das consequências desse efeito, para além da boa imagem de Michelle como esposa dedicada, religiosa, bondosa e altruísta, instaura-se na comunidade surda a polarização política de forma clara e concisa exposta no uso da #elenao. Na #, reconhece-se a importância de uma primeira dama, fluente em língua de sinais, mas não coloca à frente das necessidades exclusivas da comunidade surda a luta de outras comunidades, a exemplo a comunidade negra, do movimento feminista ou do LGBTQI+, ambos rejeitados por Bolsonaro.

Os sujeitos adeptos da #elenao, que se movimentaram no período destacado contra Michelle Bolsonaro, não negaram ou desmoralizaram o trabalho da possível primeira-dama com a diferença linguística ou sua importância como representante da comunidade surda e um alto cargo. Todavia, a escassez de propostas do candidato do PSL, direcionadas para outros grupos marginalizados, frente à procedência de um amplo repertório de declarações repulsivas, não puderam ser ignoradas pelos usuários dessa *hashtag*.

Considerações finais

Diante das análises desenvolvidas, focalizo a importância do intérprete frente a uma comunidade repleta de sujeitos políticos, sob condições de emergência resultantes da polarização instaurada no Brasil: a idolatria de um sujeito político acima de todos, em conjunto com a disseminação de intolerância e a visualização de um partido como única alternativa, motivada pelo medo. Assim, a urgência de mobilidade nesse cenário dual resultou na busca pela acessibilidade e democracia informacional dentro da comunidade surda.

O Instagram, como mídia digital, trouxe para ao cenário político a possibilidade de fluxo, na busca por legitimação, de discursos ordinários carregados de ideologias. Os mecanismos de posicionamento, utilizados pelos intérpretes, garantiram ao povo surdo uma nova forma de se mos-

trar ativo politicamente, desta vez, rodeados na esfera digital com informações repletas de acessibilidade e interculturalidade.

O elo entre as pessoas surdas e os intérpretes, advindo de décadas de responsabilidade, respeito e entrega, culminou, na campanha de 2018, na criação de uma imagem de representatividade e identificação. Alocar o povo surdo à margem da sociedade e desacreditar de sua força política trouxe, nessa eleição, um novo grupo para se direcionar na busca por possíveis votos. Tal encaminhamento das campanhas ressoou nas manifestações políticas do povo surdo no Instagram, nas quais observo que a disseminação de um pensamento representativo, direcionado aos seus direitos, acabou se sobrepondo ao sentimento empático para com outros grupos sociais.

No batimento entre formulação e recepção de dizibilidades na rede, em meu gesto de interpretação, percebo que, na materialidade de cada alusão à atual primeira dama do país, é bastante tênue a fronteira entre a prática da militância em prol das pessoas surdas, a representatividade do apoio à adoção da LIBRAS em todos os segmentos sociais e as especificidades do exercício profissional de mediação entre línguas. Também noto um forte elo entre a boa imagem de Michelle Bolsonaro, tão comentada pelos fãs, a religião e o envolvimento com a língua de sinais.

Referências

- ALMEIDA, E; LODI, A. C. Gêneros discursivos da esfera acadêmica e práticas de tradução- interpretação libras-português: reflexões. *Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores*, n. 20, 2010, p. 89-103.
- BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- _____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010b.

- GREGOLIN, M. do R. Discursos e imagens do corpo: heterotopias da (in)visibilidade na Web. In: FLORES, G.B.; NECKEL, N.R.M.; GALLO, S. L. (Org.). *Análise de Discurso em rede: Cultura e mídia* – vol. I. Campinas: Pontes, 2015, p. 191-211.
- NASCIMENTO, V. *Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de sentidos*. Tese (Mestrado) – Mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- SANTOS, E. de M.; LEQUE, L. B. Corpo-intérprete e surdez: o confronto de formações discursivas na arriscada ordem do digital. *Caderno de Estudos do Discurso e do Corpo*, v. 10, p. 99-124, 2016.
- SILVEIRA, J. da. O efeito de rumor na discursivização do corpo político-midiático: imagens rumorais no discurso ordinário digital. *REDISCO* - Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo, v. 10, p. 57-80, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/viewFile/6142/5884>>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- _____. *Rumor(es) e Humor(es) na circulação de hashtags do discurso político ordinário no Twitter*. 200 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Letras, Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

“O ar sufocado e puro de lugares sempre fechados”: Lispector, Lorca e os espaços sitiados

*Renan Ramires de Azevedo*¹

*Rony Márcio Cardoso Ferreira*²

Considerações iniciais: o mundo literário de Clarice Lispector e García Lorca

Como se enfim o mundo se abrisse de botão que era em grande rosa escarlata (LISPECTOR, 1999, p. 83).

O presente capítulo apresenta-se como uma possível forma de contribuição para os estudos sobre a autora que completará o centenário de seu nascimento em 2020, bem como busca reiterar o que a crítica estabelecida já tem ressaltado: a importância do papel de Clarice no cenário da literatura brasileira. Para tanto, objetivamos analisar, sob o viés da literatura comparada e da crítica literária, o romance *A cidade sitiada* (1949), de Clarice Lispector, e o texto dramático *A casa de Bernarda Alba* (1936), de Federico García Lorca.

¹ Graduando em Letras habilitação Português/Espanhol da Faculdade de Letras, Artes e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente, desenvolve, sob orientação do Prof. Dr. Rony Márcio Cardoso Ferreira, o Plano de Trabalho “Clarice Lispector e García Lorca: literatura e tradução em espaços sitiados”, no âmbito do Programa de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC) 2019/2020.

² Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de Literatura Brasileira dos Cursos de Letras da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cidade universitária de Campo Grande.

Clarice Lispector (1920-1977) escreve seu primeiro livro, *Perto do Coração Selvagem*, em 1943. *O lustre*, segundo livro da escritora, é publicado em 1946. E, por fim, o romance objeto deste estudo é publicado em 1949. Como afirma Nádia Battella Gotlib: “Clarice termina *A cidade sitiada* que, na primeira edição traz local e data: *Berna*, maio de 1948” (2009, p. 315). Os três romances iniciais da obra de Clarice materializam, de certa forma, o início de sua literatura intimista que, em outras palavras, não só trata dos conflitos externos dos sujeitos, mas problematiza os conflitos internos das personagens de forma particular e próxima do leitor.

Já o autor Federico García Lorca (1898-1936), considerado um dos protagonistas da literatura espanhola, tinha entre as principais temáticas de sua obra a morte, a exemplo do que afirmam Felipe Jiménez & Milagros Cáceres (1991, p. 68 – tradução nossa): “O tema central de todo o teatro lorquiano é a frustração que com frequência desemboca na morte³”. Ainda sobre o perfil e obra do escritor em questão, Jiménez & Cáceres (1991) declaram que:

Como autor dramático, Lorca cultivou as farsas, as manipulações de cima para baixo (*Amor don Perlímplin com Belisa em seu jardim*), bem como em pessoas (*O sapateiro prodigioso*); ensaiou teatro vanguardista, difícil, hermético e escuro (*Assim que passarem cinco anos*, *O público*) e criou grandes tragédias (*Bodas de sangue*, *Yerma*, *A casa de Bernarda Alba*) (JIMÉNEZ; CÁCERES, 1991, p. 68 – tradução nossa⁴).

Lorca desenvolveu, a partir de sua obra, um perfil heterogêneo, indo do ensaio de teatro vanguardista à ligação, bem-sucedida, com o trágico, tal como representado em *A casa de Bernarda Alba*, última peça

³ “El tema central de todo el teatro lorquiano es la frustración que con frecuencia desemboca en la muerte” (JIMÉNEZ; CÁCERES, 1991, p. 68).

⁴ “Como autor dramático, Lorca cultivó las farsas, bien para marionetas (*Amor don Perlímplin con Belisa en su jardín*), bien para personas (*La zapatera prodigiosa*); ensayó un teatro vanguardista, difícil, hermético y oscuro (*Así que pasen cinco años*, *El público*) y creó grandes tragedias (*Bodas de sangre*, *Yerma*, *La casa de Bernarda Alba*)” (JIMÉNEZ; CÁCERES, 1991, p. 68).

teatral do escritor, publicada em junho de 1936, dois meses antes de sua morte.

1. García Lorca “precursor” de Clarice Lispector?

[...] poderemos amiúde descobrir que não apenas o melhor mas também as passagens mais individuais de sua obra podem ser aquelas em que os poetas mortos, seus ancestrais, revelam mais vigorosamente sua imortalidade (ELIOT, 1989, p. 38).

Por volta dos anos 1960, trinta anos depois da publicação de *A casa de Bernarda Alba* e morte de García Lorca, Clarice Lispector, em parceria com Tati de Moraes, realiza algumas traduções, destacando-se a versão da peça lorquiana. A partir desta premissa, postulamos que há uma espécie de convergência entre *A casa de Bernarda Alba*, de Lorca, e *A cidade sitiada*, de Lispector, tendo em vista que, ao ter traduzido o texto do poeta espanhol, a escritora pode ter entrado em contato com questões singulares de seu próprio projeto literário.

A tradução realizada por Clarice não foi publicada, mas concluída, como afirma André Luís Gomes (2007, p. 107-108): “tendo em vista o original, pode-se deduzir que a tradução estava concluída, uma vez que há poucas correções manuscritas no texto datilografado”, que pode ser encontrado na Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), na cidade do Rio de Janeiro (RJ), conforme consta no *Inventário do arquivo Clarice Lispector*, organizado por Eliane Vasconcellos (VASCONCELLOS, 1993, p. 74).

Vale ressaltar que não estamos nos referindo às questões de influência tal como formuladas por Harold Bloom (1995). Para o crítico: “todo leitor é um efebo, todo poema, um precursor, e toda leitura, um ato de ‘influência’, isto é, o ato de ser influenciado pelo poema e de influenciar qualquer outro leitor para quem seja comunicada a sua leitura” (BLOOM, 1995, p. 67). Contrariamente, Clarice leu/traduziu Lorca, em meados dos anos de 1960, depois de ter escrito e publicado *A cidade sitiada* (1949), fato que inviabiliza a visada da influência, conforme

defendida pelo crítico norte-americano e seus seguidores. Em outras palavras, acreditamos mais que a tradução da peça de 1936 tenha proporcionado à escritora uma leitura de autoencontro, que, de certa forma, coloca o escritor espanhol como uma espécie de precursor às avessas de Clarice.

Para Jorge Luís Borges (1989, p. 130):

No vocabulário crítico, a palavra precursor é indispensável, mas seria preciso purificá-la de toda conotação de polémica ou rivalidade. O fato é que cada escritor cria seus precursores. Seu trabalho modifica nossa concepção do passado, assim como há de modificar o futuro.

Na história da crítica, ao afirmar tal proposição, Borges (1989) contraria os postulados de Bloom (1995), que acreditava ser a relação de influência entre dois textos/autores um processo oriundo de uma relação angustiante sentida pelo escritor mais novo. A partir dos postulados de Borges, Arthur Nastrovski, em seu ensaio “Influência”, publicado no livro *Palavras da Crítica* (1992) de José Luís Jobim, afirma que: “é a leitura, portanto, que coordena a tradição; e não o contrário” (NESTROVSKI, 1992, p. 217).

Nesse sentido, Nastrovski confirma a ideia de que o novo reconstrói o sentido do passado e portanto, o presente determina a leitura da tradição. Em *Literatura Comparada* (2006), Tania Franco Carvalhal declara que:

Essa capacidade de inverter o estabelecido, de instigar uma releitura, se dá graças à interação dialética e permanente que o presente mantém com o passado, renovando-o. Assim, a cada passo a tradição pode ser virada do avesso e lida de trás para diante (CARVALHAL, 2006, p. 63).

Em outras palavras, o que é produzido de novo não só carrega seus sentidos e valores do presente, mas ressignifica os do passado. Tal fenômeno acontece devido a esta incessante relação, o moderno recria o antigo e, conseqüentemente, garante que a cada obra recém-criada se

desenvolva novas significações sobre as já publicadas, estabelecendo assim uma relação precursora. Carvalho, ao tratar do funcionamento profícuo das relações precursoras em comparação às relações de influência, conclui que:

[...] se dívida há, é do texto anterior com aquele que provoca sua redescoberta e não [...] deste para com aqueles que suposta ou realmente os influenciaram. Assim, Borges desloca o ângulo de observação, reverte a cronologia, quebra com o sistema hierárquico que nela se apoiava. Ao fazê-lo, abala não só a noção de “dívida” como também permite que a interação entre os textos seja entendida sob outro prisma (CARVALHAL, 2006, p. 65).

Em linhas gerais, a relação cronológica e sequencial do sistema hierárquico das obras se anulou, visto que, a partir dos preceitos Borges, a cronologia se inverteu e afetou, inclusive, a noção de dívida. Portanto, a visada borgeana não só remodela a concepção de correspondência entre duas obras, mas afirma a não-obrigatoriedade do escritor mais antigo influenciar o mais novo e, por conseguinte, o segundo contrair uma “dívida” com o primeiro, comprovando ainda que o texto mais recente promove uma releitura, em muitos casos renovadora, do mais antigo.

Nesse sentido, a relação aqui proposta não pressupõe o estabelecimento de dependência ou dívida entre os textos, ainda que, na esfera da recepção, o segundo possa ser, ressalvadas as diferenças, uma ressignificação do primeiro, por mais que a escritora de *Perto do coração selvagem*, talvez, não tivesse de fato lido a peça espanhola antes da escrita do romance de 1949. Em outras palavras, nosso estudo presa mais por uma leitura crítica em cujo mecanismo se encontra um movimento comparativo das obras em questão, seja ele estabelecido pelo crivo das aproximações ou dos distanciamentos.

2. Dos muros da cidade aos telhados da casa

Se não pudera atravessar os muros da cidade, pelo menos fazia agora parte desses muros (LISPECTOR, 1992, p. 92).

Desde que morreu o pai de Bernarda não voltou a entrar qualquer pessoa debaixo destes telhados (LORCA, 2000, p. 3).

Conforme Luís Alberto Brandão (2013, p. 45), “se há espaço [...] há teoria”, ou seja, a existência da categoria espaço já seria, na perspectiva do crítico, a condição básica para se teorizar sobre ela. Depois de apresentar uma espécie de história do espaço, Brandão, em *Teorias do espaço literário* (2013), conceitua o termo espaço, afirmando que esse

[...] atua como elemento importante em vários campos de conhecimento. É mais adequado, pois, afirmar que o espaço possui distintas histórias, dependendo do campo que se enfoca, mesmo que frequentemente haja cruzamentos entre campos e, como consequência, interseções das histórias, o que demanda uma abordagem transdisciplinar (BRANDÃO, 2013, p. 20).

Por isso, a definição de espaço perpassa vários campos do conhecimento, indo dos domínios da física – os conceitos de espaço absoluto (Isaac Newton) e espaço relativístico (Albert Einstein) – ao campo da filosofia, sobretudo quando nos lembramos de que, conforme declara Michel Foucault, em entrevista concedida a Paul Rabinow (1984, p. 252): “o espaço é fundamental em toda forma de vida comunitária; o espaço é fundamental em todo exercício de poder”⁵.

Apesar da diversidade das significações do termo em distintos prismas teóricos, Brandão afirma que, no âmbito dos estudos literários, a categoria espaço também é variável:

observa-se que as oscilações dos significados vinculados ao termo são tributárias das diversas orientações epistemológicas que conformam as tendências críticas voltada para o texto literário [...]. As correntes formalistas e estruturalistas tendem a considerar irrelevante a atribuição de valor ‘empírico’, ‘mimético’, ao espaço como categoria literária e a defender a existência da ‘espacialidade’ da própria linguagem. Na direção oposta, as correntes sociológicas e culturalistas ocupam-se do espaço segundo o viés da

⁵ Traduzido por Luís Alberto Brandão (2013, p. 2) a partir de: “Space is fundamental in any form of communal life; space is fundamental in any exercise of power” (RABINOW, 1984, p. 252).

representação, ou seja, como conteúdo social – reconhecível extratextualmente – que se projeta no texto (BRANDÃO, 2013, p. 47-48).

Portanto, vale ressaltar que, mesmo pertencentes ao âmbito dos estudos literários, tais perspectivas se contrapõem ao conceituar e abordar a temática do espaço. Assim, a dissemelhança entre as duas concepções acontece pelo fato de uma possuir um caráter intratextual e a outra extratextual. Para os formalistas e estruturalistas é a linguagem do texto que define o sentido e os valores atribuídos a um espaço, já para os sociológicos e culturalistas, as significações da categoria consideram todo o contexto além do texto em si, levando em conta as questões históricas, culturais e sociais. Outrossim, Brandão salienta que as visadas epistemológicas mencionadas acima não assumem efetivamente um conceito definitivo de espaço, visto que elas acabam por chegar a esse problema por ser o espaço uma categoria específica dos textos literários.

Os dois fragmentos epigráficos desta seção sugerem uma primeira correspondência entre os textos de Lispector e Lorca: na obra de ambos, os espaços sitiados são evidenciados desde o título. Quando falamos “espaços sitiados” pensamos, na verdade, na relação que o exterior (ambiente e espaço) pode estabelecer com interior (íntimo das personagens), como, por exemplo, afirma Raymond Williams: “Sempre houve uma ação e uma interação decisivas entre o que ainda era chamado, de forma residual, de ‘personagem’, e um ‘ambiente’ específico físico e social” (WILLIAMS, 2011, p. 78). Sobre essa construção que relaciona o exterior e o interior, Gaston Bachelard (2008) afirma:

O exterior e o interior formam uma dialética de esartejamento, e a geometria evidente dessa dialética nos cega tão logo a introduzirmos em âmbitos metafóricos. Ela tem a nitidez crucial da dialética do *sim* e do *não*, que tudo decide. Fazemos dela, sem o percebermos, uma base de imagens que comandam todos os pensamentos do positivo e do negativo (BACHELARD, 2008, p. 215).

Em outras palavras, a referente relação exterior/interior inserida em uma esfera metafórica, além de propiciar um espaço não-puro entre dois polos, instaura uma projeção que rege o âmbito do pensamento interior, podendo ser refletida de forma positiva ou negativa no ambiente e/ou no humor das personagens. Por isso, Bachelard talvez afirme que “todos os abrigos, todos os refúgios, todos os aposentos têm valores oníricos consoantes” (BACHELARD, 2008, p. 25).

Nesse sentido, o termo “espaço” está relacionado à esfera do interno, assim como o adjetivo “sitiado” traduz a imagem de lugares fechados. Referente ao aberto e ao fechado, Bachelard afirma que eles “[...] são pensamentos. O aberto e o fechado são metáforas” (BACHELARD, 2008, p. 216), isto é, do mesmo modo, estão no âmbito do interno. Na narrativa de Clarice, tanto a relação das personagens quanto o desenvolvimento da complicação do enredo são ambientados em S. Geraldo, cidade onde vive Lucrécia e sua família. No desenrolar do romance, são recorrentes passagens que tratam do sitiamento da protagonista, por sua vez, reverberado no da cidade e vice-versa, tal como observamos a seguir:

Se ao menos a moça estivesse fora de seus muros. Que minucioso trabalho de paciência o de cercá-la. De gastar a vida tentando geometricamente asse-diá-la com cálculos e engenhos para um dia, mesmo decrépita, encontrar a brecha. Se ao menos estivesse fora de seus muros [...]. Lucrécia Neves estava dentro da cidade (LISPECTOR, 1992, p. 62-63).

Percebemos que o narrador associa a posição interna e concreta de Lucrécia Neves com relação ao estar na cidade, e mais, “dentro de seus muros”. A mesma questão está evidenciada no texto de García Lorca em relação à casa de Bernarda, quando a protagonista afirma:

BERNARDA

Pois busca outro, que te fará falta. Oito anos que dure o luto não há de entrar nesta casa o vento da rua. Faremos de conta que tapamos com tijolos portas e janelas. Assim se passou na casa de meu pai e na de meu avô. Enquanto isso, podem começar a bordar o enxoval (LORCA, 2000, p. 8).

Notamos que, em ambos os textos, temos a representação de sujeitos em espaços fechados, sendo o primeiro associado à cidade e o segundo à casa. Referente à significação literária desses espaços, a cidade, segundo Renato Cordeiro Gomes, “é um ambiente construído, como necessidade histórica, é resultado da imaginação e do trabalho coletivo do homem que desafia a natureza” (GOMES, 2008, p. 23), é mais que uma “forma de organização espacial humana” (BRANDÃO, 2013, p. 19), pois está relacionada à certa simbologia imaginária de unidade e produção social.

No mais, Raymond Williams, ao tratar das especificidades do espaço citadino, afirma: “o que ainda importa não são as características gerais, mas a especificação. Certamente a cidade é relevante, e de modo específico, a cidade como uma metrópole” (WILLIAMS, 2011, p. 68). No caso do romance brasileiro, de início, a cidade em questão não possui características de uma metrópole, mas um perfil típico de cidadezinhas do interior, como afirma Gotlib:

A cidade - ou São Geraldo - tem traçado e clima cultural de cidade do interior, com praça, sobrado, rua do Mercado, biblioteca, lojas, casas, janelas, Liga Comercial, carvoaria, Hospício D. Pedro II, convento, cancela, torre da usina, estrada de ferro, riacho, morro do Pasto (GOTLIB, 2009, p. 321).

Contudo, muitos desses traços não estão, na esfera narrativa, somente associados à cidade de S. Geraldo propriamente dita, mas à protagonista. Próximo do desfecho do romance, a cidade é quase que transfigurada, como se assumisse outra imagem assim como a própria Lucrécia. Sob essa perspectiva, o espaço e a mulher transmutam-se simbioticamente com a sucessão dos fatos ao longo do tempo. O ambiente interno da cidade cercada por muros não deixa de ser o duplo reflexo da interioridade de Lucrécia, a mulher sitiada que “chegara sem dúvida alguma a certo ponto de glória. Também S. Geraldo chegara a certo pon-

to, prestes a mudar de nome, diziam os jornais. Só isso se podia aliás dizer, só isso se podia ver, e ela via” (LISPECTOR, 1992, p. 168).

Quer dizer, a cidade se encontrou irreconhecível, a ponto de estar prestes a mudar de nome. Outra passagem, que reflete a nova imagem da cidade na narrativa, é a seguinte: “De onde os últimos cavalos já haviam emigrado, entregando a metrópole à glória de seu mecanismo” (LISPECTOR, 1992, p. 169). A cidade, agora, não se agitava pelos galopes dos cavalos, mas sim por seu perfil potencialmente comercial.

É nesse sentido que a cidade sitiada se converte no local de morada da personagem, espaço em que sua interioridade se vê aflorada. Por isso, a significação literária da casa enquanto espaço é assim definida por Gaston Bachelard (2008, p. 25): “Todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa”. Grosso modo, se há um espaço habitado por sujeitos, ele passa a ser considerado não só local de abrigo, refúgio e acolhida, mas também de partilhamento das interioridades vivenciadas. Em sentido análogo, no texto de Lorca, o espaço é representado pela casa em que Bernarda vive com a mãe, as filhas e as criadas.

Vale ressaltar que a moradia de Bernarda passa por uma espécie de enclausuramento decorrente da morte de seu esposo. Por isso, a protagonista atua como matriarca que mantém viva a memória do esposo, ainda que ele esteja morto. Nessa direção, “já não é em sua positividade que a casa é verdadeiramente ‘vívida’, não é somente no momento presente que reconhecemos os seus benefícios. Os verdadeiros bem-estares têm um passado” (BACHELARD, 2008, p. 25). Em outras palavras, casa, além de associada ao momento presente, está também às lembranças (passado), está intrinsecamente ligada ao tempo assim como a cidade do romance clariceano.

Contudo, percebemos, no decorrer da peça, que o sítio é projetado como algo positivo na perspectiva da protagonista. Essa sensação acontece de forma ilusória, pois, como afirma Bachelard, “a casa é um corpo de imagens que dão ao homem razões ou ilusões de estabilidade” (BACHELARD, 2008, p. 36). Em nosso caso, a casa fechada do texto de

Lorca é marcada por uma sensação enganosa de segurança que alude, aparentemente, ao estado “estável” da interioridade de Bernarda que mantém viva a necessidade do luto.

Tal ilusão da protagonista faz com que ela, na verdade, finja não perceber as circunstâncias hostis que ocorrem no âmbito familiar. Talvez, por isso, Bachelard afirme que “a casa da lembrança torna-se psicologicamente complexa. A seus abrigos de solidão associam-se o quarto, a sala onde reinaram os seres dominantes [...]. Os valores de intimidade aí se dispersam, estabilizam-se mal” (BACHELARD, 2008, p. 33). Por estarem isolados do mundo, os cômodos da casa se transfiguram em locais de solidão e espaços infelizes que, no texto lorquiano, estão problematizados a partir de duas personagens: I) A mãe de Bernarda, Dona Josefa, que fica trancada durante toda a peça, tendo voz apenas nos momentos de suas fugas fracassadas; e II) A filha mais nova de Bernarda, Adela, que se tranca em um quarto antes de seu suicídio, como observamos no fragmento a seguir:

BERNARDA

[...] (Ouve-se um ruído.) – Adela! Adela!

LA PONCIA

(Na porta.) – Abre!

BERNARDA

Abre! Não creias que estas paredes defendam da vergonha.

CRIADA

(Entrando.) – Os vizinhos se levantaram!

BERNARDA

(Em voz baixa, como um rugido.) – Abre, senão arrombarei a porta! (Pausa. Tudo permanece em silêncio.) – Adela! (Afasta-se da porta.) – Busquem um martelo! (La Poncia dá um empurrão e entra. Ao entrar solta um grito e sai.) – Que foi?

LA PONCIA

(Levando as mãos ao pescoço.) – Que nenhuma de nós tenha este fim! (LORCA, 2000, p. 47).

O conflito dramático da peça sugere que situações lastimáveis se associam a esses espaços fechados de forma que influenciam no comportamento e no destino das personagens, a exemplo de Adela que, ao se trancar no quarto, suicida-se. Sob essa égide, tanto o espaço da cidade (no romance de Lispector) quanto o da casa (no teatro de Lorca) atuam como categorias que regem as ações e sentimentos dos sujeitos neles inseridos.

3. Convergências outras

Enquanto a arte do passado imediato se desenvolvera sob o signo de ruptura, a do nosso momento é uma arte de convergências: cruzamentos de tempos, espaços e formas (PAZ, 1991, p. 180).

Além da relação de convergência por meio do estado de sítio da protagonista clariceana e da lorquiana, André Luís Gomes afirma que há outras possíveis relações paralelas: “tanto Clarice quanto Lorca retratam, em seus escritos, o universo feminino a partir do qual se aborda a temática do amor, [...] da tristeza e da solidão” (GOMES, 2007, p. 110), ou seja, as temáticas recorrentes na obra de ambos os escritores são, até certo ponto, análogas.

A questão do universo feminino se evidencia, primeiramente, pelo fato de ambas as obras serem povoadas por figuras femininas. No texto de Lispector, a protagonista é Lucrécia, como pontuado anteriormente. Já no de Lorca, além de Bernarda, todas as outras personagens são também mulheres: a mãe de Bernarda (Maria Josefa); as filhas (Angústias, Madalena, Amélia, Martírio e Adela) e as criadas (La Poncia e Criada). Na peça espanhola, não só as personagens representam o universo feminino, mas o próprio discurso da protagonista está atravessado por essa questão, como vemos no seguinte fragmento:

BERNARDA
Filha, dá-me o leque.

ADELA

Tome. (Dá-lhe um leque redondo com flores vermelhas e verdes.)

BERNARDA

[...] Enquanto isso, podem começar a bordar o enxoval. Tenho na arca vinte peças de linho para os lençóis e fronhas. Madalena pode bordá-los [...].

BERNARDA

É o que cabe às mulheres (LORCA, 2000, p. 7-8).

Momentos como esse caracterizam a temática feminina a partir de uma visão preconceituosa e estereotipada do fazer feminino, pois Bernarda designa a suas filhas a realização de alguns deveres como “usar leque” e “bordar o enxoval”, a fim de seguirem um padrão social que determina a ação feminina frente à sociedade.

As personagens masculinas, em *A casa de Bernarda Alba*, são evidenciadas de forma indireta, a exemplo do que ocorre com a figura de Benavides, marido e pai de algumas das filhas de Bernarda, que logo no início da peça já está morto, e com a figura de Pepe Romano, rapaz disputado pelas moças para casamento. Vale ressaltar que o patriarca falecido já traz, em seu nome, uma referência ao universo feminino de perspectiva cristã, Antônio “Maria” Benavides.

A primeira temática recorrente, em ambas as obras, é a do amor. No romance, ela se manifesta porque Lucrecia está sempre se relacionando com alguém ou buscando firmar um matrimônio: “[...] de um modo geral, gostava tanto de homens” (LISPECTOR, 1992, p. 52). Dentre esses relacionamentos um tanto confusos, Lucrecia se envolve com Felipe, Perseu Maria, Mateus Correia e Lucas.

Já no teatro lorquiano, o amor é retratado por meio da disputa que envolve Pepe Romano, Angústias (a filha mais velha de Bernarda, 39 anos), Adela (a mais nova, 20 anos) e, por conseguinte, Martírio (24 anos). Tal tema é a fonte das complicações que permeiam o desenvolvimento e o desfecho do conflito dramático, pois Angústias quer se casar por ser a mais velha das irmãs, além de ser herdeira da herança de seu pai, fato que, possivelmente, teria desencadeado certo interesse no rapaz. Entretanto, Adela, a mais nova, é apaixonada por Pepe, assim como Mar-

tírio. Essa disputa amorosa desencadeia vários conflitos, presentificando, dessa forma, o amor conflituoso na produção de Lorca.

O segundo elemento apontado por Gomes é o da tristeza. Considerando as didascálias como particularidade do texto dramático e suporte que auxilia na execução espetacular da obra, percebe-se que elas sugerem uma ambientação atravessada pela tristeza no texto teatral, a exemplo do que ocorre na cena em que a criada se manifesta, aparecendo a seguinte indicação: “LA PONCIA: (Levando as mãos ao pescoço.) – Que nenhuma de nós tenha este fim! (Irmãs recuam [...].)” (LORCA, 2000, p. 47-48). No romance de Lispector, tal elemento também é verificável, ainda que por motivos distintos, sobretudo quando Lucrécia se torna viúva ao final do livro, conforme relata o narrador: “Cada vez era mais tarde. Séria, ardente, correu para a sala, agarrou o frio bibelô e encostou-o à face, de olhos cerrados. Então abandonaria tudo isso...? No grande rosto de cavalo a lágrima escorria” (LISPECTOR, 1992, p. 169).

Percebemos que o estado de tristeza da personagem é tão profundo a ponto de tudo ao seu redor assumir o tom e as matizes de um espaço marcado pelo frio, pela noite e pelas lágrimas: o dia cada vez mais tarde, mais escuro e sem cor, o bibelô frio, além dos olhos fechados. Tamanha tristeza se exterioriza por meio da lágrima silenciosa escorrida no rosto de Lucrécia que também estabelece uma relação de alteridade e aproximação com os animais presentes na narrativa.

Por último, como citado por Gomes (2007, p. 110), a terceira temática também presente na obra de García Lorca e Clarice Lispector é a da solidão, que, na peça de 1936, se dá pois nenhuma das personagens consegue estabelecer vínculo matrimonial. Além disso, a solidão está refletida na personalidade da mãe de Bernarda, que, por descaso, está sempre trancada em um cômodo da casa. Na obra clariceana, o tema em questão aparece em diversas passagens, como no fragmento em que a protagonista do romance, depois de ficar viúva, escuta o silêncio que é, salvo engano, a materialização do estado sitiado em que se encontra: “E

agora sozinha, ficava de noite escutando o silêncio da rua do Mercado” (LISPECTOR, 1992, p. 162).

Imagens como essas são recorrentes em várias passagens do romance de Clarice, pois Lucrecia, por meio do narrador, tem a sua solidão posta em reflexo na exterioridade de um mundo interior: “Num dado momento disse, na *intimidade exterior* com que via a si mesmo andando, disse numa hesitação penosa que vinha de certa consciência de sua *solidão*: ‘o chão’” (LISPECTOR, 1992, p. 35 – *grifos nossos*).

Considerações Finais: “Aqui o espaço é tudo”

Os verdadeiros pontos de partida da imagem [...] revelarão [...] os valores do espaço habitado (BACHELARD, 2008, p. 24).

O fragmento epigráfico de Bachelard nos sugere que a relação entre a imagem poética e o espaço literário propostos pelo mundo ficcional das obras de Lispector e Lorca está intimamente relacionada à forma como as suas personagens veem e se põem no mundo. Tal relação fica ainda mais intrigante quando observamos que Clarice se tornaria uma leitora em potencial da obra de Lorca com a tradução da peça durante a década de 1960. Como mencionado, apesar de *A cidade sitiada* ter sido escrita e publicada durante os anos de 1940, anterior à tradução que Clarice fizera do texto espanhol, acreditamos que, ao traduzir a obra de Lorca, a escritora tenha entrado em contato com uma temática recorrente em seu próprio fazer literário: “a exploração do espaço dramático dos ambientes internos” (SOUZA, 1995, p. 1).

É operante salientar, após as comparações aqui estabelecidas, que a tradução do texto lorquiano, aparentemente tão distinto da obra da escritora, ocasionou um ponto de convergência entre o projeto que Lispector vinha desenvolvendo na literatura brasileira e o seu papel como tradutora. Conforme Octávio Paz, autores, obras, editores, leitores e críticos são entidades que participam do fenômeno literário de maneira não isolada, fazendo da literatura “uma rede de relações ou, mais exatamente, um

circuito de comunicação, um sistema de intercâmbio de mensagens” (PAZ, 1991, p. 174 – 175).

A partir desse circuito de comunicação, é possível a instauração de aproximações até então inimagináveis no cenário da crítica. Como aqui ressaltamos, vários pontos de convergências são possíveis de serem evidenciados: o amor, a tristeza e a solidão, decorrentes do sítio que marca a vida de Lucrecia, em S. Geraldo, e de Bernarda, em sua própria casa. Duas mulheres, dois espaços, um ponto convergente: “o ar sufocado e puro de lugares sempre fechados” (LISPECTOR, 1992, p. 59).

Referências

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BLOOM, Harold. *O cânone ocidental*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

BORGES, Jorge Luis. Kafka e seus precursores In: _____. *Outras inquisições*. São Paulo: Globo, 1989, p. 127-130.

BRANDÃO, Luís Alberto. *Teorias do espaço literário*. 1.ed. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Fapemig, 2013.

CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura comparada*. 4.ed. rev. e amp. São Paulo: Ática, 2006.

ELIOT, Thomas Stearns. A tradição e o talento individual. In: _____. *Ensaio*. Tradução de Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989, p. 37 – 48.

FOUCAULT, Michel. Space, Knowledge, and Power. In: _____. *The Foucault reader*. Organização de Paul Rabinow. New York: Pantheon Books, 1984. p. 239 - 256.

GOMES, André Luís. *Clarice em cena: as relações entre Clarice Lispector e o teatro*. Brasília: Editora da Universidade Brasília; Finatec, 2007.

GOMES, Renato Cordeiro. *Todas as cidades, a cidade: literatura e experiência urbana*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

GOTLIB, Nádia Battella. *Clarice: uma vida que se conta*. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

JIMÉNEZ, Felipe B. P.; CÁCERES, Milagros R. *La Literatura española en los textos: siglo XX*. São Paulo: Norman, 1991.

LISPECTOR, Clarice. *A cidade sitiada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LORCA, Federico. *A casa de Bernarda Alba [La casa de Bernarda Alba]*. Tradução de Clarice Lispector e Tati de Moraes. s.d. 58 fls. Fundação Casa de Rui Barbosa.

_____. *A casa de Bernarda Alba: drama de mulheres em vilarejos da Espanha*. Tradução de Marcus Mota. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

NESTROVSKI, Arthur. Influência. In. JOBIM, José Luis (Org). *Palavras da Crítica*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1992, p. 213 - 230.

PAZ, Octavio. *Convergências: ensaios sobre arte e literatura*. Tradução de Moacir Wernek de Castro. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

SOUZA, Eneida Maria de. O brilho no escuro. In. LISPECTOR, Clarice. *A cidade sitiada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

VASCONCELLOS, Eliane (Org.). *Inventário do arquivo Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1993.

WILLIAMS, Raymond. *Política do modernismo: contra os novos conformistas*. Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

Análise multimodal do jornal *on-line* na abordagem da semiótica peirciana

*Gislaine Sartório Andrade*¹

Introdução

As mídias digitais interativas proporcionaram inúmeras possibilidades de uso da linguagem, bem como uma transformação nas relações com a cultura escrita, pois atingem a produção de textos, o suporte da escrita e as próprias práticas de leitura, sendo necessária a verificação do processo de criação de signos, destarte a semiótica é apropriada para analisar a profusão de linguagens, com vistas a gerar novas significações.

Neste contexto, este trabalho tem como objetivo analisar os aspectos multimodais presentes na composição do layout da primeira página do jornal *on-line* “Correio do Estado”, com base em uma das tricotomias de signos criadas pelo teórico Charles Sanders Peirce.

Apresentamos no desenvolvimento deste artigo, os arcabouços teóricos de Santaella (2005), Soares (2002) e Marcuschi (2001), Ibri (1992), Nöth (2008), Peirce (1977), os quais versam sobre as múltiplas manifestações da linguagem nos diversos meios comunicacionais.

Iniciamos esta escrita a partir de conceitos básicos acerca de concepção de letramento digital, hipertextualidade, multimídia e multimodalidade e das categorias triádicas de Peirce, pois tais conceitos

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, Brasil, e-mail: gislane.sartorio@gmail.com.

são manipulados neste texto para sistematizar o conceito e a experiência com a produção de texto multimodal, especificamente na web.

No tópico sobre Letramento digital, apresentamos o conceito deste termo, bem como o seu surgimento, destacando que este tipo de “Letramento” surge da necessidade em desenvolver comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais da sociedade contemporânea.

Sobre hipertextualidade e multimídia, há uma explanação sobre a importância destes mecanismos na produção de textos híbridos. No tópico multimodalidade e as categorias triádicas, abordamos sobre os signos, conforme as concepções de Santaella (2005), pautadas nos fundamentos de Pierce, e finalizamos com uma breve análise do *layout* da primeira página do jornal.

1. Letramento digital

Na sociedade contemporânea, já não basta apenas saber decodificar o código linguístico, é necessário interagir com diferentes portadores de leitura e de escrita, diferentes gêneros e funções que a escrita exerce. Santaella (2005) versa sobre a hibridização de linguagens, tais como as imagens, os sons, as cores, os links, hiperlinks, vídeos e o surgimento de novas linguagens, que caracterizam os textos digitais e que, ao mesmo tempo, mobilizam novos modos de pensar, agir e sentir. Conforme a autora:

[...] O ciberespaço se apropria e mistura, sem nenhum limite, todas as linguagens pré-existentes: a narrativa textual, a enciclopédia, os quadrinhos, os desenhos animados, o teatro, o filme, a dança, a arquitetura, o design urbano etc. Nessa malha híbrida de linguagens, nasce algo novo que, sem perder o vínculo com o passado, emerge com uma identidade própria: a multimídia [...] (SANTAELLA, 2014, p.212).

No contexto jornalístico *on-line*, há uma profusão de recursos audiovisuais, o que a mídia impressa não oportuniza. Neste sentido, podemos

observar que se trata de ambientes interativos e dialógicos, por isso exige do leitor e produtor capacidades e práticas de compreensão e produção que promovam significados no uso das diferentes semioses. Soares (2002, p. 151) define letramento digital como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Dessa maneira, o conceito de letramento digital, vai além da simples decodificação de códigos, uma vez que todos os aparatos tecnológicos permitem-nos contribuir na construção dos textos, possibilitando, assim a interação com os autores. A seguir, discutimos acerca das contribuições do hipertexto na construção de um texto na web, constituindo-se como elemento de muita importância na sociedade da era digital que de, acordo com Marcuschi (2001), “permite integrar, de modo eficaz os elementos de um texto de maneira não-linear”.

2. Hipertextualidade e multimídia: aspectos importantes presentes no jornal on-line

Todas as mídias possuem as suas especificidades, a web também proporciona características próprias. A multimídia define-se como processo que une os formatos tradicionais da mídia, como texto, som e imagem, para a composição dos textos jornalísticos.

Na internet, o usuário pode ler um texto, assistir a vídeos e observar uma fotografia sobre o mesmo fato. Eis algumas características que diferenciam consideravelmente o jornal *on-line* e o impresso. Ainda, podemos destacar o hipertexto, na concepção de Marcuschi (2001, p.4), como:

[...] evento textual-interativo sem a limitação do interlocutor, pois este não necessita sequer estar na mesma máquina e pode ser buscado em qualquer servidor, desde que esteja interconectado. Rigorosamente, o hipertexto não é

um texto fisicamente realizado, mas uma virtualidade. Contudo, pode-se inverter a assertiva e dizer que assim como o hipertexto virtualiza o concreto ele concretiza o virtual. É provável que neste ponto esteja uma das diferenças essenciais entre o texto impresso e o hipertexto.

Dessa maneira, fica claro que a ideia de hipertexto não é nova, foi descoberta em 1945, por Bush. Lévy (1993, p. 20) afirma que “o hipertexto retoma e transforma antigas interfaces da escrita. Ex: Páginas de títulos, cabeçalhos, numeração regular, sumários, notas e referências”. Porém, os textos disponibilizados na web ultrapassaram tais interfaces, propiciando ao leitor uma gama de links que atualizam as informações em tempo real.

Na sequência, abordaremos sobre a multimodalidade, considerando os pressupostos teóricos de Santaella (2005), fundamentados na segunda tricotomia peirciana.

3. Multimodalidade e as categorias triádicas de Peirce

A fenomenologia consiste na base fundamental de toda a filosofia peirciana. Segundo Peirce, a primeira instância do trabalho filosófico é a fenomenologia, sendo a criação das categorias, uma das funções do filósofo, de maneira que se constitui como um dos ramos das ciências, criada por ele, o qual se encarrega de observar, analisar e postular as propriedades universais inerentes aos fenômenos.

Entende-se por fenômeno qualquer coisa que esteja presente na mente, isto, é qualquer coisa que surja, seja externa (a luz do sol, uma batida de porta...) seja ela interna (uma dor de cabeça, uma lembrança...) que pertença a um sonho, ou uma ideia geral abstrata da ciência. Ao chegar à mente vira signo e pode corresponder a algo real ou imaginário. Portanto, o que não pode ser pensado não poderá ter significado, isto é, não se tornará signo. De acordo com Ibri (1992), o mundo fenomenológico se caracteriza como interior e exterior e exige um olhar despido de qualquer aparato teórico e pode ser definido por meio de três faculdades:

a capacidade de ver (primeiridade), a capacidade de coletar a incidência de determinado aspecto (secundidade) e a tomada deste aspecto como geral e pertinente a todo fenômeno (terceiridade).

A concepção peirceana conceitua a experiência como fator corretivo do pensamento e como um dos pilares de toda a sua Filosofia. Assim, um pensamento significa um outro pensamento, tornando a ação do signo (ser interpretado em um outro signo). A experiência é composta por:

- a) experiências monádicas, ou simples;
- b) experiências diádicas, ou recorrências experiência direta de uma oposição de pares de objetos;
- c) experiências triádicas, ou compreensões, os quais conectam outras experiências.

Segundo Santaella e Nöth (2008), a relação de Independência entre as categorias, diz respeito à primeiridade, pois se define como a presença imediata, do sentimento irrefletido, da mera possibilidade, da liberdade, e da imediaticidade. Já a categoria da secundidade baseia-se na relação de um primeiro com um segundo, isto é, depende do primeiro para construir um significado, por isso nomeia-se de dependência.

Relacionar essas categorias aos textos multimodais na sua forma mais primitiva de interação oral ou mediada pelas tecnologias são os pilares para uma compreensão da utilização cada vez mais presente na sociedade, imersa em práticas de letramento digital. Os textos multimodais são vistos como promotores, estimuladores e oportunistas de significados em múltiplas articulações. A eclosão de novas tecnologias criou um novo cenário, o qual estimulou e facilitou a hibridização das linguagens.

Com base nas categorias fenomenológicas de Peirce, Lucia Santaella propôs as matrizes de linguagem e pensamento, concluindo que não há pensamento sem signos, este deve seguir a mesma lógica organizativa. A designação proposta pela autora decorre do fato de relacionar de forma intrínseca a linguagem e o pensamento. “Qualquer coisa que esteja à mente, seja ela de uma natureza similar a frases verbais, as imagens, a

diagramas de relações de quaisquer espécies, a reações ou a sentimentos, isso deve ser considerado como pensamento” (SANTAELLA, 2005, p. 55).

Neste contexto, as matrizes da linguagem e do pensamento objetivam explicitar a origem das múltiplas linguagens existentes, denominadas como híbridas, por serem uma, mescla das três matrizes primordiais.

De acordo com Santaella (2005, p. 56, 57),

As matrizes da linguagem e pensamento estão sustentadas nas três classes principais de signos: o quali-signo icônico, remático para a sonoridade, o sin-signo indicial, dicente para visualidade e o legi-signo simbólico, argumental para o discurso verbal. Entretanto, uma vez que as classes de signos são mais abstratas do que as matrizes, as classes reaparecem em distribuições diferenciadas e específicas (...).

A autora relaciona as matrizes sonora, visual e verbal às características das três categorias peircianas. Diz ainda que as três se comportam como “vasos intercomunicantes, num intercâmbio permanente de recursos e de transmutações incessantes” (SANTAELLA 2005, p. 373). Portanto, não há pureza nas linguagens, uma vez que uma absorve a outra, fazendo com que elas se configurem sempre de maneira híbrida. Por este motivo, de acordo com a autora, as linguagens também se hibridizam em cada matriz. A sonora se aproxima do ícone, a visual do índice e a verbal do símbolo, portanto o texto jornalístico on-line utiliza os três tipos de linguagens, categorizadas por Santaella.

Na sequência, apresentamos uma breve análise, à luz da teoria supracitada, em relação à segunda tricotomia que descreve o signo em relação ao objeto dinâmico, ou seja, organiza os signos conforme a relação entre ele e o objeto que o representa.

4. Análise do jornal

Figura 1 – Jornal *on-line* Correio do Estado



Fonte: Jornal Correio do Estado p. 1.²

Os jornais *on-line* objetivam expor os acontecimentos, as pesquisas e outras informações por meio do hibridismo das linguagens. Podemos notar a categoria da primeiridade quando o usuário entra em contato com a página do jornal, caracterizando-se pelos efeitos sensoriais, representados pelas cores, sons e formas, pertencentes à categoria qualitativa, ou seja, o fenômeno no seu estado puro, o signo sem se referir a outras coisas ou sentimentos.

Dessa maneira, há um quali-signo icônico, de modo que os efeitos, especificamente dos sons, promovem um diferencial no meio digital, possibilitando ao leitor, impressões marcantes. Santaella exemplifica que a música se trata do ícone, visto que se propaga no espaço, propiciando as irradiações icônicas, que provocam exposição direta dos sentimentos.

Os hiperlinks funcionam como caminhos a serem percorridos, por isso são denominados índices, os quais pertencem à secundidade. Dessa

² Disponível em: <<https://www.correioestado.com.br/>>. Acesso em 05 dez. 2018.

forma, se o leitor quiser acessar uma notícia recente de seu interesse, irá clicar no link denominado, “últimas notícias”, localizado na parte superior do referido jornal. Portanto, um signo indicial é o resultado de uma relação por associação ou referência, uma vez que a secundidade tem relação com a existência, ou seja, é uma reação à primeiridade. Segundo Peirce “tudo o que atrai a atenção é índice. Tudo o que nos surpreende é índice, na medida em que assinala a junção entre duas porções de experiência” (PEIRCE, 1977, p. 66).

As imagens, além de denotarem ícones, também podem ser índices, destarte a autora afirma que, às vezes, há um equívoco na associação de “ícone” como sinônimo de imagem. Podemos observar que música funciona como um ícone na propagação do som, e não necessariamente está relacionada a uma imagem.

Quanto ao símbolo resulta, tal como o legi-signo, da convenção. A relação entre o signo e o objeto que ele representa é arbitrária, legitimada por regras. Na margem superior direita, podemos identificar a logomarca que remete aos classificados do jornal Correio do Estado, representados pela letra C e diversos formatos de cores. Este somente será convencionado pelo intérprete que possui conhecimento que o símbolo exemplificado representa tal periódico. Também na margem inferior podemos observar os símbolos das redes sociais, onde sugere o compartilhamento das informações pelos usuários.

De acordo com Santaella (1995, p. 172), “o símbolo é um signo cuja virtude está na generalidade da lei regra, hábito ou convenção de que ele é portador, e cuja função como signo dependerá precisamente dessa lei ou regra que determinará seu interpretante”, portanto, eles funcionam como regras gerais ou leis que governam o modo como ícones e índices operam. Desse modo, ainda que o significado apresente a natureza de uma lei, o símbolo deve denotar caráter individual e atribuir-lhe significado.

Conclusão

O jornalismo *on-line* atualmente faz parte dos letramentos multisemióticos, onde as articulações multimodais são necessárias, pois é cada vez mais importante ler, bem como produzir textos, utilizando as diversas semioses, visto que a web possibilita ao leitor o compartilhamento de ideias, a interação com outros usuários, e ainda um coprodutor dos textos publicados.

Neste contexto, não há como pensarmos em novas tecnologias estritamente como uma nova técnica. “A hipermídia é, na realidade, uma nova linguagem em busca de si mesma” (SANTAELLA, 2005, p. 392).

A semiótica peirciana ajuda-nos a compreender a grandeza da linguagem, por esse motivo, não é tarefa fácil aplicar os conceitos de Peirce por se tratar de uma semiótica que não é específica, porque abrange todas as ciências, segundo o filósofo, numa visão “pansemiótica do mundo” (NÖTH, 1995). Apesar dessa breve análise, constatamos que os estudos dos signos são infinitos, uma vez que uma categoria complementa a outra, porquanto algo que esteja na secundidade possui também a primeiridade. Neste sentido, o jornal *on-line* é um ambiente rico para o estudo da multimodalidade, haja vista que não se trata de um espaço linear, mas um hipertexto imensurável, no qual será explorado, conforme os objetivos de cada usuário.

Referências

IBRI, Ivo Assad. *Kósmos Noetós: A arquitetura metafísica de Charles S. Peirce*. São Paulo: Perspectiva: Hólon, 1992.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. *Linearização, Cognição e referência: O desafio do Hipertexto*. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso_cambio/17Marcus.pdf>. Acesso em: 02. /jan. 2019.

NÖTH, Winfried. *Panorama da semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1977.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia*. São Paulo: Iluminuras e FAPESP, 2005.

_____. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Teoria geral dos signos*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *A Assinatura das Coisas: Peirce e a Literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

_____. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. *Bakhtiniana*, São Paulo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf>> Acesso em: 27 dez. 2018.

SANTAELLA, Lúcia & NÖTH, Winfried. *Imagem, cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=so10173302002008100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 jan. 2019.

Interdiscursividade no contexto do clube da re (leitura)

*Silvana Regina Martins Brixner*¹

Tecido

*O texto tem sua face
de avesso na superfície:
é dia e noite, sintaxe
do que se pensa, ou se disse.*

*Tudo no texto é disfarce,
ritual de voz e artifício,
como se tudo falasse
por si mesmo, na planície.*

*Seja por dentro ou por fora,
seja de lado ou durante,
o texto é sempre demora:*

*o descompasso da escrita
e da leitura no grande
intervalo dos sentidos.*

Gilberto Mendonça Teles

Ler é sonhar pela mão de outrem.
Fernando Pessoa

¹ Mestre em Estudos de Linguagens e Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Escrevendo ou lendo nos unimos para além do tempo e do espaço, e os limitados braços se põem a abraçar o mundo; a riqueza de outros nos enriquece a nós. Leia.

Agostinho Silva

Se apenas leres os livros que toda a gente lê, apenas podes pensar o mesmo que os outros estão a pensar.

Haruki Murakami

Quem não lê, não quer saber; quem não quer saber, quer errar.

António Vieira

Primeiras palavras...

Alguém já disse que livros não mudam o mundo, mas sim as pessoas. Se são as pessoas que mudam o mundo a partir de leituras que realizam ao longo de suas vidas, fico a me perguntar por que razão as pessoas parecem cada vez mais afastadas dos livros... com isso, não experimentam, como bem dizem os versos do filósofo Agostinho Silva, o encanto que é abraçar o mundo, mesmo com nossos braços limitados. A leitura nos leva além... se há pouco interessa pela leitura, me pergunto como mudar isso. De uma coisa tenho certeza, não é possível mudar tal realidade sem planos eficientes de incentivo à leitura, sobretudo, em escolas de Educação Básica, momento, a meu ver, mais que propício para formar públicos leitores, mas não leitores por obrigação, leitores apaixonados, leitores que entendem que seus braços podem abraçar o mundo, como diz Jorge Luís Borges, “chega-se a ser grande por aquilo que se lê” (2012, p.18).

Em *Ensaio sobre a Cegueira*, José Saramago faz a seguinte observação: "Se podes olhar, vê; e se podes ver, repara!" (1995, p. 9). Quantas vezes olhamos as pessoas, as coisas e desconsideramos um componente fundamental da vida: a educação no sentido mais profundo do termo, que compreende a educação dos sentimentos, da sensibilidade, do gosto, e da sociabilidade em geral; enfim, a educação como formadora de identidade e de subjetividades, acontecimentos. Simplesmente passamos nossa vida e não vemos? Não vemos, por exemplo, que se faz necessário

transcender o mundo dos livros e dos livros ir para o mundo das vivências dos alunos, e nessa troca, de forma simples e gradativa, como nas palavras de Bertrand, fazer surgir “um efeito de sentido, inscrito e codificado na linguagem” (2003, p. 16).

Neste artigo, converso com teóricos que discutem a questão do letramento literário, bem como da relação ensino-aprendizagem. As concepções de Vygotsky (1989) sobre o processo de formação de conceitos remetem às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização. Para o pensador russo, é impossível pensar o desenvolvimento humano sem a relação do sujeito com a cultura, seus instrumentos e símbolos e os significados que serão colocados à disposição do indivíduo para decodificar e internalizar os conceitos da sua sociedade que são os responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Qual a linguagem que suscita o brilho no olhar de nossos jovens? Melhor, qual o suporte de linguagem capaz de seduzi-los? Sem dúvida que os suportes eletrônicos, sobretudo, com o alto giro de imagens, é o que os seduz sem pestanejar. Mas nós professores devemos nos contentar com essa realidade e ficarmos a lamentar que no Brasil os alunos não leem ou, quando muito, leem apenas o que a escola obriga? Claro que não. Vivemos em uma sociedade de informação, na qual o professor está desafiado enquanto docente a inovar e (re) inventar sua prática em sala de aula e as situações de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, dentre outros.) são diferentes para cada uso de linguagem, portanto, as atividades propostas devem visar ao reconhecimento dessas situações e focalizar atividades de compreensão do texto que abra novos horizontes, renovando valores e métodos educacionais, principalmente no que tange à interação que tem na atuação do professor em sala de aula um direcionamento para a troca de informações entre os alunos, relacionando-as a um contexto cultural. A sociedade contemporânea exige sujeitos mais autônomos e informados, e a educação em geral, precisa dar condições para encorajar uma apren-

dizagem que propicie e promova a construção do conhecimento. Dessa forma, este é o terceiro ano consecutivo que procuro entrelaçar literatura, vivências dos alunos e ensino no clube de leitura realizado em diferentes escolas. Mas o que é um clube de leitura?

Engana-se quem pensa que estou falando de algo que surgiu em tempos recentes. Os clubes de leitura datam de muito longe temporalmente. Conforme consta matéria publicada no *Ilustríssima da Folha de São Paulo* (2017),² conta-se que os clubes de leitura tiveram início pelos idos do século XVIII, quando grupos de religiosos americanos se reuniam para ler a bíblia e também na Europa, particularmente, na França, quando aristocratas se reuniam para discutir leituras feitas, bem como as novidades intelectuais da época. Um dos famosos quadros do pintor francês, Anicet Lamonnier, retrata um desses encontros, em 1755, no qual intelectuais estão reunidos para a leitura de uma peça de Voltaire – *L'Orphelin de la Chine* – conforme pode ser visto na figura 01.

Figura 1 – Leitura da tragédia de Voltaire *L'Orphelin de la Chine*, no salão de Madame Geoffrin em 1755



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Les_salons_au_XVIIIe_si%C3%A8cle_-_Histoire_Image.jpg
Acesso em: 18 out. 2018.

De lá para cá, os clubes de leitura se intensificaram, sendo mais ativos nos Estados Unidos, como muito bem demonstra o filme *O clube de leitura de Jane Austen* (2007), do diretor Robin Swicord, adaptado do

² A matéria completa pode ser lida no sítio: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/08/1908987-clubes-de-leitura-atraem-cada-vez-mais-os-que-querem-manter-o-habito-de-ler.shtml>>. Acesso em: 18 out. 2018, às 23h15min.

livro homônimo de Karen Joy Fowler. No livro e no filme, um grupo de seis pessoas apaixonadas pela obra de Jane Austen, autora de clássicos como *Razão e sensibilidade*, reúnem-se para ler a obra da importante escritora inglesa do século 19. Quiçá, a característica mais relevante do clube de leitura seja o que, geral, não se faz na escola: leitura por prazer. As pessoas se reúnem para ler obras que apenas dão prazer a elas, e não para serem cobradas em uma prova ou algo parecido com isso. Após esse breve parêntese, volto à minha experiência com clubes de leitura, em especial, a que desenvolvi ao longo de 2018.

Figura 2 – cenas do filme Clube de leitura Jane Austen



Fonte: <<https://www.oquetemnanossaestante.com.br/2013/08/filmes-resenha-002-o-clube-de-leitura.html>>

Acesso em: 18 out. 2018.

Outrora, em outras escolas, a minha abordagem no clube de leitura era permeada na re (construção) de uma concepção cultural mais ampla de maneiras particulares de pensar sobre e fazer leitura e escrita em contextos culturais. Porém, em meados de fevereiro de 2018, percebendo a necessidade de ouvir e acompanhar os jovens, resolvi criar o Clube da

Leitura em caráter voluntário numa escola particular. De início, percebi a relutância dos alunos para “achar” um tempo para ler. Após apresentar a ideia da metodologia e tão logo eles perceberam que tinham um espaço para falarem sobre eles mesmos, o clube adquiriu uma configuração que trouxe considerável relevância a este trabalho. Esse processo serviu para confirmar e consolidar a convicção de que as obras literárias não devem estar longe da linguagem dos alunos já nos anos do ensino fundamental, mas, sobretudo, durante toda a vida escolar.

É importante ressaltar, no caso do clube de leitura, que todos os envolvidos devem estar comprometidos, pois os elementos que envolvem o Projeto de Leitura e os estudantes participantes devem inter-relacionar-se, com objetivo de promoverem uma aprendizagem significativa, na qual o estudante atua como o agente condutor. Portanto, a metodologia que apliquei foi vista como estratégia para a aprendizagem, uma vez que proporcionou a reflexão de ideias, o levantamento de hipóteses e, principalmente, a reorganização dos saberes. Nesse sentido, o estudante tem a escola e a sala de aula como ambiente social de discussões, de interações e de crescimento intelectual, que transforma e torna sua participação social ativa.

Faz-se importante buscar a reflexão sobre o papel do professor frente às suas práticas, como cita Zabala (1998, p. 72), “provavelmente a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas”. Assim, me questiono sobre qual a verdadeira importância de trabalhar com práticas de letramento aliadas aos discursos dos alunos. Mais que isso: como fazer com que esses saberes aconteçam em rede e sejam disparadores para o clube de leitura?

Segundo Morin (2003, p. 172), é preciso “ensinar a condição humana, é preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. A condição humana deveria ser objeto essencial de todo o

ensino.” O homem produz sua história, e sua natureza humana não é outra senão a social, e sabendo que os homens produzem as suas próprias necessidades, o que impulsiona a busca destes saberes, como estes são construídos pelos alunos? Identificar-se com práticas de letramento envolve a interação com diferentes textos que estejam relacionados às identidades, as práticas sociais dos alunos. Sendo a natureza humana social, podemos como afirma Schlatter (2009), focalizar atividades que promovam o letramento, ou seja, a participação em diferentes práticas sócio- interacionais que envolvam a leitura e a escrita.

Por onde andei...

Aqui, tento engendrar uma breve narrativa acerca dos caminhos por onde percorri, a fim de que este projeto pudesse ganhar asas e sair da condição de projeto... esta travessia se constituiu como uma grande tessitura, posto que o projeto fez parte de uma pesquisa que visava associar, partindo do referencial teórico da interdiscursividade em sentido restrito, a relação de um texto com outros, considerando que podemos analisar obras (não) literárias com as vivências dos alunos para que eles possam registrá-las, relacionando suas experiências e, ao mesmo tempo, utilizando práticas de letramento, adquirindo saberes da literatura e das artes como um todo, bem como cultivando hábitos positivos através de um estudo dinâmico, criativo e crítico. Dessa forma, em um contexto específico de linguagem, apliquei um estudo analítico em relação ao projeto de leitura.

Na análise do lugar de ensino e aprendizagem, tornaram-se relevantes alguns questionamentos, tais como: “De que maneira posso aplicar a interdiscursividade relacionada à literatura utilizada e quais as estratégias pedagógicas adequadas para este fazer?”; “Que saberes e competências, os alunos deveriam construir / adquirir durante a realização deste trabalho de leitura – escrita - contextualização? A mediação do professor contribui para a aquisição destes saberes e competências?”.

Esses questionamentos iniciais foram os norteadores para que, ao longo de 2018, meu projeto pudesse, como já disse, ganhar asas...

Os alunos escolheram os temas que queriam discutir e, a partir dessas escolhas, fizemos várias leituras correlacionadas aos temas escolhidos. Além de estabelecermos conexões entre as obras escolhidas durante o ano letivo de 2018, com as vivências dos alunos utilizando intertextos, interdiscursos, também analisamos o letramento na leitura e escrita como práticas sociais, na reflexão sobre a língua e a literatura e sobre o uso destas em diferentes contextos sociais objetivando, com este trabalho, re (pensar) como podemos aplicar o conceito de letramento no projeto de leitura. Para tanto, busquei responder a outras tantas perguntas, além das já elencadas anteriormente: 1) quais as oportunidades proporcionadas para que ocorram práticas de letramento?; 2) Como essas práticas se desenvolvem?.

Como bem observa Zabala (1998, p.13), “provavelmente a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas”. Partindo da reflexão de Zabala, me questionei e me questiono: qual objetivo real pretendo atingir com as práticas de re (leitura) utilizando obras da literatura e da arte? Partindo dessa reflexão, me interrogo uma vez mais no sentido de por que não discutirmos um projeto de educação na direção do que propõe Silva (1996, p. 209), “uma educação e um currículo que multipliquem os significados, em vez de se fechar nos significados recebidos e dominantes.” O clube de leitura, a meu ver, dá-se como essa multiplicação de significados da qual fala Silva, por isso ele me é tão caro..., afinal, neste projeto estiveram presentes as premissas da prática pedagógica vinculada à afetividade – entre o *eu* e o (a) *outro* (a) (professor (a)/estudante, estudante/professor (a), estudante/estudante) – que foi resgatada pela emoção, pelo ato de pensar e pela reflexão junto aos alunos que compartilharam comigo as atividades do clube de leitura. Dessa maneira, busquei ressaltar o *exercício da curiosidade que convoca a imaginação*, como argumenta Paulo Freire (1997). Em outras palavras,

com o clube de leitura, busquei potencializar a prática pedagógica em que estiveram presentes criações, desafios outros, mas sem perder de vista que eu não inventei nada, apenas criei condições para o desenvolvimento das competências trazidas pelos estudantes, para que eles, agentes transformadores da realidade, pudessem ser mais independentes, mais críticos (as) e, principalmente, seres ativos nas mais diversas relações sociais.

Nessa linha de raciocínio, também me aproximei de um posicionamento para fomentar o pensamento crítico, como meio de ampliação dos estudos vinculados aos participantes do projeto de leitura visando, assim, estabelecer relação entre conhecimento científico e o conhecimento acumulado, em sua trajetória escolar e de vida; identificando problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face às realidades complexas, a fim de contribuir para superação de exclusões sociais, etnicorraciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. Portanto, diante dessas considerações, tentamos desconstruir a concepção clássica de aula que se fundamenta na exposição de conteúdo, por isso, ressalta-se a importância da construção coletiva dos temas e conteúdos em situações de desafio, para que os estudantes, de forma interativa, possam construir a resolução de situações problema.

Cabe salientar que, antes do desenvolvimento de cada encontro, é necessário que o tema escolhido seja levantado a partir da realidade do estudante, ou até mesmo de situações que aconteçam no próprio ambiente escolar. Para a aplicação da metodologia de pesquisa, é necessário definir um plano de ação que se inicia com a escolha de um tema norteador para a aprendizagem que permeará todos os encontros e as leituras do semestre. Também é uma condição *sine qua non*, salientar que lançado o tema, ele deve ser transformado e/ou promover um novo conhecimento.

Nossos momentos...

As reuniões aconteceram às sextas-feiras, das 13h30 às 14h50 min, com um grupo de alunos convidados para participar do projeto experi-

mental na escola. Resumirei algumas das principais ações ocorridas durante este ano. O primeiro encontro do projeto leitura contemplou uma dinâmica para que os alunos compreendessem a importância de respeitar diferentes pontos de vista. Apresentei a eles, por meio de slides, a proposta do projeto de leitura e expliquei as teorias a ele vinculadas, definindo portanto, a intertextualidade, a interdiscursividade, as práticas de letramentos, as vivências dos alunos.

Para finalizar o primeiro encontro, deixei como proposta para reflexão em casa uma situação-problema. Aqui, iniciou-se a observação da realidade, o que poderíamos sugerir como tema que nos instigava. O tema pode ser apresentado por meio de perguntas, afirmação a ser constatada, pesquisas, entrevistas, estudos de casos etc., propondo desafios aos estudantes, a fim de aguçar curiosidade, reflexão e o levantamento de hipóteses.

Como afirma Berbel (2012 p. 56),

Observa-se a ênfase na desejada capacidade do aluno para detectar problemas reais e buscar soluções originais e criativas para eles e, ao mesmo tempo e na mesma direção, o desenvolvimento de sua capacidade para fazer perguntas relevantes, o que implica um processo de ensino/ aprendizagem intencionalmente voltado para este fim, com características que aproximam ensino de pesquisas.

No segundo encontro, tivemos como foco a fase de observação da realidade que, para Berbel, é importante que haja no mínimo três fontes de observação da realidade, dentre elas, podemos citar 1. Experiência de vida. (escrever de 10 a 15 linhas, qual a relação desse tema com a sua vida? / Que inquietação esse relato que você fez te trouxe?), assim, faz mais sentido porque tem vínculo com a vivência; 2. Literatura que trate criticamente sobre esse tema; 3. O que os alunos escolhem: questionários, entrevistas, notícias. Qual o ponto principal de informações que vamos ter para elaborar o tema? Quais são possíveis para se colocar em prática?

Cada estudante falou sobre seu conhecimento prévio acerca da situação-problema pensada, ou seja, fizemos um levantamento sobre as

curiosidades, dúvidas e as certezas sobre os temas propostos; enfim, um diagnóstico da realidade social ou do contexto do tema que seria desenvolvido nos encontros semanais do primeiro semestre.

Após a explanação de todos os temas sugeridos pelos alunos, votamos pela escolha de apenas um deles para ser trabalhado durante o primeiro semestre. A partir da definição do tema “Bullying e seus reflexos no cotidiano escolar”, os estudantes organizaram os fatores relacionados com o tema/problema. Esse trabalho constituiu-se em listar tópicos a serem estudados e perguntas para serem respondidas. Nesta parte do processo, também utilizamos a teoria das práticas de letramentos, pois fizemos o registro escrito, a partir dos gêneros textuais e os seus suportes.

Cada grupo ou trio (depende do número de estudantes) apresentou os pontos que consideraram importantes, em slides. Após a exposição dos alunos, fomos para a fase da pesquisa na qual os fatores relacionados foram registrados para serem explicados teoricamente. Orientei os estudantes com relação ao uso de técnicas variáveis de pesquisa (biblioteca, entrevista, dados estatísticos, correspondência, laboratório, debates, discussões, resolução de exercícios, aplicar questionários qualitativos ou quantitativos, assistir a palestras, aula-passeio, cinema, museus etc.). Os estudantes verificaram o que as informações têm em comum, o que elas têm de diferente, de contrastante.

Nesta etapa, os estudantes apresentaram (slides sobre autoestima, música americana sobre *bullying*, relatos de crianças que sofreram *bullying*, pesquisa de *charges* sobre *bullying* na escola, *animes* sobre *bullying*), leitura do livro *Antes Que Eu Vá*, de Lauren Oliver, análise do filme *Extraordinário* (aqui se aplica mais uma vez a interdiscursividade), sendo que todos tratam do assunto estudado.

Cada estudante ou dupla apresentou o tema para o grupo a partir do material que eles escolheram, dessa maneira não houve repetições. Tivemos atenção especial para não usar uma única fonte, nem para observar nem para teorizar para não se ter um único viés. Quando assistimos ao filme *Extraordinário*, inclusive com a presença de algumas

mães, tentei prepará-los para ver o filme, elencando o que poderia ser estudado no filme com informações a respeito do tema e pedindo que depois registrassem aspectos que perceberam sobre o tema.

A fase da pesquisa, com as apresentações das (re)leituras feitas por cada aluno, contemplou assim um dos objetivos do projeto de leitura, conhecer o maior número de obras em um pequeno espaço de tempo através do compartilhamento do contexto principal das histórias.

Após os estudos (pesquisas), desafiados pelo tema escolhido pelos alunos, eles procuraram a solução, iniciou-se, então, a construção de hipóteses, na qual se organizaram as atividades de possíveis soluções para o *bullying*. Nesta etapa, percebeu-se que os estudantes já eram capazes de compreender o que foi discutido e apresentar seus conhecimentos sobre o tema.

Mesmo com o cronograma de planejamento estruturado, tivemos alguns percalços devido a não autorização para a realização das reuniões quando ocorressem atividades do ensino médio em turno integral, o que adiou muitos encontros, pois na época do planejamento do cronograma não tivemos acesso a essas informações e ressalvas.

Quando retornamos das férias escolares, fez-se necessário despertar o gosto de ir ao encontro de nosso clube, como nos diz Cereja (2005, p. 53), “[...] a expectativa do aluno é que o ensino de literatura se torne significativo para ele, ou seja, possibilite o estabelecimento de nexos com a realidade em que ele vive, bem como de relações com outras artes, linguagens e áreas do conhecimento”.

Os alunos estavam lendo na disciplina de língua portuguesa a obra *The Phantom of the Opera*, assim, de forma interdisciplinar, essa obra foi o pano de fundo para retornarmos os trabalhos. Ouvimos a trilha sonora, fiz um relato de experiência da apresentação do teatro que assisti em San Francisco, assistimos ao ballet russo *Vizzavi*, discutimos sobre as temáticas tratadas, dentre outros. Tivemos *picnic*, cordão de contos e várias outras atividades neste ínterim, porém com algumas semanas interrompidas para atendermos às normas vigentes.

Enfim, chegou o momento em que ocorre a ação-reflexão-ação ou teoria-prática-teoria. É o exercício das práxis. Pensamos em trabalhos posteriores como encaminhar sugestões e/ou reivindicações, ou, ainda, conversar sobre a necessidade da ação. Dessa maneira, construímos um grande painel com mensagens para que os estudantes testassem a validade do que foi aprendido, ou seja, depois de pesquisar sobre um tema que os incomodavam, eles resolveram intervir na realidade para utilizarem os conceitos aprendidos, assim com pequenas atitudes, tentaram intervir de maneira positiva na comunidade escolar.

O que ficou da travessia feita *no* e *pelo* clube de leitura...

Trabalhar com o Clube de Leitura nos fez repensar o papel da mediação, que se encontra no cerne do entendimento pedagógico de Vygotski. Utilizamos a linguagem como instrumento de mediação humana, e constituídos *na* e *pela* linguagem se tornou imprescindível transcender o mundo dos livros e dos livros ir para o mundo das vivências dos alunos e, nessa troca, de forma simples e gradativa, como nas palavras de Bertrand (2003, p. 358), surgiu “um efeito de sentido, inscrito e codificado na linguagem”. Linguagem esta que dependia da construção do aluno, em hipótese alguma eu poderia oferecer a resposta. Foi um construto no qual eu fazia as perguntas para eles pudessem refletir, escolher e tomar decisões, agrupando elementos sintetizando, tornando-se protagonistas.

Propus leituras a partir da escuta dos problemas vivenciados pelos alunos, quis ouvi-los e acompanhá-los, e confesso que requer muito foco, pois tínhamos que trabalhar com foco em um tema para explorá-lo bem, sem criar muitos hipertextos. *Como provocar os alunos para que realizem leituras aprazíveis e ao mesmo tempo, investigativas?* Me fazia essa pergunta toda semana, ao planejar a reunião seguinte.

Possibilitei aos alunos serem protagonistas e fiquei atenta aos ganhos e às dificuldades. Foi uma experiência consciente e com reflexão,

planejada e reconstruída passo a passo. Ao invés de escrever, anotar até os suspiros dos alunos, pedi para que eles escrevessem e depois complementávamos as ideias conjuntamente. Assim também fizemos práticas de letramentos.

As entrevistas, o tratamento dado a estas, a ação, reação e motivação dos alunos se deu como uma intervenção construída positivamente, pois eles estavam sendo ouvidos. Minha preocupação, desde o início, era propor uma ação eficiente e que realmente fizesse diferença na vida desses alunos, mas sabia que tinha que delimitar o tema. No começo, queria falar com eles sobre outros temas que eles queriam ler e estudar como suicídio e depressão, dentre outros, mas ficaria muito abrangente.

O trabalho final de confecção de um painel com envelopes pequenos com frases de motivação e valorização sendo entregues pelos integrantes do grupo foi a segunda alternativa decidida pelo grupo, pois o teatro baseado em situações reais do cotidiano escolar não foi autorizado devido ao excesso de atividades no final do ano escolar. Enfim, com pouco, tentamos contribuir para a redução do problema do *bullying* no dia a dia, além, claro, de proporcionar aos alunos a experiência do clube de leitura.

O nosso clube de leitura foi essencialmente dialético, propôs a arte do diálogo, do encantamento com as palavras do outro e nos auxiliou a ler livros e pessoas. Enfim, a ler o mundo, não é à-toa que Paulo Freire dizia que a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Companheiros e companheiras de conversa e de escuta...³

BARROS, D. P.; FIORINI, J. L. (orgs). *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. São Paulo. Universidade de São Paulo, 1994.

BARTON, D. *Literacy: an Introduction to Ecology of Written Language*. Oxford:Blackwell Publishing, 2007.

³ Algumas obras não foram usadas diretamente na elaboração deste artigo, entretanto, julguei pertinente colocá-las no *roll* dos "companheiros e companheiras de conversa e de escuta", uma vez que elas também se constituíram como importante elemento de reflexão para o que discuti neste artigo.

- BERBEL, N. *A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez*: uma perspectiva teórica e epistemológica. Londrina, EDUEL, 2012.
- BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Tradução do Grupo CASA. Bauru: EDUSC, 2003.
- BORGES, J. L. *Atlas*. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BRANDÃO, C. R. *Minha casa, o mundo*. São Paulo: Ideias & Letras, 2008.
- BRASIL, MEC/Inep. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*: Fundamentação teórico-metodológica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF. 2006.
- CEREJA, W. R. *Ensino da literatura*: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UNB, 2001.
- FIORIN, J. L.; PLATÃO, F. S. *Lições de texto*: Leitura e redação. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia* - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado de Letras, 1995.
- KRISTEVA, J. *Introdução à Semanálise*. São Paulo: Perspectiva 1969.
- _____. *Introdução à semântica*. Tradução Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- LISPECTOR, C. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares, Companhia das Letras, São Paulo, 1997.
- MORIN, E. *Os Sete Saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MURAKAMI, Haruki. *Norwegian Wood*. Porto: Civilização, 2004.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PESSOA, F. Livro do Desassossego. Edição de Jerónimo Pizarro. Edição Crítica de Fernando Pessoa, Série Maior, vol. XII. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2010.

REUTER, Y. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a Cegueira*. 9.^a edição. Lisboa: Caminho, 1995.

SCRIBNER, S; COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SILVA, A da. *Textos e ensaios filosóficos*. v. 1, Edição/reimpressão, São Paulo: Âncora Editora, 2005.

SILVA, T. T. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, vol. 7, nº 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TELES, G. M. *Arte de Amar*. Rio de Janeiro, Imago, 1977.

VAL, M. da G. C. *Redação e textualidade*. 2^a ed. São Paulo. Martins fontes, 1999.

VIEIRA, A. *Sermões*. Erechim: Edelbra, 1998.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZABALA, A. *A Prática Educativa*. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Ensino de língua portuguesa para surdos: escola inclusiva x escola bilíngue, um olhar pedagógico

*Vanessa dos Santos Ferreira*¹

*Shirley Villhalva*²

Introdução

A educação do aluno surdo, no Brasil, suscita inúmeros debates e considerações acerca das questões linguísticas, sejam elas relacionadas à língua portuguesa ou à Libras. Em outras palavras, discutir a escolarização do surdo não é uma tarefa fácil, enquanto denota muitos desafios, tanto para os educandos quanto para os profissionais envolvidos, como: os professores e intérpretes atuantes em salas de aula. Contudo, deve-se considerar também a atuação dos profissionais administrativos, coordenadores, merendeiras, entre outros que participam do ambiente escolar, já que existe a necessidade de acessibilidade comunicacional³ em toda área educacional.

Em 2016, a autora foi professora de Língua Portuguesa, no ensino regular, na Escola Municipal Maria Lúcia Passarelli localizada em Campo

¹ Graduada em Língua Portuguesa, Inglesa e suas respectivas literaturas (UEMS); Mestre em Historiografia Literária (UEMS). Pós-graduanda em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (UFMS), e-mail: vanesantos2013@gmail.com.

² Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas intitulado Ensino de língua portuguesa para surdos: escola inclusiva x escola bilíngue, um olhar pedagógico, e-mail: shirley.vilhalva@ufms.br.

³ “Acessibilidade comunicacional é, portanto, oferecer recursos, atividades e bens culturais que promovam independência e autonomia aos indivíduos que necessitam de serviços específicos para acessar o conteúdo proposto. Audiodescrição, legendas, janela de Libras, impressões em braille e dublagem são alguns dos exemplos existentes”. (Universidade Federal do Ceará). Disponível em: <<http://www.acessibilidade.ufc.br/acessibilidade-comunicacional-voce-ja-ouviu-falar/>>. Acesso em: 29 dez. 2018, 16h45.

Grande-MS. Tinha aproximadamente uns quarenta alunos matriculados no 6º ano do ensino fundamental e, dentre eles, havia uma aluna surda, cujo nome é Gabi, bilíngue nas modalidades da língua oral e de sinais. A estudante não tinha um intérprete, e isso favorecia a falta de comunicação entre a aluna surda e os demais alunos, primeiramente porque ninguém sabia Libras, em segundo lugar, porque a educadora tentava se comunicar com a estudante, mas ela se recusava, por não querer utilizar a língua de sinais. Em tais situações, a estudante tentava oralizar, entretanto não conseguia emitir uma fala compreensível.

A aluna em questão não conseguia resolver nenhum exercício proposto durante as aulas apesar de que apresentava interesse pelos estudos. Após esse período inicial, os familiares a levaram ao médico especialista onde houve a concessão de um laudo constatando a surdez. De posse desse documento, a escola pode solicitar os serviços de um intérprete⁴ para a aluna.

A aprendiz surda teve muitas dificuldades ao receber as atividades e provas referentes ao 1º bimestre. Até esse momento, a estudante se sentia a única que usava a língua de sinais, percebendo que os demais colegas utilizavam apenas a língua portuguesa oral. Nesse período, a aluna não conseguia resolver os exercícios e entregou a prova bimestral praticamente sem resolução, posto que resolveu apenas uma questão. A educanda apresentava certa resistência em relação ao uso da Libras, mas, no 2º bimestre, já podia contar com o serviço da intérprete. A estudante mostrou-se mais interessada pelos estudos após a vinda da especialista, e isso foi demonstrado durante as aulas de Língua Portuguesa. Além disso, o resultado da avaliação do 2º bimestre também refletiu a atuação da profissional, uma vez que a nota obtida pela aluna surda foi 9,5 pontos.

Em agosto, de 2016, iniciou-se um trabalho com linguagem e discursividade, no 6º ano, através do projeto “100 Anos Manoel de Barros⁵”.

⁴ O Art. 2º da lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010 regulamenta a profissão de tradutor e intérprete. Para a lei, o profissional terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

⁵ O projeto, desenvolvido pela REME, tinha como escopo homenagear o centenário do poeta Manoel de Barros. Assim sendo, os professores apresentavam aos alunos a biografia sobre o escritor e a bibliografia elaborada pelo

Durante o mês em questão, houve o desenvolvimento de várias oficinas relacionadas ao projeto. Entre elas podemos destacar: a leitura de alguns poemas do poeta Manoel de Barros; a discussão sobre os poemas; a elaboração de uma releitura e, por fim, a transcrição de um poema escrito em português para a língua de sinais, mas como o auxílio da intérprete. O poema **O menino e o rio** foi um dos tantos poemas estudados em sala de aula e transcrito para a Libras.

A profissional solicitou alguns minutos de cada aula para ensinar língua de sinais aos estudantes. Todos começaram a praticar a Libras. Houve significativo rendimento estudantil, inclusive da aluna surda. Podíamos verificar a interação dos educandos com a aluna. Após a intervenção da intérprete, na promoção de um espaço de trocas linguísticas, muitos estudantes começaram a fazer trabalhos em grupo com a Gabi, além de se proporem a aprender uma nova língua. Antes disso, a aluna surda estava à “margem da sala de aula”, após a interação com os demais estudantes, houve o que denominamos de “inclusão no âmbito da educação inclusiva” que acontece dentro da escola de ensino regular. Em outras palavras, a execução deste projeto possibilitou desempenhar as práticas discursivas, ou seja, através da linguagem, houve produção de sentidos tanto para os estudantes ouvintes como para a aluna surda. Esses alunos puderam expor suas visões de mundo, sejam por meio da oralidade, da escrita, ou pela língua de sinais. Destaca-se que a importância da experiência vivenciada na turma corrobora com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, as gerais estabelecem que as escolas ao formularem seus currículos, podem:

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. (2017, p.09)

O modelo mencionado anteriormente se refere ao exemplo de como funciona uma escola inclusiva⁶. Em contrapartida, existe o modelo escolar específico bilíngue⁷, nas palavras da autora Ronice Quadros (1997, p.27):

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

As ações em sala de aula, sejam elas na escola inclusiva ou na escola bilíngue⁸, são de suma importância e têm um significado específico diante do fazer pedagógico. Em se tratando de prática docente, ressalta-se que, através do ensino de línguas e da produção de significados em práticas de linguagem, é possível que haja a formação social do aluno, além da possibilidade de influenciar as relações sociais ocorridas ao longo das aulas e durante o convívio em sociedade onde os sujeitos do discurso estão introduzidos.

A construção do conhecimento a partir do ensino de línguas⁹ permite posicionamentos enquanto sujeitos, além de poderem argumentar e construir sentidos através da linguagem. Além disso, esses elementos propiciam inúmeros e diversificados efeitos nas relações sociais como: maior interação, comunicação e inclusão.

⁶ Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade, bem como respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. (BRASIL, 2004)

⁷ A expressão “educação bilíngue” é abordada de maneira abrangente. Contudo, neste trabalho, utilizamos os vocábulos para designar apenas a educação de surdos. Parte-se do pressuposto de que uma pessoa pode perpassar por diferentes abordagens linguísticas.

⁸ Segundo o decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, capítulo VI, art. 22, § 1º são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

⁹ Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

A linguagem¹⁰ é a base das relações em sociedade, permitindo aos sujeitos potencializar suas ideologias e maneiras de ler, bem como compreender e interpretar os sentidos de uma língua. Além disso, permite refletir sobre suas práticas, leituras, discursos, entre outros. O sujeito dotado de linguagem está suscetível a problematizar e indagar o seu posicionamento enquanto indivíduo.

Os professores e pesquisadores devem buscar formações continuadas, analisando o processo ensino-aprendizagem das crianças surdas, pois isso reflete tanto nos modos de ensinar quanto na elaboração do plano didático, na escolha de materiais e dos conteúdos. Ao invés de ministrar uma aula expositiva e tradicional, é fundamental a realização de um trabalho em que o ensino de línguas decorre de maneira crítica e interativa, intercultural e interdisciplinar partindo do pressuposto de que há a necessidade de sugerir discussões e apontamentos sobre as possíveis interpretações das visões mundo nos mais diversos campos do saber.

A pesquisa seguiu o caminho metodológico em uma abordagem qualitativa, especificamente em busca de dados que colaboravam para o cumprimento do objetivo central. Nessa direção, produzimos o levantamento de materiais bibliográficos que abordam o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, mais especificamente no que diz respeito ao local onde esse aprendizado deve ser desenvolvido, considerando as diferenças entre a escola de ensino regular com o apoio de um profissional intérprete e a escola de ensino específico, a qual presume a convivência direta da pesquisadora com a situação pesquisada.

Entre procedimentos metodológicos adotados, houve a realização de pesquisa documental produzida através da análise de sites, revistas, livros, artigos, documentos da legislação nacional em vigência e do sistema global de computadores (internet), por meio de textos online. Podemos

¹⁰ O PCN (BRASIL, 1997) define linguagem como uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta – diferentes práticas sociais das quais se pode participar.

citar, também, a efetivação da pesquisa bibliográfica, os conceitos de: “acessibilidade comunicacional”; “escola inclusiva”; “ensino bilíngue”; “língua” e “linguagem”. Os principais autores que colaboraram com a pesquisa foram: Sá (2011), Quadros (2006), Machado (2002) e Júnior (2002).

O texto será apresentado em cinco partes que consistem em discutir primeiramente a aquisição da linguagem, mais especificamente a língua de sinais como primeira língua da criança surda. Também será tratado sobre as necessidades do aluno surdo. Subsequentemente faremos uma abordagem relacionada aos professores surdos e aos ouvintes. Por fim, iremos exibir aspectos dos materiais didáticos bilíngues para a compreensão da língua portuguesa.

1. Língua de sinais como primeira língua da criança surda

A Câmara técnica, intitulada *Surdo e a Língua de Sinais*, que aconteceu no período de 08 a 1 de agosto de 1996 em Petrópolis/RJ propôs subsídios para a legalização da Língua de Sinais para a pessoa surda e também caracterização da profissão do intérprete da Língua de Sinais. Com essa meta, foi observado que todos os participantes surdos e ouvintes assinalaram a temática sobre os diferentes grupos familiares. Os resultados das pesquisas internacionais apresentam que 90% das pessoas surdas possuem familiares ouvintes que desconhecem a língua de sinais, e assim mantêm um distanciamento de criar um ambiente linguístico visual a essas crianças surdas. Dessa forma, houve necessidade de legitimar uma lei da língua de sinais para que essas crianças pudessem receber a educação em sua primeira língua, já que, dentro do seu ambiente familiar, não era possível. Nesse sentido, concordamos Ademar Júnior (2010), pois, para ele, a escola bilíngue pode proporcionar ao surdo uma educação em sua L1 fora do contexto familiar, porém dentro do ambiente educacional. O autor assinala que:

A escola bilíngue é boa para o surdo, pois o convívio com duas línguas acarreta em um desenvolvimento, tanto para os surdos quanto para os ouvintes, porque os surdos serão instruídos em sua primeira língua a LIBRAS (L1) e terão a oportunidade de aprender a Língua portuguesa (L2), processo este repleto de dificuldades, apesar da convivência das duas línguas no mesmo ambiente escolar, isso devido as dificuldades gramaticais da língua portuguesa, que se mostra bem distinta em relação à gramática da língua de sinais. Um outro benefício que pode ser observado é que os ouvintes também terão a oportunidade de aprender uma segunda língua. (JUNIOR, 2010, p. 34-35)

Nessa perspectiva, surge a necessidade de definir o termo “bilíngüismo”. Segundo a autora Ronice Quadros (1997, p.27):

O bilingüismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

A proposta para o encaminhamento da oferta da educação bilíngue foi necessária para expor os diferentes grupos de pessoas surdas, sendo eles filhos de pais surdos com ambiente em língua de sinais, surdos com pais ouvintes, sem ambiente de língua de sinais e ouvintes com pais surdos com e ambiente em língua de sinais. Nesse âmbito, as crianças surdas de pais ouvintes chegavam em um ambiente escolar sem o domínio da sua primeira língua e sem profissionais capacitados para o apoio educacional.

O documento sugere que a comunicação seja iniciada no âmbito familiar, entretanto existe a necessidade de ser aperfeiçoada ao longo das relações sociais. Dessa forma, acredita-se que a comunicação é o pilar indispensável para a evolução educacional do estudante surdo, uma vez que esse educando tem a possibilidade de contato com a língua tanto em sua casa quanto no contexto escolar. Esse contato se dá mediante o ato comunicativo com os colegas de escola ou com os profissionais envolvidos com a educação, conforme explica Vilhalva (2004, p. 01)

Quanto aos pais, na maioria ouvinte, é importante que os mesmos também sejam usuário da língua de sinais para que a criança seja independente e com essa conquista, ao chegar na fase da adolescência as noções das atividades de conviver entre surdos e ouvintes já tenha maior esclarecimento e entendimento. Destaque aqui pela importância de se matricular os familiares para que constituam um ambiente bilíngue em suas residências.

Ao seguirmos a perspectiva da autora entendemos que as crianças surdas devem ter a oportunidade de passar por um período de adaptação. Nesse caso, deve-se, primeiramente, considerar o conhecimento de mundo adquirido no âmbito familiar, porque, muitas vezes, os pais desconhecem a língua de sinais, e isso proporciona um distanciamento das informações cotidianas que são a base para que haja uma participação comunicacional. A atuação dos familiares é imprescindível no que concerne ao fato de aprender a língua visual, pois ele será fundamental para manter um contínuo entrosamento linguístico e cultural entre as culturas surda e a ouvinte.

Todavia, observa-se que grande parte do alunado surdo não domina a língua de sinais, isso dificulta o desenvolvimento da comunicação com os seus grupos familiares, pelo fato de serem ouvintes. Do mesmo modo, tais alunos têm a comunicação prejudicada na comunidade e também no ambiente escolar, pois os profissionais da educação, bem como a sociedade de maneira geral, não dominam a língua de sinais. Isso faz com que o ato comunicativo do aluno surdo seja afetado. Ademar Júnior (2010) faz uma observação coerente em relação à escola inclusiva, inferindo que o aluno surdo realmente é prejudicado seja linguisticamente, academicamente ou em sua construção social. A partir da vivência em sala de aula, o educando irá expandir o convívio social subsequente. A dificuldade do aluno surdo na escola regular se dá porque, mesmo que possa contar com o apoio de um intérprete, os outros profissionais em sua maioria não têm conhecimento e nem mesmo dominam a singularidade linguística exigida para a permanência e estímulo desses alunos. A esse respeito, segundo o autor supracitado:

No contexto fora da escola bilíngue, fica difícil para o aluno surdo aprender LIBRAS, pois o foco do ensino é a língua portuguesa, acarretando assim em uma exclusão dos alunos surdos, neste contexto. Fora os prejuízos ocasionados pela comunicação deficiente, como a perda de conteúdos e a socialização dos alunos, pois o contexto fora da escola bilíngue é para alunos ouvintes, a aula é preparada e pensada em português, o que prejudica o aluno surdo e até mesmo a atuação de possíveis intérpretes da LIBRAS existentes neste ambiente da escola inclusiva. (JUNIOR, 2010, p. 41).

Além das questões apontadas por Ademir Júnior (2010) ressaltamos que o aluno surdo também é prejudicado no processo ensino-aprendizagem porque não há oferta de um espaço linguístico visual hábil na escola regular. Os recursos visuais como fotografias, vídeos, desenhos e internet são limitados e não são exclusivos para o público com surdez. Esse contexto acarreta prejuízos linguísticos para os estudantes, tais como a aquisição tardia da língua portuguesa enquanto segunda língua. Conforme BRASIL/MEC/SECADI (2014, p.17), “para os estudantes com aquisição tardia¹¹, a escola deve garantir a interação em Libras com o objetivo de estabelecer a aquisição da linguagem”.

Na educação infantil, é necessário que haja a construção de um ambiente escolar lúdico onde as crianças surdas e ouvintes possam contar com uma variedade de materiais em diferentes línguas. Esses materiais serão suporte em todos os processos educacionais, ou seja, desde as séries iniciais até o ensino médio, de tal forma que a língua seja apresentada nas modalidades falada (oral), escrita e de sinais, com destaque para os diversificados gêneros textuais com os quais a criança vai interagir.

A presença de professores surdos com uma pedagogia surda é de suma importância no cenário escolar, pois a atuação direta desses profissionais nos espaços escolares propicia uma referência linguística ao

¹¹ A aquisição tardia é, portanto, frequente no caso da surdez, pois engloba tanto o surdo que passa anos insistindo no aprendizado da fala sem qualquer êxito, quanto o surdo que demora anos a ser diagnosticado, bem como aquele de poder aquisitivo desfavorável, que nunca teve acesso a uma instituição que o oriente, à terapia, ou ao contato com outros surdos, que lhe possibilitariam o aprendizado da língua de sinais. Sendo assim, por demorarem a assumir uma identidade, atrasam também a opção por uma língua. Com frequência, desenvolvem uma gestualidade caseira com seus familiares mais próximos que, muitas vezes, garantem apenas sua sobrevivência (os gestos se restringem às necessidades básicas, referentes a comer, beber, dormir, etc.). (NADER, 2011, 932)

alunado surdo. Entre as contribuições desses educadores, destaca-se o parecer, em outras palavras o *feedback*, elemento que pode assegurar a produção dialógica entre aluno e professor, já que o foco principal é a aprendizagem dos estudantes surdos. Nessa perspectiva, os professores ouvintes bilíngues têm a possibilidade de vivenciar uma nova metodologia visual caso tenham a oportunidade de atuar juntamente com o professor mediador sinalizante surdo. E também, com a presença do intérprete para situações em que o professor não é bilíngue.

O professor deve ser consciente de que, para atuar com estudantes surdos, será necessário conhecer a Língua Brasileira de Sinais, reexaminar suas práticas pedagógicas, além de observar os recursos visuais existentes e as estratégias de ensino. Assim, sua atuação em sala de aula será eficaz e produtiva, oportunizando a construção de um ambiente escolar onde há extensão da presença deste aluno. Já que o aluno de forma geral tem necessidade de conhecer a sua própria cultura surda, através da participação e vivência na comunidade surda na escola, sugere-se que o ensino aconteça através da pedagogia visual, uma vez que:

A pedagogia visual, o jeito surdo de ensinar e aprender, requer o ensino por imagens de forma que o conhecimento visual lhe seja acessível inclui as imagens como sendo as geradas em gravuras: PowerPoint, fotografias, desenhos, filmagens; cenas de teatro, dramatizações, contação de histórias em língua de sinais, literatura surda etc. (BRASIL/MEC/SECADI, 2014, p.13).

O ensino-aprendizagem será efetivo somente se todos os profissionais da esfera educacional estiverem comprometidos com o processo, levando em conta que a estruturação educacional deve ser coletiva, de modo que todos os profissionais devem se preocupar com as especificidades do aluno surdo, principalmente sua singularidade linguística. A partir de tais considerações, o educando surdo pode fazer o uso de diferentes modalidades comunicacionais principalmente onde há a presença da visualidade que mostra a cultura destacada na língua de sinais e presente nas demais línguas, porém de um modo universal.

2. As necessidades dos alunos são diferenciadas

A pedagogia almejada para estudantes surdos requer total atenção em relação às suas particularidades, uma vez que esses educandos possuem algumas necessidades diferenciadas, entre elas, destaca-se: surdez e deficiência visual (baixa visão); surdez e deficiência mental; surdez e deficiência física; surdez e deficiência neuromotora e surdocegueira. Em outras palavras,

Uma pedagogia pensada pelos surdos e com os surdos, incorpora em suas práticas e seus discursos, as narrativas dos mesmos, revelando sua total relação com os movimentos surdos. Tem como base uma proposta educacional bilíngue onde a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é adquirida como segunda língua. (MACHADO, 2010, p.19)

Conforme o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (GT_Educação Bilíngue_MEC, 2014) “se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola ou a universidade.” Acredita-se que independentemente de necessidades diferenciadas, a pessoa surda deve estar inserida numa cultura. O desenvolvimento cultural acarreta a construção da linguagem através da decodificação de códigos visuais, proporcionando a expansão da identidade surda e contribuindo para a aquisição de conceitos, valores e mecanismos favoráveis à formação social da pessoa surda.

Rodrigues (2015) acredita que a educação de surdos terá sucesso se levar em consideração a heterogeneidade das pessoas surdas. O autor faz a abordagem de algumas considerações sobre a educação bilíngue que merecem destaque neste texto, dados os propósitos em que nos empreendemos:

Nesse sentido, uma educação bilíngue pressupõe uma profunda mudança em organizações, conceitos, diretrizes, metodologias, posturas e concepções educacionais. Assim, para que a educação de surdos tenha sucesso, é importante

que haja todo um projeto educacional fundamentado na diferença linguística e cultural desses alunos. Além disso, é importante que se considere a heterogeneidade das pessoas com surdez e as diferenças entre os surdos, no sentido cultural do termo, e as pessoas com deficiência auditiva, já que cada grupo exigirá uma estruturação própria no seu processo educacional. (RODRIGUES, 2015, p.133-134)

Mediante tais ponderações do autor, infere-se que a escola inclusiva possibilita a permanência e inclusão de toda a comunidade escolar. Enquanto instituição, ela leva em consideração a diversidade humana, as diferenças étnicas, culturais, sociais, linguísticas, entre outros. Entretanto, elabora sua proposta pedagógica com métodos e projetos específicos para um determinado perfil de aluno. Rodrigues (2015, p.134) ressalta que:

Algumas propostas inclusivas atuais de Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, podem se ajustar bem às demandas das pessoas com deficiência auditiva que têm o português como língua materna e não são falantes de língua de sinais. Tais pessoas conseguem habituar-se melhor às salas de ouvintes, embora também demandem adaptações para a acessibilidade. Entretanto, observa-se que tal atendimento não se adequa à educação de surdos, falantes de língua de sinais, os quais, em condições similares às apresentadas na proposta educacional da escola e da turma estudada, têm ampliadas suas possibilidades de sucesso escolar.

Observa-se através das reflexões apontadas por Rodrigues (2015) que a escola inclusiva apresenta-se diante de diversos desafios, pois inclui estudantes com diferentes dificuldades, entre elas: motoras, visuais, sensoriais, intelectuais e linguísticas. Isso possibilita a construção de uma cultura inclusiva no contexto educacional, contudo não ajusta as suas propostas educacionais às diversidades existentes na comunidade escolar.

3. Professores surdos de língua portuguesa usuários da língua de sinais

Atualmente podemos conferir diversas discussões acerca da formação pedagógica de professores surdos. Dentre elas, deve-se levar em

consideração a posição dos educadores diante do ensino-aprendizagem dos alunos surdos, pois esses educadores revelam que ainda falta muito conhecimento a ser abordado. A partir dessas ponderações, aponta-se a importância de estudos no âmbito educacional e inclusivo, uma vez que surge a possibilidade de refletir sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa para os alunos surdos em um contexto educacional de ensino regular e em um ambiente bilíngue de ensino.

Nas palavras de Júnior (2010), subtende-se que a educação de surdos no cenário educacional brasileiro deve ser bilíngue, contudo as políticas públicas sugerem que o ensino deve ocorrer em escolas de ensino regular. Para o autor, conforme é sabido:

As políticas nacionais de inclusão têm proporcionado aos alunos surdos sua inserção no ensino regular, com atendimentos especializados “inclusivos” através de programas. Entretanto, as escolas que estão recebendo os alunos surdos, não estão preparadas para atender as demandas de uma educação bilíngue. E, mesmo que as escolas tenham professores especialistas isso não garante que esse profissional seja fluente em língua de sinais e que tenha conhecimento da cultura surda e suas peculiaridades. (JUNIOR, 2010, p. 35-36)

A abordagem do escritor revela que há opções educacionais divergentes e coloca a educação de surdos diante de dois cenários: o primeiro refere-se ao ensino regular, onde o educando pode contar com o apoio de um profissional da área de Libras para acompanhá-lo e, assim, a comunicação será recíproca apenas com o intérprete. O outro diz respeito ao ensino especializado. Nessa alternativa, o estudante estará em um ambiente cujos professores, os colegas de sala, entre outros também são surdos, o que pode proporcionar uma troca de cultura e particularidades entre os surdos. Além disso, na escola de educação bilíngue, todos dominam a língua de sinais, facilitando o ensino-aprendizagem. Na contramão, na escola de ensino regular, os alunos, professores, funcionários etc. são falantes da língua portuguesa, mediante tal verificação, constata-se que não há acessibilidade comunicacional e não há interação e troca cultural.

Conforme Rosa (2011, p.145), “compreender a língua de sinais e sua fundamental importância para a cultura surda é a base de entendimento da educação de surdos”. Nessa perspectiva, concordamos com a autora e acreditamos ser pertinente refletir sobre a cultura do outro, sobre as particularidades de ensino-aprendizagem, sobre os conteúdos, entre outros aspectos relevantes para a composição da formação do aluno surdo. De outro modo, a educação de surdos vai além de uma simples inclusão no ensino regular, pois há a necessidade de repensar todo o trabalho pedagógico para atender a esses educandos surdos.

Para a autora (idem, 2011, p.193), “o paradigma da inclusão de alunos surdos não implica necessariamente a inserção em classes regulares de ensino; é razoável pensar em escola bilíngue específica para surdos ou mesmo a classe especial podem oferecer maiores chances de uma prática educacional exitosa”. Em contrapartida, o art. 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988 preconiza que a educação de pessoas com deficiências, incluindo os alunos surdos, seja ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.

Como é sabido, a escola de ensino regular inclusivo é preparada para receber alunos ouvintes. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.27), cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc. Observamos, através da afirmação acima, que a escola de ensino regular está moldada ao contexto ouvinte e que o aluno surdo tem acesso restrito à cultura e à língua. Essa falta de suporte ao ensino de línguas para surdos em escola regular propicia, de certo modo, um fracasso escolar. Nessa conjuntura, somente a educação bilíngue pode proporcionar um desenvolvimento linguístico e cultural integralizado. Quadros (1997, p.32-33) faz uma abordagem interessante sobre os aspectos curriculares, trabalho pedagógico e sobre conteúdos a serem desenvolvidos na educação bilíngue:

Levando em conta o currículo escolar de uma escola bilingue, sugere-se que esse deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na LIBRAS. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula, o ideal é que sejam trabalhados a leitura e a escrita da língua portuguesa. O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Os pressupostos curriculares apresentados por Quadros (1997) são de extrema importância no âmbito educacional, porém a educação de surdos está pautada por diversas leis, apresentando lacunas, pois mesmo com o suporte de documentos legais, muitas escolas apresentam uma realidade divergente da preconizada pelas políticas públicas. Diante disso, o Brasil possui diferentes realidades educacionais no que diz respeito à educação de surdos, e estas devem ser assinaladas, já que ao longo da história, observa-se um notável percurso por teorias educacionais e métodos para tentar resolver impasses na educação de surdos em nosso país.

4. Professores de língua portuguesa ouvintes não usuários da língua de sinais: dificuldades ou falta de formação?

Os professores de língua portuguesa não usuários da língua de sinais possuem uma forma específica de lecionar, porque mediam o aprendizado a partir da visão de mundo que adquirem ao longo de suas jornadas, dos valores e das relações sociais que possuem como ouvintes. Tais docentes, por não dominarem a Libras, não conseguem dialogar e interagir com os estudantes surdos. Entretanto, esse desencontro não é o que o decreto nº 5626/2005 art. 13 recomenda. O documento preconiza que:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p.04)

Todavia, o espaço escolar inclusivo apresenta divergências em relação à recomendação do decreto mencionado anteriormente. Aponta-se a falta de formação dos profissionais da educação, com exceção do intérprete e, também, o desconhecimento da língua de sinais. Há a necessidade de as instituições formadoras propiciarem essa formação como indica o artigo 23 do decreto 5626/2005:

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005, p.8)

Diante dessa observação, Villava (2017) assinala a necessidade de estudar 40 itens sobre o surdo, contudo destacaremos 17 pontos considerados essenciais à educação do surdo. Entre eles, temos: a cultura surda; a identidade linguística; a educação bilíngue; metodologia de ensino da Língua de Sinais como L1 e da Língua portuguesa como L2; a escrita da língua de sinais; tecnologia e materiais em língua de sinais; bilinguismo e português para surdos; literatura surda; artes visuais e artes surdas; história sobre surdos; história da língua de sinais; política linguística e a língua de sinais; língua de sinais na área etnoeducacionais e indígenas

surdos; pais ouvintes e filhos surdos; escola bilíngue da língua de sinais como língua de instrução para surdos e ouvintes.

Dessa forma, infere-se que ao educador não há apenas a necessidade de dominar os conteúdos específicos, mas organizar seus conhecimentos didático-pedagógicos de tal forma a proporcionar o ensino-aprendizagem de todos os alunos, ou seja, os ouvintes ou os surdos. A partir dos pontos sugeridos por Villava (2017), o professor pode organizar o ensino, partindo do pressuposto de que esse profissional conhece a comunidade estudantil.

Cabe ainda ao professor a tarefa de harmonizar o ensino da Língua Portuguesa para os estudantes ouvintes e para os surdos, entretanto:

Adotar um ensino bilíngue Libras/Português em sala de aula requer uma mudança de postura por parte do professor e de todos os envolvidos nesse ensino, pois implica buscar alternativas para que o surdo se sinta tão a vontade para expressar-se no texto escrito como se sente quando usa a língua de sinais. É permitir que em seu texto haja inscrição de suas convicções sobre o mundo e sobre si, convivendo em uma comunidade linguisticamente diferente da sua. (FERREIRA, 2010, p. 162)

Ou seja, adotar esse tipo de ensino requer educadores capacitados e especializados e que compreendam as necessidades dos seus educandos surdos. Pode-se afirmar que há muitos desafios diante dos professores de Língua Portuguesa, visto que, em uma sala de ensino regular, o professor trabalha em ambiente misto (com ouvintes e surdos), então, caso desconheça uma prática pedagógica que subsidie a proficiência em Língua Portuguesa para os alunos surdos, o educador, por ser ouvinte, pensa e elabora a aula como ouvinte, não utiliza materiais e recursos bilíngues, ou seja, utiliza elementos essencialmente em língua portuguesa. Outro ponto a ser especificado é a dificuldade do educador em relação à falta de materiais em Libras, de Língua Portuguesa como segunda língua e também de língua estrangeira em sinais ou escrita disponíveis nas bibliotecas, cabendo ressaltar ainda a ausência de complementação pedagógica e formação continuada bilíngue para esses educadores.

5. Material Didático Bilingue Para A Compreensão Da Língua Portuguesa Como Segunda Língua É Uma Realidade Possível?

Partindo do pressuposto de que existe uma educação para surdos em escolas de ensino regular surge a necessidade de refletir sobre a acessibilidade aos materiais didáticos para esses alunos. Percebemos através de pesquisas que há um déficit de recursos e materiais didáticos para a abordagem das disciplinas no contexto escolar. Do mesmo modo, a Editora Arara Azul pensou nas questões acerca das políticas públicas e, então, investiu em estudos, políticas e projetos, fator que possibilitou a elaboração de livros digitais. Esses materiais didáticos estão disponíveis em CD-ROM em Libras e também em Português escrito. Entre as coleções, podemos apontar: *Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português*, *Coleção Trocando idéias: Alfabetização e projetos*, *Coleção Pitangüá* e *Coleção Porta Aberta*. Seguem, abaixo, algumas imagens relacionadas às coleções:

Figura 1 – Capas de alguns livros elaborados pela Arara Azul.



Fonte: Moderna PNLD (2018)

As escolas públicas que tinham alunos surdos matriculados receberam o material elaborado pela Arara Azul gratuitamente através da SEESP/Secretaria de Educação Especial do MEC, da FENEIS/Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Entretanto, conforme Ramos (2013, p.01):

O desafio que se apresenta para todos os envolvidos na Educação Inclusiva para Surdos é a utilização, avaliação, adequação, ampliação destes livros e a elaboração de outras propostas. Enquanto a pessoa surda não dominar uma língua de sinais e puder se apropriar adequadamente da cultura surda e da cultura ouvinte, isso significando não só exercer plenamente seus direitos de cidadão, mas poder circular livremente por todas as instâncias sociais – o que inclui necessariamente a língua escrita e a tradição literária, ele continuará a ser tutelado por alguém ou por alguma instituição.

Em março de 2007, a partir do projeto-piloto, aprimorado durante dois anos, houve o lançamento do livro *Trocando idéias: Alfabetização e projetos*, primeira obra digital bilíngue no mundo. Nesse período, mais de 20 mil alunos foram contemplados com o material didático, e a distribuição ocorreu de forma gratuita. Em abril de 2017, houve o desenvolvimento de mais um projeto, o qual resultou na edição de 20 volumes da Coleção Pitangá. As quatro séries iniciais do Ensino Fundamental foram agraciadas com volumes referentes às disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Conforme observado pela Editora Arara Azul (2013), o trabalho realizado é inédito no mundo. Além disso, não existe nenhum outro país que tenha elaborado e distribuído de maneira gratuita um material bilíngue para alunos surdos. Entretanto, os resultados esperados não foram positivos, pois os professores não compreendiam o material e chegaram a falar que não era bilíngue pelo simples fato de não clicar em uma janela que disponibilizava o conteúdo em Libras. Outra questão é que a grande maioria de professores não conhecem a língua de sinais e muitas escolas não possuem computadores individuais.

A proposta pedagógica do novo Pitanguá (coleção didática bilíngue) resume-se em:

Trabalho com conhecimentos linguísticos contextualizados; oralidade como grande destaque; produções textuais (orais e/ou escritas) bem estruturadas e com orientações; ponto a ponto, desde o 1º ano; Realização de leituras expressivas, jogralizadas ou dramatizadas, na seção Lendo de outro jeito; Na seção A escrita das palavras, os alunos do 1º e 2º anos exercitam a correspondência fonográfica. Já do 3º ao 5º ano, serão trabalhadas as normas ortográficas; Material complementar para recortar referente a algumas das atividades propostas; Jogos e brincadeiras trazem atividades lúdicas para aplicar os conteúdos de forma descontraída. (PNLD, 2019).

Verificamos, através do Projeto Pitanguá, que é possível abordar um material didático bilíngue para a compreensão da língua portuguesa como segunda língua para surdos. Trata-se, no entanto, de uma realidade um pouco distante, uma vez que muitos educadores não utilizam os materiais por não o conhecerem, porque acham ser de difícil manuseio ou porque as ferramentas tecnológicas são insuficientes nas instituições de ensino.

Nesse panorama, o aluno surdo dificilmente tem acesso aos níveis de leitura devido à falta da janela de Libras nos livros didáticos tradicionais e, com isso, perde mais uma vez por não poder usufruir dessa prática devido ao desconhecimento por parte dos docentes.

A proposta pedagógica dos livros didáticos digitais está adequada à base nacional comum curricular, ou seja, foi desenvolvida para propiciar as particularidades educacionais dos educandos surdos. A partir de tais apontamentos, consideramos ser de fundamental importância a reflexão sobre a utilização desses materiais tão proveitosos para o âmbito educacional. Sabe-se que os instrumentos didáticos existentes nem sempre são suficientes para o ensino-aprendizagem dos estudantes e do mesmo modo por não oferecerem suporte adequado ao ensino. Contudo, os livros projetados pela Editora Arara Azul estabelecem, em contrapartida,

conteúdos contextualizados e que condizem com as singularidades de cada aluno.

Por fim, o professor tem o papel e a responsabilidade pedagógica de utilizar um material bilíngue específico para o ensino e aprendizagem de surdos, bem como mediar conteúdos e informações que estejam disponíveis nesses manuais didáticos, pois, dessa forma, estará realizando um trabalho eficaz e diferenciado que contribuirá para a construção linguística e social dos alunos surdos.

Considerações finais

A partir de reflexões sobre o contexto educacional brasileiro para alunos surdos, surgiu a questão sobre onde esse aluno deve adquirir e desenvolver a Língua Portuguesa como segunda língua. Nessa perspectiva, temos duas possibilidades plausíveis: uma se trata do ensino regular inclusivo, e a outra que se refere à escola específica bilíngue. Para tentar responder a essa e outras indagações, dividimos o trabalho em cinco partes. A primeira fez uma abordagem sobre a língua de sinais como primeira língua da criança surda, contextualizando o leitor sobre a proposta de educação bilíngue e sobre o desenvolvimento pedagógico em uma escola de ensino regular. A segunda retoma as necessidades diferenciadas dos educandos surdos. A terceira parte expõe o olhar de professores surdos de língua portuguesa, usuários da língua de sinais; enquanto o quarto fragmento apresenta os professores de língua portuguesa ouvintes não usuários da língua de sinais levando em consideração suas dificuldades ou, até mesmo, a falta de formação. O quinto e último tópico propõe reflexões acerca dos materiais didáticos bilíngues disponíveis para estudantes surdos.

A pesquisa de caráter qualitativo foi pautada pelos seguintes objetivos: Descobrir em qual ambiente escolar o aluno consegue apreender e desenvolver melhor a leitura e a escrita em Língua Portuguesa, se é no ensino regular inclusivo ou numa escola específica bilíngue. E, também,

discutir quais são os possíveis pontos positivos e os negativos do ensino para alunos surdos na escola de ensino regular e na escola específica bilíngue (Libras/Português). Em relação aos procedimentos metodológicos, utilizou-se o levantamento de diversos materiais bibliográficos que abordassem o assunto do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, decretos e leis, bem como outros materiais de cunho bibliográfico.

Através de investigações, percebemos que a educação de surdos ainda é um tópico de relevantes discussões, uma vez que os alunos surdos matriculados em escolas de ensino inclusivo evitam se expressar em língua de sinais e, com tal recurso, tentam oralizar por meios de balbucios, o que dificulta o aprendizado da língua portuguesa. E essa questão mostra como o ambiente escolar que é subordinado à língua oral. A Libras é uma língua diferente aos olhos humanos, já que expõe o aluno surdo ao se comunicar. À vista disso, o professor deve criar um ambiente linguístico propício para essa criança. Isso porque acreditamos que um ambiente favorável suscita a ideia de pertencimento. Conforme o Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, Art. 13:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (p.04).

Essa inclusão da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas é necessária e útil como disciplina curricular, porém não consegue dar suporte ao trabalho pedagógico, e isso faz com que ocorra um contexto de fracasso escolar com o qual nos deparamos atualmente.

É possível observar vários olhares e diferentes perspectivas sobre a educação de surdos, sejam eles políticos ou pedagógicos. Entretanto, não basta apenas rever o fazer pedagógico nas escolas de ensino regular inclusivo. Temos que observar a ausência de recursos tecnológicos individuais nas instituições públicas, a falta de formação de professores

em Libras, aulas preparadas e pensadas para surdos e, ainda, a indisponibilidade de materiais didáticos bilíngues que oferecem suporte à educação de surdos. Em contrapartida, a escola bilíngue está mais próxima dos anseios e da realidade educacional dos educandos surdos. Nelas os alunos fazem parte de um ambiente onde todos compartilham a mesma língua, a mesma cultura, possibilitando então a comunicação e favorecendo o ensino e aprendizagem.

A partir dessa investigação, verificou-se a possibilidade realizar novas pesquisas acerca da educação de surdos no Brasil, como por exemplo, o motivo pelo qual os livros didáticos digitais, elaborados pela editora Arara Azul, não foram implantados nas instituições escolares, uma vez que são bilíngues e foram distribuídos gratuitamente. Além disso, ressaltou-se a importância de reavaliar as práticas pedagógicas e a eficácia das políticas públicas educacionais para surdos.

Referências

- ALMEIDA, W. G. *Educação de surdos: formação, estratégica e prática docente*. Bahia: Editora UESC, 2015. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2018, 20h00
- BRASIL. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2019, 14h30
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006. 292 p.
- BRASIL. *Decreto N° 5.626*. Brasília: CEDI, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 04 fev. 2018, 16h20
- BRASIL. *Educação inclusiva: a escola*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2018, 16h20

BRASIL. *LEI Nº 10.436*. Brasília: CEDI, 2002. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n_10_436_de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf>. Acesso em 04 fev. 2018, 16h00

BRASIL. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Disponível em: <file:///C:/Users/shirley.vilhalva/Downloads/Relat%C3%B3rioMEC_SECADI.pdf>. Acesso em 25 jul. 2018, 14h22

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2018, 16h

BRITO, L. F. *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

EBAH. *Surdo e a língua de sinais*. 1996. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAA9xEAK/lingua-sinais-surdos>>. Acesso em: 18: jul. 2018, 15h36

FERREIRA, A. B. S. Relato de experiência: as contrapalavras de um aluno surdo na aula de português. In: VICTOR, S. L. (org). *Práticas bilíngues, caminhos possíveis na educação de surdos*. Vitória/ES: Ed. GM, 2002, p. 153-163.

JÚNIOR, A. M. O cotidiano escolar do aluno surdo: alguns desafios. In: VICTOR, S. L. (org). *Práticas bilíngues, caminhos possíveis na educação de surdos*. Vitória/ES: Ed. GM, 2002, p. 33-42.

KARNOPP, L. B. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. In LODI, A. C. B. & Harrison, K. M. P. & TESKE, O. (orgs). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003, p.56-61.

MACHADO, L. M. C. V. Educação de surdos: pensar uma política na prática. In: VICTOR, S. L. (org). *Práticas bilíngues, caminhos possíveis na educação de surdos*. Vitória/ES: Ed. GM, 2002.

MIRANDA, D. G. Material didático digital: nova forma de o aluno surdo “ler” e “interagir” com os conteúdos educacionais. *Revista Texto Livre Linguagem e Tecnologia*. Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 185-198, jul-dez, 2016.

MODERNA. *Novo Pitangá*: Português. Disponível em: <<https://pnld2019.moderna.com.br/portugues/novopitanga>>. Acesso em: 20 nov. 2018, 18h18

NADER, J. M. V.; PINTO, R. C. N. Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 929-943, 2011.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Art Med. 1997.

_____. KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Art Med. 2004.

_____. SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUILES, R. E. S. *Estudo de Libras*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010.

RAMOS, C. R. *Livro didático digital em libras: Uma Proposta de Inclusão para Estudantes Surdos*. Disponível em: <[http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1\)%20Ramos%20REVISTA%2011.pdf](http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1)%20Ramos%20REVISTA%2011.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2018, 15h50

SÁ, N. *Surdos: Qual escola?* Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SALLES, M. M. L. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Acessibilidade comunicacional: você já ouviu falar?* Disponível em: <<http://www.acessibilidade.ufc.br/acessibilidade-comunicacional-voce-ja-ouviu-falar/>>. Acesso em: 29 dez. 2018, 16h45

Sob o olhar observador do professor de atendimento educacional especializado: o aluno surdo na EJA

Adalgisa Aparecida de Oliveira ¹

A pedagogia da diferença fala de um outro constituído na trama de sua identidade, e, por não haver apenas um traço identitário, não há argumentação que justifique dizer que determinado sujeito se constitui pela sua deficiência ou a partir dela, estabelecendo-se assim um único espaço pedagógico capaz de oferecer-lhe acesso ao conhecimento e aos bens culturais. (GIORDANI, 2010, p. 73).

Introdução

Tenho por intenção, neste texto, relatar minhas experiências como pedagoga e as observações que realizei como Professora de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, mostrando quais funções um profissional da área desempenha dentro do espaço escolar na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Além disso, pretendo compartilhar fatos cotidianos provenientes das vivências com meus alunos com necessidades educacionais específicas. Com tal propósito, será possível contar como despertei meu interesse pelas produções escritas de alunos surdos, mesmo estes não sendo atendidos por mim, no âmbito do meu trabalho. Espero colaborar para o esclarecimento quanto à importância de se ter uma melhor abordagem ao ensinar alunos sur-

¹ Pós-graduanda do Mestrado em Estudos de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande-MS, Brasil, e-mail: adalgisavcg123@gmail.com.

dos, a fim de dar maior legitimidade às práticas de escritas desenvolvidas por eles.

As informações aqui contidas são, para mim, inquietações que muito me afligem. Assim, procuro relatar o que me levou a este percurso investigativo, visto que minha profissão tornou-se um solo fértil de motivação para eu chegar a um projeto de pesquisa de mestrado. Ao longo do texto, meu foco situa, portanto, informações sobre minha profissão, os caminhos percorridos para chegar ao que sou hoje e o que ainda pretendo fazer para contribuir na formação de alunos surdos.

1. A profissão

Nasci no Sul de Minas Gerais, em uma cidade bem pequena, fui criada em uma família com sistema de educação rígido, em que as filhas ajudavam nos afazeres domésticos, enquanto os filhos cuidavam, juntamente com o pai, da plantação e colheita de alimentos. Sou a irmã caçula das meninas de uma família composta por 10 filhos, mas muitos não tiveram a oportunidade de cursar uma formação superior. Apesar de contrariar meus pais, insisti incessantemente em concretizar meus estudos, mudei de cidade, deixei os costumes familiares e fui morar “na cidade grande”. Como todo mundo que passa por essa mudança, enfrentei muitas dificuldades, sobretudo porque, desde pequena, já possuía uma saúde frágil.

Aliás, sem me deter muito nos desafios dessa época, cabe destacar que fui “desenganada pelos médicos” e, mesmo assim, superei uma doença que já havia me matado e me deixado meses de cama, sem poder estar no ambiente escolar. O período acamada fez com que o estudo se tornasse para mim um grande sonho, até porque nenhum de meus irmãos havia conseguido concluir uma formação, pelas dificuldades que tínhamos de ir para escola. Quanto a mim, eu só pensava na superação e, até hoje, almejo mostrar para todos o quão longe posso ir, compartilhando que venci uma doença maligna, mas sempre levando comigo a vontade de estudar a fim de ajudar aqueles que precisam. De certa ma-

neira, acaba sendo meu gesto de gratidão e, também, minha tentativa de incentivar pessoas a desafiar as circunstâncias vividas.

Então, foi nesta busca por lapidar os conhecimentos adquiridos e as inquietações ainda rudimentares que levei meus estudos pelo caminho da educação e iniciei a graduação em Pedagogia. Hoje, além de pedagoga com especialização em “Diversidade e educação especial para inclusão social”, curso o mestrado em Estudos de Linguagens na UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Ao longo de toda a jornada até aqui, venho me dedicando a aperfeiçoar saberes, tanto pessoal quanto profissional, como já dito, buscando manter o foco em uma formação destinada a colaborar na área da educação de pessoas com necessidades especiais, mesmo que de forma indireta. Para tanto, geralmente, procuro conciliar uma rotina acelerada, observando e aprendendo com o que acontece ao meu redor, a fim de que eu possa solidificar meus propósitos com a educação inclusiva.

Profissionalmente, trabalho como PAEE, em um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, há 3 anos, atendendo, principalmente, uma aluna com deficiência intelectual e paralisia cerebral, sendo o seu quadro patológico definitivo e agravado por crises convulsivas controladas. No dia a dia, acompanho a aluna em sala de aula, auxiliando quando tem dúvidas, adaptando atividades conforme sua necessidade, construindo recursos didáticos que facilitam sua compreensão do conteúdo estudado. Durante a assistência destinada a ela, tenho a oportunidade de observar outros estudantes que também compõem o espaço escolar e, entre todos, chama-me atenção o cotidiano enfrentado por jovens e adultos surdos, que ali estudam a fim de encerrar não só o ensino fundamental, mas também o ensino médio que não foi possível concluir na idade certa.

2. Experiências com alunos surdos

Voltando ao contexto traçado até aqui, o que mais me chama a atenção na prática profissional cotidiana é a presença de alguns estudantes surdos, que tenho a oportunidade de observar, acompanhar e,

quando solicitado, apoiar, mediando a aprendizagem com os seus anseios por estudarem a disciplina de Língua Portuguesa, em suas minúcias. Confesso que fiquei estarecida ao observar o conteúdo que tinham que aprender, superando dificuldades de entendimento de uma língua complexa até para aqueles que a têm como segunda língua, tendo como apoio apenas a tradução de um(a) intérprete.

Percebi a dificuldade de entendimento dos mesmos ao exercer suas práticas de produções escritas da Língua Portuguesa. Nos aspectos gramaticais, por exemplo, vi que alguns conceitos não eram de fácil compreensão, pois requerem o uso de datilologia² e de maior domínio possível do intérprete, já que não há sinal em Libras que corresponda a todas as possibilidades de sentidos em muitas expressões recorrentes na oralidade ou na escrita.

Em leituras de pesquisas na área, encontrei uma citação que quero aqui utilizar como contribuição. Na Declaração de Salamanca (1994, s/p), afirma-se que:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais do seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.

Então, partindo dessas conclusões, notei que os alunos surdos necessitam de recursos que permitam o entendimento do conhecimento, de forma que, quando se deparam com algumas regras, não fiquem confusos

² “É o alfabeto manual com o qual é possível soletrar 27 letras diferentes (contando também com o grafema “ç”, que é a configuração de mão da letra C com movimento trêmulo) por meio da mão...é utilizado para soletrar nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas, elementos técnicos, palavras que ainda não possuem sinais correspondentes, ou em algumas situações de empréstimo de palavras da língua portuguesa, lembrando que cada formato de mão corresponde a uma letra do alfabeto do português brasileiro ou não”. (GÔES, CAMPOS, 2013, p. 71).

sem conseguir construir uma compreensão linguística dos termos e do funcionamento do que é essencial à interpretação e à produção de textos.

Em algumas oportunidades, quando solicitado pela coordenação, auxilio-os, esclarecendo dúvidas e repassando algumas informações, apoiando conforme necessário, mediante à falta de intérprete. Durante esses momentos, sinto que talvez a intervenção de um PAEE corresponda melhor ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, seja realizando adaptações, seja criando estratégias que favoreçam maior compreensão do que está sendo estudado. Ao analisar as leis que regem a política da educação especial, porém, observei que não é possível, no caso da surdez, mais de um profissional para atendê-lo, além do(a) intérprete, já que a função desse profissional situa-se na promoção de uma mediação entre as línguas, ou seja, sem o exercício pedagógico que é próprio à docência.

3. O atendimento educacional especializado

Neste item, tenho a intenção de transmitir um pouco o que a teoria relata ser o Professor de Atendimento Educacional Especializado, sendo que uma das exigências da área é a formação específica para contribuir nas salas de aula, uma pós-graduação que o permita atuar como aquele que irá representar a educação inclusiva. Trata-se de um trabalho que decorre de forma colaborativa com professores e demais funcionários da escola para garantir a acessibilidade à educação dos alunos com necessidades especiais conforme preconizado em lei.

Segundo o Manual de orientação oferecido pelo Ministério da Educação, via secretaria de educação especial (2010, p. 8), a função do professor do AEE é:

[...] realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial. As atribuições do professor de AEE contemplam: Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno; Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno; Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos

acessíveis; Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular; Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares; Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas modalidades de ensino; Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno; Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.

Assim, ao atender esses alunos, primeiramente é necessário fazer com que eles se sintam acolhidos pelo PAEE. Quando adquire confiança naquele que irá lhe acompanhar durante seu processo de aprendizagem, o estudante também contribui com seu próprio percurso. Para além do estabelecimento de tais laços, logo de início, já é necessário coletar informações e dados, no sentido de apropriar-se das especificidades e habilidades que o aluno possui. Isso é que nos possibilita relatar futuramente o nível de aprendizagem em que encontramos o aluno e os avanços obtidos no decorrer de seus estudos. Como uma espécie de documentação, os registros favorecem novas tomadas de decisões, ou seja, viabilizam a criação de estratégias para o desenvolvimento das habilidades afetadas com a deficiência ou, ainda, daquelas em que ainda há demanda por aperfeiçoamento.

Muitas vezes, o AEE possui funções além do que já lhe é solicitado, pois a ideia do “cuidar” acaba fazendo com que o aluno o considere como um parente próximo, que transmite coisas novas e que quer vê-lo sempre bem. Com minha aluna, por exemplo, sempre é necessário deixá-la relatar algo que a tenha chateado em seu cotidiano para, só então, podermos iniciar os estudos e, ainda assim, é usual a estudante tentar retomar o assunto no decorrer da aula.

Para registrarmos os avanços do aluno e planejarmos novas estratégias de ensino, existe um documento solicitado pela secretaria de educação, denominado Planejamento Educacional Individualizado - PEI.

Nele, relatamos a identificação das necessidades educativas dos estudantes, como fazem o uso da linguagem e das formas de comunicação, de que maneira ocorre a interação social recíproca e comportamentos específicos, qual o foco de interesse do aluno na escola, como se dá o uso da língua portuguesa e o crescimento em todas as disciplinas. No PEI, também são registradas informações sobre o atendimento clínico, terapêutico e o acompanhamento médico que o aluno possui, informando se o mesmo faz uso de medicamento, além do espaço de identificação dos professores regentes e da indicação das práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula. Juntas, essas são algumas atividades que o PAEE responde para colaborar com o processo formativo do aluno.

Também relatamos, nesse documento, as habilidades e competências referentes à função cognitiva, tais como: percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico, desenvolvimento e capacidade motora. Tão relevante quanto os dados enumerados, está a necessidade de descrever a função social e pessoal que este aluno vem exercendo durante seu acesso ao ambiente escolar. Com foco igualmente em tal aspecto, o professor pode comunicar as especificidades emocionais, afetivas e sociais assumidas por cada estudante.

Entre os itens do PEI que merecem destaque aqui, em conformidade aos objetivos deste relato de experiência, não posso deixar de mencionar o chamado *Roteiro de Trabalho Pedagógico* do PAEE. Nele, o professor realiza seu planejamento em virtude da necessidade do aluno, desenvolvendo recursos didáticos e estratégias a fim de aperfeiçoar habilidades, seguindo, nessa direção, um tempo determinado para reavaliação e estabelecimento de novos critérios de avaliação, quando for o caso. Por último, é apresentado o relatório bimestral sobre o aluno, contendo o seu percurso de aprendizagem do bimestre, e um diário de bordo acerca de fatos e acontecimentos. O PEI, portanto, tem por função nortear os acontecimentos da vida do estudante.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 17-18) informa que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial.

Conforme preconizado na Política Nacional de Educação Especial, no decorrer do ano letivo, sempre somos solicitados a participar de formações continuadas, seja no ambiente escolar durante sábados letivos, como também no Centro Estadual de Educação Especial Inclusiva - CEESPI, local que atende os portadores de necessidades especiais por parte do estado de MS. A instituição oferece cursos voltados para a orientação de PAEEs frente ao acompanhamento aos estudantes com deficiência, transtornos específicos de aprendizagem, como o de espectro autista - TEA e também sobre Tecnologia Assistiva na Educação Especial. Em síntese, estas são algumas das formações a que temos acesso para aumentarmos o escopo teórico-prático necessário ao trabalho com os alunos, em respeito às exigências pedagógicas, científicas e humanas da profissão.

4. O sistema de ensino ofertado no centro estadual de educação de jovens e adultos

O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos é uma escola que oferta aulas presenciais na EJA, porém o modo como os alunos são atendidos é diferente da escola regular. Na prática, os horários se dividem entre estar assistindo às aulas em sala, conforme o módulo escolhido pelo estudante, estar em atendimento na cabine, local em que o aluno frequenta para esclarecer dúvidas, entregar atividades produzidas e pe-

gar autorização para realização de provas. Para além da permanência em sala, o pátio é um local diferente do habitual, quando se trata de instituições de ensino regulares. Nele, o jovem ou adulto matriculado vai encontrar mesas dispostas para uso em momentos de leitura, realização de exercícios propostos, logo o lugar a que me refiro é onde o aluno frequenta buscando direcionamento à sua aprendizagem. Por fim, o salão de provas é o ambiente de realização das avaliações, desde que munido de documentos pessoais e autorização cedida pelo professor, como confirmação de cumprimento das cargas horárias necessárias para avaliação.

O aluno da EJA procura o ensino oferecido aos que não tiveram a oportunidade de aprendizagem na idade certa. Pensando nesse contexto, imagino quais foram os caminhos que o surdo percorreu para chegar até ali. Também me coloco a perguntar: quais suportes faltaram para que a inserção do sujeito surdo nas práticas de escrita do português não seja considerada um fracasso? Por qual motivo o professor de língua portuguesa não conseguiu atingir, de modo satisfatório, a aprendizagem desse aluno, mesmo com o apoio de intérpretes? Então, fico a observar a forma como os surdos mobilizam conhecimentos e constroem sua escrita, ciente de que não se trata de alunos com deficiência, e sim de indivíduos que possuem uma diferença linguística.

Enquanto Professora de Atendimento Educacional Especializado, que atua no apoio de alunos com deficiência intelectual, possui uma forte vontade de ajudar por saber que poucos daqueles alunos surdos conseguem compreender a linguagem verbal com que convivem diariamente. Reconheço que a Língua Brasileira de Sinais se faz presente sim, mas ainda vejo como tímida a adesão de profissionais no empreendimento por conhecer a primeira língua do surdo. A aprendizagem dela é cada dia mais fundamental tanto no que se refere a foco na educação de surdos, quanto para a melhor compreensão entre eles e os alunos ouvintes. O desconhecimento da Libras ou mesmo a falta da consciência quanto ao fato de que o português, para o surdo, deve atuar como segunda língua

ainda figuram como marcas histórias de um apagamento social. A esse respeito, Sacks (1998, p. 136) explicita que:

Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes (...). Eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada.

No início, logo que me deparei com os surdos conversando entre si, senti-me como o relatado por Sacks (1998), percebendo que eu nada sabia sobre eles. Entretanto, eles estavam ali para aprender uma língua que, para muitos, é de difícil compreensão, fazendo-me refletir que a preocupação com a educação do surdo vem sendo adiada e que muitos não conhecem a capacidade desses indivíduos. É certo que as pessoas gestovisuais, muitas vezes, possuem domínio da LIBRAS e que ela colabora para sua aprendizagem mediante do português como segunda língua, mas muitos ainda são os desafios enfrentados com a exclusão que vivenciam, mesmo de forma indireta. Embora sejam sujeitos de direito, sua educação deve ser enfatizada com mais ânimo em todos os âmbitos da sociedade, passando a ter uma outra visão a respeito da surdez e da aprendizagem daqueles que clamam por reconhecimento.

Considerações finais

Para concluir o relato com as experiências e observações do professor de AEE, espero ter mostrado como é ser um profissional de grande relevância para a modalidade de ensino da EJA, pois o apoio que damos é valioso. Ciente de que somos seres em evolução e não podemos aniquilar

aqueles que necessitam de um apoio, é que defendo o quanto é essencial o desenvolvimento de um olhar carinhoso sobre a diferença, dado que o gesto acalenta aquele que recebe e nos dá alegria de podermos contribuir com o que parece ser tão pouco. Além disso, parto do pressuposto de que uma dúvida tirada no momento certo é um aprendizado para vida.

No caso dos alunos surdos, pretendo me dedicar em prol da sua causa, colaborando intensamente para que prosperem em sua aprendizagem, sobretudo nas tão estigmatizadas práticas de escrita. Deixo claro que, no rol da minha experiência, penso que talvez falte uma atenção mais adequada, não somente por parte dos intérpretes que a eles auxiliam, mas também por parte dos professores regentes que precisam rever seus conceitos didáticos, melhorando a forma de abordar certos conteúdos e utilizando recursos mais visuais a fim de dar igualdade de direitos de aprender aos indivíduos gestovisuais.

É certo que a educação para surdos no Brasil teve progressos no decorrer da história, porém ainda enfrenta grandes desafios em relação à inclusão efetiva, ficando a cargo da instituição escolar a solicitação de recursos que possam organizar o espaço físico, os instrumentos didáticos e recursos humanos capacitados para melhorar o atendimento desse alunado.

Então, o interesse para se fazer uma escola verdadeiramente inclusiva cabe a todos que nela trabalham, independente do cargo que ocupamos. Juntos, temos o compromisso de colaborar para que jovens e adultos sejam atendidos de forma satisfatória, levando em conta que muitos de seus direitos estão preconizados em leis que respaldam a importância de lhe oferecer uma vida digna e condições para o exercício da sua cidadania.

Referências

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica nº11 de 2010*. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 29 ago. 2010.

GIORDANI, Liliane. Educação inclusiva na educação de surdos: o que se permite entre a política oficial e o movimento social? In: *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda* / Lucienne Matos da Costa Vieira – Machado, Maura Corcini Lopes, organizadoras. – 1. ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p. 68-80.

GOES, Morand Alexandre; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos gramaticais da LIBRAS. In: *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à libras e educação de surdos / organizadoras: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos. – São Paulo: EdUFScar, 2013, p. 65-80.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes* – uma viagem ao mundo dos surdos. Companhia das Letras. 1998; p.136.

O AVA aplicado à gramática reflexiva: uma proposta possível

Jackeline Pinheiro da Fonseca Ribeiro ¹

Introdução

A ampliação das redes de internet e o uso de celulares aproximaram a tecnologia das pessoas e trouxeram mais informação. Tal fato é visível, em especial, nos jovens, que são os maiores usuários dessa tecnologia móvel.

No entanto, apesar da facilidade presente no cotidiano das pessoas, tal tecnologia ainda não é tão utilizada em favor do conhecimento acadêmico desses jovens, tanto por parte dos mesmos quanto no âmbito escolar. Muitos docentes ainda sentem dificuldade em ver possibilidades de uso dessas tecnologias em seu fazer pedagógico. Vários fatores podem ser elencados como promotores ou atenuantes dessas dificuldades para que os docentes apliquem a tecnologia em sua prática pedagógica. Como exemplos de fatores que impulsionam essas dificuldades, podemos destacar o desconhecimento das potencialidades dessas tecnologias e a falta de recursos para materiais para implementação do uso.

Porém, cabe lembrar que também há progresso, principalmente, nas formas de comunicação, destaca-se, nesse ínterim, a educação a distância, tendo como base os ambientes virtuais, que seriam um bom exemplo de aplicação tecnológica aliada ao ensino. Muito difundida para o ensino superior, porém, com possibilidades de inserção para o ensino básico.

¹ Professora do Instituto Federal de Educação de Mato Grosso do Sul, jackelinefonseca@gmail.com

Diante desse quadro, pensar em propostas que usem a tecnologia aliada ao ensino pode ser um ganho para todos. Assim, o presente artigo busca demonstrar que, a partir do uso de uma situação didática aplicada ao contexto escolar e aliada a uma metodologia diferenciada, é possível criar novos modelos por meio de recursos tecnológicos que possam ser utilizados pelos docentes e que ofereçam impacto sobre a aprendizagem dos alunos.

A experiência a seguir está ligada à área de Língua Portuguesa sob a linha da gramática reflexiva e foi direcionada para os anos finais do ensino fundamental, empregando como ferramenta tecnológica o *Moodle* e teve como objetivo principal elaborar uma sequência de atividades que impactassem de forma positiva a escrita dos alunos.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa teve como base a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e como pressupostos teóricos alguns autores como Travaglia (2009), Antunes (2003) e Possenti (1996).

Esperamos que este estudo seja uma inspiração para outros docentes de Língua Portuguesa a se aventurarem pelo uso das tecnologias em suas aulas e a repensarem a forma como ensinam gramática.

2. A gramática no contexto escolar

Podemos, sob a perspectiva do que a maioria aprendeu nas aulas de Português na escola, constatar que a gramática ensinada no Brasil é regida por padrões normativos, aqueles que são veiculados por meio de regras, que devam ser seguidas. Isso se deve ao modelo de ensino gramatical que foi instalado no país e é vigente até hoje.

A gramática normativa segue uma tradição escolar, implantada desde a era filosófica, que priorizava a arte de escrever. De acordo com Travaglia (2009), a tradição de se considerar o que seja norma culta, falando especificamente da Língua Portuguesa, foi trazida pela escrita literária.

De acordo com Travaglia (2009):

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento. (p. 101).

A perspectiva do uso da gramática ligada a textos literários foi trazida para o ensino de uma forma geral, principalmente, pensando no material que havia disponível quando ocorreu a implantação de uma escola que não abrangia apenas uma classe social. Essa perspectiva limitava-se ao uso de cartilhas e de fragmentos de textos literários.

Nas décadas anteriores a 1980, não havia a disponibilidade de materiais de ensino que há hoje com a internet. Os materiais eram restritos e não acessíveis a todos, também não houve adaptação do ensino de Língua Portuguesa para atender o grande público, apenas a expansão deste.

Nos PCNs, encontramos que:

Na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das conseqüências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que freqüentavam a escola falavam uma variedade lingüística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos. (Brasil, 1998, p.18).

Educadores repetem uma tradição gramatical que, muitas vezes, não abrange possibilidades de trabalhos com texto, oralidade e fala. A tradição foi passada de uma geração de professores para alunos que se tornaram professores e que não sabem bem como ensinar de uma maneira que seja diferente da anterior. De acordo com Antunes (2003),

esse trabalho de modificar sua prática, apoiado em novas teorias, pode estar ligado a uma acomodação por parte dos professores:

(...) que, passivamente, esperam que alguém venha dizer a eles o que fazer e como fazer, dispensando-os, assim, do trabalho constante de estudar, de “estar atentos”, de pesquisar, de avaliar, de criar, de inventar sua prática, o que naturalmente supõe fundamentação teórica, ampla, consistente e relevante. (p. 40)

O que se tem hoje são resquícios de um trabalho falho com a gramática, de acordo com Antunes (2003), o trabalho com a gramática pode ser descrito como descontextualizado, fragmentado, inconsistente e com primazia na nomenclatura. Ainda de acordo com a autora, o que se tem visto são trabalhos de renovação isolados e eventuais.

Para a autora, sustenta-se a ideia de que os professores não possuem conhecimento necessário para aplicar a gramática de uma forma mais contextualizada e consistente.

Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. (2003, p. 40).

Assim, refletindo sobre a questão da norma culta, ela é aplicável em vários contextos e situações, sejam eles de escrita, oralidade ou de fala monitorada. Ela ainda se apresenta como instrumento de ascensão e domínio social.

O que também podemos afirmar é que essa língua “padrão” convive com outras formas linguísticas trazidas por diversos contextos tecnológicos, sociais e culturais. O grande desafio não está em excluir a gramática normativa do ambiente escolar, mas sim trazê-la para perto do aluno, mostrando a ele como utilizá-la em situações variadas e fazendo-o refletir sobre tudo isso em seu processo de escrita e formação.

Para Antunes (2003):

Saber tais regularidades faz muita diferença, quando nos encontramos nas situações reais de uso da língua, dentro e fora da escola. Não saber tais regularidades concorre, significativamente, para deixar-nos limitados no acesso ao conhecimento e nas atividades de sua produção e de sua distribuição. Não saber tais regularidades concorre também para deixar os mais pobres ainda mais excluídos, os quais, “coincidentemente”, são os menos escolarizados e os menos preparados para enfrentar as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais especializado. (p. 16).

Assim, caberia aos professores de Língua Portuguesa pensar em uma forma de ensino que esteja ligada aos novos contextos de escrita que permeiam a atualidade e vinculá-los de maneira satisfatória à questão normativa, promovendo reflexão sobre a língua.

Um dos itens importantes para que se consiga fazer isso é repensar os objetivos de ensino. De acordo com Possenti (1996), para mudar o foco no ensino de gramática normativa é necessário que os professores analisem qual a prioridade para esse ensino, se é que o aluno domine um conjunto de regras ou que ele reflita sobre questões linguísticas.

Uma situação de produção escrita pode ser um bom espaço para a reflexão pelos alunos de como a língua é usada, pois, pensando em sua própria produção escrita, é possível provocar um momento de reflexão sobre o uso da língua, o processo de escrita e reescrita do texto e, por consequência, da língua, que traz muitos benefícios para a aprendizagem.

Para tal, acreditamos que uma proposta de uso com a gramática reflexiva possa trazer bons frutos para esse tipo de tarefa. A *gramática reflexiva* busca, por meio da observação, aprender sobre a língua, suas regras e princípios, parte da gramática interna do falante e procura explicações para os fenômenos linguísticos. Seu foco está mais no processo de reflexão sobre a língua do que nos resultados que podem ser obtidos.

De acordo com Travaglia (2009),

(...) não concordamos que a gramática reflexiva seja só um trabalho sobre o que o aluno já domina, mas também um trabalho sobre recursos linguísticos que ele ainda não domina, para levá-lo à aquisição de novas habilidades linguísticas, realizando assim um ensino produtivo e não apenas uma descrição. (p.142)

Segundo o autor, na execução desse trabalho, podem ser propostos dois tipos de atividades. O primeiro tipo está relacionado a atividades que façam com que o aluno explique fatos da língua, questões estruturais e de funcionamento. São exemplos de atividades desse tipo a observação para a distinção de classes gramaticais ou como são constituídas as estruturas de palavras.

Para Travaglia,

“(...) tais atividades de gramática reflexiva servem, sobretudo, aos objetivos de ensinar sobre como é a língua, de levar a conhecer a instituição social que a língua é e ensinar a pensar. Representam mais uma metodologia de ensino de teoria gramatical, de gramática teórica.” (p.144).

Essas atividades ainda não representariam aquelas que desenvolveriam a competência comunicativa. Esse objetivo seria atingido por meio de atividades do segundo tipo, que teriam como foco o efeito de sentido provocado pelo uso de elementos linguísticos, “(...) é uma atividade de ensino de gramática que se preocupa mais com a forma de atuar usando a língua do que com uma classificação dos elementos linguísticos e o ensino da nomenclatura que consubstancia essa classificação.” (Travaglia, 2009, p.150).

Buscamos, nas atividades propostas para a execução dessa pesquisa, realizá-las com base nesses dois tipos de atividades. Acreditamos que é possível explorar a gramática internalizada dos alunos de forma que ele possa não apenas explorar seu conhecimento próprio, aprimorando-o em situações de comunicação, mas também aprender conceitos teóricos para que possam se apropriar de outras variantes linguísticas.

Assim, escolhemos um trabalho que envolvesse textos produzidos pelos próprios alunos do 8º/9º ano do ensino Fundamental em uma escola da rede pública de Mato Grosso do Sul. Como dito anteriormente, elegemos a gramática reflexiva e, dentro desta, o trabalho com verbos. Porém, para ancorar todas as ideias aqui propostas, escolhemos como ferramenta de trabalho um ambiente virtual de aprendizagem, nesse caso, a plataforma *Moodle*.

3. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Os ambientes virtuais de aprendizagem surgiram, inicialmente, para cumprir a necessidade educacional de indivíduos que estavam distantes por uma questão espacial e temporal, assim, com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), esses ambientes passaram não apenas a pertencer à Educação a Distância (EaD), mas se tornaram disponíveis para cursos a distância, presenciais e semi-presenciais, nos quais os saberes podem ser construídos de forma coletiva.

Segundo Milligan (1999 *apud* Pereira et. al., 2007),

(...) o termo AVA deve ser usado para descrever um *software* baseado em um servidor e modelado para gerenciar e administrar os variados aspectos da aprendizagem, como disponibilizar conteúdos, acompanhar o estudante, avaliar o processo de ensino-aprendizagem, entre outros. No entanto, o autor comenta que embora exista uma variedade de pacotes informatizados que procuram controlar todo o processo de aprendizagem, não há razão para presumir que ferramentas individualizadas não possam ser agregadas para criar um ambiente de aprendizagem *on-line* mais flexível. Diante disso, a definição de AVA deve ser ampla, considerando não somente um pacote de *software* pronto, mas também qualquer tentativa de criar ambientes baseados em ferramentas individualizadas. (p. 6).

Torna-se importante esclarecer que há várias plataformas AVAs nas quais os cursos podem ser desenvolvidos, uma das mais utilizadas na

atualidade é o *Moodle*², a qual foi disponibilizada para a pesquisa e intervenção desse trabalho, portanto, será a que estará presente neste contexto.

O *Moodle* foi criado em 2001, é um *software* gratuito e teve como pressuposto um ambiente que favorecesse a aprendizagem de forma colaborativa, portanto, uma de suas bases de criação foi a teoria sócio construtivista, de acordo com Nakamura (2009),

(...) a ideia que serve de base para o Moodle é possibilitar que o aluno atue ativamente na sua aprendizagem, obtendo um significado para seu novo aprendizado. Permite-se que aluno analise, investigue, colabore, compartilhe e, finalmente, construa seu conhecimento baseando-se no que já sabe.(p.25).

Assim, é um local que propicia troca de experiências entre usuários de todos os níveis, entre alunos e seus pares e entre alunos e professores, gerando uma rede de conhecimentos.

Embora muito conhecido pelos adeptos da EaD, poucos sabem todas as suas funcionalidades e acabam utilizando-o como repositório. Um dos grandes desafios nesse ambiente é fazer com que ele funcione de forma diferenciada para seus usuários, assim, não é um transplante do papel para um programa de computador, mas a possibilidade de construção de saberes coletivos e por via colaborativa. Também não deve ser visto como um repositório de arquivos, mas a disponibilização de mídias diferentes para atingir a um propósito pedagógico.

Há uma ideia, compartilhada pelo senso comum e por aqueles que não conhecem o ensino em EaD, de que a Educação a Distância, por meio desse ambiente, propiciaria uma perda para o meio acadêmico, na qual a autonomia do aluno acaba sendo vista, muitas vezes, como falta de empenho pela facilidade em estudar em qualquer lugar e sem uma obrigatoriedade temporal. No Brasil, de acordo com o decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, as exigências para a conclusão de um curso a

² Acrônimo de Modular Object Oriented Distance Learning – MOODLE – é um sistema modular de ensino à distância orientado a objetos. (NAKAMURA, 2009).

distância são as mesmas de um curso presencial, tanto na questão da duração temporal como na exigibilidade de avaliação. No primeiro parágrafo do artigo 3º, temos “§ 10 Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.”.

O que, infelizmente, aconteceu foi uma banalização de cursos a distância não autorizados pelo Ministério da Educação (MEC) que diminuiriam a importância desse tipo de ensino e fizeram com que houvesse um certo preconceito em relação a essa modalidade. Porém, é necessário lembrar sua importância para o aprendizado e as ferramentas tecnológicas que podem ser exploradas a partir dessa modalidade de ensino, como os ambientes virtuais citados acima.

A EaD e, por consequência, o uso desses ambientes virtuais é amparada por lei e não apenas para cursos de graduação ou pós-graduação, mas também em nível fundamental e médio como complementar ao ensino presencial ou para situações emergenciais.

De acordo com o decreto 5.622 de 2005:

Art. 30. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinamentos fundamental e médio a distância, conforme § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, exclusivamente para:

- I - a complementação de aprendizagem; ou
- II - em situações emergenciais.

A oferta de EaD de forma complementar para o ensino fundamental não supriria a questão da carga horária nesse nível, no entanto, pode sim ser explorada pelos estudantes como complementação do seu conhecimento.

Um dos fatores que mais gera críticas à EaD é a dita autonomia dos alunos, vista como falta de compromisso por parte do usuário. O que se mostra como um discurso ambíguo, pois é sabido que despertar no aluno a busca de conhecimento é algo almejado pela maioria dos educadores,

mas, como fazê-lo parece ser um desafio. Para tanto, o uso desses ambientes poderia ser um aliado, pois promove, além de um saber construído de forma coletiva, também um ambiente propício para desenvolver essa habilidade de gerenciar o próprio conhecimento. De acordo com Nakamura (2009, p. 25):

A característica de ser base para o Ensino à Distância, permite atividades assíncronas – que não acontecem sincronizadas (ou simultaneamente) para todos os alunos ou mesmo entre aluno e professor. Este, inclusive, é um argumento positivo do EaD, pois permite que o aluno tenha flexibilidade e decida sobre o ritmo e intensidade de suas atividades durante o curso.

Isso não pressupõe um ambiente livre de prazos ou de tarefas, mas um ambiente que proporciona liberdade de reflexão para a construção de conhecimentos a partir da exposição de diferentes faces de um mesmo conteúdo e que amplia a visão do estudante. Como dissemos anteriormente, um ambiente colaborativo deve ser capaz de reflexões que levem à formulação de um conceito pelo próprio estudante.

Pensando na proposta desse trabalho de construção de conhecimentos gramaticais, percebemos que o AVA, por meio do *Moodle*, pode ser uma ferramenta excelente para a execução do projeto proposto, uma vez que elencou todas as características necessárias para promover nos alunos um pensamento reflexivo sobre o assunto que é sua própria língua, além de ser plenamente adaptável para o público adolescente em questão.

4. Metodologia

O projeto de intervenção do qual essa pesquisa é fruto deu-se entre os anos de 2017/2018. A turma escolhida para a realização dessa pesquisa foi um 8º ano em 2017 e um 9º ano em 2018, sendo que os alunos pertencentes de uma turma para a outra no ano subsequente permaneceram os mesmos em sua maioria. Os estudantes possuíam entre 13 e 15 anos de idade e, em grande parte, tinham contato com tecnologias digi-

tais, bem como faziam parte de um projeto de implantação de um ambiente virtual na escola.

O lócus dessa pesquisa foi uma escola da Rede Municipal de Campo Grande, que se encontra em uma área periférica da cidade. Os alunos da escola são, em geral, oriundos de famílias de baixa renda.

Os dados desta pesquisa foram coletados dos textos e atividades produzidos pelos alunos diretamente na plataforma *Moodle* e são um recorte de um projeto de intervenção que resultou em uma dissertação de mestrado. Foram selecionados textos e atividades que pudessem demonstrar o amadurecimento da escrita dos discentes e a sequência de atividades propostas. Os dados foram analisados a partir das concepções apresentadas anteriormente e sob a perspectiva da docente-pesquisadora.

Para este trabalho, pensamos nos modelos interventivos mais difundidos no meio escolar e com resultados positivos. Em relação ao planejamento da ação, adotamos o modelo de sequência didática sob a ótica dos teóricos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no qual as atividades são divididas em etapas e módulos.

O modelo dos teóricos citados propõe um trabalho com os gêneros textuais. Parte da perspectiva de uma situação inicial do texto para uma produção final do mesmo. Segundo Marcuschi (2008, p.217), que relata sobre o modelo dos autores supracitados, a proposta de trabalho com sequência didática “(...) permite articular a produção do gênero textual com outros domínios de ensino de língua.”

Ainda de acordo com o autor,

“Do ponto de vista teórico, esse tipo de trabalho com a língua age com a produção textual e não apenas com as palavras isoladas. [...] tem uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais e vê os gêneros nesta mesma linha.” (2008, p. 217).

Portanto, como o trabalho com os verbos deu-se em um suporte textual, esse modelo encaixou-se perfeitamente.

Ressaltamos que, para demonstrar a aplicabilidade do trabalho com a gramática reflexiva, optamos por enfatizar a classe dos verbos, por entender que esses são elementos-chave na construção frasal e, mais especificamente, de ideias. Também se optou por essa categoria para trabalho com a gramática reflexiva por uma dificuldade apresentada em produções escritas na turma dos alunos em que essa sequência foi aplicada.

Podemos destacar ainda o fato de o verbo ser uma categoria que, em sua grande maioria, é ensinada a partir de suas nomenclaturas, ou seja, seu ensino está mais ligado à aprendizagem de desinências, tempos e modos e na observação de regularidades para se chegar a uma regra de conjugação do que nos seus efeitos na construção de um texto, assim, julgamos ser uma boa oportunidade para o trabalho com a gramática reflexiva.

Apresentaremos abaixo um recorte do planejamento das atividades que foram aplicadas:

Produção inicial

Produção narrativa em forma de relato.

Primeiramente, os alunos serão estimulados à produção escrita por meio da leitura de um trecho do livro *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, no qual, haverá a descrição feita do personagem Zezé sobre a nova casa onde irá morar.

Após a leitura, será formulada a proposta de escrita que consistirá em contar uma história sobre onde morou, onde mora atualmente e onde desejaria morar. Caso o aluno tenha morado sempre no mesmo lugar, ele poderá escrever contando das experiências vividas no local quando criança.

Esse tema foi escolhido na intenção de fazer com que os alunos usem os tempos verbais no passado, presente e futuro e por fazer parte de suas vivências.

Os alunos escreverão suas produções em *Word* e postarão por meio da ferramenta “Atividade” no ambiente virtual de aprendizagem.

Atividades de gramática reflexiva:

1) Atividade de identificação

Após a produção textual, abriremos um fórum no ambiente virtual de aprendizagem com o seguinte questionamento. “O que você entende por verbos? Quando usamos? Cite exemplos”. Os alunos serão instigados a se questionarem o quanto conhecem sobre o assunto e poderão trocar conhecimentos entre si.

Após esse momento, os alunos voltarão aos textos produzidos no *Moodle* e será solicitado a eles que destaquem em seus textos palavras que consideram verbos.

2) Atividade de reflexão:

Buscando a reflexão e a percepção de que há tipos de passado que podem ser utilizados dentro de um contexto. Aplicaremos um questionário para que os alunos reflitam sobre o uso de verbos no passado e suas funções dentro de um contexto. A ideia inicial é se desprender de nomenclaturas e pensar no uso e impacto dessa classe de palavras em uma frase. Usaremos como recurso do *Moodle* a ferramenta “questionário”.

3) Atividade de reflexão:

Nesse momento, os alunos refletirão sobre como usar diferentes tipos de passado em suas produções textuais, adequando os tempos

verbais a cada situação que desejem descrever. Utilizaremos a ferramenta “tarefa” do Moodle.

4) Produção final

Os alunos, individualmente, poderão aplicar em seus textos os conceitos e conteúdos aprendidos. Assim, ser-lhes-á dado um tempo para que revisem e editem o texto, primeiramente, em sala de aula e depois postando no ambiente virtual de aprendizagem por meio da ferramenta “Livro”.

Após a postagem, poderão fazer comparações entre antes e depois do texto e verificar a possível melhora em sua fluência e uso dos verbos.

5. Resultados obtidos

Em um primeiro momento, a ideia era trabalhar com os tempos verbais do texto como um todo. Para tanto, de acordo com a sequência didática que foi proposta, partimos de uma produção inicial.

Essa produção configurou-se em um relato, gênero que permite uma maior flexibilidade por parte dos escritores, uma vez que pode revelar mais do conhecimento linguístico de seu produtor, pois é como uma narrativa mais livre.

Primeiramente, os alunos foram envolvidos com o gênero por meio de um trecho do livro “Meu pé de laranja lima”, de José Mauro de Vasconcelos, no qual, há uma descrição feita do personagem Zezé sobre a nova casa onde irá morar:

(...)

A casa era um pouco menor. Mamãe ajudada por Totóca destorceu um arame que prendia o portão e foi aquele avanço. Glória soltou a minha mão e esqueceu-se que estava ficando mocinha. Desabalou à carreira e abraçou a mangueira.

— A mangueira é minha. Peguei primeiro. Antônio fez a mesma coisa com o pé de tamarindo. Não sobrara nada para mim. Olhei quase chorando para Glória.

– E eu, Godóia?

– Corre lá no fundo. Deve ter mais árvore, bobo. Corri, mas só encontrei um capinzal crescido. Um bando de laranjeira velha e espinhuda. Junto do valão tinha um pequeno pé de Laranja Lima.

Fiquei desapontado. Todos estavam visitando os cômodos e determinando para quem seriam os quartos. Puxei a saia de Glória.

– Não tinha nada mais.

– Você não sabe procurar direito. Espere aí que vou achar uma árvore para você. E logo depois ela veio comigo. Examinou as laranjeiras.

– Você não gosta daquela? Olhe que é uma bela laranjeira. Não gostava de nenhuma mesmo. Nem daquela. Nem daquela e nem de nenhuma. Todas tinham muito espinho.

– Pra ficar com essas feiúras eu ainda preferia o pé de Laranja Lima.

– Onde?

Fomos lá.

– Mas que lindo pezinho de Laranja Lima! Veja que não tem nem um espinho. Ele tem tanta personalidade que a gente de longe já sabe que é Laranja Lima. Se eu fosse do seu tamanho, não queria outra coisa.

– Mas eu queria um pé de árvore grandão.

– Pense bem, Zezé. Ele é novinho ainda. Vai ficar um baita pé de laranja. Assim ele vai crescer junto com você. Vocês dois vão se entender como se fossem dois irmãos.

(...)

(1975, p. 18-19)

Após a leitura, foi formulada uma proposta de escrita que consistia em contar uma história sobre onde morou, onde mora atualmente e onde desejaria morar. Caso o aluno tivesse morado sempre no mesmo lugar, ele poderia escrever contando das experiências vividas no local quando criança.

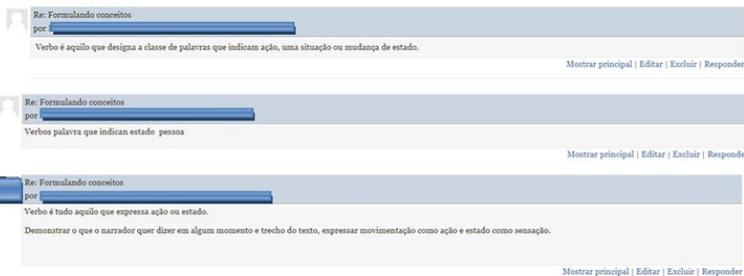
Esse tema foi escolhido na intenção de fazer com que os alunos usassem os tempos verbais no passado, presente e futuro e por fazer parte de suas vivências, aproximando-os ao texto. A ferramenta prevista para o uso na sequência didática era a Tarefa, porém, como esse foi um trabalho de descoberta do AVA também para nós professores, após algumas pesquisas no ambiente, juntamente com as professoras da sala de

informática, optamos pela ferramenta Livro por julgá-la mais adequada ao tipo de atividade proposta.

Assim, os alunos puderam escrever seus relatos, inicialmente, de forma livre e sem nenhuma intervenção sobre os verbos ou qualquer outra questão linguística. Contando apenas com seu conhecimento de mundo.

Na aula posterior, foi aberto um fórum com algumas indagações. Nele os alunos deveriam discutir o que era o verbo e a sua função em um texto, de acordo com o conhecimento que possuíam. Os estudantes descreveram os conceitos com as suas palavras. A ideia inicial foi dar início ao trabalho com a gramática reflexiva, fazendo com que os alunos pensassem sobre o que já estudaram até agora, tendo em vista, que estavam no último ano do Ensino Fundamental II.

Abaixo, apresentamos alguns desses conceitos segundo os alunos.



Nessa atividade, pudemos perceber que os alunos ainda estavam muito ligados a conceitos prontos do que é verbo, trazidos da gramática normativa, como o de que o verbo é a ação. Porém, quando perguntado qual a sua função no texto, as respostas foram vagas, assim, podemos ver que não houve um real aprendizado e sim uma memorização de um conceito.

Conforme aponta Travaglia (2009) em um estudo realizado por Neves (1990), há uma tendência à repetição de conceitos de teoria gramatical, mas que não levam a uma real reflexão dos efeitos de sentido que provocam no texto, fazendo com que o aluno decore o conceito, mas não saiba aplicá-lo em situações de comunicação.

Os exercícios de reconhecimento e classificação de classes de palavras e funções sintáticas correspondem a mais de 70% (75,56%) das atividades de ensino de gramática, aparecendo em todos os grupos de professores pesquisados. Confirma-se, pois, a afirmação inicial de que os mesmos tópicos gramaticais são repisados ano após ano, pelos onze anos que constituem o ensino fundamental e médio. (Travaglia, 2009, p. 103).

Para que a gramática interna do aluno pudesse ser trabalhada e, partir dela, novas conexões com a teoria fossem feitas, foi aberto um subcapítulo no livro virtual, no qual havia a mesma narrativa dos alunos, porém, foi solicitado que utilizassem os recursos de edição de texto e realizassem marcações em palavras que considerassem verbos.

Ao observar as marcações dos alunos, foi possível perceber que os conceitos prontos apontados na atividade anterior emergiram, como as que os verbos seriam palavras que indicam tempo, portanto, marcaram palavras como “futuro” e “agora”, outros sublinharam apenas verbos no infinitivo. Foi possível perceber que muitos ignoraram as desinências verbais que fazem a marcação de tempo e as desconheciam.

Essa atividade poderia ser classificada como do primeiro tipo de gramática reflexiva, pois levaria o aluno a observar e distinguir classes de palavras.

Abaixo temos um dos exemplos dessas marcações.

Eu quando **era** criança aos 6 anos até 8 anos de idade amava **fazer** festa de princesas, eu também **gostava** de **brincar** de várias coisas, ex. **brincar** de panelinhas e **brincava** de bonecas...depois disso fui chegando aos 9 e 10 anos idade e nesse tempo parei de **brincar** com bonecas e acostumei a **brincar** mais na rua de bandeirinha futebol etc...Depois disso tudo entrei na adolescência e **agora** eu gosto mais de **usar** o celular e **sair** com as amigas e também ajudo muito em casa..

No meu **futuro** eu quero muito ser veterinária porque amo animais também quero **viajar** para Paris e **seguir** a minha vida com Paz e Alegria.

Em um momento posterior, foi discutido em sala com os alunos o que eles haviam marcado e pensamos juntos em quais palavras poderíamos identificar como verbos. Uma das questões apontadas foi a das flexões de pessoa e de tempo. A compreensão dos alunos foi de que se uma determinada palavra pudesse ser flexionada para mais de uma pes-

soa do discurso e se fosse possível modificar, em geral, sua terminação para um tempo passado, presente ou futuro, ela poderia ser considerada um verbo. Assim, os alunos refletiram sobre as características de um verbo e se afastaram de conceitos pré-estabelecidos.

Então, foi aberto mais um subcapítulo no livro virtual e os alunos fizeram uma revisão do que haviam marcado anteriormente. Nessa segunda revisão, foi possível identificar que houve uma reflexão sobre o conceito de verbo e que este foi ampliado, pois muitos marcaram mais verbos do que haviam marcado anteriormente e desmarcaram palavras que não eram verbos. Abaixo podemos ver um exemplo do mesmo texto após a intervenção e a reflexão com os alunos.

Eu quando era criança aos 6 anos até 8 anos de idade **amava fazer** festa de princesas, **eu** também **gostava** de **brincar** de várias coisas, ex. **brincar** de panelinhas e **brincava** de bonecas...depois disso fui **chegando** aos 9 e 10 anos idade e nesse tempore **parei** de **brincar** com bonecas e **acostumei** a **brincar** mais na rua de bandeirinha futebol etc...Depois disso tudo **entrei** na adolescência e agora eu **gosto** mais de **usar** o celular e sair com as amigas e também **ajudo** muito em casa..

No meu futuro eu quero muito **ser** veterinária porque **amo** animais.. também **quero viajar** para Paris e **seguir** a minha vida com Paz e Alegria.

Decidimos trabalhar com os verbos nos pretéritos do indicativo, pois seriam os tempos verbais mais utilizados na construção de um relato e devido ao tempo disponibilizado para o trabalho com o projeto ficaria inviável um trabalho abrangendo todos os tempos verbais.

Posteriormente a atividade anterior, foi elaborado um questionário contendo algumas frases com verbos no pretérito imperfeito, pretérito perfeito e no mais-que-perfeito do indicativo. A este último não foi dada muita ênfase já que não foram encontradas amostras nos textos dos alunos, embora ele tenha sido trabalhado.

Aos alunos foram disponibilizadas três alternativas para responderem a cada frase: “O verbo em destaque é um passado recente e pontual”, “O verbo em destaque é um passado distante e frequente” ou “A ação verbal ocorreu anteriormente a um fato passado”. Nessa atividade, buscamos a reflexão de que há conhecimento das diferentes formas

verbais e a percepção de que há tipos de passado que podem ser utilizados dentro de um contexto.

Abaixo um exemplo de pergunta que foi realizada no questionário que foi aplicado:

A partir das frases abaixo assinale a alternativa que julgar mais adequada a respeito do verbo em destaque.

1. Maria já é uma moça, mas, quando criança, **brincava** na terra.

O verbo em destaque é um passado recente e pontual.

O verbo em destaque é um passado distante e frequente.

A ação verbal ocorreu anteriormente a um fato passado.

O questionário demonstrou que, mesmo sem a questão da nomenclatura própria da gramática normativa, os alunos compreenderam as questões temporais e as diferenças entre os passados. Ressaltamos aqui uma fala de Antunes (2003): “Daí porque teria muito mais sentido um estudo dos verbos que privilegia seu valor semântico.” (p.129). E enfatizamos que o trabalho a ser feito deve priorizar o sentido que o verbo traz ao contexto e menos a sua nomenclatura. Os resultados dessa atividade, que serão apresentados logo abaixo, demonstram que os alunos conseguem compreender o contexto semântico sem recorrer à terminologia da gramática normativa.

Um gráfico gerado pelo próprio AVA mostra que a grande maioria dos alunos apresentou um bom desempenho. No gráfico, o valor atribuído a cada questão foi de 1,0 ponto sendo 1,0 a pontuação mais baixa e 10 a pontuação mais alta.



Gráfico de desempenho dos alunos

A próxima atividade proposta foi a aplicação dos mesmos conceitos de passado para os pretéritos do indicativo, porém, agora com os verbos do próprio texto dos alunos. Foi proposta a criação de uma tabela em que os alunos distribuíssem os verbos do seu texto de acordo com os mesmos conceitos aplicados a atividade anterior.

O objetivo dessa atividade era que os alunos pudessem refletir sobre como usar diferentes tipos de passado em suas produções textuais adequando os tempos verbais a cada situação que desejassem descrever. As duas últimas atividades estariam ligadas a atividades do segundo tipo definido por Travaglia (2009), pois levariam a uma reflexão sobre os efeitos de sentido provocados no texto a partir do uso de determinados verbos.

Nessa atividade, ainda surgiram algumas inadequações quanto à compreensão do que representa cada tempo verbal, no entanto, o saldo foi positivo.

Abaixo apresentamos amostras da atividade realizada pelos alunos:

RECENTE E/OU PONTUAL	FREQUENTE E/OU DISTANTE	PASSADO DO PASSADO
COMECEI	MORAVA	
PASSEI	TINHA	
ENCONTREI	HAVIA	
	TINHAM	
	DORMIA	
	GOSTAVA	
	TÍNHAMOS	
	CRESCIA	
	SENTÁVAMOS	

RECENTE E/OU PONTUAL	FREQUENTE E/OU DISTANTE	PASSADO DO PASSADO
Descobri	Era	
Fiquei	Tinha	
Fia	Tive	
Dá-la	Morava	
Resolveu pintar		
Parecia		

Após as atividades exploramos os conceitos dos verbos com os alunos, procurando fazer uma reflexão acerca dos nomes atribuídos às nomenclaturas da gramática normativa e o que descobrimos a partir dos conceitos gerados pela gramática reflexiva. Destaquei com os alunos a questão do gênero narrativo e o formato de relato e os tempos passados que são utilizados em geral quando narramos fatos que já aconteceram. Assim, os alunos fizeram seu processo de reescrita para posteriormente passar sua produção final para o *Moodle*.

Após as atividades de revisão, os alunos voltaram ao ambiente virtual. Com a ferramenta Livro, abrimos um capítulo para que cada aluno pudesse escrever seu relato com as adequações feitas em sala de aula. E também para compartilhar suas histórias uns com os outros de forma virtual.

O produto final desse trabalho foi um livro de relatos, elaborado pela turma, que foi apresentado à comunidade escolar durante a feira cultural da escola em novembro de 2018.

Chamamos a atenção para alguns pontos relevantes que demonstram uma evolução da escrita dos participantes. Um dos pontos a serem enfatizados é o refinamento da escrita para um padrão mais formal de uso da língua. Podemos comprovar isso pela comparação entre o fragmento 1, que é a primeira versão feita pelo aluno, com o fragmento 2, no qual temos a versão final.

Fragmento 1:

Eu sempre vivi mudando de casa talvez seja por isso que não tenho memória fixa de alguma casa , mas eu lembro que, eu morava do lado da casa dos meus avós e lembro que meu avô fez uma horta na minha casa não sei por que ele falava que na dele não era boa para plantar o solo era desgastado era bem bonita eu não lembro o que tinha nela .

Fragmento 2

Eu sempre vivi mudando de casa, talvez seja por isso que não tenho lembranças de lugares que morei, mas eu lembro de que quando eu morava ao lado da casa dos meus avós, no fundo da minha casa tinha um espaço grande onde meu avô fez uma horta, todo dia cedinho ele ia cuidar dela.

Notamos uma melhora na construção frasal do fragmento 1, em que temos a primeira produção escrita do aluno, para o fragmento 2, no qual temos a produção final. Como podemos exemplificar em “(...) talvez seja por isso que não tenho memória fixa (...)”, já no fragmento 2, temos “(...) talvez seja por isso que não tenho lembranças de lugares que morei (...)”. Destacamos que, nesse trecho, o aluno sentiu-se mais à vontade para usar um verbo no passado “morei”, no lugar da expressão “memória fixa de alguma casa”. Essa expressão parece demonstrar uma incerteza sobre que palavra utilizar. Tendo em vista a dificuldade do uso do verbo, na primeira versão, o aluno recorreu ao uso de nomes: substantivos e adjetivos para cunhar a expressão, fato que não julgou mais necessário após a intervenção que trouxe a ele segurança para usar o verbo “morei”.

Outro ponto a destacar foi o ortográfico, nesse sentido, os alunos que estavam com dúvidas quanto à escrita de algumas palavras puderam recorrer a um dicionário *on-line* para sanar possíveis indagações sobre ortografia, como no caso das palavras “talves” e “memória” no fragmento 1, que passaram para a escrita de “talvez” e “memória”.

Os marcadores temporais, importantes para a construção do tempo da narrativa que podem estar associados ao uso de verbos, advérbios e expressões adverbiais também foram incorporados ao texto da versão final, como podemos perceber nos fragmentos 3 e 4 apresentados abaixo.

Fragmento 3

Nos saímos muito quase não ficávamos em casa , eu tinha dois amigos que não saíam de casa (...).

Fragmento 4

Lembro, quando menor, que eu tinha dois amigos e sempre fazíamos tudo juntos.

O fragmento 3 faz parte da primeira versão da narrativa do aluno. No fragmento 4, temos a versão final. Notamos que o marcador temporal “quando menor” associado ao uso do verbo “lembro” traz ao texto final uma versão mais favorável à narrativa e a situa melhor em um tempo passado que remete à infância do aluno. Destacamos, mais uma vez, que houve um rebuscamento da escrita, visto que ele fez uso do verbo “fazíamos” no lugar do “saíam”, no qual foram incorporadas algumas regras de conjugação verbal.

Realçamos ainda a questão das marcas de oralidade. Muitos relatos na versão final ainda as possuem, porém, essa é uma característica que pode estar presente em textos desse gênero, uma vez que os autores fazem menção a situações vividas e rememoram, até mesmo, falas. Decidimos por não interferir nos textos em que essas marcas estavam presentes, por compreender que fazem parte do contexto de produção do relato. No entanto, em alguns textos, essas marcas apareceram em quantidade menor. Trazemos como exemplo o fragmento 5 e 6 logo abaixo.

Fragmento 5

“(...) um dia a gente pegou uma bexiga com água e atacou nela.”

Fragmento 6

Um dia, nós pegamos uma bexiga com água e jogamos nela.

Comparando a escrita dos dois fragmentos, versão inicial (5) e final (6), há marcas de oralidade, como o uso das palavras “a gente” e “atacou”. No caso do verbo “atacou”, que foi usado com o sentido de arremessar, significado que não é contemplado no léxico formal da língua, apenas na língua oral, e foi substituído pela forma “jogamos” no

fragmento 6, empregando, assim, com o sentido correto e contribuindo para a clareza da frase. No caso da expressão “a gente”, houve uma substituição pelo pronome nós, afastando dos traços orais presentes na expressão anteriormente utilizada.

Houve trocas verbais que deixaram o texto mais claro e conciso. No fragmento 5, o aluno havia utilizado as formas “pegou” e “atacou”, na versão final os verbos utilizados foram “pegamos” e “jogamos” atentamos aqui também para o acréscimo da desinência-mos que marca a 1ª pessoa do plural, conseguindo transmitir de maneira mais clara a ideia do aluno de que os primos e ele realizaram a brincadeira.

Podemos ver, pelos exemplos acima, que o resultado dessas atividades realizadas foi favorável ao que foi proposto inicialmente, uma vez que houve envolvimento dos discentes e, principalmente, o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem destes, sendo não apenas passivos a aprender conceitos, mas protagonistas na busca por conhecimento refletindo sobre o uso dos verbos e qual seria mais favorável para o texto produzido.

Houve a utilização da gramática normativa e a reflexiva durante o processo e iniciando do conhecimento da gramática internalizada dos alunos, mostrando que é possível refletir sobre a língua e aprender com ela partindo de algo já conhecido.

Conforme já mencionado anteriormente por Travaglia (2009, p. 144), “(...) tais atividades de gramática reflexiva servem, sobretudo, aos objetivos de ensinar sobre como é a língua, de levar a conhecer a instituição social que a língua é e ensinar a pensar.”. Percebemos uma maior coerência nos textos dos alunos em procurar adequar sua escrita a situação de comunicação que os textos seriam apresentados, neste caso a exposição na feira cultural da escola.

Considerações finais

Quando falamos sobre o ensino de gramática na escola, vemos que ainda há muito a caminhar. A criação de novos paradigmas de ensino esbarram em alguns elementos importantes nesse processo como a formação do professor, a tradição escolar e a estrutura para o uso das novas tecnologias.

Diante da pesquisa apresentada e do projeto de intervenção executado, percebemos que o professor necessita conhecer mais sobre outras gramáticas que não se restrinjam apenas à normativa, buscando se desprender de conceitos e concepções do que seja o ensino de Português na escola, que podem estar baseados apenas naqueles trazidos de sua vivência enquanto aluno e fruto de uma formação falha. Caso não repense sua prática, cairá na repetição contínua de um modelo educacional de ensino de Português que não contempla a língua em seu uso e continua a vê-la como uma série de regras a serem seguidas por seus alunos, ou seja, lecionando a gramática pela gramática.

A busca por novas formas de ver a língua e trabalhá-la em conjunto com seus alunos pode provocar um impacto na aprendizagem destes. Uma das formas de se dar início a esse processo é partir do desmonte de suas barreiras linguísticas em relação ao conhecimento do que seus alunos já têm e buscar trabalhá-los para que os discentes ampliem sua competência comunicativa.

Também, é importante enfatizar que deve haver políticas públicas para a formação de professores de Português que apresentem outros modelos de ensino gramaticais que não somente o normativo, promovendo espaços de aprendizagem de troca e interação entre novos saberes e ampliando ainda o que seja o ensino de Português, para que ele não se restrinja apenas ao ensino de gramática, mas aborde outros fenômenos da língua.

A promoção do conhecimento sobre novas tecnologias também é importante para o currículo de formação do docente e para o âmbito escolar. Não basta apenas ter uma sala de informática na escola, é preciso aprender

a trabalhar com os programas, *softwares* e a infinidade de recursos que a internet pode oferecer para o ensino da língua portuguesa.

A partir do conhecimento que o docente de Português detiver sobre questões tecnológicas e gramaticais, ele pode oportunizar a quebra de barreiras da tradição da gramática normativa na escola e proporcionar diferentes experiências para seus alunos. Disseminando novas perspectivas e ideias sobre o ensino de Português que podem refletir em experiências positivas e enriquecedoras não só para os estudantes, mas para toda uma comunidade, ajudando a quebrar preconceitos linguísticos e ampliando a visão de que a língua portuguesa seja bem mais do que apenas uma variante padrão, por fim, retirando a visão de que aprender Português é difícil, buscando inculcar que somos falantes dessa língua e que por isso não há erro em usá-la.

Quanto ao uso do *Moodle* pelos estudantes do ensino fundamental, mostrou-se como uma ferramenta ímpar e totalmente compatível com seus interesses e com a faixa etária desses. Foi perceptível a facilidade dos estudantes em lidar com as ferramentas presentes no ambiente e o compromisso em executar as atividades propostas.

Acreditamos que o objetivo principal traçado para essa pesquisa, que era a elaboração de uma sequência de atividades utilizando a plataforma *Moodle* que privilegiasse o ensino de verbos por meio de um trabalho reflexivo, foi atingido tendo em vista a execução das atividades propostas para a intervenção. Assim como os objetivos específicos, que eram a promoção de uma consciência linguística nos alunos sobre o uso dos verbos e a aplicação de uma gramática reflexiva para essa temática, como demonstrado por meio de exemplos das produções finais dos alunos que demonstram um amadurecimento no processo de escrita dos estudantes.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial: 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dez. 2005. Regulamenta o art. 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf, acesso em 23 de dez. de 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

NAKAMURA, R. *Moodle: como criar um curso usando a plataforma de Ensino à Distância*. São Paulo: Farol do Forte, 2009.

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. Á. C. *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/ava/2259532.pdf. Acesso em 23 de dez. de 2018.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VASCONCELOS, J. M. de. *O meu pé de laranja lima*. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

Por que desistir? A evasão nas licenciaturas da EAD/UFMS

*Annalies Padron Chiapetta*¹

*Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro*²

*Mirian Lange Noal*³

*Patrícia Graciela da Rocha*⁴

Introdução

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (Paulo Freire)

O presente estudo foi desenvolvido por membros do Grupo de Estudos em Formação de Professores na EaD (GEForPED), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com o propósito de investigar as causas da evasão nos cursos de licenciatura desenvolvidos na modalidade a distância, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Ao buscar compreender os processos educacionais, nas últimas décadas, fica evidente que a Educação a Distância (EaD) tem sido uma alternativa importante para a formação de professores para atuar na

¹ Graduanda do Curso de Letras Português e Espanhol da FAALC/UFMS, annaliespadron@gmail.com

² Professora Adjunta da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC/UFMS), daniela.ead.ufms@gmail.com

³ Professora Adjunta da Faculdade de Educação (FAED/UFMS), miriannoal@gmail.com

⁴ Professora Adjunta da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC/UFMS), patrigraciro@gmail.com

educação básica brasileira. Essa afirmação é comprovada ao compararmos os percentuais de alunos matriculados nos cursos de licenciatura nas modalidades EaD e presenciais. Segundo dados do último Censo da Educação Superior do Brasil (MEC/INEP, 2018), o sistema presencial dá mais ênfase aos bacharelados, pois somente 19% dos seus cursos são voltados à formação de professores, enquanto na modalidade a distância o número sobe para 31%.

Esses dados geram muitas discussões no sentido de relacionar a EaD à baixa qualidade de ensino e, conseqüentemente, à formação precária de professores. Para Belloni (2015), a falta de credibilidade da modalidade a distância deve-se, em parte, ao fato de ter sido, e de ser considerada, como uma solução paliativa para os que não tiveram oportunidade de acesso ou para os que abandonaram o ensino superior presencial. Para a mesma autora, na mesma obra, outro fator para se colocar em xeque a qualidade dos cursos EaD é de o campo da educação ser “extremamente complexo e altamente resistente à mudança” (BELLONI, 2015, p. 14). Ainda é difícil, para a maioria dos docentes atuantes em cursos presenciais, conviver com essa modalidade, principalmente em instituições públicas de ensino, considerando que a modalidade a distância impõe uma nova forma de ensinar e de aprender. Há relutâncias e questionamentos sobre a qualidade dos cursos oferecidos.

Embora não possamos generalizar a avaliação dos cursos, há publicações que apresentam experiências bem sucedidas como Rocha et al. (2018); Noal et. al. (2017), entre outras. Além disso, os dados vêm apresentando crescente número de matrículas em cursos a distância e aumento de credibilidade, como afirma o presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), Fredric M. Litto, no Censo EAD.BR (ABED, 2019, p. 5): “[a EaD vem] crescendo em número de alunos e organizações envolvidas e aumentando sua credibilidade na sociedade em geral pelo bom trabalho realizado, além de se consolidar na produção de pesquisas sobre o fenômeno que é aprender de forma flexível”.

Os registros do último Censo (INEP, 2018) evidenciam que, dentre as 2.056.511 matrículas dos cursos de graduação a distância, aproximadamente 40% são em cursos da área de Educação e Formação de professores, sendo a grande maioria deles (86%), oferecida em instituições privadas de ensino. As instituições públicas iniciaram timidamente essa modalidade e algumas se recusaram a implantá-la, fatos que exigiram políticas públicas federais focadas na sua expansão e qualificação. Nesse percurso, foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁵, por meio do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, com o intuito de ampliar a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, mediante a interiorização do ensino superior gratuito voltado para a formação inicial docente.

A partir da implantação e implementação dessa política pública, coordenada pela UAB, a oferta das licenciaturas no sistema público de ensino superior foi fortemente fomentada, em sua primeira década, por ações do governo federal. No entanto, gradativamente o fomento foi diminuindo, principalmente para deslocamento de docentes para os encontros presenciais. O quantitativo de viagens foi reduzido e fomos orientados a fazer videoaulas ou web aulas, gerando um prejudicial afastamento entre nós e os discentes, em cursos que foram planejados para serem semipresenciais. A situação também foi agravada por problemas de conexão com a internet, pela precariedade dos equipamentos disponíveis aos alunos (particulares e institucionais) e pela pouca experiência de docentes e discentes com a comunicação *on-line* (CHIARI, 2018, p. 46).

Atualmente, após a posse do governo Jair Bolsonaro, em janeiro de 2019, vivemos um momento de incertezas devido às novas políticas para a educação. A destinação de recursos para as instituições públicas de ensino superior federais está passando por significativos cortes e a formação de professores está cada vez mais incerta - apesar da crescente oferta de cursos a distância nas últimas décadas. Nesse contexto, se faz necessário investigar diferentes aspectos que possam indicar os

⁵ Dados disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab> Acesso em: 31 maio 2019.

resultados obtidos pelo Sistema UAB em cursos de formação inicial e continuada de professores, sendo a evasão um importante fator a ser melhor compreendido.

Segundo Mill e Carmo (2012), a gestão educacional em EaD, apresenta diversas especificidades que exigem e promovem um tipo específico de planejamento e atuação de quem coordena processos e cursos nessa modalidade. Para os autores, dois dos temas que necessitam especial atenção e observação nas estratégias de gestão em EaD são: a evasão/permanência nos cursos e o sistema de avaliação, pois são aspectos interligados. Com esse percurso, foram gestadas as perguntas iniciais que suscitaram esse estudo: Qual o perfil dos alunos que frequentam os cursos na modalidade a distância? Por que efetivam suas matrículas e desistem, às vezes sem experimentar a dinâmica da modalidade? Quais os fatores pessoais mais preponderantes que provocam a evasão? E os institucionais?

A primeira pergunta está fartamente respondida em estudos anteriores que evidenciam que a maioria das discentes são mulheres, casadas, mães, inseridas no mundo do trabalho, com idade média de 30 anos, embora existam exceções de alguns jovens e idosos (AQUINO; OLIVEIRA, 2013; FIUZA, 2012; MARTINS et. al., 2012; MARTINS et. al., 2013; OLIVEIRA; NOAL, 2018). Para Martins et al. (2012), o majoritário quantitativo de mulheres, nos cursos na modalidade a distância, está relacionado com o fato de serem cursos de licenciatura e com a possibilidade de conciliar a formação com o cumprimento das tarefas familiares, maternais e profissionais. Para nós, a partir de conversas informais com discentes e de leituras, a evasão pode começar a ser compreendida a partir destes dois aspectos - licenciaturas e (não) conciliação de ações cotidianas.

Essas inquietações nos levaram a definir o objetivo geral desse estudo que denominamos de pesquisa bibliográfica e exploratória, qualitativa, *ex-post-facto*: Identificar e analisar os principais motivos

que contribuíram e contribuem para a evasão de alunos matriculados em cursos de licenciatura vinculados ao Sistema UAB.

Partimos do pressuposto de que a educação brasileira, de maneira geral, ainda não conseguiu resolver muitos de seus problemas, sendo a evasão um deles. As altas taxas de alunos evadidos ocorrem em âmbito nacional, em diferentes níveis (no ensino fundamental, no ensino médio, no ensino superior), em distintas modalidades (presencial, semipresencial e a distância). Focalizando a educação a distância, segundo o Censo EAD.BR (ABED, 2018): “Surpreende que menos de 50% das instituições conheçam os motivos dessa evasão”. Assim justificamos o estudo do tema, considerando que é essencial discutir e compreender as causas da evasão a fim de saná-la ou, ao menos, mitigá-la.

Cabe evidenciar que a evasão pode estar associada a algum problema pessoal do estudante, mas pode ser também um indicador de que o curso está apresentando problemas no sentido de não cumprir as necessidades do público alvo, não utilizar metodologia adequada, não se preocupar com a aprendizagem do estudante, focando principalmente no ensino, ou seja, na disponibilização de conteúdo e na avaliação. Para Bittencourt e Mercado (2014), entre os reflexos da evasão, relacionamos a ociosidade de recursos humanos, materiais e, inclusive, fechamento de cursos. Segundo esses pesquisadores, faltam políticas de combate à evasão nos cursos desenvolvidos na modalidade a distância e, para que realmente se efetivem, é imprescindível pesquisar o tema e reconhecer suas causas.

O artigo está organizado em cinco partes, a saber: Introdução; A evasão e as suas motivações; Como realizamos a pesquisa?; Apresentação dos dados e análise dos resultados; e Considerações finais.

1. A evasão e as suas motivações

A evasão costuma ser definida como a saída do aluno de um curso, ou programa educacional, sem concluí-lo com índices de aproveitamento satisfatório e, dessa maneira, sem direito a uma certificação. Há diferen-

tes tipos de evasão. Neste estudo, vamos subdividir em: *interrupção temporária*; *saída com aquisição de conhecimentos*; *abandono sem começar*; e *abandono real*. As razões para a evasão podem ser devidas à saída voluntária, fracasso acadêmico ou transferência do aluno para outro estabelecimento de ensino (ASHBY, 2004 *apud* LAGUARDIA; PORTELA, 2009).

Há abordagens diferenciadas para compreender os índices de evasão, pode ser a partir: das perspectivas do curso, estimada pela proporção de estudantes matriculados que concluíram o curso com sucesso; do programa, que considera um conjunto de disciplinas completadas pelo aluno e o seu desempenho ao longo da duração desse curso; e do estudante, que trata da aquisição das metas acadêmicas e/ou pessoais ao sair de um curso ou programa.

A desistência, na educação a distância, pode ocorrer nas seguintes condições: o aluno se inscreve, mas não confirma a matrícula; ele se matricula, mas não acessa o ambiente; o aluno acessa, mas não envia as atividades; o aluno solicita a sua saída; o aluno não conclui o curso (LAGUARDIA; PORTELA, 2009). Embora pareçam concepções simplificadas, os pontos de corte convivem com acentuada variabilidade nas definições e momentos considerados nas estimativas da evasão, o que dificulta as comparações entre cursos, instituições e regiões. Essa variabilidade também é notada nas percepções sobre a evasão que partem de um extremo que a concebe como constituinte inevitável de toda a transação (insatisfação do usuário), até o outro, onde a sua ocorrência é tida como traumática e assustadora para os envolvidos. Há também uma associação entre evasão e doença, exemplificada pelos termos utilizados na literatura de língua inglesa que sinalizam uma abordagem patológica do fenômeno e assumem uma simetria com o processo de cura (WOODLEY, 2004 *apud* LAGUARDIA; PORTELA, 2009).

Para Muilemberg e Berge (2001) as características da Educação a Distância representam barreiras potenciais à persistência do aluno que podem ser agrupadas da seguinte forma:

1. Situacionais - resultam do meio-ambiente individual (características pessoais, socioeconômicas e demográficas).
2. Institucionais - derivam das práticas, políticas e procedimentos da instituição (admissão, matrícula, esquemas de aulas, serviços de apoio).
3. Disposicionais - relativas ao histórico individual do aluno (estilo de aprendizagem, motivação, engajamento, autoconfiança).
4. Epistemológicas - relativas às questões acadêmicas (conteúdo do curso, expectativas, conhecimentos dos pré-requisitos).

Uma quinta barreira, a tecnológica, é assinalada para predizer a persistência em um curso *on-line*, correspondendo à falta de acesso a computadores, dificuldades na conexão, problemas com o recebimento de material e incompatibilidade de recursos de *software* e *hardware* (LAGUARDIA; PORTELA, 2009). Há também as dificuldades pessoais de alunos que não estão habituados ao uso desses equipamentos e recursos ou que passam por situações complicadas durante o percurso de formação. No entanto, Castles (2004) identificou três categorias de fatores que influenciam a não permanência e também a persistência dos alunos adultos: *traumáticos, intrínsecos e socioambientais*.

Para esse autor, os *fatores traumáticos* ou estressantes são aqueles provocados pelas crises familiares, alterações na saúde física, mudanças em qualquer área da vida, seleção de estratégias inadequadas para lidar com as situações estressantes, fracasso nos estudos, apreciação negativa da ameaça, interação ruim com a instituição, falta de habilidades para solução de problemas, estresse financeiro e no trabalho. O estudo fora do horário de trabalho, as demandas familiares, domésticas e as restrições na vida social geram estresse e frustração no estudante, colocando em dúvida sua capacidade para equilibrar as prioridades do trabalho e do estudo, forçando-o, muitas vezes, a abandonar o curso, ainda que o seu desempenho seja razoável (TYLER-SMITH, 2006 *apud* CASTLES, 2004).

Os fatores intrínsecos que colaboram para a permanência do aluno estão relacionados ao gerenciamento positivo da vida, ao uso da abordagem estratégica de aprendizagem, ao *lôcus* interno de controle, à

motivação, à autoconfiança, ao sentido de coerência, à habilidade organizacional (gerenciamento do tempo), à atitudes positivas para desafios, mudanças e o compromisso com objetivos de longo prazo.

Os fatores *socioambientais* são muitos, sendo que o mais frequente é o apoio que recebe o estudante, seja do tutor, da família, de outros estudantes ou no trabalho. Esses fatores podem ser diferenciados entre os que parecem ser universalmente aceitos pela sua replicação em pesquisas, tais como as características sócio demográficas e o grau de autoconfiança daqueles que necessitam maior clarificação ou que estão sujeitos a normas culturais específicas, tais como o apoio da família, do tutor, dos amigos e os tipos de personalidade.

Embora esses estudos apresentem situações pertinentes e indiquem causas importantes de serem analisadas, há observações e registros efetivados por nós, durante dez anos como professoras em cursos de licenciatura na modalidade a distância, que evidenciam alguns equívocos existentes nas representações sociais sobre a modalidade. Em nossas experiências docentes percebemos que há uma visão romantizada sobre a formação em uma universidade pública, compreensível pela quase impossibilidade da classe trabalhadora, residente em cidades pequenas do interior de MS, terem acesso à essas instituições, antes da criação da UAB. Também percebemos que a divulgação dos cursos e a chamada aos vestibulares objetivam atrair candidatos e, embora as responsabilidades dos futuros alunos estejam explicitadas nos editais, não são lidas com a atenção necessária. Assim, há candidatos que não percebem que, para fazer um percurso satisfatório na EaD, são necessárias, no mínimo, umas 15 horas de estudos semanais, geralmente aos finais de semana e, às vezes, sendo maior tempo do que o presencial. Além dessa dedicação, há encontros nos polos de apoio presencial UAB e avaliações presenciais obrigatórias.

Esse equívoco se agrava ao considerarmos o perfil da maioria dos alunos (mulheres, mães, donas de casa e profissionais). Quando chegam os períodos de entrega das atividades avaliativas (a distância e

presenciais), aqueles que não se organizaram durante o processo vão acumulando um quantitativo de tarefas que não cabem em seus tempos disponíveis. Oliveira e Noal (2018, p. 277), em estudo realizado com alunos concluintes do curso de Pedagogia (EaD, UFMS) evidenciam que: “[...] a formação inicial, na modalidade a distância, requer autonomia discente, organização e disciplina, apesar de certa flexibilidade nas atividades. Portanto, a questão da autonomia na EaD não é simples, pois a modalidade exige mudanças no cotidiano docente e discente.”

Os docentes, ainda presos às suas experiências na modalidade presencial, têm dificuldades de compreender os processos pelos quais passam os discentes ao conviverem com uma liberdade que exige autodisciplina. A distância geográfica acaba sendo também uma distância de comunicação nos processos de ensino e de aprendizagem, sendo os professores pouco habilitados para:

[...] estabelecer relações de empatia, promover corresponsabilidade e parceria, criando clima de mútuo respeito para com todos os participantes, abordar a construção do conhecimento como o eixo da articulação da prática educativa, praticar a criatividade como uma atitude alerta para buscar, com o aluno, situações novas e inesperadas, ter disponibilidade para o diálogo, considerar a subjetividade e a individualidade dos atores do processo educativo, cuidar para que sua expressão e comunicação sempre estejam em condições de ajudar a aprendizagem e incentivar o aprendiz, comumente para dialogar, lançar perguntas orientadoras, propor desafios, reflexões e situações problema. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 168).

Esse distanciamento acaba gerando um vácuo que os discentes muitas vezes não conseguem compreender e superar. Mediante as dificuldades em realizar e postar as atividades avaliativas nos prazos e com a qualidade mínima exigida, que invariavelmente se somam a notas baixas nas avaliações presenciais, gradativamente os discentes vão desistindo. Quando colegas, tutores e/ou docentes percebem a tempo, alguns retornam e são reintegrados aos cursos, mas algumas vezes esse resgate se torna impossível.

Ao evidenciarmos essas questões, ressaltamos que em cada processo de evasão há uma corresponsabilidade institucional, indicada nos estudos de Estabel, Moro e Santarosa (2006, p. 96), que envolvem os cursos na modalidade a distância, pois: “[...] faz-se necessária a escolha criteriosa de um ambiente que possibilite a interação dos alunos, [...], ficando o professor no papel de mediador, propiciando o exercício da cooperação e da colaboração na realização das atividades.” Portanto, se há uma corresponsabilidade nos processos de evasão, é mister que haja buscas coletivas de enfrentamento desse caótico fenômeno.

2. Como realizamos a pesquisa?

Nesta pesquisa utilizamos tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa, caracterizada como pesquisa *ex-post-facto*. Este tipo de pesquisa tem por objetivo investigar possíveis relações de causa e efeito entre um determinado fato identificado pelo pesquisador e um fenômeno que ocorre posteriormente. A principal característica deste tipo de estudo é a coleta de dados acontecer após a ocorrência dos eventos. Essa abordagem é utilizada quando há impossibilidade de aplicação da pesquisa experimental, uma vez que nem sempre é possível manipular as variáveis necessárias para o estudo da causa e do seu efeito (FONSECA, 2002, p. 32). Na pesquisa sobre a evasão nos cursos EaD buscamos analisar as causas dos altos índices de alunos evadidos e o efeito que isso tem dentro da universidade e na formação de professores.

Os métodos e procedimentos utilizados foram de pesquisa documental e bibliográfica. Iniciamos com a revisão de literatura para contextualização e identificação de possíveis causas do fenômeno e, em seguida, consultamos os registros acadêmicos dos alunos ingressantes nos cursos de licenciatura EaD da UFMS que concluíram sua graduação no período entre 2008 a 2017. De posse dessas informações, foram aferidos os índices de evasão dos cursos selecionados, organizados por área de conhecimento. Por fim, elaboramos um questionário *on-line* (via

*Google Forms*⁶) e submetemos, por *e-mail*, aos evadidos dos cursos mencionados, o que nos permitiu identificar algumas possíveis causas e fatores que levaram à evasão.

Em suma, as etapas desta pesquisa foram as seguintes:

- a) levantamento, leitura e fichamento de textos teóricos sobre a evasão nos cursos EaD;
- b) coleta de dados sobre os alunos matriculados e evadidos dos cursos de licenciatura EaD da UFMS, através da plataforma SisUAB⁷ e Siscad⁸;
- c) entrevista com os coordenadores dos cursos;
- d) produção de gráficos e percentuais dos índices de desistência dos cursos;
- e) elaboração e aplicação do questionário *on-line* (via *Google Forms*) submetida via *e-mail* aos evadidos dos cursos de licenciatura da EaD/UFMS;
- f) sistematização e análise dos dados quantitativos e qualitativos.

3. Apresentação dos dados e análise dos resultados

Conforme mencionamos, nossas análises recaem sobre os dados coletados nos cursos de licenciatura, desenvolvidos na modalidade a distância, na UFMS, com alunos formados entre 2008 a 2017, quais sejam: Ciências Biológicas, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia. Vale ressaltar que a instituição também oferece, na modalidade EaD, os cursos de bacharelado em Administração Pública e de licenciatura em Educação Física. O primeiro não foi considerado nessa pesquisa porque não se trata de um curso de formação docente e o segundo, pelo fato de não ter turma concluinte até 2017. A instituição também desenvolve outros cursos de pós-graduação *lato sensu* e de capacitação, vinculados à Secretaria Especial de Educação a Distância (Sead).

⁶ O *Google Forms* é um recurso que permite a coleta e a organização de informações por meio da criação e compartilhamento de formulários.

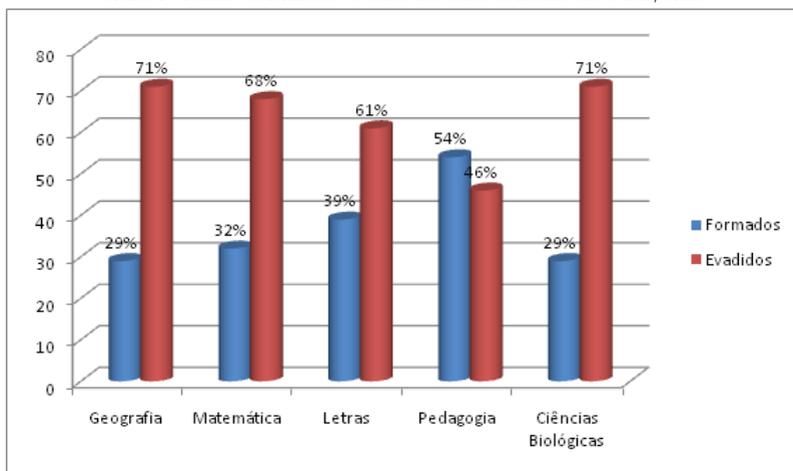
⁷ O SisUAB é uma plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil. Está preparado para o cadastramento e consulta de informações sobre instituições, polos, cursos, material didático, articulações, colaboradores e mantenedores. Fonte: <http://www.capes.gov.br/editais-ded/3526-sisub>

⁸ Siscad é um Sistema Acadêmico que visa auxiliar professores e acadêmicos da UFMS no gerenciamento e consulta de informações relacionadas a cursos de graduação oferecidos pela UFMS. Fonte: <https://siscad.ufms.br/downloads/manualAcademico.pdf>

A EaD/UFMS atua em vários polos do estado de MS, localizados em diferentes municípios: Água Clara, Bataguassu, Bela Vista, Bonito, Camapuã, Campo Grande, Costa Rica, Miranda, Porto Murtinho, Rio Brillhante e São Gabriel do Oeste. Os alunos atendidos incluem os habitantes dos arredores dessas cidades como Aquidauana, Bodoquena, Caracol, Chapadão do Sul, Guia Lopes da Laguna, Jardim, Nioaque, Ribas do Rio Pardo, entre outras. A infraestrutura dos polos, a velocidade de internet disponível em cada município, entre outros aspectos, são bastante diferentes.

A seguir apresentamos o resultado geral da pesquisa com o total de alunos formados e evadidos desde 2008 a 2017. Esses dados foram fornecidos por coletados a partir de registros presentes na plataforma SisUAB e Siscad.

Gráfico 1 - Número de formados e evadidos nos cursos de licenciatura da EaD/UFMS



Fonte: Produção das autoras.

Observamos, no gráfico 1, que os cursos de licenciatura em Geografia e em Ciências Biológicas apresentam os mesmos percentuais de formados e de evadidos, 29% e 71%, respectivamente. Vale a pena ressaltar que o curso de Geografia é o mais recente na EaD/UFMS com apenas uma oferta até o momento. A primeira entrada aconteceu em

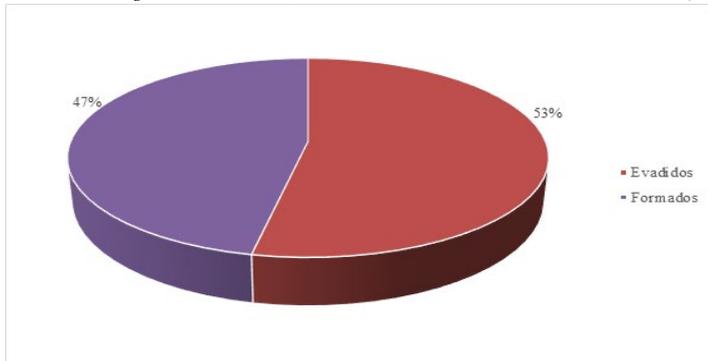
2013 e teve 79 matriculados. Já o curso de Ciências Biológicas é mais antigo, existe no formato UAB desde 2008 e teve 378 matriculados até o momento da coleta de dados.

O curso de licenciatura em Matemática apresenta 32% de formados e 68% evadidos, de um total de 631 matriculados. O curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol tem 39% de alunos formados e 61% de evadidos, de um total de 618 matriculados.

Vemos que o curso de Pedagogia é o único que apresenta um percentual maior de formados (54%) do que de evadidos (46%) de um total de 929 matriculados. O índice de evasão, portanto, é de 46% neste curso. Esse menor índice de evasão pode estar diretamente relacionado ao fator de empregabilidade, considerando que há predominância, nos municípios do interior, de instituições de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, etapas da educação básica para as quais o curso habilita.

No Gráfico a seguir podemos visualizar os números gerais de alunos matriculados, formados e evadidos nos cursos de licenciatura da EaD/UFMS:

Gráfico 2 - Resultado geral dos matriculados, formados e evadidos nos cursos de licenciatura da EaD/UFMS



Fonte: Produção das autoras.

É perceptível que a média é alta, mas não se afasta muito da média nacional de evasão em cursos na modalidade a distância, embora tenha ocorrido a redução de alguns percentuais:

Houve um aumento na incidência de instituições com baixas taxas de evasão: os índices nas faixas entre 0%-5% e 6%-10% passaram de 5%, em 2017, para 7,4% e 11,1%, respectivamente, em 2018. Contudo, a maior porcentagem de instituições (22,2%) encontra-se nas taxas de evasão entre 26% e 50%. Em 2017, esse número era de 6%. Possíveis explicações para esse aumento significativo são o excesso de oferta de cursos e o crescimento vertiginoso no número de matrículas – que, conseqüentemente, elevam a probabilidade de evasão –, bem como o acompanhamento mais próximo dessas taxas pelas instituições (ABED, 2018).

Diante desses números, procuramos investigar as causas da evasão nos cursos de licenciatura ofertados pela UFMS. A presente análise está pautada na fundamentação teórica desenvolvida, em nossas observações, nas experiências vivenciadas no polo durante os encontros presenciais, em depoimentos de alunos em conversas informais e nos resultados do questionário aplicado.

No caso do instrumento de pesquisa utilizado, está composto por 11 perguntas de múltipla escolha e uma pergunta aberta para que os participantes pudessem fazer comentários livres. As questões foram alocadas no *Google Forms* e compartilhadas por *e-mail*. Dentre os 1.332 evadidos, obtivemos apenas 10 participações. Esse baixo número de participação, além dos problemas de endereço incorreto, possibilidade de mensagem ter sido direcionada para o *Spam*, falta de acesso ao *e-mail*, pode ser interpretada como falta de estabelecimento de qualquer vínculo com o curso, o polo e a instituição, pois a grande maioria não se dispôs a colaborar com a pesquisa. Paralelamente, o baixo número de respostas evidenciou para nós, professoras na modalidade a distância, o quanto ainda estamos distantes desses alunos que efetivam suas matrículas, mas que às vezes não chegam até a instituição ou nela permanecem por pouco tempo.

Organizamos nossa análise em três blocos que motivam a evasão: problemas pessoais, problemas centrados nos cursos que não corresponderam às expectativas; e falta de estabelecimento e de

consolidação de relações interpessoais com os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

3.1. Problemas pessoais

Conforme nossas experiências e observações nos encontros presenciais, notamos que algumas motivações para a evasão nos cursos estão relacionadas a questões pessoais, tais como a mudança de município, uma vez que as viagens para os encontros presenciais seriam um dificultador financeiro e familiar; a impossibilidade de afastamento do trabalho para as aulas presenciais (sextas e sábados); o adoecimento de algum familiar ou do próprio estudante; a gravidez e a amamentação; a dificuldade em conciliar a graduação com outras atividades, inclusive com outros cursos; ou ainda em decorrência de religiões que preservam os sábados. Há que se ressaltar que, para alguns alunos, não se trata do primeiro curso superior e a necessidade de concluir a segunda ou terceira graduação não é uma prioridade.

A seguir, expomos a resposta de participantes da pesquisa que corroboram a análise realizada:

Informante 1 - Decidi parar para iniciar uma pós-graduação relativa na minha primeira graduação.

Informante 2 - Acredito que foi falta de comunicação na época, estava em um curso em outra cidade e não tive tempo pra comunicar a direção do curso da minha ausência e posterior trancamento do meu curso.

Para compreender esses dois depoimentos é importante ressaltar que os dados apresentados pelo Censo EAD.BR (ABED, 2018) revelam crescimento gradativo do número de matrículas nos cursos a distância, indicando a consolidação da modalidade como opção de formação inicial e continuada. No entanto, avaliamos que o excesso de ofertas acaba confundindo os discentes que passam a fazer matrículas em diferentes cursos ao mesmo tempo, sem uma real avaliação de suas condições pessoais de frequentá-los e de concluí-los. Essa constatação está

evidenciada na declaração do “Informante 1”, que optou por um curso de pós-graduação e que, portanto, já possuía uma graduação.

Por outro lado, as responsabilidades institucionais e docentes, que se somam às questões de distância entre a moradia do aluno e o polo, estão expostas na resposta do “Informante 2” que evidencia as dificuldades de comunicação e a consequente desinformação de seu direito de trancar o curso e a ele retornar posteriormente. Torna-se evidente que alguns dos problemas pessoais que acarretam a evasão poderiam ser resolvidos coletivamente, com a participação das coordenações, docentes, tutores e alunos.

3.2. Problemas centrados nos cursos que não corresponderam às expectativas

No contato presencial com os alunos, não é raro ouvir que os colegas deixaram de realizar as atividades em virtude de as expectativas com relação ao curso não terem sido correspondidas, seja porque acreditavam que seria mais fácil fazer um curso a distância que um curso presencial, que não haveria encontros presenciais, seja pelos objetivos pessoais não corresponderem aos objetivos do curso. No caso da licenciatura em Letras, por exemplo, muitos acreditam que vão estudar gramática com muita ênfase e que isso vai contribuir para aprovação em concursos. Como se trata de formação docente, o curso de Letras é muito mais amplo que a gramática e alguns alunos acabam se decepcionando já no primeiro semestre.

No caso do curso de Pedagogia, há uma certa incidência de alunos com outras graduações e que, no decorrer do processo, vão percebendo que não têm habilidades para atuar como professores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, a matriz curricular é bastante diversificada e exigente, o que acaba por surpreender e assustar os alunos que ingressaram sem essa noção.

Há também os que sentem extrema dificuldade no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), em navegar no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em realizar, digitar e postar as atividades. Cabe salientar que o perfil dos alunos matriculados nos cursos EaD/UFMS inclui aqueles que concluíram o ensino médio há bastante tempo ou que concluíram a educação básica na Educação de Jovens e Adultos (EJA), perfil que exige um período de adaptação e de acompanhamento que, na maioria das vezes, não se efetiva.

Os fragmentos a seguir, corroboram a avaliação realizada:

Informante 3 - A gente acha que vai estudar português e chega lá não tem nada a ver, é outra coisa, igual latim que ninguém usa mais.

Informante 6 - Infelizmente quando efetuei a inscrição do vestibular, constava no edital que só teria aula presencial 1 vez no mês. Mas após a aula inaugural percebi que não seria assim e, como arrumei emprego na cidade vizinha, não tenho condições de me deslocar toda a semana para Bela Vista.

Informante 7 - Já fiz uma graduação pela UFMS presencial e concluí, e quanto a graduação à distância, não gostei da metodologia. Logo no primeiro semestre muitas disciplinas de uma vez, quando ainda nem havia me familiarizado com o AVA. Hoje faço curso do Senac e utilizo o mesmo AVA, mas como eles fazem menos disciplinas de uma vez, mesmo os prazos sendo menores é muito mais prático.

Para além dos aspectos comentados anteriormente fica evidenciado, nas respostas, a fragilidade da permanência e da consequente conclusão dos cursos, na modalidade a distância. É como se cada aluno estivesse sempre na eminência de abandonar o curso, por diferentes motivos e nós, professores, sem a possibilidade de conversar e ouvir as suas dificuldades para, juntos, buscar alternativas. Os grupos de *WhatsApp*, que passaram a ser utilizados por alguns professores, têm facilitado a comunicação e evitado mais evasões, mas ainda são incipientes. Muitas vezes, a informação de desistência chega tarde demais aos professores, quando o retorno do aluno se tornou impossível pela perda de avaliações e da frequência mínima.

Além disso, julgamos que cabe ressaltar que quase metade dos participantes da pesquisa, mais especificamente 40%, respondeu que escolheu o curso para o qual se matriculou tendo em vista que não havia oferta da graduação que realmente desejava. Outros 30% responderam que fizeram a escolha pela demanda da profissão na região, 20% pela realização pessoal e 10% pela melhoria salarial. Essas motivações acabam se tornando frágeis, frente às exigências de estudo e problemas que vão surgindo no decorrer dos processos formativos.

3.3. Falta de estabelecimento e de consolidação de relações interpessoais com todos os envolvidos

Outro aspecto que também notamos nos encontros presenciais e em conversas informais com alunos, é a falta de um vínculo pessoal com todos os envolvidos - colegas, professores, coordenadores de curso e de polo, gestores, tutores etc. Constatamos que, para manter os alunos no percurso, torna-se importante criar identidade com o polo e com a universidade como espaços de conhecimento, mas também de apoio, de amizade, de acolhimento. Esse vínculo se estabelece processualmente no convívio entre pessoas que se propõem, intencionalmente, a extrapolar as suas funções, ouvir o outro e, compreendendo seus problemas, ser solidário e, junto, buscar soluções. No entanto, a sobrecarga de trabalho e o estresse aos quais estamos submetidos, tem dificultado e impedido essas práticas. Seguem algumas manifestações dos participantes da pesquisa a respeito desse problema:

Informante 3 - Professora tutora grossa, mal-educada, que responde a gente com mal gosto e não resolvia as coisas, não ajudava a resolver, nunca sabia de nada, estava lá só pra dar as provas e mais nada.

Informante 4 - Rigidez dos professores, pois saímos da EJA e não conseguimos acompanhar e entender o que eles falam e eles julgam nossas atividades como se fossemos alunos advindos do ensino médio regular matutino.

Informante 5 - No início do curso, não houve suporte sobre procedimentos das atividades, orientações, o que me criou desânimo.

Para compreender esses depoimentos se faz necessário trazer à tona o perfil dos alunos dos cursos de formação de professores, na modalidade a distância, e as suas memórias escolares. Muitos são oriundos do ensino conservador que distanciava alunos e professores, hierarquizando as relações e amedrontando para reivindicar direitos. Paralelamente, sabemos que há professores que atuam nesses cursos que mantêm quantitativo e complexidade de leituras e de níveis de exigência nas avaliações que são incompatíveis com o cotidiano dos alunos. Essas constatações evidenciam o quanto ainda se fazem necessários os diálogos e as estratégias de aproximação entre os segmentos envolvidos nessa modalidade.

Considerações finais

Neste estudo, discorreremos sobre a evasão e os dados coletados nos cursos de licenciatura da UFMS, desenvolvidos na modalidade a distância, quais sejam: Ciências Biológicas, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia. Conforme mencionamos, investigar as causas da evasão é urgente e necessário para que possam ser efetivadas ações que diminuam o alto índice de alunos que não conseguem concluir os cursos.

Os dados indicam que mais da metade dos alunos matriculados não chegaram à conclusão do curso. Do total de 2556 matrículas realizadas no período de 2008 a 2017, nos cursos mencionados, temos 53% evadidos e 47% formados. Embora esse quantitativo se aproxime dos percentuais nacionais, é urgente pensar, coletivamente, estratégias que possam dirimir esse impacto nas políticas públicas educacionais.

Se por um lado há fatores de ordem pessoal que não poderemos solucionar, há, por outro lado, questões administrativas e político-pedagógicas que podem ser discutidas com o propósito de adequar-se mais às necessidades e aos interesses do público-alvo. Observar, ouvir e pensar coletivamente podem ser caminhos de superação.

Entre as possíveis ações para mitigar o problema, conforme dados apresentados, elencamos: a necessidade de sensibilização da comunidade, antes da realização dos vestibulares, sobre as licenciaturas e sobre o que é e como é realizar um curso na modalidade a distância; a importância de fornecer suporte aos alunos no que se refere ao uso de tecnologias; a imprescindibilidade de os envolvidos - o coordenador de polo, de curso, os tutores, os professores - fomentarem um espaço de acolhimento e de conhecimento; a garantia de seminários regionais que integrem comunidades, polos, alunos de diferentes cursos e lugares para consolidar a ideia de pertencimento e fortalecer a tríade ensino, pesquisa e extensão.

Também se faz necessário que os governos municipais e o estadual reconheçam e valorizem as políticas públicas de formação de professores, por meio da criação do Sistema UAB e efetivem concursos públicos para os cargos de professores, superando a fragilidade da contratação de pessoas não qualificadas para atuarem na educação básica. Consideramos que a profissão de professor precisa ser melhor reconhecida socialmente e que a motivação para ingressar e concluir um curso de licenciatura está diretamente relacionada com a valorização da carreira do magistério que se efetiva com concursos públicos, salários justos e condições dignas de trabalho.

Em síntese, avaliamos que este estudo é complexo e que não se esgota neste artigo. Ao contrário, aponta para a necessidade de investigações sobre o tema, principalmente no que se refere às responsabilidades da universidade em conhecer e adequar os cursos ofertados ao perfil dos alunos, sem menosprezar a qualidade da formação. Há muito a observar, ouvir e inovar para que as comunidades efetivamente sejam atendidas em suas expectativas e necessidades.

Este artigo pretende assegurar maior visibilidade aos altos índices de evasão, e suas causas, em cursos de formação de professores, ofertados na modalidade a distância. Busca instigar e convidar para os encontros necessários entre os diferentes saberes, entre alunos e professores, entre instituição formadora e secretarias de educação. Busca

provocar para que sejam pensadas estratégias conjuntas que qualifiquem os processos formativos, assegurem percursos formativos sem interrupções e garantam a atuação de professores na educação básica que sejam licenciados na área na qual atuam, detentores de conhecimentos e consciência social.

Referências

- ABED. *Censo EAD*.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017. Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.
- ABED. *Censo EAD*.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação à distância*. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a09v22n83.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2019.
- CASTLES, J. Persistence and the adult learner. Factors affecting persistence in Open University students. *Active learning in higher education*, v. 5, n. 2, p. 166-179, 2004.
- CHIARI, A.S.de S. Tecnologias Digitais e Educação Matemática: relações possíveis, possibilidades futuras. *Perspectivas da Educação Matemática*. Volume 11, número 26 – 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/6570/5496>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em 28/10/2019.

LAGUARDIA, J., & PORTELA, M. (2009). Evasão na educação a distância. *ETD - Educação Temática Digital*, 11(1), 349-379. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-71147>

MILL, Daniel; CARMO, Hermano. Análise das dificuldades de educadores e gestores da educação a distância virtual no Brasil e em Portugal. In: *SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, São Carlos, 2012. Anais...São Carlos: SIED, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e a mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MULENBURG, L. Y.; BERGE, Z. L. Barriers to distance education: a factor-analytic study. *The American Journal of Distance Education*, v. 15, n. 2, p. 7-22, 2001.

NOAL, Mirian Lange; CHIARI, Aparecida Santana de Souza; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; TARTAROTTI, Ester; ROCHA, Patrícia Graciela da; SANTOS, Rafael Monteiro dos. Percepções dos egressos de cursos de formação inicial de professores na modalidade a distância da UFMS: onde estão, para onde vão? In: *XIV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e III Congresso Internacional de Educação Superior a Distância*, 2017, Rio Grande. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Rio Grande: Editora da Furg, 2017. p. 802-814.

OLIVEIRA, Maria Aparecida de Lourdes Ribeiro e NOAL, Mirian Lange. O curso de Pedagogia na modalidade a distância ofertado pela UFMS em Costa Rica/MS: avaliação de alunas concluintes. In: ROCHA, Patrícia Graciela da (Org.) *10 anos da Educação a Distância na UFMS: as experiências das licenciaturas [recurso eletrônico]* Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 271-298.

ROCHA, Patrícia Graciela da; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; NOAL, Mirian Lange. Avaliando os Cursos de Licenciatura a Distância da UFMS: o que Dizem os Egressos. *EAD EM FOCO*, v. 8, p. 1-10, 2018. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/638>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Mídia *online*: uma análise da discussão sobre o PECIM como solução para a violência nas escolas públicas

*Valesca Soares Consolaro*¹

Considerações iniciais

Este texto busca problematizar, à luz da Análise do Discurso de linha francesa, as construções de sentidos *ordinários* (SILVEIRA, 2016), na mídia *online*, em torno do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares no Brasil (PECIM). A discussão ganhou destaque em 2019, após o Ministério da Educação demonstrar interesse em aumentar o número de escolas públicas aderentes ao modelo, mobilizando discussões a respeito de questões sobre segurança e violência.

A fim de analisar como a mídia abordou a temática, selecionamos notícias veiculadas no caderno G1² – do portal da Globo.com – que publica, especificamente, materiais de cunho jornalístico informativo geral, além de ser considerado a plataforma de maior audiência entre os sites de notícia³. A questão da adesão ou não das escolas ao projeto cívico-militar atinge diretamente a sociedade, principalmente as comunidades próximas a elas, posto que os estudantes buscam se matricular em colé-

¹ PPGel-UFMS - Bolsista Capes. Formada em Jornalismo pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sob orientação da Prof^a. Dra. Elaine de Moraes Santos.

² O site da globo.com separa seus conteúdos em diferentes cadernos especializados. As notícias de cunho jornalístico geral são publicadas pelo G1, enquanto as matérias sobre esporte ficam no caderno Globo esporte, e o Gshow é responsável pelo entretenimento.

³ Conforme dados do *Ranking* dos Sites, promovido pelo GeoCity, com base em pesquisa de dados do Alexa.com, site de monitoramento do tráfego global. Disponível em: <<http://geocity.hol.es/rankingdossites/index.php>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

gios que fiquem mais perto de suas moradias. A proposta, desde o início, mostra-se polêmica e divide opiniões, sobretudo em função da falta de clareza do projeto no que tange à questão da segurança.

Considerando que o presente trabalho é fruto do recorte de uma pesquisa maior, nossa inquietação advém de questionamentos como: a escola cívico-militar é mais segura? Quem proporciona tal segurança? Para quem? De que tipo de violência estamos fugindo? Qual violência estava sendo promovida para que seja necessária mais uma instituição provedora de segurança? Como os cidadãos, diretamente afetados, se posicionam sobre o assunto?

No encaço de cumprir o propósito deste texto, primeiramente, apresentamos as *condições de possibilidade* (FOUCAULT, 2014) de discussões relativas ao surgimento e à implementação do PECIM no Brasil. Na sequência, passamos à abordagem teórica, mostrando a relação do fenômeno da violência em circulação na mídia, além de como essas questões permeiam o campo da linguagem. Posteriormente, traçamos a metodologia adotada, a partir de nosso *arquivo* de pesquisa, situando como *corpus* uma matéria veiculada pelo portal G1. Por fim, na análise do *corpus*, problematizamos os comentários publicados por leitores da matéria enquanto discursos estabilizados que, reproduzidos por sujeitos não legitimados, assumem *efeitos de verdade* (FOUCAULT, 1979) na internet.

1. Condições de possibilidade do PECIM

O *acontecimento discursivo*⁴ que norteia o presente trabalho consiste no plano de implantação de 54 escolas cívico-militares por ano, no país, buscando atingir a um patamar de 216 instituições até 2023. Para a divulgação de dados, o Ministério da Educação⁵ criou um site específico a

⁴ *Acontecimento discursivo* para Foucault (2008) é o pano de fundo que dá condições para o analista realizar os gestos de interpretação. É uma instância temporal, constitui a base do *arquivo*, isto é, a parte geral da pesquisa que dá o rumo para a seleção do *corpus*.

⁵ As informações podem ser consultadas em: <<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

respeito do projeto, e a primeira informação em destaque o define como uma “iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares”.

Em 5 de setembro de 2019, o Presidente da República, Jair Bolsonaro, por meio do Decreto nº 10.004, instituiu o PECIM, traçando como metas:

I - fomentar e fortalecer as escolas que integrem o Programa; II - contribuir para a consecução do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; III - contribuir para a implementação de políticas de Estado que promovam a melhoria da qualidade da educação básica, com ênfase no acesso, na permanência, na aprendizagem e na equidade; IV - proporcionar aos alunos a sensação de pertencimento ao ambiente escolar; V - contribuir para a melhoria do ambiente de trabalho dos profissionais da educação; VI - estimular a integração da comunidade escolar; VII - colaborar para a formação humana e cívica do cidadão; VIII - contribuir para a redução dos índices de violência nas escolas públicas regulares; IX - contribuir para a melhoria da infraestrutura das escolas públicas regulares; e X - contribuir para a redução da evasão, da repetência e do abandono escolar. (BRASIL, 2019, s/p).

No inciso VIII, um dos objetivos do PECIM incide sobre a tentativa de redução dos índices de violência nas escolas públicas. Supõe-se, assim, o projeto como meio de tornar esse espaço menos violento. Não fica claro, porém, quais mecanismos serão utilizados e não se explica como a violência se produz no ambiente para, então, propor formas de combatê-la.

Segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁶, dentre 34 países analisados, os índices de violência contra o professor no Brasil são os mais altos. A pesquisa, realizada em 2013, aponta que 12,5% dos educadores entrevistados disseram

⁶ De acordo com dados disponíveis em: <<http://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/quesitos/safety-pt/>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

terem sido vítimas de agressões verbais ou sofrido intimidação de alunos. A partir de resultados como esses, percebemos que quem defende o PECIM assume como justificativa a necessidade de combater a violência dentro das escolas, adotando um *regime disciplinar* (FOUCAULT, 2009) mais rígido, considerando que um dos focos das discussões diz respeito à segurança do professor.

Um primeiro aspecto, que chama a nossa atenção quando cruzamos a motivação dos defensores da proposta aos seus possíveis impactos, diz respeito à própria nomeação do PECIM. Vemos um distanciamento de conceitos relativos ao emprego conjugado de cívico/militar. Embora ambos os termos façam referências aos deveres de um sujeito com sua Pátria, há uma diferença marcante de sentidos entre eles, posto que *militar* é aquele que age no âmbito das forças armadas, e o *cívico* constitui os deveres e os direitos civis dos cidadãos.

No Brasil, existem quatro modelos de escola: a pública, a militar, a cívico-militar e a particular. Os sistemas de ensino se diferenciam em relação às formas de financiamento, de ingresso, de gestão e na proposta didático-pedagógica. As escolas públicas, segundo dados do Centro de Referências em Educação Integral⁷, atendiam, até novembro de 2019, a 81,3% das crianças e adolescentes do país, sob concepções baseadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, a saber: garantia de escolas laicas, gratuitas e acessíveis a toda população.

Pensar na contradição entre público e cívico-militar é essencial para a promoção de um gesto de interpretação dos *discursos ordinários* porque, se a configuração dos colégios cívico-militares se engendra na uniformidade, e a escola pública se constitui com a pluralidade de visões, não é possível estabelecer uma relação de correspondência entre os dois sistemas. Para além desse aspecto, na escola militar, ainda com base nas informações do Centro de Referências em Educação Integral, a maioria dos estudantes são filhos de militares, e os civis interessados no ingresso

⁷ Em conformidade com informações disponíveis em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/as-diferencas-entre-escola-militar-civico-militar-e-publica/>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

são selecionados por meio de uma prova – o que nos leva a pensar que ela também pode ter como foco tornar a carreira militar mais atraente.

Quanto ao funcionamento, as 13 escolas militares espalhadas pelo Brasil atendem do 6º ano, do Ensino Fundamental, ao 3º ano, do Ensino Médio, dispondo de autonomia para montar seus currículos e estrutura pedagógica. Já as escolas cívico-militares possuem 203 instituições financiadas por Secretarias Estaduais de Segurança Pública e Secretarias Estaduais de Educação. Tais instituições de ensino recebem esse nome, pois, em sua origem, eram geridas pela Secretaria de Educação, passando para a gestão da Polícia Militar posteriormente.

Estruturalmente, conforme o novo modelo proposto, os militares atuarão como monitores para auxiliar na gestão educacional e administrativa, podendo interferir, inclusive, no currículo pedagógico. Pensando nisso, ressaltamos a importância de problematizar a implementação do PECIM, afinal, a não ser que tais profissionais sejam qualificados com formação na área educacional, torna-se incoerente a atuação dos mesmos nas demandas do ambiente administrativo escolar. A nosso ver, os militares podem exercer suas funções em setores como o de segurança, sem precisar interferir no currículo, visto que, ao caminhar para esse rumo, eles adentram em um perigoso gerenciamento dos saberes, típico do que Foucault (2009, p. 133-134) concebe no campo da disciplinarização dos corpos:

[...] uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder” [...] define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).

Em consonância às palavras do filósofo francês, pensamos que os autores do programa, antes de se preocuparem com a segurança, podem estar mais interessados em interferir nas grades curriculares das

instituições de ensino. Além disso, conforme a proposta, os militares aposentados é que ocuparão os espaços administrativos. Dado que vão somar suas aposentadorias a um salário pelo exercício nas escolas, a possibilidade de receberem tamanho recurso financeiro nos permite sugerir esta como uma estratégia em benefício de quem apoiou a candidatura do presidente, tanto quanto de fortalecimento do movimento de militarização no Brasil.

2. Violência e mídia

Buscando contextualizar em que âmbito o Brasil está em relação à violência, recorreremos ao Atlas de Violência 2018, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) em 2016⁸. Segundo os dados do documento, o Brasil alcançou, entre 2006 e 2016, o número de 62,517 homicídios, ou seja, 30,3 mortes para cada 100 mil habitantes, índice 30 vezes maior que o europeu. Tal informação, de caráter macro, serve como norte para analisarmos como as condições de violência refletem sobre outras violências de caráter micro, neste caso, dentro das escolas.

Para Zizek (2014, p. 36), “a violência simbólica social na sua forma mais pura manifesta-se como o seu contrário, como a espontaneidade do meio que habitamos, do ar que respiramos”. Assim, se ela está colocada de forma tácita e quase invisível nos ditames culturais, compactuamos para sua permanência sem nem perceber. O autor insiste em defender que, de certa forma, falhamos enquanto sociedade. Fazemos essa relação ao pensar na violência simbólica instaurada nos ambientes escolares, constituída pela ausência de possibilidade para que os profissionais da educação tenham melhores condições de trabalho.

Nessa perspectiva é que enxergamos o modo como o governo encontrou espaço para justificar a implementação do PECIM. Em

⁸ Publicação disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432>. Acesso em: 05 ago. 2019.

contrapartida, destacamos que a violência do ambiente escolar não se constitui, necessariamente, por ser um local de perigos físicos constantes, a violência está na falta de salas de aula com ambientes confortáveis, ventilados e iluminados, na ausência de materiais didáticos básicos, na desvalorização e má remuneração dos profissionais.

No que diz respeito à mídia e ao poder, Dimenstein (1990, p. 15) afirma que “os homens do poder têm até o direito de nos fazer de bobos tentando nos convencer da importância, seriedade e genialidade de suas ideias e ações. Temos o sagrado direito de, pelo menos, dificultá-los”. A partir do pressuposto do autor, ressaltamos a importância de se desestabilizar os efeitos de sentido em relação às escolas cívico-militares produzidos na e pela mídia, considerando que o projeto, em sua reformulação, é fruto de interesses do governo de um presidente específico⁹, o qual representa uma parcela da sociedade, mas não todo o coletivo social.

Mattos (1975, p. 7) explicita que “não existe comunidade social sem linguagem. Nem pode existir. É pela linguagem que os homens se comunicam. Sem linguagem, nada existe: não há comércio, nem lei, nem religião, nem amizade, nem amor”. Isso significa que, se estamos sujeitos aos efeitos da linguagem, ela se mostra ainda mais forte discursivamente quando utilizada pelos profissionais de comunicação, principalmente no que diz respeito aos mecanismos de persuasão empregados em seus textos. Assim, entendendo a prática discursiva midiática como o lugar de subjetivação dos sujeitos na contemporaneidade, é que, com Orlandi (1999), entramos no campo do simbólico – em que se estabelecem as relações entre os sentidos e o político.

Logo, vemos que os desejos dos sujeitos que circulam no ambiente digital, podem ser afetados pela mídia por meio de estratégias de sedução, próprias ao seu caráter publicitário. Caniato, Cesnik e Rodrigues (2012) sublinham que a violência social está nos ditames e costumes da

⁹ Levando em consideração o contexto, vimos a importância de lembrar que a vitória nas urnas em 2018 do então presidente, Jair Messias Bolsonaro, foi marcada por um apoio bastante expressivo dos militares. Além disso, ele tem um histórico como profissional na área e seu vice-presidente, Hamilton Mourão, é general da Reserva do Exército Brasileiro.

sociedade, ressaltando como os processos acontecem de forma subjetiva. Refletir acerca dos desejos e da manipulação dos usuário da rede, levamos ao questionamento em relação a como esses mesmos produzem sentidos no ambiente *online*.

Na concepção de Caniato, Cesnik e Rodrigues (2012, p. 671), o sujeito contemporâneo “se prostra, sem coragem, diante do que a sociedade de consumo e/ou a de exclusão, ironicamente, faz e produz para enganá-lo e dirigi-lo para ver atendidos seus próprios interesses. Contenta-se – até quando, não se sabe”. Na esteira da reflexão dos autores, percebemos que a sociedade internaliza as manifestações de violência retratada nas páginas dos veículos de comunicação. Enquanto reflexos desses jogos de poder, encontramos uma tentativa de embate e constante resistência, visto que, de certa forma, a mídia digital favorece mais engajamento aos *sujeitos dos discursos ordinários*, possibilitando efeito de autonomia.

Como salienta Lipovetsky (2004), a mídia também adotou a postura da moda, entrando no campo do superficial. Favorecendo os comportamentos responsáveis e os irresponsáveis, o ambiente digital tornou-se um local de constante expressão dos sujeitos, e as *condições de possibilidade* da produção de informação se adaptaram às novas formas de interação, não visando tanto à profundidade do que é publicado, mas sim à quantidade e ao número de cliques.

3. Metodologia

À luz da Análise do Discurso de linha francesa e utilizando uma metodologia qualitativo-interpretativista, focalizamos as especificidades do discurso político-midiático e as estratégias discursivas empreendidas nas notícias da página do G1, a partir de um gesto de interpretação das *regularidades dos discursos ordinários* nos comentários da reportagem selecionada.

Para Silveira (2016, p. 66), os *discursos ordinários* constituem-se pelos posicionamentos vindos dos sujeitos sem legitimidade institucional para partilhar ideias, na medida em que “[...] os discursos ordinários passam a

disputar os mesmos espaços midiáticos das instituições legitimadoras de discursos de dominação – mas nunca produzindo os mesmos efeitos”. É a partir desse novo local de discursivização que podemos ver o que de fato pauta os assuntos do cotidiano e os ambientes nos quais as pessoas circulam.

Definimos mais alguns conceitos, como o de *arquivo*, *regularidade* e *dispersão*, para que fique claro como realizamos os gestos interpretação sobre o *corpus*. O *arquivo*, para Foucault (2008, p. 148), é “o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados”. Entendemos que o arquivo, resultado de tudo que foi pesquisado e lido a respeito do tema de interesse e a totalidade do que foi coletado, pode ser recortado por meio de suas *regularidades* e *dispersões*, como forma de mobilizar o que, de fato, passa a configurar nosso *corpus* de análise.

Definidas por Foucault (2008, p. 42), as *regularidades* são “entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas”. (FOUCAULT, 2008, p. 42). Portanto, nossa entrada no *arquivo* sobre o PECIM assenta-se, inicialmente, nos padrões encontrados.

Outro ponto adotado no processo metodológico é a *dispersão*, caracterizada, por Foucault (2008, p. 61), como uma “determinação da descontinuidade, um afastamento, uma incompatibilidade entre formações discursivas”. A *dispersão* tem um sentido de diferença, mas pode ser, também, uma *regularidade*. Isso porque, quando não há padrão, tal lacuna já consiste em ta representação. Considerando *dispersão* e *regularidade* como recursos utilizados para o manuseio dos 126 comentários publicados, recorramos, para este texto, três deles e o fizemos com base no seguintes critérios: i) presença de assuntos sobre violência na sala de aula; ii) maior engajamento com curtidas e comentários. A partir da seleção, podemos ver as articulações em relação à segurança como algo inerente às escolas cívico-militares.

Na perspectiva discursiva a qual nos filiamos, o sentido não é algo exato, já que “a materialidade do gesto de interpretação está por historicidade, memória” (ORLANDI, 2013, p. 3). Assim sendo, o processo de pesquisa e construção do arquivo é atravessado pelo nosso olhar de analistas – carregado de bagagem e da historicidade – abrindo espaço para múltiplas análises e interpretações. Conforme o pensamento de Orlandi (2013, p. 3), surgem “contribuições sempre diferentes e extremamente frutíferas para o conhecimento do objeto simbólico em questão e a observação dos processos de significação”, neste sentido, buscamos, aqui, promover uma reflexão, a qual abre espaço para outras análises sobre o mesmo assunto.

4. Discursos estabilizados nas discussões do PECIM

As discussões promovidas no campo da segurança e da violência são centrais nos debates acerca do PECIM, pois, a partir delas, são traçados argumentos favoráveis ou não à implementação do projeto. A reportagem, selecionada como *corpus* analítico deste trabalho, foi veiculada no portal G1 no dia 05 de setembro de 2019, como é possível ver a seguir:

Sequência Discursiva (SD) I - Jornalismo declarativo e ausência de posicionamento

G1 EDUCAÇÃO

Escola cívico-militar: veja perguntas e respostas sobre o modelo defendido pelo governo Bolsonaro

Ministério da Educação diz que a intenção é construir rede com mais de 200 escolas desse modelo, até o fim de 2023, e que adesão dos estados e municípios é voluntária.

Por G1
05/09/2019 17h15 · Atualizado há 2 meses

Facebook Twitter WhatsApp LinkedIn Pinterest

Fonte: Print produzido pela autora¹⁰.

¹⁰ A matéria pode ser consultada em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/05/escola-civico-militar-veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-modelo-defendido-pelo-governo-bolsonaro.ghtml>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

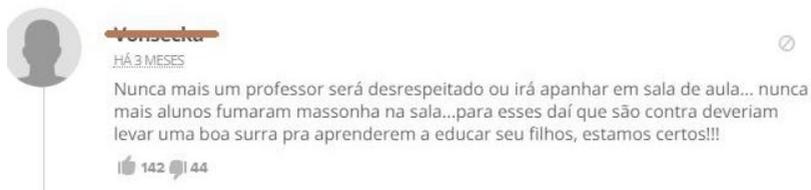
A matéria, de caráter informativo, propõe-se a apresentar “perguntas e respostas sobre o modelo defendido pelo governo Bolsonaro” das escolas cívico-militares no Brasil. As questões englobam: o papel exercido pelos militares na escola; os seus principais eixos de atuação; as regiões priorizadas por elas; suas formas de adesão; os problemas existentes; os pré-requisitos para um colégio aderir ao projeto; a remuneração dos militares; os investimentos para a escola; a necessidade do uso de farda ou não, o corte de cabelo usual naquele meio e as principais críticas ao novo ao sistema de ensino.

Há, portanto, um jornalismo declarativo, organizado apenas com a exposição de falas. Tal fato esbarra nas tradicionais discussões acerca da imparcialidade jornalística, justificada, conforme salienta Lage (2002), pela dispersão e ausência de identificação do público-alvo das matérias – o que implica na fuga ao uso de adjetivos testemunhais e aferições subjetivas dos editores.

A escolha ou a ausência de termos específicos mostram, até certo ponto, a adoção de um posicionamento assumido e não outro. Com Orlandi (2013), entendemos que, ao olhar para a materialidade discursiva, até quando não se enuncia, algo é dito: a ausência também reflete uma posição do sujeito. Logo, os sentidos estabilizados da matéria produzem efeitos que permeiam a naturalidade do assunto, passando longe de problematizá-lo.

As SDs II, III e IV, recortadas como *corpus*, são constituídas pelos *discursos ordinários* que aparecem nos comentários da reportagem, assim como se mostra em:

SD II – Combate à violência com recursos violentos



Fonte: Print produzido pela autora¹¹.

¹¹ Comentário disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/05/escola-civico-militar-veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-modelo-defendido-pelo-governo-bolsonaro.ghml>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

Há, na SD II, a tentativa de imposição de uma verdade absoluta, quando o internauta afirma que “nunca mais um professor será desrespeitado” se adotado o regime das escolas cívico-militares. Trata-se da construção de um *efeito de verdade* que o levou a interpretar a presença de um corpo militar como garantia de segurança, neste caso, a do professor em sala de aula.

Em relação aos alunos que produzem violência, seja ela verbal ou física, gera-se o mesmo efeito, afirmando que esses estudantes estão associados ao uso de maconha. Lembramos que uma das aparições desse discurso nas mídias ocorreu a partir da fala do então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, em entrevista ao canal no YouTube do Jornal Cidade. Na ocasião, ele veicula uma declaração polêmica acerca das universidades: “você tem plantações de maconha, mas não é três pés de maconha, você tem plantações extensivas em algumas universidades”¹².

No comentário analisado, ainda é possível ver a contradição do sujeito: primeiro, ele comenta que o professor nunca mais “irá apanhar em sala de aula”, em um movimento de defesa ao projeto – que combateria a violência – para, depois, defender que “uma boa surra” ajudaria a educar os filhos das pessoas contrárias ao PECIM. Vemos, na fala do usuário da rede, a tentativa de combate à violência através de recursos cuja natureza é igualmente violenta.

SD III – Discurso estabilizado sobre cultura



Fonte: Print produzido pela autora¹³.

¹² A afirmação foi realizada sem a apresentação de provas. Após o acontecido, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes) entrou na justiça pedindo explicação das alegações. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/05/reitores-pedem-na-justica-que-ministro-da-educacao-explique-fala-sobre-drogas-em-universidades.ghtml>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

¹³ Comentário disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/05/escola-civico-militar-veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-modelo-defendido-pelo-governo-bolsonaro.ghtml>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

Na SD III, o comentarista afirma que “quem não apoia é porque gosta de baderna”, reproduzindo a visão de que as escolas públicas viraram uma “zona” – característica que o sujeito justifica dizendo que são ambientes em que é permitido ouvir funk, usar drogas, com presença de prostituição e violência. Este sujeito produz um discurso com a afirmação de que tais características são causa de violência nas escolas.

Não raramente, a discursivização negativa das instituições públicas de ensino foi empreendida nos argumentos de campanha do presidencializável pelo Partido Social Liberal (PSL) nas eleições de 2018. Acusando professores de “doutrinação esquerdista/ideológica”, enunciados como “Educação, o primeiro ‘front’ da guerra cultural do Governo Bolsonaro”¹⁴ passaram a circular na mídia jornalística com mais intensidade, caracterizando a educação resultante dos mandatos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT), como deficitária e manipuladora.

A construção de *efeito de verdade* e cristalização de sentidos aparece, novamente, generalizando a posição de outros sujeitos que se mostram contrários à sua afirmação: “quem não apoia é porque gosta de baderna”¹⁵. Tal enunciado mobiliza as forças em embate no contexto da (não) aprovação do PECIM, sobretudo quando consideramos quais são os proponentes do projeto e em qual momento histórico se localizam as suas *condições de possibilidade* – integrantes da equipe do governo de Bolsonaro, em um período de ascensão da direita e de ideais conservadores no país. Em contraste a esse grupo, é que os “não apoiadores” estão sendo associados à esquerda, como adeptos à bagunça.

¹⁴ Conforme conteúdo disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/01/politica/1541112164_074588.html>. Acesso em: 05 fev. 2020.

¹⁵ No final de abril de 2019, o ministro Abraham Weintraub afirmou que o MEC cortaria recursos de universidades que não apresentassem “desempenho acadêmico” esperado e estivessem promovendo “balbúrdia” em seus câmpus.

SD IV – Relação entre local de fala e verdades absolutas



Andréa Soares

HÁ 3 MESES

Sou professor da rede estadual de Alagoas, dentro da sala de aula meu primeiro objetivo é sobreviver, se possível, dou a aula. Acho que o projeto não vai solucionar o problema da nossa educação, mas disciplina é fundamental, assim como a segurança dos profissionais que fazem a educação nesse país..

👍 59 🗨️ 2

Fonte: Print produzido pela autora¹⁶

Na SD IV, última de nossas análises, o sujeito anuncia que é professor. Ao ocupar este papel, como alguém que conhece o dia a dia dentro de uma escola, ele assume a posição de quem tem poder tanto de dizer o que acontece de fato em uma sala de aula, quanto os riscos que afirma sofrer para executar sua profissão. Mesmo concordando com a necessidade de haver mais disciplinarização nas escolas, o internauta mostra não acreditar no PECIM, como solução, ponderando entre um lado e outro das opiniões. Aqui, o posicionamento não impõe uma certeza ou um *efeito de verdade* que generaliza a situação das escolas, mas destaca a relevância da segurança no contexto educacional.

Através do percurso analítico do *corpus*, ao pensar em liberdade expressão na internet, Komesu (2010, p. 352) nos lembra que existe um distanciamento físico que possibilita o exercício de escolher e expor o que quiser “visando à satisfação de necessidades individuais, independentemente de amarras que determinariam o que é dito/realizado pelo sujeito”, dando a (falsa) sensação de anonimato. Com base nessa ideia, podemos perceber os sujeitos em questão nesta análise expondo seus pontos de vista sem preocupação com filtros. É possível pensar que, talvez, não diriam a mesma coisa, com os mesmos termos, em interações fora da internet. Considerando que o ambiente digital possibilita uma sensação de anonimato, seja por meios dos avatares ou pela possibilidade de não identificação, os sujeitos deixam de recorrer a alguns filtros que

¹⁶ O engajamento pode ser acessado em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/05/escola-civico-militar-veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-modelo-defendido-pelo-governo-bolsonaro.ghtml>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

utilizam em uma interação face a face, mostrando de forma mais clara o que realmente interpretam.

Neste sentido, podemos pensar na relação dos posts no contexto de uma sociedade impelida a falar, que constantemente produz um já-dito “caracterizado como aquilo que é passível de repetição no interior de discursos já-institucionalizados” (KOMESU, 2010, p. 351) – o que aparece nos *discursos ordinários* em relação aos dizeres do ministro da Educação, por exemplo.

Os *efeitos de verdade* estabelecidos pelos internautas – como ocorre em “nunca mais um professor será desrespeitado” e “quem não apoia é porque gosta de baderna” – mostram que a solução para os problemas da violência perpassa por critérios complexos, os quais precisam de mais discussão. Vale lembrar que não buscamos fazer juízo de valor em relação à escola cívico-militar, mas desestabilizar os discursos em torno do assunto.

Nesse processo, o professor é alvo de ataques, violências físicas e simbólicas. Se, tal como afirmam Donato e Cerqueira (2018, p. 64), existe um “[...] abismo que separa a educação e a sociedade”, pode ser este um dos motivos da desvalorização do docente, uma vez que, sem a participação das comunidades, não existe reconhecimento, apoio ou debate justo. Como consequência, quando o aprendizado e o saber não são continuados e compartilhados, dentro ou fora de uma instituição de ensino, o conhecimento torna-se algo substituível e descartável. Sendo a violência simbólica definida por Žižek (2014, p. 17) como “encarnada na linguagem e em suas formas, naquilo que Heidegger chamaria a ‘nossa casa do ser’”, podemos perceber que, quando ela atinge o professor, muito se fala sobre proteção, mas pouco se aprofunda no problema.

Considerações finais

A partir do nosso gesto de interpretação sobre os comentários da matéria “Escola cívico-militar: veja perguntas e respostas sobre o

modelo defendido pelo governo Bolsonaro”, discutimos que o portal G1 não promoveu um debate significativo em relação ao PECIM, contribuindo para a produção de *efeito de verdade* nos *discursos ordinários* em relação à violência. Ao olharmos para as SDs veiculadas pelos sujeitos que se envolveram com a reportagem, notamos que as pessoas reproduzem discursos carregados de ideias pré-concebidas, isto é, sentidos cristalizados enquanto exemplares dos *efeitos de verdade* que nos acompanham ao longo da história.

Dos três comentários que compõem o nosso *corpus*, apenas um busca não reproduzir afirmações absolutas e incontestáveis, sendo este o que diz ser professor. Como *regularidade*, observamos que os internautas prezam pelo fim da violência, porém utilizam na linguagem verbal recursos violentos para se posicionar ou atacar quem assume uma opinião contrária à sua. Compreendemos, então, que mídia e população ainda não estão envolvidos, necessariamente, com a segurança nas escolas: o portal G1, por se ausentar e fazer um jornalismo expositivo, não oferece condições de abertura para uma reflexão mais consciente; os *sujeitos ordinários*, por reproduzir discursos estabilizados, sem considerar a existência dos estilos de vida plurais presentes na escola pública brasileira.

Com base no exposto, percebemos, no cerne dessa questão, que os *sujeitos ordinários* preocupam-se em manifestar suas opiniões, sem visar a uma discussão ou possível mudança de opinião – vemos muitas pessoas falando e poucas, ou quase nenhuma, sendo ouvidas. Entendendo que não há como sempre ser ouvido na internet, constatamos que os sujeitos buscam dizer algo silenciado na reportagem. Há, inclusive, a presença de um *já-dito*, constituído pela reprodução de interpretações que já estiveram na mídia. De qualquer forma, salientamos que os *discursos ordinários* estão longe de figurar uma esfera de escuta consciente.

Referências

- CANIATO, Angela; CESNIK, Claudia Cotrim; RODRIGUES, Samara Megume. A carga da liberdade de expressão pela violência simbólica da indústria cultural: da submissão à culpabilidade dos indivíduos. **Psicol USP**, v. 23, n. 4, p. 661-681, dez. 2012.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **As armadilhas do poder: bastidores da imprensa**. São Paulo: Sammus Editorial, 1990.
- DONATO, Ausonia; CERQUEIRA, Monique Borba. Os preteridos e os preferidos: sinal dos tempos da educação. **Estud. av.**, v. 32, n. 93, p. 63-75, ago. 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- KOMESU, Fabiana. Espaços e fronteiras da "liberdade de expressão" em blogs na internet. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 2010, vol. 49, n. 2, p. 343-357.
- LAGE, Nilson. **Linguagem jornalística**. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.
- MATTOS, Geraldo. **Nossa cultura**. São Paulo: Editora FTD, 1975.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital**

[online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013. Disponível em: <www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SILVEIRA, Juliana da. O efeito de rumor na discursivização do corpo político-midiático: imagens rumorais no discurso ordinário digital. **REDISCO** - Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo, v. 10, p. 57-80, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/viewFile/6142/5884>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

ZIZEK, Slavoj. **Violência**: seis reflexões laterais. São Paulo: Boitempo, 2014.

É possível falar em "machismo" por mulheres no Facebook em 2018 no Brasil?

*Talita Ribeiro Martins*¹

Considerações iniciais

A partir das observações realizadas em meio ao meu cotidiano familiar, na sociedade (brasileira) e nas redes sociais *offline* e *online* (comunidade e Facebook) das quais faço parte, desenvolvi um olhar mais atento acerca das perspectivas do papel social feminino estabelecido. Tais questionamentos começaram em meu Trabalho de Conclusão de Curso, ainda na graduação. A princípio, as inquietações buscavam apenas delimitar fatores que levavam as mulheres oprimidas, pelos discursos machistas e ditos do senso comum, a oprimir também outras mulheres em adesão à mesma Formação Discursiva (FD)². Além disso, tencionava identificar os aparatos fornecidos pela rede social e usados como veículo para a reprodução dos discursos. Percebi, então, que a apropriação feminina de discursos machistas resultavam da historicidade de uma sociedade tradicionalmente conservadora.

No dia 31 de agosto de 2016, a presidenta eleita Dilma Rousseff, do PT (Partido dos Trabalhadores), sofreu um “golpe”, uma vez que não existindo “crime de responsabilidade fiscal” não haveria motivo para um

¹ PPGel-UFMS - Bolsista Capes. Pós-graduanda do Mestrado em Estudos de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande-MS, Brasil, e-mail: talitaribeirolt@gmail.com

² “[...] aquilo que, numa conjuntura dada, determinadas pelo estado de luta de classes, determinam o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

possível impeachment. Quando o seu vice, Michel Temer, assumiu a presidência, as especificidades da situação dividiu o povo entre os que acreditavam que uma “justiça” havia sido feita e os que clamavam por justiça. Dentro da rede, os discursos de ódio em relação à Dilma eram frequentes, especialmente os que relacionavam à sua provável “incapacidade” de governar (assim diziam). Esse processo de associação fez com que mulheres comuns fossem igualmente violadas, pois muitos memes passaram a colocar em xeque capacidades como dirigir, gerir e realizar funções consideradas socialmente “masculinas”, tanto em casa como no trabalho.

Ao longo desse processo, notei que, dentro do âmbito digital, textos verbais ou imagéticos eram utilizados em função da defesa de práticas machistas presentes nesse espaço. Ao deparar-me com o cenário político, devido às eleições presidenciais de 2018, já cursando o mestrado, vi a necessidade de revisitar o objeto de pesquisa, considerando que, no ano em questão, tornou-se impossível dissociar a circulação de discursos machistas do papel exercido pelas redes sociais.

No contexto das mídias sociais digitais, posso afirmar que houve um retrocesso discursivo acerca da diferença de gênero com base em conceitos preestabelecidos por uma sociedade sócio-patriarcal que ainda põe em questionamento a capacidade da mulher em relação ao homem. Tal permissividade foi legitimada pelo espaço representativo (como única mulher) que a ex-presidenta assumiu, ao ser eleita. No pleito de 2018, as mulheres tornaram-se mira de ataques, causados por discursos de encorajamento, isto é, dizeres intolerantes proferidos por ocupantes de um lugar privilegiado no poder. Na época, páginas do Facebook passaram a investir na circulação de conteúdos perpassados por discursos extremistas-machistas e, em resposta a eles, também por discursos extremistas contra o feminismo. Sobre este último, em geral, houve a veiculação de significados deturpados do que é o movimento em si.

Com o objetivo de analisar a apropriação do discurso machista por mulheres na página Jovens de direita, do Facebook, este capítulo configu-

ra um recorte do *arquivo* elaborado para minha dissertação de Mestrado, a qual assume os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa, mais afinada às reflexões de Michel Pêcheux.

Considerando o objeto de pesquisa selecionado para este recorte, o referencial teórico perpassa dois grandes eixos. Como primeiro, está a teia conceitual para a reflexão acerca das materialidades discursivas no Facebook. O segundo eixo diz respeito às relações de gênero que, historicamente, favoreceram a emergência do movimento feminista.

1.1 Discurso e (m) rede

Visando conceber as discursividades em rede, uma concepção central é a noção de ideologia, tão discutida nas obras de Pêcheux (1995). Ligadas à noção de ideologia de Althusser (1985) e ao materialismo histórico, essa linha de análise é conhecida como de base materialista. Aqui, o sujeito é um indivíduo que está inserido em um determinado lugar social e está assujeitado às possibilidades de discursos próprios. O processo de interpelação ou assujeitamento ocorre a partir das lutas de classes e pelas posições político-ideológicas assumidas na criação de discursos homogêneos e estabilizados, que se dividem em blocos, chamados de FDs.

As FDs voltam-se para um campo onde são demarcadas determinadas significações. Sendo assim, cada FD remete a uma FI (Formação Ideológica). Para Pêcheux e Fuchs (1997, p. 163), cada FI forma feixes de atitudes e representações ligadas a posições de classes em constante e direto embate. Então, na esteira dos autores, adoto “formação ideológica para caracterizar um elemento [...] suscetível de intervir como uma forma em confronto com outras forças na conjuntura ideológica, característica de uma formação social em dado momento”.

Para além no universo discursivo, diversas áreas, desde a antropologia até as ciências da linguagem, têm se ocupado dos ambientes virtuais. Esses espaços incluem os indivíduos, mas também segregam, ou seja, auxiliam nos processos de democratização da informação, porém

abrem espaço para *Fake News* (D'ANCONA, 2018). Para Recuero (2009), esse dispositivo tem ganhado forma dentro das *redes*³. Levando em conta que, à medida em que novas postagens são compartilhadas e que, muitas vezes, os indivíduos utilizam o recurso de forma mecânica, sem checagem, arrisco-me a dizer que os avatares em atividade dentro da rede são a representação de seus sujeitos na vida real, porém mais desmedidos devido a uma “blindagem” proporcionada pelas telas, como no caso da página onde foi veiculada a materialidade a ser analisada neste texto: *Jovens de Direita*.

Assim, quanto maior a interação, a possibilidade de identificar uma infinidade de FDs advindas de outras comunidades existentes aumenta. Além disso, a capacidade de resposta a uma postagem movimentou o site com um grande fluxo de informações vindas de diferentes partes do país. A popularização da internet, aos poucos, interferiu na maneira com que as pessoas se relacionam tanto consigo mesmas como com outros indivíduos. Por meio desse processo, posso entender como os sujeitos reais, influenciados pela observação de outros avatares, fantasiam corpos, relacionamentos, situação financeira, familiar, profissional.

Por fim, já que o ato de comunicar é também um ato político e social, por permitir que outros indivíduos alcancem a informação e considerando que, para Coelho (2016), a internet é um campo de disputas no qual o movimento feminista não passa isento, chego, finalmente, às temáticas defendidas pelo feminismo para organização, conscientização e propagação de seus ideais nas redes sociais.

1.2 Feminismos

Se usamos os movimentos feministas como calendário, hoje, o período em que estamos, compreende a chamada quarta onda ou a era do “ativismo digital”. Beleli (2015) fala sobre como a internet influencia no cotidiano, marcadamente caracterizado pela possibilidade de realizar, ao

³ Para Recuero (2009, p. 20), “a representação de uma rede, constituída de nós e arestas que conectam esses nós”.

mesmo tempo, inúmeras tarefas nesse ambiente. Segundo Miskolci (2014), nós vivemos sob um novo regime de visibilidade, o qual se divide, na instância da transparência de grupos subalternizados, em dois momentos: 1) o processo de identificação das pessoas a partir de imagens representadas pela TV ou pelo cinema; 2) a corporificação/personificação decorrentes do mesmo princípio, só que pelas mídias sociais digitais. Sentar em frente à máquina ou simplesmente pegar o celular na mão pode se transformar, portanto, em atos de resistência e subversão, assim como pode consistir na produção de opressões, ataques e ameaças.

Como forma de não somente militar, mas incitar outras mulheres a mudarem sua forma de ver o mundo, a página “Moça, você é machista”⁴ é um exemplo de coletivo feminista que tem como objetivo a liberdade e a igualdade. Até o momento, a página conta com 798.070 mil curtidas e coloca em xeque ideologias machistas que nós mesmas (mulheres) seguimos por já estarmos tão imersas a eles. Cito a página, pois desejo reforçar o papel do ciberfeminismo nos dias de hoje. Apesar de menos debatida que as demais, as pautas apontadas se constituem pelo que vivemos – experienciados ou apontados por órgãos estatísticos – perpassando pela cultura do estupro, pela representação da mulher na mídia, pelos abusos vivenciados durante a vida, seja no trabalho, na universidade, na rua ou em casa, sobretudo com teor de denúncia (FERREIRA, 2015).

Além das temáticas, o objetivo é alcançar jovens e pessoas que desconheçam a causa, com intuito de esclarecer elementos de ordem do próprio movimento (FERREIRA, 2015). Para tanto, as redes sociais possibilitam a utilização de múltiplos recursos, como os espaços de engajamento dos sujeitos-usuários, a fim de desestabilizar os efeitos de evidência estruturados globalmente.

Como colocado anteriormente, as outras implicantes sob o movimento também entram em voga no *ciberfeminismo*. Quando se pensa em informações tecnológicas, Ferreira (2015, p. 8) diz haver uma “fratura

⁴ Disponível em: <<https://www.facebook.com/MocaVoceEMachista>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

tecnológica de gênero”, pois se desconsidera as marcas de diferença como as questões relativas a gênero, classe, raça, idade, nacionalidade. Diante do cenário descrito, questiono: pensou-se de maneira desigual quando ponderaram o uso de plataformas digitais enquanto espaço de militância? A pergunta decorre do fato de que não posso afirmar que o nível de escolarização e de oportunidades para o acesso a tais recursos é homogêneo, porque, em um sistema capitalista, conseguimos apenas uma desigualdade velada de igualdade.

Quero que fique claro que não estou desconsiderando as diferenças econômicas e educacionais dos sujeitos, essas também são motivos de luta. Apenas penso que, enquanto os passos para mudança estão sendo dados, em um infundável *looping*, o fato de os caminhos e embates não serem iguais não deve ser implicante para defesa e inserção do/no movimento – como os grupos étnico-minoritários reforçarem a importância de se olhar para outros marcadores sociais além do gênero. Para longe dessas fraturas sociais, segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio, realizada pelo IBGE (2013), o número de mulheres brasileiras usuárias da internet é mais da metade, totalizando 51,9%. Noto, portanto, o crescimento da imersão de mulheres à rede – o que possibilita maior acesso às informações vinculadas ao feminismo.

Infelizmente, embora saiba do alcance que essas discussões podem tomar, o feminismo e as questões de gênero vêm sendo utilizados como forma de atrativos para consumo, replicações de notícias falsas e para a distorção de lutas que foram e continuam sendo fundamentais. Como resultado, encontro mulheres vinculadas aos discursos patriarcais, ou de dominação masculina, que reforçam a consolidação de práticas misóginas e sexistas. Para encontrá-las, basta andar pelas ruas ou explorar os comentários de publicações postadas por páginas como a que selecionei para este texto.

Embora tenha reforçado o espaço da quarta onda em plataformas digitais, ressalto que esse é apenas o ambiente no qual discursos de resistência percorrem, onde se encontram cenários que procuram construir

uma “horizontalização dos movimentos feministas e uma construção coletiva do diálogo intercultural e inter movimentos” (MATOS, 2010, p. 81). Para que isso seja possível, é preciso que haja clareza na excessiva influência enraizada dos países norte-americanos no movimento.

Ser dispersão em meio às regularidades das sufragistas, que neste lugar me servem bem de exemplo, indica entender que sempre haverá uma causa nova para lutar, em razão de o mundo estar, independente de todas as conquistas até este século, sempre em mudança. Devemos acompanhá-lo sabendo, lamentavelmente, que as mulheres estarão passíveis a alcançar depois, seja sendo inseridas, seja revolucionando/reinventando tais discursividades e/ou materialidades.

Articular, então, as pautas circunscritas dentro dessa onda com o *online* pode, finalmente, fazer com que subamos uma escada de dois em dois degraus (ou mais). Depois da discussão acerca dos feminismos, penso na possibilidade de fazer com que a nova agenda feminista avance – que seguramente se enriqueça pela presença de cada vez mais mulheres – sobretudo em um período de ofensivas digitais de uma série de grupos opostos a ela. A compreensão da importância e da seriedade nas disputas com instituições detentoras do poder não deve levar, entretanto, à desmobilização de outras formas de ação política (MIGUEL, 2014) que auxiliem nas lutas que pressionam esses órgãos.

Dessa maneira, parece-me fundamental avaliar com mais profundidade os eixos estruturadores da justiça social, bem como realizar uma “perspectivação analítica que destaca a dimensão paradoxal e simultânea de repor igualdade e diferença num regime de complexidade” (MATOS, 2010, p. 86). Dialogando com as palavras da autora, o sentido (se é que podemos falar no singular), que orienta a última e atual onda, emaranha-se em uma indagação de não hierarquização de opressões que parte, para os leigos, somente das e para mulheres, quando, na verdade, explode por e pela pluralidade interseccional de nossa sociedade cisheteropatriarcal.

1.2.1 O antifeminismo

Ainda que eu tenha discorrido sobre como o movimento feminista é importante para as lutas a favor da igualdade, saliento, mais uma vez, as mobilizações de mulheres contra o feminismo, dado o recorte deste trabalho. O que me proponho realizar aqui é mostrar as ações, os questionamentos e as afirmativas feitas por elas como forma de não somente mostrar apenas um lado dos acontecimentos desde que o movimento ganhou força.

Anteriormente, mencionei sobre as mulheres que seguem a “onda” do antifeminismo. A primeira questão que coloco é: o que consideramos como antifeminismo é sinônimo de machismo ou é uma designação a respeito de quem não concorda com algumas pautas elencadas pelo movimento? O fato de não concordar já as coloca dentro da ordem que reforça a não autoridade da mulher sobre seu próprio corpo? – “Mas foi você quem pediu”.

Soihet (2008, p. 191) não somente considera os dois da mesma maneira, como também ressalta que “o feminismo seria exclusivo daquelas de classe média, mais precisamente, mulheres intelectualizadas que compartilham dos valores individuais modernos”. Concordo que, inicialmente, foram elas que deram o pontapé para o largo alcance, entretanto os últimos movimentos voltam-se a todas as classes com o objetivo de não seguir às regularidades dos dominadores, isto é, à opressão. Então, quem é contra tal objetivo segue em confluência com os dominadores?

Discursos políticos, midiáticos, religiosos, das mais diferentes instâncias detentoras do poder, influenciam na propagação de dizeres que deslegitimam e incapacitam a mulher na sociedade. Ao assumirem atitudes diferentes das que são consideradas como adequadas aos padrões de feminilidade e às relações hierárquicas entre os gêneros, as feministas provocam não somente homens, mas também outras mulheres que repudiam tais baterias de desvios à normatividade. Em 1999, Bonetti

(2004) realizou uma pesquisa, em Porto Alegre, com mulheres que não se consideravam feministas. Elas eram conhecidas como Promotoras Legais Populares do Partenon (PLPs), as quais procuravam desenvolver atividades sobre a promoção da questão da mulher (BONETTI, 2004). Tal investigação resultou no encontro de mulheres que ajudavam umas às outras em situações que dizem respeito às demandas como relações familiares, guarda de filhos, reconhecimento de paternidade, entre outras, e que se valiam do discurso “sou feminina e não feminista” – como forma de expressar o distanciamento do que eles propunham com os preceitos do feminismo.

Acho a palavra feminista muito agressiva. É aquela mulher grosseira, que vai abrindo os seus caminhos na força. Eu penso assim, eu não sou feminista, sou feminina. Eu acho que no fundo ela se confunde muito com o machista. [...] Eu luto pela mulher, pela valorização da mulher. [...] Imagina se eu quero ir contra o homem. Eu não quero perder minha referência feminina. Não acho que a mulher tem que deixar de ser uma referência para o homem. (BONETTI, 2004, p.141).

No excerto do relato anterior, vejo dois dispositivos sendo acionados. O primeiro é a mistura de *feminismo* com *misandria*. A *misandria* é a ideologia que dita a superioridade da mulher em relação ao homem, fazendo com que elas sejam as opressoras e eles os oprimidos (MACEDO, 2006). Em geral, significa ódio patológico e marginalização do masculino – o que justifica o discurso “eu acho que no fundo ela se confunde muito com o machista”. Mesmo que eu esclareça a distinção entre os dois, penso que o sentido da palavra “igualdade” seja fundamental para justificar, também, um distanciamento do feminismo.

Quando digo isso, refiro-me a olharmos para os sentidos que o enunciado “iguais aos homens” pode produzir. Por exemplo, a *priori*, o sentido desta igualdade está para a nivelção do feminino e do masculino a espaços e a direitos dentro da sociedade. Entretanto, também podemos entender no sentido absoluto, iguais em tudo, como em aspectos de sexo (ter um pênis) e de sexualidade (gostar de mulheres), neste último, con-

siderei a heterossexualidade. A palavra para este caso seria, então, “equidade”, uma vez que as mulheres não querem ser iguais, mas respeitadas e vistas tal como os homens.

Além disso, Soihet (2008, p. 198) ressalta que incorporar a dominação, ou seja, não reivindicar ativamente seus direitos, não quer dizer necessariamente a submissão absoluta ao opressor, e sim uma “tática que mobiliza para seus próprios fins uma representação imposta – aceita, mas desviada contra a ordem que a produziu” – chego ao segundo dispositivo. A autora contempla possíveis recompensas às mulheres que se utilizarem desse instrumento simbólico. Segundo Soihet (2008, p. 199), acontece uma proteção ambígua tanto no mundo do trabalho quanto no jurídico, pois leva à discriminação sexista, ao passo que o primeiro segregava as mulheres a locais menos nocivos “à natureza delas”, ou seja, em geral trabalho domiciliar, o segundo, no século XIX, justificava por sua fraqueza uma “irresponsabilidade presumida”.

Bourdieu (1996, p. 56) atribui tal atitude das mulheres à dominação masculina, “forma particular e particularmente acabada da violência simbólica”. Isto é, para ele, o funcionamento consiste em aceitar ou tolerar reações masculinas sobre si, no domínio da religião, das leis, dos costumes, valendo-se desses recursos. Sabendo disso, acredito que o movimento feminista é visto como outra opressão que desconforta aquelas mulheres que se intitulam antifeministas.

Seria este o problema: “tentar não prendê-las em seus papéis ‘aceitáveis’”, seja como filhinhas de papai, criaturazinhas românticas, seja como procriadoras ativas ou passivos objetos sexuais” (FALUDI, 2001, p. 20)? De qualquer forma, proponho indagar, tomando Pêcheux e Fuchs (1997) como base: onde no espaço socialmente ocupado por elas, elas se “tornam” antifeministas, ou estão incluídas nos enunciados machistas que discursam? Para tanto, apoio-me na afirmativa de que as condições de produção determinam o processo discursivo – o que cria uma matriz geradora de sentidos (PÊCHEUX; FUCHS, 1997).

No processo de retomar Althusser, Pêcheux (1995) afirma que não há classe que exista de maneira prévia à luta de classes, mas se constituem por elas na esteira de mecanismos de produção-reprodução da sociedade. Então, sabendo que o sentido dado pelo sujeito a um discurso é proveniente não propriamente dele, e sim da posição de onde emerge (com reforço à posição de classe), posso afirmar que as mulheres que ocupam o lugar no qual a voz do feminismo ecoa se relacionam com os estereótipos tradicionais quebrados, sejam eles físicos, comportamentais ou pensantes, e vice-versa. Dessa forma, se as lutas de classes são asseguradas pela língua, uma vez que é a interpelação que fornece a cada sujeito sua realidade (PÊCHEUX, 1995), não há como caminhar por/entre o espaço discursivo do feminismo se não imersas a ele, pois, embora também sejam mulheres, não ocupam esse lugar de fala.

Embora eu tenha percorrido sobre a presença das mulheres no *lócus* machista – que, geralmente, é ocupado por homens, notei que há mais estudos sobre antifeminismo, mais visto como processo equivalente ao machismo, do que propriamente discussões sobre esta palavra adjetivada às mulheres: “ela é machista!”. Sabendo disso, como meu objetivo é analisar e investigar o machismo por mulheres, é possível que minha pesquisa de mestrado caminhe na promoção dos primeiros passos em direção a tal estudo.

Para tanto, e desde já, apoio-me na afirmação de que, assim como as antifeministas, as mulheres tidas como machistas, além de não deixarem de serem dominadas, também oprimem àquelas que lutam em nome de todas. Segundo Soihet (2008, p. 191), “a adesão dos dominados às categorias que embasam sua dominação [...] justificam o apoio de muitas a tais discursos e práticas”. Encontro, então, mulheres que se deslocam do espaço da sororidade feminina e se inserem na ordem discursiva que reforça o que é patriarcal, ainda que esse lugar discursivo esteja, talvez por hora, estabilizado para homens.

2. Gesto de interpretação

Voltando-me especificamente para a realização de um gesto de interpretação, a partir do que foi discutido até aqui, eu inicio a análise na materialidade escolhida para o presente recorte. Com a descrição “feminismo versus conservadorismo”, a publicação feita pela página *Jovens de direita* alcançou 2,4 mil curtidas, 93 comentários e 928 compartilhamentos. Feita em 14 de novembro de 2018, a postagem contribui para sentidos ligados ao que muito dos seus seguidores entendem como o “perigo” de um dos movimentos que vai de encontro às ideologias tradicionais: o feminismo.

Na Sequência Discursiva (SD) I, a seguir, temos uma relação de poder onde há uma opressora e uma oprimida. Nela, a primeira é uma alegoria do ser feminista, enquanto a segunda pode ser descrita como uma metáfora da mulher discreta, mãe de família e religiosa. Ainda que uma materialidade discursiva seja passível a diferentes gestos de interpretação (ORLANDI, 2007), a relação que se atribui entre ela e a história permite compreender o sentido inscrito em sua própria corporeidade, enquanto materialidade significante (LAGAZZI, 2010). Na imagem, há um apagamento da figura humana em uma espécie de animalização do sujeito feminista, sentada em posição primitiva, como se rosnasse ao caçar a figura da outra mulher:

SD I – Postagem feita pela página “Jovens de direita”



Disponível em:

<https://www.facebook.com/search/top/?q=feminismo%2oversus%2oconservadorismo&epa=SEARCH_BOX>. Acesso em: 02 mai 2019.

O que constitui a SD I é a representação de duas mulheres que simbolizam ideologias políticas divergentes. Para fazer tal afirmação, apoio-me nas marcas que estão desenhadas em suas peles. Do lado direito, o número 17, pintado na testa de uma das mulheres, remete-se à sigla de candidatura do ainda presidenciável Jair Bolsonaro, de extrema direita. As cores designadas para cada número (verde e amarelo) vinculam-se à campanha, que estipulou nossa bandeira como representação de apoio às práticas do presidente (QUINTANA; SOUZA; SANTOS, 2019). Essa articulação, de acordo com Quintana, Souza e Santos (2019, s/p), funciona

como uma forma de “reiterar um patriotismo e defender um ideal de unidade nacional”, isto é, de desconsiderar a sociedade fragmentada e plural na qual estamos inseridos e voltar-se apenas para a tentativa de homogeneização – o que exclui e sobrepõe classes.

Do lado esquerdo, sobressai-se o uso da #elenão. Tal recurso foi – e ainda é – utilizado, nas redes sociais, como dispositivo de resistência (SANTOS, 2019) contra quaisquer tipos de violência, seja de gênero, de classe ou de raça. Para além da *hashtag*, outros símbolos são associados às políticas de esquerda, como a estrela do PT e a foice e o martelo do comunismo. Aqui, percebo um equívoco entre a denominação de quem seria, de fato, os adeptos a essa *hashtag*. Quem se vincula à #elesim está diretamente ligado ao apoio a Bolsonaro, entretanto o mesmo movimento não acontece na #elenão. Quem a utiliza não necessariamente é de esquerda ou do PT, tendo em vista a junção de diversos partidos contra um específico, e é essa relação que se encontra em voga na publicação.

O sujeito feminino representado carrega no corpo marcas diversas: na testa, aparece uma versão adaptada para o símbolo do feminismo. O mesmo se repete no joelho, parte do corpo que dá movimento ao resto. Além disso, dado que a cabeça comanda todos os outros movimentos, uma leitura possível à relação das representações imagéticas em tais partes do corpo leva para a ideia de um movimento sem legitimidade ou legalidade: se articulado de forma equivocada, explicita que “anda” de forma errada também.

Nas costas, por sua vez, outros desenhos remetem ao site da UOL e ao Youtube, bem como às redes sociais representadas por Twitter e Facebook. As últimas marcas remetem-se a diferentes mídias: a Globo e o jornal Folha de São Paulo. Em ambos, circularam, no período eleitoral de 2018, notícias sobre a campanha de modo associado às opiniões de comentaristas ou outras figuras públicas. Embora o foco não estivesse somente em Bolsonaro, tais veículos rebatiam, na maioria das vezes, críticas do presidente sobre suas matérias e acerca do conteúdo nelas abordado.

Marcadas no corpo da mulher “feminista de esquerda”, a designação de filiação partidária nos mostra, a meu ver, a construção da afirmação de manipulação das diferenças (BANDEIRA; BATISTA, 2002) dentro de um sistema que deveria ser democrático. E não paro por aí. Se é tão problemática a forma com que os discursos dos movimentos não tradicionais são proferidos nas redes sociais, como os símbolos gravados na pele da feminista indicam, proponho que vejamos como ela é retratada em um batimento com a tipificação do “ser conservadora”. Na imagem, as expressões faciais e corporais me chamam grande atenção. No que diz respeito ao rosto, a conservadora, com sua cabeça baixa, parece triste, amedrontada e coagida. Trata-se da representação do que seria uma mulher normativa, ocupando o lugar de oprimida.

Diante dessas descrições, posso dividir as especificidades da postagem em três blocos. O primeiro traz as representações imaginárias sobre o corpo feminino, resultados de projeções. Historicamente, as mulheres têm seus corpos atravessados por uma memória construída e reafirmada pelo que se considera natural nos padrões de estado fixo do feminino. Se para a AD a memória é pensada em relação ao discurso (MOTA, 2017), o movimento de representar as feministas de maneira estereotipada (pelo cabelo, pelos e alargador) e negativa (pela agressividade), estabiliza e sustenta uma memória discursiva (PÊCHEUX, 2010) que afeta diretamente nas condições de produção que serão, futuramente, registradas como memória institucional (ORLANDI, 2010).

Completando o sentido animalesco da imagem, observo também um padrão de estereótipo feminista, masculinizado: além do cabelo moicano, corte culturalmente masculino, e o corpo musculoso. O estereótipo de “sujeira” pode ser reforçado pela imagem do sangue no chão, sugerindo aquela que não cuida de suas características femininas, ou não se importa com elas, pois carrega sangue nas mãos.

Já que uma das pautas do movimento feminista é o aborto, ele também perpassa a publicação, geralmente de modo a substituir um direito com a idealização da maternidade, tida como predestinada às mulheres,

como se o desejo a ela fosse comum entre todas. Segundo Biroli (2014, p. 123), “o acesso a informações e recursos permitem à mulher o controle sobre sua vida reprodutiva”, logo, discussões a respeito ainda são fundamentais para a eliminação do procedimento ilegal e compulsório.

Nessa perspectiva, a figura da conservadora encontra-se acuada e oprimida por uma suposta “imposição” de que ela não deveria ter esse filho, uma vez que estaria indo “contra” (reforço as aspas) o que o movimento defende, enquanto a feminista poderia já ter praticado o ato do aborto (o que seria outra leitura para o sangramento). Filiados à memória de reivindicação por direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, encontro a tentativa de irrupção sobre a luta política de corpos por emancipação e paridade.

O último bloco que pretendo destacar diz respeito à religião. Em função da pauta sobre o aborto, os sujeitos situam o movimento feminista como prática contra o catolicismo – porque se opõe a tal reivindicação. Pensando nesse fundamento, lembro a afirmação de Althusser (1985, p. 111), quando afirma que o enunciado “a família é por essência sagrada” já está preso no imaginário da sociedade. No caso em questão, o ser religiosa pode ser remetido ao terço entre as mãos, o qual parece ser também uma arma contra a feminista.

Tratando-se, ainda, do corpo, a forma de segurar o terço pode simbolizar o clamor por segurança a ela e ao seu bebê (embora, no lugar do sinal da cruz na testa, haja uma marcação política: número 17). Além disso, a imagem da conservadora mostra vestimenta simples e cabelo preso de forma discreta. Frente a ela, em contrapartida, a feminista, em uma posição animalizada – destaque o encaixe do corpo e a saliva escorrendo – exala raiva, fúria, dominação. Em suma, a feminista, além de parecer estar no aguardo por um gatilho para atacar a conservadora, também apresenta elementos simbólicos nesse universo estabilização de padrões: sangramento, pelos nas axilas, orelha com alargador, cabelo colorido e raspado.

Pensando no conjunto das duas representações, vejo que é nesse processo que se manifestam as ideologias e, com elas, a repressão (ALTHUSSER, 1985). Se o sujeito se diz religioso, ele deve realizar todas as práticas que vão vinculá-lo a tal campo, assim a ideologia não se dá somente no âmbito das ideias, mas também das ações. Com isso, chega-se à fórmula equivocada: feminista + religião = falso/negativo. No entanto, o trabalho simbólico da incompletude (PÊCHEUX, 1990), o fluxo de sentidos sob um mesmo viés e a contradição (ORLANDI, 1995), e os deslizes dos quais os objetos ideológicos estão passíveis, possibilitam ao indivíduo, interpelado pelas ideologias em circulação, transitar em suas posições.

Ainda no curso dessa discussão, pondero olharmos para uma questão que não se pode passar despercebida. De imediato, talvez fique difícil ver que as duas mulheres representadas, tanto a conservadora quanto a feminista, são negras. A pele mais clara e o cabelo liso da esquerdista podem confundir quem acredita que essas são as únicas características que designam a negritude de alguém. Todavia, os traços faciais, como nariz e boca grossos, também integram esse conjunto. Agora, que fiz tal apontamento, reforço que não seria confluyente à ordem discursiva da direita tradicional representar a conservadora, civilizada, salva, oprimida como negra e a feminista, animalizada, agressiva, opressora sendo branca. Digo isso porque já discuti, aqui, como o *ciberfeminismo* aumentou o escopo do movimento ao primar também por outras marcas de diferença para além das questões de gênero.

Considerações finais

No decorrer do capítulo, busquei pensar na apropriação do discurso machista por mulheres na página do Facebook, Jovens de Direita. A escolha da SD analisada, nessa direção, levou em conta as condições de produção da corrida presidencial de 2018, devido ao notável aumento, no

período, da apropriação dos discursos machistas e ditos do senso comum por mulheres principalmente nas redes sociais.

O trabalho teve como referencial teórico a AD francesa, em consonância com estudos de redes sociais na internet, uma vez que, hoje, estas ilustram a materialidade discursiva dos movimentos sociais. O gesto de interpretação decorreu da leitura de uma postagem icônica. A partir dela, pude evidenciar o uso de diversos elementos que estereotipam, generalizam e predefinem as maneiras de ser e existir da mulher e/ou do sujeito feminista, retratado com hábitos e figuras animais.

Outro ponto crucial da discussão desenvolvida foi lançar um debate sobre os tradicionais equívocos acerca do que é o feminismo: a) confundido com antônimo de machismo; b) associado diretamente com a esquerda. Por fim, vejo pré-construídos os traços que constituem e se encontram circunscritos no discurso desses sujeitos – que procuram denunciar um movimento *relativizando* outro.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1985.
- BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Estudos feministas**, v.10, n. 1, p. 119-141, 2002.
- BELELI, Iara. O imperativo das imagens: construção de afinidades nas mídias digitais. **Cadernos Pagu**, n. 44, p. 91-114, 2015.
- BIROLI, Flávia. O debate sobre aborto. In: BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. **Feminismo e política**. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 123-130.
- BONETTI, Alinne de Lima. Eu não sou feminista, sou feminina! Relações de gênero e atuação política entre mulheres de grupos populares porto-alegrenses. In: LISBOA, Maria Regina Azevedo; MALUF, Sônia. Weidner. (Org.). **Gênero, cultura e poder**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004. p.133-144.

- BOURDIEU, Pierre. Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: LOPES, Marta Julia Marques; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina (Org.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 29-40.
- COELHO, Mayara Pacheco. Vozes que ecoam: feminismo e mídias sociais. **Pesquisas e práticas Psicossociais**, n. 11, p. 1-11, 2016.
- D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de Fake News. Tradução Carlos Szlak. 1. Ed. Barueri: Faro Editorial, 2018.
- FALUDI, Susan. **Backlash**: o contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- FERREIRA, Carolina Branco de Castro. Feminismo Web: linhas de ação e maneiras de atuação no debate feminista contemporâneo. **Cadernos Pagu**, n. 44, p. 199-228, 2015.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2013.
- LAGAZZI, Suzzy. Linha de Passe: a materialidade significativa em análise. **Rua**, v. 2, n. 16, p. 01-12, 2010.
- MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Revista de sociologia e política**, v. 18, n. 36, p. 67-92, 2010.
- MACEDO, Ana Gabriela. Pós-feminismo. **Estudos feministas**, v. 14, p. 813-817, 2006.
- MIGUEL, Luis Felipe. O feminismo e a política. In: BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. **Feminismo e Política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 17-29.
- MISKOLCI, Richard. Crítica à hegemonia heterossexual. **Revista Cult**, n. 193, p. 1-66, 2014.
- MOTA, Ilka de Oliveira. O corpo colonizado: as representações imaginárias sobre o corpo feminino em uma revista erótica brasileira. In: FONTANA, Mônica G. Zoppi; FERRARI, Ana Josefina (Orgs.). **Mulheres em discurso**: gênero, linguagem e ideologia. Campinas: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. Ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. A contrapelo: incursão teórica na técnica: discurso eletrônico, escola, cidade. **Rua**, v. 12, n. 16, p. 5-17, 2010.

_____. Efeitos do verbal sobre o não verbal. **Rua**, Campinas, n. 1, p. 35-47, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 7-24, 1990.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pucinielli Orlandi *et al.* 2ª. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. O papel da memória. In: ACHARD, P *et al.* **O papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010, p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Péricles Cunha. 3. Ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997, p. 163-252.

QUINTANA, Monalisa Iris; SOUZA, Ana Beatriz S. Brandão; SANTOS, Elaine de Moraes. Fronteiras culturais e identitárias: análise da manifestação de discursos de ódio em comentários no Twitter. **Anais do V Seminário Internacional em Estudos da Linguagem**, Cascavel, 2019, p. 1-15.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

SANTOS, Elaine de Moraes. Efeitos discursivos e a escrita da história política no Brasil de 2018. In: FLORES, Giovanna Benedetto, *et al* (Org.). **Discurso, cultura e mídia**: pesquisas em rede. v. 3. Santiago: Oliveira Books, 2019, p. 422-436.

SOIHET, Rachel. Mulheres investindo contra o feminismo: resguardando privilégios ou manifestações de violência simbólica? **Estudos de sociologia**, v. 13, n. 24, p. 191-207, 2008.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org