

organizadores

Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

Lucas Eduardo Marques-Santos

Ingride Chagas Gomes

Fernanda Gurgel Prefeito

Pabrcia Abadia Pereira Felix

# ESTUDOS DA LINGUAGEM

lentes para a leitura  
do mundo pós-pandêmico

X SEPPEGEL – Seminário de Pesquisa do Programa de  
Pós-Graduação em Estudos da Linguagem



organizadores

Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

Lucas Eduardo Marques-Santos

Ingride Chagas Gomes

Fernanda Gurgel Prefeito

Pabrcia Abadia Pereira Felix

# ESTUDOS DA LINGUAGEM

lentes para a leitura  
do mundo pós-pandêmico

X SEPPEGEL – Seminário de Pesquisa do Programa de  
Pós-Graduação em Estudos da Linguagem



| São Paulo | 2023 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

ES82

Estudos da linguagem: lentes para a leitura do mundo pós-pandêmico - X SEPPEGEL – Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem / Organizadores Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, Lucas Eduardo Marques-Santos, Ingrid Chagas Gomes, et al. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Outros organizadores: Fernanda Gurgel Prefeito e Pabrcia Abadia Pereira Felix.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-816-4

DOI 10.31560/pimentacultural//2023.98164

1. Linguística aplicada. 2. Literatura. 3. Pesquisa. 4. Ensino.  
I. Almeida, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira (Organizadora). II. Marques-Santos, Lucas Eduardo (Organizador). III. Gomes, Ingrid Chagas (Organizadora). IV. Prefeito, Fernanda Gurgel (Organizadora). V. Felix, Pabrcia Abadia Pereira (Organizadora). VI. Título.

CDD 418

Índice para catálogo sistemático:  
I. Uso padrão e linguística aplicada.  
Jéssica Oliveira • Bibliotecária • CRB-034/2023

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

[<https://creativecommons.org/licenses/>](https://creativecommons.org/licenses/).

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patrícia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Rawpixel.com, stockgiu - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Belarius Poster, Belarius Sans, Bee Three
Revisão	Os autores e os organizadores
Organizadores	Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida Lucas Eduardo Marques-Santos Ingride Chagas Gomes Fernanda Gurgel Prefeito Fabrícia Abadia Pereira Felix

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 3

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

## Doutores e Doutoradas

**Adilson Cristiano Habowski**

*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**

*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Aguimario Pimentel Silva**

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaim Passos Bispo**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaim Souza Neto**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana Rosângela Colares Lavand**

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**André Gobbo**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Andressa Wiebusch**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Andreza Regina Lopes da Silva**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Angela Maria Farah**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Anísio Batista Pereira**

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Antonio Edson Alves da Silva**

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**

*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

**Arthur Vianna Ferreira**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Bárbara Amaral da Silva**

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Bernadéte Beber**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Caio Cesar Portella Santos**

*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

**Carla Wanessa do Amaral Caffagni**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Adriano Martins**

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

**Carlos Jordan Lapa Alves**

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Caroline Chioquetta Lorenset**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Cássio Michel dos Santos Camargo**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

**Christiano Martino Otero Avila**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Cláudia Samuel Kessler**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cristiana Barcelos da Silva.**

*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

**Cristiane Silva Fontes**

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Daniela Susana Segre Guertzenstein**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Daniele Cristine Rodrigues**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Dayse Centurion da Silva**

*Universidade Anhanguera, Brasil*

**Dayse Sampaio Lopes Borges**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Diego Pizarro**  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

**Dorama de Miranda Carvalho**  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

**Edson da Silva**  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Elena Maria Mallmann**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Éverly Pegoraro**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabrcia Lopes Pinheiro**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehlert Pollnow**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handherson Leylton Costa Damasceno**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**  
*Instituto Nacional de Estudos  
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willering**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Ivan Farias Barreto**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**  
*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginiski Mulik**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Manoel Augusto Polastreli Barbosa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**  
*Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica  
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patrícia Biegging**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabeth de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

# SUMÁRIO

**Apresentação .....13**

**CAPÍTULO 1**

*Fernanda Gurgel Prefeito*

*Maximiano Antônio Pereira*

*Ludimilla Marques Moreira*

*Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida*

**Estudo lexical e gramatical  
nas ocorrências adjetivas do conto  
“Revelação”, de Braz José Coelho (1971):  
uma análise sobre o estupro de vulnerável .....20**

**CAPÍTULO 2**

*Joaquim Generoso de Freitas Neto*

*Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida*

**Pedagogia dos letramentos críticos  
nas paisagens virtuais da pesquisa narrativa .....43**

**CAPÍTULO 3**

*Larissa Rodrigues da Costa*

*Luciane Guimarães de Paula*

**A trajetória metodológica  
do ensino de inglês:  
um breve histórico do ensino de língua estrangeira  
desde a época clássica até o momento atual pós-pandemia.....60**

**CAPÍTULO 4**

*Hellyana Rocha e Silva*

*Luciana Borges*

**Espaços interditados pelo silêncio  
em *Meu Marido*, de Livia Garcia-Roza .....80**

## CAPÍTULO 5

*Edna Muniz**Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida**Mirna Cibelle Barcelos de Aguiar**Annaihê Catherine dos Anjos Ribeiro*

**Avaliações de participantes  
sobre vivência da residência  
pedagógica da Universidade de Brasília..... 102**

## CAPÍTULO 6

*Gabriela Assunção Santos**Anair Valênia*

**Português como língua  
adicional para indígenas:  
uma proposta de ensino de aspectos  
linguísticos por meio do gênero receita culinária..... 128**

## CAPÍTULO 7

*Aline Moreira da Fonseca Nascimento**Geane do Socorro Rovere Leal Pinheiro**Anair Valênia**Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida*

**Gênero podcast:  
uma proposta didática multimodal ..... 157**

## CAPÍTULO 8

*Wáquila Pereira Neigrames**Lucas Eduardo Marques-Santos**Fabiola Aparecida Sartin Parreira Dutra Almeida*

**Em defesa de uma educação bilíngue:  
análise do discurso de Surdos brasileiros  
a partir do subsistema de engajamento ..... 176**

## CAPÍTULO 9

*Ingride Chagas Gomes**Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida**Terezinha de Assis Oliveira**Sarah Cristina de Oliveira Sebba***Orgulho e preconceito****de Jane Austen:**

um estudo segundo o subsistema

de atitude acerca da figura da mulher..... 195

## CAPÍTULO 10

*Leandra Aparecida Mendes dos Santos Rodrigues**Eduardo Antônio Borges dos Santos**Silvania Aparecida Alvarenga Nascimento***Censo escolar 2020:**

um olhar sobre as instituições públicas

e privadas em tempos pandêmicos ..... 213

## CAPÍTULO 11

*Silvania Aparecida Alvarenga Nascimento**Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves***A variação linguística****no livro didático do 9º ano:**

uma análise mediada pelos estudos da sociolinguística.....232

## CAPÍTULO 12

*Neuzamar Marques Barbosa***A leitura no livro didático****de inglês - *English and more*..... 254**

## CAPÍTULO 13

*Carlos Henrique Alves Vieira**Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida***Uma análise de elementos****léxico-gramaticais na poesia de Cartola .....270**

## CAPÍTULO 14

*Pabrcia Abadia Pereira Félix**Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves**Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida***Relato de experiência:**

o dicionário no âmbito escolar,  
um instrumento a ser explorado em prol do ensino..... 302

## CAPÍTULO 15

*Elvis de Souza Alves**Luciane Guimarães de Paula***Letramento digital****e formação de professores:**

revisão sistemática da literatura no período de 2019 a 2022 ..... 318

## CAPÍTULO 16

*Kézia Viana da Silva**Luciana Borges***Sem solenidade:**

erotismo e representações do prazer  
feminino em *50 versões de amor e prazer* ..... 347

## CAPÍTULO 17

*Thainá Pereira Gonçalves**Luciana Borges***Para tirar do armário os preconceitos:**

*Oito do sete*, de Cristina Judar, entre o estético e o político..... 373

## CAPÍTULO 18

*Maiune de Oliveira Silva**Vanessa Regina Duarte Xavier***Colocando a alma****no caminho da salvação:**

notas preliminares sobre a função  
da terra em testamentos goianos do século XIX..... 398

## CAPÍTULO 19

*Bruno Franceschini*  
*Aldenir Chagas Alves*

**Entre a voz que canta  
e o discurso que se enuncia:**

uma abordagem sobre as questões de autoria  
e subjetividade nas músicas do feminejo ..... 418

## CAPÍTULO 20

*Jessica Cantele de Freitas*  
*Sara Regina Scotta-Cabral*

**Interface discurso político  
e linguística sistêmico-funcional:**

uma cartografia de teses e dissertações no contexto brasileiro ..... 432

## CAPÍTULO 21

*Fidel Quessana Mbana*  
*Anair Valênia*

**A importância de adoção do ensino  
do português como língua adicional (pla)  
à luz da pedagogia dos multiletramentos:**

caso Guiné-Bissau ..... 470

**Sobre os autores e as autoras..... 498**

**Índice remissivo..... 511**

# APRESENTAÇÃO

Neste livro estão apresentados resultados de pesquisas realizadas ou em andamento por pesquisadores que participaram do X SEPPEGEL – Seminário de Pesquisas do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) nos dias 19 a 21 de outubro de 2022. O seminário almeja congregar e divulgar os trabalhos de alunos do PPGEL em torno das linhas de pesquisa vigentes, a saber: 1) Discurso, Sujeito e Sociedade; 2) Literatura, Memória e Identidade e 3) Língua, Linguagens e Cultura.

O evento possui o protagonismo em oportunizar um espaço para a socialização das pesquisas que estão sendo realizadas no programa, contemplando debates de projetos de mestrado e doutorado, mesas de experiências compostas com pesquisadores de outras universidades parceiras, apresentações de comunicações orais e, finalmente, conferências e/ou palestras de pesquisadores cujos interesses dialogam com as linhas de pesquisas do programa.

Indubitavelmente, trata-se de um momento ímpar, em que a produção científica ocupa papel de destaque. Assim, os textos que compõem este livro são o registro dos momentos de interlocução ocorridos durante o X SEPPEGEL por discentes, professores e pesquisadores convidados de outras universidades.

Dito isso, iniciamos o primeiro capítulo com o texto de Fernanda Gurgel Prefeito, Maximiano Antônio Pereira, Ludimilla Marques Moreira e Fabíola Ap. Sartin Dutra Parreira Almeida com o título 'Estudo lexical e gramatical nas ocorrências adjetivas do conto "Revelação", de Braz José Coelho (1971): uma análise sobre o estupro de vulnerável' e que os autores propiciam uma discussão da gramática e do léxico no contexto do estupro de vulnerável, no conto "**Revelação**".

Já o segundo capítulo, 'Pedagogia dos letramentos críticos nas paisagens virtuais da pesquisa narrativa' de Joaquim Generoso de Freitas Neto e Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, as narrativas de experiência vividas por Joaquim abordam o letramento crítico. Os autores valeram-se do arcabouço teórico da pesquisa narrativa como metodologia de análise para a compressão do letramento crítico.

As autoras Larissa Rodrigues da Costa e Luciane Guimarães de Paula apresentam no terceiro capítulo 'A trajetória metodológica do ensino de inglês: um breve histórico do ensino de língua estrangeira desde a época clássica até o momento pós-pandêmico'. Trata-se de uma descrição e uma caracterização dos métodos de ensino de língua inglesa, desde os tempos mais antigos até o atual. Elas discutem a influência sofrida por alunos e professores pelo período pós-pandêmico.

No quarto capítulo, intitulado 'Espaços interditados pelo silêncio em **Meu Marido**, de Livia Garcia-Roza', Hellyana Rocha e Silva e Luciana Borges destacam a análise do processo de construção do espaço concedido ao sujeito feminino nesse romance, no intuito de compreender a representação, as interdições e a dominação masculina que marcam a identidade feminina sob a orientação teórica de Bourdieu (2002), Foucault (1996), Perrot (2005) e Biroli (2014).

O quinto capítulo 'Avaliações de participantes sobre vivência da residência pedagógica da universidade de Brasília' de Edna Muniz, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, Mirna Cibelle Barcelos de Aguiar e Annaihê Catherine dos Anjos Ribeiro trazem à tona discussões sobre o programa de iniciação à docência – Residência Pedagógica, por meio de análises das avaliações emitidas pelos participantes do programa. As autoras utilizaram como arcabouço teórico para a análise e interpretação dos dados a Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday e Mathiessens, 2014) e o Sistema de Avaliabilidade (Martin e White, 2005).

As autoras Gabriela Assunção Santos e Anair Valênia, no sexto capítulo 'Português como língua adicional para indígenas: uma proposta de ensino de aspectos linguísticos por meio do gênero receita culinária' sob o arcabouço teórico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a respeito da Sequência Didática (SD), elaboram uma proposta de material didático para o ensino de aspectos linguísticos do Português como segunda língua e do gênero discursivo 'receita culinária' que foi trabalhada com alunos indígenas.

No sétimo capítulo, 'Gênero *podcast*: uma proposta didática multimodal', Aline Moreira da Fonseca Nascimento, Geane do Socorro Rovere Leal Pinheiro, Anair Valênia e Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida apresentam uma proposta de Sequência Didática direcionada aos alunos do 9º ano, cujo objetivo foi relacionar os gêneros *podcast* jornalístico e notícia, que podem ser veiculados em mídias online, no intuito de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa.

Os autores Wáquila Pereira Neigrames, Lucas Eduardo Marques-Santos e Fabíola Aparecida Sartin Parreira Dutra Almeida, no oitavo capítulo 'Em defesa de uma educação bilíngue: análise do discurso de surdos brasileiros a partir do subsistema de engajamento', investigam como a emancipação educacional e a acessibilidade sociocultural de surdos são realizadas no discurso de militantes brasileiros Surdos. Os autores lançaram mão do subsistema do Engajamento de Martin e White (2005) para realização da análise e interpretação dos dados.

No nono capítulo, 'Orgulho e preconceito de Jane Austen: um estudo segundo o subsistema de atitude acerca da figura da mulher', as autoras Ingrid Chagas Gomes, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, Terezinha de Assis Oliveira e Sarah Cristina de Oliveira Sebba, a partir de uma análise linguística de base Sistêmico-Funcional, demonstram como Jane Austen discorre sobre o papel/a figura da mulher na obra *Orgulho e Preconceito*. As autoras valeram-se do

Sistema de Avaliatividade difundido por Martin e White (2005) para analisar o posicionamento da autora em relação à figura feminina na obra.

Leandra Aparecida Mendes dos Santos Rodrigues, Eduardo Antônio Borges dos Santos e Silvania Aparecida Alvarenga Nascimento, autores do décimo capítulo denominado 'Censo escolar 2020: um olhar sobre as instituições públicas e privadas em tempos pandêmicos,' realizam uma revisão descritiva dos dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), artigos científicos disponíveis em plataformas de pesquisa educacional, Biblioteca Eletrônica de Periódicos Científicos Brasileiros (SciELO), Notas Técnicas publicadas nos Diários Oficiais, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e outros Institutos de Pesquisa, sobre os impactos sofridos com a pandemia, comparando os efeitos do *lockdown* sob a educação nacional tanto na rede pública, quanto na particular de ensino.

No décimo primeiro capítulo, 'A variação linguística no livro didático do 9º ano: uma análise mediada pelos estudos da socio-linguística,' as autoras Silvania Aparecida Alvarenga Nascimento e Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves investigam o tratamento dado à variação linguística na obra **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem** de Ormundo e Siniscalchi (2018), livro didático destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental. As autoras fundamentam o estudo nos postulados de Aléong (2001); Alkmim (2001); Bagno (2007); Bortoni-Ricardo (2005); Cezario e Votre (2011); Labov (2008); e Weinreich, Labov e Herzog (2006).

Neuzamar Marques Barbosa é a autora do décimo segundo capítulo chamado 'A leitura no livro didático de inglês – *English and more*,' apresentando uma discussão sobre as práticas de leitura desse livro didático de Inglês, destinado a alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, organizado e produzido pela Richmond Educação (2018). Essa obra foi usada em 2020 e 2021 em uma escola pública do interior do Mato Grosso.

No décimo terceiro capítulo 'Uma análise de elementos léxico-gramaticais na poesia de Cartola,' os autores Carlos Henrique Alves Vieira e Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida apresentam o gênero musical Samba e realizam uma análise dos elementos léxico-gramaticais que, revelam como o eu-poético do sambista Cartola concebe, dentro de sua obra, as entidades humanas e não humanas. Para tanto, os autores se pautam teoricamente na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (2004) e Halliday e Matthiessen (2014), mais especificamente da Gramática Sistêmico-Funcional-GSF e seu Sistema de Transitividade para **a análise dos dados**.

No décimo quarto capítulo, nomeado 'Relato de experiência: o dicionário no âmbito escolar, um instrumento a ser explorado em prol do ensino,' as autoras Pabrcia Abadia Pereira Félix, Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves e Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida (UFCAT) discutem a relevância da aplicação dos dicionários escolares em sala de aula e apresentam detalhes de uma oficina realizada em uma turma do 1º ano do ensino médio.

O décimo quinto capítulo aborda a seguinte temática 'Letramento digital e formação de professores: revisão sistemática da literatura no período de 2019 a 2022' Nele os autores Elvis de Souza Alves (UFCAT) e Luciane Guimarães de Paula realizam uma análise e o mapeamento dos trabalhos publicados no período de 2019 a 2022 relacionados à importância do Letramento Digital (LD) na formação de professores. O autor fundamenta-se nos postulados teóricos de Soares (2003); Martin (2006); Rojo e Moura (2019) na conceituação de letramento digital e multiletramentos, em Almeida e Alves (2020) no que diz respeito aos usos além da leitura e da escrita e em Briner e Denyer (2012) em relação ao protocolo de pesquisa da revisão sistemática.

Kesia Viana da Silva e Luciana Borges exploram o erotismo e as representações do prazer feminino no décimo sexto capítulo, analisando os contos Adriano.com, de Márcia Denser, *Nuit d'amour*

ou *"Noite de amor"* e *A chave na fechadura*, ambos de Cecília Prada a fim de discutir como as protagonistas desses contos se posicionam em relação às expectativas de gênero e sexualidade feminina.

No capítulo décimo sétimo - 'Para tirar do armário os pre-conceitos: *Oito do sete*, de Cristina Judar, entre o estético e o político', Thainá Pereira Gonçalves e Luciana Borges valem-se desse romance para apresentar uma análise de sua estrutura tendo como viés as perspectivas teóricas e de crítica literária.

Maiune de Oliveira Silva e Vanessa Regina Duarte Xavier com o texto 'Colocando a alma no caminho da salvação: notas preliminares sobre a função da terça em testamentos goianos do século XIX' perfazem o décimo oitavo capítulo. Em uma pesquisa documental e bibliográfica as autoras discorrem sobre a função dos testamenteiros oitocentistas goianos, que por sua vez, tornaram-se testemunhas de práticas sociais prevalentes da época, que era a de repartir seus pertences com pessoas que possuíam quaisquer tipos de laços interpessoais.

Em 'Entre a voz que canta e o discurso que se enuncia: uma abordagem sobre as questões de autoria e subjetividade nas músicas do feminejo – décimo nono capítulo, os autores Bruno Franceschini e Aldenir Chagas Alves, baseando-se nos estudos foucaultianos, apresentam uma investigação acerca os efeitos da função-autor nas práticas discursivas em letras de músicas do gênero sertanejo cantada por mulheres. Os recortes apresentados na análise das letras podem apontar posições de sujeitos para a mulher nos tempos atuais.

O vigésimo capítulo 'Interface discurso político e linguística sistêmico-funcional: uma cartografia de teses e dissertações no contexto brasileiro', as autoras Jessica Cantele de Freitas e Sara Regina Scotta-Cabral (UFSM) apresentam um panorama de estudos de discurso político no Brasil em dissertações e teses a partir do viés teórico-analítico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF),

demonstrando o que já foi feito e qual o potencial já fornecido pela LSF no âmbito de estudo de textos desse contexto.

Finalizamos este livro com o vigésimo primeiro e último capítulo com o texto de Fidel Quessana Mbaná e Anair Valênia intitulado “A Importância de Adoção do Ensino do Português como Língua Adicional (PLA) à Luz da Pedagogia dos Multiletramentos: caso Guiné-Bissau” propondo reflexões críticas acerca do ensino de português como língua adicional (PLA) na perspectiva dos multiletramentos. Os autores ressaltam a contextualização sociocultural e sociolinguístico necessários para o ensino de uma língua adicional a partir da realidade dos estudantes de Guiné Bissau.

Este livro registra a importância da interlocução de pesquisas na área da linguagem, contribuindo para a motivação de estudos possíveis e o amadurecimento de outros. Trata-se da socialização de pesquisas densas, importantes e instigantes. Assim, agradecemos a todos que contribuíram com seus textos, ressaltando que a pesquisa científica vale a pena, e que diálogos enriquecem a sociedade pós-moderna.

*Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida*

*Lucas Eduardo Marques-Santos*

*Ingride Chagas Gomes*

*Fernanda Gurgel Prefeito*

*Pabrcia Abadia Pereira Felix*



1

*Fernanda Gurgel Prefeito  
Maximiano Antônio Pereira  
Ludimilla Marques Moreira  
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida*

**ESTUDO LEXICAL E GRAMATICAL  
NAS OCORRÊNCIAS ADJETIVAS  
DO CONTO “REVELAÇÃO”,  
DE BRAZ JOSÉ COELHO (1971):  
UMA ANÁLISE SOBRE O ESTUPRO DE VULNERÁVEL**

## INTRODUÇÃO

O estupro de vulnerável é uma violência sexual que ocorre contra pessoas que não possuem condições de consentir ou resistir ao ato sexual. Essas condições podem ser devido à idade, enfermidade ou deficiência mental. Trata-se de uma prática criminosa que traz consequências graves para a vítima, incluindo danos psicológicos, físicos e sociais. Nesta perspectiva, ao analisar o conto “Revelação” de Braz José Coelho (1971), percebemos a importância de discutir a gramática e o léxico no contexto do estupro de vulnerável. No conto, o personagem, um homem da roça comete o crime contra uma jovem virgem, retratando a triste realidade de abusos sexuais em áreas rurais.

Na narrativa identificamos e separamos os adjetivos e as locuções adjetivas, os substantivos e os verbos. Porém, focamos a pesquisa nos adjetivos e locuções adjetivas. Decidimos objetivar o trabalho nesse aspecto, pois essa classe gramatical acentua as ideias trazidas pelo substantivo mostrando o posicionamento do narrador, assim dando uma visão mais detalhada sobre o que está ocorrendo na trama.

Os adjetivos utilizados no conto foram selecionados com o objetivo de transmitir a gravidade e a brutalidade do estupro de vulnerável. O autor descreve o personagem como alguém incapaz de controlar seus desejos sexuais, que age de forma predatória em relação à jovem, como se fosse um caçador. Cada palavra utilizada na narrativa, inclusive as gramaticais, contribui para transmitir a angústia e o sofrimento da vítima.

Dessa forma, elas não possuem um sentido pronto e acabado, sua interpretação pode variar de acordo com a cultura e os costumes do leitor. Por isso, a análise da linguagem pode contribuir para uma melhor compreensão das representações do estupro de

vulnerável na literatura, bem como das relações sociais que possibilitam a perpetuação dessa prática criminosa.

Nesta perspectiva, é importante destacar a relevância do estudo da Linguística Aplicada (LA) no contexto referido, uma vez que pode ser uma ferramenta valiosa na análise de questões sociais como a violência sexual. Ao analisar a linguagem utilizada na literatura para descrever o estupro de vulnerável, podemos compreender melhor como essa prática é representada e como as relações sociais influenciam sua perpetuação. Além disso, a LA pode ajudar na criação de políticas públicas e na promoção de ações de conscientização para combater o estupro de vulnerável e outras formas de violência sexual.

É importante lembrar que o estupro de vulnerável é um crime grave e que deve ser tratado com seriedade e respeito. A violência sexual contra pessoas em situação de vulnerabilidade é uma prática inaceitável e que traz consequências devastadoras para as vítimas. Portanto, é fundamental discutir o tema e promover a conscientização da sociedade para a importância do respeito e da proteção dos direitos humanos, especialmente no que diz respeito aos direitos sexuais e reprodutivos.

Para tal, temos como objetivo geral analisar a gramática e o léxico no conto “Revelação” de Braz José Coelho (1971), no contexto do estupro de vulnerável, a fim de compreender a mensagem transmitida pela narrativa, bem como objetivos específicos a) identificar e separar os adjetivos e locuções adjetivas utilizados no conto e b) discutir a representação do estupro de vulnerável na literatura brasileira e como a análise da linguagem pode contribuir para uma melhor compreensão das relações sociais que possibilitam a perpetuação dessa prática criminosa.

Nesta pesquisa, utilizamos conceitos e referências sobre o estupro de vulnerável, tais como a definição legal do crime e as consequências psicológicas para a vítima. Além disso, utilizamos fontes

como o “Dicionário de Linguística” (DUBOIS *et al.*, 1973) e o “Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa” (HOUAISS e VILLAR, 2008) para analisar as ocorrências de adjetivos e locuções adjetivas no conto e compreender a mensagem transmitida pela narrativa. Também consideramos a história do autor e suas obras para obter um contexto mais amplo sobre a representação do estupro de vulnerável na literatura brasileira.

## O AUTOR E SUA OBRA

O conto “Revelação” que está contido no livro “Peonagem e Cabroeira”, foi escrito em novembro de 1967, em Goiânia, por Braz José Coelho, respeitado e admirado pelos acadêmicos da Universidade Federal de Goiás. Nascido em 1838 na cidade de Silvânia, interior de Goiás, o professor é graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Católica de Goiás, mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Coelho começou a lecionar na Universidade Federal de Goiás, no ano de 1972 e se encontra na educação até os dias atuais.

Nesta instituição, colaborou com a construção e desenvolvimento do Campus Catalão. Tornou-se um renomado estudioso da nossa língua tendo escrito ao todo doze livros, dos quais seis são obras literárias: “Peonagem e Cabroeira”, “Os cães e a rede”, “Um homem e sua família”, “Uma intenção de poesia”, “Rastros e trilhas”, “Obrigação da inquietude”.

Os outros seis são específicos à linguística, educação e comunicação: “A Comunicação e suas implicações didático-pedagógicas”, “Educação e linguagem”, “Linguagem: conceitos básicos”, “Estrutura e funcionamento da língua portuguesa”, “Unidades fonológicas

do português”, “Linguagem – Lexicologia e Ensino de Português”. Seu primeiro livro na literatura, “Peonagem e Cabroeira”, foi escrito em 1971, aos seus 29 anos, nos primeiros anos da Ditadura Militar, e é composto por 12 contos, onde está inserido o selecionado para este estudo, que narra a história de um estupro de vulnerável ocorrido à luz do dia em um cenário rural. Segundo Miguel Jorge (1971), em texto de apresentação na contracapa. “[...] os leitores irão tomar conhecimento de um mundo agressivo, às vezes místico, mas sobretudo humano.”

Essa agressividade é bem marcada no conto “Revelação”, no qual o narrador relata detalhadamente a situação de uma menina recatada da roça que pressente, no olhar de macho de um dos peões da fazenda, a malícia com o “sorriso safado” procurando desvendar seu corpo, em pânico sente ânsia de ter contato com aquele “homem repelente”. Tal pressentimento foi tão forte que a menina sente a terra tremer e o chão lhe faltar, chama pela mãe, mas a voz não sai.

Era de manhã, e a menina “Corre. Corre. Corre...” entre árvores, porém cada vez mais a distância se encurta, as “garras se abrem” e ela sente seu corpo sendo agarrado pelo violentador e seu vestido sendo rasgado. Aquele homem branquicento com seu corpo suado e pegajoso sobe na garota e ela luta, mesmo assim ele consegue abrir suas coxas. Até que “sem forças – a consumação”.

Ainda no chão, ao meio a mata, avista a veia inchada no pescoço do agressor, então crava-lhe os “dentes caninos, brancos”. Na tentativa de escape se levanta, mas ela “ainda ligada ao homem” fica suspensa no ar sentindo o sangue com o “gosto adocicado” em sua boca. No encontrar dos dentes ela cai de costas e observa o homem aflito tentando “estancar o sangue”. O indivíduo asqueroso, cai ao chão e morre.

A menina, agora mulher, solta o grito que estava preso em sua garganta.

## LINGUÍSTICA APLICADA E A SOCIEDADE

A Linguística Aplicada (LA) é uma área de estudo que se preocupa com a aplicação dos conhecimentos da linguística em situações reais da sociedade. Através dela, é possível compreender e lidar com as questões linguísticas que emergem no âmbito social, cultural, político e educacional.

A LA contemporânea visa, portanto, analisar questões concretas da língua em uso [...] Essencialmente engajada, e, portanto, intervencionista, visa chegar a propostas concretas de “alternativas para o presente” frente a uma época de crise das visões tradicionais de mundo. (MOTTA-ROTH; SELBACH; FLORÊNCIO, 2016, p. 25).

Dessa forma, a LA se relaciona diretamente com a sociedade, uma vez que as questões linguísticas são parte integrante da vida social. Com isso, é possível analisar e entender a forma como a língua é utilizada nas mais diversas situações sociais, “a partir deste ponto de vista, a linguística aplicada é uma área de trabalho que lida com a educação linguística: e não meramente a aplicação do conhecimento linguístico a tais configurações, mas é um domínio interdisciplinar e semiautônomo” (PENNYCOOK, 2001, p. 2, tradução nossa).

Assim, a Linguística Aplicada tem um papel importante na sociedade, já que pode contribuir para a melhoria da comunicação e para a promoção da inclusão social através da língua. Por isso, essa área de estudo é cada vez mais valorizada e reconhecida em diversos campos da sociedade.

## UM OLHAR MAIS PROFUNDO SOBRE O CONTO

### SOBRE O ESTUDO LEXICAL DO ADJETIVO NO GÊNERO CONTO

Azeredo (2008, p.169) ao apontar sobre a função dos adjetivos, afirma que são “os lexemas que se empregam tipicamente para significar atributos ou propriedades dos seres e coisas nomeados pelos substantivos”. Ter o adjetivo empregado no texto pressupõe, portanto, um substantivo ou pronome substantivo ao qual o adjetivo se refere.

Conforme nos aponta o autor, os adjetivos classificam-se em duas subclasses, o que varia de acordo com o caráter da respectiva significação, isto porque alguns adjetivos denotam conteúdos de existência direta e objetiva que agem de forma a nomear dos seres e coisas a que se referem: sal marinho, energia eólica, animal doméstico, período medieval. Estes adjetivos derivam de substantivos e são classificados como adjetivos classificadores.

A outra subclasse expressa características que variam e podem indicar contrariedade em relação a diferentes pontos de vista, água suja, fraco emocional, carro feio. Estes exemplos representam os adjetivos qualificadores. Neste caso os qualificadores podem todos sofrer gradação: água sujíssima, muito fraco emocional, carro pouco feio.

Os adjetivos apresentados primeiro, os classificadores, não aceitam a gradação: sal muito marinho; energia pouco eólica; animal muito doméstico. Maria Helena Moura Neves, em seu livro “A Gramática de usos do português”, também separa a classe dos adjetivos segundo a natureza da significação. Neves (2011, p.173) diz que os adjetivos podem ser usados para categorizar categorias, o substantivo, e traz também a noção que o adjetivo pode funcionar duas maneiras distintas: classificando e subcategorizando.

De acordo com a autora, há adjetivos qualificadores (ou qualificativos) e classificadores (ou classificatórios). Sendo que adjetivos qualificadores são predicativos (processo de predicação), diferente dos adjetivos classificadores que são denominativos. Neste artigo focaremos nos adjetivos qualificadores, uma vez que eles serão o foco no conto que compõe o corpus desta pesquisa. Ainda em Neves (2011, p.184), esses adjetivos evidenciam o substantivo que acompanham, uma característica que não obrigatoriamente compõe a estrutura exata do substantivo.

Neves elucida que tais adjetivos ao qualificar o podem “implicar uma característica mais, ou menos, subjetiva, mas sempre revestida de certa vaguidade qualificadores têm algumas propriedades ligadas ao próprio caráter vago que se pode atribuir à qualificação”. Para a autora, os adjetivos trazem uma indicação positiva ou negativa. Em suas palavras podem ser eufóricos ou disfóricos. A escolha dos adjetivos não se dá ao acaso, portanto, pode indicar a orientação do narrador/autor e é deste princípio metodológico que esta pesquisa se apoia.

Outro fundamento metodológico de muita importância trata-se da posição dos adjetivos no sintagma. Em regra geral, percebe-se que o adjetivo qualificador usado como adjunto do substantivo (ou seja, adjunto adnominal) pode ser posterior ou anterior ao substantivo. A presença à frente é mais comum na linguagem cotidiana, já a adjetivação anterior ao substantivo é menos marcada por essa razão mesmo é bastante presente no texto literário, uma vez que oferece maior espaço para as subjetivações que pertencem à linguagem recorrente na literatura.

Neves (2011) também explica que mesmo que o adjetivo qualificador não tenha, em geral, uma posição exata dentro do sintagma nominal, não se pode dizer que sua colocação é arbitrária, porque essa mesma segue regras relacionadas ao objetivo que se quer expressar. Há, portanto, restrições a determinadas colocações,

e, além disso, ocorrem inúmeras diferenças que podem ser analisadas em nível semântico, sintático e até fonológico.

## O ADJETIVO: DEFINIÇÕES E ESCOPO PARA ESTA PESQUISA

Primeiramente, pretende-se explorar a dimensão morfológica dos adjetivos, que foram descritos nessa perspectiva segundo uma dicotomia simples/complexa, onde o simples seria formado por adjetivos sozinhos (como “livre”) e o complexo, por locuções adjetivas (Bosque, 2010). Este grupo inclui adjetivos tipicamente considerados derivados (“inadequados”), compostos (“agrídoces”) e frases (“comuns”). Essa é uma distinção relevante para este estudo, pois os adjetivos derivados aparecem com mais frequência no Conto Revelação.

Os adjetivos relacionais qualificadores atribuem a um conjunto de propriedades que modificam o objeto ou entidade, colocando-o em relação a outras entidades, como nos exemplos “dados exatos”, “discurso bonito” ou “decisão certa”. Aqui, os adjetivos não expressam uma única propriedade, mas se referem a um conjunto de propriedades, que permitem definir os substantivos “estatística”, “presidente” e “juiz” (Bosque, 2010).

Diferentemente dos classificatórios que satisfazem três características fundamentais que os distinguem dos adjetivos qualificativos: não são mensuráveis ou ajustáveis (\*muito capacidade respiratória); não estabelecem relações binárias de polaridade (não têm antônimos); eles se recusam (geralmente) a serem usados como atributos predicativos (\*o discurso foi presidencial) e não aparecem diante deles. No entanto, o contexto pode fazer com que um adjetivo relacional (ela estuda teatro) seja usado como adjetivo.

## O ESTUPRO DE VULNERÁVEL: UM CRIME REPUGNANTE

### O QUE A LEGISLAÇÃO ABORDA SOBRE A TIPICIDADE DO CRIME DE ESTUPRO DE VULNERÁVEL?

O estupro de vulnerável é um crime repugnante que ocorre quando há a violência sexual contra pessoas que não possuem capacidade de consentir ou resistir ao ato sexual, como crianças, adolescentes, idosos, enfermos e pessoas com deficiência mental. A legislação brasileira aborda a tipicidade desse crime de forma clara e objetiva:

Art. 217-A. Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos:

Pena - reclusão, de 8 (oito) a 15 (quinze) anos.

§ 1º Incorre na mesma pena quem pratica as ações descritas no caput com alguém que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, ou que, por qualquer outra causa, não pode oferecer resistência.

§ 3º Se da conduta resulta lesão corporal de natureza grave:

Pena - reclusão, de 10 (dez) a 20 (vinte) anos.

§ 4º Se da conduta resulta morte:

Pena - reclusão, de 12 (doze) a 30 (trinta) anos.

§ 5º As penas previstas no caput e nos §§ 1º, 3º e 4º deste artigo aplicam-se independentemente do consentimento da vítima ou do fato de ela ter mantido relações sexuais anteriormente ao crime. (BRASIL, 1940)

De acordo com o artigo 217-A do Código Penal brasileiro, o estupro de vulnerável é considerado crime. Essa legislação tem como objetivo proteger as pessoas em situação de vulnerabilidade, garantindo que elas não sejam vítimas de abuso sexual.

Vale ressaltar que, no caso do estupro de vulnerável, não é necessário comprovar a violência física ou a ameaça para que o crime seja caracterizado. Basta a comprovação da incapacidade da vítima para consentir ou resistir ao ato sexual, o que configura uma violação dos direitos humanos.

Além disso, é importante destacar que a legislação também considera como crime o ato de facilitar ou induzir a prática do estupro de vulnerável, seja por meio de ameaça, violência física ou psicológica ou mesmo pela incapacidade da vítima em resistir ao ato.

Em suma, o estupro de vulnerável é um crime grave que fere a dignidade humana e a integridade física e psicológica das vítimas. A legislação brasileira tem como objetivo proteger essas pessoas em situação de vulnerabilidade, garantindo que os criminosos sejam punidos de forma justa e exemplar. Cabe a todos nós, enquanto sociedade, promover a conscientização e a prevenção desse tipo de violência, a fim de garantir um ambiente seguro e respeitoso para todos.

## CONSEQUÊNCIAS À VÍTIMA

O estupro de vulnerável é um crime que causa graves consequências para a vítima, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes. Além do impacto físico, como dor, sangramento e infecções, há consequências psicológicas duradouras, como ansiedade, depressão, estresse pós-traumático, dificuldades de relacionamento e até mesmo ideação suicida.

Segundo o Manual de Procedimentos Operacionais para o Atendimento das Vítimas de Violência Sexual (2016), muitas vítimas de estupro de vulnerável têm dificuldade em lidar com o trauma e enfrentam sintomas de estresse pós-traumático, como *flashbacks*, pesadelos e pensamentos intrusivos sobre o ocorrido. Além disso, a vítima pode sofrer com a culpa, a vergonha e o medo de ser julgada pela sociedade, o que pode dificultar a busca por ajuda.

As consequências biopsicossociais são difíceis de mensurar, embora afetem a maioria das vítimas e suas famílias. Na esfera emocional, a violência sexual produz efeitos intensos e devastadores, muitas vezes irreparáveis. Para a saúde, os danos do abuso sexual são expressivos, com particular impacto sobre a saúde sexual e reprodutiva. [...] Para completar o preocupante quadro, grande parte das sobreviventes da violência sexual é infectada por DST/AIDS, somando-se severas consequências físicas e emocionais. (SÃO PAULO, 2016, p. 3-4)

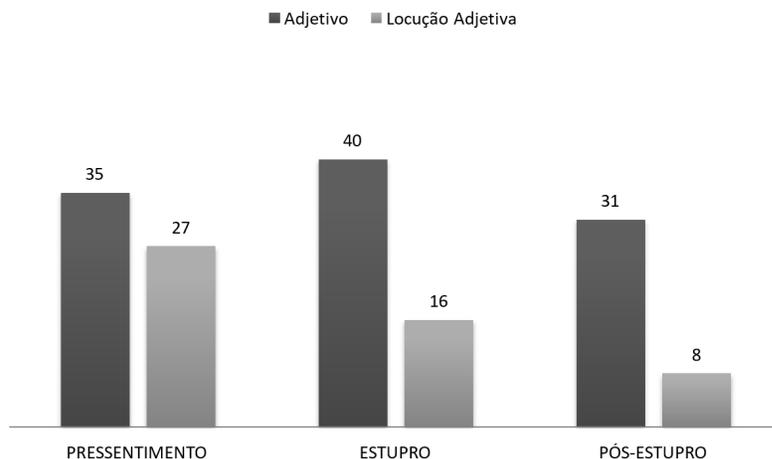
Ainda de acordo com o Manual, é fundamental que as vítimas recebam apoio psicológico e jurídico adequado para superar o trauma e enfrentar o processo judicial. O suporte familiar e o acesso a serviços de saúde e de assistência social também são fundamentais para garantir a proteção e a recuperação da vítima.

O estupro de vulnerável é um crime que causa graves consequências físicas e psicológicas para a vítima, além de ferir sua dignidade e seus direitos humanos. É essencial que a sociedade esteja consciente da gravidade desse crime e que sejam tomadas medidas para preveni-lo e punir os responsáveis. A proteção e a assistência às vítimas também são fundamentais para garantir sua recuperação e sua segurança.

## INVENTÁRIO

Contabilizamos os adjetivos e as locuções adjetivas e encontramos cento e seis (106) do primeiro e cinquenta e um (51) do segundo, totalizando cento e cinquenta e sete (157) ocorrências adjetivas, como demonstra o gráfico:

**Gráfico 1:** Quantidade de ocorrências adjetivas em cada momento da narrativa



*Fonte: Elaborado pelos autores.*

De acordo com a contabilização realizada, elaboramos uma lista com todos os adjetivos e locuções adjetivas encontradas ao longo do conto, separados em pressentimento escrito em versal (um pequeno trecho que acontece antes do estupro), pressentimento escrito em itálico (que é o pressentimento da menina sentido no dia anterior), estupro e pós-estupro. Devido a isso, nossa análise também foi dividida dessa forma.

**Figura 2:** Relação de adjetivos e locuções adjetivas do pressentimento

PRESENTIMENTO	
ADJETIVO	LOCUÇÃO ADJETIVA
sêca, tresloucado, ligeiros, esbranquicenta, esvoaçantes	de cobras, da garganta de borralho flameante, de sol e de luz da manhã

Fonte: Elaborado pelos autores.

**Figura 3:** Relação de adjetivos e locuções adjetivas no pressentimento escrito em itálico

PRESENTIMENTO (ITÁLICO)	
ADJETIVO	LOCUÇÃO ADJETIVA
não nascido, morna, escura, desvendados, desconcertada, feminino, nervosa, quieta, sentados, amontoados, empanzinadas, sentado, direita, dobrada, mudo, suspenso, dissimulada, possível, repelente, branquicenta, descascada, dilatados, encardido, grossos, pendentes, nodosas, parado, esverdeado, imediato, pequenina.	do horizonte, de pérola, da noite, da manhã moles de animal manhoso, da fazenda, de cócoras, de fumos brabos, de macho, de mulher, em apoio, de vômitos, da casinha de queijo, do mundo, cheios de preguiça e cobiça, de um sorriso safado, de uma atmosfera carregada, de chuvas fortes, do rancho de coisa mal apreendida

Fonte: Elaborado pelos autores.

**Figura 4:** Relação de adjetivos e locuções adjetivas no estupro

ESTUPRO	
ADJETIVO	LOCUÇÃO ADJETIVA
necessário, morenas, apavoradas, não premeditado, gastos, não correspondido, agarrado, fortes, ardido, espetante, moreno apavorados, felina, desesperada, descalços, esverdeado, persistentes, taludas, embaraçada, desfeitas, ofegante, branquicenta, suada, pegajosa, ofegante cansada, muda, pontudos, gastas, desfiguradas, fina, maior, ardido, esfolante, virgem, dolorida, forte, solto, total, desvendado	em baque, de pé, de orvalho, de Jaraguá, do corpo, em crescendo, de homem, de sua garganta dorida, de dedos enormes, do ventre virgem, de homem, sem pudor, de luz do sol, sem forças, sem poder de resistência.

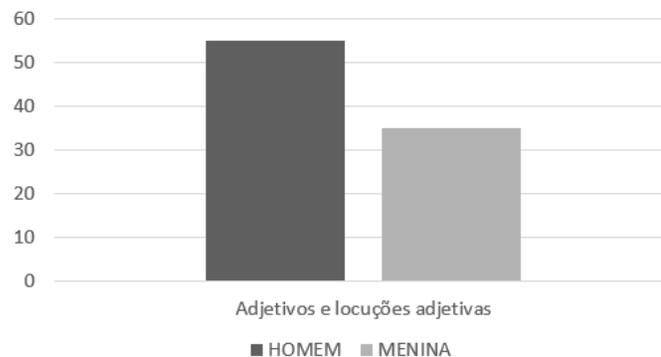
Fonte: Elaborado pelos autores.

**Figura 5:** Relação de adjetivos e locuções adjetivas após o estupro

PÓS-ESTUPRO	
ADJETIVO	LOCUÇÃO ADJETIVA
menina, nodosa, inchada, caninos, brancos, não vista, suado, descascada, pegajosa, forte, afiados, contida, suspensa, ligada, adocicado, quente, grosso, pavoroso, medonho, vermelho Vivo, sanguinolenta, surdos, acovardado, esticados, estirado, espantados, aflitos, imóvel, inerte, quente	de corisco, de árvore, de cobra, no ar, de melafosco em queda brusca, sem vida, de carne morta.

*Fonte: Elaborado pelos autores.*

Abaixo mostraremos a quantidade de adjetivos e locuções adjetivas utilizados pelo autor para descrever, especialmente, o homem e a menina:

**Gráfico 6:** Quantidade de adjetivos relacionados ao homem e a menina

*Fonte: Elaborado pelos autores.*

## ANÁLISE DOS DADOS

Segundo a definição do Dicionário de Linguística (DUBOIS *et al.*, 1973, p. 21) o adjetivo possui dois conceitos, um na Gramática Tradicional e um na Linguística Estrutural. Na primeira, tem a finalidade de se unir ao substantivo e exprimir a qualidade do objeto ou do ser, e se diferenciam em qualitativo e determinativo. No segundo para *Dubois et al.*(1973, p. 24) a linguística estrutural:

[...]distingue classes de adjetivos em vários casos: a) pela possibilidade ou não de receber graus de comparação[...]; b) por serem formas radicais ou derivadas[...]; c) por sua ocorrência mais frequente ou espontânea junto a substantivos que designem os seres animados ou inanimados[...]; d) por serem adjetivos de valor absoluto ou de valor relativo, exigindo complemento nominal [...]; e) pela natureza semântica da propriedade que denotam, agrupando-se em subsistemas[...]

Ainda, segundo Houaiss e Villar (2009) o adjetivo “serve para modificar um substantivo, acrescentando uma qualidade, uma extensão ou uma quantidade àquilo que ele nomeia (diz-se de palavra) [...]”. Dessa forma, o Bráz se preocupou em esquematizar o conto ora itálico e ora versal, em que é possível notar a marcação do tempo, em dois dias.

A marcação itálica se refere ao dia anterior ao estupro, no qual a menina passa manhã, tarde e noite pressentindo o perigo nos diversos olhares de seu “caçador”: olhos moles de animal manhoso, olhos de macho, olhos cheios de preguiça e cobiça.

Exemplo 1:

Olhos moles de animal manhoso<sup>1</sup>

1 As análises são feitas mediante as diferentes cores e sublinhado, em que o azul representará os substantivos, a cor vermelha os adjetivos e o sublinhado as locuções adjetivas.

A expressão “olhos moles” pode transmitir a ideia de que o homem não tem muita força de vontade, é indolente ou até mesmo preguiçoso. Já o adjetivo “manhoso” pode indicar um comportamento astuto, esperto, que tenta enganar ou conseguir algo através da manipulação. Ao associar esses adjetivos ao substantivo “animal”, a descrição sugere que o homem tem um comportamento instintivo, sem raciocínio ou controle emocional, o que pode ser visto como ameaçador ou intimidador.

A menção de que isso ocorreu de manhã cedo pode dar a entender que o homem está agindo de forma inapropriada, mesmo em um horário considerado socialmente mais adequado para interações casuais. No geral, essa descrição parece evocar uma sensação de desconforto ou insegurança em relação ao homem que é descrito.

Exemplo 2:

Olhos cheios de preguiça e cobiça.

O exemplo 2 apresenta uma descrição visual do personagem, transmitindo informações sobre seus sentimentos e intenções em relação à menina. A expressão “olhos cheios de preguiça” pode sugerir que o homem se encontra em um estado de indolência ou relaxamento, talvez como se estivesse em um momento de descanso ou despreocupação. No entanto, a inclusão da palavra “cobiça” no mesmo enunciado contrapõe essa primeira impressão, indicando que ele também está motivado por um forte desejo de possuir ou controlar a menina. A escolha de adjetivos contrastantes, “preguiça” e “cobiça”, cria uma tensão na imagem descrita, gerando um efeito dramático no leitor e contribuindo para a construção da atmosfera de tensão e desequilíbrio presente na cena.

É possível ainda interpretar que a expressão “olhos cheios” pode transmitir a ideia de uma fixação intensa do personagem em relação à menina, como se seus olhos estivessem repletos de sua imagem. Essa ideia é reforçada pela escolha dos adjetivos, já que

a cobiça sugere um desejo insaciável pelo objeto desejado. Dessa forma, a descrição do olhar do personagem pode ser vista como uma representação da violência sexual, na qual o corpo da vítima é tratado como um objeto de satisfação de desejos do agressor, sem levar em conta a sua vontade ou autonomia.

Exemplo 3:

#### Olhos de macho

Este exemplo de descrição de olhos através do adjetivo “macho” traz à tona uma concepção cultural sobre o que é considerado masculino e, por extensão, o que é considerado feminino. O adjetivo “macho” carrega consigo a ideia de força, virilidade e agressividade, enquanto o oposto seria a fragilidade e a submissão associadas à feminilidade. O uso deste adjetivo para descrever os olhos de um homem em um contexto de violência sexual, como é sugerido na pergunta, reforça a ideia de que o estupro de vulnerável é um ato de dominação e subjugação, e que o homem que o comete é visto como alguém forte e poderoso, enquanto a vítima é vista como fraca e vulnerável.

Além disso, a descrição dos “olhos de macho” também sugere uma associação entre a masculinidade e a sexualidade, como se a virilidade do homem estivesse ligada à sua capacidade de dominar sexualmente as mulheres. Essa associação é problemática, pois contribui para a perpetuação da cultura do estupro, que desumaniza as vítimas e justifica a violência sexual como uma forma de exercer o poder masculino sobre as mulheres. A análise da descrição “olhos de macho” nos mostra como a escolha de determinados adjetivos pode contribuir para reforçar estereótipos de gênero e perpetuar a cultura do estupro.

A marcação versal é referente ao segundo dia, quando todo o pressentimento do dia anterior se torna realidade logo pela

manhã. A menina percebe em meio as árvores um “rosto tresloucado” a observando.

Exemplo 4:

Rosto tresloucado

Entende-se pelo adjetivo “tresloucado”, que o homem possui uma feição desvairada, onde está estampada toda sua má intenção. Quando utilizado para descrever o rosto do homem, dá a entender que sua expressão é instável e imprevisível, podendo alternar entre a fúria e a malícia. Essa descrição pode indicar que o homem está perdendo a sanidade ou que está tão obcecado com seus próprios desejos que não consegue controlar suas emoções e impulsos.

Assim que percebe a menina sai em “pés ligeiros”. A descrição que o narrador utilizou nos levou a notar que ela sai em disparada fuga em direção a mata, na tentativa de se preservar. Sem êxito em sua fuga, o homem a agarra e ela tem suas “vestes desfeitas”. Interpretamos nesse trecho a brutalidade com a qual ele a pegou, foi tamanha, que a deixou nua.

Neste ato animalesco ele desliza a mão no liso “do ventre virgem” da menina, deixando claro que ela é virgem. Ao descrever a penetração como “dolorida”, compreendemos que ela sentiu dor, não apenas por ser sua primeira relação sexual, mas também por ter sido de maneira forçada, sem consentimento, com um homem asqueroso.

Analisamos que o narrador utilizou os substantivos *menina* e *mulher*, para descrever o estado da personagem, modificando-os gramaticalmente para adjetivos. Culturalmente, o termo *menina* é utilizado para designar uma pessoa do sexo feminino que nunca teve relações sexuais e foi com esse mesmo sentido que ele foi acoplado ao conto. Sob o mesmo ponto de vista, o termo *mulher* é designado para aquela que já teve relações sexuais.

Os muitos adjetivos e locuções permitem uma maior visualização física e subjetivada do personagem. Assim, o narrador utilizou uma quantidade expressiva dessa classe gramatical para descrever seu antagonista e despertar no leitor o mesmo que a menina sentia; nojo, repulsa e raiva. Como conseguimos observar nesses pequenos trechos: bafo-ardido, barba-espetante, homem – repelente, suor-en-cardido; nos quais cada substantivo recebeu seu qualificador que intensificou a sensação de repugnância pelo violentador.

A exemplo, o “suor” produzido pelo homem, não era apenas uma simples transpiração, já que o homem era sujo, asqueroso e imundo. Uma barba, nesse homem nojento é qualificada como espetante, é algo que reflete uma pessoa descuidada e que machuca quem for pressionada sobre ela.

Notamos que há uma recorrência da palavra “branquicenta” relacionada à pele do homem, o designando como branco, nos mostrando que ao contrário do que a sociedade pensa, não é só o negro que comete atos contra a lei, religião e a moral pública.

É notável que o homem é, consideravelmente, mais adjetivado que a menina. Como a menina perde sua voz e forças para lutar, é normal que ela não seja tão bem descrita quanto o homem. Ele, mesmo sendo o antagonista do conto, é o responsável por toda ação. É ele quem causa e vivencia todos acontecimentos expostos na narrativa. Por isso, conclui-se que sua descrição, através de adjetivos e locuções, ocorra com mais frequência e maior intensidade.

Das cento e cinquenta e sete (157) ocorrências adjetivas, escolhemos para a nossa análise estas já citadas, pois em nosso ponto de vista, são as que mais intensificam o conteúdo da narrativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que esta pesquisa veio contribuir para a compreensão do sentido que uma palavra leva dependendo de sua função gramatical e contextualização. Em um texto literário não se encontra apenas literariedade, mas também estruturas gramaticais e principalmente lexicais, no qual o narrador pode querer transmitir determinado aspecto e o leitor interpretar de uma outra maneira, além de abordar temáticas de extrema relevância social. Dessa forma, a análise de uma narrativa pode contribuir para um melhor amadurecimento pessoal e social.

Nesse estudo notamos que não basta apenas colocar as ocorrências adjetivas em um enunciado e sim elas devem ter sua bagagem cultural, pois caso ao contrário não darão sentido ao texto. Contudo, o narrador colocou propositalmente cada adjetivo e locução adjetiva para chamar a atenção do leitor e permitir que ele visualize melhor o enredo da estória.

Deste modo fica evidente não existir entre os falantes de qualquer língua escolhas lexicais gratuitas. Em qualquer gênero textual, neste caso no conto, a seleção das palavras implica imediatamente na intenção do autor/narrador possibilita ao leitor interpretações múltiplas conforme possibilita a linguagem subjetiva literária.

Buscamos enfatizar o papel textual do adjetivo, evidenciando os pontos de contato entre a organização textual e a significação de adjetivos e locuções adjetivas, mostrando suas propriedades discursivas a partir de seu emprego em um texto literário, o conto “Revelação”, de Braz José Coelho.

O adjetivo, nesse sentido participa de todo o enredo e estabelece o sentido propício ao texto. A seleção dos adjetivos e locuções adjetivas é, portanto, uma estratégia argumentativa que auxilia

a o sentido e encaminha o leitor para o desfecho determinado pelo autor, por meio desses empregos é possível selecionar, orientar e, principalmente, possibilitar coerência textual facilitando a identificação dos elementos categorizados pelos adjetivos.

É importante destacar a relevância do combate ao estupro de vulnerável na sociedade atual. O estupro de vulnerável é considerado um crime hediondo e abusivo, que ocorre quando uma pessoa se utiliza da vulnerabilidade de outra para praticar atos sexuais não consentidos, como no caso de crianças, adolescentes, pessoas com deficiência, entre outros.

É fundamental que sejam adotadas políticas públicas de proteção e prevenção a esse tipo de violência, bem como a conscientização da população sobre a gravidade desse crime. Além disso, é importante que as vítimas recebam o devido apoio e suporte emocional para superar o trauma vivido.

Enfim, concluímos que o sentido das palavras não é realizado sem a ajuda da gramática normativa e da mesma forma é necessário analisar o contexto em que os termos estão inseridos para se ter uma maior compreensão lexical. O léxico produz e transmite signos utilizados na formação de enunciados e a gramática dita as regras para que o vocábulo não fique disperso em uma frase, por exemplo. O adjetivo foi apenas um aspecto que nós analisamos e há muito mais a ser estudado.

## REFERÊNCIAS

ADJETIVO. In: DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 23.

BRASIL. Código Penal Brasileiro. **Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm). Acesso em: 10 mar. 2023.

BOSQUE, I. (1993). **Sobre las diferencias entre los adjetivos relacionales y los calificativos**. Revista de Lingüística, p. 9-48, 2010.

COELHO, B. J. Revelação. *In*: \_\_\_\_\_. **Peonagem e Cabroeira**. Goiânia: Editora Oriente, 1971. p. 81-85.

HOUAISS, A.; VILLAR, Mauro. **Dicionário eletrônico Houaiss versão 2.0.5.0**. Editora Objetiva, 2009.

MOTTA-ROTH, D.; SELBACH, H. V.; FLORÊNCIO, J. A. Conversações indisciplinadas na linguística aplicada brasileira entre 2005-2015. *In*: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.17-57.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. London: Routledge, 2001.

SÃO PAULO. Secretária Municipal da Saúde. **Manual de procedimentos operacionais para o atendimento das vítimas de violência sexual**. São Paulo, 2016.

# 2

*Joaquim Generoso de Freitas Neto  
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida*

## **PEDAGOGIA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS NAS PAISAGENS VIRTUAIS DA PESQUISA NARRATIVA**

## INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa buscamos entender narrativamente as experiências vividas por mim, Joaquim Generoso de Freitas Neto, enquanto professor de língua inglesa de um curso livre em um Centro de Extensão em Línguas de um Centro Universitário de Goiás abordando os letramentos críticos. Seguimos, então, o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000), pois entendemos que o processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias contribua para que se possa ter uma visão mais profunda das experiências vividas.

O objetivo geral deste trabalho é procurar entender, por meio das minhas narrativas como se deu o processo de ensino e aprendizagem por meio da pedagogia dos letramentos críticos durante as aulas online.

Como se sabe, o ano de 2020 foi marcado por uma das maiores catástrofes que o mundo já enfrentou; o surgimento de um novo vírus, denominado COVID-19, que se espalhou rapidamente da China, seu país de origem, para todo o mundo. Mudando a vida de muitos. Segundo Carvalho (2020) o muro entre a escola e os pais caiu. Com os filhos em casa, os responsáveis enfrentaram uma situação que não era novidade para eles. Foram muitos desafios enfrentados por parte de professores, pais e alunos.

Diante do surgimento desse vírus muitas pessoas tiveram de mudar suas rotinas, para se adaptarem à nova realidade. Empresas diminuíram o número de funcionários, teatros e cinemas fecharam suas portas, estabelecimentos com serviços essenciais tiveram de mudar suas formas de trabalhar e receber seus clientes, viagens foram canceladas, eventos com aglomeração foram proibidos, e quando percebemos o mundo estava um caos, revirado de cabeça para baixo, e com a educação isso não foi diferente.

Com as escolas fechadas os professores tiveram de adotar novas metodologias, muitos precisaram se capacitar em ferramentas tecnológicas, os alunos tiveram de se adaptar, os pais precisaram atuar mais ativamente no acompanhamento educacional de seus filhos. No intuito de tentar desacelerar a disseminação do vírus, as instituições de ensino adotaram, em consonância com o MEC, o que foi denominado “ensino remoto emergencial” afim de que os estudos continuassem. Eram aulas ministradas por meio de aplicativos como o *zoom*, *google meet*, *google classroom* e etc.

Não foi uma tarefa fácil. O processo de ensino e aprendizagem precisou mudar drasticamente, e muitos se sentiram despreparados e prejudicados por não saberem lidar com questões tecnológicas. Diante disso, busco com este trabalho, entender em quais momentos minhas aulas abordaram os letramentos críticos, quais experiências vividas que mais se aproximaram dos letramentos na abordagem didática, quais situações instigaram meus alunos a pensarem e agirem como sujeitos ativos.

## O PERÍODO PANDÊMICO E AS MUDANÇAS NECESSÁRIAS

No ano de 2020 vivenciamos um dos mais terríveis momentos na história do mundo com o surgimento do novo Coronavírus, um vírus mortal que se espalhou por todos os continentes mudando a forma de viver da maioria das pessoas. A educação não ficou fora dessas mudanças, e precisou se adaptar para que a transmissão e troca de conhecimentos continuasse.

Por isso tivemos de adotar medidas novas para continuarmos o processo de ensino e aprendizagem. Para tal, cada qual de suas casas, professores e alunos, por meio de ferramentas tecnológicas,

colocaram em prática o que foi denominado “Ensino Remoto Emergencial”. Em que as aulas eram ministradas por plataformas online, tais como: *Zoom, Google Meet, Whatsapp* entre outras adotadas por cada instituição. Além de utilizarem diversos recursos tecnológicos e aplicativos como recursos didáticos complementares.

Em 9 de maio de 2023, ano em que escrevemos este artigo, foi decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) o fim da pandemia. A vacina finalmente chegou, mais da metade da população mundial foi vacinada, mas muitas instituições de ensino ainda continuam com as aulas *online*. Muitos pais, alunos e até mesmo professores se sentem/sentiram inseguros com a modalidade remota e duvidam se ela é realmente eficaz. Diabolizar ou divinizar a tecnologia trata-se de um erro (FREIRE, 1996); seguindo essa linha de raciocínio buscamos entender como a pedagogia dos letramentos críticos foi abordada durante este tempo pandêmico.

## OS ESTUDOS DE DEWEY E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA NARRATIVA

John Dewey (1938; 1979), um grande estudioso da área da educação, foi um grande influenciador para que os caminhos da Pesquisa Narrativa fossem criados. Para o autor a palavra “experiência” é um termo chave nas diversas pesquisas. Para ele a experiência é pessoal e social. Segundo Clandinin e Connelly (2004) “As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tais, mas, eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles sempre estão em interação, sempre em um contexto social.”

A partir deste conceito, queremos compreender narrativamente as vivências do primeiro autor da pesquisa vividas nas paisagens no ensino de língua inglesa durante o período remoto

emergencial, afim de evidenciar as contribuições da pedagogia dos letramentos críticos para a aprendizagem de línguas.

Nos próximos capítulos conceituaremos o termo tecnologia, bem como seu uso na educação, sobretudo em tempos de ensino online, além de escrever sobre as experiências de Joaquim utilizando-a nas aulas de língua inglesa.

## OS CAMPOS DA TECNOLOGIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

A tecnologia está cada vez mais presente no ambiente escolar, muitos professores já adotavam ferramentas tecnológicas como recursos didáticos em suas aulas nas aulas presenciais, e diante da pandemia do novo Coronavírus, os meios de comunicação virtual foram o principal recurso para o processo de ensino.

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca imaginada. A internet, os canais de televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado. Kalinke (1999, p.15).

Seguindo essa linha de raciocínio precisamos saber que os alunos de língua inglesa estão cada vez mais conectados, e assim rodeados de informações e conteúdos diversos na internet que por muitas vezes, não sabem administrá-los e aproveitá-los de maneira produtiva. O professor enquanto mediador dessas ferramentas pode auxiliá-los a desfrutarem dos recursos de maneira mais eficaz.

Sendo assim, o uso da tecnologia no ensino de língua inglesa sempre foi essencial no processo de aprendizagem, e na pandemia,

se fez necessário o uso desta abordagem para que o processo de ensino/aprendizagem continuasse.

Segundo Kenski:

O ensino via redes pode ser uma ação dinâmica e motivadora. Mesclam-se nas redes informáticas- na própria situação de produção e aquisição de conhecimentos – autores e leitores, professores e alunos. As possibilidades comunicativas e a facilidade de acesso às informações favorecem a formação de equipes interdisciplinares de professores e alunos, orientadas para a elaboração de projetos que visem a superação de desafios ao conhecimento; equipes preocupadas com a articulação do ensino com a realidade em que os alunos se encontram, procurando a melhor compreensão dos problemas e das situações encontradas nos ambientes em que vivem ou no contexto social geral da época em que vivemos. (KENSKI, 2004, p.74)

Podemos ver que, por mais que ainda exista incertezas e dúvidas sobre a eficácia do ensino online, autores como Kenski abordam pontos positivos de utilizarmos os recursos tecnológicos como algo dinâmico e motivador. As ferramentas tecnológicas oferecem um imenso potencial pedagógico. Elas possibilitam o estudo em grupo, troca de conhecimento, aprendizagem colaborativa e etc.

## APRESENTANDO ALGUNS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Acontecimentos históricos na área da saúde, como a peste bubônica que assolou a Europa no século XIV, ou a gripe espanhola de 1928, ou a gripe suína (H1N1) em meados do século 21, assustaram o mundo e mudaram o rumo da nossa história. No ano de 2020 passamos por um dos momentos mais terríveis com o surgimento do novo Coronavírus (COVID-19), um vírus mortal que se espalhou pelo mundo mudando o modo de vida de muitas pessoas.

De acordo com Belloni:

A educação aberta e a distância surge cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial. (BELLONI, 2006, p. 3)

No caso da pandemia, as demandas por mudanças foram outras. Para continuarmos estudando, as aulas precisaram ser ministradas por plataformas online, como: *Zoom*, *Google Meet*, *Whatsapp*, *Google for Education*, *Google Classroom*, entre outras adotadas por cada instituição.

Estes aplicativos deram suportes pedagógicos que auxiliaram os professores a encontrarem meios de ensino mais eficazes, proporcionando aos alunos elementos didáticos ricos, valendo-se de recursos visuais como fotos, vídeos, além de exercícios dinâmicos, músicas, videoclipes, compartilhamento de tela no qual podemos exibir slides, escrever na tela, entre outros.

Ainda sobre a afirmação de Belloni (2006), nos questionamos que se a educação a distância estava cada vez mais presente na atualidade, por que enfrentamos tanta resistência de muitos com o ensino online? É possível adotar uma pedagogia crítica por meio das aulas online? É possível propor atividades em que os alunos interajam e sejam sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento no regime remoto? É possível instigar aos alunos um pensamento crítico acerca do saber nas paisagens virtuais?

Estas e outras perguntas pretendemos solucionar narrando minhas experiências em sala de aula virtual. Mas antes, discorreremos no capítulo seguinte do que se trata a pedagogia dos letramentos críticos, bem como a diferença entre a pedagogia dos letramentos na abordagem didática.

## A PEDAGOGIA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro:

As pedagogias críticas lidam com a ideia de que os letramentos estão no plural, reconhecendo as múltiplas vozes que os aprendizes trazem para a sala de aula, os diversos locais da cultura popular, as novas mídias e as diferentes perspectivas que existem em textos do mundo real. Além disso, defendem a ideia de que os estudantes são construtores de significado, agentes, participantes e cidadãos, que usam a aprendizagem dos letramentos como uma ferramenta que lhes permite maior controle sobre os modos como agem para construir significados em suas vidas, em vez de elemento destinado a torná-los alienados, inundados ou excluídos por textos com os quais não estão familiarizados. (KALANTZIS; COP; PINHEIRO, 2020, p.139)

Trabalhar as pedagogias críticas em aulas presenciais sempre foi um desafio para nós, professores. Criar atividades que envolva os alunos e os fazem pensar criticamente por meio dos letramentos nunca foi tarefa fácil. Proporcionar uma educação verdadeira conforme cita AYERS (2010) que seja ousada, aventureira, criativa, esclarecedora, vívida, desafiadora sempre foi o foco de minhas aulas. É isto que propõe a pedagogia crítica, diferente do que AYERS (2021) chama de “mero treinamento”, algo para súditos leais, empregados tratáveis, soldados obedientes e etc.

Ainda, segundo Freire & Macedo (1987) pedagogia dos letramentos críticos é uma abordagem que busca desenvolver habilidades de leitura e escrita crítica, promovendo a compreensão das relações de poder presentes nas práticas de leitura e escrita e capacitando os estudantes a agirem como agentes de mudança em suas comunidades. O quadro abaixo ilustra as principais diferenças entre

a Pedagogia dos letramentos na abordagem crítica e a Pedagogia na abordagem didática.

**Quadro 1:** Diferença entre Pedagogia dos letramentos na abordagem crítica e a Pedagogia na abordagem didática.

Pedagogia dos letramentos na abordagem crítica	Pedagogia dos letramentos na abordagem didática
Valores democráticos – agindo sobre questões e problemas reais no mundo	Regras formais, habilidades mecânicas
Sujeito ativo, participativo	Sujeito passivo, complacente
Educação	Treinamento
Transformação pessoal e social	Reprodução social

*Fonte: Adaptado de KALANTZIS, M; COPE, B.; PINHEIRO, P. (2020).*

De acordo com Rojo (2012), a pedagogia dos letramentos críticos tem como objetivo desenvolver habilidades de leitura e escrita que permitam aos alunos compreender criticamente a realidade em que vivem e, assim, transformá-la.

Diante disso o tópico a seguir abordaremos as contribuições das experiências para a pesquisa científica e buscarei narrar algumas experiências em que pude constatar em quais momentos minhas aulas seguiram mais uma abordagem crítica, e em quais seguiram mais uma abordagem didática.

## CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA NARRATIVA

Segundo Clandinin & Connelly (2000), a pesquisa narrativa é uma abordagem metodológica que valoriza a complexidade e a riqueza da experiência humana, dando voz aos sujeitos pesquisados para que possam contar suas histórias e significados em seus

próprios termos, permitindo ao pesquisador compreender e interpretar o mundo a partir de múltiplas perspectivas e contextos.

De acordo com a abordagem metodológica da pesquisa narrativa proposta por Clandinin e Connelly (2000), a experiência é um elemento central para a pesquisa científica, pois é a partir dela que se pode obter uma compreensão mais profunda e significativa da vida dos sujeitos pesquisados. A pesquisa narrativa valoriza a experiência subjetiva e a perspectiva dos sujeitos, permitindo que suas histórias e narrativas sejam consideradas como fontes importantes de conhecimento.

Dessa forma, a experiência é vista como um elemento fundamental para a construção de uma pesquisa mais rica e complexa, que leve em conta a diversidade de vozes e histórias presentes em uma determinada comunidade ou contexto. Assim, a pesquisa narrativa destaca a importância da experiência para a pesquisa científica, incentivando a reflexão sobre a forma como as experiências pessoais e sociais influenciam e moldam a vida das pessoas, bem como a necessidade de considerar essas experiências como parte integrante do processo de pesquisa.

Com base nestas informações, narro abaixo algumas experiências que moldaram minha forma de ensinar e aprender, além de fatos que contribuíram para a formação do professor que tenho me tornado, e algumas ferramentas que contribuíram para a aplicação da pedagogia dos letramentos críticos durante as aulas remotas.

### *Tentativas desafiadoras*

Era uma segunda-feira de manhã do mês de março de 2020 quando recebi uma mensagem da minha coordenadora no grupo dos professores convocando-nos para uma reunião urgente no período da tarde. Senti um frio na barriga, pois já imaginava que seria algo relacionado ao Coronavírus, pois na sexta anterior eu tinha

ministrado aulas normalmente e no fim de semana nos noticiários só se falava de mortes, desempregos, caos nos hospitais e para completar, o prefeito de Goiatuba decretou *lockdown*. Mal consegui almoçar de ansiedade e angústia.

Cheguei ao centro universitário onde ministrava aulas de inglês em um curso de extensão e o ambiente estava triste e vazio. Caminhei até a salinha que iríamos ter a reunião, quero dizer, salinha não, salona, pois para manter o distanciamento estávamos todos os cinco professores de línguas e minha coordenadora, de máscaras, sentados um longe do outro com cara de assustados.

As notícias eram péssimas, havíamos perdido muitos alunos, algumas turmas precisaram ser fechadas por não ter o número mínimo de estudantes para continuar, e eu não fazia ideia de como seria meu futuro a partir dali, pois eu como contratado, corria o risco de ficar sem emprego. Minha coordenadora logo perguntou quais seriam nossas ideias para continuarmos trabalhando.

Eu fui o primeiro a levantar a mão e sugerir. Disse que podíamos usar os grupos de *Whatsapp* para gravar videoaulas e enviar aos alunos. A princípio parecia ser a única ideia para aquele momento. Todos concordaram e, confesso que achei minha ideia um arraso. Cheguei todo motivado em casa, mandei mensagem aos meus alunos dizendo que nossas aulas não iriam parar e que seríamos a primeira instituição de ensino de Goiatuba que continuaria nossas aulas no formato “EAD”.

Ao contrário do que eu imaginei, muitos disseram que não gostavam de “EAD”, que não aprendiam assim, e que iriam trancar o curso até voltarmos presencial. Outros diziam que, por conta do lockdown, ficaram sem renda e até mesmo sem empregos e que não poderiam continuar o curso. De dez turmas, sobraram cinco.

Na mesma noite, revirei meu quarto do avesso, projetei meu notebook na TV, improvisei um pedestal para o celular com uma

base de liquidificador e gravei minha primeira videoaula. Tive que baixar um compressor, pois o vídeo ficou muito longo e pesado e não enviava no *Whatsapp*. E foi assim durante aproximadamente três semanas. No início meus alunos me davam feedback, faziam os exercícios propostos, gravavam também vídeos deles mesmos como sugestão de cada aula, mas com o tempo fui vendo que isso foi diminuindo.

As interações não eram mais de todos, não recebia as atividades propostas, e tampouco os alunos gravavam mais vídeos para que eu pudesse avaliar a oralidade. Alguns dias depois, as demais escolas de Goiatuba também retornaram suas atividades pedagógicas, fazendo praticamente o mesmo que nós. Enviavam aulas gravadas por eles mesmo, videoaulas prontas do *Youtube*, listas e mais listas de exercícios e eu sentia meus alunos cada vez mais distantes.

Estava cada dia mais frustrado, pois me dedicava tanto para gravar meus vídeos de mais de 30 minutos de duração e percebia que meus alunos já nem mais os baixavam, tampouco faziam as atividades que eu pedia sempre no final de cada vídeo. Percebi que minha ideia que parecia ser um arraso daquela reunião na manhã de março havia se tornado um tremendo fracasso.

Percebi que minhas práticas não abordavam a pedagogia dos letramentos críticos, não criava atividades que envolvia os alunos; eles já não se interessavam pelos exercícios repetitivos que eu propunha, e eu sentia que eles não desenvolviam mais como antes.

A forma como eu propunha as atividades não despertava em meus alunos um senso crítico, e por um tempo eu pensei que, de fato, não era possível adotar uma pedagogia crítica durante as aulas remotas, pois como afirmam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) os letramentos críticos envolvem múltiplas vozes, os alunos são construtores de significado, são sujeitos ativos, não são alienados, ou excluídos.

Precisava mudar os rumos, adotar novas estratégias, aplicar o que os letramentos críticos chamam de “novas mídias da cultura popular”, que assumem várias formas, incluindo literatura popular, música, televisão, filmes, quadrinhos, revistas, internet e videogames.

Comecei então a estudar, me capacitar em ensino online e conheci alguns aplicativos como o *Zoom*, um aplicativo de videochamadas em que as aulas acontecem de maneira síncrona. Para mim foi uma descoberta fantástica, pois mesmo em tempos de distanciamento social, eu podia ver e conversar com meus alunos ao vivo. Com o *Zoom* eu podia propor diálogos, discussões, interações, debates e etc.

Mas ainda tinha muita vontade de aprender cada vez mais, para tornar as aulas mais interessantes e menos cansativas. Com meus estudos, conheci outros instrumentos digitais, como o “*Kahoot*”, uma ferramenta de criação de jogos educativos. Meus alunos adoraram o jogo, e eu pude notar que eles assimilaram melhor o conteúdo por meio do aplicativo. Também utilizava o *Zoom* e *Kahoot* para trabalhar com músicas. Apresentava uma canção em inglês que fazia parte da cultura deles e trabalhava os aspectos linguísticos e gramaticais dela.

Conforme afirmam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) na pedagogia do letramento na abordagem didática a mídia e a cultura populares eram vistas como mero entretenimento, não como material de aprendizagem sério, relacionado ao letramento; era considerada uma cultura de lixo, já na pedagogia do letramento na abordagem crítica eram consideradas de alta cultura.

Eu logo percebia que essa alta cultura estava sendo eficaz. Meus alunos se interessavam mais pelas aulas, buscavam mais, interagem mais, não eram mais sujeitos passivos da aprendizagem, as aulas online estavam fluindo e eu ficava cada dia mais motivado a aprender novos recursos.

Conheci também aplicativos como o "*EduPulses*" e o "*Mentimeter*" que são ferramentas de criação de nuvens de palavras, perguntas e respostas, *quizzes* e etc. e descobri que com eles eu conseguia atingir alunos que no ensino presencial eram tímidos e quase não participavam das aulas.

Com o recuso de criação de nuvens de palavras, meus alunos mais introvertidos se sentiam mais seguros em participar, pois cada um respondiam alguma questão proposta de maneira anônima e discutíamos abertamente sem expor ninguém, aplicando o que é dito sobre a utilização das mídias digitais em sala de aula, onde elas "adicionam outra camada de oportunidade pedagógica para os professores, criando um espaço contemporâneo, onde as vozes dos alunos podem ser expressas." (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020 p.148)

Todas essas experiências iam gerando em mim muita motivação, e a cada aula eu queria trazer algo novo para que as aulas ficassem mais dinâmicas. Descobri então outra ferramenta chamada "*Kumospace*", um espaço digital em que diversas pessoas podem entrar e interagirem entre si em diversos grupos. Eu percebia que no "zoom" eu não conseguia criar grupos diferentes para que eles interagissem sem que o áudio atrapalhasse um grupo ou outro.

Com o *Kumospace* era possível que eu dividisse os alunos e que cada um ficasse em um espaço diferente interagindo apenas com quem estivesse por perto, e com a possibilidade de eu ir me deslocando entre um grupo e outro interagindo também com eles. Com essa ferramenta eu consegui possibilitar o que afirma Pennycook (1994) que a pedagogia crítica faz com que a aula de inglês se torne um espaço de reflexão.

As atividades de casa, as avaliações também foram modificadas. Eu não podia mandar mais listas e mais listas de exercícios repetitivos. Agora eu usava aplicativos como o "*Socrative*", o "*Google forms*", entre outros para que essas tarefas se tornassem mais dinâmicas.

Para Silva (2010, p. 72), é latente a necessidade e escassez de estudos que focalizem o processo de formação de professores para o meio virtual. Eu percebia essa necessidade em minha prática docente, e a cada dia eu me redescobria enquanto professor. A cada aula eu me reinventava, aprendia novos recursos, mudava os rumos da minha maneira de ensinar e de ver meus alunos aprendendo.

“Agora mais do que nunca, é aparentemente necessário que equipemos nossos alunos com as ferramentas críticas necessárias para ler textos, ler o mundo, afim de que possam ser capazes de transformar seu mundo e seu lugar nele.” (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020 p.144) Essa afirmação segue sendo um desafio para mim enquanto professor, e durante a pandemia foi um desafio ainda maior, contudo descobri com muito estudo e dedicação que era possível, apesar de não ser um caminho fácil, sigo em busca de formar cidadãos críticos, pensantes, seres humanos capazes de mudar o mundo ao seu redor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver, reviver, contar e recontar experiências é um processo que nos possibilita um estudo mais profundo e pessoal sobre determinado assunto. Narrar minhas experiências enquanto professor de língua inglesa durante o regime remoto emergencial foi de suma importância para entender quais tensões, desafios, momentos que mudaram minha forma de pensar e de ministrar aulas, que mudaram a forma dos meus alunos de aprenderem língua inglesa.

Durante este estudo, pudemos perceber em quais momentos minha prática pedagógica seguia a pedagogia na abordagem didática e em quais seguia na abordagem crítica.

Hoje, com mais da metade da população brasileira vacinada, muitas instituições voltaram suas aulas presenciais, mas sabemos que os rumos da educação nunca mais serão os mesmos. Mudamos, aprendemos, sofremos, nos modificamos. A forma de ensinar e aprender nunca mais será a mesma.

Entendemos que este estudo possa contribuir com a formação de professores que mesmo com aulas presenciais ou online ainda possam usar as ferramentas tecnológicas a seu favor, na intenção de instigar nossos alunos a serem seres pensantes, sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem, pensantes, críticos, a fim de que eles possam modificar para melhor a sociedade em que estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**, 5. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

CARVALHO, Murilo. **A pandemia trouxe os pais para dentro da vida escolar dos filhos**. 2020. Disponível em: <<https://blog.lumaescola.com.br/a-pandemia-trouxe-os-pais-para-dentro-da-vida-escolar-dos-filhos/>>. Acesso em: 21 julho. 2022.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey Bass, 2000. 211 p.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.

\_\_\_\_\_. **Experiência e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. 3. ed. Passo Fundo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, P., & Macedo, D. **Literacy: Reading the word and the world**. Routledge. 1987.

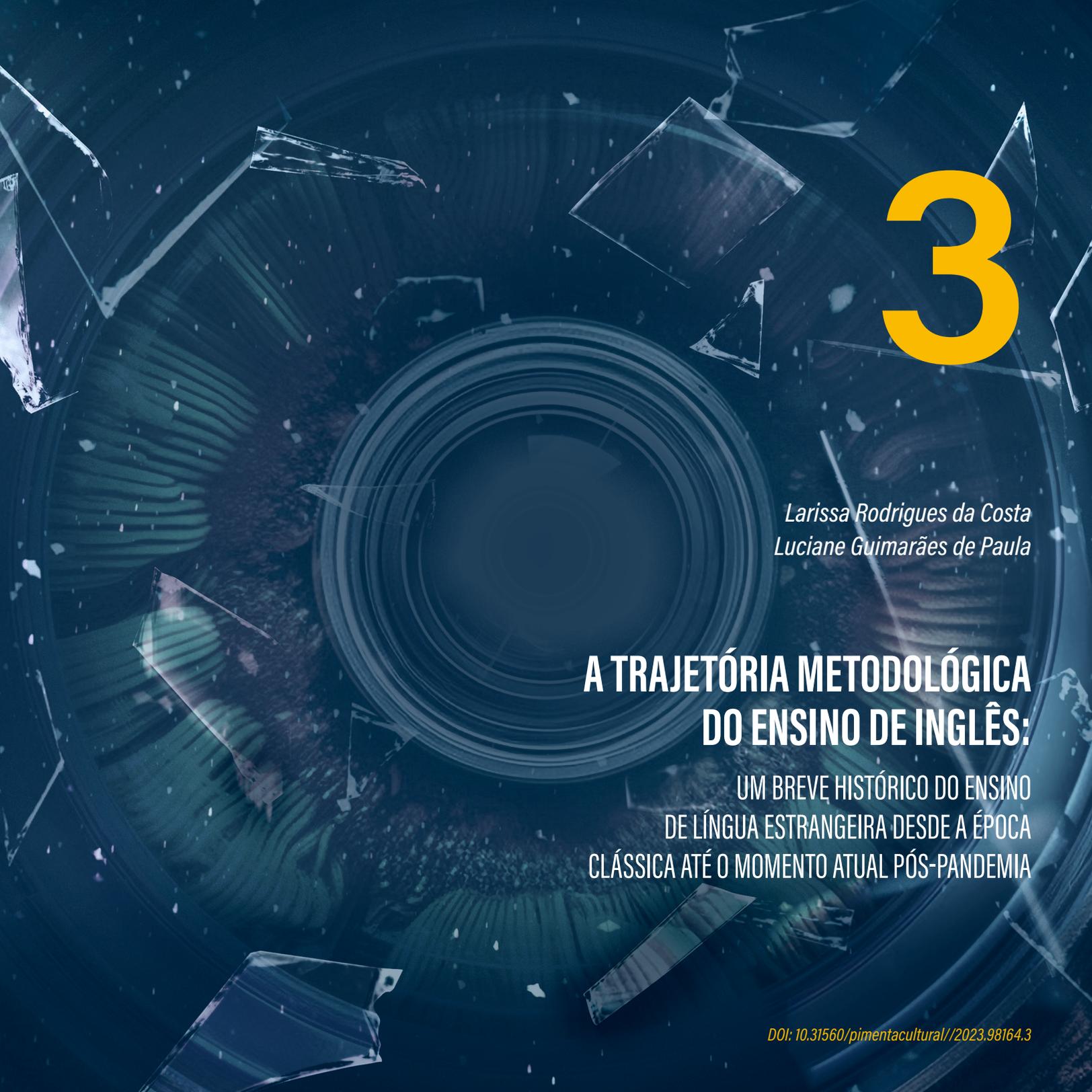
KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

KALANTZIS, COPE E PINHEIRO. **Letramentos**. Campinas SP. Editora da Unicamp, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2° ed. Campinas SP. Papyrus, 2004.

PENNYCOCK, A. **The Culture politics os English as an International Language**. London: Longman, 1994.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. Parábola Editorial. 2012.



3

*Larissa Rodrigues da Costa  
Luciane Guimarães de Paula*

## **A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ENSINO DE INGLÊS:**

**UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO  
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DESDE A ÉPOCA  
CLÁSSICA ATÉ O MOMENTO ATUAL PÓS-PANDEMIA**

## INTRODUÇÃO

Por meio de pesquisas realizadas na internet, por trabalhos desenvolvidos nos últimos 5 anos, é possível perceber que os professores de Língua Inglesa (doravante LI) como Segunda Língua do mundo inteiro passam por desafios semelhantes às dificuldades enfrentadas por docentes de LI no Brasil em relação à metodologia a ser adaptada em sala de aula. Apesar da aparente indefinição metodológica do momento atual, as escolas de idiomas vendem seus cursos para os alunos com rótulos de métodos eficazes, comunicativos, dentre outros. Na realidade, faço essa afirmativa baseando-me na minha experiência no mercado de trabalho, considerando o período que tenho estado inserida no contexto educacional e em contato com tais instituições. De fato, frequentemente deparo-me em momentos de crise tanto da minha parte quanto de outros colegas professores que me questionam a respeito da metodologia e do ensino da língua inglesa adotada em sala de aula. Hipoteticamente, a abordagem comunicativa seria a abordagem mais propícia a ser seguida ou escolhida como guia das práticas docentes durante as aulas ministradas. Não obstante, há certa distância entre aquilo que aconselhamos e prescrevemos fazer daquilo que realmente acontece nas salas de aulas físicas e virtuais.

Dando continuidade, em um determinado momento do meu percurso como professora de inglês, me senti despreparada, uma vez que a minha fluência em inglês não me garantiria o mesmo sucesso ao guiar outras pessoas rumo a essa meta. Cada aluno tem uma forma diferente de estudar, aprender os conteúdos e de inserir o idioma na sua vida. À medida que tive contato com mais alunos, mais perdida e distante eu me sentia, pois já queria encontrar um método certo e definido que funcionaria com todos.

Partindo desse contexto, entendi que era necessário ir muito além dos livros que até então eu tinha lido durante a graduação.

Inclusive, quando passei a perceber esses movimentos de crise pela busca do melhor método ou abordagem e, do mesmo modo, pela execução da melhor aula, tive necessidade de mergulhar mais a fundo sobre a história metodológica do ensino da LI, a fim de refletir sobre as diferentes práticas e de fazer, caso preciso fosse, ajustes nas minhas próprias aulas, visando contemplar o interesse e a necessidade dos alunos para fazê-los obterem um maior aproveitamento das aulas.

Progredindo no assunto com relação ao nosso contexto histórico, a pandemia afetou diretamente o ensino no mundo, bem como no Brasil, em todos os sentidos. Seria, portanto, injusto não abordar aqui também esse tema, pois esse momento da história mundial funcionou como catalisador da globalização. A respeito da globalização, em uma entrevista, Claval (2020) diz:

A globalização, portanto, teve um papel no impacto da pandemia de três maneiras: (1) na velocidade de sua propagação; (2) devido à vulnerabilidade de populações que são muito móveis no seu dia a dia e frequentemente moram ou trabalham em ambientes que aglomeram, o que explica o impacto particularmente forte da pandemia em grandes metrópoles e em indústrias onde os trabalhadores estão posicionados próximos uns dos outros.

Sobre o cenário atual da educação, o qual o mundo todo está sofrendo as consequências causadas pela pandemia do Covid-19, especialmente no que diz respeito ao ensino remoto, a necessidade do distanciamento social durante o enfrentamento da doença fez com que o ensino online se tornasse mais pertinente, o que, também, foi muito importante para mim, já que atualmente dou aulas online de inglês. Assim, conhecer o trajeto das metodologias do ensino do inglês, desde as mais clássicas até as mais diversificadas que nos deparamos no presente, me parece valioso e indispensável para a formação docente. É, sem dúvidas, um conhecimento que será de grande valia para o desenvolvimento profissional de futuros professores

que poderão se beneficiar e aprimorar suas práticas em sala de aula, tanto presencialmente quanto no ensino remoto/online.

Segundo Friedman (2020), colunista de opinião do jornal New York Times, atualmente instituições de todas as partes do mundo e de todas as áreas contratam pessoas sem formação acadêmica. Ele aponta a respeito da área educacional, estamos vivendo a maior revolução de todos os tempos. De acordo com sua experiência, se você tem conhecimento, não necessariamente acadêmico, e pode demonstrar que você sabe sobre aquele assunto e está se aprimorando com treinamentos online para realizar as tarefas de que precisam, com certeza você está contratado.

Partindo dessa premissa, há uma mudança estrutural de diplomas para habilidades, a procura não está mais em solucionadores de problemas, contudo as mentes mais brilhantes são aquelas que preveem os problemas antes mesmo das pessoas perceberem que elas os têm, ou ainda, identificar coisas que as pessoas querem antes mesmo de elas saberem que os querem. Logo, tais profissionais modernos são pessoas que têm interesses diversos na arte, literatura, antropologia, ciência, dentre outras. Nesse sentido, pensando em mim como professora de inglês, entendo que para ser bem-sucedida, devo ser uma profissional que tenha desejo pelo saber e fome de aperfeiçoar as minhas práticas.

Então, é possível que haja uma lacuna metodológica entre nós professores de inglês em geral, seja nos profissionais recém-formados, ou mesmo, naqueles que já atuam no ramo há bastante tempo, busco através desse trabalho estudar historicamente o ensino da LI, a ponto de encontrar no passado vestígios que possam me fazer entender a minha realidade como professora de inglês em crise. Desse modo, percebo que ter uma boa didática não é suficiente para ser um bom profissional, é necessário conhecer como cheguei a essa didática, qual a origem dessa prática, é necessário conhecer o percurso teórico-metodológica do ensino da LI para estabelecer uma boa relação com o processo de ensino e aprendizagem.

Tendo isto em mente, considerando a necessidade de conhecer a trajetória histórica do ensino de línguas estrangeiras, de modo específico da LI, a presente investigação por meio de uma pesquisa bibliográfica foi realizada. Assim, neste trabalho busco atingir o objetivo geral que é fazer um histórico dos métodos desde mais os clássicos, passando pelos métodos muito conhecidos, em seguida, pelo pós-método e finalizando com a forma que a pandemia afetou e influenciou na metodologia dos professores pelo uso das novas tecnologias. Associados a esse objetivo maior, procuro especificamente identificar quais métodos do passado são ainda coerentes nos dias de hoje e, além disso, fazer, no final, uma breve discussão sobre o perfil do professor de LI que consegue contribuir positivamente na jornada dos alunos sentido à fluência nos ambientes virtuais.

Desse modo, para realizar a presente investigação realizei uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, que conforme GIL (1999), é uma metodologia de pesquisa desenvolvida baseada em um material já elaborado, como livros, teses, dissertações, artigos científicos e outros.

Para essa primeira etapa, a chamada revisão da literatura, que segundo Cardoso (2016), é uma etapa importantíssima, pois demonstra o nosso conhecimento acerca de outros trabalhos que abordaram nosso tema, possibilitando ver as conclusões que outros pesquisadores fizeram, bem como enriquecer a discussão do nosso trabalho. Assim, inicialmente fiz um levantamento de trabalhos, dissertações e teses no banco de teses e no Google acadêmico, contextualizando o ensino de línguas estrangeiras desde os primeiros métodos como o método da Gramática e Tradução, o método Audio-lingual e a Abordagem Comunicativa até os dias atuais, em que muito se fala da era Pós-Método.

Posteriormente, analisei os documentos em busca de articulações entre teoria e o efetivo, com o objetivo de selecionar os métodos que ainda fazem sentido na realidade do ensino de inglês

no contexto pós-covid-19. Assim, finalmente, entrego propostas de contribuições ao conhecimento vigente sobre o assunto investigado.

Após o levantamento bibliográfico sobre o tema, com o intuito de conhecer melhor o contexto metodológico do ensino de línguas, bem como as mudanças ocorridas durante a pandemia do covid-19, teci algumas considerações sobre o ensino no momento pós-pandêmico, tendo como base a análise dos dados levantados durante a realização da pesquisa. Como as mudanças evidenciadas no cenário do ensino de línguas estrangeiras nos últimos 2 anos ainda são um tema recente, espero que a presente pesquisa seja de grande valia e interesse da comunidade de estudiosos que se interessam pelo ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente da LI.

Nas próximas seções, faremos uma contextualização histórica dos métodos de ensino de idiomas, começando pelos primeiros métodos das línguas clássicas como o Grego e o Latim, no séc. IV A.C, passando pelos métodos que surgiram durante e após o período da Primeira Guerra mundial, como o Método Áudio Lingual, em seguida os métodos e abordagens inspiradas por teorias humanistas, como o Método Sugestopédico, o *Community Language Learning*, o *Silent way*, *Communicative Language Teaching* (a abordagem comunicativa), pelo pós-método e, por fim, pelas tendências metodológicas do período pós-pandêmico.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Como dito anteriormente, é comum observar que ainda hoje há entre professores dúvidas em relação à metodologia de ensino utilizada em sala de aula (ALVES, 2019). De fato, muitos professores de inglês atuam em sala de aula seguindo a orientação metodológica da escola em que trabalha ou de maneira intuitiva, baseado na sua

experiência como aprendiz da língua. Assim, apesar de vivenciar o período do pós-método (OLIVEIRA, 2014) como discutiremos com maior detalhe logo adiante, faz-se necessário, agora, exemplificar um breve histórico dos métodos e das abordagens de ensino de língua estrangeira que pautaram o ensino de idiomas ao longo da história.

## UM BREVE HISTÓRICO DE ALGUNS MÉTODOS CLÁSSICO

Desde o ensino de línguas clássicas como o grego e o latim, pode-se dizer que já havia a busca por um método de ensino que favorecesse os alunos durante o processo de aprendizagem. No caso do grego ou do latim, o ensino era pautado em regras de gramática e de exercícios de tradução e versão para a língua nativa do aprendiz, por esse motivo a origem do termo Gramática e Tradução. Assim, pode-se afirmar que o início do ensino formal de línguas estrangeiras se deu no séc IV A.C. com o ensino de línguas clássicas como o Grego e o Latim.

Conforme destaca Brown (1994), na sociedade da era moderna, aprender esses idiomas era muito importante já que eles eram vistos como indício de boa formação. De fato, em várias escolas da Europa o ensino de grego e latim era obrigatório com o intuito de desenvolver diferentes habilidades, como o raciocínio por meio de análises sintáticas. A metodologia predominante era a Gramática e Tradução que permaneceu entre os anos de 1840 até 1940, entretanto, mesmo tendo passado por várias remodelações, o método da Gramática e Tradução ainda está presente em alguns lugares (BROWN, 1994).

No século XIX, os professores de línguas estrangeiras, com a intenção de incentivar a aprendizagem de idiomas como o Inglês, Alemão e Francês, adotaram métodos da era clássica. Esses, por sua vez, eram fundamentados em listas de palavras, explicações gramaticais densas, exercícios de tradução e versão. O objetivo deste

método era apenas ler, compreender e traduzir. Então, as habilidades orais e a pronúncia eram deixadas de lado na aprendizagem, uma vez que as aulas eram ministradas na língua-mãe. Hoje, temos um cenário diferente no ensino de línguas, mas não é muito difícil achar escolas de idiomas e professores que ainda acreditam nele e o aplicam em sala de aula. Muitas vezes isso se deve por falta de conhecimento e instrução.

## O PRIMEIRO MÉTODO BASEADO EM UMA TEORIA LINGÜÍSTICA

Com o passar dos anos e do avanço dos Estudos da Linguagem e das Teorias Linguísticas, constata-se o desenvolvimento e o surgimento de novas metodologias de ensino. Um dos adventos que estimulou bastante o ensino e aprendizagem de idiomas foi o período das guerras mundiais, em razão de, naquele contexto bélico, haver a necessidade de soldados fluentes em diversos idiomas, principalmente por causa da atividade de espionagem. Era, então, de extrema importância ouvir e traduzir bem as mensagens captadas em rádios e escutas (OLIVEIRA, 2014).

De fato, o contexto da Primeira e Segunda Guerra Mundial foi um marco para o desenvolvimento de metodologias de ensino, dado que o exército americano percebeu a indispensabilidade de ter soldados fluentes em várias línguas estrangeiras, tais como Alemão, Francês, Italiano, Chinês, Japonês e outras. Surgiu, desta forma, o programa especial, em 1942, com apoio de 55 universidades americanas para formação de intérpretes, decodificadores e tradutores (OLIVEIRA, 2014). Infelizmente, é neste cenário de guerra que nasce o método que viria a ser conhecido como o método audiolingual. Tal método foi desenvolvido a partir das tendências metodológicas de aprendizagem realizadas pelo exército americano, chamado de “The Army Method”, ou seja, Método do Exército (BROWN, 1994).

O desenvolvimento do Método do Exército mudou o ponto de vista em relação ao ensino dos idiomas e foi totalmente oposto à Gramática e Tradução, porquanto falar e entender bem a língua dos inimigos mantinha um exército inteiro vivo, durante um ataque, por exemplo. Mais tarde, o Método do Exército passou a ser chamado de Método Audiolingual, que veio a ser o primeiro método concebido a partir de uma teoria linguística estruturalista e da teoria de aprendizagem comportamentalista (NUNAN,1999).

Avançando pela história, os linguistas dos anos 60 passaram a buscar explicações fazendo comparações. Essa técnica ficou conhecida como análise contrastiva (doravante AC) e a comparação era feita entre a fonologia da língua-alvo e da língua-mãe. Assim, era possível identificar quais seriam os impedimentos e dificuldades específicas de pronúncia da língua alvo a despeito do sistema fonológico construído pela língua-mãe, essa nova onda deu início a inovação dos métodos e materiais aplicados até àquela altura.

No entanto, com o aprofundamento dos estudos linguísticos, a AC e certas contradições que emergiram em relação aos métodos anteriores fizeram com que o método Audiolingual e os demais perdessem notoriedade e eventualmente abriu-se espaço para que novas metodologias surgissem e ganhassem visibilidade no cenário mundial (BATISTA, 2000).

## ALGUNS MÉTODOS HUMANISTAS DOS ANOS 70

Os anos 70 foram marcados por uma nova tendência entre os linguistas, particularmente pelo interesse não mais pela análise contrastiva que enfocava o estudo comparativo entre diferentes línguas, mas sim pela análise de erros (MOITA LOPES, 1996). Na década de 70, os erros que aprendizes de uma língua cometiam deixaram de ser vistos como algo prejudicial, mas sim como dados importantes para a compreensão do processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Segundo Moita Lopes (1996) os erros eram importantes para entender fenômenos que envolvem o processo de aquisição de uma nova língua, fase de aprendizagem que ficou conhecida como interlíngua, ou seja, é “a transição entre a língua nativa e a língua aprendida” (1996, p. 114). Como destaca esse autor, vários aspectos podem ser analisados como a sintaxe, a semântica, fonologia, ortografia e estilística, dentre outros aspectos.

Em seguida, outros estudos e pesquisas, como os de Chomsky a respeito da Gramática Gerativa acabaram desestruturando as formulações estruturalistas e comportamentalistas propostas até então. Chomsky considerava a criatividade do aprendiz dentro da língua que estava sendo adquirida, problematizando a repetição sem contexto. A partir desse momento, os estudiosos passam a buscar novas explicações que não eram contempladas pelas convicções formuladas até aquele período (BROWN,1994).

Os métodos que surgiram nesse momento foram o *Silent Way* (Método Silencioso), o *Total Physical Response*, o *Community Language Learning*, o *Suggestopedia* e outros. Neste período, por causa das hesitações dos linguistas da época, a procura por um método diferente era objetivada, já que os propostos anteriormente foram desmistificados e criticados. Por fim, surge então o *Communicative Language Teaching*, ou abordagem Comunicativa “*Communicative Language Teaching*” (BROWN, 1994). Até os dias atuais, essa abordagem apresentou mais coerência entre a necessidade de fala e pronúncia dos alunos, além da liberdade do professor em poder escolher quais teorias e crenças que mais se identificavam. Na próxima seção, eu mergulho na Abordagem Comunicativa e em todas as implicações e a acompanhariam.

## A ABORDAGEM COMUNICATIVA

Dentre essas novas metodologias do ensino de línguas que surgiram a partir dos anos 70, destaca-se a abordagem comunicativa, que não foi considerada um método, justamente, por não se agarrar a um roteiro ou modelo a ser seguido em sala de aula. Antes, porém, de prosseguir a discussão a respeito da abordagem comunicativa, aqui apresento uma breve explanação sobre a diferença entre os termos método e abordagem, que, por sinal, são muito confundidos por nós professores. O método refere-se a “teorias, crenças que fundamentam as atividades desenvolvidas em sala” (ALMEIDA FILHO, 1998, p.15).

Por outro lado, a abordagem, segundo Almeida Filho (1997, p.22), é “a filosofia que direciona o professor durante sua prática em sala”. Para reforçar o que já tinha dito antes, Oliveira (2014) destaca que, infelizmente, a distinção entre método e abordagem nem sempre é inteligível para os professores de línguas, sendo comum o uso incerto dos dois termos por eles. Contudo, Oliveira (2014) adverte que é importante saber a diferença entre os termos, principalmente porque é de se esperar que o método caia em decadência de forma mais rápida que uma abordagem, por adotar práticas mais prescritivas e atividades mais rígidas.

Os termos método (prática) e abordagem (teoria) durante longos anos foram usados como sinônimos, por isso se dá a confusão entre os termos. Indico, desta forma, como leitura adicional o trabalho de Borges (2010) que faz uma discussão aprofundada sobre os termos “método”, “abordagem” e “pedagogias do ensino de línguas” para melhor aproveitamento das informações que apresento a seguir.

Dando continuidade ao surgimento dessa nova metodologia de ensino no cenário mundial, Richards e Rodgers (1991) destacam que a abordagem Comunicativa se manifesta na Europa e nos EUA na década de 70, sendo também conhecida como Nocial - Funcional

ou Abordagem Funcional. O linguista inglês Wilkins, de acordo com esses autores, defendia que o ensino fosse planejado em torno das funções comunicativas da língua, essa abordagem condenava integralmente o ensino regido por explicações gramaticais formais da língua alvo.

Todavia, anos depois, uma visão mais moderada em relação à abordagem da gramática foi adotada (RICHARDS & RODGERS, 1991). Em consequente, o autor Littlewood (2001) diria que a abordagem comunicativa não exclui a gramática, mas valoriza a natureza estrutural e funcional da língua estrangeira para que o resultado seja promover a comunicação entre falantes.

Segundo Barcelos (1999, p.12), a abordagem comunicativa tem como foco principal o processo de aprendizagem do aluno e não somente nos resultados a serem obtidos. Há, também, certos aspectos da língua que deixaram de ser protagonistas dando espaço para a comunicação e o saber se expressar com mensagens carregadas de significado no inglês inseridas em um contexto. A esse respeito, Almeida Filho (1998) destacou que a aprendizagem comunicativa recorria aos estudos da Psicologia, nela a aquisição de uma língua ocorre de forma interpessoal, em grupo, sendo o professor um mediador e colocando o foco no aluno, este, de forma intuitiva, define o que gostaria de falar na língua-alvo em conjunto com a turma.

Assim sendo, observei que o ensino comunicativo almejava trazer as experiências de atividades reais/interessantes para o discente, de forma que ele precisasse lidar com variações relevantes ao contexto que as comunicações com os falantes da língua trariam. Não há, então, uma resposta exata, mas cabe ao aprendiz se ajustar ao que a conversa, naquele momento, exige dele. Refletindo sobre esse respeito, dou importância às oportunidades de conversa para que o estudante entenda e se torne participante da língua em uso, com preferência pela atenção no conteúdo e significado.

Portanto, o objetivo da Abordagem Comunicativa no ensino de línguas é promover espaços para que os alunos se comuniquem, de maneira fluida e espontânea, uns com os outros e desenvolvam suas próprias estratégias comunicativas com mensagens e assuntos que os interessem. Ao dominar esse exercício de falar com espontaneidade, é alçada a fluência no idioma-alvo, no caso dos meus alunos, na LI. Continuando as minhas considerações, na seção seguinte trataremos da era do pós-método, período que ficou marcado por trazer ainda maior liberdade para os professores de idiomas.

## A ERA DO PÓS-MÉTODO

Até o presente momento, pude perceber que as transformações no cenário político mundial estimularam mudanças no desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras no século XX, conseqüentemente as transformações que o ensino de inglês sofreu devido às contribuições e aos avanços da Linguística estimularam a busca por novos métodos e abordagens.

Em concordância com Oliveira (2014, p. 194), nenhum método conseguiu resolver “de maneira inquestionável, os problemas do ensino de línguas estrangeiras”. Esse fato inspirou teóricos a escreverem sobre o ensino que deveria focar em algo além do método, como fez o autor de livros didáticos de inglês Jack C. Richards ao publicar um capítulo em um de seus livros “*The Language Teaching Matrix*”, em 1990 intitulado “*Beyond Methods*” (Oliveira 214, p. 193).

De acordo com Oliveira (2014), vários autores começaram a questionar a necessidade dos meios de ensino, crescendo a ideia de que eles duraram até o fim dos anos 80. Oliveira ainda destaca que, diante da inexistência de um método que atendesse bem os diferentes contextos, os estudiosos da época passam a questionar sobre a

necessidade de se adotar um em específico, esse foi o argumento do linguista Prabhu que em 1990 começa essa discussão ao publicar seu célebre trabalho intitulado *"There's no best method, why?"*.

Neste trabalho, Prabhu (1990, p.161) traz três argumentos para sustentar suas hesitações em relação aos métodos, a seguir: (1) ele diz que métodos diferentes são melhores para circunstâncias de ensino diferentes; (2) todos os métodos carregam em si verdade, de tal forma que não há um método completamente equivocados; (3) a capacidade de considerar um método bom ou ruim é enganosa. Prabhu, ao eleger a explicação mais plausível, escolhe a terceira que está relacionada a nossa percepção pedagógica, enquanto professores de LI, durante nossa atuação em sala de aula, tendo em vista sempre a qualidade do ensino.

Finalmente, Oliveira (2014) também diverge dos autores que defendem a ideia de que os métodos de ensino são prescindíveis. O autor argumenta que os professores devem ter conhecimento teórico para saber escolher, adaptar e assumir papéis ativos em sala de aula para poder julgar quais os melhores caminhos e metodologias que se adequam melhor ao contexto de ensino que eles estão engajados, levando em consideração o perfil de seus alunos. Então, no período do pós-método, o professor fica responsável por construir as abordagens que, na opinião deles, são as mais adequadas visando o contexto socioeconômico, contexto político e contexto histórico que o aprendiz da língua se encontra. A seguir, farei uma breve reflexão de como o pós-método, um dos principais marcos metodológicos do ensino de língua estrangeira, funciona após a pandemia do Covid-19.

## A TENDÊNCIA METODOLÓGICA ATUAL: PERÍODO PÓS-PANDÊMICO

Em meio ao distanciamento social, medida tomada durante a pandemia do covid-19, a educação foi reconstruída no contexto remoto. A ascensão das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), somada à demanda de flexibilização de espaço e a busca pela redução de custos, fez com que muitas pessoas começassem a procurar por cursos de inglês totalmente online, durante o auge da pandemia e também depois. Isso acontece, principalmente, quando nos referimos aos grandes centros, pois ao ter que se deslocar de onde o aluno está poderia lhe custar dinheiro e muito tempo. Assim, por esses fatores, a aceitação em aderir às aulas online é bem maior pelas pessoas que moram nesses grandes centros brasileiros e de todo o mundo.

Busco salientar que, independentemente do contexto contemporâneo de pós-método ou de uma era do pós-método, que supõe a ideia do fim das eras que a antecedem, o tempo das abordagens perdura dinâmica e atual. Como resultado, a escolha delas e das metodologias têm um papel inestimável para o desdobramento do processo de ensino e aprendizagem da LI.

Desse modo, a intuição do professor no contexto atual, em combinação com a realidade da turma e dos alunos, o fará inclinar para a escolha de uma abordagem e não outra. Em conformidade com os linguistas e estudiosos da Educação, a formação docente constitui-se em um processo contínuo que nunca cessa, não só composta por estudo e pesquisa adquiridos em um espaço de formação acadêmica, mas em conjunto com sua prática profissional reflexiva durante a experiência. O trabalho, portanto, desse professor de inglês se resume na prática do ensino crítico-reflexivo.

Durante a pandemia, em diversos cenários, os docentes foram solicitados a gravar e editar vídeos, criar materiais para uso online, gerenciar ambientes virtuais de aprendizagem e ministrar aulas em salas virtuais, muitas vezes sem ver ou ouvir os alunos presentes na sala. Essas demandas evidenciaram carência de uma formação docente que contemple questões de ensino online e tecnologia digitais.

Para pensar sobre o perfil do professor de LI que consegue contribuir positivamente na jornada dos alunos no quesito fluência, no ensino online há um esforço maior de ambas as partes e uma suposta habilidade mútua de lidar com as ferramentas dos meios digitais. Então, logo me lembro das discussões feitas durante as aulas de diversas matérias da graduação sobre o letramento digital e uso das tecnologias em sala, pois nessas discussões sempre comentamos sobre como o mau uso do aparato tecnológico pode causar um estranhamento do ambiente de aprendizagem virtual por parte do aluno, fazendo assim um efeito contrário daquele proposto inicialmente. Tal ocorrência explica a repulsa pelo ensino online por várias pessoas que tiveram experiências ruins e desgastantes no período pandêmico, um reflexo exato dos professores que, sem ter letramento digital, foram forçados a usar esses espaços. Os autores Garcia, Redel e Martiny (2021) que desenvolveram uma pesquisa sobre o modelo de ensino-aprendizagem híbrido afirmam:

Ou seja, somente a inserção da plataforma digital no ensino de línguas não é sinônimo de aprendizado, assim como a utilização de determinado livro didático não determina uma aula de sucesso, o que reitera a imprescindibilidade do professor (p.155).

Vale lembrar que a incorporação do idioma materno à LI, nos primeiros meses, é encorajada e atua como elemento facilitador da aprendizagem, ao passo que possibilita ao aluno estabelecer relações de significado entre diferentes sistemas linguísticos. É imprescindível que o discente receba acolhimento nos espaços virtuais, aqui, então,

descarto aqueles métodos mais clássicos caracterizados pela rigidez e pela de imersão total na LI durante as aulas online, pois esse procedimento tem causado muitas frustrações nos alunos de níveis iniciais. Assim sendo, para concluir, no próximo parágrafo trouxe em suma algumas ideias e autores dos quais mais me aproximo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões traçadas neste artigo tiveram como foco as noções metodológicas e de abordagens do ensino da LI que se apresentaram desde os períodos clássicos até o atual período pós-pandêmico. Nesse sentido, em conformidade com o pensamento defendido por Oliveira (2014), acredito não no fim do método, mas, sim, na habilidade do professor de idiomas de se reinventar em frente às mudanças do mundo, como ocorreu bem no início do ano de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou a pandemia da Covid-19. O cenário pandêmico e o período seguinte revelou como a maioria dos professores não estavam agarrados a um método inteiriçado, portanto, desempenharam papéis ativos para dar seguimento às aulas remotamente fazendo uso de novas ferramentas de ensino, que, até o momento, eram desconhecidas, em geral, por muitos docentes.

Quanto ao ensino remoto, por exigir habilidades com recursos tecnológicos, bem como o desenvolvimento de técnicas de ensino e aprendizagem (diferentes das presenciais), este modelo de ensino não foi adequado a todo perfil de professor e aluno. Para os professores e alunos que se adaptaram ao ensino remoto, novas habilidades foram adquiridas por meio de um planejamento adaptado à nova realidade, que permitiu guiá-los nessa modalidade.

Dessa forma, por meio desta pesquisa, foi possível entender meu papel como professora pesquisadora, pois, ao me propor a conhecer e estudar com mais profundidade desde as tendências metodológicas clássicas até as mais atuais, foi possível me enxergar melhor como docente e me projetar para as atitudes que eu, a partir de agora, quero assumir dentro de sala de aula no contexto virtual. Vale lembrar que há vários outros aspectos dos assuntos aqui tratados que podem ser ainda aprofundados e desenvolvidos em momento futuro, nas próximas trajetórias da minha jornada como pesquisadora.

Em suma, em concordância com os diversos autores que embasaram teoricamente este trabalho, gostaria de finalizar minhas considerações finais dizendo que a incumbência do professor não se limita apenas a selecionar conteúdo e eleger técnicas para aplicá-los. Pelo contrário, a prática do professor deve também ser baseada no conhecimento histórico desses métodos, no conhecimento de que nenhum método é infalível ou adequado a todo e qualquer contexto. O mérito do conhecimento metodológico é dar ao professor opções para escolher e, sobretudo, condições para saber fazer a melhor escolha metodológica para determinado aluno ou contexto de ensino. Portanto, este estudo contribuiu para meu amadurecimento como professora, assim como para com minha preocupação de que meus alunos não atinjam apenas a fluência na LI, mas que possam usá-la como ferramenta de transformação dos espaços que estão inseridos, atividade que sempre acontece do micro para o macro.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes,1997.
- ALVES, D.; PAULA, L.G. **Reflexão sobre a prática em sala de aula de língua estrangeira: resultados de uma pesquisa colaborativa desenvolvida com professores em formação**. Linguagem: Estudos e Pesquisas, 2019. vol. 22, p. 187-204.
- BATISTA, B.O. **"A Pesquisa na Interfonologia e o Ensino da Pronúncia: Procurando a Interface"** /In: FORTKAMP, M.B.M. & TOMITCH,L.M.B. (org) Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em Homenagem ao Professor Hilário Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.
- BARCELOS, A.M.F. **"A Cultura de Aprender Línguas(Inglês) de Alunos no Curso de Letras**. In: Almeida Filho (org) O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes, 1999
- BORGES, E. F. V. **Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s)**. Pelotas: Linguagem & Ensino, 2010. v.13, n.2, p.397-414.
- BROWN, H.D. **Teaching by Principles**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- CARDOSO, J. B. **Metodologia da pesquisa Científica e Produção do Texto Acadêmico: para alunos de graduação e pós-graduação**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico. 2016.
- CLAVAL, P. **1º Ciclo de Entrevistas Remotas promovido pelo Grupo de Pesquisa Dinâmicas Territoriais e Espaços Fronteiriços (DITEFRON)**. Entrevista. Disponível em: <https://journals.openedition.org/geografares/2035>. Acesso em: 23 de jan. 2023.
- FRIEDMAN, T. L. **After the Pandemic, a Revolution in Education and Work Awaits**. The New York Times, 2020. Coluna de opinião. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/10/20/opinion/covid-education-work.html>. Acesso em: 23 de jan. 2023.
- GARCIA, A.L.M.; REDEL, E.; MARTINY, M.M. **Modelo de ensino-aprendizagem híbrido de alemão no Brasil: uma tendência contemporânea desafiadora?** São Paulo: Pandaemonium, 2021. v. 24, n. 42, p. 137-164.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas,1999.
- LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching**. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library/Cambridge University Press, 2001.

NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning**. Boston: Heile & Heile Publishers, 1999.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social Educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PRABHU, N.S. **There's no best method, why?** TESOL Quarterly, 1990.

RICHARDS, J. C. ROGERS. T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 1991.



4

*Hellyana Rocha e Silva  
Luciana Borges*

**ESPAÇOS INTERDITADOS  
PELO SILÊNCIO EM *MEU MARIDO*,  
DE LIVIA GARCIA-ROZA**

## INTRODUÇÃO

Livia Garcia-Roza, psicanalista de profissão por trinta anos, iniciou na escrita de ficção em 1995, quando publicou o romance *Quarto de Menina*. De lá para cá, sua carreira como escritora se divide entre a escrita de contos e romances, este último com maior predominância. Entre as obras publicadas sobressaem-se: *Meus queridos estranhos* (1997), *Solo feminino: amor e desacerto* (2002), *Milamor* (2008) e o livro de contos *Restou o cão* (2005). Somada à escrita de mais de quinze obras, Livia Garcia-Roza coleciona também a indicação para importantes prêmios de literatura, como o prêmio Jabuti.

Quanto às características literárias que marcam a construção de suas obras, a autora dá bastante destaque aos enredos psicológicos e ao registro do cotidiano de mulheres em meio ao ambiente doméstico. Evidenciando a narração das experiências que envolvem o universo feminino, percebemos em sua escrita uma sutileza ao desvelar as identidades plurais de mulheres jovens e maduras, em situações do dia a dia, permeadas por problemas familiares e amorosos, que servem como paradigmas construtivos de suas identidades e, conseqüentemente, dos outros que as cercam.

Os enredos de Livia Garcia-Roza são, de modo geral, representações das intimidades de sujeitos na vida cotidiana, todavia, a autora reinventa ao narrar de maneira singela situações consideradas cruéis. Esbanjando sensibilidade e ao mesmo tempo madureza, retratos esmaecidos da vida são recriados, trazendo à tona possibilidades e inquietudes que talvez as personagens não imaginassem viver. Por isso, o texto simples e ao mesmo tempo sofisticado de Livia consegue traduzir com destreza as angústias e medos que afligem não somente suas personagens, mas também o leitor.

Em sua tese sobre escritoras contemporâneas e o campo literário brasileiro, Virgínia Maria Vasconcelos Leal (2008) afirma

que é característica da literatura de Livia Garcia-Roza a discussão relacional de gênero, isto é, a representação das relações familiares vivenciadas por marido, esposa, filhos e filhas, pais, mães, entre outros. Assim, as representações femininas se dão, em sua maioria, a partir da relação com a família, isto porque, apesar de serem situadas predominantemente no Rio de Janeiro, trazem o lar como ambiente central, o que faz com que as relações sejam narradas principalmente na esfera privada.

A família mostrada pela escritora é um local tanto de reprodução da tradição quanto de seu questionamento, movido pelo efeito de paródia e criação de estereótipos através de personagens por vezes caricaturais. Como principal teatro da vida privada, é na (e pela) família que as personagens de Livia Garcia-Roza vão questionar (ou não) os seus rituais, em especial da classe média urbana carioca (LEAL, 2008, p. 163).

Observa-se, então, o cuidado da escritora com a representação não somente imagética, mas também dos espaços que são frequentemente destinados ao feminino. Logo, a construção espacial das narrativas consideradas aparentemente como banais podem significar críticas às vidas que essas mulheres levam, às estruturas da família tradicional, bem como às configurações de gênero. Além disso, as representações do espaço como marcas da interdição vivenciada pelas soam também como um reflexo da violência sofrida e provocada, na maioria das vezes, pelos relacionamentos abusivos e desestruturados, os quais decorrem do modelo patriarcal.

*Meu marido*, romance corpus dessa análise, foi publicado pela editora Record, em 2006, e também pode ser considerada uma das obras mais importantes da escritora. O texto desvela a intimidade de uma personagem feminina em meio ao ambiente doméstico, vivenciando os primeiros anos de um casamento e o conseqüente silenciamento que o envolve, seja pelo espaço que pressupõe o silêncio, seja pelo matrimônio que age como forma de opressão.

Livia Garcia-Roza traz como temática principal as relações familiares, como espaço de adoecimento e desencontros, no qual suas personagens, em especial mulheres – mães e filhas – buscam uma linguagem toda própria, mesmo que permaneçam impossibilitadas de se expressarem plenamente (LEAL, 2008, p. 8).

O que Leal também afirma que a importância de Livia Garcia-Roza não se revela apenas na construção de temáticas voltadas para o universo feminino, mas também no fato de que sua literatura confronta uma das origens do problema: a configuração familiar, que, ao longo da história, privilegiou o poderio masculino. Sem contar que, ao pôr em xeque a família e a presença das mulheres na esfera privada, Livia Garcia-Roza questiona os papéis femininos.

Partindo desse pressuposto, e entendendo a importância das configurações do espaço dentro da construção do universo literário, este texto tem como objetivo analisar o processo de construção do espaço concedido ao sujeito feminino no romance *Meu marido* (2006), de Livia Garcia-Roza, buscando compreender a representação as interdições e a dominação masculina que marca a identidade feminina e até que ponto a obra subverte na construção dos papéis concedidos às mulheres e que foram, por muitos séculos, ditados pelo pensamento patriarcal. Assim, nossa análise partirá, inicialmente, do entendimento da interdição e dominação, bem como das funções do espaço na obra de ficção, para em seguida discutir as relações estabelecidas entre espaço, enredo e construção da identidade feminina. Tomaremos como referencial teórico as postulações de Pierre Bourdieu, no clássico texto *A Dominação Masculina* (2002), de Michel Foucault, em *A ordem do discurso* (1996), de Michelle Perrot (2005), em *As mulheres ou os silêncios da história*, e de Flávia Biroli (2014), no texto *O público e o privado*, entre outros estudiosos (as).

## ESPAÇO, INTERDIÇÃO E DOMINAÇÃO

Dentro de toda e qualquer obra literária, a representação do espaço servirá aos mais variados propósitos. Desde a caracterização das personagens, contextualizando as questões identitárias que passam pelo viés psicológico e social, até a representação dos sentimentos e estabelecimento das ações do enredo, o espaço assume papel importante seja para caracterizar, seja para situar.

Gaston Bachelard, no clássico livro *A poética do espaço*, publicado em 1958, teoriza sobre a importância do espaço para a construção de narrativas e lembranças humanas, principalmente porque é a partir dos espaços que circulamos, ou que são evocados pela nossa memória, que criamos uma noção de tempo. Nesse sentido, podemos afirmar que toda narrativa se constrói também a partir do espaço.

Assim, todos os espaços habitados impactam a vivência humana: a sala, o quarto, o porão, ou até mesmo os pequenos espaços que servem para guardar ou esconder objetos, como gavetas e armários, são capazes de produzir sentimentos e lembranças, e, dessa maneira, dizem respeito aos sujeitos que desses espaços fazem parte, isto porque “A casa é o nosso canto no mundo. Ela é, como se diz frequentemente, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos” (BACHELARD, 1989, p. 200). Nessa perspectiva, não só a casa, mas todos os espaços habitados, são um reflexo e também refletem os sentimentos bons e ruins, os sonhos e os desejos humanos.

Borges Filho (2007), em obra que analisa as configurações do espaço na literatura, faz alguns desdobramentos da obra de Bachelard. Para o estudioso, a topoanálise, denominação do estudo do espaço na obra literária, vai além de uma abordagem do espaço psicológico, isto é, da vida íntima. A topoanálise compreende também o espaço social e todas as inferências sociológicas, filosóficas e estruturais que dele fazem parte.

Quando nos voltamos para a historiografia literária, verificamos que o espaço concedido à mulher dentro das obras, principalmente produzidas por homens, tinha como uma marca predominante a interdição. Essa interdição, que cercou os espaços concedidos as mulheres dentro da literatura, é uma consequência de toda uma realidade centrada no impedimento, na reclusão e na limitação. Constantemente, os espaços frequentados pelas mulheres estavam limitados aos que faziam parte do ambiente doméstico. Já o homem tinha para si todo o espaço público e os privilégios advindos da possibilidade de se deslocarem livremente pelo mundo a fora.

Tais fatores podem ser relacionados à discussão que Pierre Bourdieu faz em *A Dominação Masculina* (2002). Nesta obra, o teórico cria um alerta acerca das estruturas históricas de ordem masculina, as quais a humanidade está inserida e que agem por meio de padrões inconscientes. Bourdieu afirma que a sociedade está construída e organizada a partir de divisões entre o masculino e o feminino, desse modo, tal divisão agiria como uma ordem das coisas.

Logo, a submissão e a interdição vivenciada pelo sujeito feminino estariam ligadas aos princípios da sociedade patriarcal e à própria biologia quando se observa a passividade, fragilidade e sensibilidade, por outro lado, a visão androcêntrica nega justificativas quanto à força masculina, vista como natural, não precisando, dessa maneira, de reconhecimento. E pela forma como as engrenagens sociais se posicionam, confirmando constantemente a ordem masculina, a segmentação entre os sexos tende a se perpetuar.

Bourdieu, 2012, p.17 alega que:

A divisão entre os sexos parece estar na “ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está no presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, estado incorporado, nos corpos e no *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação.

A concordância estabelecida entre as estruturas, sejam elas objetivas ou cognitivas, e a conformação do ser a partir também das formas do conhecer, tornaria possível esta naturalização, apreendendo o mundo social e suas arbitrarias divisões, a começar pela divisão social construída entre os sexos. A permanência dentro dessas estruturas pode ser justificada pela falta de percepção dos mecanismos profundos, que fundamentariam tal concordância, imputando todo e qualquer tipo de legitimação simbólica da dominação masculina. Obviamente, o discurso e a ideologia são fatores que demonstram, de forma mais ou menos inconsciente, os efeitos da dominação.

Analogamente, em *A ordem do discurso* (1996), Michel Foucault discute algumas possibilidades de abordagem do discurso, e o modo como o mesmo é difundido nas mais diversas sociedades. O objetivo do autor é comprovar o caráter controlador, e também limitador, que o discurso exerceu em diferentes períodos da história humana.

Em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

Supondo que o discurso pode ser representado como uma rede de signos, este cumpre a função de estabelecer e reproduzir valores sociais. Dessa forma, sua função não é apenas a construção de enunciados e mensagens, mas também a organização e estruturação do imaginário social. A fim de interrogar a forma como ocorre o controle das produções discursivas, Foucault apresenta os mecanismos que agem como ferramenta externas de exclusão do discurso: a interdição, a separação e a vontade de verdade.

A interdição, primeiro dispositivo apresentado, corresponde à ideia de que nem todas as pessoas podem falar tudo ou tem o direito de dizer tudo em qualquer lugar ou em qualquer circunstância. Eis, então, o tabu acerca do poder dizer, ao mesmo passo em que se dita a quem cabe o direito à fala e onde e quando se deve falar. Por mais que, aparentemente, o discurso não seja visto dentro de sua importância, ele é um aparato que traz a possibilidade de armar/desarmar e privilegiar/desprivilegiar sujeitos. Tal fato caracteriza-se por sua natureza interditória, veiculada ao desejo e ao poder, ou seja, o discurso não é somente aquilo que manifesta ou oculta o desejo, é também o próprio objeto de desejo.

Além da interdição, a sociedade cria outros meios de exclusão que servem, também, como aparato de silenciamento, a exemplo disso, tem-se a separação, ou rejeição, segundo dispositivo de exclusão. Para exemplificar o que viria a ser a separação como forma de exclusão, Foucault problematiza a oposição entre razão e loucura, afirmando que, desde a idade média, o louco possuía um discurso nulo, sem importância social, o qual não lhe permitia firmar nenhum tipo de compromisso ou contrato.

É curioso reparar que na Europa, durante séculos, a palavra do louco, ou não era ouvida, ou então, se o era, era ouvida como uma palavra verdadeira. Ou caía no nada — rejeitada de imediato logo que proferida; ou adivinhava-se nela uma razão crédula ou subtil, uma razão mais razoável do que a razão das pessoas razoáveis. De qualquer modo, excluída ou secretamente investida pela razão, em sentido estrito, ela não existia. Era por intermédio das suas palavras que se reconhecia a loucura do louco; essas palavras eram o lugar onde se exercia a partilha; mas nunca eram retidas ou escutadas (FOUCAULT, 1996, p. 11).

O discurso do louco age como símbolo de rejeição e separação, visto que, diante da voz da razão, seu testemunho tornava-se falso, teatral. Mesmo que se diga que na atualidade não há mais essa separação, entende-se que ela se manifesta de outras formas, como,

por exemplo, o fato de que apenas algumas instituições estão aptas a escutar a palavra de loucos.

A terceira, e não menos importante ferramenta de exclusão, seria a vontade de verdade, isto é, a forma como o discurso se torna um dispositivo de segregação entre o que seria verdadeiro e o que seria falso. Nesse aspecto, a vontade de verdade agiria como uma verdade aceita por uma sociedade, além de configurar o desejo de um grupo social em específico.

Haveria, assim, uma estrutura social encarregada pela preservação desses valores de verdade e o discurso existiria como uma rede que estaria conectada a inúmeros outros discursos, ou seja, caberia a essa estrutura a disposição de estratégias próprias para validar e proliferar discursos, transformando-os em expressão social e, logo, socialmente aceitos. Por isso, o discurso representaria um instrumento de desejo, aquilo que dá poder. Pergunta-se, dessa maneira, quais sujeitos têm em seu poder a ordem do discurso e de que forma lhes foi concedido o direito a voz.

Como vimos, o estabelecimento do poder através do discurso é apenas um dos mecanismos de dominação, isso porque, dentro do discurso literário, conseguimos perceber, a partir da análise da palavra, que a representação do espaço também sugere a interdição feminina. As obras literárias produzidas por mulheres, por sua vez, tendem a trazer espaços que pressupõem a liberdade, como forma de subversão, ou espaços de interdição para fins de problematização.

Nesse sentido, o modo como os espaços são construídos e apresentados dentro do texto podem revelar emancipação, interdição e, até mesmo, exclusão. No próximo capítulo veremos como Lívia Garcia-Roza consegue, a partir de sua produção literária, construir um discurso que problematiza a voz e os espaços concedidos ao feminino. Essa análise é importante por entendermos que o espaço, dentro da obra literária, vai muito além da ideia de caracterização dos

aspectos físicos ou geográficos. Na literatura o espaço é um dispositivo de registro e de representação de aspectos ligados à cultura, à história e ao imaginário humano.

## REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO EM *MEU MARIDO*

*Meu marido* é um romance de estilo límpido, o qual, narrado em primeira pessoa por Belmira (Bela), conta a ruína gradativa de uma família classe média alta que vive em um apartamento amplo no Rio de Janeiro. Bela é uma professora de Inglês, casada com o delegado Eduardo Durand e com quem tem um filho pequeno, Raphael. Convivem nesse ambiente o casal, o filho, a babá, Dulce, e um cachorro. Além disso, compõem ainda o quadro de personagens a família da protagonista que mora no interior de Minas Gerais: o pai, a mãe Maria José e a irmã problemática, Luli.

As personagens deste romance estão cercadas por conflitos relacionados ao matrimônio, à infidelidade e, principalmente, ao silêncio pessoal e amoroso. Aqui, elas estão sempre omitindo uma informação, enganando, falando indiretamente, tirando conclusões por outras pessoas ou, até mesmo, silenciando as próprias emoções ou verdades. Compreende-se, então, que as vozes e os silêncios que o permeiam são um dos pontos fulcrais da narrativa, sobretudo, porque toda a trama ganha sustentação a partir da contraposição que se estabelece entre a linguagem envolvente, agoniada e coercitiva de Eduardo e a quase mudez de Bela.

Meu marido gosta de sair à noite. Na verdade, acostumou-se ao escuro. Por onde passa apaga a luz, como medida de economia. Diz que é uma questão de treino, fazer as coisas no escuro. [...] Eduardo queria ser pianista de boate, mas se formou em direito e é delegado. Trabalha

o dia todo em uma delegacia movimentada. Chega tarde em casa, dorme boa parte da manhã, acorda assustado, toma café se vestindo apressado e sai correndo para a delegacia dizendo que estão esperando por ele (GARCIA-ROZA, 2006, p. 6).

Apesar de ser a narradora do romance, não é em torno da vida de Bela que gravitam os acontecidos narrados, ela é apenas a testemunha de inúmeros episódios e conflitos vivenciados por Eduardo, seu marido. E é a vida dele, sob a narração de Bela, que dá consistência ao enredo. Bela narra, como o título da obra sugere, uma história em que o seu marido é o centro de todo o conflito. A escolha pela narração tímida e introspectiva que Bela faz de si mesma repercute, evidencia e agencia o caráter de silenciamento imposto à personagem, isto porque sua introspecção narrativa tem uma funcionalidade textual ao levar-se em consideração que a escolha não só do foco narrativo, que apesar de construído em primeira pessoa focaliza o marido, mas principalmente as configurações do espaço implicam na estrutura básica do enredo e no modo como as verdades da narrativa são reveladas.

Em um primeiro momento, percebemos que a construção espacial dentro da narrativa privilegia duas ideias: a ideia de espaço público e de espaço privado ou doméstico. Em *Meu marido*, o espaço doméstico é destinado à esposa, mesmo ela possuindo uma profissão; já o esposo, mantenedor financeiro, tem para si o espaço público, como um todo. Nesse sentido, a narradora constrói toda sua história a partir desses espaços domésticos e a história do seu marido é narrado em todo espaço considerado público.

Segundo Michelle Perrot (2005, p. 456), o espaço privado, como sinônimo de secreto, sempre existiu e, “mais do que uma linha, o privado é uma zona delimitada por duas fronteiras: de um lado, a intimidade do eu, a câmara escura, a fortaleza do foro (forte) interior; de outro lado, os territórios do público e do privado.” Nesse ínterim, infere-se que as distinções entre esses dois lócus se referem

não somente aos espaços ocupados por homens e mulheres, mas também à compreensão do comportamento que ambos podem ter no meio social.

Para Flávia Biroli (2014, p. 35), compreender a dualidade entre o público e o privado é uma das reflexões críticas que identifica um pensamento como feminista. Afinal, as fronteiras estabelecidas pelo público e pelo privado no pensamento humano e nas normas políticas demonstram as suas consequências históricas para os sujeitos femininos e masculinos.

Essa dualidade corresponde a uma compreensão restrita da política, que, em nome da universalidade na esfera pública, define uma série de tópicos e nem experiência como privadas e, como tal, não políticos. É uma forma de isolar a política das relações de poder na vida cotidiana, negando ou desinflando o caráter político e conflitivo das relações de trabalho e das relações familiares (BIROLI, 2014, p. 35).

Como efeito da normatização desses espaços, tem-se, de um lado, o silenciamento de alguns sujeitos; de outro lado, sujeitos são destinados ao universo privado enquanto outros, no espaço público, recebem legitimidade. Quando se observa o contexto moderno e a forma como estes dois espaços são percebidos, relaciona-se a esfera pública à razão, à impessoalidade e aos princípios tidos como universais, já a esfera privada se caracteriza a partir da pessoalidade e intimidade.

Nesse quadro, a preservação da esfera privada em relação à intervenção do Estado e mesmo às normas e valores majoritários na esfera pública significou, em larga medida, a preservação das relações de autoridade que limitaram a autonomia das mulheres. Em muitos casos, em muitos casos sua integridade esteve comprometida enquanto a entidade familiar era valorizada (BIROLI, 2014, p. 36).

Isto porque na esfera pública os sujeitos se definem por meio da cidadania comum a todos, já na esfera privada as percepções se formam por meio da individualidade. Assim, os estigmas em desvantagens são atribuídos às mulheres, como, por exemplo, as atribuições do lar e da família. Estas atribuições implicam na naturalização e distinção de comportamentos, além da formação da hierarquização das diferenças entre os sexos.

Em *Meu marido*, o distanciamento do esposo da esfera doméstica acontece de duas formas distintas. Nos momentos iniciais da narrativa, Eduardo representa um homem comum, que trabalha por longos períodos, sai sozinho com amigos após o expediente e que não administra com sua esposa os cuidados com o lar. Este primeiro distanciamento é aceito por Bela, pois, socialmente, o espaço público pertence aos homens. No entanto, o distanciamento se torna conflituoso quando se tornam constantes e ele passa longos períodos fora de casa.

A princípio, as ligações para casa eram diárias, às vezes ele aparecia em casa sem que Bela o esperasse. Para essas viagens, a justificativa era sempre o trabalho (algum amigo precisara de sua ajuda para solucionar um crime; estava em uma missão atrás de bandidos, etc.). Durante um de seus repentinos aparecimentos, ela o questiona sobre como ele está estranho diferente do que era. A reação de Eduardo é perguntar se ela não tem amigas e diz que o desempenho social de Bela deixa a desejar. Se a pergunta de Eduardo tinha como objetivo apenas escapar do assunto e mudar o foco da conversa, o resultado foi satisfatório, pois a protagonista continuou mascarando a situação e dizendo a todos que ele estava trabalhando muito.

As visitas e ligações se tornam, com o passar do tempo, cada vez mais escassas. Eduardo não procurava a família e nem atendia as ligações que a esposa fazia. Os amigos dele que antes o procuravam em casa não mais o faziam, como se soubessem de sua ausência.

Em uma ocasião especial, o aniversário de Bela, Eduardo aparece rapidamente e Bela sente que o marido já não é mais o mesmo.

Logo que Eduardo iniciou essa vida peregrina, como dizia, Raphael estranhou o pai não dormir em casa; com o passar do tempo, se acostumou. Nas noites em que Eduardo não ia embora, às vezes transávamos, mas não mais como antes. Quando eu fazia algum comentário, ele se queixava de cansaço, naqueles termos dele. E dormia profundamente (GARCIA-ROZA, 2006, p. 119).

Apesar de estranhar o comportamento e a distância do marido, Bela não questiona diretamente Eduardo, o que faz é sugerir, em algumas ocasiões, que a relação não é mais a mesma, pois não há sexo, diz que as pessoas comentam sobre sua ausência e que supõem que estejam separados. Em resposta, Eduardo cria um discurso bonito sobre o amor dos dois ou, simplesmente, ignora as informações recebidas, pois está atrasado, como sempre, para mais uma viagem. A explicação vazia do esposo continua sendo uma preocupação para Bela, porém, ela não compartilha com sua família a situação; a falta de respostas dele e o fato de não ter amigos faz com que ela vivencie sozinha as dúvidas que têm sobre o casamento.

Aproveitei o momento e resolvi conversar sobre o nosso casamento – tão diferente dos outros. Os casamentos eram uma odiosa farsa, pura tormenta, fachada aos escombros, enquanto que a nossa relação continuava firme, sólida, inquebrantável; Eduardo terminou de falar me dando um tapa nas costas.

- Não há mais relação – disse eu.
- Que relação? Você está se referindo a sexo?
- Estou. (GARCIA-ROZA, 2006, p. 123).

O distanciamento de Eduardo se materializa não apenas por meio da ausência física, ele também se distancia amorosamente. Toda a paixão demonstrada por ele momentos anteriores dá lugar

ao vazio. Nessa situação, a ausência passa a ser contestada não somente por Bela, já que as pessoas a sua volta passam a notar e estranhar o sumiço repentino de Eduardo.

É nesse período que a narradora passa a receber ligações anônimas. A primeira ligação que recebe é no dia de seu aniversário, durante uma visita rápida de Eduardo, e a pessoa do outro lado da linha diz a narradora que ela não está mais só, no entanto continua sozinha. Antes de ter a chance de dizer algo, a ligação se encerra. Bela fica pensativa, mas, aparentemente, não relaciona à ligação como uma resposta para o comportamento estranho e distante do marido. O tempo passa e as ligações continuam a acontecer sempre com o mesmo teor acusativo. Em uma dessas ligações, a pessoa afirma que Eduardo está noivo e a reação primeira de Bela é questionar o marido, todavia, mais uma vez Eduardo desconversa e afirma ser trote. Diante da resposta, Bela se cala e procura esquecer o que aconteceu.

Além das ligações, outras situações estranhas acontecem; na natação, por exemplo, duas mulheres que também participam da aula comentam sobre uma mulher traída pelo marido e que não desconfia de nada. Os comentários insinuantes das duas se tornam frequentes e, em outro episódio, elas se dirigem a Bela perguntando seu nome; ao ouvirem a resposta ensaiam riso. Bela mesmo sem entender a situação não questiona as duas mulheres em nenhum momento.

Após o término de mais uma aula, eu aguardava o material, quando uma colega me convidou para irmos ao cinema. Estava passando um ótimo filme, ela disse. De uma detetive mulher, Espinhosa, nome da personagem, que segue o próprio marido porque desconfia dos telefonemas dele, quando então descobre que ele tem uma namorada firme [...] Terminada a sessão, peguei o carro e dei uma carona para Olívia – que falava o tempo todo sobre o filme, dizendo que se fosse ela furava o tímpano do marido – e depois fui para casa (GARCIA-ROZA, 2006, p. 125).

Neste tempo, como em muitos outros que aconteceram, o que fica para Bela é sempre a desconfiança e o fato de se ver representada nas histórias que são contadas pelas mulheres. Ela sente que todos falam dela e do seu casamento, mas não tem a coragem de fazer perguntas, por isso sua única ação frente a esses falatórios é a fuga.

Embora as suspeitas se tornem mais frequentes a cada dia, o foco de Bela é desviado quando as ligações, antes anônimas, passam a ter uma identificação. Um jovem, Marquinhos, que diz tê-la conhecido durante um dos surtos de Eduardo resolve se apresentar e pedir que se encontrem; a recusa da narradora não faz com que as ligações cessem e, em uma das vindas de Eduardo, as ligações de Marquinhos acabam vindo à tona e o marido a acusa de traição.

– Quem é Marquinho? Hein, Bela? O que está se passando na minha ausência? Quem é o filho-da-puta? Fala, Bela... Por acaso você está me traindo? Por uma combinação macabra do destino, isso está me acontecendo? E o bosta se chama Marquinho? Quer me submeter a mais um sofrimento? Hein? Já não basta? Vai, Bela, responde, o sangue tá fluindo, borbulhando, tá explodindo... (GARCIA-ROZA, 2006, p. 129-130).

Os questionamentos que Eduardo direciona à esposa não são, em nenhum momento, respondidos. O mais surreal dentro da narrativa e que Bela nem ao mesmo se explica ou esclarece a confusão criada pelas ligações. Em todas as conversas, ela age como se fosse incapaz de retrucar as acusações, o que sugere culpa, devido à omissão de sua voz.

Não dava mesmo para confiar em mulher, continuava ele, bem que sua mãe o havia alertado, mas ele, teimoso, não a escutara. E só porque havia algum tempo viajava, a trabalho – não só para dar conforto à família como para aumentar o patrimônio –, fora brutalmente traído por um merda que assim que lhe pusesse as mãos, ia encher de porrada! (GARCIA-ROZA, 2006, p. 129-130).

A situação chega ao extremo quando Marquinhos a intercepta na garagem e Eduardo os vê e ataca o rapaz. Os dois desaparecem, Eduardo o perseguindo pela rua, e a partir disso o marido de Bela não volta em casa por um tempo. A relação dele com o filho se dá à distância ou em encontros sem o intermédio da narradora. O contato com Bela se dá por meio de ligações curtas e acusatórias, nas quais ela fica impossibilitada de justificar o ocorrido por algum tempo. Entretanto, durante uma ligação para saber sobre o filho, Bela resolve se manifestar e delineia uma explicação, para sua surpresa Eduardo estava do lado de fora e agora resolvera ouvi-la. Por mais que considerasse a explicação de Bela deslocada, Eduardo, após dias de dúvida, volta para casa.

O retorno de Eduardo caracteriza o ponto máximo de inércia e silenciamento que a narradora vive. Analisando a situação, o mais adequado seria Bela confrontar o esposo, visto que ele abandonou a família e demonstrou estar vivendo uma outra relação, sem contar o desapego sexual, todas as ligações e insinuações de traição que ela ouviu por muito tempo, no entanto, Bela escolheu esquecer tudo o que Eduardo fez e colocou-se como culpada, deixando de lado as dúvidas que teve e os dias que viveu sozinha.

Ignorar o desaparecimento e a suposta traição de Eduardo representa a imagem propagada pela sociedade há muito tempo, isto é, o homem vê a traição como uma característica natural a sua existência e cabe a mulher entender, porém a situação contrária não é admitida. O homem tem passe livre para ter outras relações mesmo vivenciando o matrimônio, situação proibida ao sexo feminino.

Percebe-se durante esse momento da narrativa, que embora os discursos de Eduardo sejam descritos como insanos, bem como seu comportamento, é ele quem determina a veracidade dos episódios frente à esposa, isto é, o discurso do louco, teorizado por Foucault (1996) como veículo de interdição, torna-se uma verdade diante do discurso feminino ainda silenciado e não passível de questionamento. Neste ponto do enredo, vazio discursivo da personagem

não representa somente a questão linguística, mas, principalmente, a subjugação que a mesma tem na esfera espacial. Afinal, a opressão vivenciada sai da esfera corporal da personagem e penetra por todas as imediações de sua vida social.

Assim, por mais que se considere as constantes evoluções e configurações pelas quais a instituição familiar passou desde o século XIX – como, por exemplo, a livre escolha dos parceiros e a ida feminina ao mercado de trabalho –, constata-se que o matrimônio ainda é um dos dispositivos de legitimação da subalternidade feminina, o qual preconiza um modelo tradicional de família, marcado pela diferença entre os sexos: ao homem pertence a virilidade, a ordem do discurso e o papel de provedor financeiro da família, enquanto à mulher cabe a intimidade, o silêncio e a maternidade, esta última enaltecida e tida como principal feito feminino.

O acesso a recursos e o reconhecimento do valor e da capacidade dos indivíduos para definir a própria vida variam segundo suas características e sua posição nas relações de poder, entre elas o gênero. Desigualdades estruturais impactam as possibilidades de autodefinição e as oportunidades disponíveis para as pessoas (BIROLI, 2014, p. 35).

Esse quadro de opressão e diferenciação corresponde a oposição que se estabelece entre a esfera pública, domínio da autonomia e da liberdade (lócus masculino), e a esfera privada, domínio da sujeição (lócus feminino). O casamento e o trabalho transitam entre estas duas esferas e dentro delas se acomodam. É nesse ponto que indivíduos socialmente livres – no caso feminino a liberdade antes mesmo do casamento é parcial – firmam contratos abrem mão do controle sobre seu próprio corpo e sobre o seu tempo.

O destaque para as exclusões implicadas nas conformações de uma esfera pública mostra que os valores que nela imperam não são abstratos nem universais, mas se definiram, historicamente, a partir da perspectiva de alguns indivíduos em detrimento de outros.

A projeção de uma esfera pública homogênea silenciando sobre a existência de públicos distintos e conflitivos, é um de seus efeitos; a restrição do universo da contestação pública legítima, por meio da definição do que é do âmbito privado, é outro (BIROLI, 2014, p. 35).

A configuração de família constitui, antes de tudo, a destinação de espaços masculinos e femininos, os quais ditam comportamentos diferentes para cada um dos sexos. Ao destinar a esfera aos domínios masculino, a esse espaço acrescenta-se a detenção do poder; quanto à mulher, esta esteve destinada ao espaço privativo do lar durante os séculos que se passaram, o que denota à mulher uma função restrita, pois seu espaço é o lar.

Ao se constatar, por exemplo, que no romance poucos espaços foram explorados, é possível notar que o diferencial não está nos ambientes que a protagonista não frequentou ou os quais não teve acesso, mas sim que os espaços explorados fazem parte de tudo que representa o seu silenciamento. Grande parte dos episódios narrados situam a experiência narrativa de Eduardo e não de Bela, qual mesmo possuindo um emprego passava boa parte do tempo em casa, cuidando do filho e cumprindo o papel de esposa.

Quando o foco do enredo é Bela, os acontecimentos se passam em ambientes fechados e, principalmente, no âmbito doméstico. São raros os episódios em que as personagens saem do espaço de convivência da família. Quando isso acontece o resultado é alguma situação conflituosa, como as vezes em que ela precisou buscar o esposo na rua, pois o mesmo estava alcoolizado ou sofrendo alguma crise hipocondríaca. Eduardo, por sua vez, é um homem da rua; sua profissão exige que ele viaje por longos períodos, porém esse não é principal motivo de ausência. Inúmeras vezes ele desapareceu sem deixar rastro e ficava sumido por dias, sem contar os episódios em que saía do trabalho direto para bares.

As marcas espaciais são, portanto, uma referência à opressão que marca a existência das mulheres. Isto porque os valores sociais e familiares se baseiam na história da limitação feminina e na liberdade masculina. Este último, por pertencer à camada social, beneficia-se dos efeitos da legitimação discursiva. Já a mulher, em seu universo restrito, permanece sob os efeitos da intimidade que circunda seu espaço, seu corpo e sua linguagem. Ainda que o espaço seja pouco caracterizado em *Meu marido*, sua representação simbólica – vista aqui como dispositivo de opressão da mulher e dominação do homem – constitui um fator elementar para a representação feminina, isto porque o seu retrato orienta o lugar do enclausuramento e do silêncio feminino.

Para Showalter (1994), a possibilidade de conquista feminina do espaço se dá à proporção que as mulheres assumem suas vozes e realizam críticas imbricadas em seu papel social, de forma que a visibilidade subverte o silêncio que envolve suas vozes, isto é, quando o vazio discursivo se transforma em fala. Consequentemente, quando Livia Garcia-Roza traz a representação de uma mulher vivendo os primeiros anos de um casamento que se baseia na subjugação feminina e dominação masculina, na qual a linguagem e o espaço são tidos como instrumentos de opressão e silenciamento, e que age não somente sobre o discurso, mas também sobre o corpo, ela aponta a necessidade de se repensar as vivências femininas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Livia Garcia-Roza nos apresenta, em *Meu marido*, uma representação literária bastante rica, em termos estéticos e temáticos, acerca dos dilemas que cercam o universo feminino. Dessa forma, podemos dizer que Livia tem um papel importante dentro da literatura feminina contemporânea, visto que seu texto traz para a cena e

problematiza a vida de uma mulher que perdeu as características que compunham sua identidade a fim de cumprir um papel social maior do que o compromisso que ela deveria ter com a própria existência.

Com base na análise da narrativa, evidenciamos que a construção do espaço é um dos principais elementos de problematização. Em *Meu marido*, a autora cria uma personagem envolvida pela interdição e pela violência, que se vê incapacitada de falar por si mesma e impossibilitada de sair de um espaço que age como símbolo de opressão. A personagem Bela é silenciosa e, por vezes, assemelhasse a uma espectadora de sua vida, ainda mais por manter de pé um casamento em ruínas.

Por esse motivo, umas das estratégias percebidas na narração é a junção do discurso direto à voz da narradora protagonista, que se assemelha à narração testemunhal, isto é, ao trazer para a narração o discurso de seu esposo, Bela consegue denunciar ao leitor a opressão, a interdição espacial e o silenciamento vivenciados. Em todo o enredo o foco é sempre Eduardo e os espaço em que ele circula, o que constitui a própria realidade da personagem, que não tem voz e vez dentro do casamento e nem controle sobre sua vida ou sobre seu discurso. O título do romance nos sugere a opção da personagem por contar não a sua história, mas a de seu marido. É por meio das histórias do marido que Bela acaba contando sua própria história.

É importante destacar que o texto de Livia Garcia- retrata toda essa violência a partir de um pano de fundo aparentemente sutil e singelo. Os espaços criados pela autora são, aparentemente, o avesso da tirania percebida na relação conjugal de Bela e Eduardo, isso porque ela possui um lar organizado, rico. No entanto, a autora traz para a ficção todo o abuso velado pela aparente harmonia que o lar transparece. Nessa perspectiva, cabe ao leitor voltar para o texto um olhar minucioso a fim de que a singeleza que circunda a casa não o abstraia do que realmente é narrado.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BIROLI, Flávia. O público e o privado. *In*: Luís Felipe Miguel e Flávia Biroli (Orgs). **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.

BORGES FILHO, Oziris. **Espaço e literatura: introdução à topoanálise**. Franca: Ribeirão gráfica e editora, 2007.

BOURDIEU, Pierri. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5º ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GARCIA-ROZA, Livia. **Meu marido**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

LEAL, Virginia Maria Vasconcelos. **As escritoras contemporâneas e o campo literário brasileiro: uma questão de gênero**. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Literatura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 2005.

SHOWALTER, E. A crítica feminista em território selvagem. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, p. 23 – 71, 1994.

# 5

*Edna Muniz*

*Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida*

*Mirna Cibelle Barcelos de Aguiar*

*Annaihê Catherine dos Anjos Ribeiro*

## **AVALIAÇÕES DE PARTICIPANTES SOBRE VIVÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

## INTRODUÇÃO

O programa de Residência Pedagógica (RP) é vinculado à CAPES e tem sido executado pela Universidade de Brasília como projeto institucional. Tem como objetivo intensificar a formação inicial do professor e proporcionar maior tempo de inserção no ambiente escolar do que os estágios docentes tradicionais, assim, o estudante de licenciatura deve cumprir 440 horas em sala de aula, supervisionado por um professor da educação básica, que é selecionado por meio de edital específico, e mais um docente orientador da universidade. Um dos pilares da RP é a relação entre escola, universidade e ambiente trabalho, espera-se que o licenciado conheça seu campo de atuação, compreenda o trabalho docente, além de levar o conhecimento da universidade às escolas.

Na Universidade de Brasília, a RP abrange diversos cursos de licenciatura, como Português, Inglês, Espanhol, Matemática, Educação do Campo, Física, Biologia, Ciências Naturais, Computação, Pedagogia, Artes Cênicas e Artes Visuais. Buscando construir seu próprio projeto de forma coletiva, a RP da UnB conta com a dedicação de inúmeros professores envolvidos, partindo de uma perspectiva crítico emancipadora. Assim, está presente em diversas cidades satélites e no centro de Brasília.

Este estudo nasce da necessidade de compreender como os estudantes de cursos de licenciatura avaliam a RP da Universidade de Brasília. Para isso, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), encetada por Halliday, servirá como aporte a fim de que seja analisado o discurso desses residentes, com maior profundidade, já que o elo entre a linguagem e os fenômenos coletivos não se desfaz. Assim, levando em consideração a LSF, será dada atenção aos aspectos semânticos do discurso, realizados léxico-gramaticalmente, com ênfase na linguagem avaliativa dos residentes.

Os dados analisados são respostas discursivas provenientes de dois Formulários *Google*, aplicados no início da primeira etapa e no decorrer do desenvolvimento do programa. Partimos da pergunta “como os residentes avaliam o programa de Residência Pedagógica?” para compreender as percepções e expectativas dos estudantes.

## REFERENCIAL TEÓRICO

À luz da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a língua é um fenômeno social, e possui como uma função básica a comunicação entre os indivíduos, em uma dada sociedade, em situações diversas (Halliday, 1994). Para explicar a realização dessa função interacional, recorre-se à Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), que considera, além de um sistema linguístico, um sistema de dados relacionados ao contexto social, para analisar os discursos, tendo em vista que as relações sociais condicionam os usos da língua e a partir deles são baseadas.

Halliday (1994) explica as três metafunções da linguagem como 1) ideacional – que corresponde ao campo da experiência humana, no sentido de atribuir significados; 2) interacional – que realiza relações interpessoais, distinguindo os indivíduos por papéis sociais; e 3) textual – que dá conta da forma em que o discurso se organiza, como fluxo de informação. Essas metafunções se materializam no texto e constituem as variáveis de contexto (FUZER e CABRAL, 2014, p.19). Nesse sentido, entende-se que o falante ou escritor se vale de escolhas entre as possibilidades que o sistema linguístico oferece, para atribuir significados às coisas e agir sobre o mundo, com base na necessidade do contexto de comunicação.

A avaliação é um recurso que expressa significados de forma sistêmica, deixando transparecer ideologias, crenças, percepções

acerca do mundo e valores culturais do produtor de texto, seja oral ou escrito. Esse recurso tem um caráter interpessoal por natureza, pois demanda uma atitude responsiva por parte do ouvinte ou leitor, seja para concordar ou discordar, de forma dialógica como é próprio da linguagem. Dessa forma, a análise linguística de uma avaliação expressa, sobre determinado objeto, em um dado contexto, pode contribuir para o entendimento mais amplo da construção de significados no discurso e auxiliar em questões relacionadas aos estudos culturais de uma forma geral.

O Sistema de Avaliatividade da GSF foi desenvolvido em Sydney, por um grupo de systemicistas liderados por Martin, em 2003, e permite compreender as funções da linguagem com base nas estruturas as quais as interações sociais foram ou são estabelecidas, além das escolhas léxico-gramaticais utilizadas para realizar essas trocas (Almeida, 2008). Esse sistema permite analisar a realização das avaliações na língua, a partir de seus complexos subtipos de gradação, engajamento e atitude. Neste trabalho, focaremos o Subsistema de Atitude.

O Subsistema de Atitude dá conta das avaliações positivas e negativas expressas no discurso, e compreende subtipos semanticamente determinados por estética, ética e emoções, denominados como apreciação, julgamento e afeto, respectivamente, que por sua vez possuem outras subcategorias, formando aquilo que Fabíola Almeida (2008) chama de rede sistemática. Parafraseando Martin e Rose, Almeida (2008) explica que “o Subsistema de Atitude se preocupa com a avaliação que o falante faz das coisas (Apreciação), do caráter do indivíduo (Julgamento) e dos seus sentimentos (Afeto). Esse subsistema tanto pode ser atribuído ao próprio falante quanto a outros participantes da interação para avaliar coisas e fenômenos”.

O Afeto abrange as avaliações realizadas no campo das emoções, e pode revelar como falantes ou escritores se sentem em relação a pessoas, coisas ou fatos. As realizações de afeto podem

modificar adjuntos, participantes e processos. Os sentimentos são culturalmente considerados positivos ou negativos, desta forma, as emoções desse subtipo de atitude podem ser agrupadas em três categorias: felicidade/infelicidade; segurança/insegurança; e satisfação/insatisfação (Almeida, 2010).

O Julgamento abrange avaliações sobre o comportamento das pessoas, linguisticamente realizadas por meio de epítetos ou atributos. É dividido em dois grupos denominados Estima Social e Sansão Social. O primeiro corresponde aos valores socialmente compartilhados com base em um ideal de comportamento, enquanto o segundo está relacionado a questões éticas e morais de ordem legal (Almeida, 2010). Esses dois grupos de julgamento se dividem em outras subcategorias que dão conta de classificar mais precisamente o epíteto ou atributo, quanto à normalidade, tenacidade, capacidade, ou ainda em relação à veracidade ou propriedade.

A Apreciação abrange avaliações sobre coisas e fenômenos, incluindo a reação das pessoas diante da realidade. É realizada por itens lexicais que tendem a representar processos mentais de cognição, além de epítetos, tendo em vista o seu caráter também descritivo (Almeida, 2010). Divide-se em três grupos, reação, composição e valoração, que, assim como no julgamento, possuem outras subcategorias que tornam a classificação do tipo de avaliação ainda mais precisa, em relação a impacto, qualidade, proporção e complexidade.

O Sistema de Avaliatividade é uma ferramenta eficaz para apoiar e embasar a análise do discurso. Para Norman Fairclough (2016, p.97), linguista pioneiro da Análise do Discurso Crítica, “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas”. Com base nesse pressuposto e nos conceitos expostos anteriormente, propõe-se um aprofundamento na percepção dos estudantes participantes da RP, da Universidade de Brasília, acerca de sua vivência no programa.

## METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa sobre avaliação de estudantes de licenciaturas que participaram da Residência Pedagógica da Universidade de Brasília. Para tanto, foram propostos aos estudantes dois formulários, compostos por duas questões cada um. Esses formulários tinham o objetivo de compreender a percepção dos estudantes sobre o programa, bem como sobre os professores preceptores e a experiência como um todo. No total, foram obtidas 174 respostas, sendo que o formulário 1 conta com 84 respostas, e o formulário 2, 90 respostas.

A pesquisa qualitativa foca o aprofundamento na compreensão de significados para explicar fenômenos em grupos sociais ou organizações, por isso, dispensa a análise de grande número de dados. Para Silveira e Córdova, “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (2009, p. 7).

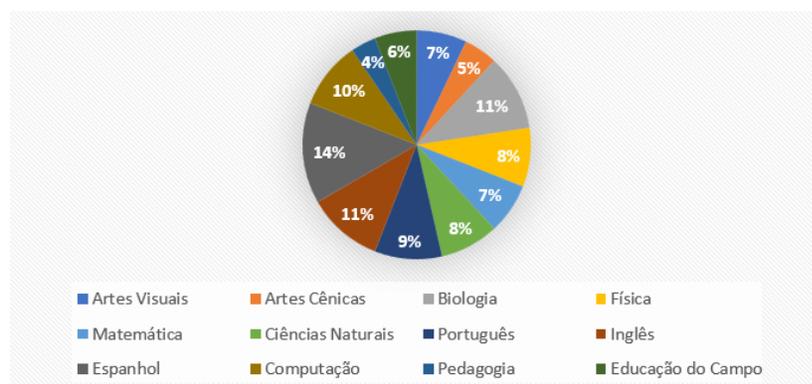
Os dados foram organizados quanto ao curso de licenciatura ao qual cada participante é vinculado, e de acordo com as perguntas dos formulários já referidos. Para análise dos dados, foi adotada a proposta de análise de Almeida (2010), em que os itens avaliativos são identificados, classificados, resumidos e interpretados. Assim, foram destacados os elementos léxico-gramaticais que indicavam avaliações dentro do discurso dos participantes e, em seguida, categorizados de acordo com o Subsistema de atitude. Por último, os resultados da análise de dados foram ilustrados por meio de gráficos, e interpretados considerando o contexto de situação.

## ANÁLISE DE DADOS

### Formulário 1

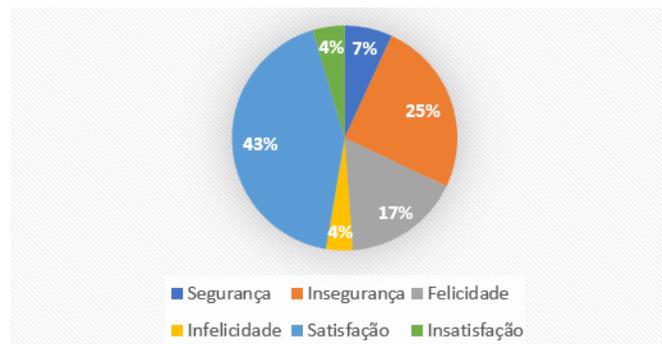
O programa de RP da Universidade de Brasília abrange 12 subprojetos das licenciaturas de Artes Cênicas, Artes Visuais, Português, Espanhol, Inglês, Biologia, Física, Matemática, Ciências Naturais, Educação do Campo, Computação e Pedagogia. O gráfico abaixo representa o número de residentes de cada uma das referidas áreas, que responderam ao Formulário 1:

**Gráfico 1:** Total de residentes por curso



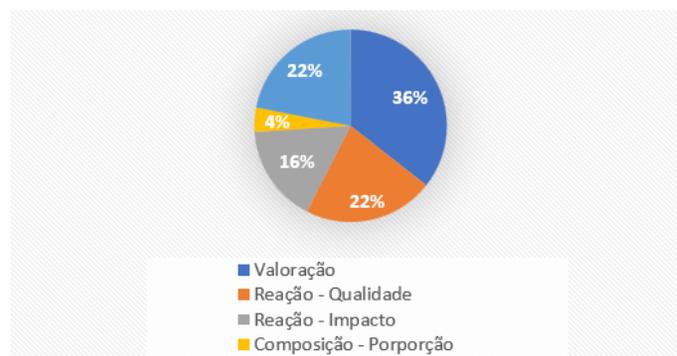
*Fonte: Elaborado pelas autoras.*

O formulário foi aplicado no início do programa de RP, primeiro semestre de 2021, e obteve um total de 84 respostas, sendo que as duas questões eram discursivas. As respostas foram objeto de análise linguística neste estudo. A primeira questão se referia aos sentimentos dos estudantes, e, por isso, esperou-se maior ocorrência de atitudes de afeto: "Relate brevemente quais os seus sentimentos em relação a RP que está iniciando". Obteve-se, então, as seguintes respostas:

**Gráfico 2: Atitude de Afeto**

Fonte: Elaborado pelas autoras.

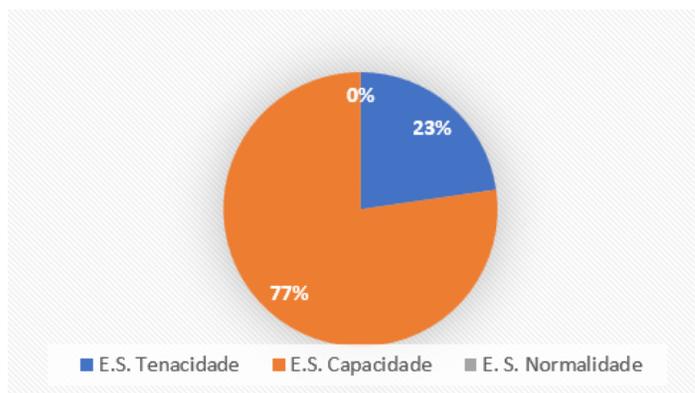
O subsistema de Afeto representa avaliações realizadas no campo das emoções, assim sendo, esperou-se que diante da questão proposta, os residentes explorassem mais esse recurso de atitude. Observou-se 126 registros no total. É notória a diferença numérica entre sentimentos de segurança (9 ocorrências) e insegurança (33), satisfação (56) e insatisfação (6), felicidade (22) e infelicidade (5). A interpretação da motivação dessas variáveis será apresentada na seção seguinte.

**Gráfico 3: Atitude de Apreciação**

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Também houve realizações de atitude por apreciação, esta categoria está vinculada às avaliações sobre coisas, eventos e fatos. Assim sendo, também foi esperado este tipo de atitude em relação ao próprio programa de RP. No subsistema de apreciação, houve um total de 73 registros. Observou-se maior realização de avaliações quanto à valoração (26 ocorrências), na categoria reação registrou-se impacto (12) e qualidade (16) de forma relativamente proporcional, além disso, houve maior contraste entre complexidade (16) e proporção (3) na categoria de composição.

**Gráfico 4: Atitude de Julgamento**



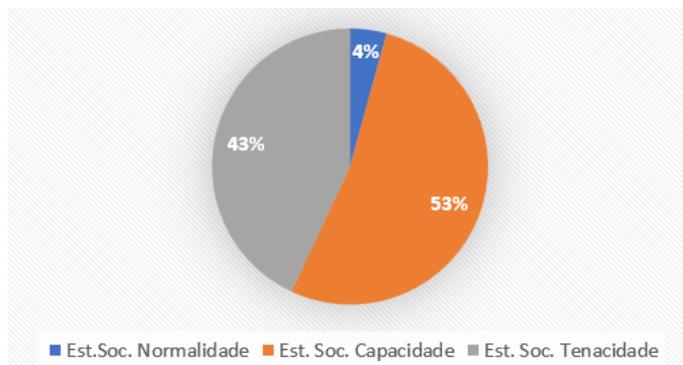
*Fonte: Elaborado pelas autoras.*

No subsistema de Julgamento, que avalia pessoas e comportamento de pessoas, os estudantes, de forma geral, avaliaram suas capacidades e a de colegas e professores, além de aspectos relacionados à tenacidade e normalidade. Então, no âmbito da subcategoria de estima social, foram registradas as subcategorias tenacidade (5 ocorrências) e capacidade (17), não houve registro para a subcategoria de normalidade, tampouco para sanção social.

A segunda questão propunha discussão acerca das expectativas dos residentes: “*Quais suas expectativas em relação ao professor*

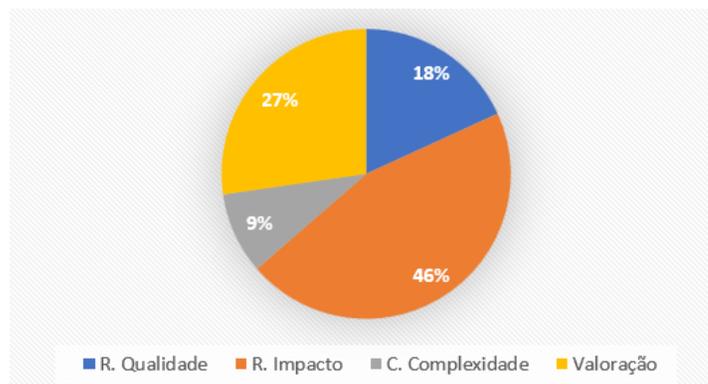
da escola?”. Esperou-se maior realização de julgamento, dado o comando da questão. Dessa forma, obteve-se:

**Gráfico 5: Atitude de Julgamento**



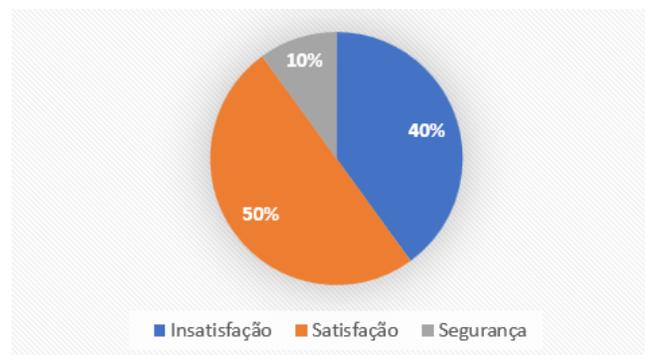
*Fonte: Elaborado pelas autoras.*

As avaliações de julgamento foram registradas 93 vezes e abrangem as três subcategorias do subsistema de estima social. Os residentes opinaram sobre suas expectativas em relação aos professores com maior ocorrência de capacidade (49) e tenacidade (40), o que significa que essas atitudes analisaram a competência do professor e a confiabilidade. Quanto à normalidade, foram obtidos apenas 4 registros, que estavam associados às práticas inovadoras e diversidade no ensino, além de qualificar os envolvidos no parâmetro de normalidade, sem excessos de qualidades positivas ou negativas. Não houve avaliações por sanção social.

**Gráfico 6: Atitude de Apreciação**

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para o subsistema de apreciação, obteve-se apenas 11 registros. Os residentes avaliaram por atitude de apreciação a experiência da RP, apontando expectativas de que o evento seja agradável ou não (reação, qualidade, 2 ocorrências), apurando o impacto que a experiência provoca (reação, impacto, 5 ocorrências), considerando o nível de complexidade de atividades e propostas do programa (composição, complexidade, 1 ocorrência) e, por fim, atribuindo valor à experiência (valoração, 3 ocorrências). Não houve registro de composição proporção.

**Gráfico 7: Atitude de Afeto**

Fonte: Elaborado pelas autoras.

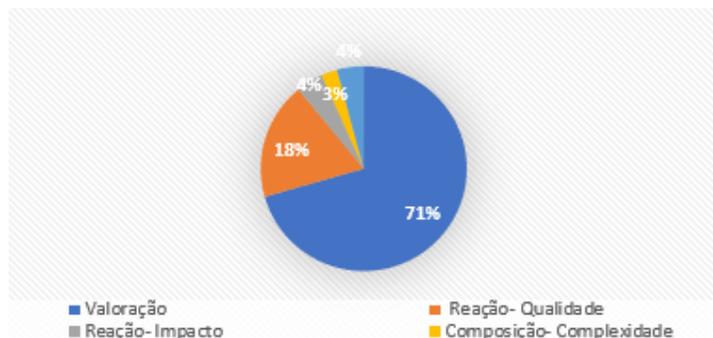
Diante da segunda questão, os residentes também expressaram sentimentos. Assim, obteve-se um total de 10 registros para o subsistema de afeto, sendo 4 para insegurança, 5 para satisfação e 1 para segurança. As outras categorias desse subsistema não foram registradas.

### **Formulário 2**

Ao final do semestre 01/2021, foi aplicado o segundo formulário composto por duas perguntas dissertativas. A primeira questão era "*Como você avalia as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para sua formação acadêmica?*" e a segunda pergunta era "*Como você avalia as suas contribuições para a escola em que você desenvolve as atividades do Programa Residência Pedagógica?*". Para ambas perguntas, houve 88 respostas.

A análise das respostas da primeira pergunta mostrou que houve o total de 119 registros de *Apreciação*. A categoria com maior número de registro foi a *valoração* (84 inscrições); em seguida destacou-se a categoria *reação/qualidade* (22); *reação/impacto* (5); *composição/proporção* (5) e ocorrências de *composição/complexidade* (5). Isso pode ser visto no gráfico abaixo:

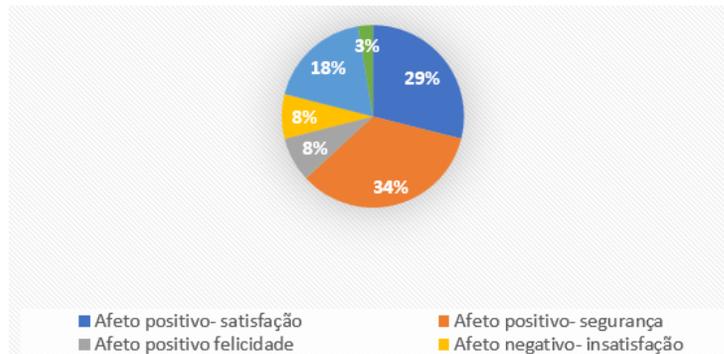
**Gráfico 8:** Atitude de Apreciação – Contribuições da RP na formação dos estudantes



Fonte: Elaborado pelas autoras.

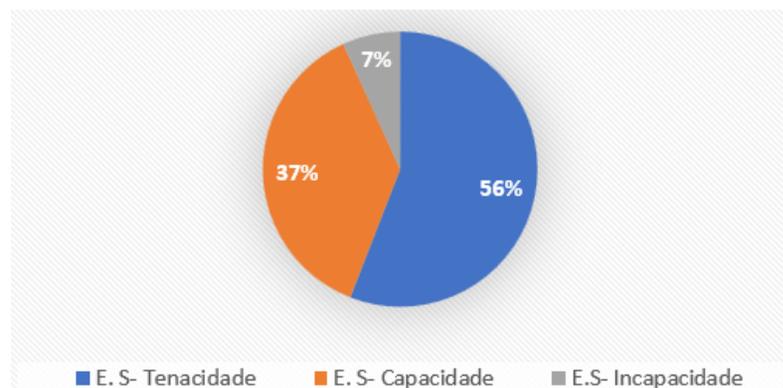
Por vezes, ao relatarem acerca de suas experiências advindas da RP, os alunos também demonstraram atitude de *Afeto*, apontando o seu comportamento emocional em relação à RP. A subcategoria *segurança* teve destaque, porque apareceu (13) vezes. Também foram apontados (11) registros da subcategoria *satisfação*. Alguns dados também trouxeram as emoções ligadas à felicidade dos estudantes, totalizando (3) aparecimentos, próximas do sentido do gostar. Houve registro das subcategorias de *infelicidade* e *insegurança*; a primeira (1) ocorrência e a segunda (7) ocorrências. De modo geral, a infelicidade justificou-se pelo modelo de ensino a distância; enquanto que a insegurança foi relacionada à própria docência. Encontrou-se 3 registros de *insatisfação* ligados ao modelo remoto de ensino. No total, houve (38) registros do subsistema *Afeto*. O gráfico abaixo ilustra isso:

**Gráfico 9:** Como os alunos se sentem em relação à RP



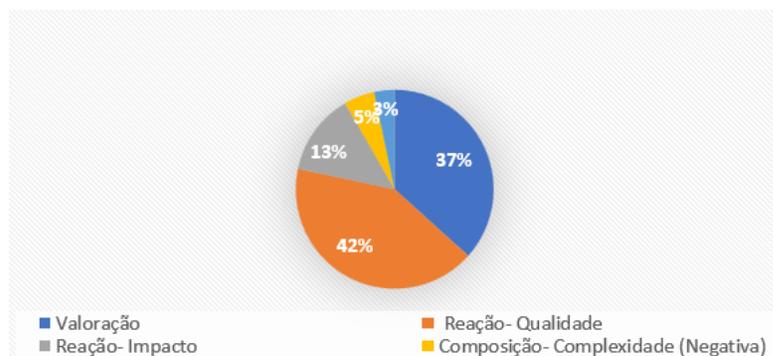
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação à segunda pergunta, a atitude de julgamento teve maior destaque. Em suma, a atitude de julgamento, positivo e negativo, teve 62 averbações, *tenacidade* (33), isto é, o compromisso daqueles que desempenharam algum papel na RP. Em segundo momento, a subcategoria *capacidade* (22). Outrossim, (4) ocorrências da subcategoria *capacidade*, polarização negativa. Conforme visto no gráfico abaixo:

**Gráfico 10:** Atitudes de Julgamento – Contribuições dos estudantes

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação às contribuições dos residentes com a escola, a *Apreciação* foi enfatizada em seus discursos ao enaltecerem-nas. Dessa forma, a categoria *reação/ qualidade* foi constatada 25 vezes. A categoria *reação/ impacto* foi realizada (8) vezes. A valoração foi evidenciada com (22 registros). A subcategoria *proporção* foi textualizada apenas (2) vezes. A subcategoria *complexidade* também teve (3) averbações, no entanto estava polarizada negativamente, ao apreciarem o período pandêmico em que as atividades foram realizadas. O gráfico abaixo sistematiza essas informações:

**Gráfico 11:** Atitude de Apreciação – Contribuições dos Residentes para a escola

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No discurso dos residentes, a atitude de *Afeto* foi manifestada conforme a subcategoria *felicidade*, a qual teve 12 averbações, esse sentimento esteve relacionado às suas contribuições. A subcategoria *satisfação* (6) ocorrências foi textualizada. Alguns residentes expressaram a subcategoria *segurança* (4). As subcategorias *insegurança* e *insatisfação* ocorreram (3) e (5) respectivamente. Assim, tem-se:

**Gráfico 12:** Como os alunos se sentem em relação às suas contribuições



Fonte: Elaborado pelas autoras.

## DISCUSSÃO

Retomamos agora a pergunta deste estudo, “como os residentes avaliam o programa de Residência pedagógica?”. No formulário 1 foi questionado sobre os sentimentos dos residentes em relação ao programa. Nesse contexto, houve grande ocorrência de afetos, por isso essa categoria analítica será um dos focos desta discussão em relação acerca da primeira questão.

Observou-se grande ocorrência de satisfação (43%), esse tipo de atitude foi prevalente entre os residentes de computação,

português, pedagogia, artes cênicas e educação do campo, como exemplificado pelos dados abaixo:

(1) Uma *nova oportunidade* (APRECIAÇÃO – REAÇÃO – IMPACTO) de conhecer a área docente, *tão importante* (APRECIAÇÃO – VALORAÇÃO) na formação de novos estudantes. Estou muito *empolgado* (AFETO – SATISFAÇÃO)

(2) Estou muitíssimo *animada e feliz* (AFETO – SATISFAÇÃO – FELICIDADE) com a oportunidade! Quero muito ser professora e não *ter experiência* (JULGAMENTO – ESTIMA SOCIAL – CAPACIDADE) na área ainda é algo que me *frustrava bastante* (AFETO – INFELICIDADE), então estar finalmente tendo esse contato é muito, *muito feliz* (AFETO – FELICIDADE).

Esses afetos de satisfação estão relacionados aos outros subsistema de atitude, como demonstrado, pois os residentes avaliam outros aspectos, fora do campo das emoções, para demonstrar satisfação ou felicidade, mais especificamente em relação ao programa de RP, enquanto um fenômeno, e às pessoas envolvidas, dando margem para atitudes de julgamento e apreciação. As atitudes de afeto de satisfação foram procedidas, numericamente, por insegurança (25%). Essa categoria foi registrada na maioria dos cursos, exceto em matemática e pedagogia, assim, interessa investigar sua motivação. Os exemplos reunidos abaixo revelam que a in experiência, o elevado volume de trabalho, o contexto de pandemia e o sistema de ensino remoto são fatores que justificam a realização de afetos de insegurança:

(3) Primeiramente um sentimento de *receio* (AFETO – INSEGURANÇA), devido ao **caos** (APRECIAÇÃO – REAÇÃO – QUALIDADE) em que estamos passando e em como isso será afetado na minha formação docente em relação as adaptações que vou ter que aprender a fazer com o ensino a distância, com a **relação dos alunos que é cada vez mais afetada** (APRECIAÇÃO – REAÇÃO – IMPACTO)

e em como irei lidar com uma escola *diferente*, com *contextos diferentes* e com *outra proposta de ensino* (AFETO - INSEGURANÇA).

(4) Estou achando *pesado* (APRECIÇÃO - REAÇÃO, IMPACTO), está tendo *bastante atividade* (APRECIÇÃO - COMPOSIÇÃO, COMPLEXIDADE), tenho *receio* (AFETO - INSEGURANÇA) de não conseguir acompanhar, tendo em vista que estamos chegando no final do semestre.

(5) Sinceramente estava *um tanto perdida* (AFETO - INSEGURANÇA), até que tivemos a primeira visita à escola na semana passada. Dá uma *apreensão* (AFETO - INSEGURANÇA), mesmo com minhas experiências, pois nunca lecionei para alunos do ensino médio, *mas confiante* (AFETO - SEGURANÇA).

Na sequência, houve 17% de afetos de felicidade, na maioria dos cursos, exceto em artes cênicas, física, computação e inglês. Assim como na categoria de satisfação, os residentes consideraram outros aspectos fora do campo das emoções, para expressar afeto de felicidade, como, por exemplo, valoração sobre a RP enquanto um evento de aprendizagem e oportunidade de crescimento profissional. Apresentamos alguns exemplos:

(6) Eu me sinto muito *sortuda* (AFETO - FELICIDADE) de ter a chance de participar desse projeto, pois não havia acontecido para mim, até o presente momento, a oportunidade de atuar como docente. Também me sinto *cheia de expectativas* (AFETO - SATISFAÇÃO) de aprender com os alunos e me conhecer a professora que eu sou.

(7) Primeiro registro que estou *muito feliz* (AFETO - FELICIDADE), *sempre quis* (AFETO - SATISFAÇÃO) participar de grupos de estudo/pesquisa e nunca havia sido possível. Outro sentimento é de *insegurança* (AFETO - INSEGURANÇA), *será que vou dar conta?*; Também me sinto *desafiada e isso é ótimo*. (AFETO - SATISFAÇÃO)

Afetos de segurança procedem os de felicidade, com 7% de ocorrências. Os residentes relatam segurança em aceitar o desafio, por se sentirem preparados, e apoiados pelos professores e estudantes envolvidos:

(8) Nesse momento, *minhas inseguranças estão diminuindo e aumentando as expectativas (AFETO - INSEGURANÇA) de que será ótimo (AFETO - SATISFAÇÃO) a construção e meu crescimento (APRECIAÇÃO - REAÇÃO, IMPACTO) dentro do projeto. O professor João Paulo tem promovido discussões extremamente relevantes (APRECIAÇÃO - VALORAÇÃO) e o professor João, preceptor, tem sido bem calmo e bem coerente (JULGAMENTO - ESTIMA SOCIAL, CAPACIDADE) nas explicações. A insegurança diminui (AFETO - SEGURANÇA) porque hoje percebo uma base que me apoia (JULGAMENTO - ESTIMA SOCIAL - TENACIDADE), os professores e os colegas.*

Ainda em relação ao Formulário 1, questão 1, obteve-se 4% de afetos de infelicidade. Essa categoria de afeto aparece relacionada ao contexto de pandemia e à não contemplação por bolsa de estudos:

(9) Apesar de *desapontada (AFETO - INFELICIDADE) por não ter conseguido a bolsa, eu estou animada (AFETO - SATISFAÇÃO) para a experiência que vai ser mais uma vez estar dentro da sala de aula.*

(10) *Sempre quis (AFETO - SATISFAÇÃO) ser uma integrante do programa, e sinto um pesar (AFETO - INFELICIDADE) de conseguir logo agora em uma fase de ensino remoto e pandemia. Estou muito ansiosa (AFETO - INSEGURANÇA) pra ter um contato com os alunos, mas os encontros com o meu grupo têm sido fortificadores (APRECIAÇÃO - REAÇÃO - IMPACTO).*

Por fim, foi observado 4% de afetos de insatisfação, que aparecem relacionados ao sistema de ensino remoto, conforme apontado no exemplo a seguir:

(11) Eu acho que estava *subestimando* (JULGAMENTO – ESTIMA SOCIAL, CAPACIDADE NEGATIVO) os alunos com o nível de complexidade do conteúdo e por causa do modelo ead. Fiz um questionário no forms *bem aquém* da capacidade dos alunos (APRECIÇÃO – COMPOSIÇÃO, COMPLEXIDADE). Acho que foi também *inexperiência e nervosismo* (AFETO – INSEGURANÇA) por começar a regência e começar *desse jeito* (AFETO – INSATISFAÇÃO).

Voltamos agora nosso olhar para a segunda questão do Formulário<sup>1</sup>, que objetiva analisar as expectativas dos residentes em relação aos professores. Visando a pergunta “Quais suas expectativas em relação ao professor da escola?”, já se esperava maior ocorrência de julgamentos, pois caracterizam aquelas avaliações realizadas sobre pessoas. Nesta segunda parte, observou-se um grande uso de orações projetadas por processos mentais, por exemplo: “acho”, “espero”, “acredito”, “penso”. Assim sendo, tomaremos como foco as atitudes de julgamento, que naturalmente se relacionam com outros tipos de atitude na articulação de ideias expressas pelos residentes.

Entre as subcategorias do subsistema de Julgamento, registrou-se apenas atitudes de estima social, sendo que o julgamento de capacidade foi registrado mais vezes, representando 53% do total. Esse tipo de julgamento foi realizado por residentes da maioria dos cursos, exceto do curso de pedagogia. A avaliação da capacidade pode estar relacionada ao professor, aos estudantes ou aos próprios residentes que produziram as avaliações. Demonstramos alguns exemplos:

(12) Espero que a professora *consiga nos inserir* (JULGAMENTO – ESTIMA SOCIAL – CAPACIDADE) nos projetos e nos aproximar da escola e que possamos viver essa experiência da *melhor forma* (APRECIÇÃO – REAÇÃO – QUALIDADE) levando *em consideração a pandemia* (APRECIÇÃO – REAÇÃO – IMPACTO).

(13) Espero que ele *tenha uma formação completa e diversificada* (JULGAMENTO – ESTIMA SOCIAL – CAPACIDADE)

Os julgamentos de capacidade são, numericamente, procedidos pelos de tenacidade, subcategoria que foi realizada por residentes de todos os cursos. Nas realizações desta categoria, observou-se que os residentes esperam estabelecer uma relação de confiança com o professor, no sentido de poder contar com auxílio na prática docente e superar dificuldades, além disso, eles também avaliam o nível de comprometimento do professor com a RP, o que também abrange a confiabilidade dos mesmos. Alguns exemplos são apresentados abaixo:

(14) Tenho *boas expectativas*, o professor mostrou-se *aberto não só a nos ensinar como também aprender conosco*. (JULGAMENTO – ESTIMA SOCIAL – TENACIDADE)

(15) Espero que ele nos *ajude a compreender e ministrar as aulas* (JULGAMENTO – ESTIMA SOCIAL – TENACIDADE) para que *possamos ter maior rendimento* (JULGAMENTO – ESTIMA SOCIAL – CAPACIDADE) no âmbito da residência

Por fim, observou-se, também, a ocorrência de julgamento de normalidade, apenas 4%. Esse tipo de julgamento aparece relacionado às práticas inovadoras, diversidade na escola ou a comportamentos dos professores, normalizados socialmente, como os exemplos que seguem:

(16) Minhas expectativas são conhecer mais sobre os *diferentes perfis* (JULGAMENTO – ESTIMA SOCIAL – NORMALIDADE) de alunos e aprender a compreendê-los para assim construir *conhecimento significativo* (APRECIÇÃO – REAÇÃO – IMPACTO) junto a eles na rede pública, onde pretendo atuar ao longo da minha vida.

(17) Que ele me mostre uma **ótica diferenciada** sobre o que eu hoje entendo sobre educação brasileira e que ele também

me explique deforma prática funcionamentos e possibilidades em relação à docência e a carreira de professorado. (JULGAMENTO – ESTIMA SOCIAL – NORMALIDADE)

Consideraremos, doravante, o formulário 2. A primeira pergunta desse formulário consiste na avaliação dos estudantes em relação às contribuições do programa para a sua formação, por isso é comum que haja maior incidência de *Apreciação* por se tratar da abstração de algo, no caso, contribuições do programa. Essas avaliações foram mais recorrentes nos discursos dos alunos dos cursos de Biologia; Matemática e Artes Visuais, nessa ordem. Vejamos os exemplos a seguir:

(18) Extremamente *essencial* [...] (APRECIÇÃO POSITIVA- VALORAÇÃO).

O exemplo (18) apresenta avaliação de apreciação positiva, categoria valoração por meio do epíteto “essencial” em relação à RP, além disso responde às perguntas ‘*isso vale a pena?*’ ‘*quão inovador e autêntico é?*’. É válido ressaltar que a categoria valoração, que teve 71% de menções, corresponde justamente aos significados da relevância ou da originalidade das coisas, ficando claro que, para os estudantes, o programa possui grande significância e promove inovações em sua formação.

No decorrer da participação dos alunos no programa, eles destacaram suas emoções. Quanto a esse aspecto, percebe-se que 34% das ocorrências correspondem à segurança e 29% delas, à satisfação. Isso ficou evidente em registros como:

(19) [...] recomendo que todas pessoas façam porque a cada dia eu me preparo mais, me sinto mais *evoluída*. (AFETO POSITIVO-SEGURANÇA)

(20) Sou muito *grata* por essa oportunidade [...] (AFETO POSITIVO- SATISFAÇÃO)

Em (19), o uso do processo “sinto” e do atributo “evoluída” expressa o afeto positivo, subcategoria segurança. De acordo com Almeida (2010), a segurança está relacionada com o sentimento de paz e está vinculada ao bem-estar, tais emoções são traduzidas pelo “evoluída”. No exemplo (20), o atributo “grata” realiza avaliação de afeto positivo, subcategoria satisfação acerca da experiência da residente no programa, porque denota o sentido do entusiasmo e do respeito.

Os residentes também expressaram julgamentos acerca de suas contribuições para a RP. De modo geral, julgaram-se comprometidos, pois houve 56% de registros de tenacidade, julgaram-se capazes, tendo 37% de índice, o curso de Biologia prevaleceu quanto a esses aspectos. Os exemplos abaixo ilustram tais julgamentos:

(20) *Pude aplicar* na escola os conhecimentos e aprendizagens (JULGAMENTO POSITIVO- ESTIMA SOCIAL- CAPACIDADE)

(21) A escola ganhou 20 alunos que estão *dispostos* (JULGAMENTO POSITIVO- ESTIMA SOCIAL- TENACIDADE)

Conforme Martin & White (2005), questionamentos podem auxiliar na análise, tais como ‘*Essa pessoa é capaz?*’ e ‘*Essa pessoa é confiável?*’ para julgamentos que concernem a capacidade e tenacidade, respectivamente. O exemplo (20) apresenta avaliação de julgamento positivo, subcategoria estima social de capacidade, por meio de “pude aplicar”, o residente se julga capaz de aplicar seus conhecimentos no contexto da RP, como também responde ao questionamento condizente a esse tipo de julgamento. O exemplo (21) apresenta avaliação de julgamento positivo, subcategoria estima social de tenacidade, por meio do atributo “dispostos”, assim o residente avalia que os residentes estão comprometidos com a RP, por isso confiáveis, respondendo ao segundo questionamento mencionado no início deste parágrafo.

Suas contribuições para a escola, em que foram realizadas as atividades, também foram apreciadas por eles mesmos. Um tipo

de *Apreciação* é a *reação*, que demonstra como reagimos às coisas e em quais aspectos elas nos marcam (ALMEIDA, 2010). No discurso dos alunos, percebeu-se a *Apreciação* por *reação-qualidade*, porque, em evidência, consideram que suas contribuições os agradam. O curso de Letras/ Português teve maior destaque nos registros de *reação-qualidade*. Como pode ser visto abaixo:

(22) Acredito que minhas contribuições são *positivas* [...] (APRECIAÇÃO POSITIVA- REAÇÃO/QUALIDADE)

Ao analisar esse tipo de apreciação, questionamentos como ‘*Gosto disso?*’ auxiliam. Ademais, por meio do atributo “positivas”, o residente avalia que suas contribuições à escola possuem qualidade e deixa claro que gosta do que foi realizado, ou seja, as contribuições feitas trazem-lhe regozijo.

Há marcas de *Afeto* no discurso quanto a suas emoções e, também, enquanto avaliadores adicionais, em relação às suas contribuições, (40%) dessas inscrições correspondem à felicidade. O fenômeno do avaliador adicional descrito por Martin & White (2005), consiste em ele ser a fonte da avaliação (por exemplo, os narradores) havendo projeção, que corresponde às orações verbais e mentais. Os cursos com média de índice de felicidade quanto a esse enfoque foram os cursos de Biologia, Ciências Naturais e Educação do Campo. A exemplo temos:

(23) [...] Acredito q para os alunos está sendo bem *divertido*. (AFETO POSITIVO-FELICIDADE).

(24) [...] Tenho levado curiosidades dentro das minhas aulas e quebrando tabus de forma que *eles adoraram* [...] (AFETO POSITIVO-FELICIDADE).

Nos exemplos acima, os residentes avaliam afeto positivo, subcategoria felicidade, por meio do atributo “divertido” e pelo processo “adoraram”, no entanto são avaliadores adicionais, porque o

sentimento de felicidade pertence aos alunos das escolas em relação às contribuições dos residentes.

## CONCLUSÃO

A análise linguística das avaliações realizadas por estudantes residentes, no âmbito do programa de RP da Universidade de Brasília, constitui uma ferramenta eficiente para reunir informações a fim de orientar novas ações acerca desta experiência e outras similares. Foi possível observar diversas mentalidades entre os residentes, com objetivos variados diante da experiência, isso permitiu conhecer melhor os estudantes das licenciaturas e compreender suas demandas dentro dos cursos ofertados pela Universidade de Brasília.

Pôde-se concluir que muitos estudantes foram surpreendidos com o contexto de ensino remoto, provocado pelas medidas de isolamento social em decorrência da pandemia da COVID-19. Ficou evidente uma lacuna no currículo das licenciaturas em relação à Educação à Distância, por isso, chamamos atenção para a importância de se debater diversas modalidades de ensino, visando atender às necessidades educacionais em todos os níveis, além de promover uma formação integral aos licenciados.

Observou-se que parte dos residentes, com destaque para os do curso de Biologia, se sentiram ansiosos devido ao grande volume de tarefas e ao ritmo acelerado de informações passadas. Recomenda-se maior atenção ao fato de que, em um contexto tão atípico, os estudantes da Universidade de Brasília estão se dedicando à outras funções, como cuidados aos familiares adoentados, atividades domésticas, trabalho remoto, possivelmente dificuldades financeiras, altos níveis de estresse devido à mudança radical em suas rotinas e etc.

Os dados evidenciaram também que alguns estudantes ficaram insatisfeitos por não receber bolsa de estudos na RP. Entende-se que as políticas públicas de fomento à pesquisa deveriam abranger um maior contingente de estudantes, mas é necessário o estímulo por parte dos gestores da educação e da Administração Pública.

Apesar das dificuldades mencionadas, no que diz respeito às contribuições, tanto da Residência Pedagógica para a formação dos residentes quanto às contribuições deles para o programa, os aspectos positivos tiveram destaque, principalmente no curso de Biologia. De maneira geral, consideram que o programa corrobora com a sua formação enquanto futuros docentes, dado o alto índice de *Apreciação* por *Valoração*.

Em relação ao seu compromisso e à sua capacidade em contribuir, julgam-se positivamente, ou seja, apesar das dificuldades, são discentes dispostos a participar da Residência, dada sua relevância. No decorrer do programa, perceberam a importância e qualidade de suas contribuições para a escola em que atuaram, apontando que também houve bons resultados de seu trabalho, nesse aspecto o curso de Letras/ Português foi o que mais se destacou. Dessa forma, os estudantes entendem que a Residência tem muito a somar, ainda que tenha problemas.

Por fim, a Residência pedagógica cumpriu um papel de integração entre universidade e sociedade, entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para um melhor entendimento acerca das demandas de estudantes das licenciaturas e sobre projetos relacionados à formação de docentes, de forma geral.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.S.D. (2010). A avaliação na linguagem. **Os elementos de atitude no discurso do professor: Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional**. São Carlos: Pedro & João Editores.

ALMEIDA, F.S.D.P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação" /n: **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmicofuncionais com base no sistema da avaliatividade. Orlando Vian Jr.; Anderson Alves de Souza; Fabíola A.S.D.P. Almeida (ORG.) São Carlos: Pedro & João Editores. pp.99-113. (2010).

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2ª ed. Universidade de Brasília. Brasília/DF: 2016.

FUZER, C; CABRAL, S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. 1ed. Mercado de letras. Campinas/SP: 2016.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. 2005. **The language of evaluation: Appraisal in English**. London: Palgrave Macmillan.

SILVEIRA, D.T e CÓRDOVA, F.P. (2009). A pesquisa científica. /n: **Métodos de pesquisa**. Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (ORG.); coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



6

*Gabriela Assunção Santos  
Anair Valênia*

## **PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA INDÍGENAS:**

**UMA PROPOSTA DE ENSINO DE ASPECTOS  
LINGUÍSTICOS POR MEIO DO GÊNERO RECEITA CULINÁRIA**

## INTRODUÇÃO

Com o crescente interesse no aprendizado da língua portuguesa, principalmente devido à globalização que torna necessária a comunicação entre diversos pontos do globo, instituições e professores brasileiros têm se empenhado cada vez mais em desenvolver pesquisas e estudos sobre como ensinar português como língua estrangeira. Essa discussão coloca também em evidência o ensino de português como língua adicional para indígenas no país, propondo uma reflexão acerca das práticas docentes, pautadas nas necessidades dos alunos indígenas, que poderiam conduzir a um ensino-aprendizagem eficaz.

Nesse sentido, é preciso se atentar ao fato de que ensinar uma segunda língua exige que se considere as características e o contexto da língua materna. A interculturalidade<sup>2</sup> é um fator importante para que se compreenda, por parte dos professores, como aplicar metodologias que proporcionem um ensino da língua em situações reais de uso e, por parte dos alunos, como esse aprendizado pode contribuir para suas interações e experiências na sociedade falante dessa língua. Porém, quando se fala em estratégias para ensino de português como segunda língua, uma das dificuldades encontradas é a escolha do material didático, uma vez que não há muitos materiais disponíveis. Em se tratando do ensino de português para indígenas, essa dificuldade é ampliada, já que os materiais precisam ser mais específicos, com foco maior, dentre outros aspectos, nas culturas desses alunos.

Assim, a pesquisa e o estudo de suportes didáticos que apresentem propostas pós- coloniais (Mendes, 2016; Bizon e Diniz, 2019)

2 "Na América Latina, e particularmente no Equador, o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação" (WALSH, 2019, p. 09).

de ensino, ou seja, que rompam com a ideia de assimilação cultural tão presente no imaginário da sociedade e que promovam um ensino-aprendizagem pautado na valorização das culturas indígenas foram os guias dessa investigação. Para tal, o estudo tem como objetivo a elaboração de uma proposta de material didático, com base teórica pautada na proposição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre Sequência Didática, para o ensino de aspectos linguísticos de língua portuguesa como segunda língua e do gênero discursivo receita culinária, a ser aplicada a alunos indígenas<sup>3</sup>.

Além disso, temos como objetivos específicos a investigação da constituição do gênero discursivo receita culinária, a partir da caracterização de gênero proposta por Bakhtin (2003); a escolha de aspectos linguísticos mais relevantes a serem ensinados para os alunos indígenas por meio do uso (produção e recepção) desse gênero e a investigação das culturas indígenas e o papel da culinária nessas culturas.

Buscando alcançar os objetivos desse projeto de pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos: 1) foi realizada uma pesquisa bibliográfica de teorias de suporte para as discussões levantadas no trabalho; 2) estudo de como as culturas indígenas são compreendidas, especialmente no ensino de línguas; 3) estudo do gênero receita culinária e sua constituição, a partir das teorias de Bakhtin sobre os gêneros discursivos (2003); 4) definição dos aspectos linguísticos a serem ensinados por meio do uso do gênero receita culinária e, por fim, após essa etapa de leituras e pesquisas teóricas, foi desenvolvida a escrita da Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) como proposta de material didático.

3 Este trabalho não prevê a aplicação do material didático aqui proposto, apenas a elaboração da Sequência Didática que, a partir dos estudos realizados, se apresenta como uma intervenção metodológica com potencial facilitador do ensino-aprendizagem de português como língua adicional para indígenas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para realizar o trabalho, partimos da definição de segunda língua proposta por Almeida Filho (2005) e nos embasamos nas discussões de Competela (2014) e Gonzalez (2015) sobre material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua para indígenas.

A pesquisa visa compreender melhor o contexto cultural dos alunos, visto que é um dos pontos para o ensino eficaz, nos atentamos à questão da diversidade cultural e linguística (Neto, 2021, p. 36), da assimilação das culturas indígenas (Nascimento, 2013), bem como da importância da interculturalidade (Walsh, 2019) e da pós-colonialidade (Bizon e Diniz, 2019) na abordagem dessas culturas.

Para construir as reflexões sobre o ensino de português para indígenas, evidenciamos o foco na língua em uso (Mendes, 2016) e as proposições do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena – RCNEI (Brasil, 1998). Sobre o aprendizado de uma língua, concordamos com Bakhtin (2003), quando diz que isso se dá por meio de gêneros, a base da comunicação humana. Assim, para o estudo do gênero receita, escolhido por ser muito comum no contexto dos alunos indígenas, utilizamos Apolinário (2019), Beato-Canato; Cristóvão (2014) e Pereira; Silva (2014) para mostrar que esse gênero pode mediar o aprendizado de aspectos da língua presentes em sua constituição.

## O PONTO DE PARTIDA

A ideia deste trabalho surgiu durante discussões levantadas em dois momentos: i) nas aulas da disciplina de português como língua

estrangeira, ministrada no segundo semestre de 2021 pela professora Anair Valênia e ii) nas reuniões do GEPLAIQ (Grupo de Estudos de Português como Língua Adicional para Indígenas e Quilombolas), criado também no segundo semestre de 2021, sob a coordenação da mesma professora, com a intenção de preparar um curso de português para os alunos indígenas da Universidade Federal de Catalão.

O GEPLAIQ tem como objetivo principal a oferta de aulas de português como língua adicional aos graduandos(as) indígenas e quilombolas da UFCat, promovendo o ensino decolonial e intercultural. Dentre os demais objetivos do grupo, estão o incentivo do uso da língua portuguesa contemplando as vivências e experiências dos alunos na prática de ensino; a implementação da fala e escrita visando a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do aluno e a construção de espaços de troca entre as culturas dos(as) alunos(as) indígenas e quilombolas e as culturas dos professores.

Nas aulas da disciplina e também durante as discussões nas reuniões do grupo de estudos, as reflexões sobre ensino de português como língua estrangeira ou segunda língua (língua adicional) levaram aos seguintes questionamentos: a) como se comunicar com os alunos não falantes de português? b) como promover um ensino contextualizado, no qual o aluno vivencie práticas linguísticas que garantam o aprendizado real da língua?

c) que materiais podem ser utilizados para promover esse ensino?

Para buscar respostas a esses questionamentos concordamos que seria necessário, primeiramente, um estudo sobre as culturas indígenas, a fim de se compreender melhor como esses alunos se comunicam no dia a dia em suas comunidades e como seus conhecimentos de mundo e sobre a língua materna podem ser usados na promoção de um ensino contextualizado da segunda língua. Por exemplo, as línguas indígenas, em sua maioria, são utilizadas

na modalidade oral, o que deve ser levado em consideração no momento de escolha das estratégias de ensino do português.

A partir dessas reflexões e das teorias já formuladas sobre ensino de português para indígenas, surgiu, então, a ideia de desenvolver um material didático que contemplasse os requisitos necessários para atender às necessidades dos alunos em questão, promovendo um contato com a língua portuguesa que contribua com suas vivências diárias. Além disso, esse material seria pensado de modo a atender às especificações do RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena, programa de educação escolar indígena publicado em 1998.

## CULTURAS INDÍGENAS

Quando tratamos de culturas indígenas é preciso considerar o histórico de lutas desses povos contra seu apagamento na sociedade, proporcionado, desde o início da colonização portuguesa, pela política assimilacionista<sup>4</sup> dos órgãos indigenistas oficiais, que pretendiam associar a vivência das populações tribais à da sociedade nacional, como afirma Nascimento (2013, p. 152). Segundo o autor, apenas a partir de 1988, quando foi promulgada a Constituição, é que os indígenas reaparecem, conquistando os direitos de conservação de seus costumes, crenças e suas terras no país (NASCIMENTO, 2013, p. 152).

Porém, apesar da garantia constitucional desses direitos, o que percebemos, ainda hoje, é uma tendência a uma concepção superficial da cultura dos povos nativos do Brasil, atribuindo a ela

4 Quando a adoção de elementos externos à cultura de um povo elimina suas tradições e sua identidade, transformando-a na cultura de quem se herdou as novas características (OLIVEIRA, 1960, p. 111 apud NASCIMENTO, 2013, p. 152).

apenas valor parcial pela influência na cultura brasileira quando, na verdade, constitui a base cultural do país. A partir disso, percebemos a necessidade de se fazer conhecer uma política de interculturalidade, que não se baseia apenas no reconhecimento ou na inclusão das culturas indígenas na sociedade, mas que leve a uma transformação histórico-social que incorpore e negocie os conhecimentos teóricos e práticos tanto dos povos indígenas quanto dos povos que com eles coabitam o país (Walsh, 2019, p. 18).

A interculturalidade permite que, além do reconhecimento do papel cultural dos indígenas, exista também o reconhecimento da diferença colonial “que é geralmente esquecida nas discussões relativistas da diferença cultural” (ESCOBAR, 2003 apud WALSH, 2019, p. 26). Ou seja, a consciência das consequências da colonização para as comunidades indígenas permite uma abertura para o pensamento de reparações históricas, que podem ser feitas por meio da busca constante do acesso à participação nas discussões e decisões sociais por parte das comunidades espalhadas pelo território brasileiro.

O primeiro passo para possibilitar a participação dos indígenas nos processos sociais é dar “ênfase ao reconhecimento da diversidade cultural e linguística, à promoção da convivência, do diálogo e tolerância” (NETO, 2021, p. 36), entendendo que

as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante (BRASIL, 1998, p. 25).

Tem-se então que, apesar de muitos indígenas serem fluentes no português, muitos não possuem domínio do idioma e necessitam de meios eficazes para seu aprendizado para que, mesmo que prefiram manter a língua materna como principal, possam também expressar suas necessidades e seus desejos enquanto cidadãos e guardiões de sua cultura fora de suas comunidades.

Dessa forma, passaremos agora, a tratar do ensino de português como língua adicional, explorando caminhos que podem conduzir a um ensino intercultural e pós-colonial, que rompa com a ideia de assimilação das culturas indígenas.

## O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Após reconhecida a necessidade do aprendizado de português como língua adicional para indígenas, podemos pensar possíveis caminhos para um ensino eficaz dessa língua, mas antes, convém estabelecer o conceito de língua adicional (segunda língua). Para Almeida Filho, "Uma L2 é uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que não circula(m) socialmente em setores ou instituições ou que circulam com restrições" (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 10). Assim, uma vez que as leis, registros, estatutos e os demais documentos reguladores da sociedade brasileira circulam em português, a população indígena deve ter garantido o seu direito de compreensão desses documentos, a fim de que possam utilizá-los quando necessário (BRASIL, 1998, p. 120).

Porém, para que seja possível, de fato, o aprendizado do português pelos indígenas é preciso recorrer a metodologias que

tenham foco no ensino da língua em uso<sup>5</sup>, considerando as experiências de vida e as características culturais dos alunos (Mendes, 2016, p. 301). Bizon; Diniz (2019, p. 182) defendem essa proposta pós-colonial, que favorece “deslocamentos rumo à destotalização do outro e à aceitação de seu caráter mutável”, ou seja, esse tipo de ensino faz com que o professor vá ao encontro da diversidade do aluno indígena e de suas reais necessidades no aprendizado da língua que está sendo ensinada.

O governo tem tentado, nas últimas décadas, promover um ensino para indígenas que valorize os saberes e as culturas indígenas. Uma das medidas adotadas para que isso seja possível foi a publicação do RCNEI, em 1998. Esse documento, embora destinado à educação escolar indígena, traz fundamentos válidos para qualquer trabalho de ensino de língua portuguesa para indígenas, pois aponta que o currículo dos conteúdos linguísticos a serem ensinados deve promover uma compreensão da realidade, tanto dos alunos indígenas quanto de outros povos. Ainda segundo o RCNEI, é o diálogo entre as culturas que permite a relação entre teoria e prática, evidenciando, assim, quais as questões de maior importância para os aprendizes do português (BRASIL, 1998, p. 62).

Assim, o professor deve encontrar intervenções metodológicas que, quando aplicadas, exercitem esse diálogo cultural entre os conhecimentos que as comunidades indígenas já possuem e os conhecimentos que o professor pode agregar a esses alunos. Uma forma de conduzir essas intervenções é por meio do uso de materiais didáticos que potencializem a compreensão das reais necessidades dos alunos no aprendizado da língua.

5 Uso linguístico em situações reais do contexto dos falantes de uma língua, motivado pela interação entre esses falantes.

## MATERIAL DIDÁTICO

Um dos desafios para o ensino de português como língua adicional é a escolha do material didático, uma vez que esse material “deve ser tão flexível a ponto de não objetivar, predizer ou predeterminar o que deve ou não ser considerado adequado para a aprendizagem” (PRABHU, 1988 APUD GONZÁLEZ, 2015, p. 29). Assim, no momento da escolha ou da elaboração do material a ser utilizado, o professor precisa fazer alguns questionamentos sobre as características do público-alvo, quais objetivos de aprendizagem se pretendem alcançar, que práticas de linguagem se pretende implementar, dentre outros que podem direcionar de forma mais clara e objetiva o ensino da língua.

Também é necessário se atentar à forma como as culturas indígenas são abordadas nos materiais didáticos, a fim de não perpetuar abordagens que promovam uma estereotipação da imagem de indígenas, reforçando processos coloniais (WALSH, 2019,

p. 21-22), ou uma visão desses grupos como exóticos que influenciaram a cultura brasileira (FURLAN E BOLOGNINI, 2009 APUD BIZON; DINIZ, 2019, p. 163).

Outro ponto a ser discutido é a questão da padronização de um material didático quando se tem tanta variedade entre as comunidades indígenas. Assim, Campetela (2014,

p. 108) defende que a padronização pode não ser o melhor caminho para o ensino de português para indígenas, a fim de se evitar a valorização de características de determinados grupos em detrimento de outros.

A partir disso, reforçamos a ideia da produção de uma proposta didática que vá além das representações superficiais das culturas indígenas (comidas, danças e músicas), que não as conectam

com as realidades vividas por esses povos (MAHER, 2007 APUD WALSH, 2019, p. 164) e que, portanto, não prezam por um ensino da língua adicional como objeto de transformação social que dá verdadeira visibilidade e incorporação dos indígenas nas relações sociais.

## OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A RECEITA CULINÁRIA NA CULTURA INDÍGENA

Pensando em um ensino que valorize os saberes dos alunos e que se relacione diretamente com suas vivências e experiências diárias, concordamos que o trabalho com os gêneros discursivos é a forma mais eficiente para o ensino de línguas, pois a comunicação se realiza por meio dos gêneros discursivos que circulam entre os indivíduos desses grupos, como pontua Bakhtin (2003). Além disso, entendemos que “o ensino de língua estrangeira deve englobar, em sua abordagem, elementos autênticos e culturais que propiciam ao aluno agir na língua alvo” (ROMÃO, 2016, p. 7). Apesar de se referir ao ensino de língua estrangeira, essa afirmação cabe também no contexto do ensino de língua adicional.

Esse trabalho com gêneros necessita, primeiramente, a compreensão de como esses gêneros do discurso são constituídos e como eles aparecem na sociedade. Sobre isso, Bakhtin apresenta um tripé de constitucional dos gêneros. Segundo ele, esses anunciados relativamente estáveis, ou seja, que se alteram ou se adaptam aos diversos contextos comunicativos, sempre possuem uma estrutura composicional, conteúdo temático e estilo.

A estrutura composicional de um gênero diz respeito à sua visibilidade, à forma como os discursos produzidos por meio de determinado gênero se organizam, quais partes os integram. O conteúdo temático, por sua vez, trata do assunto abordado pelo gênero,

dos tipos de conteúdo que são comunicados por ele e o que esses conteúdos representam para as pessoas envolvidas no discurso. Por fim, o estilo está ligado aos recursos linguísticos que o locutor escolhe utilizar no momento de produção discursiva, levando em conta o público da situação de comunicação (BAKHTIN, 2003).

A importância do entendimento da constituição dos gêneros discursivos se justifica porque, uma vez que o educador compreende esse tripé, consegue com maior facilidade orientar os alunos para a recepção e também para a produção desses gêneros. Dessa forma, se unimos a compreensão da constituição dos gêneros à ideia de ensino contextualizado, acreditamos que o professor pode direcionar um ensino-aprendizagem que leve em conta a realidade linguística dos alunos e que os prepare para a compreensão e produção de discursos bem elaborados, fortalecendo assim, como aponta Tosatti, o poder de comunicação, pois

Desde a implantação da abordagem comunicativa, a aprendizagem é vista como um processo dinâmico, tornando primordial o desenvolvimento das habilidades necessárias para o uso da língua em situações reais de comunicação. Nessa proposta, o aluno assume maior controle e responsabilidade em relação ao que aprende, desenvolve e seleciona estratégias para atingir seus objetivos, questiona, problematiza, critica e faz uso de seu conhecimento de mundo para compreender e agir nesse novo ambiente linguístico e cultural (TOSATTI, 2009, p. 18).

Considerando o grupo dos alunos indígenas, sabemos que um gênero comum entre essas pessoas é a receita culinária. As instruções sobre alimentos e seus preparos são repassadas em comunidades indígenas a cada geração, sendo, portanto, uma tradição integrante da cultura desses povos.

Por esse motivo, o material didático proposto aqui foi desenvolvido pautado nesse gênero, pois sua constituição permite o ensino de aspectos da língua portuguesa como verbos, vocabulário

e classes de palavras que podem ser mais facilmente aprendidos se contextualizados de acordo com práticas culturais já experienciadas pelos indígenas, já que as receitas culinárias

Produzidas em condições sociais, hábitos alimentares e linguísticos das pessoas e das sociedades em diferentes épocas, o papel da alimentação nas relações familiares e sociais, os intercâmbios culinários entre povos e comunidades, os registros e a circulação das diferentes formas que o homem encontra para transformar uma necessidade em arte de viver e, o que interessa aqui mais diretamente, elas expõem o estatuto de uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser, o que, discursivamente, implica estilo, autoria, identidade e memória (BRAIT, 2010, p.199 apud BEATO-CANATO; CRISTÓVÃO, 2014, p. 59).

Além disso, os “saberes-fazer nos processos dos usos de plantas, frutas e vegetais, tanto para sanar a fome, quanto para cura de doenças” (APOLINÁRIO, 2013, p. 196 apud APOLINÁRIO, 2019, p. 31) dos indígenas constituem a base da culinária brasileira, o que torna viável seu uso no ensino de português para essas comunidades. Outro ponto a ser ressaltado é a valorização cultural que o trabalho com o gênero receita culinária pode garantir aos indígenas, já que, muitas vezes, são vistos apenas como fornecedores de matérias primas para as receitas criadas e elaboradas ao longo da história do Brasil quando, na verdade, exerceram papel muito mais importante, sendo responsáveis por apresentar meios de alimentação aos colonizadores (TEMPASS, 2019, p.79).

Quando Pereira; Silva (2014, p. 188) apresentaram as características constitutivas do gênero receita, percebemos que esse gênero segue o tripé bakhtiniano, pois produzidas de forma escrita, ou oral, as receitas contam com uma estrutura própria, que as diferenciam de outros gêneros, formada por uma lista de ingredientes e instruções sobre o modo de fazer a comida. Essa característica é a estrutura composicional da receita culinária. Já o conteúdo temático desse

gênero está sempre relacionado a alimentação. O estilo adotado na produção do gênero pode ser facilmente identificado quando se fala de quantidades de ingredientes ou nos verbos que, geralmente, aparecem no modo imperativo nas receitas.

Esse gênero receita culinária necessita, para sua produção, basicamente de uma relação de ingredientes a serem utilizados e uma explicação de como esses ingredientes devem ser manipulados para resultarem no alimento desejado. A partir dessa constituição do gênero, é possível pensar alguns conteúdos a serem ensinados por meio dele como, por exemplo, a classe de palavras numeral – que pode ser usada para instruir as quantidades necessárias dos ingredientes, verbos – seja para aumentar o vocabulário com verbos mais comuns às receitas ou para diferenciar os modos indicativo e imperativo.

## A METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Uma sequência didática é um conjunto de atividades sequenciadas que busca promover o aprendizado de uma língua por meio de gêneros discursivos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), que como dito anteriormente, é a realização concreta da comunicação humana (BAKHTIN, 2003). O objetivo de uma SD é proporcionar aos estudantes não só o consumo do gênero trabalhado, mas também a sua produção dentro dos contextos cabíveis. Aqui, falaremos brevemente sobre a metodologia utilizada por esse tipo de plano de trabalho que é composto pelas seguintes etapas: a) comunicação da situação; b) produção inicial; c) módulos e d) produção final.

A situação de comunicação é o momento no qual o professor apresenta o caminho que será traçado desde o início até a conclusão da SD, por isso é importante que o professor mostre aos alunos que gênero será estudado, qual o tempo previsto para o desenvolvimento desse plano, quais os tipos de atividades estarão presentes, etc. Em seguida, parte-se então para a produção inicial, etapa na qual os alunos realizam uma primeira produção do gênero, com os conhecimentos que eles já possuem sobre. Essa etapa serve como avaliação que o professor faz dos alunos e, principalmente, serve para orientar as atividades que poderão ser desenvolvidas ao longo dos módulos, a partir dos conhecimentos e dificuldade que os alunos apresentaram em sua primeira produção. Nos módulos, que podem ser quantos forem necessários, o professor trabalha pontos específicos do gênero, como sua constituição, organização, bem como outras questões que se mostrarem relevantes para o aprendizado do gênero.

Também é nos módulos que acontece o ensino dos aspectos linguísticos que fazem parte do gênero discursivo que está sendo estudado e compreendido. Por fim, após todas essas etapas de compreensão da constituição do gênero e de alinhamento de dificuldades que os alunos encontram na produção, é hora deles construírem sua produção final. Essa etapa serve para avaliar se as dúvidas dos alunos acerca da produção foram sanadas e também sua evolução desde a produção inicial.

## UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO

Após essas discussões, apresentamos nessa sessão uma proposta de sequência didática para ensino de português como língua adicional para indígenas a partir do gênero receita culinária. Por meio da recepção e produção desse gênero, serão propostas atividades guiadas que propiciem aos alunos indígenas o aprendizado

de aspectos da língua portuguesa enquanto lidam com um gênero já conhecido por eles, promovendo assim, um ensino de segunda língua que não exclua as práticas de linguagem já comuns a esses alunos.

A realização dessa sequência didática foi prevista conforme a tabela 1:

**Tabela 1:** Cronograma de realização da SD

<b>Etapas</b>	<b>Aulas</b>	<b>Tempo gasto</b>
Apresentação da situação de comunicação	1	50 minutos
Produção inicial	Extraclasse	1 semana
Módulo 1: Culinária e cultura Indígena	1	50 minutos
Módulo 2: Definição do gênero receita culinária	1	50 minutos
Módulo 3: Classe dos Numerais	1	50 minutos
Módulo 4: Os verbos no gênero receita culinária	1	50 minutos
Produção Final e confecção do livro/caderno de receitas	Extraclasse	1 semana

*Fonte: Elaborado pelas autoras.*

## APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO

Neste momento, é importante levar os alunos a reconhecerem a motivação do estudo do gênero que será trabalhado, uma vez que se trata de um meio de perpetuação de costumes e identidade de sua comunidade. Por isso, é necessário que o professor consiga criar um ambiente de interação, no qual os estudantes indígenas manifestem também seus próprios interesses e motivações para a compreensão mais profunda do gênero em questão. Essa interação pode ser proporcionada a partir de perguntas iniciais, como:

- Quantos de vocês gostam de cozinhar?
- Quem de vocês costuma cozinhar no dia a dia?
- Quem costuma cozinhar mais em sua comunidade (mulheres, jovens, líderes, homens)?

Após essas discussões iniciais, o professor pode expor como funcionará a sequência didática, quais os objetivos desse plano de trabalho com o gênero receita, quais competências ou habilidades serão exercitadas no decorrer das aulas, dentre outras informações que julgar necessárias.

## PRODUÇÃO INICIAL

### Objetivos:

- Realizar a primeira produção do gênero;
- Identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero;
- Observar as dificuldades encontradas pelos alunos na produção do gênero.

### Desenvolvimento:

- Solicitar que os alunos produzam, em português, uma receita conhecida de sua família/comunidade.
- Pedir que observem, além das características gerais da receita, qual é a relação entre essa receita e sua cultura:
  - Para essa atividade, é interessante que os alunos utilizem receitas que circulam em sua comunidade preferencialmente de forma oral.
- Após a conclusão da primeira produção, o professor pode solicitar que os alunos relatem como foi o processo de realização da atividade:

- Você teve dificuldades para realizar a atividade?
- Você acha que a atividade poderia ficar mais fácil? De que forma?

Recursos:

- Papel ou tela para que os alunos escrevam a receita.

## MÓDULOS

### *Módulo 1: A culinária e a cultura indígena*

Objetivos:

- Discutir com os alunos a relação entre culinária e cultura;
- Explorar a história por trás das receitas que os alunos escreveram na produção inicial;
- Explorar a história por trás de receitas tradicionais da culinária indígena no país.

Desenvolvimento:

- Para iniciar essa aula, o professor deve guiar uma discussão com os alunos sobre a relação entre culinária e cultura. Pode-se utilizar perguntas-chave como as apresentadas a seguir:
  - Quais são as comidas tradicionais da sua comunidade? Você gosta? Sabe como essa comida se tornou comum?
  - E comidas de outras comunidades indígenas, vocês conhecem alguma? Quais? Sabem como é preparada? Sabem como se tornou comum naquele local?
  - Vocês acham que a comida de um lugar faz parte da cultura desse lugar? Acham que ela pode contar a história de um povo e de seus costumes?

- Em seguida, o professor deve redirecionar a atenção dos alunos para as receitas produzidas por eles mesmos
  - Essa receita é comum na sua comunidade? Em qual ocasião?
  - Qual é a história por trás da receita? Algum parente mais velho passou a receita para a próxima geração?
  - Que grupo de pessoas costumam preparar essa receita na comunidade? Como a receita se tornou tradição do local?
- Após esse momento, o professor pode fazer breves comentários sobre culinária e cultura, destacando, juntamente com os alunos, as relações que suas comunidades desde origem estabelecem entre esses dois temas, como a ligação das comidas a rituais ou celebrações próprias de seu povo ou as diferenças de produção da receita entre as gerações;
- Em seguida, o professor pode apresentar aos alunos o vídeo “Culinária indígena - O peixe e o tempero do povo Apurinã”, publicado no canal Instituto Mpumalanga<sup>6</sup> e conduzir uma análise dos seguintes pontos:
  - A forma como as mulheres falam sobre o passado e sobre como seus pais preparavam a comida da receita que estão apresentando;
  - As mulheres mais jovens que aprenderam a receita com suas mães;
  - O modo como a receita é apresentada (oralmente);
  - As diferenças de ambiente retratadas pelas mulheres (na época de seus pais havia mais abundância de peixes)
- Para finalizar o primeiro módulo, o professor pode apresentar aos alunos exemplos de receitas tradicionais brasileiras que se originaram ou foram inspiradas na culinária indígena.

6

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=slcwY17Z4IM> Acesso em: 23, mar, 2022.

No site “Guia da Semana”, o professor pode acessar 10 receitas inspiradas na culinária indígena<sup>7</sup> que podem ser usadas como exemplos.

- Após a apresentação dessas receitas, pode haver uma discussão com os alunos sobre as diferenças entre a forma como a receita apresentada pelos indígenas (em vídeo) e as receitas escritas retiradas do site sugerido.
  - Sugestão: Se no local das aulas houver uma cozinha e caso o professor ache possível e viável, pode-se utilizar uma aula para desenvolver com os alunos algumas dessas receitas brasileiras, a fim de criar um momento de interação prática com o gênero.

#### Recursos:

- Computador com acesso à internet e projetor para transmissão do vídeo;
- Imagens impressas ou digitais das receitas prontas;
- Ingredientes das receitas escolhidas
- Materiais e instrumentos necessários para o desenvolvimento das receitas (panelas, talheres, fogão, geladeira etc.).

### *Módulo 2: Definindo e explorando o gênero receita*

#### Objetivos:

- Identificar as principais características do gênero receita;
- Apresentar a constituição do gênero (Bakhtin);
- Apresentar exemplos de receitas culinárias indígenas (originárias de diferentes comunidades) escritas em português.

7

Disponível em: <https://www.guiadasemana.com.br/receitas/galeria/receitas-inspiradas-na-culinaria-indigena-que-voce-precisa-testar-ja> Acesso em: 23 mar. 2022.

Desenvolvimento:

- Nesse módulo, o professor deve explorar com os alunos a constituição do gênero discursivo receita culinária, segundo Bakhtin (2016):
  - Estrutura composicional (título, lista de ingredientes, modo de fazer, dicas, complementos);
  - Conteúdo temático (alimentação);
  - Estilo (linguagem objetiva e injuntiva, verbos no imperativo).
- É importante que os alunos entendam como a receita é estruturada quando escrita em português e quais diferenças apresenta em relação à modalidade oral, pela qual pode ser mais difundida nas comunidades.
- Após essa explicação teórica, o professor pode, ainda, distribuir entre os alunos exemplos de receitas<sup>8</sup> (em língua portuguesa) e pedir que eles identifiquem nelas as principais características do gênero:
  - Como a receita está estruturada? Tem título? Como os ingredientes aparecem? Existe um passo a passo do preparo? Existe algum componente mais (dicas, sugestões etc.)?
  - As informações e instruções são facilmente entendidas? As quantidades e passo a passo estão bem claros?

Recursos:

- Cópias das receitas a serem distribuídas entre os alunos;
- Imagens impressas ou digitais dessas receitas prontas.

8 Para essa aula, podem ser utilizadas as receitas apresentadas na aula anterior ou o professor pode buscar outras de sua escolha. O importante é que sejam receitas com a constituição fiel à estrutura mais comum do gênero receita (ingredientes, quantidades específicas, modo de preparo, etc.).

### *Módulo 3: Classe dos numerais*

#### Objetivos:

- Apresentar os tipos de numerais da língua portuguesa e suas aplicações;
- Mostrar como os numerais costumam aparecer no gênero receita;
- Expandir o vocabulário de utensílios culinários dos alunos.

#### Desenvolvimento:

- Nesse módulo, para que os alunos compreendam melhor o uso da classe de palavras numeral da língua portuguesa, o professor pode trabalhar o vocabulário de equipamentos para medidas de ingredientes (xícara de chá, colher de sopa, colher de sobremesa, copo de medidas). Essa atividade envolvendo vocabulário pode ser conduzida a partir de perguntas como:
  - Vocês conhecem esses objetos? Sabem para que servem? Vocês utilizam esses instrumentos em sua comunidade? Quais utensílios culinários diferentes vocês podem listar?
- Em seguida, o professor pode iniciar o conteúdo da classe dos numerais, apresentando os tipos de numerais presentes na Língua Portuguesa (cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários) e como são utilizados no dia a dia;
- Após esse momento de teoria, é hora de mostrar exemplos de uso dos numerais nas receitas já exploradas nos módulos anteriores, relacionando os numerais como instrumentos de medida com os quais são usados geralmente nas receitas;
- Cardinais (3 cenouras);

- Ordinais (costumam aparecer no “Modo de fazer”: Primeiro passo, bata os ovos; segundo passo, adicione o leite);
- Multiplicativos (quantidade de água = o dobro da quantidade de arroz, ou seja, se a quantidade de arroz for 2 copos, a quantidade de água será 4 copos);
- Fracionários ( $\frac{1}{2}$  = meia xícara de chá de leite).

#### Recursos

- Cópias das receitas utilizadas no módulo anterior;
- Equipamentos de medidas de ingredientes (xícara de chá, colher de sopa, colher de sobremesa, copo de medidas);
- Ingredientes diversos para exemplificar as quantidades e medidas (ovos, leite, água, arroz etc.).

#### *Módulo 4: Verbos relacionados à culinária e modo imperativo*

##### Objetivos:

- Expandir o vocabulário dos alunos;
- Apresentar o papel dos verbos imperativos;
- Demonstrar como esse modo aparece no gênero receita;

##### Desenvolvimento:

- Durante a realização desse módulo, os alunos poderão ampliar o vocabulário conhecendo os verbos mais utilizados no gênero receita a partir dos exemplos de receitas já estudadas (bater, misturar, acrescentar, adicionar, cozinhar, assar, amassar, fritar, derreter). O professor pode pedir a participação dos alunos perguntando:

- Vocês conhecem os verbos presentes nas receitas que estamos estudando? Sabem o que significam? Existem verbos correspondentes em sua língua materna?
- Após esse momento de maior interação com os alunos, o professor pode começar a explicar a função do modo imperativo (pedido, ordem, instrução) e sua relação com o gênero receita (instruções para fazer uma comida).
- Em seguida, pode ser feita uma comparação dos verbos no indicativo (como aparecem na atividade anterior de vocabulário) com os verbos no imperativo (como aparecem, geralmente, nas receitas).

#### Recursos:

- Cópias das receitas utilizadas no módulo 3;
- Lista de verbos geralmente usados no gênero receita (no indicativo e imperativo).

### PRODUÇÃO FINAL

#### Objetivos:

- Aplicar os conhecimentos adquiridos durante os módulos da SD;
- Produzir uma receita em português;
- Comparar as produções iniciais com a produção final;
- Produzir, em conjunto com a turma, um livro de receitas.

#### Desenvolvimento:

- Na última etapa dessa SD, cada aluno deve reproduzir a receita da produção inicial aplicando os conhecimentos acumulados ao longo do desenvolvimento dos módulos. As receitas dos alunos devem conter:

- Ingredientes = ingredientes necessários para a produção da receita e suas respectivas quantidades, seguindo o uso dos numerais da língua portuguesa;
  - Modo de fazer = o passo a passo do preparo da comida, seguindo o uso dos verbos estudados no módulo 5 no imperativo;
  - Dicas e complementos (opcionais) = algo a mais que eles acreditam que possa fazer parte da receita.
- Após a conclusão da produção final, é importante fazer um comparativo com os alunos das produções iniciais com as produções finais, a fim de observar as evoluções na produção do gênero (estrutura, vocabulário, descrição das quantidades, organização do modo de fazer);
  - Outra atividade que pode fazer parte da produção final é a criação de um livro/caderno de receitas. Para isso, os alunos podem escolher, além daquela utilizada na primeira produção, outras receitas tradicionais de sua comunidade, ou de outras, e escrevê-las em português. Dessa forma, os alunos poderão apresentar à comunidade um registro escrito dessas receitas, que se configura também como meio de perpetuação da cultura expressa pela culinária de seu povo.
    - Para complementar a produção desse material, podem ser adicionadas fotos dos processos de produção dessas receitas, fotos dos alimentos prontos, bem como outras informações relacionadas a essas receitas como, por exemplo, pessoas que costumam produzi-las, em quais ocasiões, se têm alguma relação com algum costume ou crença religiosa do local, entre outras.

#### Recursos:

- Papel ou tela para os alunos escreverem suas receitas;
- Cola, papel, tesoura e imagens impressas das receitas para a construção do livro de receitas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa permitiu explorar questões acerca do ensino da língua portuguesa para alunos indígenas, entre elas, a relevância de se colocar em evidência as culturas desses grupos, uma vez que são formadoras da cultura brasileira. Além disso, percebemos que o estudo de conceitos como interculturalidade e pós-colonialidade motivam a busca por novos caminhos que valorizem os costumes indígenas e que impeçam seu apagamento e assimilação na sociedade.

A partir da reflexão proposta pelos autores estudados, também compreendemos que é preciso fazer uma análise mais rigorosa em relação às práticas comuns de ensino de segunda língua, gerando questionamentos sobre a eficácia de metodologias engessadas e de materiais didáticos que contam apenas com representações superficiais da figura dos povos indígenas e de suas culturas.

Neste trabalho, ainda apresentamos uma Sequência Didática para desenvolver o trabalho com o gênero receita culinária. O que propomos aqui é um material didático no qual o ensino de português como língua adicional para indígenas seja realizado por meio do estudo de aspectos linguísticos do português presentes nesse gênero, que acreditamos facilitar o aprendizado de conteúdos como numerais, vocabulário e modos verbais, presentes na constituição do gênero escolhido.

Dessa forma, compreender a constituição do gênero receita e suas características permitiu perceber como ele se relaciona com a cultura dos povos indígenas e, conseqüentemente, com a cultura do Brasil. Assim, reiteramos que o uso desse gênero tão comum no contexto dos aprendizes permite o aprendizado da língua portuguesa em situações reais de uso.

Por fim, essa pesquisa demonstra como o acesso à língua portuguesa é essencial para que os povos indígenas participem da vida social do país como cidadãos com direitos de proteção de suas culturas, crenças e costumes garantidos pela nação. Manter sua língua materna e poder utilizar o português como língua adicional quando necessário é um ato de resistência dessa gente que ainda luta por reconhecimento e valorização de sua identidade, apesar de serem historicamente essenciais para o desenvolvimento do país, desde sua colonização.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de Português como língua não-materna:** concepções e contextos de ensino. Museu da Língua Portuguesa, 2005. Disponível em: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf> Acesso em 23 mar. 2021.
- APOLINÁRIO, J. R. Sabores, saberes e o “pão dos trópicos”: contatos interétnicos entre indígenas e colonizadores a partir da circulação e uso da mandioca. **Patrimônio e Memória**, Assis, SP, v. 15, n. 1, 2019. p. 28-46. Disponível em: [pem.assis.unesp.br](http://pem.assis.unesp.br). Acesso em: 30 mar. 2022.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEATO-CANATO, A. P. M.; CRISTOVÃO, P. L. L. O trabalho com uma sequência didática de receitas em língua inglesa em uma escola pública. **Horizontes**, Itatiba, 2014, p. 57-71. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/90/45> Acesso em: 25 mar. 2022.
- BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. Uma proposta pós-colonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e instrumentos linguísticos**. Campinas: Unicamp. 2019. p. 155-191. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658345> Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/**

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

- Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxwZGVm29naWE2cGVyaW9kbzlwMTF8Z3g6MWU0YTA1YWY1ZGY2MGlwOQ>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CAMPETELA, C. Proposta de material didático para ensino e aprendizagem do Português como segunda língua em escolas indígenas. **Letras Escreve**, Macapá, 2014, p. 107-127.

Disponível em: [https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/viewFile/1676/pdf\\_237](https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/viewFile/1676/pdf_237). Acesso em: 25 mar. 2022.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

GONZÁLEZ, V. A. Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas

(PLE/PL2). 2015. xvii, 170 f., il. Dissertação (**Mestrado em Linguística Aplicada**)—

Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18084/1/2015\\_VeronicaAndreaGonzalez.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18084/1/2015_VeronicaAndreaGonzalez.pdf). Acesso em: 28 mar. 2022.

GUIA DA SEMANA. **10 receitas inspiradas na culinária indígena que você precisa**

**testar já.** Guia da semana, 04 set. 2018. Disponível em: <https://www.guiadasemana.com.br/receitas/galeria/receitas-inspiradas-na-culinaria-indigena-que-voce-precisa-testar-ja>. Acesso em: 24 mar. 2022.

INSTITUTO MPUMALANGA. **Culinária indígena** - O peixe e o tempero do povo Apurinã.

Youtube, 26 out 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=slcwY17Z4iM>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MENDES, E. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de português

LE no PPPLE. *In*: ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (Orgs.) **O mundo do português e o português no mundo afora**: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 293-310.

NASCIMENTO, J. A. M. do. História e cultura indígena na sala de aula. **Revista Latino-**

**Americana de História**, Cidade, 2013, p. 150-170. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/186>. Acesso em: 02 abr. 2022.

NETO, M. G. Interculturalidade e educação escolar indígena em nível superior. *In*: COSTA, R. D.C.; SANTOS, E. C. dos.; SILVA, K. A. da. (org.). **Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente**. Campinas: Editora da ABRALIN, 2021. p. 105-128. Disponível em: <https://editora.abralin.org/publicacoes/educacao-intercultural-letramentos-de-resistencia-e-formacao-docente/> Acesso em: 22 mar. 2022.

PEREIRA, M. H. de M.; SILVA, D. J. A. O gênero receita em sala de aula: trabalhando o contexto real de produção de um gênero. **Interseções**, Jundiaí, 2014, p. 181-200. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1177/1060> Acesso em: 28 mar. 2022.

ROMÃO, C. F. **Gêneros textuais no ensino de português como Língua estrangeira**. São Paulo, 2016. Monografia (Licenciatura em Letras Português-Inglês) Universidade Católica de Brasília. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/8817/1/CarolineFabr%c3%ad%20adcioR%c3%a3o.pdf> Acesso em: 24 mar. 2022.

TEMPASS, M. C. Antes importantes, agora estigmatizados: a contribuição dos sistemas culinários indígenas para a formação da culinária brasileira e a sua atual marginalização **Revista Eletrônica Interações Sociais – REIS**. Rio Grande, 2019. p. 62-81. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/9805> Acesso em: 01 abr. 2022.

TOSATTI, N. M. **O aspecto funcional dos gêneros textuais em livros didáticos para ensino de português como segunda língua**. Belo Horizonte, 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://poslin.letras.ufmg.br/defesas/1276M.pdf> Acesso em: 20 mar. 2022

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**. Pelotas, 2019. p. 06-39. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002> Acesso em: 30 mar. 2022.



7

*Aline Moreira da Fonseca Nascimento  
Geane do Socorro Rovere Leal Pinheiro  
Anair Valênia  
Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida*

**GÊNERO PODCAST:**  
UMA PROPOSTA DIDÁTICA MULTIMODAL

## INTRODUÇÃO

Com a crescente influência da tecnologia e a globalização, muitos setores estão passando por mudanças significativas, e o setor educacional não é exceção. Atualmente, existem novas formas de aprender e ensinar, e a tecnologia é uma presença constante na rotina dos alunos, em tarefas corriqueiras e até mesmo no processo de aprendizado. Nesse sentido, é cada vez mais importante rever e atualizar as práticas pedagógicas e metodologias empregadas em sala de aula.

Conforme destacado por Presky (2001, p. 1), “nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são mais as pessoas que nosso sistema educacional foi projetado para ensinar”. É evidente que a tecnologia tem transformado diversos aspectos de nossas vidas e de vários setores, embora ainda haja uma certa lentidão na incorporação dessas mudanças no âmbito educacional. Portanto, se faz necessário repensar as metodologias utilizadas em sala de aula, a fim de despertar o interesse dos alunos. É importante levar em conta que os métodos que funcionaram para os professores do passado podem não ser tão eficazes para os alunos de hoje, que estão acostumados a desempenhar várias atividades ao mesmo tempo.

Ademais, o fato de estar inserido no mundo digital se tornou necessário diante das demandas da sociedade. De forma rápida, surgem as mudanças e os novos gêneros discursivos, que irão requerer novas metodologias de ensino. Muitas delas exigem maior preparo por parte dos professores, que na maioria das vezes se veem perdidos em meio à grande diversidade de gêneros disponíveis para se trabalhar em sala de aula.

A perspectiva do ensino de línguas tem se transformado ao longo dos anos, e muitos professores têm buscado incorporar uma abordagem mais discursiva da linguagem em suas práticas de

ensino. Conforme destacado por Coscarelli (2016), essa mudança se reflete tanto no ensino da língua materna quanto estrangeira. E há uma preocupação crescente com o desenvolvimento do letramento dos alunos, incluindo as habilidades digitais. Nesse sentido, muitos professores têm se esforçado para explorar diferentes recursos e tecnologias em sala de aula, a fim de proporcionar aos alunos um aprendizado mais significativo e alinhado às demandas contemporâneas da sociedade.

Considerando a diversidade de gêneros, estão inclusos os multimodais. Uma das características deles são os recursos semi-óticos, que requerem do aluno maior percepção da linguagem, seja ela oral ou escrita. O que demanda do aluno a necessidade de estar atento às cores, ao som, à imagem, ao formato, pois cada detalhe tem um caráter informativo e contribui para compreensão global do texto.

Bakhtin (1997, p. 279) destaca que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável!”. Em consonância com Bakhtin, as autoras Rojo e Barbosa (2015, p. 16) afirmam que “todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero discursivo”. As autoras ainda apontam que os gêneros discursivos são parte integrante de nossa vida, organizando nossa comunicação. Mesmo sem nos darmos conta disso, conhecemos e utilizamos diversos gêneros em nossa comunicação diária (*ibid.*, p. 17).

Considerando a diversidade de gêneros, um dos gêneros discursivos que vem ganhando destaque é o podcast. Após o surgimento da pandemia de COVID-19, observou-se uma ampla difusão desse gênero digital em várias plataformas de comunicação, principalmente por sua semelhança com programas de rádio e por suas múltiplas funções, como entreter, divertir e informar.

Diante da dinamicidade e popularização desse gênero, surge a necessidade de uma proposta de sequência didática voltada para

alunos do 9º ano, que tem como objetivo relacionar o gênero podcast jornalístico com o gênero notícia veiculado em portais de notícias online. Essa proposta visa apresentar caminhos teórico-metodológicos para que o professor possa trabalhar esses gêneros em sala de aula, a fim de desenvolver a oralidade, leitura e escrita dos alunos.

Na proposta de sequência didática que apresentamos, também daremos importância ao desenvolvimento da escrita, embora a ênfase esteja na oralidade. É importante destacar que, para a criação de um podcast jornalístico, é necessário um processo de escrita que antecede a gravação, ou seja, mesmo sendo um gênero da modalidade oral, é preciso um planejamento prévio que envolve a produção de um texto escrito.

Acreditamos que o trabalho com o podcast pode contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos alunos, bem como aprimorar suas habilidades orais e escritas em contextos de uso contemporâneo da linguagem. Proporcionar situações que favoreçam o desenvolvimento da oralidade é fundamental para que os alunos possam se expressar e se comunicar com eficácia em diversas situações.

## A MULTIMODALIDADE EM SALA DE AULA

Com o avanço das tecnologias, a inclusão dos multiletramentos e gêneros multimodais tornou-se cada vez mais importante nos currículos escolares brasileiros, sobretudo após sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC enfatiza a necessidade de considerar a cultura digital e os multiletramentos no currículo para possibilitar uma participação mais efetiva e crítica dos estudantes nas práticas contemporâneas de linguagem, indo além de simples usuários da língua/linguagens. (BRASIL, 2018, p. 70).

É fundamental ressaltar que a maneira como os textos se apresentam tem sido transformada graças à incorporação dos textos multimodais. Nesse sentido, Kress conceitua a multimodalidade como:

A utilização de diferentes modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, bem como a forma específica como esses modos são combinados - eles podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente ("dizer a mesma coisa de maneiras diferentes"), desempenhar funções complementares [...], ou ser ordenados hierarquicamente [...] (KRESS, 2001, p. 20).

Nessa definição, o autor enfatiza a importância de se utilizar diferentes recursos semióticos, tais como imagem, som, texto escrito, etc. para a criação de um texto multimodal. Além disso, destaca que a combinação desses recursos pode assumir diferentes formas, dependendo da intenção comunicativa e do contexto em que o texto é produzido ou recebido.

Os autores Kress e Van Leeuwen (2006) destacam a importância de as escolas introduzirem os alunos em uma nova ordem semiótica, em consonância com as diretrizes da BNCC. Para isso, é crucial que os professores adotem abordagens em sala de aula que proporcionem aos alunos contato com gêneros multimodais e incluam práticas de linguagem do cotidiano dos estudantes no contexto escolar. Dessa forma, é possível inseri-los em contextos de produção de textos multimodais e fomentar uma reflexão crítica sobre essas novas práticas.

De acordo com Zacharias (2013), as habilidades linguísticas convencionais, que envolvem atividades como ouvir, falar, ler e escrever, têm passado por transformações significativas no contexto da cultura digital. Essas competências discursivas são expressas por meio de diferentes gêneros e se expressam em múltiplos suportes. A incorporação das tecnologias digitais no ensino implica novos desafios e oportunidades para aprimorar a formação dos estudantes.

É fundamental que o uso dessas ferramentas seja integrado ao processo educativo de maneira crítica e reflexiva, para que os alunos possam desenvolver sua capacidade de compreender e produzir textos adequados aos diferentes contextos comunicativos e tecnológicos em que estão inseridos.

Portanto, faz-se necessário refletir a incorporação das tecnologias em sala de aula, considerando, inclusive, a intencionalidade pedagógica. Ou seja, o uso das tecnologias precisa estar a serviço da aprendizagem, e não o contrário, de forma que a tecnologia possa potencializar as atividades de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar também o que Ribeiro (2018) destaca:

O acesso facilitado às novas tecnologias, como ainda as chamamos, mesmo após mais de vinte anos, não nos garante a ampliação do “poder semiótico”, de estudantes e de professores. A despeito de trabalhos que descrevem — e até defendem — a primazia dos jovens como usuários competentes de tecnologias, nem mesmo a eles é garantida a competência máxima no uso de ferramentas e na produção de sentidos que venham para somar ou melhorar nossas condições cidadãs e de produção de conhecimento. (RIBEIRO, 2018, p. 78)

Nesse sentido, a autora nos faz refletir que o acesso às novas tecnologias não garante de forma automática que estudantes e professores ampliem sua capacidade de produzir e interpretar significados de forma mais eficiente. Embora muitos acreditem que os jovens, por serem nativos digitais, sejam naturalmente competentes no uso das tecnologias, isso não significa que eles possuam a máxima competência para produzir sentidos que possam ser úteis para melhorar as condições cidadãs e a produção de conhecimento. Ou seja, é importante reconhecer que o uso das tecnologias deve ser orientado por objetivos pedagógicos bem definidos, que permitam o desenvolvimento de competências necessárias para o mundo atual e futuro, tendo a escola um papel fundamental na promoção dessas competências.

Em vista disso, o gênero podcast se torna uma opção pertinente, já que faz parte da cultura dos alunos e pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades orais e escritas em um contexto contemporâneo de linguagem.

É importante que os professores incentivem o uso de gêneros que apresentem diversas formas de linguagem, pois isso pode potencializar a compreensão e interpretação dos alunos, além de possibilitar uma expressão mais rica e complexa de ideias e sentimentos. Os alunos devem ter espaços para produção multimodal, em que possam experimentar e criar seus próprios textos a partir de diferentes recursos. Isso os ajuda a desenvolver habilidades criativas e críticas, essenciais para a formação de indivíduos capazes de se comunicar de forma efetiva e autônoma.

Em resumo, os professores devem estar atentos às demandas da sociedade contemporânea e trabalhar com abordagens pedagógicas que valorizem a multimodalidade em sala de aula. Isso é fundamental para proporcionar aos alunos uma educação que os prepare para os desafios e oportunidades da atualidade e os insira em uma cultura digital de forma reflexiva e ética.

## O TRABALHO COM O GÊNERO MULTIMODAL PODCAST EM SALA DE AULA

Para dinamizar as aulas de Língua Portuguesa do 9º ano e incentivar a prática da oralidade, leitura e escrita, optou-se por trabalhar com um gênero multimodal, o podcast jornalístico. De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os gêneros multimodais promovem a participação social em sala de aula e permitem que os alunos

aprendam documentando hipóteses e lidando com problemas reais usando novos espaços midiáticos. Além disso, o podcast é uma prática discursiva comum à maioria dos alunos, o que pode despertar mais interesse nas aulas e motivá-los na produção do gênero.

A utilização de mídias digitais como recursos pedagógicos é cada vez mais comum no ambiente escolar, uma vez que os alunos são familiarizados com a tecnologia e utilizam essas ferramentas constantemente em suas atividades cotidianas. Isso torna os novos gêneros oriundos da cultura digital, como o podcast, mais atrativos aos alunos.

Segundo Rojo (2013), os textos da contemporaneidade mudaram e, com eles, as competências e capacidades necessárias para ler e produzir textos e participar das práticas atuais de letramento também mudaram. Nesse sentido, a escola precisa se adaptar às novas práticas de letramentos, considerando, principalmente, os gêneros multimodais. Dessa forma, cabe ao professor utilizar práticas pedagógicas que contribuam para a aprendizagem satisfatória dos alunos.

Considerando a importância do uso de novas metodologias e tecnologias digitais em sala de aula, o podcast jornalístico se apresenta como uma ferramenta pedagógica interessante para desenvolver habilidades de leitura, escrita e a oralidade nos alunos. Além do mais, a proposta de trabalho com esse gênero multimodal pode ampliar a criatividade e criticidade dos educandos, permitindo que eles reflitam sobre temas diversos e interajam de forma colaborativa e interdisciplinar.

Ao produzir um podcast jornalístico em sala de aula, os alunos podem experimentar diversas etapas do processo de produção do gênero, desde a pesquisa e seleção de informações até a gravação e edição do áudio. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, além de estimular a capacidade de síntese, organização e comunicação dos alunos.

Outro aspecto relevante é que o podcast jornalístico é um gênero que pode ser adaptado para diferentes níveis escolares e disciplinas, permitindo que seja explorado de forma transversal e interdisciplinar. Dessa forma, é possível trabalhar com temas diversos, como história, política, ciência, literatura, entre outros, e utilizar outros gêneros como suporte para a produção do podcast.

Em resumo, o uso desse gênero em sala de aula pode ser uma estratégia pedagógica interessante para desenvolver habilidades dos alunos em diferentes níveis escolares, além de ampliar sua criatividade, criticidade e capacidade de comunicação. Ao trabalhar com esse gênero multimodal, os professores podem estimular o interesse dos alunos em aprender e engajar-se em práticas de letramento que fazem parte da cultura digital contemporânea.

Embora o uso do gênero em sala de aula possa parecer desafiador para alguns professores que não dominam ferramentas digitais com facilidade, é importante ressaltar que essa abordagem pode ser altamente produtiva para o aluno, colocando-o no centro do processo de aprendizagem. Ademais, concordamos com Benevenuti (2019) que destaca a importância da participação ativa tanto do professor quanto do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o que permite inovar na forma de aprender e de ensinar, tornando a aula mais dinâmica, contextualizada e prazerosa.

O uso do podcast em sala de aula, pode promover uma aprendizagem mais significativa e despertar o interesse dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Nesse sentido, concordamos com Coscarelli (2016), quando afirma:

O acesso à informação é um direito do cidadão. Contudo, ele precisa estar preparado para saber onde encontrar as informações de que precisa e em que confia e ler criticamente essas informações. [...] Encontrar e selecionar eficientemente a informação é um grande passo, que será completado pela leitura mais aprofundada e crítica desses materiais, contribuindo assim para um exercício pleno de cidadania. (COSCARELLI, 2016, p. 12)

Para alunos do 9º ano, o podcast pode ser utilizado como material didático para desenvolver habilidades orais, mas também pode ser explorado de diversas maneiras, tornando as aulas mais atrativas e dinâmicas. Carvalho (2009) destaca que o podcast pode ser usado para tecer comentários sobre a apresentação de um trabalho, disponibilizar instruções e orientações, ampliar entrevistas de rádio e telejornal, motivar para a temática ou para realizar atividades, e orientar os alunos a questionar sobre determinado assunto.

Com essas possibilidades, o uso do podcast em sala de aula se mostra uma forma eficiente de comunicação e prática social, que pode ser explorada de diversas maneiras para atender às necessidades dos alunos e promover a aprendizagem significativa. O professor pode incentivar a criatividade e a criticidade dos educandos, abrindo caminhos para discussões e reflexões sobre temas diversos, que podem ser apoiados por outros gêneros, possibilitando um trabalho interdisciplinar.

O podcast é um gênero importante na educação atual, que busca promover a diversidade e a inclusão sociocultural e identitária, além de possibilitar um ensino com currículo ativo e conteúdo diversificado. Seu uso em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação, produção textual e oralidade. Embora semelhante aos programas de rádio, o podcast se diferencia por ser pré-gravado, dividido em episódios e disponibilizado em plataformas digitais. É uma forma de linguagem própria e direta, como ressalta o professor Felipe Dallorto.

Uma vantagem do podcast é que o aluno pode baixá-lo em seu dispositivo e ouvir quantas vezes quiser, adaptando-se ao seu tempo e ritmo. Ele estrutura-se em um novo formato midiático e é utilizado pelo jornalismo para a divulgação de notícias diárias e séries de reportagens. O seu uso em sala de aula pode ser interessante para trabalhar com a notícia jornalística, já que as pessoas têm grande exposição a esse gênero na vida cotidiana. (ALVES FILHO, 2011).

Na seção “Parâmetros para a organização/progressão curriculares” da BNCC, é ressaltada a importância de diversificar a forma como os alunos apresentam seus trabalhos e pesquisas em sala de aula, incluindo a vivência com diferentes gêneros, suportes e mídias. Como enfatizado pelo documento, é fundamental que os estudantes tenham a oportunidade de se expressar de formas diversas, tais como oralmente (por meio de seminários, apresentações, debates, entre outros), por escrito (em monografias, ensaios, artigos de divulgação científica, relatórios, artigos de opinião, reportagens científicas, etc.) e por meio de recursos multissemióticos (como vídeos, documentários, vlogs científicos, podcasts, relatos multimidiáticos de campo, verbetes de enciclopédia digital colaborativa, revistas digitais, fotorreportagens, foto-denúncias, entre outros). (BRASIL, 2018, p. 516).

Nesse contexto, é ainda mais relevante que os professores abordem em sala de aula gêneros diversificados, ensinando aos alunos como utilizá-los em diferentes contextos. No entanto, é importante ressaltar que o uso desses gêneros não deve se limitar apenas a uma sequência didática que ensina como produzir textos em determinados formatos, mas deve permanecer nas práticas cotidianas de sala de aula, conforme preconiza a BNCC, a fim de que os estudantes possam desenvolver seus trabalhos e produções com gêneros distintos.

Nessa proposta, também utilizaremos o gênero notícia, que é uma fonte acessível de informação que também pode ser utilizada para desenvolver a leitura crítica dos alunos, contribuindo para a formação integral e o conhecimento de mundo. Trabalhar gêneros que estimulam a autonomia e a criticidade do aluno é fundamental para torná-los mais ativos e participativos na sociedade. Outrossim, o trabalho com o gênero notícia propicia aos alunos acesso a diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema, favorecendo a compreensão da pluralidade de perspectivas e a valorização do diálogo e da argumentação fundamentada. Desse modo, os estudantes são incentivados a desenvolver habilidades importantes para a vida em

sociedade, como a capacidade de se posicionar de forma crítica e respeitosa diante de diferentes opiniões e a habilidade de argumentar de forma coesa e coerente. Assim, o uso do gênero notícia no processo de ensino-aprendizagem se mostra uma ferramenta valiosa para a formação integral dos alunos e para o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício da cidadania.

Dessa forma, no 9º ano, a utilização do gênero podcast jornalístico em conjunto com a notícia pode auxiliar os alunos a compreender, interpretar e criticar textos verbais, orais e escritos que circulam na sociedade. Segundo Koch:

[...] levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas — sobretudo — ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social: faz-se preciso, para tanto, que ele se torne apto a compreender, analisar, interpretar e produzir textos verbais (KOCH, 2015, p.15-16).

Nesta citação, a autora destaca a importância de se ensinar a língua portuguesa de forma mais abrangente e significativa, propondo que o ensino se realize além do conhecimento gramatical. O objetivo central é desenvolver habilidades de reflexão crítica e compreensão do mundo, utilizando a língua como instrumento de interação social, sendo essencial que os alunos sejam capazes de compreender, analisar, interpretar e produzir textos verbais.

A BNCC reforça essa ideia, destacando o papel central do texto no ensino de língua portuguesa, conforme destacado:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2018, p. 67).

A BNCC enfatiza o uso do texto como unidade central, em vez de se concentrar em aspectos gramaticais isolados, por meio da abordagem enunciativo-discursiva que relaciona os textos aos seus contextos de produção e desenvolve habilidades linguísticas significativas por meio de atividades de leitura, escuta e produção de textos em diferentes mídias e semioses. O ensino de língua portuguesa deve incentivar os alunos a usar a linguagem de maneira significativa e em diversas situações comunicativas.

O gênero podcast pode ser uma forma de desenvolver as capacidades e habilidades de compreensão de um texto em sala de aula, pois esse gênero pode facilitar a compreensão de textos, já que os alunos estarão envolvidos na leitura, criação e produção de conteúdo para o gênero podcast.

É importante que as aulas de língua portuguesa não se limitem à gramática normativa, mas priorizem o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica dos alunos, formando leitores capazes de compreender e interpretar textos e tornando-os mais participativos e críticos no meio social em que vivem. Dessa forma, a escola deve buscar constantemente novas estratégias para garantir um aprendizado autônomo e participativo dos alunos, estando atenta às novas práticas de linguagem que surgem na contemporaneidade.

## POSSIBILIDADE DE ENSINO DO GÊNERO PODCAST

Adotamos o termo “possibilidade” por dois motivos. Primeiramente, este estudo é de caráter experimental e ainda não foi colocado em prática, logo, não temos resultados concretos de sua aplicação e eficácia. Dessa forma, o uso do termo “possibilidade” justifica-se. Em segundo lugar, não cabe a nós prescrever como o gênero

em questão deve ou não ser trabalhado, mas sim apontar possíveis caminhos metodológicos para o seu uso em sala de aula, como uma espécie de ponto de partida, que pode ser melhorado e ampliado de acordo com a necessidade e realidade de cada turma.

Utilizamos o modelo metodológico de sequências didáticas, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), que segundo os autores, consiste em um conjunto de atividades escolares organizadas de forma sistemática em torno de um gênero, seja ele oral ou escrito.

De acordo com Marcuschi (2008), as sequências didáticas possibilitam ao aluno um modo para realizar todas as tarefas e etapas necessárias para a produção de um gênero. Além disso, com a escolha de um gênero principal, as sequências de atividades visam ajudar os alunos a se apropriarem de um gênero que eles ainda não dominam ou conhecem pouco.

Apesar de o podcast ser um gênero bastante presente no cotidiano de boa parte dos alunos, sobretudo os do 9º ano, que são o público-alvo desta proposta didática, a maioria desses alunos atua como ouvintes e poucos ou quase nenhum deles produzem podcast. Dessa forma, justifica-se o emprego da metodologia escolhida. Conforme sugerem os próprios autores do método, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2011, p. 83).

Dessa forma, propomos uma possibilidade de sequência didática, baseado no modelo apresentado pelos autores, que consiste nas etapas de apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final, descritas abaixo com as etapas de atividades:

- **Apresentação da situação:** nesta etapa, os alunos serão divididos em grupos e terão a tarefa de criar um episódio de podcast com total liberdade para escolher a temática, a

duração e se a gravação será individual, em dupla ou em grupo. A partir das produções iniciais, serão identificadas as principais dificuldades e necessidades dos alunos, que servirão de base para a elaboração dos módulos que comporão a sequência didática.

- **Módulo 1:** nesta etapa, o professor orientará os alunos a realizar uma pesquisa em portais de jornais digitais, a fim de fazer um levantamento temático a partir das notícias veiculadas nacionalmente. Isso garantirá aos alunos uma ampla gama de temas para a criação do podcast.
- **Módulo 2:** nesta etapa, o professor disponibilizará diversos tipos de podcasts para que a turma possa ouvi-los e analisar as características textuais, entonação, ritmo da fala e efeitos de áudio utilizados para cada finalidade do podcast, seja informar, divertir ou entreter.
- **Módulo 3:** nesta etapa, o professor comparará o podcast jornalístico com as notícias pesquisadas, a fim de demonstrar as informações comuns entre os dois gêneros. Pode-se criar um quadro ilustrativo, dividido em colunas, elencando as características de cada gênero.
- **Módulo 4:** nesta etapa, os alunos farão uma votação para escolher o tema central para o podcast que será produzido pela turma. Após definido o tema, cada grupo ficará responsável por um episódio e, em conjunto com o professor, definirão as características e tópicos que não podem faltar em um bom podcast jornalístico. O professor sugerirá aos alunos que iniciem a escrita dos seus textos, primeira etapa para a produção dos podcasts.
- **Módulo 5:** nesta etapa, o professor explorará as dificuldades percebidas a partir da produção inicial escrita, trabalhando os principais pontos que os alunos ainda não dominam sobre

o gênero podcast. Esta etapa visa aprimorar a produção textual dos alunos, garantindo que o podcast final atenda aos critérios de qualidade necessários.

- **Módulo 6:** o professor inicia o processo de revisão e reescrita das primeiras produções, propondo uma revisão coletiva dos textos. Cada equipe lerá o texto de outra equipe para verificar se todos os elementos necessários para a composição dos podcasts estão presentes nos textos escritos. Nessa etapa, o professor atuará como mediador nas correções e ajustes dos textos, com o objetivo de deixá-los prontos para a gravação dos podcasts.
- **Módulos 7 e 8:** com os textos prontos, o professor pode orientar os grupos no processo de gravação e edição dos podcasts.
- **Produção final:** após a gravação e edição dos podcasts, o professor pode ajudar os alunos a publicá-los em plataformas e tocadores de podcast, além das redes sociais da escola e dos alunos. É importante que a produção circule socialmente, recomendando-se a divulgação dos podcasts nos intervalos das aulas e para toda a comunidade escolar. Essa pode se tornar uma atividade regular da escola, com a criação periódica de novos podcasts pelos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo apresentamos uma sequência didática para o uso do gênero podcast jornalístico, em conjunto com o gênero notícia veiculada em jornais digitais, a fim de trabalhar de forma multimodal e aliar as modalidades oral e escrita da língua. Refletimos sobre a importância do uso de gêneros discursivos multimodais e do ensino da oralidade nas aulas de língua portuguesa, em consonância

com as orientações curriculares preconizadas na BNCC, que destacam a necessidade de adotar os multiletramentos e de possibilitar aos alunos a participação crítica nas novas práticas de linguagem, decorrentes do avanço tecnológico.

Com base no dinamismo das sequências didáticas, propomos possibilidades em torno do gênero podcast, visando alunos do 9º ano, muitos dos quais são consumidores e não produtores desse gênero. Acreditamos que a execução da proposta apresentada pode contribuir para reflexões mais abrangentes acerca do ensino de língua portuguesa, especialmente no que se refere à cultura digital, à multimodalidade, aos novos letramentos e aos gêneros contemporâneos.

Nesse sentido, ressaltamos que o ensino de língua portuguesa não deve se restringir apenas ao desenvolvimento da competência escrita, mas também valorizar a modalidade oral, assim como incentivar a produção de gêneros contemporâneos, como é o caso do podcast. Ao trabalhar com essas novas práticas de linguagem, os alunos poderão se tornar protagonistas na produção e circulação de conteúdos multimodais, ampliando suas possibilidades de interação social e cultural.

Outrossim, é importante destacar que o uso do gênero podcast jornalístico não se restringe apenas às aulas de língua portuguesa, mas pode ser explorado em outras disciplinas, inclusive, de forma interdisciplinar, possibilitando uma conexão entre diferentes áreas do conhecimento.

Outro ponto a ser destacado é a importância da reflexão crítica por parte dos alunos no processo de produção dos podcasts. É fundamental que os alunos sejam estimulados a refletir sobre a escolha dos temas, as fontes de informação utilizadas, a linguagem empregada, entre outros aspectos, para que possam produzir conteúdos mais precisos, éticos e responsáveis.

Por fim, acreditamos que a proposta apresentada neste estudo pode contribuir para a formação de alunos mais críticos e participativos na sociedade digital em que vivemos, uma vez que propõe o uso de tecnologias e a abordagem de gêneros contemporâneos de forma reflexiva e consciente.

## REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas ao leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENEVENUTI, C. B. *et al.* **Leitura e produção de textos multimodais**: linguagem on-line e práticas digitais no ensino de língua portuguesa. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CARVALHO, A. A. *et al.* **Podcasts in Higher Education**: Students and Teachers Perspectives. *In*: 9th WCCE – IFIP World Conference on Computers in Education. (Aceite), 2009.
- COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- KALANTZIS, M; COPE, B; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- KRESS, G. **Multimodal Discourse**: The Modes and Media of Contemporary Communication. Arnold Publishers, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. Routledge, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PRENSKY, M. **Digital natives, Digital Immigrantes**. *On the Horizon*, vol. 9, no 5, p. 1-6, 2001.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje:** palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ROJO, R; H. R. BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** 3. ed. São Paulo: Mercado de letras, 2011.

MIRENY, L. **Podcast jornalístico e a nova forma de consumir notícias em áudio.** Folha Vitória, ES, 25 de maio de 2018. Seção Geral. Disponível em: <https://www.folhavitoria.com.br/geral/noticia/05/2018/podcast-jornalistico-e-a-nova-forma-de-consumir-noticias-em-audio>. Acesso em 19 de julho de 2022.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In:* COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-29.



8

*Wáquila Pereira Neigrames  
Lucas Eduardo Marques-Santos  
Fabíola Aparecida Sartin Parreira Dutra Almeida*

## **EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE:**

**ANÁLISE DO DISCURSO DE SURDOS BRASILEIROS  
A PARTIR DO SUBSISTEMA DE ENGAJAMENTO**

## INTRODUÇÃO

Este capítulo focará em analisar os posicionamentos semântico-discursivos de professores Surdos, considerados pioneiros no que tange o desenvolvimento de uma educação voltada à discentes surdos. Uma vez que, eles se articularam por meio da organização de movimentos políticos que convergem em promover a luta pelos direitos da educação dos surdos e o uso de sua língua natural (Quadros; Karnopp, 2004).

Neste sentido, vale destacar que essas lutas possuem caráter histórico e não é algo novo, pois os Surdos vêm militando, adquirindo “voz” e direitos ao longo de seu processo cronológico de existência. Isso não foi algo tão simples, houve muito sofrimento e inúmeras perdas de cunho social durante caminho percorrido até a conquista de uma legislação específica e uma interação cultural que permite usar uma língua viso-espacial como meio de comunicação.

O principal objetivo de análise desta pesquisa consiste em investigar como a emancipação educacional e a acessibilidade socio-cultural de surdos são realizadas no discurso de pessoas Surdas, por meio da análise do subsistema do Engajamento (MARTIN; WHITE, 2005). Posto isso, o sistema de Engajamento, proposto pelos autores supracitados, refere-se aos recursos semântico-discursivos, os quais permitem o posicionamento das vozes em contexto comunicativo.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu das experiências vivenciadas pelos pesquisadores, que ao entrarem em contato com a cultura surda se interessaram mais pelos estudos, buscando novas informações sobre essa comunidade e passaram a interagir e aprender a se comunicar como eles utilizando a Língua Brasileira de Sinais, doravante, Libras.

As melhorias na educação, as lutas por direitos a intérpretes de Língua de Sinais nas instituições públicas, a necessidade de os

Surdos estarem envolvidos nas relações políticas de resistência, a fim de defender o uso da Libras nos espaços educacionais/acadêmicos. A procura em serem “ouvidos”, causou-nos uma inquietação, ao passo que, resolvemos observar os discursos políticos que se voltam à educação e ao uso de uma língua natural, no caso a Língua de Sinais, desta comunidade, vista como minoria linguística.

Skliar (1997) ratifica que, como imposição social, a oralização é considerada maioria linguística, a Libras como minoria linguística e esse seria considerado um fator de exclusão da sociedade majoritária. Para Nosella (2015, p. 183), a “linguagem é expressão viva da concepção de vida, do senso comum popular, da cultura; é instrumento fundamental da filosofia da práxis, da escola, da educação, da cultura, sobretudo da hegemonia política”.

Este estudo parte da hipótese de que os discursos e posicionamentos de Surdos ativos nas lutas a favor de sua comunidade podem funcionar uma ferramenta que favorece a criação das escolas bilíngues para Surdos no Brasil, de maneira a obter uma emancipação educacional. Dando, nesse sentido, acessibilidade e direito do Surdo poder constituir seu processo pedagógico com a sua língua natural e esse conceito está, também, vinculado ao contexto histórico, social e político da comunidade surda, uma vez que a identidade linguística do indivíduo é constituída a partir da identidade social (PERLIN, 1998).

A partir de lutas e movimentos, o povo surdo conquistou a Lei 10.436/2002 que reconhece a Libras como língua desta comunidade e, posteriormente, o Decreto 5626/2005 que regulamenta esta Lei. Isso trouxe alguns amparos para os Surdos brasileiros, como a difusão e inserção da Libras como disciplina regular e a língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Por esse motivo, o tema ‘Bilinguismo para Surdos’ passa a ser integrado aos assuntos relacionados às políticas públicas brasileira na década de 90. Depois da pressão causada pelos movimentos

sociais promovidos pela comunidade surda, pesquisas na área da linguística e educação, criação de cursos de graduação em Letras: Libras ganharam destaque em todo território nacional. Lacerda (1998) argumenta que o Bilinguismo na área da surdez propõe uma oportunidade para que a língua de sinais seja utilizada no trabalho educacional, sugerindo que sejam ensinadas duas línguas à criança surda: a língua de sinais por ser sua língua natural e a língua oficial do país (Libras no caso do Brasil e o Português na modalidade escrita).

Neste sentido, vamos utilizar como base teórico-metodológica a Linguística Sistemico-Funcional, de agora em diante, LSF para analisar os posicionamentos dos discursos selecionados desses professores, primeiros Surdos a estarem a frente de todo o movimento surdo, que precederam muitos benefícios ao povo surdo brasileiro e contribuíram para uma educação melhor para esta comunidade.

## CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa linguística, definiu-se o método qualitativo, por se tratar de um estudo empiricamente fixado ao “ensino e aprendizagem, aplicação de linguística e investigação aplicada sobre estudos de linguagem como prática social” (MENEZES, SILVA E GOMES; 2009 p.2), se identificando ainda com os estudos investigativos do uso da língua em um contexto cultural, social e/ou político, incorporada aos teóricos da LSF, citados e comentados mais adiante.

A fim de apoiar esta pesquisa, utilizamos a LSF proposta por (HALLIDAY 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), com a contribuição de (MARTIN; WHITE, 2005), também embasando nas teorias relacionadas aos recursos linguísticos da Libras (QUADROS; KARNOPP 2004; PERLIN, 2006 e SKLIAR, 2006) e se volta à compreensão

do discurso de Surdos militantes nas lutas políticas, sociais, culturais e de identidade dessa comunidade linguística, considerada minoria.

A escolha do método qualitativo permite discussões acaloradas sobre o objeto de pesquisa, proporcionando reflexões características a partir das investigações do estudo linguístico, ao qual enquadra esta pesquisa, inserida em um contexto social, com objetivo de produzir novas informações a partir dos discursos que foram analisados.

Fuzer e Cabral (2014) acreditam que o uso linguístico que integra um texto, mesmo visual, estará envolto por um contexto delimitado, objetivando as ações de compreender e explicar os fenômenos a partir do cenário social da comunidade surda, observando os posicionamentos presentes nos discursos dos participantes que compõe este estudo, que serão apresentados em um tópico específico. A seguir, veremos um pouco da trajetória educacional dos surdos ao longo da história e como estes eram tratados em suas sociedades, além de compreendermos o posicionamento político destinado à educação desse grupo minoritário.

## TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E DISCURSO POLÍTICO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A trajetória educacional que envolve a história da educação dos surdos não é algo muito complicado de ser compreendida. Uma vez que, a comunidade surda passou por vários impactos e repercussões que progrediram em meio a turbulências e crises. Nesse sentido, vamos fazer uma reflexão acerca de alguns acontecimentos relacionados à política, à educação, à religião, à inclusão, a língua e a cultura surda.

Conforme descrito por Eriksson (1998), no antigo Egito, os surdos eram prestigiados como seres escolhidos, pois o silêncio e o comportamento peculiar lhe proporcionavam um certo misticismo. No entanto, na Grécia antiga, eram exterminados, eram vistos como animais, Aristóteles foi responsável por manter o surdo na ignorância, ao declarar que a audição é o canal mais importante para a inteligência e desenvolvimento. Em Roma, os surdos também eram privados de direitos e considerados incapazes. Nessa civilização, era comum as crianças com “defeito” serem afogadas no rio Tibre.

Antes de qualquer reflexão ou discussão acerca da educação, vamos recordar o fato de a sociedade rejeitar os sujeitos surdos, acreditando que não havia desenvolvimento da língua, sendo isolados da sociedade, com o desígnio a serem protegidos, pelo fato de ser considerados anormais e não poderem ser educados. Em muitas sociedades, eles eram vistos como seres inferiores e doentes, ou seja, uma visão clínica de que os sujeitos surdos seriam pessoas incapazes em manter a convivência social.

Em 1880, ocorreu um marco muito importante na história da educação dos surdos. Na cidade de Milão, na Itália, há uma reunião para discutir a respeito de como esses sujeitos iriam ser ensinados e inseridos na sociedade. Esse período é considerado o apogeu da história e da educação da comunidade surda, até agora, pois polemiza a escolha do método “certo” que atenda satisfatoriamente o aprendizado dos surdos.

No Congresso de Milão, que aconteceu nos dias 6 a 11 de Setembro de 1880, teve como uma das questões abordadas, o método educativo que deveria ser implantado em todas as escolas de Surdos-Mudos, sendo: Método Oral Puro, Método dos Sinais e Método Combinado. Borne (2002, p.51), traz de forma resumida a pauta apresentada durante todo o período que ocorreram as discussões no Congresso:

Os temas propostos foram: vantagens e desvantagens do internato, tempo de instrução, número de alunos por classe, trabalhos mais apropriados aos surdos, enfermidades, medidas, medidas curativas e preventivas, etc. Apesar da variedade de temas, as discussões voltaram-se às questões do oralismo e da língua de sinais.

No total havia 164 delegados, 56 oralistas franceses e 66 oralistas italianos; assim, havia 74% de oralistas da França e da Itália, Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso. Ao final, com 160 votos a favor e 4 contra o método oral, vale grifar que o único professor Surdo que participara do evento não teve direito a votação.

O Congresso conseguiu deliberar com a justificativa de que seria o melhor para a educação dos Surdos, o método conhecido como 'Oralismo Puro', considerando que o método de Sinais e/ou o método combinado poderiam atrasar o ensino, e que o método oral seria a melhor opção, principalmente, depois da leitura da carta da Sr<sup>a</sup> Ackers esposa de Mr. Ackers um dos membros do Congresso em que, relataram o sucesso do método oral vivenciado com sua única filha que ficou surda aos três meses de idade.

A língua de sinais passou a ser proibida tanto nas escolas, quanto no meio social, obrigando os surdos a se esconderem e se comunicarem por língua de sinais secretamente. Esse foi um período obscuro, pois muitos surdos tiveram suas mãos amarradas, foram agredidos e obrigados a falar e compreender a língua oral, a escrita e a fazer leitura labial.

Vale salientar que, antes do Congresso de Milão, a língua de sinais possuía certo valor e era respeitada, mas após a decisão catastrófica de implantar o método oral puro nas escolas. De modo que, todos os países adotaram rapidamente esse método proibindo terminantemente o uso da língua de sinais, dando início a um processo sofrido e doloroso ao povo surdo.

Esse evento ocasionou em uma crise entre a cultura surda e a educação, Perlin e Strobel (2006) percorre uma trajetória do povo surdo priorizando as representações sociais que o domínio do ouvintismo trouxe para a comunidade surda, causando fracasso na educação dos Surdos “houve fracassos na educação de surdos devido à predominância do oralismo puro na forma de ouvintismo, entretanto, em últimos 20 anos começaram perceber que os povos surdos poderiam ser educados através da língua dos sinais” (PERLIN; STROBEL, 2006 p.7).

Através desse trecho da história, pode-se entender como é importante para a comunidade surda qualquer conquista que esta pode conseguir, há três marcos essenciais que insere esta importância, após a grande conquista da Lei 10.436/2002 e da regulamentação com o Decreto 5.626/2005, a próxima grande conquista da comunidade surda foi em 2011 no evento conhecido como Setembro Azul, com a principal participação de professores Surdos, que buscam em seus discursos a melhoria do ensino para crianças Surdas e o uso da Libras como instrumento de comunicação dentro e fora das escolas.

## SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

Segundo (Martin, 2001; Martin & White, 2005; Vian Jr. 2009) o Sistema de Avaliatividade destina seu estudo ao posicionamento dos usuários da língua, perante os eventos do mundo. Primeiramente será apresentado o subsistema de Atitude, em seguida o subsistema de Gradação e de maneira mais acentuada o subsistema de Engajamento.

O Subsistema de Atitude de acordo com Martin (2001) está relacionado aos significados das expressões dos falantes ao exteriorizar suas emoções, avaliar comportamentos e apreciar objetos

e fenômenos. Este subsistema se divide em três subtipos: afeto, julgamento e apreciação.

Entende-se por afeto o que diz respeito à relação do sujeito com o mundo, internamente para externamente, formando “o sistema básico” (MARTIN, 2001, p.147) que é estabelecido no nível da ética e da estética; entretanto para entender o campo atitudinal, são feitas escolhas positivas ou negativas, relacionando o envolvimento das emoções.

Voltado para o nível estético, o julgamento, tem como alvo a sanção social legal e moral, uma avaliação para o comportamento na esfera de estima social, sistematizando a (a)normalidade, (in)capacidade ou (não) confiabilidade a maneira como que alguém age. (Martin & White, 2005). Já a apreciação se manifesta na maneira a qual os indivíduos escolhem e avaliam, processos, objetos, produtos e fenômenos naturais, no âmbito de impacto, ou qualidade ou composição de equilíbrio ou ainda complexidade, de acordo com Martin & White (2005).

O subsistema de gradação, conforme Martin & White (2005) contribui na expansão do efeito das qualidades e processos no que refere-se à força e foco do que compõem, ou seja, são recursos pelos quais os falantes podem medir o impacto, de seus enunciados. Posto isso, o subsistema de Engajamento será apresentado no próximo subtítulo, pois ele será o foco principal desta investigação.

## ENGAJAMENTO: MONOGLOSSIA E HETEROGLOSSIA

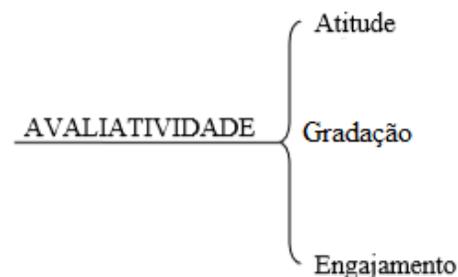
Para iniciar as discussões é necessário entender sobre o sistema de Avaliatividade, que está associado à metafunção interpessoal, à medida que as avaliações existentes nos textos possuem a função de determinar relações entre escritor/falante e leitor/

ouvinte(surdo). Na concepção dos autores (MARTIN; WHITE, 2005 p.33) localiza-se a “avaliação como sistema interpessoal ao nível da semântica do discurso”.

A língua é um instrumento de interação social e estudada a partir e um contexto de uso, o principal objetivo dessa teoria é identificar a avaliação existente na linguagem, os recursos avaliativos na produção textual utiliza das relações interpessoais, Vian Jr. (2009, p.25) afirma que “a avaliatividade está relacionada a todo o potencial que a língua oferece para [...] expressarmos pontos de vista positivos ou negativos, para graduarmos a força ou foco do que expressamos e para negociarmos a inter-subjetividade e assim por diante”.

Considerando a importância do posicionamento dos discursos, é apresentado três subsistemas que integram o sistema de Avaliatividade: Atitude, Gradação e Engajamento, conforme demonstrado na figura 1. Para compor o processo de análise neste capítulo, utilizaremos o recurso Engajamento, que também se divide em: discursos monoglóssicos e heteroglóssicos.

**Figura 1: Recursos do Sistema de Avaliatividade**



A razão que justifica a escolha desse sistema é adesão de Martin e White (2005) à noção de Bakhtin (1982), em que toda comunicação verbal é dialógica, pois quando um enunciador emite seu

posicionamento, ainda assim, considera a perspectiva do outro, para construir sua posição. O termo dialogismo é utilizado por Bakhtin e Volóchinov (1979) para reportar-se aos contínuos diálogos fixados aos discursos entre “eu” e o “outro”. Bakhtin (1979, p. 117-118) considera a ideia de que “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica.”

Ninin e Barbara (2013, p.130), apontam na discussão de White (2003) e Martin e White (2005) sobre o subsistema de Engajamento a respeito de um texto ser heteroglóssico e monoglóssico, mas Lima-Lopes e Vian Jr. (2007) em sua interpretação de Martin e White (2005), acentuam a discussão sobre o autoposicionamento do autor em um texto considerando o subsistema de Engajamento.

Ao apoiar-se em Bakhtin, os autores apropriam-se da postura dialógica, posicionando-a ideologicamente nos textos. Este subsistema está relacionado aos “significados que de várias formas à interpretação do texto há um pano de fundo heteroglóssico de enunciados prévios, pontos de vista alternativos e respostas antecipadas” (Martin; White, 2005, p. 97). De modo que, segundo os autores é possível levantar um questionamento confuso a respeito da contraposição produzida quando se considera a asserção da interação verbal do “outro”. Neste sentido, Vian Jr. (2011, p. 35 e 36) se posiciona:

Se observarmos a questão da perspectiva das orações, no entanto, sabemos que é possível fazer asserções categóricas que não permitem o questionamento ou 39 não dão margem à dialogia. Nesse caso, portanto, ao nível da oração, podemos pensar em uma asserção monoglósica, no estrato léxico-gramatical, mas, ao considerarmos o estrato semântico-discursivo, os significados construídos, o conjunto verbal das asserções no tecido verbal como um todo será heteroglóssico.

Nesta perspectiva dialógica, entende-se que esse subsistema possibilita duas categorizações do falante/escritor, podendo

posicionar-se nos termos monoglossia ou heteroglossia. No entanto, o temo heteroglossia possui algumas ramificações em relação ao posicionamento do discurso, como podemos notar na figura 2:

Figura 2: Subsistema de Engajamento: monoglossia e heteroglossia



Fonte: Martin e White (2005, p.104), White (2011, p.1).

As construções monoglósticas, de acordo com Gonçalves-Segundo (2016, apud BAKHTIN, 2004), simulam a anulação do dialogismo constitutivo da linguagem, procurando, impossibilitar as condições emergenciais de perspectivas alternativas acerca da realidade, de maneira que as proposições sejam tidas como concretas e factuais. De uma maneira geral, na monoglossia o falante opta estrategicamente desconsiderando a natureza dialógica, oferecendo um texto com “voz única” (MARTIN; WHITE, 2005).

As construções heteroglósticas assinalam que a voz autoral estabelece alternativas, podendo referir-se à incorporação explícita de vozes externas, por discurso referido, ou à instanciação de *tokens* de metarrepresentação de outras mentes, no que tange a correlação

entre o que é dito e as convicções subjacentes concordantes e discordantes. Na heteroglossia, o falante distingue a natureza dialógica, posicionando em relação à outras vozes (MARTIN; WHITE, 2005).

Assim, entendendo a importância da distinção dos posicionamentos, escolhemos cinco discursos de professores Surdos para distinguir o tipo de dialogismo que possuem em suas falas. Ainda, dentro do posicionamento heteroglóssico temos ramificações que permeiam a proximidade e/ou distanciamento da interação e seu posicionamento em Expansão dialógica e Contração dialógica. Sendo que, esse recurso foi subcategorizado por Martin e White (2005) em conformidade aos níveis de aceitação do falante/autor em relação ao diálogo e aos discursos. Então, a **Expansão dialógica** é categorizada em **Consideração** e **Atribuição**, e esta última ainda se subdivide em **Reconhecimento** e **Distanciamento**. No entanto, a **Contração dialógica** viabiliza ao falante/escritor pronunciar-se a partir de relações intersubjetivas restritivas face às vozes expostas no texto, esmorecendo negociações de significados (MARTIN; WHITE, 2005). Vejamos, a seguir, alguns exemplos que possuem no seu posicionamento monoglóssico e para o recurso subcategorizado por expansão dialógica ou contração dialógica:

(1): A criação do INES **é** para atender o povo surdo, **ajudar** na aprendizagem e desenvolver desde as séries iniciais até o ensino superior

Pode-se observar que a voz autoral do exemplo (1), uma monoglossia, pois não concebe espaço para alternativas dialógicas que venham permitir o posicionamento de terceiros. A afirmação está pressupondo que o leitor já tem claro os significados verdadeiros, de maneira assertiva e sem causar conflitos entre significados. É possível identificar no processo **ajudar**, que há acessibilidade educacional e social.

(2): [...] sei que é uma exigência afim de estratégia, **mas** ao observar a situação do Brasil é de extrema importância termos escolas de surdos, **porém necessitamos de mudanças**, como também ter melhores currículos em relação a Libras, **pois** há escolas de surdos onde o ensino é muito fraco, currículo pobre, na inclusão colocando só intérprete não resolve a situação, precisa também mudar as estruturas das escolas.

(3): Vou explicitar a respeito da inclusão, ela **não é** ruim, **porém** há dois caminhos diferentes que podemos observar. Uma é a questão social que é muito importante, possui acessibilidade nos esportes, legendas no cinema, interação surdos e ouvintes, acessibilidade em viagens, praias, e em outros momentos. **Mas por outro lado**, a inclusão na educação possui dois caminhos, um bom e um ruim.

Logo, no próximo exemplo (2), o autor apresenta uma avaliação por **Contestação** e por **Ponderação**, respectivamente, pois primeiro ele contradiz através da manifestação léxico gramatical da conjunção **'mas'** expondo a situação de ter escolas para Surdos mesmo diante da situação de precariedade no ensino especial no Brasil. Depois, apresenta um argumento inverso, correlacionando o fato de precisar melhorar os currículos, através do uso da conjunção coordenativa adversativa **'porém'** reafirmando ao fazer uso da conjunção **'pois'** que indica uma avaliação ponderada ao exemplificar melhorias na educação de Surdos, apontando as fraquezas existentes no sistema educacional vigente.

No exemplo (3) é lícito compreender no que se resulta à **Contração dialógica**, especificamente à **negação**, um recurso utilizado no indicativo máximo de responsabilidade enunciativa do falante/escritor. Observa-se que ele usa da negação para fazer uma afirmação, ao utilizar a conjunção **'não'** ele acredita que a inclusão é boa, mas ao mesmo tempo, utiliza a conjunção coordenativa adversativa **'porém'** para se opor, justificando que há dois caminhos diferentes a seguir, um deles é citado como a inclusão social, considerando

que há acessibilidade social para os surdos. Implicitamente questiona a parte de inclusão na educação, ao utilizar do termo léxico gramatical **'mas'** juntamente com a indagação de possibilitar dois lados desta na educação.

(4): **A ONU e UNESCO não aconselham** o fechamento das escolas para surdos, **apenas aconselham** a inclusão em cidades onde não existem as escolas específicas, por isso a necessidade de ter salas de surdos nas escolas regulares.

(5): [...] a língua de sinais que é essencial na política linguística, assim **como outros pesquisadores comentaram**.

No exemplo (4) o distanciamento da participante atribui uma dada importância ao expor o que foi aconselhado pela ONU e UNESCO sobre o fechamento das escolas bilíngues para Surdos e/ou a inclusão destes nas escolas regulares, buscando em sua enunciação a necessidade de os Surdos precisarem de acompanhamentos de intérpretes, aulas na sua língua materna, nesse caso a Libras, e que o fechamento das escolas específicas causaria uma quebra no processo de emancipação educacional da comunidade surda. Mas durante todo o enunciado o participante não utilizou da sua voz autoral, quando cita as organizações **'ONU'** e **'UNESCO'** e o processo verbal semiose de comando **'aconselhar'** percebe-se que há um espaço suscetível à discussão, apresentando a proposição atribuída como duvidosa.

A responsabilidade do discurso citado no exemplo (5) é atribuída aos demais colegas que já expuseram a sua opinião, propiciando uma avaliação por **Distanciamento**, ao se ausentar de assumir determinada responsabilidade pela fala. É demarcado pelo processo verbal semiose neutro **'comentaram'**, permite uma proposição inserta e com os exemplos e análises realizadas acima, podemos perceber um pouco de como é a relação ocorrências de avaliação do menor índice e maior índice.

## CONSIDERAÇÕES

Este capítulo teve como objetivo principal discutir o Engajamento por meio do posicionamento dos discursos de professores surdos, precursores na luta pelas causas do povo surdo no ano de 2011. Afim de, verificar a emancipação educacional no posicionamento das falas dos participantes e que foi denominado movimento 'Setembro Azul', que sucedeu a partir desses posicionamentos, unindo e mobilizando Surdos de todo país, ao se inteirarem da notícia do fechamento do INES (Instituto Nacional da Educação dos Surdos), uma instituição especializada e reconhecida como principal referência na educação para Surdos, num contexto comunicativo do ensino de Libras e da criação de escolas bilíngues para esse público.

Ao delinear um pequeno histórico da educação dos surdos, junto as análises dos posicionamentos dos professores Surdos, podemos perceber que a acessibilidade educacional vem crescendo, ao passo que a comunidade surda vai conseguindo conquistar seus direitos. Prova disso, é a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, que garantem a possibilidade de reflexão sobre o movimento voltado às perspectivas de criação de escolas bilíngues para surdos em 2011 e, agora, a inserção Lei 14.191/2021 houve a garantia desse direito à educação bilíngue para Surdos na LDB (lei de diretrizes de base).

Mediante as avaliações dos posicionamentos dos participantes da pesquisa, foi possível mensurar o quanto somos capazes de matizar o nível de intensidade, formalidade e a distância que objetivamos estabelecer em relação aos nossos interlocutores. "Isso equivale a dizer que a linguagem oferece mecanismos diversos para que atribuamos diferentes avaliações aos mais diferentes aspectos de nossas atitudes em nosso cotidiano" (VIAN JR., 2010, p. 19).

O resultado das avaliações consuma o fato de que essa acessibilidade, que os Surdos possuem dentro da perspectiva inclusiva ou,

até mesmo, em atendimento de escolas próprias para eles, uma visão segregadora, não é de qualidade. Porém, há condições de viabilizar uma melhoria educacional com adequações, estudos e agora com a inserção da obrigatoriedade das escolas bilíngues na LDB, podem trazer uma nova característica para ampliação no ensino dos Surdos.

O Sistema de Avaliatividade, mais especificamente, subsistema de Engajamento, é um recurso que permite fazer tal avaliação e análise, estes pesquisadores, optaram por esse subsistema por se tratar de uma integração teórica que oferece um caráter interpessoal e dialógico ao discurso.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F. Trad. 11ª ed. São Paulo: Hucitec. 2004. (Trabalho original publicado em 1929).

BORNE, R. M. M. **Representações dos surdos em relação à surdez e implicações na interação social**. (Dissertação de Mestrado da UTP, Universidade Tuiuti do Paraná). Curitiba: 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5626** de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei n. 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 de ago. de 2021.

CAVALCANTE, T. C. **Há surdos e Surdos: corpo e controvérsias no caso do implante coclear**. 2011. 82 f. (Monografia) – Departamento de Antropologia, Brasília, 2011.

ERIKSSON, P. **The history of deaf people**. Sweden: Tryckmakarna, Örebro AB, 1998.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Routledge, 1994.

\_\_\_\_\_. Part I. *In*: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

\_\_\_\_\_; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to functional grammar**. 4 ed. Oxford: Routledge, 2004.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **An Introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Hodder Education, 2014.

LACERDA, C. F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Caderno CEDES, Campinas, v.19, n.46, p. 68-80, 1998.

LIMA-LOPES, R. E.; VIAN JR, O. Resenha de Martin e White: MARTIN, J. R & WHITE, P. R. R. 2005. **The Language of Evaluation: Appraisal in English**. London: Palgrave/Macmillan. 2007.

MARTIN, J. R. Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. *In*: HOUSTON, S.; THOMPSON, G. (Orgs.). **Evaluation in Text**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 142-175.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

NININ, M. O. G.; BARBARA, L. **Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de Letras**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, v. 52, n. 1, p. 127-146, jan./jul. 2013.

NOSELLA, P. A escola de Gramsci: vinte e dois anos depois. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro. v. 13, n. 20, p.172-205. 2015.

PERLIN, G. T. T. **Identidades surdas**. *In*: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, 2006.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológica em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STROBEL, K. L. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

VIAN JR., O. **O Sistema de Avaliatividade e os recursos para Gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação**. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 25, n. 1, p. 99-129, 2009.

VIAN JR., O. Gêneros do discurso, narrativas e avaliação nas mudanças sociais: a análise de discurso positiva. **Cadernos De Linguagem E Sociedade**, v. 11, n. 2, p. 78-96. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/les.v11i2.10472>. Acesso em: 22 jan. 2023.

VIAN JR, O; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Orgs). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2011.

VIAN JR, O. Linguística Sistêmico-Funcional. *In*: **Ciências da linguagem: o fazer científico: volume 2** / Adair Vieira Gonçalves, Marcos Lúcio de Sousa Góis (organizadores). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2014.

A large yellow number '9' is positioned in the upper right quadrant of the image. The background is a dark blue, textured surface with a central circular lens-like element. The lens has concentric rings and is surrounded by several sharp, angular fragments of shattered glass, creating a sense of depth and complexity. The overall aesthetic is modern and academic.

9

*Ingride Chagas Gomes  
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida  
Terezinha de Assis Oliveira  
Sarah Cristina de Oliveira Sebba*

***ORGULHO E PRECONCEITO  
DE JANE AUSTEN:***

**UM ESTUDO SEGUNDO O SUBSISTEMA  
DE ATITUDE ACERCA DA FIGURA DA MULHER**

## INTRODUÇÃO

A literatura tem o poder de nos transportar, de nos fazer sonhar, imaginar e também de nos confrontar. Há romances puramente ficcionais, que retratam mundos alternativos, mundo de super-heróis, monstros, mas há romances que te instigam a refletir em relação a sua própria realidade/história ou até mesmo a realidade/história de uma pessoa/de um povo.

É sobre esse tipo de obra que trataremos a seguir. Afinal, que relação há entre uma obra/um romance de ficção e a vida real de seu autor? De acordo com Candido (2011, p. 55) “o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem que é a concretização deste”. Desta forma, este estudo tem a pretensão de relacionar o enredo da obra – o universo doméstico, feminino, a visão do casamento, as ações da protagonista diante dos outros personagens e das ideias que a circulam, ao contexto sócio-histórico e cultural em que Jane Austen, autora de *Orgulho e Preconceito*, escreveu o romance, cujas ideologias e ditames sociais eram muito proibitivos ao universo feminino e estes perpassam o enredo da obra.

O objetivo é demonstrar como Austen discorre sobre o papel/a figura da mulher daquela época por meio dos diálogos das personagens e das avaliações externadas pelos mesmos, visto que partimos da concepção de que há uma “relação entre o ser vivo e o ser fictício” conforme aponta Candido (2011, p.55).

Para tanto, este capítulo está organizado da seguinte forma: a princípio, nos valem de uma análise literária e bibliográfica, apresentando uma contextualização sócio-histórico-cultural da vida e obra da autora. Depois, discorreremos acerca do Sistema de Avaliação, mais especificamente do Subsistema de Atitude, difundido por Martin e White (2005) e lançaremos mão de uma análise

linguística de alguns excertos extraídos da obra. Por fim, teceremos algumas considerações acerca desta pesquisa.

## CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DA VIDA E OBRA DA AUTORA

Jane Austen nasceu em Steventon, na Inglaterra, no ano de 1775. Era filha de George Austen e Cassandra Leigh Austen, tinha seis irmãos e uma irmã mais velha, Cassandra. A paixão de Austen pela leitura foi desenvolvida no seio do seu lar, já que seu pai era professor e possuía diversos livros em sua biblioteca particular.

Crescendo em contato com os livros, Austen desenvolveu o gosto tanto pela leitura quanto pela escrita. Entre 1795 e 1798, Jane Austen começou a escrever seus primeiros romances. *Orgulho e Preconceito*, chamado em um primeiro momento de *First Impressions* (Primeiras Impressões), foi escrito entre outubro de 1796 e agosto de 1797 e depois de várias revisões e modificações foi publicado em 1813.

A produção de Austen está inserida em um período de transição, final do século XVIII e início do século XIX, época em que surgia uma nova concepção de casamento, aquele por amor. Embora ainda permanecesse impregnado na sociedade o papel da mulher vinculado à vida doméstica, questões estas veementemente abordadas na obra da autora.

Naquela época predominava a escrita por homens, era raro haver mulheres que ousassem escrever e publicar. Austen estava inserida neste grupo de raridades, porém sempre mantendo seu anonimato. De acordo com Cruz (2014), Jane assinava suas obras como *by a lady* (por uma senhora). Apesar da ocultação de sua verdadeira

identidade tê-la feito permanecer no limbo da literatura por um certo período, hoje a autora de *Orgulho e Preconceito* é considerada uma das grandes autoras inglesas a discutir o papel da mulher e a figura do casamento, culminando nas últimas décadas com as adaptações cinematográficas de suas obras.

Segundo Breunig (2014, p. 9), o período em que Jane Austen criou seus romances foi marcado por uma série de eventos conturbados como a queda do monarquismo francês em 1789, a Guerra da Independência dos Estados Unidos (1775 – 1783), as Guerras Napoleônicas e a Revolução Industrial, acontecimentos que foram relevantes na produção da autora e que lhe serviram de inspiração.

[...] estavam bem supridas tanto de novidades quanto de felicidade pela recente chegada de um regimento da Guarda Nacional às vizinhanças; este deveria permanecer durante todo o inverno, e o quartel-general ficava em Meryton. Suas visitas à sra. Phillips agora eram férteis em informações do mais alto interesse. A cada dia aumentava o seu conhecimento dos nomes e das relações dos oficiais. Seus alojamentos não permaneceram por muito tempo em segredo, e, com o tempo, elas passaram a conhecer os próprios oficiais. O sr. Phillips visitou a todos eles, o que abriu para as sobrinhas um estoque de felicidade antes desconhecido. Só falavam de oficiais; e a vasta fortuna do sr. Bingley, cuja menção era a alegria da mãe, tornava-se insignificante aos olhos delas, em comparação com o uniforme de um alferes (AUSTEN, 2012, p. 42).

No trecho acima, nota-se o encantamento das jovens Catherine e Lydia Bennet pelos oficiais que estavam de passagem pela cidade, ou seja, mesmo sem aprofundar no assunto a autora aborda em sua obra estes acontecimentos, a movimentação da Guarda Nacional pela cidade em um período de guerras.

Segundo Nascimento (2012, p. 2), “[...] a obra literária de Jane Austen, *Orgulho e Preconceito*, necessita de uma leitura política, para que a análise possa ocorrer para além do seu conteúdo manifesto”;

ou seja, é preciso que o leitor se atente aos fatos sócio-históricos e culturais que se entrelaçam no romance, para que ele note a crítica feita pela autora. Ela apresenta, com a narração e representação de seus personagens, detalhes das relações sociais e familiares do fim do século XVIII e início do século XIX, período em que viveu Austen. Nas entrelinhas do romance, podemos observar uma crítica ferrenha à sociedade patriarcal daquela época.

Desde o início da sua carreira, Austen é uma perspicaz observadora do terreno econômico de sua classe, embora sempre de uma posição fria e exposta de um membro feminino economicamente inferior – ela se relacionava com a aristocracia rural através da boa fortuna de seu irmão Edward (adotada pelas relações nobres), mas na verdade ela não era mais do que uma visitante donzela-tia em sua propriedade e sua classe.<sup>9</sup>

Fazendo uso da ironia e do humor, a autora tece diálogos de forma a demonstrar as discrepâncias entre os gêneros, e, por meio da descrição das relações familiares e dos encontros sociais, vai revelando a visão que a sociedade tinha das mulheres e como as próprias se enxergavam naquele contexto, revelando a importância que era dada ao fator econômico, já que elas não possuíam uma renda própria. Segundo as considerações de Paul Ricouer (1995, p. 18):

[...] o romance estende consideravelmente a esfera social na qual se desenvolve a ação romanesca. [...] O romance inglês do século XVIII comprova essa invasão da literatura por gente do povo. Ao mesmo tempo, a história contada parece pender para o lado do episódico, seja pelas interações que ocorrem num tecido social singularmente mais diferenciado, seja pelas inúmeras imbricações

9

No original: From the start of her career, Austen is a shrewd observer of the economic terrain of her class, though always from the chilly and exposed position of an economically marginal female member of it - herself related to the landed gentry through the good fortune of her brother Edward (adopted by wealthy gentry relations), but really no more than a maiden-aunt visitor to his estate and his class (COPELAND, 1997, p.145). (As traduções feitas neste trabalho pertencentes a obras escritas em língua inglesa e sem publicação no Brasil são de autoria própria).

do tema dominante do amor com o dinheiro, a reputação, os códigos sociais e morais, em suma, por uma *praxis* infinitamente variada e sutil [...] (RICOUER, 1995, p.18, grifo do autor).

Tal como aponta o autor acima citado, o tema do amor com o dinheiro, os códigos sociais e morais, estão presentes nas obras dos romancistas do século XVIII e Jane Austen se vale destes temas, pois percebe-se em toda sua obra que a autora revela uma crítica aos valores da época em que vivia. Não é por acaso que todas as personagens protagonistas são mulheres, e toda a trama é gerada em torno delas, abordando sempre o aspecto do casamento como forma de sobrevivência, ao qual muitas mulheres se submetiam, devido aos preceitos sociais e morais que as impediam de trabalhar e assim ter uma renda própria.

[...] o casamento possui função proeminente – para as mulheres, significa respeito social e sobrevivência material; a narrativa sempre oferece às protagonistas a possibilidade de vivenciar um processo de conhecimento relevante sobre a vida, sobre elas próprias e sobre as relações amorosas e sociais (AZERÊDO, 2013, p.23).

No decorrer do enredo notamos o discurso de que são as mulheres que procuram homens ricos para se casarem, o casamento era visto como uma forma de sobrevivência material. Pois, uma vez que as mulheres não trabalhavam, não tinham acesso a uma educação que fosse além das prendas (bordado, dança, canto, desenho, entre outros), este era visto como o meio mais viável para viverem uma vida tranquila. Sendo assim, era de praxe os pais arranjarem pretendentes para suas filhas, melhor ainda se estes gozassem de boa fortuna, como era o caso do Sr. Bingley.

- Qual é o nome dele?
- Bingley.
- É casado ou solteiro?

- Ah! Solteiro, meu querido, com toda a certeza! Um rapaz solteiro e de muitas posses; quatro ou cinco mil libras por ano. Que maravilha para as nossas meninas!

- Como assim? O que tem isso a ver com elas?

- Meu querido Sr. Bennet - tornou a mulher -, como você é enjoado! Já devia ter entendido que estou pensando em casá-lo com uma delas (AUSTEN, 2012, p.10).

O *modus vivendi* do século XVIII e XIX, período em que se desenvolve o enredo da obra é marcado pela disseminação da ideologia da rainha do lar. Segundo Nascimento (2012, p. 3), naquela época

a maioria das mulheres era vista apenas como reprodutoras, e se elas almejassem trabalhar, o emprego feminino só poderia ser o de professora, de governanta, e enfermeira (atividades maternas). Arelada a essa ideologia também estava[m] as questões do desejo (que deveria ser reprimido) e o decoro como desejável [às] mulheres da classe burguesa (NASCIMENTO, 2012, p.3).

No trecho acima, nota-se a visão que esta sociedade tinha das mulheres e os valores que a elas eram impostos, pois estas da classe burguesa deveriam ser muito bem prendadas, recatadas, não podiam expressar seus desejos e anseios, eram educadas, moldadas para um casamento e atender às demandas da alta sociedade.

- Muito me espanta - disse Bingley - como todas as mocinhas conseguem ter paciência para serem tão prendadas. [...] - nenhuma mulher pode ser considerada prendada se não superar em muito o que se costuma fazer. Deve ter conhecimento profundo da música, do canto, do desenho, da dança e dos idiomas modernos para merecer a qualificação; e além de tudo isso, deve possuir algo no modo de ser e na maneira de caminhar, no tom de voz, no trato e nas expressões, para que a palavra não seja merecida senão em parte (AUSTEN, 2012, p.54-55).

Dentro deste contexto, as mães que passaram por um casamento por conveniência reproduzem os mesmos ensinamentos às

suas filhas, as mesmas regras e valores sob os quais foram criadas. A Sra. Bennet, por exemplo, expressa o tempo todo sua preocupação em casar as filhas, a fim de garantir o futuro da família. “Era uma mulher de inteligência medíocre, pouca cultura e temperamento inconstante. Quando se contrariava, imaginava estar doente dos nervos. Seu objetivo na vida era ver as filhas casadas; [...]” (AUSTEN, 2012, p. 12).

Lydia, a filha mais moça do Sr. e Sra. Bennet, compartilhava dos mesmos desejos da mãe para com o casamento, porém, jovem e inconsequente, a moça foge com o soldado Wickham, rompendo com as convenções sociais, colocando em risco a reputação da família, fato que poderia interferir no possível futuro casamento das irmãs. Este é um tema inusitado para a época, mas, muito provavelmente, deve ter acontecido em alguma família e servido de inspiração para Austen inserir no enredo de seu romance.

Assim como Elizabeth, Lydia rompe com as convenções da época, porém, diferente da irmã mais moça, Elizabeth é uma personagem possuidora de princípios, de caráter, e não concorda com as atitudes tomadas pela irmã mais nova, tola e inconsequente.

- Mas você acha possível que Lydia esteja tão apaixonada por ele, a ponto de concordar em viver com ele sem se casar?

-Parece que sim, e é muito chocante, sem dúvida – tornou Elizabeth, com lágrimas nos olhos –, que o senso de decência e de virtude de uma irmã admita dúvidas quanto a este ponto. Mas, na verdade, não sei o que dizer. Talvez eu não esteja sendo justa com ela. Ela é muito jovem; nunca a ensinaram a pensar em assuntos sérios; e, nos últimos seis meses, ou melhor, nos últimos doze meses, ela só se preocupou com diversões e com vaidade. Permitiram-lhe gastar o tempo da maneira mais ociosa e frívola possível, e adotar qualquer opinião que lhe apresentassem. (AUSTEN, 2012, p.353).

Segundo Pacheco e Souza (2011, p.1), ao se referirem à autora desta obra afirmam que “ela escreve com um julgamento crítico de sua própria condição social e questionamento da filosofia da época sobre a situação das mulheres”. Tratando-se de Jane Austen, os autores revelam que ela se percebia nessa sociedade, ela pertencia a esse grupo de mulheres que viviam sob a filosofia de vida de que deviam se casar, procriar, cuidar do lar e da família, pois para isso é que elas eram educadas, essa era a visão que a sociedade tinha delas e Jane percebia e criticava isso em suas obras, ela se posicionava através delas.

É justamente por acreditar que Austen exprimia sua voz por meio da tecitura dos diálogos de suas personagens, que apresento a seguir o Sistema de Avaliatividade, difundido por Martin e White (2005), pois este sistema se preocupa com a posição que o indivíduo assume perante algo quando se comunica, tendo como foco a avaliação.

## O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

O Sistema de Avaliatividade, difundido por Martin e White (2005), é um dos seis sistemas semântico-discursivos que abrangem a textura do texto. Dos seis sistemas, Avaliatividade, Negociação, Ideação, Conjunção, Identificação e Periodicidade, a Avaliatividade tem destaque, pois tem como principal objetivo identificar, analisar e descrever a avaliação presente na linguagem, ou seja, quais são os recursos avaliativos que o falante/escritor usa na formulação escrita ou oral do seu texto/do seu discurso.

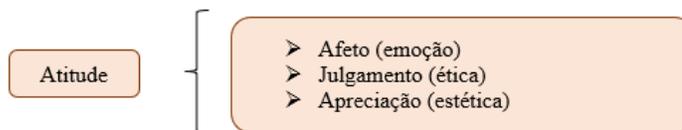
O sistema investiga o uso da linguagem em contexto, investiga como as avaliações são externadas. O Sistema de Avaliatividade divide-se em três subsistemas, são eles: Atitude, Engajamento e Gradação.

O subsistema Atitude está voltado para as avaliações relacionadas às emoções, aos comportamentos, e a apreciação das coisas. O Engajamento diz respeito ao sujeito, o seu discurso e a polifonia presente em sua construção discursiva. A Gradação está direcionada para a intensidade aplicada aos sentimentos. Dos três subsistemas, neste estudo focamos no subsistema de atitude. Veja a descrição deste subsistema no tópico a seguir.

## SUBSISTEMA DE ATITUDE

O subsistema de Atitude é, segundo Almeida (2010b, p. 41) “responsável pela expressão linguística das avaliações positivas e negativas [...]”; a Atitude é usada para avaliar o discurso falado e escrito compartilhados em diversos contextos. Esse subsistema está voltado às avaliações realizadas por meio das emoções, dos comportamentos e aos objetos. Metodologicamente, a Atitude divide-se em três tipos:

Figura 2: Subsistema de atitude: afeto, julgamento e apreciação



Fonte: adaptado de Almeida (2010b).

O **afeto** está relacionado as emoções, aos sentimentos do sujeito discursivo, sejam eles positivos ou negativos. O **juulgamento** está relacionado as avaliações do comportamento das pessoas, frente às regras morais, leis, normas ou a fuga delas e a **apreciação** está relacionada às avaliações sobre as coisas, os objetos, filmes, peças teatrais, podendo apresentar gostos e desgostos. Dos três, descrevemos a seguir, com mais detalhes, a categoria de julgamento, visto que foi a mais recorrente na análise dos excertos da obra aqui apresentados.

### *Categoria de Julgamento*

A categoria de julgamento está relacionada às avaliações do comportamento das pessoas, mediante às regras morais, as leis e normas sociais convencionadas no dia a dia. Martin e White (2005, p. 52), dividem a categoria de julgamento em dois tipos: **Estima social** e **Sanção social**.

**Estima social** são julgamentos externados por meio da oralidade, de conversas, fofocas, piadas e histórias, meios pelos quais os laços sociais são estabelecidos. Já a **Sanção social** está veiculada a decretos, regras, regulamentos e leis, que determinam/ditam como o indivíduo deve se comportar mediante as diretrizes estabelecidas seja pela igreja ou pelo Estado, que corroboram princípios pelos quais o caráter cívico de cada indivíduo é formado, o qual aprende a definir o que é certo ou errado para viver em sociedade.

Segundo os autores, os julgamentos de **Estima social** se desdobram em três tipos: a normalidade, a capacidade e a tenacidade. Enquanto que, os julgamentos de **Sanção social** se desdobram em dois tipos: a propriedade e a veracidade. Observe:

**Quadro 1:** Tipos de Julgamento

<b>Estima social</b>	<b>Julgamento Positivo</b>	<b>Julgamento Negativo</b>
Normalidade	Sortudo, normal, afortunado.	Infeliz, desprezível, estranho.
Capacidade	Poderoso, inteligente, talentoso.	Fraco, lento, estúpido.
Tenacidade	Corajoso, heroico, resoluto.	Covarde, imprudente, distraído.
<b>Sanção Social</b>	<b>Julgamento Positivo</b>	<b>Julgamento Negativo</b>
Veracidade	Verdadeiro, honesto, autêntico	Desonesto, mentiroso, falso.
Propriedade	Bom, moral, ético, justo	Mal, corrupto, imoral, injusto.

*Fonte: Martin e White (2000, p. 156) apud Almeida (2010<sup>o</sup>, p. 54).*

**Estima Social**

- **Normalidade:** Quão incomum o indivíduo é?
- **Capacidade:** Quão capaz o indivíduo é?
- **Tenacidade:** Quão confiável o indivíduo é?

**Sanção Social**

- **Veracidade:** Quão verdadeiro o indivíduo é?
- **Propriedade:** Quão ético o indivíduo é?

De acordo com Almeida (2010a, p. 51), o julgamento pode ser realizado gramaticalmente pelos epítetos e atributos, pois esse recurso ressalta as qualidades ou até mesmo os defeitos do falante/escritor. São recursos utilizados com frequência nas avaliações de julgamento.

## ANÁLISE LINGUÍSTICA DOS DADOS

Além de uma leitura política, de cunho sócio-histórico-cultural da vida e também da obra da autora, nos propomos a realizar uma análise linguística de alguns excertos coletados da obra *Orgulho e Preconceito*, concernentes à temática deste capítulo, a figura da mulher.

### OPINIÕES DAS PERSONAGENS ACERCA DA FIGURA DA MULHER

Neste tópico, apresentamos alguns fragmentos extraídos da obra *Orgulho e Preconceito* da autora inglesa Jane Austen. A edição adotada para análise é a versão traduzida de *Pride and Prejudice* por

Roberto Leal Ferreira, publicada em 2012 pela editora Martin Claret. A partir dos excertos, analisamos como as personagens externam suas opiniões acerca da figura da mulher de forma a entender como Austen critica o sistema patriarcal da época, externando suas próprias avaliações por meio dos discursos das personagens.

### Excerto (01):

Sr. Bennet: "Nenhuma delas **tem muito o que as recomende** - replicou ele - (Julgamento de capacidade-); **são** todas **tolas e ignorantes** (Julgamento de capacidade-), como as meninas **sempre são** (Julgamento de normalidade-); mas Lizzy **é um pouco mais esperta** (Julgamento de capacidade+) do que as irmãs" (p.12).

No excerto (01), O Sr. Bennet, o patriarca dos Bennet, pai de 5 filhas, em conversa com a esposa, a Sra. Bennet, faz esse comentário acerca delas. Em relação à maioria, ele externa uma avaliação do tipo Julgamento de capacidade negativa, usando os epítetos "tolas" e "ignorantes no que tange a Elizabeth - protagonista da obra, personagem que rompe com os padrões da sociedade, demonstrando rebeldia em relação às convenções patriarcais - ele externa uma avaliação de Julgamento de capacidade positiva usando o processo relacional "é" o intensificador "pouco mais" e o epíteto "esperta", diferenciando ela das irmãs.

Afinal, as irmãs se moldaram aos costumes da época, mas ela era a única que não aceitava as regras, ela tinha voz em um mundo no qual as mulheres não podiam se expressar com liberdade.

### Excerto (02):

Sr. Darcy: "Nenhuma mulher **pode ser considerada prezada se não superam em muito o que se costuma fazer** (Julgamento de capacidade-). **Deve ter um conhecimento profundo da música, do canto, do desenho, da dança** (Julgamento de capacidade+) [...]" (p.54).

No excerto (02), o Sr. Darcy, um homem de muitas posses, culto, em diálogo com Sr. Bingley, seu amigo e membro da alta sociedade, e Elizabeth externa avaliações de Julgamento no que concerne aos dotes de uma mulher. A primeira avaliação é de capacidade negativa, caso essa mulher não seja “prendada” (epíteto), e a segunda é positiva, caso essa mulher tenha conhecimento de “canto, música, desenho e dança” (epítetos). Avaliações condizentes com o padrão social da época.

#### **Excerto (03):**

Sr. Collins: “Não é de agora que as moçoilas costumam rejeitar os avanços do homem que secretamente pretendem aceitar (Julgamento Normalidade+)” (p.144 e 145).

#### **Excerto (04):**

Elizabeth: “Eu lhe garanto que **não sou uma dessas moçoilas** (se é que elas existem), tão ousadas que arriscam sua felicidade na sorte de ser pedidas uma segunda vez em casamento (Julgamento de Normalidade-)” (p.145).

Nos excertos (03) e (04) nos deparamos com a seguinte situação, o Sr. Collins, primo distante de Elizabeth, único herdeiro da propriedade da família dela, deseja se casar com ela. No entanto, ela recusa e isso aos olhos dele parece ser um jogo para encorajá-lo a insistir mais, visto que ela já estava na idade de se casar e ele era um bom homem, o casamento seria oportuno para ela na visão dele. Em contraposição, ela (a heroína da obra), assume um papel diferente, não é como as outras mulheres, é forte e apesar das circunstâncias é independente, tem opiniões próprias e o recusa.

No Excerto (03), o Sr. Collins externa uma avaliação de Julgamento do tipo normalidade positiva, para ele tal atitude é algo comum às mulheres. Já no excerto (04), a personagem Elizabeth também expressa uma autoavaliação de Julgamento de Normalidade,

porém esta é negativa, visto que ela assume não pertencer a esse grupo de mulheres.

Era comum que, as mulheres daquela época respondessem de forma positiva a um pedido de casamento e quando isso não acontecia, havia a concepção que a mulher estava “jogando com o homem”, “estava se fazendo de difícil” em termos atuais, pois naquela sociedade era impossível que uma mulher recusasse uma oportunidade de casamento, visto que este era um meio de sobrevivência.

#### **Excerto (05):**

Elizabeth: **Sou muito teimosa e não me deixo alarmar facilmente pelos outros.** (Julgamento de Tenacidade+) Minha coragem sempre se aguça ante qualquer tentativa de intimidação” (p.230)

Neste excerto, a personagem Elizabeth estava tocando piano quando, em diálogo com o Sr. Darcy usa o processo relacional “sou” e o epíteto “teimosa” para expressar um autojulgamento do tipo tenacidade positiva, reafirmando que ela não é como as outras mulheres que simplesmente se submetem às normas sem qualquer contestação. Ela as contraria se preciso for, revelando a voz da mulher em uma sociedade patriarcal, revelando a voz de Austen na sociedade em que vivia, a qual certamente serviu de inspiração para outras mulheres que tiveram a oportunidade de ler sua obra.

## CONCLUSÃO

A partir do sistema semântico-discursivo de Avaliatividade e seu subsistema de Atitude, acerca da figura da mulher, em todos os excertos aqui analisados, encontramos Julgamentos do tipo capacidade negativa quando a figura da mulher não condiz com os padrões da época (saber dançar, cantar, desenhar); Julgamentos de normalidade

positiva quando a mulher se comporta como “deveria se comportar”, se submetendo ao casamento por conveniência, por exemplo.

No entanto, em relação à personagem Elizabeth Bennet, considerada a heroína do romance, há um julgamento de capacidade positiva quando o pai afirma que ela é “um pouco mais esperta do que as irmãs”, ou seja, essa mulher em particular não é como as demais. Há, também, autojulgamentos externados pela protagonista que ressaltam que ela é uma mulher diferente, por exemplo, quando a personagem diz “não sou uma dessas moçoilas”, expressando autojulgamento de normalidade negativa e também quando diz “sou teimosa”, expressando autojulgamento do tipo tenacidade positiva, sendo uma personagem forte, determinada e com ideias, pensamentos e atitudes à frente do seu tempo, assim como a autora da obra.

Elizabeth é considerada uma das personagens mais adoradas de Jane Austen, a ela é dado poder da palavra, ela discursa com rebeldia ou teimosia, é corajosa, e se torna aos olhos do leitor uma heroína. Muitos a consideram a personagem de maior destaque criada por Austen que, por meio de suas obras, externa nas entrelinhas de seus romances avaliações de forma a criticar o sistema patriarcal, construindo protagonistas fortes que rompem com os padrões impostos pela sociedade em sua época.

De acordo com Kollmann (2003, p. 10), “Austen faz pleno uso da estrutura narrativa do romance, a fim de criar uma consciência feminista”<sup>10</sup>, ainda que os termos “feminista” ou “feminismo” não tenham sido abordados por ela para se descrever ou descrever Elizabeth. No entanto, o comportamento da protagonista da forma como é retratado nos leva a crer nos indícios de ideias feministas, mostrando esta personagem rebelando-se contra o sistema, o que torna a obra de Jane Austen ainda tão atual e fascinante, propiciando discussões sobre a figura da mulher

10

No original: Austen makes full use of the narrative structure of the novel in order to create feminist awareness. (KOLLMANN, 2003, p.10).

## REFERÊNCIAS

AUSTEN, Jane. **Orgulho e Preconceito**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 1 ed. São Paulo: Martin Claret, 2012. 479 p.

ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. *In: A linguagem da avaliação em língua portuguesa* Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. (org.) VIAN JR. Orlando ; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a. p. [99-112].

AZERÊDO, Genilda. **Para celebrar Jane Austen**: diálogos entre literatura e cinema.1.ed. Curitiba: Appris, 2013. 106 p.

BACK, Cleiciane. BARBOSA, Joelma Vieira. QUEVEDO, Luana Kátia Herber. ALEXANDRE, Ivone Jesus. **O papel das mulheres na sociedade**: diferentes formas de submissão. 2012. p. [328 – 336].

BARROSO, Ivo. Jane Austen, a “boa tia de Steventon”. *In: Orgulho e Preconceito*. Jane Austen. Tradução: Celine Portocarrero. – Porto Alegre: L&PM, 2014. p. [5 – 13].

BORSA, Juliane Callegaro. FEIL, Cristiane Friedrich. **O papel da mulher no contexto familiar**: uma breve reflexão. 2008. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0419.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2023.

BREUNIG, Rodrigo. “Todo mundo se preocupa com isso” ou três ou quatro maneiras de amar. *In: Razão e sentimento*. Jane Austen. Tradução: Rodrigo Breunig. – Porto Alegre: L&PM, 2014. p. [5 – 12]

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. *In: A personagem de ficção*. 12 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. [53 – 80].

COPELAND, Edward. Money. *In: The Cambridge Companion to Jane Austen*. 1997. p. [131-146].

COSTA, Irla Henrique. ANDROSIO, Valéria de Oliveira. **As transformações do papel da mulher na contemporaneidade**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5202280-As-transformacoes-do-papel-da-mulher-na-contemporaneidade.html>. Acesso em: 18 mai. 2023.

CRUZ, Marcela Dutra De Oliveira Soalheiro. **Jane Austen é pop**: o papel do leitor e do espectador na Austen mania. 2014. Disponível em: [http://est.uff.br/wp-content/uploads/sites/200/2020/03/tese\\_mestrado\\_2014\\_marcela\\_dutra\\_de\\_oliveira.pdf](http://est.uff.br/wp-content/uploads/sites/200/2020/03/tese_mestrado_2014_marcela_dutra_de_oliveira.pdf). Acesso em: 21 mai. 2023.

DA SILVA, Carla. **A desigualdade imposta pelos papéis de homem e mulher**: uma possibilidade de construção da igualdade de gênero. Disponível em: [https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/desigualdade\\_imposta.pdf](https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/desigualdade_imposta.pdf). Acesso em: 18 mai. 2023.

KOLLMANN, Elizabeth. **Jane Austen Re-visited: A Feminist Evaluation of the Longevity and Relevance of the Austen Oeuvre**. 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/145041698.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2023

LEVATTI, Giovanna Eleutério. **Um breve olhar acerca do Movimento Feminista**. 2011.

MARTIN, James. R.; WHITE, Peter. **The language of evaluation: appraisal in english**. 2005.

NASCIMENTO, Sandra Mônica do. **Uma Leitura Política dos Casamentos no Romance Orgulho e Preconceito (1813) de Jane Austen**. 2012. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1239/750>. Acesso em: 18 mai. 2023.

PACHECO, Maria Regina; DE SOUZA, Fernandes Ferreira. **A representação da voz feminina nas personagens centrais de Austen em Emma e Orgulho e Preconceito**. 2011. Disponível em: [https://revista.unemat.br/avepalavra/EDICOES/11/artigos/Jane\\_Austen\\_Voz\\_Feminina.pdf](https://revista.unemat.br/avepalavra/EDICOES/11/artigos/Jane_Austen_Voz_Feminina.pdf). Acesso em: 18 mai. 2023.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa (Tomo 2)**. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas – SP: Papyrus, 1995. P. [15 – 46].

SEIXAS, Larissa Selhorst. **Jane Austen e a fantasia de poder em “Orgulho e Preconceito”**, 2011.

SONEGO, Fátima Inês. **Ironia em Orgulho e Preconceito**. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs/343.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2023.

SOUZA, Dignamara Pereira de Almeida. **Contexto da escrita de Jane Austen**. 2012.

TAVARES, Rebecca Reichmann. Igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres. *In: O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010* / Organização: Leila Linhares Barsted, Jacqueline Pitanguy – Rio de Janeiro: CEPIA ; Brasília: ONU Mulheres, 2011. Disponível em: [http://onumulheres.org.br/wp-content/themes/vibecom\\_onu/pdfs/progresso.pdf](http://onumulheres.org.br/wp-content/themes/vibecom_onu/pdfs/progresso.pdf). Acesso em 18 mai. 2023.

WITTER, Nikelen. **Orgulho e Preconceito**: 200 anos de um livro arrebatador, 2013.



# 10

*Leandra Aparecida Mendes dos Santos Rodrigues  
Eduardo Antônio Borges dos Santos  
Sílvia Aparecida Alvarenga Nascimento*

## **CENSO ESCOLAR 2020: UM OLHAR SOBRE AS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS EM TEMPOS PANDÊMICOS**

## INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde, doravante OMS comunicou à todas as nações que o mundo estava sob emergência de saúde global, classificando a nova cepa do coronavírus, responsável pela COVID-19, como pandemia. A comoção pelas milhares de mortes, iniciou-se em janeiro do mesmo ano e espalhou-se pelo globo de forma veloz e indiscriminada. Atualmente, o mundo lamenta mais de 5 milhões de perdas por consequência dessa doença.

Apesar de ainda estarmos vivendo momentos difíceis e sentindo em todos os aspectos que compõem nossa sociedade os danos provocados pelo coronavírus, alguns dados e estudos já foram publicados sobre os impactos que sofremos. Logo, este estudo tem como objetivo analisá-los, buscando comparar os efeitos do *lockdown* sob a educação nacional da rede pública e particular, analisando as medidas tomadas por cada instância, fazendo uma correlação com teorias educacionais que suportam as diretrizes dessa área da educação, e justificando-se por acreditar que os dados apresentados possam ajudar professores, pais, alunos e gestores a traçarem metas para contornar os efeitos negativos da suspensão das aulas presenciais, ou simplesmente compreender o que aconteceu neste período, afim de vislumbrar um caminho eficaz para a continuidade do ensino ao mesmo tempo em que se tenta restaurar os prejuízos ocorridos.

A fim de construir esta reflexão, a metodologia utilizada é a revisão descritiva, realizada a partir dos dados apresentados pelo INEP, mais precisamente pelos gráficos construídos por meio dos questionários aplicados às escolas brasileiras no Censo Escolar 2020, além de artigos científicos completos disponíveis em plataformas de pesquisa educacional, Biblioteca Eletrônica de Periódicos Científicos Brasileiros (SciELO), Notas Técnicas publicadas nos Diários Oficiais, pela UNICEF e Institutos de Pesquisa, utilizando como

expressões de busca palavras-chaves como: efeitos da pandemia; dados estatísticos da pandemia; coronavírus e impactos na educação, todas em português.

## CONTEXTO HISTÓRICO

Os primeiros sinais de que havia algo devastador por vir apareceram em dezembro de 2019, quando a OMS foi comunicada sobre o número elevado de casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, o alerta veio da nova cepa do coronavírus, até então não conhecida pelas autoridades sanitárias. Mas vale ressaltar que a nomenclatura “coronavírus” não surgiu juntamente com a atual pandemia, ela já é conhecida há décadas, um total de sete coronavírus humanos (HCoVs) já foram identificados ao longo da história, eles estão espalhados pelo globo e são os principais vírus causadores de diferentes tipos de gripes, óbvio que nenhuma com efeitos tão devastadores como o atual SARS-CoV-2 (nomenclatura atribuída em onze de fevereiro de dois mil e vinte) que gera a doença COVID-19.

Aproximadamente um mês após os primeiros alertas sobre a nova cepa do coronavírus, o mundo já contabilizava 81 mortos e 2.744 casos, alguns na Austrália, França, Coreia do Sul, Canadá e Estados Unidos, foi então que OMS tornou oficial a presença de um novo surto sanitário, declarando em 30 de janeiro de 2020 que este se caracterizava como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), sendo “um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido a disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional coordenada e imediata” - alerta que está no topo de uma lista de prioridades sanitárias que constituem o

Regulamento Sanitário Internacional<sup>11</sup> (2007). Na época, para muitos chefes de estado o alerta foi precipitado, mas o objetivo da OMS era interromper a propagação do vírus contando com a cooperação e conscientização global.

Tedros Adhanom Ghebreyesus, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), eleva o grau de atenção à COVID-19 e declara estado de pandemia, alertando também sobre a falta de ação dos governos perante à nova realidade mundial: “Pandemia não é uma palavra para ser usada de maneira leviana ou descuidada. [...] se mal utilizada, pode causar medo irracional ou aceitação injustificada de que a luta acabou [...]”. Aqui vale mencionar a definição da palavra no dicionário: “Doença infecciosa e contagiosa que se espalha muito rapidamente e acaba por atingir uma região inteira, um país, continente etc.” Ou seja, a palavra pandemia não está ligada a gravidade da doença, mas sim a sua capacidade de se alastrar facilmente.

Em fevereiro de 2020 o Brasil registra o seu primeiro caso, um homem de 61 anos morador de São Paulo e com histórico de viagem para a Itália, nesta data essa região já era o epicentro de contaminação mundial. Já no fim de março o Brasil havia registrado 4 mil casos e centenas de mortes, o que fez o país adotar medidas mais rígidas de enfrentamento.

Em Goiás, no mês de março, após a declaração da pandemia, por meio da Nota Técnica nº: 1/2020 - GAB- 03076/ SES-GO, o Secretário Estadual de Saúde Ismael Alexandrino Júnior suspende as aulas presenciais no estado pelo período de quinze dias, sugerindo uma antecipação das férias escolares e deixando a possibilidade de

11 O Regulamento Sanitário Internacional (RSI) é um instrumento jurídico internacional vinculativo para 196 países em todo o mundo, que inclui todos os Estados Membros da Organização Mundial da Saúde (OMS). Seu objetivo é ajudar a comunidade internacional a prevenir e responder a graves riscos de saúde pública que têm o potencial de atravessar fronteiras e ameaçar pessoas em todo o mundo. (Fonte: Organização Pan-Americana de saúde – OPAS – Disponível em: <https://www.paho.org/pt/regulamento-sanitario-internacional-rsi>. Acesso em 27 de fevereiro de 2023)

a paralisação ser prorrogável, o que aconteceu de modo sucessível até o início do segundo semestre do ano de 2020, com o início das aulas híbridas<sup>12</sup> no estado.

Por meio do parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, datado em 28 de abril de 2020, esquematiza e orienta as demais instâncias educacionais por meio de ações de alcance nacional, o que trouxe maior autonomia as instituições de ensino e norteou gestores estaduais e municipais:

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6 que reconhece, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. E, finalmente, em 3 de abril de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 376 que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durar a situação de pandemia da

12

Ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

COVID-19. Em caráter excepcional, a Portaria autoriza as instituições integrantes do sistema federal de ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 1 e 2).

Em cinco meses o Brasil alcança o fatídico número de cem mil mortes por complicações da COVID-19, e apesar do índice assustador, o país ainda enfrenta o negacionismo e a resistência às medidas de contenção do vírus.

Entre junho e setembro de 2020 os primeiros casos de sucesso com a vacina da *AstraZenica* foram registrados, a corrida por uma vacina que alcançasse as exigências sanitárias e passasse pelas fases de testes foi grande entre os laboratórios. Em 8 de dezembro, Margaret Keenan, britânica de noventa anos é a primeira a receber a vacina da *Pfizer* contra o novo coronavírus fora dos testes laboratoriais.

No Brasil, em 17 de janeiro de 2021, Mônica Callazans, de cinquenta e quatro anos, enfermeira do Hospital Emílio Ribas entrou para a história ao se tornar a primeira brasileira a receber a vacina *CoronaVac*, do laboratório Butantan, contra a COVID-19, data em que o país alcançava a triste marca de mais de duzentos mil mortes pelo novo coronavírus.

O pico da doença no Brasil foi registrado em abril de 2021 com mais de cem mil casos de contágio, apesar da vacinação já estar seguindo no território nacional há pouco mais de dois meses, o país registrou a tenebrosa marca de 82.401 óbitos.

Nos meses subsequentes os índices foram positivos e animadores, com o avanço da vacinação, atingindo 64% dos brasi-

leiros vacinados com a 1ª dose em agosto e registrando 24.088 óbitos por COVID-19. Os meses de setembro e outubro foram ainda mais animadores.

Ao final do mês de outubro<sup>13</sup> de 2021 o país registrou a marca de onze mil mortos, e segundo os dados do Governo Federal cerca de 155,1 milhões de brasileiros tomaram a primeira dose da vacina, o que equivale a 87,6% do público-alvo de 177 milhões de brasileiros. E mais de 120,7 milhões tomaram a 2ª dose ou dose única, o que representa 68,1% da população vacinável.

No Brasil, com o avanço da vacinação e queda no número de contaminações e mortes pelo novo coronavírus, responsável pela COVID-19, muitas flexibilizações foram efetivadas pelos chefes executivos como: retorno das aulas presenciais; abertura total dos portos, aeroportos e fronteiras; bares; *shoppings*, eventos artísticos e culturais e etc.

Em 17 de novembro de 2021, o governo anunciou que haveria uma dose de reforço para toda população maior de dezoito anos, o que já estava acontecendo para os grupos prioritários desde a segunda quinzena de setembro.

Em meio aos distintos prejuízos provocados pelo novo coronavírus, esse estudo fará a seguir uma análise, seguida de reflexões ao que concerne à educação nacional, analisando os dados do Censo Escolar de 2020 com foco entre as diferentes decisões tomadas, tempo de adaptação e resultados alcançados pelas escolas públicas e privadas neste período.

13

A construção e análise dos dados apresentados estão inseridos no corte cronológico entre o início da pandemia e o mês de outubro de 2021, com dados publicados até o dia três de novembro do mesmo ano.

## REFLETINDO E ANALISANDO OS DADOS DO CENSO ESCOLAR 2020

Com o decreto de pandemia publicado em 11 de março de 2020 muitas escolas se viram obrigadas a fecharem suas portas e repensarem a continuidade dos serviços prestados. As diferentes notas técnicas aplicadas durante o pico de infestação no Brasil contemplaram como medida de contenção o isolamento e distanciamento social, como pode ser visto no Guia de Vigilância Epidemiológica – EMERGÊNCIA DE SAÚDE PÚBLICA DE IMPORTÂNCIA NACIONAL PELA DOENÇA PELO CORONAVÍRUS 2019 – COVID-19 (2020, p. 24):

Limitar o contato próximo entre pessoas infectadas e outras pessoas é importante para reduzir as chances de transmissão do SARS-CoV-2. Principalmente durante a pandemia, devem ser adotados procedimentos que permitam reduzir a interação entre as pessoas com objetivo de diminuir a velocidade de transmissão do vírus. [...]. Segundo o CDC19 e a OMS20, aglomerações representam um risco alto para disseminação do SARSCoV-2. Para isso, considera-se o aglomerado de várias pessoas num mesmo local, onde se torna difícil para as pessoas permanecerem a pelo menos um metro de distância entre elas. Quanto mais pessoas interagem durante este tipo de evento e quanto mais tempo essa interação durar, maior o risco potencial de infecção e disseminação do vírus SARS-CoV-2. Lugares ou ambientes que favorecem a aglomeração de pessoas devem ser evitados durante a pandemia.

Como visto e vivido, a grande maioria dos alunos, em diferentes níveis de aprendizagem, foram isolados da interação social proporcionada pelas instituições educacionais devido as orientações de isolamento social e suspensão das atividades presenciais de ensino. Quais as consequências desse isolamento? Para Vygotsky e sua teoria sócio-histórica o indivíduo só aprende em ambiente

social, cercado por interações. Freitas (2000, p. 13) interpreta a essência dessa teoria e ressalta a importância da interação no processo de aprendizagem:

[...] o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

Muitos alunos não permaneceram sozinhos no processo de aprendizagem durante o sistema de aulas remotas, mas foram privados da interação rotineira da sala de aula e da presença física do professor. No ano de 2020 o país teve um total de 47,3 milhões de matrículas na educação básica, segundo o Censo Escolar 2021, isso nos traz uma ideia da quantidade de alunos que passaram pelo processo de privação da interação física neste processo de busca pelo conhecimento.

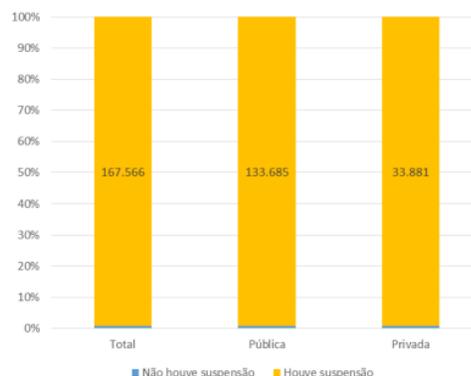
O gráfico apresentado pelo INEP acerca do Censo Escolar 2021 mostra que mais de 95% das escolas no Brasil suspenderam suas atividades presenciais. Sabe-se que muitas escolas não conseguiram se organizar para a retomada do ensino no sistema remoto de maneira rápida, afinal, foram surpreendidas pela pandemia e não tiveram tempo de se prepararem com antecedência. E o ensino remoto requer profissionais capacitados, domínio de ferramentas digitais e tecnológicas, acesso à internet, metodologia compatível, elaboração e planejamento, o que exigiu das instituições um tempo de adaptação e muito investimento, tanto financeiro, quanto intelectual e emocional. Para alguns a interação social pode ser vivenciada em plenitude pelos aplicativos digitais e o isolamento social não os privaram dessa necessidade social que envolve o processo de ensino-aprendizagem, mas ambiente algum pode substituir a diversidade de interações que cabem em uma sala de aula, além da afetividade,

fator importante e inerente à interação social física. Vygotsky (1998, p. 52) explica que “[...] a afetividade tem relevância fundamental no processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito à motivação, a avaliação e a relação professor-aluno”. O que concretiza os efeitos negativos do sistema remoto perante o tradicional.

Ainda na teoria vygotskyana, Neves e Damiani (2006, p.7) evidenciam outro fator importante que podemos inserir como prejuízo no processo de isolamento social dos alunos, visto que o homem é tido como alguém que modifica e é modificador nas relações que constroem uma cultura. “O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere”.

Em decorrência do tempo de adaptação que o ensino remoto requereu, as instituições de ensino público também sofreram mais em relação às particulares e tiveram que reajustar o calendário escolar do ano de 2020, conforme apresenta o gráfico a seguir:

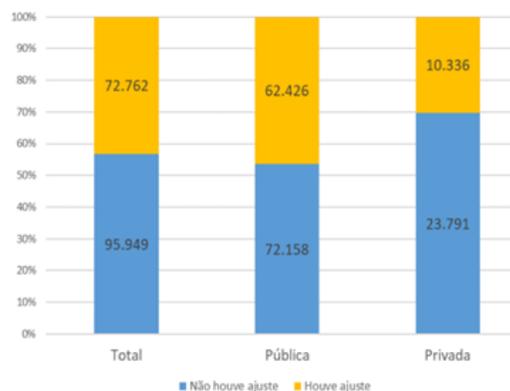
**Gráfico 1:** Número de escolas de educação básica por condição de suspensão das atividades presenciais de ensino-aprendizagem no ano letivo de 2020 como medida de enfrentamento da pandemia de COVID-19 – Brasil 2020.



Fonte: INEP/Censo Escolar 2020.

Os danos causados pela ruptura sistêmica do calendário escolar e sua adequação vão muito além do atraso no cumprimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previsto por cada etapa educacional, na realidade ele rege a organização dos artigos 24 (Ensino Fundamental e Médio) e 31 (Educação Infantil) e 47 (Ensino Superior) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas com a Medida Provisória nº934/2020 houve uma flexibilização ao cumprimento deste calendário, o que não alivia as consequências de tal realidade, já que o esforço em adequar e contemplar o que precisa ser trabalhado, por parte dos professores, pode acarretar além da sobrecarga conteudista, uma baixa na qualidade metodológica, visto o encurtamento do prazo e as adaptações necessárias para compensar os dias perdidos, o que compromete o padrão de qualidade previsto no inciso IX do artigo 3º da LDB e inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal.

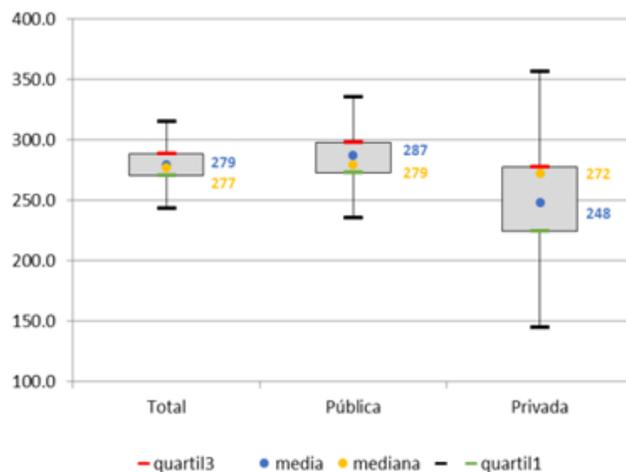
**Gráfico 2:** Número de escolas de educação básica por condição de ajuste na data de término do ano letivo de 2020 em decorrência das medidas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 – Brasil 2020.



Fonte: INEP/Censo escolar 2020.

Em relação ao número de dias letivos com as atividades presenciais suspensas temos as instituições de ensino-aprendizagem particulares com uma média menor em relação às públicas, o que acarreta uma responsabilidade maior a estas na adequação do calendário escolar com a finalidade de repor os dias para o cumprimento do ano letivo correspondente.

**Gráfico 3:** Estatísticas do número de dias de suspensão das atividades presenciais de ensino-aprendizagem no ano letivo de 2020 como medida de enfrentamento da pandemia de COVID-19 – Brasil 2020.



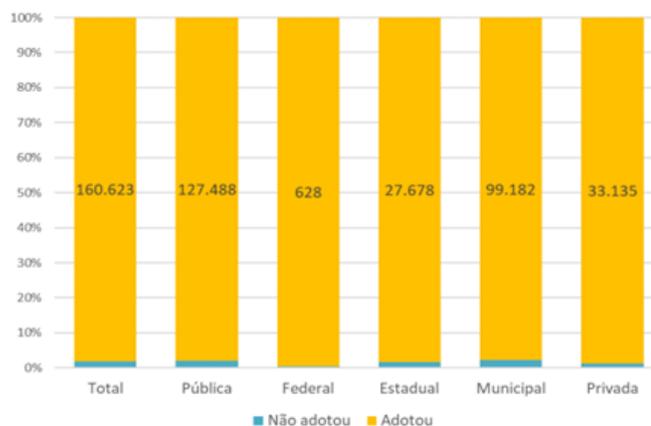
\*Nota: os valores extremos não estão representados no boxplot.

Fonte: INEP/Censo Escolar 2020.

Os números apresentados acima são um reflexo da discrepância entre as instituições públicas e as particulares em se adaptarem ao sistema de aulas não presenciais, a pressão sob as instituições pagas foi maior por parte dos mantenedores, medidas que acelerou a retomada do ensino (não presencial) por parte dessas instituições, além é lógico da disponibilidade financeira, que não presente nas instituições públicas.

Com a publicação da Nota Técnica de esclarecimento do CNE no Decreto nº 9.057/2017 e na Portaria MEC nº 2.117/2019 que viabilizou a possibilidade do cumprimento do calendário escolar via educação a distância – EaD, a retomada foi acontecendo de maneira mais tranquila já que muitas instituições ainda estavam na ânsia de saber se o trabalho que estava sendo realizado seria ou não considerado como requisito para o cumprimento da exigência de contemplação dos dias letivos.

**Gráfico 4:** Número de escolas de educação básica por condição de adoção de estratégias não presenciais de ensino no ano letivo de 2020 como medida de enfrentamento da pandemia de COVID-19 – Brasil 2020.



Fonte: INEP/Censo Escolar 2020.

As instituições particulares, como mencionado acima, também partiram à frente na implementação das aulas em sistema remoto, se comparadas às redes estaduais e municipais. Vale mencionar que a modalidade EaD também é uma premissa prevista pela LDB nos artigos 32 (Ensino fundamental), artigo 36 (Ensino Médio) e artigo 80 (em todas as modalidades de ensino.).

O decreto nº 90/2017, ressalta o que é EaD, mas para esse estudo comparativo temos que nos ater a uma premissa dessa modalidade, para entendermos os percalços vivenciados pelas instituições de ensino com a implementação do ensino remoto:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

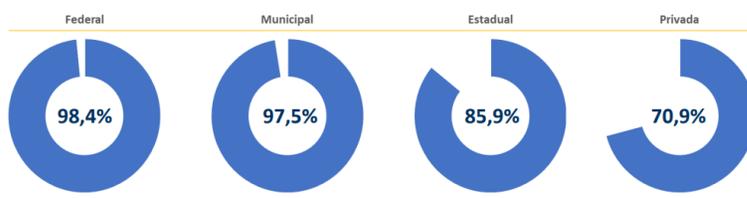
O que vemos é que a “utilização de meios e tecnologias de informação com pessoal qualificado” é uma premissa essencial para alcançar o sucesso na modalidade EaD, mas as escolas não tiveram tempo para se organizarem, em especial as públicas que funcionam, na sua maioria, sem laboratórios de informática e defasadas em relação a atualização dos profissionais com as novas tecnologias. A imposição dessa modalidade fez com que muitos professores sucumbissem à carga extra na busca por conhecimento, o que provocou um aumento de 72% de educadores com saúde mental afetada durante a pandemia (Nova Escola, 2021).

Não podemos deixar de mencionar a barreira imposta pela falta de conectividade dos alunos brasileiros, dados apresentados por pesquisadores do IPEA (2018) mostraram que cerca de 16% dos alunos de Ensino Fundamental (aproximadamente 4,35 milhões de alunos) e 10% dos alunos de Ensino Médio (até 780 mil pessoas) não possuem conexão à internet, o agravante também está em que a maioria maçante desta marca é representada por alunos do sistema público de educação.

Com a chegada de algumas medidas de flexibilização e com a construção de guias sanitários por estados e municípios, algumas

instituições de ensino retomaram o sistema de aulas presenciais no ano de dois mil e vinte, porém na modalidade híbrida, sendo este mais adotado pelas instituições particulares. Vale ressaltar que a autonomia para tais decisões coube as esferas individuais de cada poder executivo, ou seja, governadores e prefeitos, considerando a realidade de suas jurisdições é quem decidiam qual caminho a seguir.

**Gráfico 5:** Percentual de escolas que não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 – Brasil



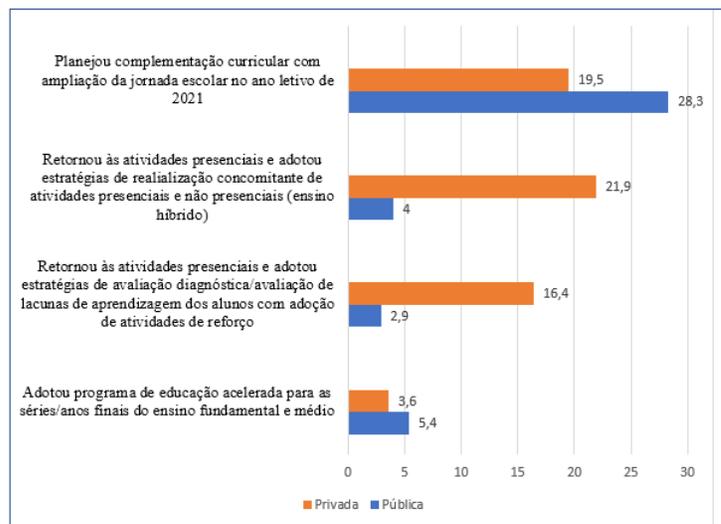
Fonte: IMEP/Censo Escolar 2020.

O percentual de instituições federais que não retornaram ao sistema de aulas presenciais pode estar ligado ao fator da alta adesão e adaptação à modalidade não presencial, como pode ser observado no gráfico 5. Vale ressaltar também que muitas instituições não tiveram livre-arbítrio na tomada de decisões, mesmo possuindo infraestrutura para garantir um retorno seguro, tiveram que respeitar a realidade local em que se encontram, notas técnicas e especificidades do corpo docente, discente e etc.

Diferentes estratégias foram adotadas para a conclusão do ano letivo de 2020 e estas foram amplamente influenciadas pelo tempo de reação de cada instituição, as que se adaptaram ao sistema remoto mais rapidamente, apesar de enfrentarem os desafios de implementarem uma nova realidade, tiveram mais tempo para adequarem as necessidades pedagógicas propostas pela LDB e pelo calendário escolar.

No que tange a complementação curricular no ano consecutivo, coube às instituições públicas, 28,3% no total, uma maior atenção e responsabilidade, visto que perderam mais dias durante o processo de iniciação das aulas não presenciais, logo terão um calendário escolar em 2021 mais cheio, afim de recuperarem o que não foi trabalhado. Restando a apenas 19,8% das instituições particulares essa incumbência. Tal realidade se dá ao fato da baixa adesão das escolas públicas em adotarem estratégias concomitantes para a contemplação do calendário escolar, apenas 4% delas aderiram a essa possibilidade, o que conseqüentemente as fez ficarem incumbidas de realizar uma educação acelerada com as séries finais do ensino fundamental e médio.

**Gráfico 6:** Percentual de escolas por estratégia adotada para conclusão do ano letivo de 2020 – Brasil



Fonte: INEP/Censo Escolar 2020.

Em suma, analisando os dados disponibilizados pelo INEP, o que podemos perceber é que as instituições que saíram na frente e assumiram os desafios da adaptação à nova realidade imposta

pela pandemia, tiveram como bônus o tempo, afinal para cumprir um calendário escolar e contemplar as exigências curriculares de ano letivo atípico o tempo é essencial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disparidade entre as situações das escolas públicas e particulares não é uma questão atual, e os dados concretizaram o que muitos entusiastas da educação já previam, uma lacuna imensa entre essas distintas instituições. Não é de se esperar que fosse diferente em um país, que segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, possui cerca 100 mil habitantes sem acesso à internet. Como propor um ensino não presencial com um número tão

elevado? Os dados não foram incompatíveis com essa realidade, e esse fator deve ser considerado elevado? Os dados não foram incompatíveis com essa realidade, e esse fator deve ser considerado como explicação para os números analisados nesta pesquisa.

Os prejuízos provocados pela disseminação do novo coronavírus não são exclusivos da educação, mas tal fatalidade veio acentuar ainda mais a precariedade do ensino público no Brasil. Analisando os gráficos vemos um atrasado considerável em relação à adaptação para a continuidade do ano letivo de 2020, mas não podemos jamais julgar que foi por falta de vontade dos professores e/ou escolas em si, a infraestrutura comprometida, a falta de acesso a internet, a falta de formação, a ausência de meios tecnológicos e o baixo repasse de verbas constroem essa realidade decadente, foram 21 bilhões a menos de investimento na educação no primeiro ano de pandemia.

Os fatores que influenciaram os números retratados pelo INEP acerca do Censo Escolar 2020 não estão restritos somente a realidade física das instituições públicas de ensino, temos que

considerar o agente transformador – o professor. De acordo com o Instituto Península (2020), 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota e 83,4% não se sentiam preparados quando foram submersos pela nova exigência.

Em suma, o que conclui as reflexões acerca dos dados analisados é que houve uma acentuação da desigualdade social já conhecida pelas instituições de ensino, não temos a intensão de romantizar o sofrimento vivido pelos professores inseridos nesse processo, mas não podemos deixar de pontuar que do caos, fizeram a criação. Houve uma adaptação e assimilação ultrarrápida das novas tecnologias, metodologia e realidade, não alcançaram todos os alunos, a evasão escolar atingiu índices altos, mas o trabalho foi realizado com esmero e muito esforço.

Que tais reflexões despertem nos gestores em potencial a clara visão de é por meio da educação, da ciência e da pesquisa que se constrói uma sociedade justa e feliz, longe da pobreza, da fome e da ignorância, a mesma que por muitas vezes atacou e tentou boicotar a única capaz de nos emergir desse estado pandêmico – a vacina.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Portal do MEC.** Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia de vigilância epidemiológica - emergência de saúde pública de importância nacional pela doença pelo coronavírus 2019 - COVID-19.** Versão 3. Brasília, 2021. Disponível em: [https://www.conasems.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Guia-de-vigila%CC%82ncia-epidemiolo%CC%81gica-da-covid\\_19\\_15.03\\_2021.pdf](https://www.conasems.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Guia-de-vigila%CC%82ncia-epidemiolo%CC%81gica-da-covid_19_15.03_2021.pdf). Acesso em: 27 nov. 2021.

COSTA, K. S. da; SOUZA, K. M. de. **O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon.** 2006. Disponível em: < [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_o\\_aspecto\\_socioafetivo.asp?artigo=549](http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_aspecto_socioafetivo.asp?artigo=549)> Acesso em: 28 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2020.** Divulgação dos resultados. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2020/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 15 nov. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Brasil em desenvolvimento:** Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: Ipea, 2018.

NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista**, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006.

PANDEMIA. *In:* DICIO, **Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pandemia/>. Acesso em: 27 nov. 2021

PENÍNSULA, I. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil.** 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/>. Acesso em: 25 nov. 2021.

RIGGE, A. Saúde mental dos professores na pandemia. **CNN BRASIL SAÚDE**, 31 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/saude-mental-de-72-dos-educadores-foi-afetada-durante-pandemia-afirma-estudo/>. Acesso em: 27 de nov. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.



# 11

*Silvania Aparecida Alvarenga Nascimento  
Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves*

## **A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO:**

**UMA ANÁLISE MEDIADA PELOS  
ESTUDOS DA SOCIOLINGUÍSTICA**

## INTRODUÇÃO

Desde algum tempo as políticas educacionais solicitam o ensino da variação linguística na Educação Básica. Em 1998, ocorreram as primeiras recomendações por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituiu a obrigatoriedade do ensino da variação linguística nas instituições escolares. Já em 2018, foi estabelecido no Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a inserção do conteúdo da variação linguística nas obras didáticas destinadas ao Ensino Fundamental – Anos Finais.

Em 1966, havia sido estabelecida uma parceria internacional entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que fomentava a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o intuito de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Assim, o MEC inicia, nos anos 1970, a coedição de livros com as editoras nacionais. Em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) começa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) (OLIVEIRA, 2016).

Segundo Oliveira (2016, p. 276), o livro didático está na sala de aula brasileira desde 1929 com a criação do INL que “[...] definiu estratégias e diretrizes de ação do MEC na questão de contratos, convênios, entre outros, com entidades públicas e particulares e também com os profissionais ligados ao livro didático”. Com o Decreto nº 77.107, de 04 de fevereiro de 1976, a responsabilidade da aquisição dos livros, em grande parte, torna-se do governo. Nesse período, acontece a abolição do INL e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), assume a tarefa pela execução do Programa do Livro Didático.

Na década de 1980, é formada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que substitui o FENAME e incorpora o PLIDEF. Em 1985, a FAE, com seu PLIDEF, é sucedida pelo PNLD, com diversas melhorias, por meio do decreto Lei nº 91.542, de 19 de agosto. Entre os avanços do PNLD, podem ser citados “[...] o PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos) e PLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) além do Programa do PNLD em Libras e braile” (OLIVEIRA, 2016, p. 277).

Após a substituição da FAE, o PNLD passou a ser financiado, desde 1997, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), iniciando-se a produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos. No período de 2002 a 2016, o PNLD ampliou sua distribuição, incluindo as disciplinas de Filosofia e Sociologia, línguas estrangeiras e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, todos os programas do livro foram unificados e nomeados como Programa Nacional do Livro e do Material Didático, preservando-se a sigla PNLD (OLIVEIRA, 2016).

Diante disso, o PNLD tornou-se o encarregado pelo funcionamento do ensino no país, sendo responsável pela seleção, avaliação e distribuição dos materiais e obras didáticas para as escolas públicas, atestando a qualidade desses artefatos didáticos. Cabe ao PNLD determinar as mudanças estruturais que essas ferramentas metodológicas devem efetuar para serem aprovadas. A cada período, os livros didáticos passam por uma nova seleção e são substituídos.

Os livros didáticos aprovados pelo PNLD costumam direcionar a dinâmica da aula, contribuindo com a prática pedagógica do professor, pois por serem desenvolvidos para contemplar todo o currículo anual escolar, são instrumentos facilitadores da *práxis* docente. Para Choppin (2004, p. 553), os livros didáticos exercem diversas funções “[...] que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”. É no livro didático que o docente encontra as competências e habilidades, consideradas aprendizagens essenciais para a Educação Básica, estabelecidas pela BNCC.

Enfatizamos que, nos últimos anos, tem ocorrido muitos avanços, com a incorporação da variação linguística nos livros didáticos, principalmente, após a implementação da BNCC. Dessa forma, consideramos pertinente o estudo de como os livros didáticos abordam a variação linguística. Assim como Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2005), a BNCC entende que o aluno precisa refletir “[...] sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise” (BRASIL, 2018, p. 81).

Diante disso, esse artigo visa refletir sobre o tratamento dado à variação linguística no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental. Pretendemos realizar um levantamento e análise das atividades, destinadas à variação linguística, pois entendemos que o livro didático deve trabalhar o conteúdo da variação linguística para promover o conhecimento amplo da língua e o respeito às diferenças linguísticas. Selecionamos para o nosso *corpus* a obra “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem, de Ormundo e Siniscalchi (2018).

Nosso trabalho possui uma abordagem qualitativa e a pesquisa é documental e bibliográfica, fundamentada nos estudos de Aléong (2001); Alkmim (2001); Bagno (2007); Bortoni-Ricardo (2005); Cezario e Votre (2011); Labov (2008); e Weinreich, Labov e Herzog (2006).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Sociolinguística fixou-se nos Estados Unidos, em 1960, com a liderança de William Labov, sendo apresentada na conferência “*The Dimensions of Sociolinguistics*”, e publicada em 1966, sob o título de “*Sociolinguistics*” (ALKMIM, 2001). Essa ciência compreende

umas das áreas da Linguística que se preocupa em entender a língua no âmbito sociocultural dos falantes. Assim, o seu intuito é estudar a “[...] língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso” (ALKMIM, 2001, p. 31).

Esse ramo da Linguística trata de conhecer a heterogeneidade da língua produzida pelas comunidades discursivas de um determinado período histórico, buscando examinar a gramática dos falantes utilizada para a comunicação nas situações de interação social. A fonte de dados da Sociolinguística é a comunidade, são falantes que compartilham normas linguísticas em contextos comunicacionais. Os falantes de um grupo não são constituídos por usarem os mesmos recursos linguísticos, mas por falarem de forma diversificada, porém com as mesmas normas (ALKMIM, 2001).

A Sociolinguística não trata dos padrões normativos abordados na norma-padrão, mas das normas comuns de usos reais da língua. Weinreich, Labov e Herzog (2006) defendem que em toda comunidade discursiva haverá variação linguística. Assim, as estruturas linguísticas que fazem parte da competência discursiva de cada indivíduo são mescladas.

Para tanto, as mudanças linguísticas são analisadas dentro da comunidade discursiva em que é produzida. Labov (2008) esclarece que existem três problemas distintos que explicam a mudança linguística: a “origem da variação linguística”; “a difusão e “propagação das mudanças linguísticas”; e a “regularidade da mudança linguística”. O estudioso explica que é comum que a variação linguística ocorra uma única vez e desapareça, mas, quando acontece sua reincidência, ela passa a ser imitada, difundida, sendo capaz de produzir novas formas que entram “[...] em contraste com as formas mais antigas num amplo espectro de usos” (LABOV, 2008, p. 20). Nesse caso, uma das duas formas se manterá, tornando-se regular entre os usos linguísticos dos falantes, enquanto a outra será extinta.

Aléong (2001, p. 158) acrescenta que a diferenciação entre os grupos linguísticos pode provocar dois fenômenos: “por um lado, o código linguístico utilizado por um grupo tenderá a se unificar no seio do grupo e, por outro lado, esse mesmo código tenderá a se distinguir de outros códigos, seja da sociedade em seu conjunto, seja de outros grupos”.

A Sociolinguística para Weinreich, Labov e Herzog (2006), se baseia nas seguintes concepções: a) a língua como um fenômeno em contínua mudança; b) a diversidade da língua não compromete seu funcionamento; c) toda língua é variável, formada por normas e unidades instáveis; d) a variação é a atualização da língua em determinado período histórico; e) os fatos linguísticos estruturais e socio-culturais que causam a variação não são aleatórios, visto que existem os mecanismos que provocam os processos de alteração da língua; f) a mudança linguística pode ser trabalhada por meio da análise da variação observada em cada estado de língua.

Os autores ressaltam que os recursos linguísticos coexistentes entre os usuários da língua podem ser conhecidos “[...] como ‘estilos,’ mas também como ‘padrões,’ ‘gírias,’ ‘jargões,’ ‘jeito antigo de falar’ (*‘old talk’*), ‘níveis culturais’ ou ‘variedades funcionais’” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 96-97, grifos dos autores). Desse modo, os teóricos afirmam que o sistema linguístico oferece diferentes alternativas aos falantes para proferir um mesmo fato, visto que alguns falantes podem ter dificuldade em produzir um certo enunciado com igual competência que outros falantes. Essas diferenças linguísticas são decorrentes do conhecimento pessoal, práticas ou privilégios resultantes de seu *status* social. Entretanto, essas diferenças no uso da língua não restringem os falantes a interpretarem os enunciados ou entenderem o seu significado, mesmo sendo dito de outra forma (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006).

A respeito da diferença entre os termos variável, variante e variedade, muito utilizados pelos teóricos da Sociolinguística, Bagno (2007, p. 50-51, grifos do autor) esclarece que uma variável

sociolinguística “[...] é algum elemento da língua, alguma regra, que se realiza de maneiras diferentes, conforme a variedade linguística analisada. Cada uma das realizações possíveis de uma variável é chamada de **variante**”. Para o teórico, “o estudo das regras variáveis é a principal tarefa da Sociolinguística. Ele permite que a gente conheça o estado atual, real da língua, como ela é de fato usada pelos falantes, por meio da **frequência** de uso da variante X e da variante Y”.

O termo variante, para Cezario e Votre (2011, p. 142, grifos dos autores), “[...] é utilizado para identificar uma forma que é usada ao lado de outra na língua sem que se verifique mudança no significado básico”. Como exemplo, os autores apresentam a variação ocorrida nos pronomes pessoais, “‘nós falamos’ e ‘a gente fala’ como variantes do presente do indicativo. Ambas as expressões são aceitas pelas pessoas em geral, mas a estrutura ‘nós falamos’ é considerada mais formal, enquanto ‘a gente fala’ soa mais coloquial”. Sobre a variedade linguística, Bagno (2007, p. 47, grifos do autor) define como “[...] um dos muitos ‘modos de falar’ uma língua [...] esses diferentes modos de falar se correlacionam com fatores sociais como lugar de origem, idade, sexo, classe social, grau de instrução, etc”, constituindo um rol de palavras utilizadas pelos falantes. Concluído o aporte teórico, abordaremos a análise do nosso *corpus*.

## ANÁLISE DO *CORPUS*

A obra “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, destinada ao ensino aprendizagem do 9º ano, foi elaborada no intuito de promover o desenvolvimento das habilidades e competências da BNCC, estruturando sua organização em torno de quatro eixos do Ensino Fundamental – Anos Finais, a saber: Oralidade, Leitura, Escrita e Análise Linguística/Semiótica. O eixo destinado ao ensino da variação linguística encontra-se na Análise Linguística/Semiótica. O livro de Ormundo e Siniscalchi utiliza um

conjunto variado de gêneros textuais que abordam temáticas diversas, relacionando situações do cotidiano do aluno (BRASIL, 2019). Desse modo, a obra associa os objetos do conhecimento com a realidade do aluno, tratando de temas que conduzem o educando à compreensão dos conteúdos de forma reflexiva, positiva e construtiva (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018).

O livro destinado ao 9º ano conta com oito capítulos que privilegiam a leitura, produção textual, aspectos normativos e literatura. A variação linguística é apresentada na obra no capítulo 1 “Poema-Protesto”, seção “Mais da língua”, subseção “Variedades linguísticas” e “Variedades linguísticas na prática”. Para a primeira atividade, Ormundo e Siniscalchi (2018) utilizam a Tira de Bill Watterson para tratar a temática, conforme expõe a Figura 1.

Figura 1: Tirinha do Calvin (9º ano)

As histórias do personagem Calvin foram escritas originalmente na língua inglesa. A seguir, apresentam-se duas traduções da mesma tirinha: a primeira, publicada no Brasil, e a segunda, em Portugal. Leia ambas, prestando atenção às falas, e responda às questões seguintes.

**Calvin**

ESTOU CANSADO DESSA BOGAGEM DE ANINÉSIA. COMO VOCE NÃO PARA COM ISSO, VAI PRA CAMA.

**ME AVISE QUANDO QUISER FALAR SÉRIO.**

✱ PISCA ✱

**Bill Watterson**

AAA!!! SENHOR, TEM UM TIGRE NESTE QUARTO!!

**Calvin**

ESTOU FARTO DESTA PALEONICE DA ANINÉSIA. UMA VEZ QUE NÃO PARAS COM ISSO, VAIS PARA A CAMA.

**CHAMA-ME QUANDO QUISERES FALAR A SÉRIO.**

✱ PISCA ✱

**Bill Watterson**

AAA!!! SENHOR, ESTÁ UM TIGRE NESTE QUARTO!!

**3** Ao ler as duas traduções da tira é possível observar algumas diferenças entre a língua portuguesa usada no Brasil e aquela utilizada em Portugal.

- Na tradução portuguesa, que pessoa gramatical o pai de Calvin emprega para se referir ao filho? Cite um exemplo.
- Esse uso é comum no Brasil? Justifique.
- Compare a posição do pronome *me* em relação ao verbo no segundo quadro. Qual é o uso preferido pelos brasileiros em situações de interação oral? E pelos portugueses?
- Cite uma palavra da tradução portuguesa que não seja comum no português falado no Brasil.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 30-31).

Na atividade apresentada na Figura 1, Ormundo e Siniscalchi (2018) utilizam a tirinha do Calvin para abordar a variação geográfica. Na tira, o pai de Calvin o conduz para a cama de modo impaciente, dizendo que já está farto da atitude do filho de dizer que está com amnésia. O propósito da atividade é mostrar ao aluno as diferenças linguísticas entre Brasil e Portugal.

Como propõem os PCN, a BNCC e os estudos da Sociolinguística, Ormundo e Siniscalchi (2018) procuram demonstrar que há diversidade linguística entre os falantes de um mesmo idioma em situações comunicativas idênticas, pois cada lugar, região ou país, mesmo possuindo conhecimentos linguísticos parecidos, com similaridades e regularidades linguísticas muito próximas, tem características distintas nas escolhas, formas e usos dos falantes. A atividade procura utilizar uma metodologia que não induz o aluno a fazer juízo de valor baseado em regras normativas. Os autores tiveram a preocupação em trazer para o aluno uma prática real de uso da língua.

A abordagem escolhida por Ormundo e Siniscalchi (2018) coaduna com os valores linguísticos defendidos pela Sociolinguística, que busca abordagens de uso da língua baseadas no cotidiano dos falantes, pois os fatos linguísticos reais ocorrem na interação com a realidade social e cultural das comunidades de fala. As questões buscam exercitar o pensamento crítico do aluno, fazendo-o refletir sobre as diferenças entre os dois países sem provocar estereótipos e/ou impactos negativos a respeito desse, ou daquele uso linguístico. Esse posicionamento dos autores é muito importante, pois uma postura contrária poderia limitar o aprendizado do aluno sobre a sua língua materna.

Na próxima atividade, os autores apresentam uma lista de ingredientes para a produção de um bolo com o intuito de abordar a variação diatópica, conforme a Figura 2 a seguir apresenta:

Figura 2: Bolo de macaxeira, mandioca e aipim (9º ano)

2 Veja esta lista de ingredientes para a preparação de um bolo.

**Bolo de macaxeira – mandioca ou aipim**

Ingredientes

- 1 kg de macaxeira (mandioca, aipim)
- 2 xícaras (chá) de leite de coco
- ½ xícara (chá) de água
- 2 ½ xícaras (chá) de açúcar (se gostar desse bolo bem docinho use até 3 xícaras)
- 1 colher (sopa) de manteiga derretida
- 2 ovos

Disponível em: <<http://gshow.globo.com/receitas-gshow/receita/bolo-de-macaxeira-mandioca-ou-aipim-5068acd64d3885095d000045.html>>.  
Acesso em: 6 set. 2018.



- a) A precisão é uma das características do gênero textual *receita culinária*. Como ela aparece no texto?
- b) É correto afirmar que essa receita do bolo de macaxeira também serve para produzir bolos feitos de outros dois alimentos, a mandioca e o aipim? Justifique sua resposta.
- c) Explique por que o site que divulgou a receita mostrou boa compreensão do fenômeno da variação linguística.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 36).

A atividade da Figura 2 utiliza a preparação de uma receita de bolo, disponibilizada no site "GShow" para evidenciar os diferentes nomes que um mesmo alimento pode ter, conforme determinada região. Para nossas análises, sobre a variação geográfica, iremos nos centrar nas questões da letra "b" e letra "c".

Na letra "b", os autores questionam se o ingrediente principal apresentado na receita, que é a "macaxeira", pode ser substituído por alimentos como "aipim" e "mandioca" e, assim, o aluno precisará explicar a sua resposta. A questão procura mostrar que as palavras "mandioca", "macaxeira" e "aipim" são o mesmo alimento, porém, com denominações distintas, conforme a região. O termo "mandioca" é utilizado nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. A respeito da palavra "aipim", são os cariocas que a utilizam com maior frequência, e o termo "macaxeira" é usado nas regiões Norte

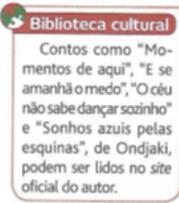
e Nordeste (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 36). A questão mostra como a língua é dinâmica e versátil, pois um único alimento pode receber inúmeras denominações, conforme o estado, região ou país.

A letra “c” afirma que o *site*, ao expor a receita nomeando a macaxeira de várias formas, demonstra conhecimento sobre a variação linguística. Nesse sentido, o aluno deverá explicar o motivo dessa afirmação (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018). As variedades linguísticas são as diferentes possibilidades de um mesmo signo linguístico ser nomeado de modo distinto, conforme a localidade, isto implica dizer que os termos “macaxeira”, “aipim” e “mandioca” são diferentes, mas nenhum deve ser considerado superior ou inferior. Na verdade, são variedades linguísticas regionais, perfeitamente adequadas à realidade da comunidade de falantes que a emprega.

Os autores trabalham a atividade seguinte com o fragmento de um romance do escritor Ondjaki, que narra o diálogo entre um menino e o empregado de sua casa. A seguir, na Figura 3, apresentamos a atividade.

**Figura 3:** Atividade sobre o fragmento do romance de Ondjaki (9º ano)

- c) A linguagem do texto exemplifica uma das variedades linguísticas do português angolano. Associe as palavras e expressões da coluna da esquerda aos respectivos significados na coluna da direita.
- |                   |                            |
|-------------------|----------------------------|
| (I) balda         | (A) lugar                  |
| (II) desconfirmar | (B) geladeira              |
| (III) matabicho   | (C) lorota, conversa fiada |
| (IV) sitio        | (D) desmentir              |
| (V) geleira       | (E) café da manhã          |
- d) O menino emprega o pronome *tu* para falar com António. A que pessoa do discurso se refere esse pronome?
- e) Considerando a relação entre os personagens, revelada na maneira como conversam, deve-se concluir que o uso desse pronome, no português de Angola, indica intimidade ou distanciamento?
- f) No Brasil, o emprego de *tu* é uma marca de variação geográfica ou social? Justifique.
- g) Que locução verbal os brasileiros costumam utilizar em lugar daquela destacada em “já **estava a acabar** o matabicho”?



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 38).

Ormundo e Siniscalchi (2018) procuram na Figura 3 demonstrar que existe diferença entre o português falado no Brasil e o português utilizado em Angola, por meio do diálogo entre “Antônio” e o “menino”. Para nossas análises, iremos utilizar as questões da letra “c”, letra “e”, letra “f” e letra “g”. Essa atividade procura mostrar a abrangência da língua e as várias possibilidades de uso de recursos linguísticos distintos apresentados em um mesmo idioma, mas em países diferentes.

Na letra “c”, os autores garantem que os recursos linguísticos utilizados no texto apresentam uma das variedades linguísticas do português de Angola. Diante disso, a questão solicita que o aluno relacione as palavras da coluna da esquerda aos seus respectivos significados expressos na coluna à direita (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018). É fato, em cada região, a língua possui características próprias. Podemos observar, na atividade, que a língua portuguesa falada em Angola tem alguns termos que divergem do português falado no Brasil, como “balda”, que significa “conversa fiada”, “lorota”; “desconfirmar” significa “desmentir”; “mata-bicho” é o mesmo que “café da manhã”; “lugar” recebe a denominação de “sítio” e a palavra “geladeira” converge com o nosso português brasileiro, pois possui o mesmo significado (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 38). Assim, na língua, não há um modelo linguístico pronto em que não ocorra a variação.

A letra “e” e letra “f” se referem ao pronome “tu”. A primeira questão é sobre como o “tu” em Angola é usado entre falantes que têm mais intimidade uns com os outros. Na letra “f”, os autores indagam se o “tu” utilizado entre os brasileiros é uma variação geográfica ou social (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018). Observamos que na resposta da atividade, no manual do professor, Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 38) garantem que é uma variação “geográfica, já que esse pronome é usado em poucas áreas, geralmente no sul do país”. Consideramos que os autores poderiam ter abrangido a resposta para mostrar que esse pronome é considerado uma variedade de

prestígio na região Sul do Brasil, mesmo sendo conjugado sem marcas de plural até entre os falantes cultos. No Norte e no Nordeste, também é usado, sendo conjugado como prescrito pelas gramáticas normativas, mesmo entre falantes não escolarizados. Aliás, o uso do “tu” nas regiões Norte e Nordeste é estigmatizado, conforme salienta Bagno (2007, p. 133):

[...] existem variedades *estigmatizadas* em que aparece o pronome TU com as marcas de pessoa da conjugação clássica (TU FALAS, TU FALASTE, como no Maranhão e no Pará, mesmo no uso de pessoas não escolarizadas), variedades *prestigiadas* em que aparece o TU sem as marcas de conjugação clássica (TU FALA, TU FALÔ, como no Rio Grande do Sul, mesmo no uso de pessoas altamente escolarizadas)

Diante disso, podemos perceber um certo preconceito até mesmo nesse livro didático, que evidenciou o uso do “tu” pelos falantes da região Sul, se abstendo de trazer informações das outras regiões que usam o “tu”, cotidianamente e conforme estabelece as regras prescritivas da língua.

Na letra “g”, os autores perguntam ao aluno “que locução verbal os brasileiros costumam utilizar em lugar daquela destacada em “já estava a acabar o matabicho?” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 38). O aluno precisará reconhecer que, no Brasil, o uso do gerúndio é habitual, isto é, a locução verbal “estava acabando” é a forma linguística empregada entre os brasileiros. Salientamos que o português falado em Portugal, no Brasil e Angola são muito diferentes um do outro. Bagno (2007) ressalta que o tratamento da variação no livro didático não deve se restringir apenas em comparar o léxico das localidades, também são necessárias atividades que aprofundem questões importantes da variação como as morfossintáticas.

A próxima atividade recorre às gírias para abordar a variação típica entre alguns grupos urbanos, conforme a Figura 4 destaca:

Figura 4: Tirinha do Urbanoide (9º ano)

4. Leia uma tirinha do Urbanoide, criado pelo quadrinista paulista Diogo Salles. Esse personagem emprega gírias típicas de alguns grupos urbanos, principalmente da cidade de São Paulo.

Urbanoide

Diogo Salles

a) A rede social citada pelo personagem permite aos usuários enviar e receber informações postadas pelos contatos da rede por meio de textos bem curtos. O que está sendo chamado de *fake* (falso) nesse contexto?

b) O que Urbanoide quer dizer ao comentar que ele também é *fake*?

c) Quais palavras ou expressões usadas por Urbanoide são gírias?

d) Além do vocabulário, a variedade usada por Urbanoide apresenta uma particularidade em relação à concordância. Descreva-a.

**Fala aí!**  
Em diversas redes sociais, as pessoas expõem informações de sua vida pessoal. Em sua opinião, qual é o risco disso?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 38).

O primeiro quadrinho da tira apresentado na Figura 4 mostra um internauta dizendo que tem diversas pessoas famosas no seu *Twitter*. No segundo quadro, ele deduz que podem ser perfis falsos e não celebridades verdadeiras. O humor da tirinha está no último quadro, quando ele admite que o seu próprio perfil é falso. Para nossas análises, iremos nos ater a letra “c” e a letra “d”.

Na questão da letra “c”, o aluno deverá reconhecer que as construções “véio” e “tá ligado”, utilizadas por grupos sociais como os surfistas, esquetistas, entre outros, são gírias (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 38). A atividade permite que o aluno identifique alguns recursos linguísticos utilizados por ele, uma vez que as gírias fazem parte de seu cotidiano.

Na letra “d”, os autores enfatizam que, além das gírias utilizadas pelo personagem da tirinha, Urbanoide usa uma expressão que apresenta uma peculiaridade em relação à gramática (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018). Diante disso, os autores solicitam que

a construção seja descrita pelo aluno. Na sentença “várias celebridade”, escrita por Urbanoide, o plural é utilizado no pronome “várias”. Esse apagamento do /s/ no fim da construção “várias celebridade” é comum entre os falantes, sendo considerada uma economia linguística dos usuários da língua, como esclarece Bagno (2011, p. 147):

Economia Linguística é um termo que recobre uma variada gama de processos que se caracterizam por representar mecanismos de mudança que tentam reagir positivamente a dois impulsos:

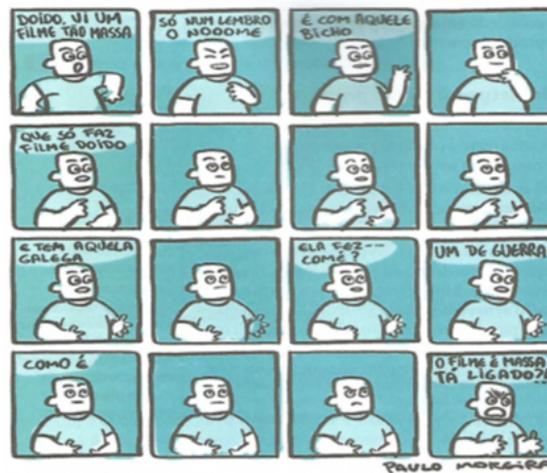
- a) poupar a memória, o processamento mental e a realização física da língua, eliminando os aspectos redundantes e as articulações mais exigentes;
- b) preencher lacunas na gramática da língua, de modo a torná-la mais eficiente como instrumento de interação sociocomunicativa.

Na sentença “várias celebridade” o falante tende a recorrer à marca de plural somente em um dos termos, geralmente no primeiro. Compreende-se que a marca de plural em uma das palavras sugere o plural para as restantes, portanto não há a necessidade de escrevê-la ou pronunciá-la. Essa é uma variante que não marca o plural em todos os termos expressos na sentença.

Tomemos a Figura 5 para a próxima atividade, em que os autores apresentam um personagem comentando, empolgado, sobre um filme a que ele assistiu e do qual gostou muito.

Figura 5: Tira de Paulo Moreira (9º ano)

5 Leia esta tira produzida pelo cartunista paraibano Paulo Moreira.



#### A língua nas ruas

É muito provável que existam migrantes na região em que você mora, isto é, pessoas que tenham nascido e vivido em um local do país e, depois, se mudado para outra região. Em grupos, entrevistem uma dessas pessoas e perguntem quais palavras usadas por vocês não são comuns na região de origem dela e como ela falaria caso estivesse lá. Anotem essas palavras e depois as apresentem à turma.

Chama-se **adjetivo de dois gêneros** aquele cujas formas masculina e feminina são idênticas.

- Qual é a situação retratada na tirinha?
- Leia parte da definição do adjetivo *massa* em um dicionário.

#### adjetivo de dois gêneros

26 **B, N.E.;** *infrm.* Que atrai (diz-se de pessoa); muito bom

27 **BA, MG;** *infrm.* muito bom ou especial; bacana, excelente

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAIS DE LEXICOGRAFIA (Org). *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2018.

Além dos significados da palavra e de sua classe gramatical, que outras informações o dicionário apresenta?

- Que gíria o personagem emprega para nomear seu interlocutor? Que gíria usou o personagem de Diogo Salles (tirinha da questão 4) com a mesma função?
- Assim como o personagem de Diogo Salles, o de Paulo Moreira também emprega a expressão "tá ligado?". Qual grupo social costuma usar essa expressão?
- Com base nas tirinhas, é correto afirmar que um jovem paraibano e um jovem paulista não compartilham gírias, compartilham parte das gírias ou empregam as mesmas gírias?

[B] Brasil

[N.E.] Nordeste

[infrm.] informal

[MG] Minas Gerais

[BA] Bahia

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 39).

Nos primeiros quadrinhos da tira apresentada na Figura 5, há um personagem que tenta se lembrar do nome do filme a que ele assistiu, mas não consegue. Em seguida, ele procura associar os atores principais ao filme para, então, se lembrar. Após fazer muito

esforço e mesmo assim não se recordar dos atores ou do filme em si, ele conclui que o importante é o fato de o filme ser muito bom. Para nossas análises, iremos investigar as questões da letra “b”, letra “c”, letra “d” e letra “e”.

Os autores apresentam na questão da letra “b” a definição e a classe gramatical do termo “massa”, no “Grande Dicionário Houaiss da língua portuguesa”. Em seguida, é solicitada a identificação das outras informações expostas pelo dicionário sobre o termo “massa” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 39). A questão tem o intuito de mostrar ao aluno que o recurso linguístico “massa”, além de ser informal, é utilizado em algumas regiões do Brasil, como no Nordeste, principalmente na Bahia e no Sudeste, no estado de Minas Gerais. Ressaltamos que a variação geográfica ocorre entre falantes de nações que compartilham a mesma língua, entre localidades de um mesmo território, por exemplo, estados com falantes que vivem em grandes cidades, outros que residem nas cidades do interior e aqueles que moram em áreas rurais.

Na letra “c”, é preciso reconhecer a expressão “doido” como uma gíria utilizada pelo personagem para se referir a seu interlocutor. Além disso, a questão pede que o aluno aponte a expressão utilizada por Urbanoide, na atividade anterior, apresentada na Figura 4, que trata da gíria “véio” e tem o mesmo sentido de “doido” nessa questão (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 39). É importante esclarecer que as gírias representam características linguísticas de determinados grupos que, às vezes, podem ser alvo de preconceito, de estigmas e estereótipos. Por isso, é relevante o trabalho com esse recurso linguístico para diminuir a sua marginalização.

Na letra “d”, Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 39) afirmam que os personagens de Diogo Salles e de Paulo Moreira empregam a expressão “tá ligado”. Os autores pedem que o aluno informe que grupos sociais utilizam essas formas linguísticas (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018). Espera-se que o educando perceba que jovens

e adolescentes costumam usar esse tipo de termo. Podemos destacar que as gírias são muito utilizadas por esses falantes, no entanto, esse recurso linguístico, atualmente, compõe o repertório de todas as classes sociais, seja entre grupos fechados, como de jogadores de futebol e roqueiros que utilizam gírias específicas, seja de falantes comuns que as empregam sem ter conhecimento de que se trata de gírias, pois algumas delas estão em dicionários e gramáticas normativas por se tornarem muito popularizadas. Podemos destacar, como exemplo, a gíria “legal”, que antigamente foi discriminada e estigmatizada, e hoje é amplamente utilizada.

A questão da letra “e” tem o propósito de mostrar que, mesmo em se tratando das gírias utilizadas pelos jovens, elas provavelmente, não serão as mesmas, apenas parecidas por serem utilizadas por falantes de regiões diferentes (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018). Cada localidade possui formas específicas de usar a língua que estão relacionadas ao contexto, gerações, entre outros fatores que influenciam a variação.

É importante que o aluno reconheça que os jovens são os responsáveis pelas mudanças na língua, uma vez que fazem uso de construções linguísticas inovadoras como as gírias. Patriota (2009, p. 14-15) explica que atualmente “[...], a gíria é um fenômeno que tem, cada vez mais, invadido a sociedade em seus mais diversos segmentos e níveis, constituindo uma forma particular de expressão, seja em seu aspecto mais fechado – a gíria de grupo – ou em seu aspecto de vulgarização – a gíria comum”.

Considerando o tema variação linguística apresentado no livro didático do 9º ano, concluímos que Ormundo e Siniscalchi (2018) recorreram a alguns gêneros textuais para tratar da variação linguística por meio da interpretação e compreensão do assunto. As atividades auxiliam o aluno na percepção das especificidades da língua materna, no entendimento da variação linguística e suas diferentes manifestações provocadas pelas práticas sociais de uso que

perpassam o contexto escolar. Entendemos que o ensino da variação requer um tratamento contínuo e sistemático no livro didático para que possa promover a ampliação do repertório linguístico do aluno e a expansão de sua competência comunicativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou proceder a um estudo sobre a abordagem da variação linguística no livro didático, instrumento amplamente utilizado no ensino e aprendizagem de uma língua. Em nossas análises, observamos que os autores elaboraram propostas didáticas que contemplam o conteúdo da variação linguística. A obra procurou utilizar a terminologia proveniente da teoria da Sociolinguística, manifestando o comprometimento teórico com a defesa e discussão do assunto. Ademais, notamos que a abordagem da variação linguística nas atividades é condizente com os pressupostos da Sociolinguística, confirmando a influência dos estudos sobre a variação linguística nos órgãos que orientam o Ensino Básico do país.

Enfatizamos a relevância de desenvolver atividades com diversos recursos da língua para ampliação da eficiência comunicativa do aluno. Nesse aspecto, o aluno estará hábil para ocasiões que demandem, por exemplo, a destreza em desenvolver provas que exijam conhecimento sobre as prescrições gramaticais normativas, como no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em outras circunstâncias, será necessário o emprego da linguagem monitorada que irá requerer a proficiência nas variedades urbanas de prestígio, como em uma entrevista de emprego. Além disso, haverá algumas situações em que será fundamental a noção de valor e respeito da variedade popular que requisitará do estudante um posicionamento no combate à marginalização de certos signos linguísticos empregados por determinadas comunidades ou grupos de fala.

Consideramos um avanço do livro didático no que se refere à conceituação sobre a variação linguística, principalmente junto às atividades. Com isso, o aluno é capaz de inferir que a língua não é uniforme e, além disso, é mais que um recurso comunicativo, é a provedora da formação identitária do falante. Diante disso, reforçamos a importância de os conteúdos dos livros didáticos estarem sempre voltados à apresentação da língua como uma atividade social. Dessa maneira, não é possível restringir a sua aprendizagem à tradicional memorização de nomenclaturas gramaticais, classificação de palavras e sentenças sintáticas, como se a língua fosse um sistema estático.

Ressaltamos, inclusive, a necessidade da ampliação dos conteúdos voltados para a variação linguística, evidenciando a compreensão dos fenômenos da língua, para que o aluno possa de forma ativa construir o seu próprio conhecimento, valorizando a sua criatividade linguística associada ao contexto em que a língua é apresentada. Sabemos o quanto é comum esse tipo de análise da variação linguística nos livros didáticos em trabalhos acadêmicos. Todavia, nossos apontamentos não são uma crítica ao conteúdo contemplado, mas à forma como a variação linguística é tratada pelo livro didático. Nessa perspectiva, nosso estudo não se restringe a indicar por meio das análises do conteúdo investigado os pontos positivos e/ou negativos, mas examinar de forma crítica as atividades que os autores julgam desenvolver no aluno o respeito, a valorização e a aprendizagem dos fatores que provocam a variação linguística.

Diante do exposto, consideramos termos atingido nosso propósito neste trabalho e esperamos que as discussões promovidas possam cooperar com o ensino e aprendizagem da variação linguística no livro didático, contribuindo com o aluno na compreensão, construção, reconstrução e reflexão crítica de sua língua materna.

## REFERÊNCIAS

- ALÉONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 145-174.
- ALKMIM, T. M. Sociolinguística – parte I. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 21-47.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguem na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/SEB/Consed/Undime, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020**: apresentação guia de livros didáticos. Ministério da Educação - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa).
- CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 141-155.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *In*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, 2004, p. 549-566. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 115-132.

OLIVEIRA, L. de. A política pública do livro didático (PNLD): implicações na escolha e usos do livro pelo professor. *In: Ars Historica*, Rio de Janeiro, n. 12, 2016, p. 272-290. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ars/article/view/45566>. Acesso em: 12 abr. 2023.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. São Paulo: Moderna, 2018.

PATRIOTA, L. M. **A gíria comum na interação em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2009.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. M. Bagno. São Paulo. 2006.



# 12

*Neuzamar Marques Barbosa*

## **A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS - *ENGLISH AND MORE***

*DOI: 10.31560/pimentacultural//2023.98164.12*

## INTRODUÇÃO

A leitura, especificamente em língua inglesa, é uma das habilidades fundamentais do aprendizado da língua estrangeira e é pouco trabalhada na perspectiva discursiva, na educação básica, mas com as novas exigências da sociedade contemporânea, é necessário uma reformulação didática do ensino de línguas estrangeiras, e a perspectiva discursiva, no modo de ensinar, torna-se relevante porque considera as “[...] condições que propiciam a produção de sentidos na outra língua e ao componente ideológico da linguagem através das práticas sociais enquanto materialização cultural.” (PEDROSO, 2008, p. 200). Essa nova concepção de linguagem, que ressalta o social, também apoia o processo de transformação do ser humano em seus aspectos interpretativos. Assim, o ensino da leitura em língua estrangeira, particularmente em língua inglesa, precisa de mudanças no modo como tradicionalmente tem sido trabalhado, na educação básica e na escola pública.

Neste artigo, será abordado, primeiramente, o conceito de linguagem, discurso, texto e de leitura, na perspectiva da Análise do Discurso (AD) de linha francesa. Em seguida, será apresentado uma discussão sobre as práticas de leitura do livro didático de Inglês *English and More*, do 6º ano do Ensino Fundamental, organizado e produzido pela Richmond Educação (2018) e que foi utilizado em 2020 e 2021 em uma escola pública do interior do Mato Grosso.

## CONCEITO DE LINGUAGEM, DISCURSO, TEXTO E LEITURA PARA A ANÁLISE DO DISCURSO

Os conceitos apresentados a seguir, fazem parte de uma dissertação de mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), intitulada “O Ensino da Escrita em Inglês: uma perspectiva discursiva”<sup>14</sup>

### LINGUAGEM

A análise do discurso entende a linguagem como mediação entre o homem e sua realidade natural e social. Tal mediação, que é o discurso, é considerada constitutiva, como ação que transforma. A linguagem não é transparente e é por meio dela que o homem se transforma e transforma a realidade em que vive, como também constrói a existência humana, atribuindo-lhe sentido. “Pêcheux considera a linguagem como um sistema capaz de ambiguidade e define a discursividade como a inserção dos efeitos materiais da língua na história, incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem.” (ORLANDI, 2005, p. 11).

Ainda conforme Orlandi (1987), a linguagem resulta da prática social e a justifica. A produção de sentidos resulta do funcionamento da sociedade através de recortes dela. A linguagem se materializa como trabalho, no sentido de que não tem um caráter arbitrário ou natural, mas necessário; nela se faz um percurso que passa pelo psíquico, pelo social e pelo domínio da ideologia.

A linguagem, como discurso, não é somente um universo de signos, ela é interação verbal e essa interação lhe é constitutiva. A linguagem é o lugar de manifestação da ideologia e não pode ser estudada fora da sociedade e desvinculada de suas condições de produção. Neder (1993) afirma que a verdadeira substância da linguagem é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação. A linguagem, como processo de interação verbal, não separa a enunciação de seu curso histórico, o que faz com que a enunciação seja assumida como realidade da linguagem e como estrutura socioideológica.

## DISCURSO

Na década de 60, Pêcheux começou a construir o conceito de discurso, a partir de outros conceitos oriundos da Linguística, do Materialismo Histórico, da Teoria da Ideologia e da Psicanálise. Nessa construção, foram discutidos os conceitos de língua e fala definidos por Saussure (2006), para quem a língua é social, quer dizer, “[...] é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.” (SAUSSURE, 2006, p. 17) e a fala é individual. Para Pêcheux, deveria haver um nível intermediário entre a língua e a fala e esse nível seria o discurso, objeto teórico da AD, que não seria nem universal, como a língua saussureana, nem individual como a fala nesse mesmo autor. Ele seria o nível da particularidade, determinado por classes sociais e inscrito numa relação ideológica de classes (PÊCHEUX, 1995).

Para a AD, o discurso não é transmissão de informação, já que nesta não existe a construção de sentidos porque eles são considerados preexistentes. No funcionamento da linguagem, há um complexo processo de constituição dos sujeitos e produção de sentidos, o que o desvincula da pretensa transmissão de informação. As

relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos afetados pela língua e pela história.

Como afirma Orlandi (1987), o discurso é efeito de sentidos entre locutores em processo dialógico. Assim, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, as condições de produção constituem o sentido dos enunciados produzidos pelos sujeitos. Na relação entre linguagem e sociedade, “[...] o discurso é definido como processo social, cuja especificidade está em que sua materialidade é linguística. Há, pois, construção conjunta entre o social e o linguístico.” (ORLANDI, 1994, p. 56).

O discurso é o lugar no qual notamos a relação entre linguagem, história e ideologia, compreendendo como a língua produz sentido por/para os sujeitos. Não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. O discurso é uma materialização da ideologia. Ele é um objeto sócio-histórico produzido no interior de formações discursivas (FDs) particulares que, para Pêcheux (1995), são lugares de construção dos sentidos, determinando o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição numa dada conjuntura.

Orlandi (2012, p. 73) ressalta ainda que: “O discurso não é um conjunto de textos, é uma prática. Para se encontrar sua regularidade não se analisam seus produtos, mas os processos de sua produção.” E, essa produção ocorre na combinação de dois processos: o processo parafrástico, que permite a produção do mesmo sentido, sob várias formas; e o processo polissêmico, responsável pelos possíveis sentidos diferentes e múltiplos. O primeiro corresponde à matriz da linguagem (estabilização do sentido) e o segundo, à fonte da linguagem (simultaneidade de movimentos distintos de sentido). Ambos são o fundamento da linguagem. Na perspectiva do discurso, esta tensão entre o mesmo e o diferente é o que constitui as várias instâncias da linguagem.

## TEXTO

A unidade da análise de discurso é o texto, definido aqui como a unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua realização. É uma unidade de análise não formal, mas pragmática, ou seja, estuda o uso da língua, em que a interpretação de um enunciado é determinada a partir de um contexto extra-linguístico. O texto pode ser uma letra, uma palavra, uma frase, um conjunto de frases, enunciados, páginas etc. Pode ser também todo um livro e como exemplo, podemos citar um romance. O que o define não é sua extensão, mas sim o fato de, ao ser referido à discursividade, constituir uma unidade de significação em relação à situação (ORLANDI, 2010). Ele é uma possibilidade de discurso, já que é espaço enunciativo, um todo organizado, repleto de sentidos possíveis.

Orlandi ainda esclarece que:

A noção de texto, enquanto unidade da análise de discurso, requer que se ultrapasse a noção de informação, assim como coloca a necessidade de se ir além do nível segmental. O texto não é soma de frases e não é fechado em si mesmo. Portanto, ao se passar para o texto como unidade de discurso, se passa da operação de segmentação para a de recorte. Passa-se da distribuição de segmentos para a relação das partes com o todo, em que se procuram estabelecer, através dos recortes, unidades discursivas. (ORLANDI, 2012, p. 28)

Para a AD, a linguagem não é transparente e o texto é visto como materialidade simbólica (sistema de representação), na qual há a relação da língua com a história. O texto é uma unidade de sentido em relação a uma situação, que se estabelece pela historicidade e resulta em um trabalho de interpretação. O mais relevante não é a sua organização linguística, mas sim como ele organiza a relação da língua com a história. Entender como um texto produz sentido é entendê-lo como objeto linguístico-histórico. Todo texto é heterogêneo:

quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos (imagem, som, grafia etc); quanto à natureza das linguagens (oral, escrita, científica etc); quanto às posições do sujeito (ORLANDI, 2010).

O texto é como espaço de dissensões e endossos múltiplos e se constitui de enunciados que podem marcar nele diferentes posições do sujeito. Tais posições correspondem a uma ou a diversas formações discursivas. O texto não é unidade de construção do discurso. “[...] a unidade de construção do discurso é o enunciado, mas ele tem de ser referido ao texto para poder ser apreendido no processo de construção do discurso.” (ORLANDI, 2012, p. 78).

## LEITURA

Na perspectiva da Análise do Discurso, a leitura é um processo discursivo que é produzido num contexto sócio-histórico, no qual o leitor não apreende meramente um sentido, ele atribui sentidos ao texto.

De acordo com Orlandi,

[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. (ORLANDI, 2012, p. 49)

Ler é, portanto, produzir sentidos, pois o texto não é um produto fechado e que tem apenas um sentido e uma interpretação. O texto é uma unidade da análise de discursos repleta de sentidos possíveis que são construídos e ocorrem na relação entre o sujeito da linguagem, a história e a materialidade linguística.

A leitura concebida como prática enunciativo-discursiva, considerando aspectos relativos à subjetividade, à identidade, e a mecanismos de relativização, propicia posturas críticas e efetivas capacidades enunciativas. Nesse processo, o entendimento e as reflexões sobre o ato de ler devem levar em conta as condições de produção, ou seja, os interlocutores, o contexto social, histórico e ideológico.

## PRÁTICAS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS - ENGLISH AND MORE

Para exemplificar e demonstrar as práticas de leitura em inglês que ocorrem no ensino fundamental, apresentaremos alguns recortes retirados do livro didático de inglês *English and More*, do 6º ano do Ensino Fundamental, organizado e produzido pela Richmond Educação (2018) e que foi utilizado em 2020 e 2021 em uma escola pública do interior de Mato Grosso.

No ensino fundamental (6º ano), em geral, o trabalho com a leitura nas aulas de inglês segue o que o livro didático (LD) determina. A leitura é trabalhada através de pequenos textos e com perguntas fechadas, isto é, que não possibilitam outros sentidos.

Vejam os **Exemplo A:**

### Reading

5. Read the text below.

#### Ferlin Setiasih: Why I Learn English

ABC Education  
Posted Wed 28 Sep 2016, 11:02am  
Updated Wed 28 Sep 2016, 8:10pm



Estudante indonésia, 2017.

Ferlin Setiasih from Indonesia is part of the Learn English community. She shares her experience of learning English and what her goals are when it comes to the language.

#### How are you learning English?

I always listen to music and use the dictionary when I learn English. I also ask my teacher about grammar and anything I don't know.

#### Why do you think learning English is important?

I think learning English is very important because English is a global language. Simply put, it allows you to understand what people are talking about when you listen or watch news in the English language.

#### What do you love most about learning English?

I think I love it when I can talk to other people who use English. I learn English because I hope I can study abroad with a high TOEFL or IELTS score.

#### Glossary

<b>abroad:</b> no exterior	<b>learn:</b> aprender
<b>allow:</b> permitir	<b>score:</b> pontuação
<b>goals:</b> objetivos	<b>share:</b> dividir
<b>hope:</b> esperar	<b>understand:</b> entender

Available at: <<http://www.abc.net.au/education/learn-english/ferlin-setiasih-why-i-learn-english/7882154>>  
Accessed on: Nov. 9, 2017.

6. Answer the questions below in your notebook.

- a) Qual é o país de origem de Ferlin Setiasih?  
 b) De que forma ela costuma aprender inglês?  
 I. Ela ouve música.  
 II. Ela brinca com seus amigos.  
 III. Ela faz perguntas sobre gramática para seu professor.  
 c) Para Ferlin, por que é importante aprender inglês?  
 d) Com base no texto, copie no caderno as alternativas corretas.  
 I. Inglês é uma língua universal.  
 II. Inglês é a língua materna de Ferlin.  
 III. Ferlin pretende estudar fora de seu país.  
 IV. Ela pertence a uma comunidade de pessoas que estudam inglês.  
 V. TOEFL e IELTS são escolas que ensinam inglês para estrangeiros.

7. Based on the interview, match the actions to the pictures in your notebook. The pictures show some ways to improve your learning.

- listen to music      study abroad  
 use a dictionary      watch the news



Tip

Você já percebeu que muitas palavras em inglês são parecidas com as do português? Essas palavras são conhecidas como "palavras transparentes" (*transparent words*). *Music, experience, part* são algumas das que aparecem no texto. Quais outras você conseguiu identificar?

Culture

O **TOEFL** (*Test of English as a Foreign Language*) é o teste utilizado pelas universidades de países onde o inglês é a primeira língua. Ele avalia as quatro habilidades de comunicação – *reading, listening, speaking e writing*.

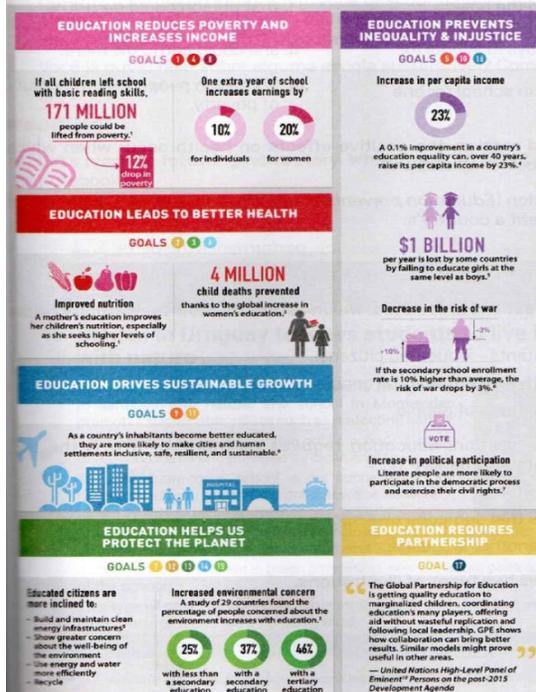
**IELTS** (*International English Language Testing System*) é um teste usado em universidades do Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia, sendo uma alternativa ao TOEFL, mais popular nos Estados Unidos.

ILUSTRAÇÕES: VISUENTE/RENDONKA

Vejam os Exemplo B:

Reading

6. Read the infographic and choose the right option(s) below. Answer in your notebook.



Available at: <<https://www.globalpartnership.org/multimedia/infographic/education-and-global-goals>>. Accessed on: Aug. 23, 2017.



Assista ao vídeo publicado pela ONU (Nações Unidas) sobre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/meio-ambiente/2015/09/confira-video-da-onu-sobre-as-17-metas-globais>> (acesso em: 24 ago. 2017). No vídeo, o Brasil está representado por artistas como Wagner Moura, Rodrigo Santoro, Alice Braga, Gilberto Gil, Criolo e Lenine.

Glossary

The text in the blue strip on the previous page:

- a) explains what the 17 world goals are.
- b) presents statistics on education.
- c) emphasizes that education helps to reach the goals.

**concerned:** preocupado(a)  
**earnings:** renda/salário  
**environment:** meio ambiente  
**goal:** objetivo  
**income:** renda/receita  
**increase:** aumentar  
**less than:** menos do que

7. Answer in your notebook. Go back to the previous page and read the **pink** section of the infographic, *Education reduces poverty and increases income*.

Based on the text, match the columns.

- |   |   |
|---|---|
| [ 1 ] If all children learn the basic reading skills,     | I. that person could earn 10% more.               |
| [ 2 ] If an individual stays in school for one more year, | II. she could earn 20% more.                      |
| [ 3 ] If a woman stays in school for one more year,       | III. 171 million people could get out of poverty. |

8. According to the **red** section, the positive effects on health occur when which family member gets better education?

9. Read the **purple** section (*Education prevents inequality & injustice*). Education for all students can benefit a country's:

- |                       |                           |
|-----------------------|---------------------------|
| a) economy.           | c) performance in sports. |
| b) democratic system. | d) safety.                |

10. The **blue** and **green** sections are related. Which keywords show their affinity? Write in your notebook.

- a) A country's inhabitants – educated citizens.
- b) Sustainable growth – environmental concern.
- c) More likely – percentage of people.

11. Now read the **yellow** section, *Education requires partnership*. Why is the text written between quotation marks ("")?

- a) To highlight the text.
- b) To show the words that someone else spoke.
- c) To show a text in another language.

12. The infographic shows two types of illustrations.

Type 1



Type 2



Answer in your notebook. What is the difference between them?

Nos exemplos A e B, os textos apresentam um único sentido, que é direcionado pelo autor, cabendo ao leitor descobrir tal sentido durante a leitura. Em outras palavras, podemos dizer que o texto continua se sobrepondo ao leitor porque é ele quem determina as leituras possíveis. As atividades de múltipla escolha apresentadas,

nas quais apenas uma resposta é considerada certa, nos mostram que essas respostas são, também, fechadas, e o texto não é visto como um espaço de múltiplas interpretações. A leitura é linear e com perguntas de compreensão óbvias que aparecem na ordem em que as informações são mostradas no texto.

Tanto no exemplo A quanto no exemplo B, existe a inclusão de um glossário após o texto que se reduz à tradução de vocábulos, fazendo parecer que, em cada termo traduzido, esgotam-se os sentidos da palavra na língua original. Além disso, percebemos que as atividades de associação de colunas e as atividades com perguntas (qual, quando, por que) limitam o trabalho do aluno.

Segundo Goodman (1995, apud GASPARINI, 2012, p. 225) a leitura é um processo psicolinguístico, no qual existe a relação entre o pensamento e a linguagem.

[...] é um processo psicolinguístico na medida em que começa com uma representação linguística de superfície codificada por um autor e termina com o sentido construído pelo leitor. Há assim uma interação fundamental entre linguagem e pensamento no ato de ler. O autor codifica o pensamento em linguagem e o leitor decodifica a linguagem em pensamento.

As atividades apresentadas fazem parte de um processo de leitura que se concentra na decodificação linguística, para o qual o texto é a única fonte de “informação”, tem um sentido e o aluno deve apreendê-lo. Neste livro didático de língua estrangeira, o aluno-leitor não interpreta, apenas reconhece sentidos, ou seja, um único sentido e uma única possibilidade de leitura.

Visando atender as necessidades dos estudantes no mundo contemporâneo e não limitar suas potencialidades, ressaltamos que a leitura em língua estrangeira, seja trabalhada, como prática discursiva, que considere aspectos relativos à subjetividade, à identidade e propicie posturas críticas e efetivas capacidades enunciativas. Nesse

processo, o entendimento e as reflexões sobre o ato de ler devem levar em conta as condições de produção, ou seja, os interlocutores, o contexto social, histórico e ideológico. O espaço para a interpretação do aluno-leitor sobre o que ele lê, também não deve ser esquecido, visto que:

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. [...] O homem não pode, assim, evitar a interpretação, ou ser indiferente a ela. Mesmo que ele nem perceba que está interpretando – e como está interpretando – é esse um trabalho contínuo na sua relação com o simbólico. (ORLANDI, 2012, p. 9-10)

“O trabalho com a interpretação é condição constitutiva da atividade de leitura, de tal maneira que não existe a possibilidade de dispensá-la do fazer humano. A interpretação é o modo natural de funcionamento da ideologia.” (BARBOSA, 2015, p. 47)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, abordamos os conceitos de linguagem, discurso, texto e leitura a partir de uma perspectiva discursiva e discutimos sobre as práticas de leitura no livro didático de inglês *English and More*, do 6º ano do Ensino Fundamental, organizado e produzido pela Richmond Educação (2018). As atividades de leitura apresentadas impõem a homogeneização na construção de significados, não levam em conta a heterogeneidade e a subjetividade na prática enunciativa. A compreensão e interpretação já estão prontas. As atividades não dão margem a deslizamentos, a outras leituras, a vários posicionamentos, a questionamentos diversos. O texto tem um sentido e o trabalho do aluno é reconhecê-lo.

Na contemporaneidade, o ensino de leitura, nas aulas de inglês, deve se adequar às necessidades das práticas sociais, o que resulta em mudanças metodológicas e didáticas. O texto, contrariamente ao que vem sendo praticado, não deve ser usado, unicamente, para ensinar gramática e vocabulário; nem a atividade de tradução linear do texto deve se impor como única atividade de compreensão; a concepção de leitura não é reconhecimento de palavras, estruturas linguísticas e gramaticais- como se essa fosse a única forma de se entender um texto; a leitura é efeito de sentido entre interlocutores: o autor e os leitores.

Este estudo evidenciou que as atividades de leitura do livro didático concebem tanto o professor quanto os alunos como sujeitos que não têm, ou têm pouco, direito à interpretação. Dito de outra forma, as atividades de leitura não se aproximam de uma abordagem discursiva do trabalho com a linguagem. Como conclusão, sugerimos mudanças no modo de compreender a leitura e o trabalho didático com essa habilidade, na educação básica e na escola pública, visando privilegiar a dimensão discursiva e contribuir para a formação de um sujeito-leitor crítico e capaz de interpretar e produzir sentidos na língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Neuzamar Marques. **O ensino da escrita em inglês: uma perspectiva discursiva.** Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

GASPARINI, Edmundo Narracci. A interpretação de textos em língua estrangeira: entre a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo. *In:* CORACINI, M. J.; e BERTOLDO, E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira).** 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p.223-250.

NEDER, M. L.C. **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa.** *In:* Polifonia, nº 01, Cuiabá: EdUFMT, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena. *In:* ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.) **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1987, p.81-96.

\_\_\_\_\_. **Discurso, imaginário social e conhecimento.** Em aberto, Brasília, ano 14, nº. 61, p. 52-59, jan./mar. 1994.

\_\_\_\_\_. **Estudos da Língua(gem).** Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. Vitória da Conquista, nº. 1, p. 9-13, junho de 2005.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 9 ed. Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. (Trad. E. P. Orlandi et ali). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PEDROSO, Sérgio Flores. **Da teoria à prática:** análise do discurso e ensino de línguas não-maternas. *In:* Assis- Peterson, A. A.(Org) **Línguas estrangeiras:** para além do método. São Carlos: Pedro & João Editores/ Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 200.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral.** 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

VALVERDE, Izaura. **English and More,** 6º ano, ensino fundamental, 1.ed. São Paulo: Richmond Educação, 2018.



# 13

*Carlos Henrique Alves Vieira  
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida*

## **UMA ANÁLISE DE ELEMENTOS LÉXICO-GRAMATICAIS NA POESIA DE CARTOLA**

## INTRODUÇÃO

O Samba é o gênero musical de maior identidade nacional, tanto interna quanto externamente. O nome “samba” se deve provavelmente à grafia “semba”, de origem angolana. A popularização do ritmo se deu, principalmente, pelos blocos de carnaval e pelas escolas de samba do Rio de Janeiro no início do Século XX. A música dos morros e botequins da cidade foi, gradualmente, crescendo com o surgimento de muitos importantes compositores, fundamentais para a massificação desse gênero, tais como: Noel Rosa, Pixinguinha, Cartola, Nelson Cavaquinho, entre muitos outros.

No entanto, o gênero não é exclusivo para a criação de sambas-enredo cantados no carnaval e fundamentais para o desfile das escolas de samba. Há algumas subcategorias do ritmo, sendo o enredo uma delas. Dentre essas subcategorias, destacam-se o Partido Alto, o Samba de Roda, a Marcha de Carnaval, o Pagode, o Samba-Choro, o Samba-Canção, o Samba de Gafieira, o Samba-Rock ou até mesmo a Bossa Nova. Cartola (1908-1980), considerado por muitos críticos e público o maior compositor de samba de todos os tempos, teve vasta criação musical dentro do gênero, com muita peculiaridade, especialmente poética.

A temática de sua obra é variável, como também cíclica, pois há, ao que parece, grande recorrência a temas específicos como o amor, a dor, a dor de amor, o amor ao morro/ Mangueira, o sagrado, a desilusão de amor. A sua obra foi construída dentro desses pilares temáticos unidos a sofisticadas escalas melódicas criadas em seu violão e com parcerias precisas com outros letristas/melodistas, como Carlos Cachça, Roberto Nascimento, dentre outros.

O entendimento da poesia de Cartola vai além do gênero Samba, posto que o Samba (e a música em geral) é também o retrato de uma época, um tempo, isto é, mistura-se com o comportamento, o modo de vida social e desenha o contexto sociocultural do homem.

Como diz Salomão (2015), o Samba foi adaptado para a realidade brasileira, primeiramente dos escravos e, depois, da sociedade no geral, chegando às suas muitas manifestações existentes hoje. As raízes do samba de Cartola estão fixadas na sociedade dos anos 30 até o ano de 1980, em que ocorre o falecimento do poeta. Nesses cinquenta anos, o Samba passou por várias fases, nas quais se firmou como gênero brasileiro, modificou-se, caiu em popularidade e sobreviveu como gênero musical essencial no Brasil.

A análise dos elementos léxico-gramaticais revelará como o eu-poético do sambista concebe, dentro de sua obra, as entidades humanas e não humanas, ou seja, as coisas e os fatos humanos tematizados em sua poesia. Para tal análise, serão utilizados os princípios teórico-analíticos da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (2004) e Halliday e Matthiessen (2014), mais especificamente da Gramática Sistêmico-Funcional-GSF e seu Sistema de Transitividade.

Por toda a importância de Cartola para o Samba e para a música popular brasileira, posto que o poeta foi decisivo tanto na criação quanto na difusão desse gênero, a análise de parte de sua obra pode transcrever a visão e o entendimento do eu-poético sobre o mundo de seu tempo e suas experiências dentro dele, como também fatos sociais peculiares desse contexto específico da música e outras situações gerais que envolvem a vida do homem em sua sociedade e no mundo.

## ORIGENS E HISTÓRIA DO SAMBA

As origens do gênero Samba estão nas raízes culturais e rítmicas africanas, que, no Brasil, sofreram determinantes influências no estado da Bahia e posteriormente no Rio de Janeiro, onde se firmou como gênero musical. Mas para tal status, passou por algumas fases desde o Século XVIII, em que começou como a dança de roda

dos escravos na Bahia, como informa Salomão (2015). Essa dança realizava-se basicamente pela presença de um dançarino ao centro da roda, dançando ao som de palmas e instrumentos de percussão.

Como destaca a autora, o Samba foi modificando-se de acordo com as mudanças sociais. Com a transferência da mão-de-obra escrava para o Vale do Paraíba, o declínio da produção cafeeira e o fim da escravidão, o processo migratório dos negros foi destinado aos grandes centros urbanos localizados mais ao Centro-Sul do país, especialmente o estado do Rio de Janeiro.

Com a chegada dos negros, houve também o processo de misturas rítmicas do Samba ou dança de Roda com os já existentes na Zona Urbana da então capital do Brasil, tais como o maxixe. De acordo com site Samba Carioca e Salomão (ibid.), o primeiro samba a ser oficialmente gravado foi "Por telefone", do compositor Donga (Ernesto dos Santos), de acordo com o site; e Donga e Mauro Almeida, de acordo com a autora. Anteriormente a isso, outras manifestações do samba já se faziam existir, como as marchinhas de carnaval, a exemplo de Ô abre alas, de Chiquinha Gonzaga em 1899.

As primeiras gravações de samba datam do início do Século XX, mais precisamente a partir do ano de 1903. Para sistematizar o gênero e ganhar apoio popular cada vez maior, o Samba Carioca (ibid.) explica que surgiu um movimento de congregação dos sambistas, que ficaria conhecido como "escolas de samba".

O bairro Estácio de Sá foi o escolhido para abrigar a primeira escola de samba, Deixa falar, na década de 1930. Houve também, nessa ocasião, a introdução de novos instrumentos musicais que caracterizariam cada vez mais o gênero, como o surdo e a cuíca. Também nessa época, começam a surgir nomes marcantes de toda a história do samba e da música popular brasileira, como Noel Rosa e Cartola, este último como fundador da Estação Primeira de Mangueira, que foi a primeira campeã oficial do carnaval carioca nessa mesma década.

O Samba, de fato como gênero musical, passou a existir como decorrência da criação de blocos e grupos carnavalescos e, depois, das escolas de samba. Segundo Silva e Oliveira Filho (1998, p. 79), a palavra samba tem semântica, nas línguas bantas, de invocação, reza, lamento, queixa e outras acepções próximas a esse sentido.

Como diz o próprio poeta, a fase inicial do samba concentrava-se na união entre os sambistas da Estácio e da Mangueira, o que acontecia em reuniões na casa das chamadas “tias do samba”, velhas sambistas. Mas, muitas vezes, as concentrações eram proibidas ou interrompidas pela polícia, já que o samba era considerado música de marginal. As rodas de samba nas ruas e no asfalto também acabavam mal, com a prisão dos frequentadores, mas a polícia não subia os morros para coibir as batucadas.

O samba foi se popularizando cada vez mais com as escolas de samba e com as grandes vozes do Brasil na época, como Francisco Alves, cantor de muita popularidade e intérprete de alguns dos primeiros sambas de Cartola. Em 1935, pela primeira vez, as classes dominantes aceitaram as escolas de samba como parte integrante da programação de carnaval, inclusive com dia e local para a realização do desfile, chegando ao que se conhece hoje no Brasil e no mundo.

## CARTOLA: VIDA E CARACTERÍSTICAS MUSICAIS

De acordo com Silva e Oliveira Filho (1998, p. 24), o poeta nasceu na cidade do Rio de Janeiro, no bairro do Catete, aos onze dias de outubro de 1908. Pobre e numerosa, a família teve de se mudar para o Morro de Mangueira em 1919. Na adolescência, por volta dos 15 anos, após o falecimento da mãe, as coisas ficaram ainda mais complicadas para ele e a família, optando o pai por obrigá-lo a bus-

car o próprio caminho, principalmente por causa do desinteresse pelo trabalho e do mau desempenho e faltas do filho na escola.

O poeta teve de iniciar uma nova fase de sua vida: viver por conta própria pelo morro. Como relatam Silva e Oliveira Filho (ibid.), Cartola logo improvisou um barraco para dormir e nele quase não se encontrava, pois passava boa parte do seu tempo “no mundo”, inclusive na “zona de meretrício”, até que foi acometido por algumas DSTs, ficando aos cuidados de Dona Deolinda, que o alimentava e lavava suas roupas. Deolinda, mais velha e casada, logo substituiu o marido pelo “quase menino” Cartola e acabou se tornando a primeira mulher do poeta.

Entre uma roda de samba e uma cerveja, o compositor trabalhava agora na construção civil, sendo considerado o melhor pedreiro do Morro de Mangueira à época. No entanto, como de costume, não era muito chegado ao trabalho, ficando a cargo de Dona Deolinda a responsabilidade pelo sustento da casa com lavagem de roupas e costuras, já que Cartola dedicava muito de seu tempo a outras mulheres e ao Bloco dos Arengueiros, que além de fazer batucada, brigava, apanhava, batia, ia preso, arrumava confusão Mangueira a fora.

Em abril de 1928, os arengueiros comprometeram-se mais com a música, deixando as brigas e confusões em segundo plano, e foi nesse período que fundaram a Estação Primeira de Mangueira, sendo as cores verde e rosa escolhidas por Cartola. O desenvolvimento do samba como gênero musical tem Cartola como um dos seus principais agentes, uma vez que, mesmo o samba sendo realizado por meio de instrumentos musicais rítmicos como cuíca, agogô e reco-reco (todos de macumba e trazidos pelos negros da Bahia para o Rio de Janeiro), o movimento nasceu dos grupos carnavalescos da cidade maravilhosa. Esta posteriormente foi cenário da criação das primeiras escolas de samba, como a Mangueira, e do próprio gênero musical.

Sobre os dotes musicais, o próprio poeta descreve os primeiros contatos com a música, segundo Silva e Oliveira Filho (1998, p. 61): “Eu aprendi a tocar violão sozinho. Meu pai tocava e eu ficava olhando pros dedos dele. Quando ele saía pra trabalhar, eu pegava o violão e repetia o que ele fazia”. Cartola ainda ressalta que começou primeiro com o cavaquinho e só depois passou para o violão.

A produção musical de Cartola a partir de 1934 começou a crescer tanto em quantidade quanto em qualidade. Como destaca os autores, o sambista era um bom instrumentista e melodista. As letras das canções nesse período eram quase sempre escritas por Carlos Cachça, um de seus melhores parceiros e o melhor letrista do morro. Para aprimorar a técnica poética, Cartola começou a ler mais poesia, especialmente nomes como Gonçalves Dias, Castro Alves e Olavo Bilac, com a finalidade de também compor sozinho.

Os cantores mais populares da época passaram a procurar por letras e poesia mais bem elaboradas e isso foi de muita valia para o músico devido à sua qualidade poética e dos também ricos dotes musicais de seus parceiros. Em 1934, como explicam Silva e Oliveira Filho (1998, p. 102), Cartola já tinha mais de oito de seus sambas gravados por grandes intérpretes brasileiros e já era oficialmente um compositor antes mesmo de ser consagrado pelo trabalho com a Mangueira.

Dona Zica conhecia Cartola desde a meninice e chegou a morar com ele, em 1934, antes mesmo de se relacionarem, pois Dona Deolinda, bondosa de práxis, a acolheu em sua casa quando estava desamparada e com uma filha nos braços. Anos após a morte de D. Deolinda, ele e D. Zica se envolveram e permaneceriam juntos de 1952 até a morte do poeta em 1980. Zica foi muito importante para a vida e carreira do poeta, que, à época do início do relacionamento, passava por uma fase conturbada. Cartola encontrava-se afastado do samba, não ia às rádios e suas músicas não eram mais gravadas, vivia uma fase de desgosto com a música e o amor.

Como a música não lhe rendia mais dinheiro, o poeta passou a lavar carros em Copacabana e muitos achavam que ele até já havia morrido. Silva e Oliveira Filho (1998, p. 168-169) dizem que o apoio de D. Zica e a ajuda de Sérgio Porto foram fundamentais para o “renascimento” do poeta. Porto o levou à Rádio Mayrink Veiga, todavia ainda não foi suficiente para fazer com que Cartola e sua música engrenassem; somente depois de participações em programas de rádio, jornais, revistas, espaços midiáticos em que o público teve certeza de que o grande sambista estava vivo, ele voltou à ativa musical.

Para melhorar as condições de vida, o poeta, D. Zica e alguns sócios investiram em uma nova empreitada: o Restaurante Zicartola. Neste, havia, além das feijoadas e outros pratos feitos por D. Zica, muito samba. Apresentavam-se no espaço grandes nomes do samba como: Zé Ketí, Paulinho da Viola, Geraldo das Neves, Jorge do Pandeiro, Nelson Cavaquinho e o próprio Cartola. O empreendimento teve vida, sobrevida e acabou no ano de 1965. O Zicartola teve, entretanto, significativas contribuições para o cenário cultural da cidade e do país naquela época, visto que congregava seletos grupos de intelectuais e artistas, tendo, por exemplo, o show “Opinião”, estrelado por Nara Leão e posteriormente por Maria Bethânia, idealizado no seu espaço.

Como destacado acima, vários nomes da MPB e do Samba gravaram os sambas de Cartola. Silva e Oliveira Filho (1998, p. 215) ressaltam que o sambista, até o ano de 1974, só havia gravado fazendo participações em discos de outros artistas. Nesse ano, aos 65 anos de idade, grava o primeiro elepê, com boa receptividade de crítica e público; em 1976, o segundo; em 1977, o terceiro; e o quarto, em comemoração aos seus 70 anos, em 1979. Este antecedeu o ano da morte de Cartola, que foi reconhecido e recompensado, nos seus últimos anos de vida, pelo seu talento único e vasta obra.

A obra de Cartola possui influência estética de grandes poetas, como Castro Alves, Olavo Bilac e Gonçalves Dias. Silva e Oliveira

Filho (ibid.) chama a atenção para o contraste entre o pouco grau de instrução do poeta e os jogos de rimas encontrados nas letras de suas canções, provavelmente adquiridos nas leituras desses e de outros escritores de poesia.

Musicalmente, os seus contatos com Carlos Cachaca, Villa-Lobos, Aluísio Dias, Noel Rosa, Carmem Miranda, Silvio Caldas, dentre outros, também parecem ter deixado marcas na música de Angenor de Oliveira. Já em relação aos temas, todos parecem intrinsecamente ligados à questão dos sentimentos do poeta, como afirma Nogueira (2005, p. 5). Entretanto, não se trata de sentimentos específicos e sim de sentimentos variantes e profícuos, que, como deslinda a mesma autora (p.118), originam-se das questões de afetividade, de ser um homem comum, da questão social, da sua relação com a vida e com as pessoas, do gênero musical (samba) que se confunde com a sua própria história de vida, da Mangueira enquanto sua “casa” e escola de samba que fundou.

## A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (GSF) E O SEU SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

A Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004-2014) baseia-se no estudo das funções sociais que o texto e a língua representam. O estudo sistêmico da linguagem não se realiza, portanto, partindo “da gramática pela gramática”, mas sim da gramática como representações das experiências individuais e coletivas do homem no mundo. A gramática, do ponto de vista sistemicista, serve aos propósitos sociais do homem, organizando a sua vida. Como observam Fuzer e Cabral (2014, p. 21), é pela linguagem que agimos, solicitamos bens e serviços ou informações,

ou seja, tudo é feito pelo uso do texto em um dado contexto. Isso significa que o texto é um modo de agir socialmente e, em decorrência disso, o falante-escritor faz, a todo o momento, escolhas léxico-gramaticais para adaptar-se aos contextos que subjazem à linguagem.

Halliday (1994) teoriza que existem dois tipos de contexto: o de cultura e o de situação. O primeiro diz respeito às experiências humanas de modo mais globalizado socialmente, isto é, o lócus das práticas sociais gerais. O outro, por sua vez, designa as práticas sociais mais imediatas, nas quais ocorre a produção imediata do texto, ou seja, a produção de texto em situações mais específicas.

O desenvolvimento de uma teoria gramatical para a descrição dessas experiências do homem enquanto ser social foi possível com a priorização analítica dos elementos léxico-gramaticais fundamentais para o desenvolvimento/formação das sentenças gramaticais, ou seja, os principais papéis gramaticais dentro da estrutura léxico-gramatical das línguas e com base nos princípios das relações paradigmáticas e sintagmáticas da linguagem.

Halliday e Matthiessen (2004, p. 59) dizem que esses tipos de elementos são basicamente três: processos (realizados pelos grupos verbais), entidades (realizados por nomes) e qualidades (realizados por adjetivos). Esses tipos de elementos são categorizados pela Gramática Sistemico-Funcional (ou GSF) e o seu Sistema de Transitividade e serão apresentados<sup>15</sup> sinteticamente na sequência, com ênfase nos processos, que são elementos fundamentais para a descrição da experiência de acordo com o aporte teórico sistemicista.

#### ▪ **Processos**

Os processos são significados que expressam a experiência humana, pois, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 213), dizem respeito aos fatos e experiências humanas do

15

Os exemplos aqui utilizados foram retirados de Vieira (2016).

acontecer, fazer, sentir, dizer, ser ou ter. Ou seja, todos os significados serão construídos dentro de um desses campos semânticos, é como dizer que, a partir dos verbos, o homem descreve a sua experiência. A GSF classifica os processos em seis tipos, a saber:

**a.** Materiais

A palavra material indica os tipos de processos que denotam concretude, que são as ações ou o fazer que provocam mudanças externas, interiores ou físicas nas coisas, nas pessoas, nos objetos e tantos outros. Exemplos:

A1) Maria esfriou o mingau do bebê.

A2) O governo subiu novamente a taxa de juros bancários.

**b.** Mentais

São os que designam os processamentos da mente e as experiências da nossa consciência. Podem referir-se a estados mentais de afeição, cognição, desejo ou percepção. Esses estados são tipicamente humanos, mas podem ser encontrados em outras entidades ou seres.

B1) Muitas pessoas ingênuas não se lembram do passado dos políticos.

B2) Notamos a falta de informações nos jornais.

**c.** Relacionais

São processos que expressam a caracterização dos seres, quando são identificados por suas características e identidades. Por isso, ajudam categorizar coisas e a estruturar conceitos sobre elas. São designados principalmente pelos verbos ser/ estar e ter.

C1) O deputado é a bola da vez na Lava Jato.

C2) A investigação é sobre lavagem de dinheiro.

C3) O artista tem um belo apartamento na ilha de Manhattan.

C4) O orador tinha uma incrível dicção.

**d.** Verbais

Com sugestivo nome, estes processos são atribuídos aos atos de dizer, essencialmente pela característica humana da fala. É por eles que podemos reproduzir os atos de fala de outros, seja no texto narrativo, seja na reprodução de informações atribuídas a outras fontes.

D1) Acusaram o homem de estelionato.

D2) Disseram que o mundo ia se acabar.

D3) A população implora por justiça.

D4) A mãe reprende o comportamento da filha.

**e.** Comportamentais

Os processos comportamentais são referentes a comportamentos essencialmente humanos (fisiológicos ou psicológicos). Dos seis tipos de processos introduzidos teoricamente pela GSF, são os de características mais indefinidas, pois muitas vezes podem apresentar características dos outros, como avaliam Halliday e Matthiessen (2004).

E1) Na festa, as pessoas dançaram sem parar.

E2) Quando só se murmura, não se chega a lugar nenhum.

E3) Olhou com desdém para a manifestação.

f. Existenciais

São as que representam o que existe ou acontece e são os tipos de processos menos utilizados na práxis linguística de acordo com os autores. O verbo característico é “haver”, sendo também representados por “acontecer”. A oração existencial em português não apresenta a função sintática sujeito.

F1) Houve muito tumulto no protesto em frente ao congresso.

F2) Aconteceu um surto de dengue no país no último verão.

**Entidades**

São os participantes diretamente relacionados aos processos, isto é, os elementos componentes da frase cujas experiências são descritas pelos processos. Podem ser pessoas, coisas, objetos, etc. Exemplos:

1. Maria esfriou o mingau do bebê.
2. Muitas pessoas ingênuas não se lembram do passado dos políticos.
3. O deputado é a bola da vez na Lava Jato.
4. A população implora por justiça.

**Qualidades**

São atribuições ou características dadas às entidades participantes dos significados da experiência.

1. O bebê é chorão.
2. Muitas pessoas ingênuas não se lembram do passado dos políticos.
3. O deputado é a bola da vez na Lava Jato.

## MÉTODO DE ANÁLISE

Para analisar em pequena quantidade a poesia de Cartola e, ao mesmo tempo, tentar compactar a grande variedade de suas temáticas, foram selecionadas 12 letras de canções, dentro de seis eixos temáticos que são, supostamente, mais significativos dentro de sua obra: religiosidade/devocão; amor; dor de amor/desilusão amorosa; desilusão/tristeza/desesperança; otimismo/esperança; exaltação ao morro/Mangueira, dado que esses temas sugeridos são condizentes com a explanação de Nogueira (2005) sobre a relação fundamental entre sentimento e poesia na obra do sambista.

O processo analítico é realizado por método qualitativo que, de acordo com Dornyei (2007), efetiva-se basicamente pela interpretação dos dados em estudos linguísticos. A interpretação dos dados far-se-á, pois, com a análise das letras, com ênfase nos processos (grupos verbais) utilizados pelo poeta, já que esses carregam, como preconiza Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2014), a carga semântica dentro dos fraseados das línguas, isto é, são as palavras que significam na linguagem humana, que codificam os significados da experiência com a participação de entidades e outros elementos, como as qualidades e circunstâncias.

As letras serão analisadas logo abaixo dos versos, com as análises entre parênteses, com foco nos elementos léxico-gramaticais (destacados em **negrito** dentro de cada verso analisado) e os seus significados dentro das canções. Nas discussões, os elementos léxico-gramaticais serão relacionados às temáticas, a fim de que essas relações entre papéis gramaticais e temas sejam melhor esclarecidas. Os elementos léxico-gramaticais, tais como entidades e qualidades, serão relacionados aos processos, visto que, como esclarecido acima, são os grupos verbais o centro da significação nas línguas humanas, e, desse modo, as análises partirão fundamentalmente deles e da sua relação com os outros componentes semiótico-linguísticos contidos nos fraseados das letras selecionadas.

## PROCESSO ANALÍTICO

### RELIGIOSIDADE/DEVOÇÃO

#### Grande Deus

Deus

Grande Deus

Meu destino, bem vê, **foi** traçado pelos dedos teus

(Este processo relacional classifica o “destino” do eu-lírico como um plano de Deus, pois é a ele a quem se dirige, como observado no verso anterior)

Grande Deus

De joelhos aqui eu voltei para lhe implorar

Oh, oh

**Perdoai**-me, sei que errei um dia

(O processo material perdoai encontra-se no imperativo e representa um pedido de perdão do eu-lírico aos seu Deus)

Oh, oh

Perdoai-me, pelo nome de Maria

Que nunca mais **direi** o que **não devia**

(O primeiro processo, direi, indica o arrependimento da voz poética por algo que proferiu impertinente na visão do seu Deus, o que se confirma com a negativa “não devia” na sequência).

Eu errei, grande Deus, mas quem é que não erra?

Quando vê seu castelo desabar sobre a terra.

#### Enquanto Deus consentir

Enquanto Deus **consentir** vou vivendo

(De acordo com a voz poética, a sua vida depende de Deus, já que o processo material consentir confirma isso)

E a cada dia que passa **aprendendo**

(O processo mental cognitivo aprendendo sugere a consciência do poeta de melhorar como ser humano, pois o passar dos dias lhe traz aprendizado e consequente satisfação)

A **amar** ao próximo como eu amo os meus

(Seguindo os princípios cristãos, o eu-lírico acredita que o amor ao próximo é necessário para a evolução; o processo mental afetivo amar expressa essa intenção)

Pois se todos que existem na terra são filhos de Deus

Enquanto Deus consentir vou andando

Em cada esquina que paro **pregando**

(O processo verbal pregando expressa a ação e/ou intenção do eu-poético de falar sobre o evangelho que aprendeu no livro de catecismo)

O pouco que aprendi em um livro de catecismo

E quanto seres humanos eu **tiro** do abismo.

(O processo material tiro significa que o poeta ajuda, com a pregação do evangelho, outros indivíduos).

Nunca uses a injúria como arma de defesa

**Agradeças** sempre a Deus o que tiveres à mesa

(O processo comportamental agradeças, segundo a voz poética, funciona como um ritual necessário para relacionar-se com Deus)

Amparai os inocentes, se for cedo dê-lhe luz

Sem **contar** com a recompensa do grande mestre Jesus.

(Este processo comportamental contar diz que se deve fazer o bem ao próximo sem esperar por recompensas de Deus, ou seja, fazer de coração aberto e boa vontade)

## AMOR

**Nós dois**

Está **chegando** o momento de irmos pro altar nós dois  
 (Este processo representa a ação do poeta e D. Zica de oficializarem a união após alguns anos juntos. A própria D. Zica relata o momento em que Cartola lhe mostra a nova composição)

Mas antes da cerimônia devemos pensar em depois

**Terminam** nossas aventuras

(Este processo marca a decisão do poeta de permanecer sempre com a companheira sem procurar por ilusões e aventuras fora do casamento)

**Chega** de tanta **procura**

(Este processo material representa a escolha definitiva da companheira, o amor verdadeiro, pois se relaciona à entidade nominal procura)

Nenhum de nós deve **ter** mais alguma **ilusão**

(Este processo relaciona-se à entidade “ilusão”, que deve ser banida da vida do poeta e da bem-amada a partir do casamento)

Devemos **trocar** ideias e **mudarmos** de ideia nós dois

(Este processo material transformativo, mudarmos, diz respeito ao modo de pensar após o diálogo, representado pelo processo material trocar, discutir, dialogar)

E se assim procedermos **seremos felizes** depois

(O processo relacional seremos refere-se às entidades poeta e D. Zica, que serão felizes se estarem em acordo após os diálogos, como dito no verso anterior)

Nada mais nos interessa, sejamos indiferentes

Só nós dois, apenas dois eternamente.

**Cordas de aço**

Ai, essas cordas de aço

Esse minúsculo braço

Do violão que os dedos meus acariciam.

Ai, esse bojo perfeito

Que trago junto ao meu peito

Só você, **violão, compreende** por que **perdi** toda a alegria

(Neste verso, a voz poética tem como interlocutor a entidade violão, pois é a ela que direciona o seu discurso. O violão é com quem a voz compartilha os seus sentimentos, fato percebido pelo uso do processo mental cognitivo compreende relacionado a ele. A voz desabafa com o violão, dizendo, por meio do processo relacional perdi, que está sem alegria, triste, etc.).

E, no entanto, meu **pinho**, pode crer

(Aqui, refere-se novamente ao violão com o uso da entidade e sinônimo pinho)

Eu adivinho

Aquela **mulher** até hoje está nos **esperando**

(Agora, o poeta fala no bem-amado utilizando a entidade mulher, que, segundo ele acredita, o está esperando juntamente com o companheiro violão).

Solta o som da madeira

**Eu, você** e a **companheira**

(O poeta deseja estar junto ao violão e à companheira).

À madrugada **iremos** pra casa cantando.

(No final da história trazida pela letra da canção e na idealização do eu-poético, o processo material de movimento iremos refere-se às três entidades: o poeta, o violão e a mulher, isto é, estarão juntos, felizes e cantando a caminho de casa)

## DOR DE AMOR/DESILUSÃO AMOROSA

**Tristeza**

Tristeza, quanta tristeza tenho eu

Só em saber que **vivo longe** dos carinhos teus

(Este processo material e a circunstância de modo longe relacionam-se à entidade tristeza do verso anterior, significando a dor do eu-poético referente à pessoa que se dirige na letra da canção)

A quem eu dediquei o meu amor sincero

E com **falsidades** me abandonou

(A entidade falsidades faz menção à entidade que a voz poética direciona-se na canção).

**Amentando** a minha dor

(O processo material transformativo aumentando designa a dor em gradação do eu-lírico proporcionada pela entidade fonte).

Aumentando a minha dor.

**Guardo a tristeza** comigo

(O poeta traz consigo a tristeza, fato representado pelo processo mental guardo)

Guardo a tristeza comigo porque

Dela sou o maior amigo

Depois que eu **perdi você**

(A causa da tristeza descrita nos versos anteriores é a perda do amor, representada pelo processo perdi e pela entidade você).

**Eu não canto não danço**

(Estes processos comportamentais não significam esses comportamentos em si, mas a perda da alegria, pois, se analisados pela relação que possuem com o verso anterior, "a falta de comportamento" é decorrente da perda da bem amada)

**Acabou** tudo pra mim

(Este processo refere-se à entidade “tudo”, que significa que mais nada tem sentido sem a companhia do grande amor)

Se eu cantar, certo a tristeza terá ciúme de mim.

Eu tive vontade, tive

De dar fim à minha vida

Mas **encontrei-te, tristeza**

(O processo material encontrei marca o encontro do poeta com a tristeza, a sua nova companheira, a tristeza)

Em pé na estrada perdida

Seguimos o mesmo rumo

E me **sinto** bem **feliz**

(O processo mental emotivo sinto tem como relação o atributo feliz, que não significa exatamente a felicidade do poeta, mas uma espécie de aceitação do poeta à dor que sente)

Mas sei, dizem que é o cúmulo

**Fazer** o que você diz.

(O processo material fazer tem relação implícita com o ato de suicídio, visto que a voz poética remete-se ao vocativo tristeza, substituído pela entidade você.)

### **Acontece**

Esquece nosso amor, vê se **esquece**

(O processo mental cognitivo esquece, mesmo não estando no imperativo, é uma sugestão ao vocativo de esquecer o amor entre ele e a voz poética)

Porque tudo no mundo acontece

E acontece que já **não sei** mais amar

(O processo mental cognitivo **sei**, em polo negativo, refere-se ao fato de não saber mais amar, de estar desiludido com o amor por algum motivo não explicitado)

Vai **chorar**, vai **sofrer**

(Embora o eu-lírico não deseje mais a companhia do seu interlocutor, ainda sente-se compadecido pelo seu sofrimento, pois os processos comportamental e mental afetivo

em destaque, respectivamente, indicam que a voz poética tem a consciência do que se passará com o seu vocativo)

E você não **merece**

(Este processo é a marca do compadecimento da voz poética, destacado no verso anterior)

Mas isso acontece

Acontece que meu coração **ficou** frio

(Este processo relacional tem como complemento semântico a entidade frio, isto é, o coração não pode ou não sabe mais amar)

E o nosso ninho de amor está vazio

Se eu ainda **pudesse fingir** que te amo

(A perífrase pudesse fingir, com valor de processo comportamental, revela a franqueza da voz em admitir e exteriorizar a quem fala a impossibilidade de enganar ou amar falsamente)

Ah, se eu pudesse

Mas não quero

Não devo **fazê-lo**

(Aqui, a voz afirma que não é correto o fingimento, pois não deve fazê-lo)

Isso não acontece

## DESILUSÃO/TRISTEZA/DESESPERANÇA

### Autonomia

É impossível nesta primavera, eu sei

Impossível, pois longe **estarei**

(Estar longe significa neste verso “estar em outra dimensão”; a semântica desse processo pode assim ser entendida, pois a canção foi composta em meio à sua doença e à iminência de morte)

Mas **pensando** em **nosso amor, amor sincero**

(Depreende-se do processo mental cognitivo pensando que, mesmo em outra dimensão, o poeta guardará o seu amor, que é sincero, verdadeiro e “eterno”)

Ai! Se eu tivesse autonomia

Se eu pudesse gritaria

**Não vou, não quero**

(Todo este verso e os dois processos- vou e quero- marcam o desgosto do poeta com a doença e a morte, pois têm sentido metafórico de: não vou morrer, não quero morrer, respectivamente)

Escravizaram assim um pobre coração

É necessária a **nova abolição**

(A entidade em destaque pode ser compreendida como a “libertação” do mal ou doença sofrido pelo poeta, que faz uma alusão metafórica à abolição da escravidão. Ele utiliza o epíteto nova-valor de adjunto adnominal da gramática tradicional- para também marcar a distinção entre as duas “abolições”: cura x fim da escravidão).

Pra trazer de volta a minha **liberdade**

(Esta **entidade** surge como consequência da entidade analisada no verso anterior, isto é, se houver “abolição”, haverá liberdade ou se houver cura, haverá vida)

Se eu pudesse gritaria, amor

Se eu **pudesse** brigaria, amor

(Este processo em destaque indica a impossibilidade do eu-lírico de evitar a morte, pois está no modo subjuntivo, formando com o processo brigaria>brigar uma perífrase verbal, denotando a impossibilidade de brigar, lutar pela vida, que estava se acabando).

Não **vou**, não **quero**.

(Estes processos retomam a ideia do verso anterior e explicitam o mais profundo sentimento do poeta: o desejo de continuar vivendo)

**O que é feito de você**

O que é feito de **você**

Ó minha **mocidade**

Ó minha **força**,

A minha **vivacidade**?

(As entidades destacadas em cada verso são sinônimas, visto que representam a juventude, os dias de vigor e capacidade física; a voz lhes pergunta o que foi feito delas, já que parecem ter sumido, se esvaído)

O que é feito dos meus **versos**

E do meu **violão**?

**Troquei**-os sem sentir

Por um simples **bastão**

(Neste momento, até a capacidade criativa da voz poética parece ter se perdido, pois o violão e os versos foram trocados pela entidade bastão, que representa não somente um objeto, mas também a chegada da velhice).

E hoje quando eu **passo**

A gurizada **pasma**

**Horrorizada** como quem

Vê um **fantasma**

(O processo comportamental pasma representa a reação dos mais novos ao verem a situação do poeta, que os deixa horrorizados; o poeta sente que é visto como um fantasma)

E um **esqueleto humano** assim vai

**Cambaleando** quase cai, não cai

(O poeta se sente como um próprio **esqueleto** vivo, que cambaleia ao ponto de quase cair)

Pés inchados, passos em falso

O olhar embaçado

Nenhum **amigo** ao meu lado

Não **há** por mim **compaixão**

(Aqui o poeta revela a sua tristeza com maior veemência, pois sente falta de amigos e da compaixão)

A tudo vou assistindo

À **ingratidão resistindo**

(A velhice também, segundo a voz poética, presencia a ingratidão, que, embora muito sentida, é suportada, pois ele a resiste).

Só sinto falta dos meus versos

Da mocidade e do meu violão.

## EXALTAÇÃO AO MORRO/MANGUEIRA

### Alvorada

Alvorada **lá no morro**

Que **beleza**

Ninguém **chora**

Não há **tristeza**

(**Os** quatro elementos destacados em cada verso estão semanticamente interligados, pois no morro existe sempre alegria, beleza, sem tristeza, por isso ninguém chora)

Ninguém **sente dissabor**

(O processo mental afetivo sente está associado à semântica de prazer, uma vez que ninguém sente dissabor)

O **sol** colorindo é tão **lindo**

(A entidade sol liga-se à entidade lindo pelo processo relacional é, expressando que no morro há beleza dos elementos naturais, como o sol.)

É tão lindo

E **a natureza sorrindo**

(A natureza se comporta sorrindo)

Tingindo, tingindo

A alvorada

**Você** também me lembra a **alvorada**

Quando chega **iluminando**

(Até a entidade à qual a voz se refere também traz alegria, lembrando a alvorada, trazendo luz, que é representada pelo processo material iluminando)  
 Meus caminhos tão sem vida  
 E o que me resta é bem pouco  
 Ou quase nada, do que ir assim, vagando  
 Numa estrada perdida

### **Pranto do poeta**

Em **Mangueira**

Quando **morre**

Um **poeta**

Todos **choram**

(Em Mangueira, os poetas são queridos, pois, segundo a voz poética, o choro é generalizado quando morrem)

Vivo **tranquilo** em Mangueira porque

(Para o poeta, é importante ser querido e amado, por isso vive tranquilo em Mangueira, sabendo que sua morte será chorada)

Sei que alguém há de chorar quando eu morrer

Mas o **pranto** em Mangueira

É tão **diferente**

É um pranto **sem lenço**

Que **alegra** a gente

(O pranto em Mangueira é diferente, sem choro)

Hei de ter um alguém pra **chorar** por mim

Através de um **pandeiro** ou de um **tamborim**

(O choro mencionado pelo poeta em estrofes anteriores não é decorrência de lágrimas e sim de batucada, samba, homenagens, representados pelas entidades pandeiro e tamborim)

### **Otimismo/esperança**

#### **A cor da esperança**

Amanhã, a **tristeza vai transformar-se em alegria**,

(O otimismo da voz poética já se manifesta neste verso inicial, posto que acredita que no dia seguinte a tristeza vai transformar-se e dar lugar à alegria)

E o **sol vai brilhar** no céu de um novo dia,

(A entidade sol representa a chegada de um novo dia, brilhante, cheio de luz)

Vamos sair pelas ruas, pelas ruas da cidade,

Peito aberto,

Cara ao **sol da felicidade**.

(O sol mais uma vez como representação da alegria, pois é da felicidade)

E no canto de amor assim,

Sempre vão surgir em mim, novas fantasias,

Sinto vibrando no ar,

E sei que não é vã, a cor da esperança,

**A esperança do amanhã.**

(Este verso fecha a letra sintetizando a semântica da canção:

**a esperança do amanhã**)

## O SOL NASCERÁ

A **sorrir**

(Este processo comportamental representa estado de alegria)

Eu **pretendo** levar a **vida**

(O processo mental desiderativo significa o desejo do eu-lírico de viver com alegria, sorrindo)

Pois **chorando**

(O processo comportamental chorando não é um benefício para se viver)

Eu vi a mocidade

Perdida

Fim da tempestade

O **sol nascerá**

Finda esta **saudade**

Hei de ter **outro alguém** para **amar**

(O sol novamente surge como elemento metafórico, representando novas esperanças, o fim da saudade e o nascimento de um novo amor)

## DISCUSSÕES

Os seis eixos temáticos sugeridos pela obra de Cartola foram identificados nas doze letras das canções selecionadas para este estudo. Como objetivo primeiro aqui foi identificar e comprovar a existência desses temas, a fim de compactar os mais recorrentes assuntos poetizados na obra do compositor, a identificação e análise semântica dos elementos léxico-gramaticais responderam satisfatoriamente a esse objetivo, pois elas demonstraram coerência com as bases semânticas das temáticas.

Isso significa, por outras palavras, que o poeta fez escolhas léxico-gramaticais, ao longo de sua obra, que coincidem ou são similares com os eixos temáticos sugeridos aqui. Para Halliday e Matthiessen (2014), não há uso linguístico que não seja baseado em escolhas, isto é, sempre haverá um propósito na interação, que varia de acordo com a situação em que nos encontramos. Dado isso, a escolha dos elementos léxico-gramaticais far-se-á dentro dessa condição situacional.

Percebe-se, pois, nas letras das canções, que há temáticas pré-definidas pelo poeta, que são construídas com base nos elementos léxico-gramaticais em uso. Desse modo, o resultado é a efetiva exteriorização dos seus sentimentos, pensamentos e percepções sobre o mundo interior e exterior a ele. A opção analítica de escolher

duas canções por eixo temático foi pensada para constatar se havia linearidade ou variação de pensamento de uma para a outra.

Observou-se grande coerência temática de uma canção para outra em cada eixo, o que significa um forte indício de plausibilidade da existência desses possíveis eixos temáticos, mesmo que não linearmente planejados pelo compositor, bem como de intenções prévias do poeta na composição das canções para se chegar a esses efeitos semânticos recorrentes. No primeiro tema, religiosidade/devocão, o poeta mantém a coerência temática e signíca, especialmente pela declaração de dependência do seu Deus, pois na primeira canção mostra-se totalmente dependente do perdão dele para viver bem; na segunda, depende do consentimento dele para estar vivo.

No tema amor, as duas canções trazem a idealização do amor, mesmo com a diferença de, na segunda canção, "Cordas de aço", o eu-lírico não ter a companhia da bem-amada, mas, em "Nós dois", espera por viver grande felicidade ao lado do seu amor. Em Dor de amor/Desilusão amorosa, o desencanto e a desilusão com o amor estão presentes em ambas as canções. O detalhe que as diferencia é que na primeira, "Tristeza", a voz poética ainda sente falta de quem ama, mesmo com a dor que lhe foi causada. Em "Acontece", o poeta quer desfazer-se de quem amava, afirmando não saber mais amar.

Em Desilusão/Tristeza/Desesperança, o poeta parece queixar-se de fatos humanos e estar desprovido de ventura, já que há menções à fragilidade humana, a brevidade da vida, o envelhecimento, como em "O que é feito de você?". Em "Autonomia", a desventura se manifesta com a insatisfação com a proximidade da morte, a falta de liberdade de escolha entre morrer e viver, a despedida do mundo, do seu amor.

Exaltação ao morro/ Mangureira tem significativa confluência temática/semântica entre as duas canções. O morro é o lugar onde o poeta parece encontrar plena felicidade, em razão de o morro ser o

lugar da beleza, do sol, da alegria e dos verdadeiros amigos. A Mangueira é um lugar de festa, harmonia, samba, homenagens aos seus grandes poetas, o lugar, para ele, diferente e imprescindível.

No eixo Otimismo/ Esperança, encontra-se a satisfação do poeta com a vida, uma vez que o amanhã e o fim da tempestade são os momentos de se acreditar em dias melhores, cheios de luz e vida; o elemento sol aparece em ambas as canções, indicando o fim da saudade, o início da felicidade, o novo amor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi uma tentativa de conhecer linguisticamente o universo do samba, que é um produto cultural do Brasil, uma marca com profundas raízes e identidade do seu povo, pois, como afirma Vianna (2007, p 31), o samba nasceu no momento da constituição de uma necessária identidade nacional. A intenção deste estudo não foi a análise dos sambas-enredo tão popularizados na época do carnaval pelas escolas de samba e conhecidos mundo afora ou o samba em si, mas sim realizar um recorte do universo dele por meio da investigação de um único compositor e sua obra, na qual se pudesse unificar a análise dos seus traços singulares de temas com os traços gerais do samba.

A escolha de Cartola para esta investigação é mais do que acertada, visto que a sua participação no cenário musical brasileiro é de grande relevância para a formação da identidade não somente musical, mas também cultural do país, seja como compositor de sambas-enredo e fundador da Mangueira, seja como compositor dos seus mais variados sambas como evocação/tradução dos seus próprios sentimentos humanos. Cartola foi, como afirmam Silva e Oliveira Filho (1998), um músico genial sem ter estudado música,

na concepção de Villa-Lobos; o poeta maior sem ter estudado literatura, como considerou Carlos Drummond de Andrade. E, para muitos, o maior sambista de todos os tempos. Cartola é a “personificação” do samba como afirmam Nogueira (2005), Moura (1988), Monteiro (2013) e Silva e Oliveira (1998).

A partir da identificação e análise dos elementos léxico-gramaticais, de acordo com a preconização da Gramática Sistêmico-Funcional, das canções selecionadas, foi possível interpretar e descrever a semântica de versos das letras e, conseqüentemente, dos sentidos globais das canções. Desse modo, esses significados foram associados aos eixos temáticos sugeridos para a análise, a fim de se obter algumas constatações acerca dessa relação.

A música e poesia de Cartola é construída por temas universais como o amor, a dor, a desilusão, a desesperança/esperança, a tristeza, a alegria, sentimentos humanos, a espiritualidade, que não se restringem a contextos geográficos ou temporais específicos. No entanto, apresentam-se temas que são particulares ao contexto sociocultural do poeta, especialmente a exaltação ao morro, à Mangueira e ao Samba, que são de grande influência musical e temática para a construção de sua obra.

Este estudo foi uma tentativa de conhecer linguisticamente o universo do samba em uma manifestação particular e ao mesmo tempo genérica. Esse gênero é um produto cultural brasileiro, uma marca e uma identidade do seu povo, mas vai além disso. De modo geral, depreende-se da análise da poesia de Angenor que o samba não é música que se restringe ao morro, aos negros, ao carnaval e ao contexto sociocultural de seu país de origem. Do mesmo modo, pode-se afirmar que os seus temas também comportam fatos humanos gerais e pertencentes a quaisquer contextos que envolvam a humanidade, como os sentimentos, o amor, a espiritualidade.

Foi possível compreender e sugerir que as letras selecionadas para o estudo têm relação semântica com os eixos temáticos propostos. Evidentemente que essas sugestões temáticas não são as únicas na obra do compositor, dado a sua grande extensão. Pode-se dizer, portanto, que são assuntos nela recorrentes e que certamente compõem o arcabouço temático da obra de Cartola com grande relevância.

## REFERÊNCIAS

DORNYEI, Zoltan. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies.** Oxford University Press, 2007.

CARTOLA. **Acontece.** Disponível em: <https://www.letras.com/cartola/88699/>. Acesso em: 22 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **A cor da esperança.** Disponível em: <https://www.letras.com/cartola/566105/>. Acesso em: 22 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Alvorada.** Disponível em: <https://www.letras.com/cartola/88700/>. Acesso em: 22 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Autonomia.** Disponível em: <https://www.letras.com/cartola/88703/>. Acesso em: 22 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Cordas de aço.** Disponível em: <https://www.letras.com/cartola/44899/>. Acesso em 22 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Enquanto Deus consentir.** Disponível em: <https://www.letras.com/cartola/1457025/>. Acesso em: 22 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Grande Deus.** Disponível em: <https://www.letras.com/cartola/95787/>. Acesso em: 22 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Nós dois.** Disponível em: <https://www.letras.com/cartola/682573/>. Acesso em: 22 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **O que é feito de você.** Disponível em: <https://www.letras.com/cartola/924206/>. Acesso em 22 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **O sol nascerá.** Disponível em: <https://www.letras.com/cartola/924206/>. Acesso em: 22 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Pranto do poeta.** Disponível em: <https://www.letras.com/cartola/237935/>. Acesso em: 22 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Tristeza.** Disponível em: <https://www.letras.com/cartola/237935/>. Acesso em: 22 maio 2023.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood. **An Introduction to Functional Grammar.** London: Edward Arnold, 1985.

\_\_\_\_\_. **An Introduction to Functional Grammar.** 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIENSSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. **An introduction to functional grammar.** 3 ed. London: Arnold, 2004.

\_\_\_\_\_. **An introduction to functional grammar.** London: Routledge, 2014.

MONTEIRO, Denílson. **Divino Cartola.** São Paulo: Casa da palavra, 2013.

MOURA, Roberto. **Cartola: todo tempo que eu viver.** Rio de Janeiro: Corisco Edições, 1988.

NOGUEIRA, Nilcemar. **De dentro da cartola: a poética de Angenor de Oliveira,** 2005. 131f. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais)- Fundação Getúlio Vargas, Programa de Pós-Graduação em Bens Culturais e Projetos Sociais, Rio de Janeiro, 2005.

SALOMÃO, Graziela. A história do Samba. **Revista Época.** Disponível em: [revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT865240-1655,00.html](http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT865240-1655,00.html). Acesso em: 28 dez. 2016.

SILVA, Marília T. Barboza da; OLIVEIRA FILHO, Arthur L. **Cartola: os tempos idos.** Rio de Janeiro: Gryphus, 1998.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

VIEIRA, Carlos Henrique Alves. **Os elementos léxico-gramaticais de atitude em comentários de blogs para o ensino de português,** 2016. 276f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão, 2016.



# 14

*Pabrcia Abadia Pereira Flix  
Sheila de Carvalho Pereira Goncalves  
Fabola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida*

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA:**

**O DICIONÁRIO NO ÂMBITO ESCOLAR,  
UM INSTRUMENTO A SER EXPLORADO  
EM PROL DO ENSINO**

## INTRODUÇÃO<sup>16</sup>

É sabido que durante o século XX, a linguística consolidou-se como ciência. Levando-se em conta este fato, os dicionários, que possuem um acervo lexical repositivo, não poderiam manter-se omisso a este acontecimento. Ao longo do século passado, a visão do ponto de vista científico foi expandindo-se a partir das contribuições estabelecidas por Saussure e seus seguidores, que definiram língua como um fenômeno social. Nesse mesmo contexto, a língua passa pela influência de Chomsky, que a considera como fato mental.

De acordo com Correia (2008):

nos últimos anos, tornou-se cada vez mais clara a noção de que o léxico de uma língua é um conjunto virtual de unidades lexicais e que, como e qualquer trabalho lexicográfico mais não é do que a descrição de um determinado vocabulário. Ora sempre que a língua em observação é uma língua viva e em evolução, a seleção de palavras a incluir nesse vocabulário, assim como a informação a incluir a cada unidade lexical acabaram por constituir alguns dos tópicos mais interessantes na realização de qualquer dicionário. (2008, p. 1)

Nesse contexto, o dicionário veio como um “depósito” do conhecimento lexical, este deixa de ser um instrumento de normatização por excelência e incorpora realizações linguísticas. Segundo Coroa (2011, p.63), “para uma perspectiva de linguagem ser um trabalho interativo, o dicionário é mais do que uma forma de nomear e classificar as coisas do mundo, é um apoio para a construção de nossa rede de conhecimentos linguísticos”.

16

Este trabalho é resultado de uma pesquisa financiada pelo programa de bolsas de extensão e cultura (PROBEC), realizada numa escola municipal, na cidade de Catalão, Goiás. A pesquisa ocorreu sob a orientação da professora doutora Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves.

Os usuários da linguagem, ao estabelecerem as práticas discursivas com as informações presentes no dicionário, constroem a expansão do seu vocabulário lexical. Portanto, ao consultar um dicionário, o leitor obtém um envolvimento na construção do sentido do uso das palavras, que vai além de definição apenas, entra em contato com as suas variações, ressaltando mais uma vez que a língua é mutável.

Tendo em vista a relevância da aplicação dos dicionários escolares em sala de aula, este trabalho tem como objetivo utilizar esta poderosa ferramenta dentro do contexto escolar por meio de oficinas. Salientamos que neste estudo, detalhamos apenas uma oficina que foi executada em uma turma do 1º ano do ensino médio.

É importante esclarecer que esta ação de extensão foi dividida em duas fases. Em sua primeira etapa, realizada nos anos de 2014/2015, a investigação teve como foco descobrir se alunos e professores do ensino fundamental e médio das escolas estaduais da cidade de Catalão utilizavam o dicionário na sala de aula de língua portuguesa. Nesta ocasião, a pesquisa era conduzida por um outro pesquisador.

Ao término da pesquisa realizada, constatamos que essas obras são mal aproveitadas pelo público-alvo e que, em muitos casos, sequer conhecem sua estrutura e composição. Nesta etapa, pretendemos propor discussões sobre os dicionários escolares com o objetivo de familiarizar o público-alvo (alunos e professores) com o modo de construção dessas obras, suas diferentes características. Para tanto, pretendemos propor oficinas por meio da aplicação de exercícios retirados da obra "Com direito à palavra: dicionários em sala de aula", também proposta pelo PNLD/dicionários 2012-MEC, com o objetivo de associar o dicionário a um instrumento que deve estar presente nas salas de aula e que pode oferecer um importante apoio no ensino do léxico.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: 1. Introdução; 2. Os dicionários: ferramentas valiosas na escola; 3. Metodologia; 4. Descrição da experiência e resultados; Considerações finais; Referências bibliográficas.

## OS DICIONÁRIOS: FERRAMENTAS VALIOSAS NA ESCOLA

Os dicionários são importantes ferramentas de consulta e vocabulário. Nosso interesse pela pesquisa relacionada a dicionários foi, portanto, inicialmente motivada pelo potencial educacional, pois tratam de um instrumento benéfico, valioso e indispensável no cotidiano escolar e que são um complemento à pesquisa. Conforme assinala Krieger:

os dicionários de língua, a mais prototípica das obras lexicográficas, contribuem para a alfabetização e o desenvolvimento da competência de leitura. Podem ainda auxiliar, em muito, nos estudos descritivos da língua, tornando-se obras essenciais a toda aprendizagem de língua materna e também de outras disciplinas curriculares. (KRIEGER, 2006, p. 236)

A utilização de dicionários auxilia no desenvolvimento da linguagem, assim como na parte cognitiva. Durante este processo, a criança passa pelo processo de significação das palavras, a consulta torna este processo mais esclarecedor, pois são disponibilizadas diversas possibilidades. Então, seja qual for o seu público-alvo, os dicionários atuam como ferramentas, revisão de consultoria e novos aprendizados.

Os dicionários trabalham além das palavras, está estruturado de acordo com as tendências linguísticas e patrimônio cultural.

Nesse sentido, o uso consciente desta ferramenta em sala de aula promove uma compreensão dos aspectos lexicográficos. Com a aplicação e incentivo correta da utilização do dicionário, o aluno torna-se independente no momento de consultar alguma palavra, auxiliando, desse modo, no momento de alguma dúvida.

Conforme esclarece Brasil, 2012, p. 9:

talvez possamos começar a dizer que um dicionário é um produto legítimo dessa sede de saber que nos leva a formular perguntas do tipo “o que é X?”, “para que serve X?” Tentando responder a perguntas desse tipo, criaram-se, ao longo dos séculos, § objetos de conhecimento — como o inconsciente, a linguagem e a vida em sociedade, por exemplo; § disciplinas — a psicanálise, a linguística e as ciências sociais, entre outras; e as grandes áreas epistemológicas — como as ciências humanas, as exatas e as naturais.

É importante salientar que, a educação é um processo que logicamente envolve diversas etapas importantes para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Dentre tais etapas realizadas em sala de aula, quando se trata do uso do dicionário, as informações ali presentes, constroem a expansão do vocabulário lexical dos indivíduos.

Considerando a importância do dicionário, sobretudo na sala de aula, no ano 2000, o Ministério da Educação e Cultura, MEC, por meio do Programa Nacional do livro didático/dicionário, doravante PNLD/dicionário, passou a analisar os dicionários que seriam distribuídos, juntamente com os livros didáticos, nas escolas da rede pública de ensino fundamental.

O referido programa passou por várias reformulações. Em 2012 o ministério da educação estabeleceu o acervo de dicionários que deveriam ser adotados pelas as escolas públicas. No quadro seguinte, podemos observar a classificação dos tipos de dicionários.

Quadro 1: tipos de dicionários PNL 2012

Tipos de dicionários	Etapas de ensino	Caracterização
Dicionários de tipo 1	1º ano do ensino fundamental	• Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; • Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Dicionários de tipo 2	2º ao 5º ano do ensino fundamental	• Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; • Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem 2 típicas do gênero dicionário
Dicionários de tipo 3	6º ao 9º ano do ensino fundamental	• Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; • Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.
Dicionários de tipo 4	1º ao 3º ano do ensino médio	• Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; • Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Fonte: Ministério da educação.

No quadro 1, podemos observar que os dicionários escolares são divididos por classificação de acordo com cada etapa de escolaridade. Cada tipo de dicionário se difere dos demais objetivando alcançar determinado público alvo, com o intuito de dar acesso ao aluno a variedade linguística de acordo com a faixa etária de idade. Os dicionários do tipo 1 e 2 visam introduzir e familiarizar o aluno com esse gênero. Já os dicionários do tipo 3 e 4, contém uma nomenclatura lexicográfica mais estabelecida.

Nunca é demais destacar as diversas formas que este instrumento pode ser explorado em sala de aula, cabe salientar seu consideravelmente valor significativo para as práticas educacionais, e que permite aplicar algumas propostas de utilização no contexto escolar.

A aplicabilidade inovadora do dicionário oferecida pelo professor em sala de aula, estimula o interesse dos alunos com o dicionário, incentivando-os a terem um contato direto com este instrumento.

Como relação linguística, o dicionário é responsável por memorizar o vocabulário da língua, resguardando a evolução das palavras. O seu papel como mediador simbólico no estabelecimento de significado e sustentação construção de uma rede de conhecimento linguístico (COROA, 2011).

A compreensão linguística adquirida por meio do uso do dicionário auxilia na manutenção da língua e esclarece as múltiplas possibilidades de uma mesma palavra, desse modo, os conhecimentos linguísticos e culturais são preservados.

De acordo com Carstens (1995), os dicionários ajudam os falantes a alcançar a competência linguística, ou seja, habilidades linguísticas em leitura, escrita, fala e compreensão, vão além da gramática. O valor de um dicionário como ferramenta pedagógica é inegável, pois descreve os aspectos comportamentais, linguísticos, gramaticais e pragmáticos dos itens lexicais

No entanto, como apontado por Krieger (2005, 2012), a exploração de dicionários continua muito escasso em sala de aula. Esse fato, como explica o autor, por um lado, tem a ver com a insuficiência de investigação nesta área e, por outro, com a falta de confiança e preparação dos professores para a utilizar eficazmente na sala de aula.

Para Biderman (1998, p. 5)

Um dicionário é um repositório da riqueza vocabular de uma língua. Ele contém muita informação sobre o conhecimento que se tem do mundo através das palavras que são, de fato, etiquetas que registram esse conhecimento. Mas não é só isso. As palavras arroladas no dicionário dão testemunho de uma cultura; no caso da língua portuguesa, o nosso vocabulário registra não só os símbolos da nossa cultura brasileira, mas também

de muitas culturas de que somos herdeiros: a lusitana, a greco-latina, as culturas indígenas, as culturas africanas, que os negros vindos da África nos legaram, e tantas outras mais que recebemos pelos mais variados caminhos. Por outro lado, vivendo num mundo em que os meios de comunicação de massa estão-nos transmitindo vocábulos de centenas de outras culturas, estamos enriquecendo o nosso universo cultural; conseqüentemente esses bens culturais de outros povos e nações passam a fazer parte do nosso mundo, sendo registrados no nosso vocabulário através de novas palavras. Assim, o nosso léxico contém atualmente um grande contingente de vocábulos estrangeiros e conceitos importados de outros povos.

O dicionário também se caracteriza como uma ferramenta pedagógica que vai além de apenas ler significados. A utilização do dicionário precisa ser feita em sala de aula para garantir que os alunos aprimorem sua prática discursiva, expandindo seu vocabulário e, assim, tornando-se mais proficientes na escrita.

Na seção a seguinte, apresentamos a metodologia aplicada em nossa pesquisa.

## METODOLOGIA

Nossa metodologia se consolidou da seguinte forma: após planejamento e reuniões com a escola parceira e, tomando por base, a investigação de como o dicionário é utilizado por professores e alunos, realizamos oficinas com intuito de apresentar os dicionários de forma criativa e lúdica aos alunos. Importante esclarecer que, nessas oficinas, discussões e análises críticas sobre essas obras foram propostas. Importante ressaltar que nosso público-alvo se restringiu aos alunos do primeiro ano do ensino Médio.

Como forma de expor a importância dessas obras lexicográficas, foram propostas atividades que permitissem ao aluno explorar o conteúdo presente nesse importante instrumento didático. Para tanto, utilizamos as atividades propostas na obra “Com direito à palavra: dicionários em sala de aula”, disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. A escola parceira onde se desenvolveu o projeto foi o Instituto de educação Matilde Margon Vaz, localizado na cidade de Catalão, Goiás, e os alunos que participaram do projeto são os que cursam o 1º ano do ensino Médio.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA E RESULTADOS

No primeiro contato com os alunos, introduzimos alguns conceitos relacionados a importância do vocabulário e a importância dos dicionários na ampliação de horizontes, vocabulário do aluno. Iniciamos os diálogos com a turma, perguntamos se a turma tinha o hábito de utilizar o dicionário para tirar dúvidas sobre a escrita das palavras ou sobre o significado. A maioria dos alunos responderam que não tinham o costume de consultar a obra por não saberem usar.

Nesta primeira fase da aula, o nosso interesse era saber se os alunos sabiam manusear o dicionário, foi constatado que os alunos não possuem familiaridade com a obra. Entendemos um dicionário como um documento que trabalha basicamente com palavras através da aquisição da linguagem e com o objetivo principal de conhecer e dominar cada vez mais línguas com vocabulário fazem parte da linguagem, em evolução contínua, por isso a preocupação em introduzir este questionamento aos alunos.

Num segundo momento, nosso foco centrou na apresentação do dicionário, os alunos foram convidados a buscarem na biblioteca

da escola, os dicionários que estavam disponíveis. Observamos que os dicionários estavam em situação precária, rasgados, sujos e não eram utilizados há muito tempo. Destacamos que o único tipo de dicionário disponível era o dicionário Aurélio.

Após pegarem os dicionários, tivemos que dividir a turma em grupos de três e quatro alunos, pois as obras não eram disponíveis para todos. No primeiro contato que os alunos tiveram com o dicionário foi apresentado a eles a forma correta de consulta das palavras, pedimos que verificassem a ordem alfabética e olhassem as variações que uma mesma palavra possuía.

Após os alunos terem as instruções básicas de manuseio, fomos para a parte prática, apresentamos uma lista de palavras e pedimos para que os alunos, com o conhecimento que já possuíam fossem capazes de falar os possíveis significados daquelas palavras. Ressaltamos que estas palavras não foram escolhidas de forma aleatória, nos embasamos nas recomendações de acordo com o PNLD-2012- dicionários. O documento está disponível no site do ministério da educação e é intitulado: *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Neste texto, é possível ter acesso as recomendações do uso das obras em sala de aula.

A obra está organizada da seguinte forma:

### **Primeira parte**

1. Dicionários: para quê?
2. Para que servem os dicionários?
3. O que esperar de um dicionário de uso escolar?
4. Novos dicionários estão chegando
5. Como são esses dicionários
6. Como usar esses dicionários?

## Segunda parte

- I. As atividades e seus objetivos
- II. O livro e o gênero: (re)conhecendo o dicionário
- III. O vocabulário e o léxico: aprendendo com o dicionário
- IV. Para saber mais: leituras recomendadas

Utilizando as instruções contidas nesta obra, aplicamos a seguinte atividade, Brasil, 2012, p.56

Com certeza ou com dúvida?

Objetivo: Sensibilizar os alunos para problemas ortográficos. Prepare uma lista de 10-15 palavras normalmente mal grafadas em classe. Podem ser palavras recolhidas de algum trabalho de casa, ou palavras que você julgue necessário que os alunos conheçam para um trabalho futuro. • Peça a cada aluno que divida uma folha de caderno em duas colunas, assim:

Certeza	Dúvida

Dite sua lista de palavras, dando a cada uma delas um número (os alunos devem escrever o número também). Os problemas gráficos mais comuns estão relacionados com a acentuação gráfica, as consoantes mudas ("apto", "afta", "admitir", "atmosfera", "acne"), e o uso das letras g/j, x/s/ss/ç/z, h, l/u etc. Os alunos comparam suas respostas em duplas. Se tiverem duas versões diferentes da mesma palavra na coluna "com certeza", quem está certo?"<sup>17</sup>

Utilizamos uma lista com dez palavras, a saber:

- poncho
- macaxeira
- crachá
- alcateia
- fugaz
- maciço
- caatinga
- excesso
- prestígio
- empecilho

Durante o momento de interação, os alunos demonstraram interesse na atividade, fato que nos surpreendeu positivamente. Os alunos atentaram-se a todas as instruções, para eles, foi um fato novo, notamos que isso aguçou o interesse em descobrir a grafia, o significado e até mesmo como se divide silabicamente cada uma das palavras. Observamos que durante o ditado, os alunos pediram para repetir as palavras algumas vezes, houve dúvida no momento da escrita e também na grafia das palavras.

Inicialmente, consideramos, dentre os vários pontos destacados na primeira fase desse projeto, as questões relativas à frequência com que os dicionários são utilizados em sala de aula de língua Portuguesa. Chamou-nos à atenção o fato de a professora responsável e os participantes dessa pesquisa argumentam que não faziam uso da obra, pois o próprio livro didático já especificava o

vocabulário contendo as possíveis palavras que poderiam representar dificuldades aos alunos.

Acrescentamos que discordamos desse argumento por dois motivos: primeiro porque cada aluno tem uma dúvida em especial e que pode não coincidir entre o grupo, depois porque o dicionário não é (ou pelo menos não deveria ser) utilizado apenas para consultar possíveis dúvidas relacionadas à grafia.

Necessário também registrar que, diante da pergunta sobre onde procuravam os significados de palavras que desconheciam, os alunos informaram-nos que faziam uso da internet. Sobre os exercícios propostos, registramos, ainda, que eles foram selecionados considerando-se o público-alvo e o objetivo a que se propunham, no caso específico, o desenvolvimento do vocabulário dos alunos participantes.

De modo especial, dentre as várias atividades propostas, essa atividade registrada nesse relatório consistia em dividir a sala em duplas e as duplas escrevem palavras bem simples utilizadas no seu cotidiano. Após isso, o intuito seria instigar os alunos a refletirem além do que eles sabiam daquelas palavras, ou seja, estender a sua gama de significados.

De modo geral, as atividades selecionadas consideravam, dentre outros aspectos, o dinamismo, o lúdico e o estímulo ao raciocínio lógico. Finalmente, gostaríamos de registrar o contato impactante que tivemos com os dicionários na escola. Infelizmente, essas obras encontravam-se em péssimas condições de conservação, com páginas sujas, amassadas, faltando partes e, inclusive, com exemplares desatualizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado, na ocasião, demonstrou-nos que os dicionários são aproveitados em sala de aula. A escola possui os dicionários escolares, mas em péssimas condições. Nossas considerações se baseiam principalmente no modo como os professores deixam de utilizar o dicionário seja por despreparo ou por desconhecerem a sua real importância.

O dicionário, sendo um rico instrumento para a complementação do ensino, é pouquíssimo explorado em sala de aula. Muitas vezes, os alunos se mostram despreparados ao lidar com algo que, para eles, não oferece maiores funcionalidades, além de o fato de usá-lo para consulta esporádica de algumas palavras. Surpreendeu-nos, também, como já afirmamos, a curiosidade que os alunos têm sobre essas obras e as péssimas condições em que eles se encontram.

É geralmente aceito que a aquisição de vocabulário é contínua porque estamos constantemente em situações comunicativas. A desvantagem é que é preciso esforço para entender o que está sendo dito para determinar o que está sendo referido. Como poderia ser de outra forma. Os dicionários são responsáveis por classificar e combinar o conhecimento humano acumulado, aguçando a curiosidade do aluno em aprender novas palavras, inclusive, o faz compreender a utilidade de adquirir esse conhecimento. Portanto, é fundamental desconstruir a idealização em torno do objeto dicionário. Assim, por um lado, é necessário, além de entender o trabalho que está realizando, familiarizar-se com as etapas metodológicas do trabalho lexicográfico. Por outro lado, aprender as características dos verbetes estilísticos do dicionário traz uma recuperação prática.

O uso de dicionários em sala de aula permite a assimilação de informações com o trabalho que os alunos precisam acessar todos os dias. Talvez seja um grande desafio para as escolas primárias,

onde os dicionários costumam ficar trancados nas bibliotecas e indisponível aos alunos.

Para concluirmos, destacamos que o despreparo dos professores ainda é o principal obstáculo para que o dicionário venha, de fato, a ser explorado em sua real totalidade. Um grande passo já foi dado pelo Ministério da Educação e Cultura em relação a avaliação dos dicionários, mas falta muito para que possamos atingir grandes resultados na melhoria da educação, principalmente no inexplorável campo a que o dicionário pertence.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **O território das palavras: estudos do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.27-49.

BRASIL. MEC/FNDE. **Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de dicionários brasileiros de Língua Portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático** – PNLD. Brasília: SEF/MEC, 2006. p.32.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula** / [elaboração Egon Rangel]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. SEF/MEC. **Guia de livros didáticos do PNLD 2012 – Dicionários**. Brasília: SEF/MEC, 2012.

BIDERMAN, M. T. C. **Dicionário didático de português**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998a.

CARSTENS, A. **Language teaching and dictionary use: an overview**. Lexikos, AFRILEX-reeks/series, 5B, p. 105-116, 1995.

COROA, Maria Luiza. **Para que serve um dicionário?** In: CARVALHO, O.; BAGNO, M. (org.). **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 61-72.

CORREIA, Margarita. **Lexicografia no início do século XXI - novas perspectivas, novos recursos e suas consequências.** *In:* Júnior, Manuel Alexandre (coord.). *Lexicon - Dicionário de Grego - Português, Actas de Colóquio.* Lisboa. Centro de estudos clássicos\ FLUL, 2008 pp 73-85.

GONÇALVES, Sheila de Carvalho Pereira. **O uso dos dicionários analógicos ou ideológicos no ensino do léxico.** *In:* *Tecido de leituras sobre linguagem, identidade e cultura: perspectivas literárias, linguísticas e educacionais.* Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011, p.289-307.

KRIEGER, Maria da Graça. **Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha.** *In:* *Revista Língua & Literatura - Frederico Westphalen*, v. 6 e 7, nº 10/11, p. 101-112, 2004/2005 - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

KRIEGER, Maria da Graça. **Políticas públicas e dicionários para escola: O Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática.** *Cadernos de Tradução: Florianópolis*, v.2, n.18, p.235-252, jul./dez. 2006.



# 15

*Elvis de Souza Alves  
Luciane Guimarães de Paula*

## **LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**

**REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA  
NO PERÍODO DE 2019 A 2022**

## INTRODUÇÃO

No último quadriênio, o número de trabalhos sobre letramentos digitais publicados e apresentados nos mais diversos eventos acadêmicos tiveram grande destaque. Muito se falou a respeito desse tema, mas, afinal, o que é ser digitalmente letrado? De que forma isso facilita o ensino e a aprendizagem? Essas práticas têm alguma importância para a formação de professores de língua?

Com tais questionamentos em mente, é preciso expor o cenário que os gerou. No início de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que estávamos vivendo uma pandemia causada pelo vírus SARS-Cov-2, responsável pela Covid-19. Portanto, devido ao isolamento imposto para frear as contaminações, diversos setores do mundo foram levados ao trabalho remoto, muitas vezes nomeado como *home office*.

Nos ambientes educacionais, professores e alunos foram obrigados a fazer o uso do chamado ensino remoto emergencial (ERE). É possível ver, no decreto das Portarias Nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a) e Nº 544, de 16 de junho de 2020 (Brasil, 2020b), e da Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020c), que era prevista a continuidade das aulas, antes presenciais, por meios digitais, inicialmente até dezembro de 2020. Destaca-se aqui que, embora semelhante ao ensino a distância (EAD), existem algumas diferenças entre esses métodos, visto que o ERE foi implementado de forma emergencial e sem o devido preparo dos professores e das instituições de ensino.

Com essas considerações em mente, não esquecendo de problemas técnicos que se acrescem à situação emergencial causada pela Covid-19, sobreveio a necessidade de discutir sobre como orientar alunos e professores a trabalharem nesses ambientes virtuais. Com isso, outras formas de uso da linguagem entraram em destaque:

multimodalidades textuais e novos gêneros tomaram forma, e, assim, surgiu a necessidade de investigar e tentar delimitar qual a importância do letramento digital (LD) na formação de professores.

Para tentar delinear tal importância, foi realizada uma revisão sistemática da literatura a fim de analisar e mapear trabalhos publicados no período de 2019 a 2022, relacionados ao tema desta pesquisa. A execução dessa coleta de dados foi feita com a utilização de critérios pré-estabelecidos para poder garantir a qualidade das análises a serem desenvolvidas.

Ao refletir sobre o letramento digital na formação docente, o foco desta pesquisa é compreender e tentar mapear como as práticas de LD se fazem relevantes. Dessa forma, o objetivo aqui é buscar o que tem sido estudado e produzido sobre letramentos digitais na formação de professores de línguas. Na revisão sistemática da literatura sobre o tema, foram investigados trabalhos contidos nas bases de Periódicos da CAPES, e que obedecessem aos seguintes critérios: conter em seu título e assunto: letramento digital; *literacia digital*; *digital literacia*; formação de professores; professores de línguas; *teacher training*; terem sido publicados em periódicos revisados por pares, entre 2019 e 2022, e disponíveis para *download* gratuito.

Por fim, pretende-se produzir uma síntese dos diversos trabalhos coletados, gerando subgrupos relacionados aos objetivos semelhantes de pesquisa nos mais diversos trabalhos. Com isso, espera-se desenvolver um texto que possa servir como ponto de partida para outros pesquisadores.

Neste trabalho, no primeiro momento, serão utilizados alguns autores para conceituar *letramento*: Soares (2003); *letramento digital*: Martin (2006); *multiletramentos*: Rojo e Moura (2019). Além disso, serão expostas preocupações a respeito de usos além da leitura e da escrita: Almeida e Alves (2020). No processo metodológico, faço uma adaptação do protocolo de pesquisa da revisão sistemática proposto

por Briner e Denyer (2012), e, após isso, dou início à análise, que parte da quantidade de textos encontrados, passa pelas publicações por ano, pela universidade dos primeiros autores, e vai até a categorização dos trabalhos por temas semelhantes.

## UMA BREVE CAMINHADA PELO PERCURSO TEÓRICO

Antes de dar início ao desenvolvimento desta pesquisa, deve ser feita uma breve conceituação de *letramento digital*, visto que o objetivo deste trabalho se baseia na investigação das práticas de letramento digital na formação docente. Assim, para uma melhor compreensão, é preciso revisitar o conceito de *letramento* e o surgimento das vertentes ligadas a ele, denominadas *multiletramentos*, para, enfim, tratar de *letramento digital*.

Para conceituar *letramento*, apoiar-se-á na definição de Soares (2003), segundo a qual *letramento* é a versão em português para o termo em inglês 'literacy', com origem etimológica na palavra latina '*littera*' (letra), acrescida do sufixo 'cy', que atribui qualidade, condição, estado, fato de ser. Ou seja, o termo refere-se ao estado ou condição assumida por aquele que aprende a ler e escrever, e está implícita nesse conceito a ideia de que a escrita tem consequências sociais, culturais, linguísticas, políticas, cognitivas e econômicas para qualquer grupo em que seja introduzida.

Ao pensar nessa percepção do ser letrado e entender que ela pode ser múltipla a depender do contexto em que está inserida, Martin (2006) afirma que a educação, desde a idade média, se baseia em um modelo em que grupos de estudiosos se unem para compartilhar uma área de estudos e métodos, mas reconhece que existem habilidades genéricas a que todos os estudiosos devem aspirar. Nesse contexto, o autor faz menção aos múltiplos letramentos.

No ano de 1996, o *New London Group* (N.L.G), composto por pesquisadores ingleses, americanos e australianos, discutiu sobre as mudanças, até então recentes, que os textos estavam sofrendo e, conseqüentemente, sobre os letramentos, que estavam se diversificando, o que se pode chamar de *multiletramentos*. Desse grupo faziam parte pesquisadores como Gunther Kress, James Paul Gee, Norman Fairclough, Bill Cope e Mary Kalantzis.

É importante lembrar ainda que o conceito também está ligado a razões e usos sociais. Assim, não se deve ater apenas aos letramentos formais, pois se faz pertinente reconhecer a existência de diversos letramentos, mesmo que alguns não sejam totalmente ligados ao fato de um sujeito ser alfabetizado ou não. Partindo disso, vale recorrer à seguinte definição, dada por Rojo e Moura:

Multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.) Rojo e Moura (2019, p. 20).

Antes de fazer uma definição de *letramento digital* (LD), é fundamental entender que ainda se trata de uma área de estudo em crescimento, e que a cada dia surgem novas tecnologias, novas modalidades textuais, uma cultura própria, chamada *cibercultura*. Com isso, há necessidade de estudo frequente. Não é objetivo desta pesquisa tentar esgotar o assunto abordado, apenas demonstrar como essas práticas podem impactar a vida de estudantes e professores.

Para uma definição de *letramento digital*, partir-se-á da definição dada por Martin (2006) <sup>18</sup>:

Letramento Digital é a consciência, atitude e capacidade dos indivíduos de usar adequadamente ferramentas digitais e facilidade para identificar, acessar, gerenciar, integrar, avaliar, analisar e sintetizar recursos digitais, construir novos conhecimentos, criar expressões de mídia e se comunicar com outras pessoas, no contexto de situações de vida específicas, de modo a possibilitar uma ação social construtiva; e refletir sobre esse processo. Martin (2006, p. 155)

Outros pesquisadores expõem que é preciso olhar para os letramentos digitais para além das questões de leitura e escrita convencionais: é fundamental entender que gêneros exclusivos da cibercultura surgem em seus próprios contextos. Almeida e Alves nos mostram essa preocupação:

[...] é preciso reconhecer o letramento digital de maneira ampliada, como um conceito associado a práticas sociais que influenciam, também, culturas e pessoas que não dominam a escrita. Ou seja, o letramento digital ultrapassa o âmbito do domínio de técnicas, habilidades e capacidades de uso da leitura e escrita na tela, e passa a ser um processo mais amplo, que atua em diferentes espaços e contextos para além dos muros das escolas. Almeida e Alves (2020, p.7)

Após esse reconhecimento do LD e de como ele está ligado a questões além das linguísticas, pode-se voltar à questão norteadora desta pesquisa, que é analisar a literatura existente a respeito da temática deste trabalho, para então produzir uma síntese teórica, na qual será demonstrada a importância das práticas de ensino e

18

Tradução própria do trecho original: Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process. Martin (2006, p.155).

aprendizagem ligadas ao letramento digital na formação de professores de línguas. Para que isso ocorra, foi feita uma coleta de trabalhos na base de periódicos da CAPES.

Como fundamentação da metodologia de pesquisa, fez-se a leitura da obra "*Systematic Review and Evidence as Practice and Scholarship Tool*", de Briner e Denyer (2012), que mostra diversos usos para esse método de pesquisa, auxiliando no aumento do seu rigor, gerando oportunidades para a continuidade da investigação.

## METODOLOGIA

Os processos metodológicos escolhidos para executar esta pesquisa são os demonstrados por Briner e Denyer (2012). Na busca de investigações acerca do LD, utilizaram-se alguns recursos da revisão sistemática de literatura a fim de coletar artigos para a análise do tema. Também será feita a utilização da ferramenta virtual *parsifal*<sup>19</sup>. Esse método provém tradicionalmente da área da medicina (GOU; THOMAS; OLIVER, 2012) e, no Brasil, não se costuma ver um uso abrangente desse método voltado na área da educação (RAMOS; FARIA, 2012), o que nos dá uma justificativa para a relevância de contemplar estudos brasileiros com essa perspectiva.

A pretensão desta pesquisa é fazer uso do protocolo descrito por Briner e Denyer (2012) com as adaptações que forem necessárias para a sua execução. Atualmente, com bancos de dados *on-line* e gratuitos, é mais fácil para o pesquisador fazer coletas de trabalhos,

19

Parsifal é uma ferramenta online desenvolvida para apoiar pesquisadores na realização de revisões sistemáticas de literatura no contexto da Engenharia de Software, permitindo que pesquisadores em regiões geográficas distintas possam trabalhar juntos. O site para utilização da ferramenta é: <https://parsif.al/>

entretanto, isso não elimina as questões sobre como pesquisar e sintetizar as informações recolhidas.

Segundo Briner e Denyer (2012), uma revisão sistemática pode ter diversos critérios e, para demonstrar qualidade de pesquisa, utiliza fundamentos como: sistematização, transparência, replicabilidade/atualização e síntese.

Para a seleção de trabalhos utilizados nas análises, adaptou-se o modelo descrito também por Briner e Denyer (2012, p. 115), que conta com cinco passos fundamentais: 1. planejamento da pesquisa (Definição do problema, objetivo, âmbito da pesquisa); 2. localização dos estudos (Definição da base de dados mais adequada); 3. avaliação das contribuições (critérios de inclusão e exclusão, busca dos artigos, documentação); 4. análise e síntese das informações (análise quanti e qualitativa); 5. relato dos resultados (exposição escrita do trabalho).

## PROTOSCOLOS DE PESQUISA:

- I. Definição do nosso escopo: O problema desta pesquisa relaciona-se aos desafios na formação de professores com questões ligadas às práticas de letramento digital. Assim, este trabalho busca investigar o que tem sido estudado e publicado sobre práticas de letramento digital na formação de professores de língua em contexto nacional, objetivando a ampliação e o aprofundamento nos conhecimentos sobre esse tema.
- II. Coleta de Dados: A coleta de trabalhos para esta pesquisa ocorreu na base de periódicos da CAPES, excetuando-se as obras pertinentes que não estavam indexadas nesse banco de dados, mas que apresentaram os mesmos critérios de qualidade.

III. Busca de artigos: Para que a coleta de trabalhos mantivesse um bom rigor de pesquisa, foram utilizados os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- Inclusão: Artigos que contivessem em seu título e assunto *letramento digital, literacia digital e digital literacia, formação de professores, professor de línguas, teacher training*). Os termos deveriam estar escritos de forma exata, por exemplo "Letramento Digital", e as publicações deveriam estar presentes na base de periódicos da CAPES. Os periódicos nos quais os trabalhos foram publicados deveriam ser revisados por pares e estar disponíveis para *download* gratuito, além de terem sido publicados no período compreendido entre o 2019 e 2022. Algumas publicações do último ano considerado podem ter ficado de fora da coleta caso não tenham sido indexados nas bases de pesquisa.
- Exclusão: Artigos que apresentassem variações nos termos exigidos, tais como *letramento científico digital, letramento midiático digital, ou letramento literário digital*; artigos apresentados em eventos; editoriais, documentos oficiais, livros, capítulos de livros e resenhas; TCCs, teses, dissertações, relatórios de pesquisa; trabalhos que não tratassem de ensino de línguas e formação de professores de língua (por exemplo, treinamentos em organizações); e trabalhos duplicados.

Os materiais coletados foram baixados e salvos em PDF em pastas no *Google Drive* para fins de sistematização.

Na avaliação dos trabalhos coletados, algumas perguntas foram utilizadas para determinar sua qualidade. É importante ressaltar que essas perguntas foram utilizadas apenas para se efetuar a seleção dos artigos.

- O objetivo da pesquisa é bem claro?
- Trata sobre a conceitualização do letramento digital?
- Fala sobre as práticas de letramento digital na formação de professores de línguas?

- O trabalho fala sobre essas práticas no ensino e na aprendizagem?
- Esse trabalho objetiva demonstrar pontos positivos do letramento digital no ensino de línguas?
- Esse trabalho objetiva demonstrar pontos negativos do letramento digital no ensino de línguas?

Sobre a documentação dos trabalhos coletados: os dados relacionados a cada trabalho foram organizados em uma planilha do Excel, que contém informações como referência completa, periódico no qual foram publicados, ano de publicação, universidade à qual os autores são filiados e o estado onde estão localizadas essas universidades. Já os resumos foram agrupados em uma tabela em documento Word e, como mencionado anteriormente, todos os arquivos foram sistematizados e organizados em uma pasta<sup>20</sup> para consulta e usos futuros.

Após a coleta final, foi executada uma pesquisa idêntica para garantir a exatidão dos materiais coletados; essa segunda pesquisa demonstrou os mesmos resultados da pesquisa anterior. Neste trabalho, por não haver uma equipe para executar a revisão em duplas ou grupos de mais pesquisadores, optou-se por fazer uma pesquisa idêntica apenas para confrontar e validar os dados coletados.

#### IV. Análises

- Análise quantitativa: A discussão foi feita levando em consideração o número de trabalhos coletados, a quantidade de publicações por ano e a universidade do primeiro autor.
- Análise qualitativa: Após a análise quantitativa dos materiais selecionados durante a pesquisa, foi realizada uma análise de caráter qualitativo. Para tal, os artigos foram estudados e agrupados por objetivos semelhantes. Esse procedimento deveria

gerar categorias, dentro das quais se aprofundou a análise sobre letramento digital na formação do professor de línguas. A análise objetiva prover elementos que possam contribuir para a formação de docentes, e partiu da leitura dos resumos dos materiais coletados para compreender os objetivos de cada um.

- V. Síntese dos resultados: As contribuições deste estudo deveriam mostrar temas que indicam aspectos essenciais do LD, seu lugar na formação dos professores, e também a importância do uso das práticas de letramento digital no ensino de línguas.

Por fim, como dito anteriormente, todos os dados foram condensados e estão anexados ao final deste trabalho. Entre esses dados, há capturas de tela demonstrando a ordem em que as palavras foram inseridas no buscador do site de periódicos CAPES. Isso faz com que exista precisão, na possibilidade de outro pesquisador optar por refazer tal pesquisa, ou até mesmo ampliar o recorte do *corpus*.

## DEMONSTRATIVO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Antes de iniciarmos a exposição da análise dos dados do material coletado durante a pesquisa, é importante apresentar outros dados relevantes para a compreensão da diversidade de estudos sobre os temas deste trabalho.

Durante a primeira fase da seleção, após a inserção dos critérios de busca no buscador do Periódicos Capes (ver Imagem 01 e Imagem 02, no apêndice B), trinta e dois artigos foram localizados. Destes, apenas vinte e quatro trabalhos foram selecionados durante a revisão, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão anteriormente mencionados.

Dentre os trabalhos selecionados, cinco foram publicados em 2019, e dois, no ano de 2020. O ano de 2021 foi o que teve a maior quantidade de trabalhos publicados – doze – , e os cinco trabalhos restantes foram publicados no ano de 2022. As referências dos trabalhos coletados podem ser encontradas no Apêndice A deste trabalho.

É possível observar que durante o ano de 2021, no auge da pandemia do Covid-19, o número de produções teve um aumento significativo em relação ao ano anterior e aos seguintes. Uma causa possível disso é o fato de que, durante aquele período, boa parte dos professores se viram de mãos atadas pela imposição do ensino remoto emergencial (ERE). Para uma melhor visualização desse panorama, foi elaborado um gráfico simples que mostra as publicações por ano. Veja o gráfico 01 para ver a quantidade e, em seguida, verifique o gráfico 02.

**Gráfico 01: Número de publicações por ano**



*Fonte: Elaborado pelo autor (2023).*

Outro fato a ser demonstrado sobre a grande diversidade de contextos em que essas pesquisas foram desenvolvidas é a presença de publicações em 17 revistas científicas, produzidas por pesquisadores alocados nas mais diversas instituições de ensino distribuídas pelo território brasileiro.

No total, 17 instituições foram catalogadas durante a coleta destes dados: Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Estadual Paulista (UNESP); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade do Estado do Ceará (UECE); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal Fluminense (UFF); Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA); Universidade Metropolitana de São Paulo (UMESP); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Estadual de Londrina (UEL).

É possível notar a diversidade de trabalhos publicados ao se observar que as pesquisas foram feitas em diversas realidades sociais e culturais. Isso pode ser afirmado com base na diversidade de universidades onde os autores desenvolveram suas pesquisas (ver gráfico 02, que mostra a porcentagem de publicações por instituição de ensino e, assim, oferece uma noção numérica da multiplicidade de contextos).



Figura 1: Árvore temática



Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Com a pretensão de manter as possibilidades para discussões abertas, é importante lembrar que os trabalhos aqui mencionados não são os únicos produzidos que podem responder às nossas questões de pesquisa. Entretanto, o escopo está delimitado por critérios específicos para a coleta de trabalhos, motivo pelo qual selecionamos apenas estas pesquisas, dentre milhares de outras desenvolvidas nos mais diversos lugares do Brasil.

## DISCUSSÕES SOBRE OS MATERIAIS COLETADOS

Sobre a primeira categoria, exposta no quadro 01, foram selecionados trabalhos que tratam da elaboração de conteúdos e materiais didáticos para o ensino de línguas.

Quadro 01

(i) Elaboração de conteúdos e materiais didáticos para o ensino de línguas	
Autor, ano	Título
Brito; Dias, 2019	Constituindo-se professora-pesquisadora na formação inicial: uma experiência com o ensino de língua inglesa para adolescentes.
Nonato, 2019	Escrita, ensino de língua portuguesa e formação de professor.
Rafael, 2019	Planejamento de ensino de língua portuguesa como objeto de estudo na formação de professores.
Nonato, 2021	Gramática, ensino de língua portuguesa e formação de professor.
Ferreira; Ferreira, 2022	Leitura e Letramento digital: Os dêiticos temporais e o efeito de arquivamento nas mídias sociais.
Ramos; Carvalho, 2022	Considerações teórico-metodológicas sobre o processo de elaboração de materiais didáticos na formação de professores de línguas.

*Fonte: elaborado pelo autor (2023).*

Pode-se observar que Brito e Dias (2019) focalizaram na problematização da elaboração de materiais didáticos e fizeram também uma análise sobre os possíveis desdobramentos das práticas de linguagem no desenvolvimento linguístico-discursivo e crítico dos alunos. Enquanto isso, Nonato (2019, 2021) traz discussões sobre os estatutos da escrita e da gramática como componentes curriculares no ensino de língua portuguesa.

Sobre os atravessamentos e a constituição do objeto de estudo na formação docente, e também a construção de suas identidades enquanto professores, há os trabalhos de Rafael (2019), de Ramos e Carvalho (2022). Por fim, de Ferreira e Ferreira (2022) elaboram um trabalho para demonstrar o modo de focalizar processos de criação, circulação, memorização e discursos nas mídias sociais, examinando, para isso, os dêiticos temporais na produção da leitura.

Na primeira categoria exposta no quadro 01, há trabalhos com objetivos bastante relevantes para o processo de formação docente. Pensar sobre a elaboração de materiais didáticos e sua aplicação no ensino de línguas é algo importante a se fazer, bem como pensar sobre a construção de própria identidade dos sujeitos como professores. Os autores selecionados trouxeram trabalhos que demonstram diversas possibilidades para o processo de formação de professores.

Na segunda categoria demonstrada no quadro 02, estão as pesquisas sobre formação docente e práticas pedagógicas.

**Quadro 2: Pesquisas sobre a formação docente**

<b>(ii) Pesquisas sobre a formação docente e práticas pedagógicas</b>	
<b>Autor, ano</b>	<b>Título</b>
Pietri; Rodrigues; Sanchez, 2019	A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial.
Grande, 2021	Multimodalidade, sinestesia e multiletramentos: subjetividades para formação de professores de língua inglesa.
Silva; Anecleto; Santos, 2021	Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação.

*Fonte: elaborado pelos autores (2023).*

Pietri, Rodrigues e Sanchez (2019) apresentam os resultados de uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de compreender as concepções construídas por professores em formação inicial sobre o que é ser docente e sobre o que é ensinar e aprender língua portuguesa em condições de trabalho caracterizadas pela diversidade social, cultural e econômica.

Já o trabalho produzido por Grande (2021) tem como objetivo refletir ontoepistemologicamente – a partir de análises da apresentação de um trabalho avaliativo sobre o ensino de língua inglesa que ativa

letramentos multimodais por meio da sinestesia – sobre a subjetividade e a identidade de um professor-acadêmico em formação no curso de Letras.

Com o objetivo de discutir a formação docente no âmbito da Educação básica, Silva, Anecleto e Santos (2021) criam espaço para que os professores (re)pensem e (res)signifiquem suas práticas pedagógicas, tendo em vista os atuais contextos socioculturais, que exigem que os profissionais se apropriem da diversidade de linguagens, culturas e hipermídias que constituem os multiletramentos.

Na terceira categoria demonstrada no quadro 03, há dois trabalhos que falam sobre o uso do teletandem<sup>21</sup>.

**Quadro 03: Teletandem**

<b>(iii) Teletandem, um auxiliar no ensino-aprendizagem de línguas</b>	
<b>Autor, ano</b>	<b>Título</b>
Messias; Telles, 2020	Teletandem como "Terceiro espaço" no desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras.
Rezende Junior; Messias; Parisotto, 2022	As sessões de mediação em teletandem como um espaço de formação de professores de línguas estrangeiras.

*Fonte: elaborado pelos autores (2023).*

Messias e Telles (2020) argumentam em seu trabalho que a ferramenta Teletandem pode ser considerada um terceiro espaço ou um contexto tecnológico híbrido, e que esse contexto, além de desenvolver a competência oral na língua-alvo, pode suscitar reflexões em alunos de Letras acerca da pedagogia de línguas estrangeiras.

Já Rezende Junior, Messias e Parisotto (2022), na elaboração de sua pesquisa, observaram as mediações realizadas com participantes brasileiros, durante o ano de 2018, com a utilização do teletandem.

21

Modelo de telecolaboração ou intercâmbio virtual, utilizado como abordagem pedagógica, que faz uso de tecnologias para permitir a comunicação entre pessoas separadas geograficamente.

Seus objetivos eram apresentar as discussões realizadas pelo professor-mediador após as sessões de teletandem e caracterizar esse momento de reflexão como um espaço de formação de professores de línguas estrangeiras.

Na penúltima categoria exposta no quadro 04, reúno os trabalhos sobre “Multiletramentos e letramento digital”.

**Quadro 4: Multiletramentos e letramento digital**

<b>(iv) Multiletramentos e letramento digital</b>	
<b>Autor, ano</b>	<b>Título</b>
De Leon Carriconde; Biondo, 2019	Letramento digital e remix no jogo <i>League of Legends</i> .
Soares; Almeida, 2020	Alfabetização e os multiletramentos: uma proposta de formação docente em práticas de letramento digital.
Barros, 2021	Construção identitária e formação de professores “Nativos Digitais” no estágio supervisionado de Língua Inglesa.
Coelho; Costa; Motta, 2021	Formação de professores e integração pedagógicas das tecnologias da informação e da comunicação (TIC): Da usabilidade técnica ao Letramento digital.
Pinheiro; Pinheiro, 2021	Dimensões crítica e ética nas práticas de letramento digital em um jogo educativo digital.
Rabello, 2021	Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e a formação de professores: Recursos digitais na aprendizagem <i>on-line</i> para além da pandemia.
Acri; Ruiz, 2022	O letramento digital docente na BNCC: o uso das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa.

*Fonte: elaborado pelos autores (2023).*

As autoras De Leon Carriconde e Biondo (2019) buscaram investigar o letramento digital no jogo *League of Legends* (LOL), analisando a interação entre as multisseioses percebidas na produção de sentidos *no* e *sobre* este jogo.

Ao falar sobre práticas de letramento digital, o trabalho de Soares e Almeida (2020) apresenta o percurso teórico-investigativo que originou o Projeto de Intervenção intitulado "Alfabetização e os Multiletramentos: uma proposta de formação docente em práticas de Letramento digital!". A partir dos dados coletados durante a pesquisa, foi elaborada uma proposta de ação interventiva de caráter colaborativo, concebida como pesquisa-ação em rede.

Sobre a utilização de tecnologias digitais, Coelho, Costa e Motta (2021) produziram um trabalho que teve como objetivo explorar a formação continuada de professores, problematizando, pelo viés da pedagogia social, a integração pedagógica das TIC. Para tanto, abordam o processo de ensino-aprendizagem com as TIC e seus desafios. Ao mesmo tempo, Pinheiro e Pinheiro (2021) analisam as práticas de letramento digital de estudantes de Ensino Médio em um jogo educativo digital, tendo em vista as dimensões ética e crítica.

Sob a perspectiva dos estudantes, Rabello (2021) apresenta resultados de uma pesquisa-ação que teve como objetivo avaliar a experiência de aprendizagem de língua inglesa mediada por tecnologias digitais, bem como identificar as contribuições dos recursos digitais e da metodologia utilizada no desenho da disciplina para a aprendizagem de L2 no contexto do ensino remoto emergencial (ERE).

Acri e Ruiz (2022) fazem um recorte focalizando, pela via procedimental indutiva da Análise de Conteúdo, as seções referentes ao ensino de língua portuguesa na educação básica presentes na BNCC. O objetivo desses autores é relacionar as (in)congruências entre o que emerge no documento oficial, em relação à esperada performance do professor de língua portuguesa letrado digitalmente, e o que teoricamente os estudiosos desse campo postulam para docentes com bons níveis nesse tipo de letramento.

Por fim, Barros (2021) busca analisar as influências de representações ou de mitos a respeito do que é ser professor nas (auto)

percepções de licenciandos “nativos digitais” frente às práticas envolvendo o *smartphone* por eles realizadas.

A última categoria reúne os trabalhos sobre a “Formação de professor de língua estrangeira” na qual seis trabalhos foram selecionados (ver quadro 05).

**Quadro 5: Formação de professor de língua Estrangeira**

<b>(v) Formação de professor de língua estrangeira</b>	
<b>Autor, ano</b>	<b>Título</b>
Consolo, 2021	Formação de professores de português como língua estrangeira (PLE) em um centro de línguas em contexto universitário.
Cruz, 2021	Reflexões sobre a formação inicial de professores de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/PL2) na Universidade Federal da Bahia em uma perspectiva culturalmente sensível.
lochem Valente; Machado, 2021	A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia.
Ribeiro; Godiva; Bolacio Filho, 2021	Ensino remoto emergencial e formação de professores de línguas adicionais.
Silva, 2021	A negociação de saberes em um contexto de formação inicial de professores de Língua Inglesa.
Uchôa; Castro, 2022	Narrativas de professores de Língua Inglesa em formação inicial: O uso da sequência didática e de TDICS no programa residência pedagógica.

*Fonte: elaborado pelos autores (2023).*

O trabalho de Consolo (2021) mostra, em um relato de experiências, a formação de professores de português como língua estrangeira (PLE), enquanto formação pré-serviço, em um Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) do IBILCE-UNESP.

Cruz (2021) traz o recorte de uma pesquisa que objetivou a utilização do blog como um ambiente favorável ao ensino de

Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/PL2) em uma perspectiva culturalmente sensível aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Ribeiro, Godiva e Bolacio Filho (2021) apresentaram um relato de experiência acerca do ensino de alemão num dos cursos de extensão de uma universidade federal e analisam as percepções de alunos e professores em formação vinculados a esse projeto durante o ensino remoto.

As autoras Valente e Machado (2021) têm como pretensão discutir a importância da instrução direcionada para o ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE) durante o processo de formação, investigando como esse aspecto é contemplado nos cursos de Licenciatura em Letras, tendo em vista a crescente demanda por profissionais qualificados. Silva (2021) apresenta um recorte da sua dissertação de mestrado, que teve como objetivo principal investigar a formação de professores de Língua Inglesa em contexto de um Subprojeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Finalmente, Uchôa e Castro tiveram como objeto de estudo durante a produção de seu trabalho as narrativas de professores em formação inicial do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal do Acre, que fizeram parte da primeira edição do programa Residência Pedagógica, da CAPES, voltado para a formação de professores na cidade de Cruzeiro do Sul, no período de 2018 a 2020.

A respeito dos trabalhos excluídos, vale mencionar que dois não estavam disponíveis para acesso, e os demais tratavam de assuntos não relevantes para esta pesquisa. Por tais motivos, esses artigos não tiveram suas referências acrescidas no Apêndice A.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a execução desta pesquisa, seguiram-se os critérios estabelecidos no protocolo utilizado, entretanto, foram necessárias algumas alterações nos critérios originais. Tais mudanças foram realizadas tendo em mente o objetivo de investigar o que foi produzido durante o período entre 2019 e 2022. Como exposto no início da demonstração de dados coletados, foram encontrados trinta e dois trabalhos, dos quais vinte e quatro foram aceitos na coleta. Esses artigos foram publicados em periódicos com acesso gratuito.

É sempre importante lembrar que este trabalho foi feito com um recorte temporal e com certos critérios, por isso, tão poucos artigos foram encontrados durante a fase de coleta.

Outro ponto a ser considerado são as variedades de objetivos de pesquisa nos trabalhos coletados. Foi possível observar que, embora uma parte dos trabalhos não faça menção ao letramento digital, eles se fizeram importantes para esta análise, pois tratavam de pesquisa sobre elaboração de material didático ou falavam sobre a formação docente, que também é tema deste trabalho. Houve também a presença de um trabalho que conceituou letramento digital, mas não teve foco na formação docente.

No início desta pesquisa, objetivou-se delinear como as práticas de letramento digital são importantes no processo de formação docente. Agora, acredita-se que esse objetivo foi alcançado, com a presença de trabalhos que abordaram a utilização do teletandem como espaço híbrido de aprendizado da oralidade de línguas-alvo, os estudos sobre planejamento pedagógico, relatos da experiência de professores em formação e professores formadores.

Encontraram-se, também, trabalhos que tiveram objetivos diversos, como analisar as multissemióticas em jogos *online*, como no

trabalho de Leon Carriconde e Biondo (2019), estudar as construções identitárias de professores e as dimensões críticas e éticas nas práticas de letramento digital.

Ainda nos momentos iniciais do texto, são feitos três questionamentos, que após a execução desta pesquisa podem ser respondidos. Com base nas diversas leituras necessárias à esta pesquisa, e com Martin (2006), Soares (2003), Rojo e Moura (2019) e Almeida e Alves (2020) como apoio, é possível dizer de forma simples que ser letrado digitalmente é ter capacidade para se comunicar em situações diversas e com objetivos variados, bem como saber buscar informações, lidar com múltiplos textos e conseguir compreendê-los, através de meios digitais.

A segunda questão pode ser respondida com facilidade depois da leitura dos trabalhos de Messias e Telles (2020) e Rezende Junior, Messias e Parisotto (2022): a utilização do teletandem é apenas uma demonstração dos recursos digitais que podem ser utilizados para ensinar e aprender. Outros tantos ainda serão desenvolvidos e muitos dos que já existem serão melhorados. Ou seja, ser letrado digitalmente traz benefícios em diversos níveis para o ensino e o aprendizado, claro, desde que se faça uma utilização correta dos recursos disponíveis para a educação.

Portanto, o estudo e a compreensão das práticas de letramento digital são importantes para a formação de professores. Isso porque esta é a era digital, e cada vez mais surgem novas ferramentas para o ensino. Além disso, vale lembrar do cenário de 2020, no qual todos se sentiram despreparados mediante a transição imediata para plataformas digitais para que se pudesse dar continuidade ao ensino. É preciso capacitação e preparação dos futuros professores para lidar com o digital, pois tais práticas não são exclusivas do ensino. Assim, alunos com diversos níveis de acesso poderão estar presentes nas salas de aula.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz Oliveira; ALVES, Lynn Rosalina G. **Letramento Digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual**. Debates em Educação, Alagoas, v. 12, n. 28, 2020.

BRASIL (2020c). **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: jan. 2023.

BRINER, Rob B.; DENYER, David. **Systematic review and evidence synthesis as a practice and scholarship tool**. Handbook of evidence-based management: Companies, classrooms and research, p. 112-129, 2012.

GOUGH, David; THOMAS, James; OLIVER, Sandy. **Clarifying differences between review designs and methods**. Systematic reviews, v. 1, n. 1, p. 28, 2012.

MARTIN, Allan. **A european framework for digital literacy**. Nordic journal of digital literacy, v. 1, n. 2, p. 151-161, 2006.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo. **Literacia digital e literacia informacional: breve análise dos conceitos a partir de uma revisão sistemática de literatura**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 29-50, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos**. In: **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento em verbete: O que é letramento?**. In: **Letramento: Um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

## APÊNDICE A: REFERÊNCIAS DOS DADOS COLETADOS

ACRI, Marcelo Cristiano; RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. **O letramento digital docente na BNCC: o uso das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa**. Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978), v. 51, n. 1, p. 10-30, 2022.

BARROS, Walter Vieira. **Construção identitária e formação de professores “nativos digitais” no estágio supervisionado de língua inglesa.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, n. 1, p. 191–202, 2021.

COELHO, Patrícia Margarida F.; COSTA, Marcos Rogério M.; MOTTA, Everson Luiz Oliveira. **Formação de professores e integração pedagógica das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): da usabilidade técnica ao letramento digital.** *EccoS – Revista Científica*, v. 0, n. 58, p. 1–20, 2021.

CONSOLO, Douglas Altamiro. **Formação de professores de Português como Língua Estrangeira (PLE) em um centro de línguas em contexto universitário.** *Revista EntreLinguas*, v. 7, n. esp. 6, e001153, 2021.

CRUZ, Sara Oliveira da. **Reflexões sobre a formação inicial de professores de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/PL2) na Universidade Federal da Bahia em uma perspectiva culturalmente sensível.** *Scripta*, v. 25, n. 53, p. 267–295, 2021.

DE LEON CARRICONDE, Letícia; BIONDO, Fabiana Poças. **Letramento digital e remix no jogo League of Legends.** *EntreLetras*, v. 10, n. 2, p. 396–416, 2019.

DE PAULA BRITO, Cristiane Carvalho; DIAS, Walkiria Felix. **Constituindo-se professora-pesquisadora na formação inicial: uma experiência com o ensino de língua inglesa para adolescentes.** *Calidoscópio*, v. 17, n. 1, p. 56–77, 2019.

FERREIRA, Anderson; FERREIRA, Cristiane da Silva. **Leitura e letramento digital: os dêiticos temporais e o efeito de arquivamento nas mídias sociais.** *Fórum Linguístico*, v. 19, n. 1, p. 7519–7535, 2022.

GRANDE, Gabriela Claudino. **Multimodalidade, sinestesia e multiletramentos: subjetividades para formação de professores de língua inglesa.** *The ESpecialist*, v. 42, n. 1, 2021.

IOCHEM VALENTE, Marcela; DE FRANÇA MACHADO, Fátima. **A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia.** *The ESpecialist*, v. 42, n. 2, 2021.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes; TELLES, João Antonio. **Teletandem como “terceiro espaço” no desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras.** *ETD – Educação Temática Digital*, v. 22, n. 3, p. 731–750, 2020.

NONATO, Sandoval. **Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 3, p. 1282–1309, 2019.

NONATO, Sandoval. **Gramática, ensino de língua portuguesa e formação do professor.** *Scripta*, v. 25, n. 53, p. 586–617, 2021.

PIETRI, Émerson de; RODRIGUES, Livia de Araújo Donnini; SANCHEZ, Hugo Santiago. **A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019.

PINHEIRO, Regina Cláudia; PINHEIRO, Bruna Maele Girão Nobre. **Dimensões crítica e ética nas práticas de letramento digital em um jogo educativo digital.** *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 37, n. 2, 2021.

RABELLO, Cíntia. **Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: Recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia.** *Ilha do Desterro*, v. 74, n. 3, p. 69-90, 2021.

RAFAEL, Edmilson Luiz. **Planejamento de ensino de língua portuguesa como objeto de estudo na formação de professores.** *Revista Linguagem & Ensino*, v. 22, n. 1, p. 14, 2019.

RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe.; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de. **Considerações teórico-metodológicas sobre o processo de elaboração de materiais didáticos na formação de professores de línguas.** *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, v. 51, n. 1, p. 326–340, 2022.

REZENDE JUNIOR, Edson Luiz; MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes; PARISOTTO, Ana Luzia Videira. **As sessões de mediação em teletandem como um espaço de formação de professores de línguas estrangeiras.** *The ESpecialist*, v. 43, n. 1, 2022.

RIBEIRO, Marina Lopes; GODIVA, Stephanie; BOLACIO FILHO, Ebal Sant'Anna. **Ensino remoto emergencial e formação de professores de línguas adicionais.** *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 1, p. 237–256, 2021.

SILVA, Obdália Santana Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha; SANTOS, Sirlaine Pereira Nascimento dos. **Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação.** *Educação e Pesquisa*, v. 47, 2021.

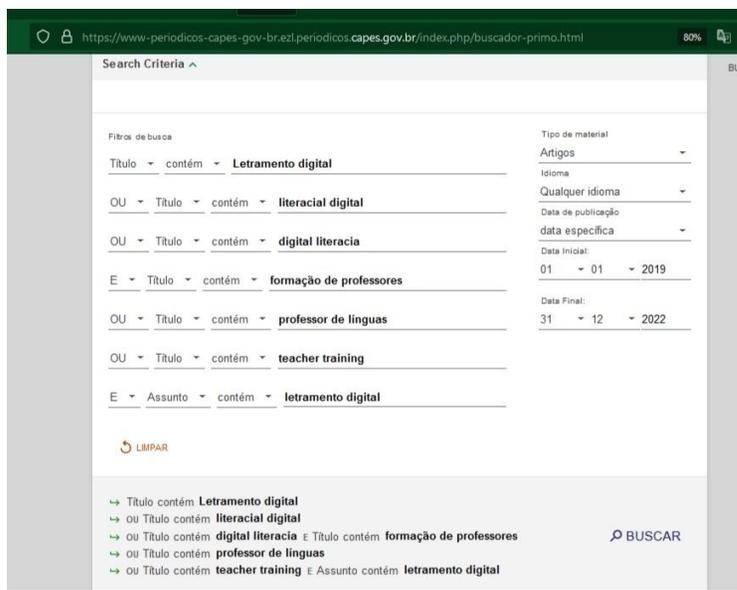
SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. **A negociação de saberes em um contexto de formação inicial de professores de Língua Inglesa.** *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 1, p. 201–220, 2021.

SOARES, Rosângela Costa; ALMEIDA, Verônica Domingues. **Alfabetização e os multiletramentos: Uma proposta de formação docente em práticas de letramento digital.** Revista da Faculdade de Educação, v. 34, n. 2, p. 175–197, 2020.

UCHÔA, José Mauro Souza; CASTRO, Andreia Moraes de. **Narrativas de professores de língua inglesa em formação inicial o uso de sequência didática e de TDICs no programa Residência Pedagógica.** Muiraquitã – Revista de Letras e Humanidades, v. 10, n. 1, 2022.

## APÊNDICE B: CAPTURAS DE TELAS

Imagem 01 – Representação da inserção de palavras de busca



## Imagem 02 – Representação dos filtros de busca e apresentação do total que deve ser retornado.

The image shows a search interface with the following elements:

- Search Criteria:**
  - Título contém **Letramento digital**
  - ou Título contém **literacial digital**
  - ou Título contém **digital literacia** e Título contém **formação de professores**
  - ou Título contém **professor de línguas**
  - ou Título contém **teacher training** E Assunto contém **letramento digital**
- Filters (Filtros ativos):**
  - 2019-2022 X
  - Periódicos revisados por pares X
  - Letramento Digital X
  - Formação De Professores X
  - Teacher Education X
  - Formação Docente X
  - Digital Literacy X
  - Português X
  - Lembrar todos os filtros
  - Limpar filtros
- Personalizar meus resultados:**
  - Expandir meus resultados
- Ordenar por:** Data - mais antiga
- BASE DE DADOS SUGERIDA:** Scopus
- Search Results:** 0 selecionado(s) PÁGINA 1 32 Resultados
- ARTIGO:**
  - A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial**
  - Pietri, Emerson de ; Rodrigues, Lívia de Araújo Donnini ; Sanchez, Hugo Santiago
  - RESUMO Apresentam-se neste trabalho resultados de pesquisa desenvolvida com o objetivo de compreender, em suas bases identitárias e cognitivas, as concepções construídas por professores em formação inicial do que é ser docente e do que é ensinar e aprender língua portuguesa em condições de trabalho caracterizadas pela diversidade social e cultural e pela... Revista Brasileira de Educação, 2019, Vol.24
  - ... identitárias e cognitivas, as concepções construídas por professores em formação inicial

# 16

*Kézia Viana da Silva  
Luciana Borges*

**SEM SOLENIDADE:**  
EROTISMO E REPRESENTAÇÕES  
DO PRAZER FEMININO EM  
*50 VERSÕES DE AMOR E PRAZER*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS: EM TORNO DE MULHERES E EROTISMO

As mulheres nem sempre tiveram liberdade para escrever textos eróticos. A consequência é termos uma história da literatura em que se ausenta a autoria feminina do erótico, ou, se escritos, tais textos não raras vezes desapareceram nas sendas do esquecimento e na invisibilização em pseudônimos masculinos garantidores do anonimato e da salvação das reputações femininas, sempre a perigo em uma sociedade na qual moralidade e sexualidade formam o combo perfeito da repressão das mulheres. Como um país ocidentalizado em suas práticas e estruturas mentais, as manifestações culturais, políticas e identitárias difundidas no Brasil da década de 1960 e 1970 do século XX, propiciaram uma maior abertura para as mulheres nos espaços institucionais e literários, da mesma maneira que possibilitaram um aprofundamento dos estudos feministas como área de conhecimento. A inserção das mulheres no campo político e literário começa a ser delineada de forma exponencial, quando pensadas em novas abordagens epistemológicas e identitárias em detrimento às representações tradicionais.

Nesse caminho, conforme argumenta a escritora Heloisa Buarque de Hollanda (1990), na obra *Os estudos sobre a mulher e literatura no Brasil: uma primeira abordagem*, a reconfiguração do cenário político e literário brasileiro visa problematizar a "ideologia patriarcal que permeia a crítica tradicional e determina a constituição do cânone da série literária", além de contribuir para o desenvolvimento e o resgate dos "trabalhos das mulheres, que de diversas formas foram silenciados ou excluídos da história da literatura" (HOLLANDA, 1990, p. 13).

Em decorrência do cenário exposto, as discussões voltadas às categorias de sexualidade, gênero (*gender*) e raça passam a

compor, em níveis diferentes, um lugar representativo nas agendas sociais. Vemos emergir, portanto, uma multiplicidade de discursos, de textos teóricos e literários cuja configuração visa contemplar a sexualidade feminina não como resposta ou reflexo daquilo que consideramos ser a sexualidade masculina, conforme Shere Hite (1981), mas sim como um *modus operandi* próprio da vida afetiva e sexual da mulher e do modo de se relacionar em sociedade.

Analisando as diferentes formas de conceber a sexualidade feminina, as atividades desenvolvidas neste trabalho contemplam o estudo da coletânea de contos eróticos *50 versões de amor e prazer: 50 contos eróticos por 13 autoras brasileiras*, organizada por Rinaldo Fernandes (2012), de modo a averiguar como os textos estabelecem diálogo com o desejo sexual feminino e sua efetivação, além de examinar os modos de interdição e transgressão, concebidos na sociedade e utilizados pelas autoras, como estratégia narrativa para a composição dos textos. No presente texto, o foco de análise será direcionado para três contos: Adriano.com, de Márcia Denser, *Nuit d'amour ou "Noite de amor"* e *A chave na fechadura*, ambos de Cecília Prada, por entendermos que as protagonistas desses contos acionam rupturas importantes em relação às expectativas de gênero e sexualidade feminina em contexto ocidental.

Compreendendo o erotismo como uma atividade subjetiva, cuja experiência ocorre em vias de "dissolução das formas constituídas", conforme afirma Georges Bataille (2017, p. 42) e das regulações que ordenam as relações sociais, as narrativas ficcionalizadas apresentam movimentos de ruptura, conflitos amorosos e/ou existenciais, tendo como mecanismos a interdição e a transgressão, como atividades inerentes ao erotismo, em sintonia com descontinuidade e continuidade pensadas a partir de Bataille (2017).

Nesse sentido, os contos selecionados para a análise possibilitam estratégias de ruptura com códigos sociais, ao incidir deslocamentos com as expectativas e tradicionalismo de gênero (*gender*),

apresentando personagens femininas que transgridem as barreiras da sexualidade, ao exprimirem seus desejos e prazeres, ressignificando nesse processo, suas experiências diante das relações afetivas e sexuais consolidadas no meio social.

## PODE A SUBALTERNA FALAR? A MULHER BRASILEIRA E A REPRESENTAÇÃO POLÍTICA E SOCIAL

Os pilares em que a literatura brasileira se apoiou durante a sua constituição foram forjados em uma tradição patriarcal, cujos posicionamentos privilegiavam as relações tradicionais de poder, no qual os homens ocupavam uma posição de comando. Por conseguinte, os arquétipos da representação da mulher no meio literário eram formulados a partir da ótica e do desejo heterossexual masculino, revelando a misoginia e os estereótipos femininos como elementos inerentes às produções masculinas.

Sobrevoando a história da constituição do Brasil, é possível observar os aspectos que contribuíram, em níveis e forças diferentes, para a manutenção discursiva e corpórea da subalternização feminina, cujas raízes encontram-se arraigadas nos processos coloniais. Assim, não tendo direito a escolarização, refletindo a precarização ao acesso cultural, coube à mulher brasileira o espaço e a reclusão de seu lar, mantendo uma dedicação exclusiva aos cuidados dos filhos e marido, distanciando-se, nesse processo, cada vez mais dos hábitos da leitura e da produção da escrita.

Não por acaso, os modos de comportamento atribuídos à mulher no contexto privado eram estimados pela sociedade patriarcal da época, uma vez que não era apropriado às mulheres exercerem qualquer atividade que não correspondesse as demandas do seu lar.

Neste caminho, o estudo de Flávia Biroli (2014), acerca das relações assimétricas de poder entre o espaço público e privado, é crucial ao apontar que os papéis atribuídos às mulheres corroboraram “para que a domesticidade feminina fosse vista como traço natural e distintivo” (BIROLI, 2014, p. 32), assim, qualquer atividade que não contemplasse os afazeres domésticos seria considerada como um alto nível de transgressão dentro das relações conjugais.

Perscrutando os acontecimentos considerados mais significativos da história da literatura produzida por mulheres, a escritora Nádia Battella Gotlib (2003) aborda, no texto *A literatura feita por mulheres no Brasil*, diferentes obras que problematizam a condição da mulher brasileira dentro e fora dos espaços literários, bem como as lutas e reivindicações realizadas pelas escritoras diante do silenciamento e da marginalização das produções de autoria feminina.

Assim, recorrendo aos escritos pioneiros sobre a mulher no Brasil, produzidos por Maria Beatriz Nizza da Silva, a autora evidencia os processos de apagamento e/ou desvalorização diante das demandas femininas quando tais reivindicações são mediadas pela linguagem dos homens.

Não temos acesso direto ao discurso feminino senão tardiamente no século XIX e até então temos de nos contentar em conhecer os desejos, vontades, queixas ou decisões das mulheres através da linguagem formal dos homens. A linguagem masculina dos procuradores e dos advogados sobrepõe-se, deformando-a, a uma linguagem feminina original e inatingível (SILVA *apud* GOTLIB, 2003, p. 22).

Considerando o citado acima, a escrita masculina é imperativa diante das produções de autoria feminina, uma vez que as discussões e prerrogativas consideradas importantes na sociedade retratavam os “problemas reais”, os problemas dos homens. Às mulheres, restou ter sua linguagem sombreada como subliteratura, ora desconsiderada, ora ridicularizada, a depender das necessidades do universo masculino.

Retomando as postulações da escritora Heloisa Buarque de Hollanda (1990), um dos fatores decisivos que contribuíram para a alteração do cenário exposto acima foi a criação da imprensa dirigida e editada por mulheres que, a partir de século XIX até as primeiras décadas do século XX, viabilizou um espaço importante para criação e disseminação de textos cujas temáticas contemplavam as áreas de conhecimento como literatura, política e artes, colaborando diretamente para a educação da mulher brasileira.

De acordo com a autora, as primeiras publicações que voltaram seu olhar a tais temáticas foi o *Jornal das Senhoras* que, criado em 1852, pela jornalista Joanna Paulo Manso de Noronha, auxiliou na disseminação de textos produzidos pelas artistas, escritoras e mulheres que atuaram no campo político. É válido ressaltar que boa parte de tais produções, senão todas, eram realizadas através do anonimato, sob o uso de pseudônimo, uma vez que a produção e a recepção de textos escritos por mulheres não eram bem acolhidas, como pontuado anteriormente, pela sociedade da época.

De caráter notadamente protofeminista, os textos publicados pelo *Jornal das Senhoras* mantinham seções fixas como a "Crônica dos Teatros", "Poesias" e o "Correios dos Salões". Tais seções acolhiam publicações de diversos gêneros textuais como cartas, contos e crônicas realizados pelas leitoras, contribuindo, de certa forma, para uma democratização da escrita das mulheres. Nesse sentido, as produções do jornal abriram caminho para a formação de uma crítica literária "amadora", muitas vezes aparentemente ingênua, mas que indiretamente sintonizava-se com o contexto das lutas das mulheres registradas pelos editoriais". (HOLLANDA, 1990, p. 21) (Grifo da autora).

Além da imprescritível colaboração da imprensa para inserção das mulheres na cultura letrada, as Academias Femininas de Letras, formadas exclusivamente por mulheres, atuaram de forma contundente ao denunciar os espaços literários masculinos por não

reconhecerem a potencialidade das produções realizadas pelas mulheres. “Não seria precipitado diagnosticar o protesto como projeto mais geral da criação dessas academias, criadas à margem da política de seleção praticada pela prestigiadíssima Academia Brasileira de Letras.” (HOLLANDA, 1990, p. 24).

A título de exemplificação, podemos citar um dos casos mais notáveis de silenciamento ocasionado no campo literário, quando pensamos na trajetória da escritora Júlia Lopes que, conforme apontado em texto anterior (BORGES, 2013), tendo um acervo de publicação com mais de 40 volumes, além de ter contribuído com coluna do jornal *O País*, por quase três décadas, a escritora foi pouco mencionada e reconhecida no âmbito literário brasileiro nas décadas que se seguiram. E ainda, sendo considerada uma das intelectuais mais participativas nas reuniões para a fundação da Academia Brasileira de Letras (ABL), Julia Lopes acabou tendo sua integralização vetada da instituição, pois a academia seguia o molde francês não apenas em relação ao número de integrantes, como também copiou as restrições impostas às mulheres em suas dependências.

O breve panorama, discutido acima, elucida a importância da criação de editoras, assim como de outras organizações literárias, que atuaram na promoção e no ingresso das mulheres nos espaços públicos e renomados. Tais transformações sociais flagraram a necessidade de reavaliar a receptividade, bem como a representação das mulheres nos textos literários, a fim de percebê-las como agentes discursivos de suas representações e vivências, ao mesmo tempo em que as sintonizam como produtoras de suas próprias histórias.

Pensando nessa emancipação discursiva conquistada pela mulher na literatura, para o prosseguimento deste texto, caberão aqui algumas indagações: a liberdade discursiva, em relação as produções realizadas por mulheres, alcança o domínio da sexualidade? Caso sim, à luz de quais determinações e regulações seria possível sua realização? Intentaremos, para meios de contextualização,

abordar, no tópico seguinte, alguns fatores históricos que constituíram a sexualidade como peça-chave no controle dos indivíduos, assinalando os sujeitos que têm acesso e, consecutivamente, direito ao seu discurso.

## INTERFACES DO GÊNERO: ESCRITORAS MALDITAS OU A ESCRITA SOB RASURA

No contexto atual, podemos observar uma mudança significativa acerca das produções e circulações de textos de autoria feminina no meio literário, conforme foi observado no início do texto. Entretanto, se considerarmos os tabus, as interdições, os temas avaliados como lícitos e ilícitos no campo da sexualidade, é notável a restrição imposta às mulheres, uma vez que, conforme observamos, “culturalmente as mulheres não estão autorizadas, pela lógica patriarcal e falocêntrica, a falar sobre o sexo; elas são o sexo e, portanto, não falam, elas são faladas”. (BORGES, 2013, p. 109).

E é justamente essa distribuição discursiva que é preciso reconfigurar dentro das produções do campo da sexualidade, pois, devido às complexidades que envolvem a escrita erótica em relação aos processos de investidura de gênero (*gender*), boa parte das produções eróticas de autoria feminina<sup>22</sup> comumente caem no ostracismo literário, independente da receptividade que tais obras possam gerar na sociedade em geral.

A título de exemplificação, tem-se as poeticidades eróticas de Gilka Machado que, além de encadearem um alarde na crítica

22

Sob tal aspecto, podemos incluir nesse rol outras tantas escritoras como Hilda Hilst, Albertina Berta, Adelaide Carraro e entre outras que, ao se debruçarem sobre o erótico e suas possibilidades de execução, foram, de uma forma ou de outra, esquecidas, silenciadas e/ou menosprezadas através do tempo, na literatura brasileira

literária, por deslocar seus escritos dos padrões estéticos (o parnasianismo) vigentes na época, ocasionou também um desconforto moral perante valores estabelecidos pela sociedade, quando pensadas na temática sexual trabalhada pela poeta. Conforme pontua Nádia Battella Gotlib (2003, p. 41), Gilka Machado aciona “o desejo feminino como principal motivo de construção poética”, elegendo a intimidade e a sensibilidade, sem desconsiderar a condição social da mulher brasileira, como elementos basilares para a criação de suas poesias. Assim,

Além de reivindicar o direito de tomar decisões a respeito do próprio corpo e o direito de sua representação sob a forma poética, a poesia Gilka Machado vai mais além: acusa os agentes – os homens; e proclama a rejeição dessa forma reprimida (GOTLIB, 2003, p. 41)

O erótico, a sensualidade, a intimidade feminina intercambiadas às denúncias sociais da condição da mulher atuam como *motto* para produções poéticas da autora. Não sendo exceção, de acordo com Nádia Gotlib (2003), tal modalidade literária foi duramente criticada pelos escritores do movimento modernista, em específico, por Mário de Andrade, que considerou, tanto as obras quanto a autora, indecorosas para o seu gênero.

Seguindo este caminho, as produções literárias da escritora Cassandra Rios igualmente compuseram o rol das literaturas denominadas como desviantes. Figurando a fama de “escritora maldita”, as obras da autora contemplaram temáticas voltadas à lesbianidade, e assim julgadas como pornográficas, pois, mediadas por uma escrita considerada como pouco elaborada, as produções da autora tornaram-se alvo de censuras e de processos jurídicos movidos pelo Estado de São Paulo.

De modo ambivalente, a retaliação que Cassandra Rios sofreu acabou por potencializar a divulgação de suas obras, de modo que lhe proporcionou o título de primeira escritora de *best-sellers*,

tendo alcançado a marca de um milhão de cópias vendidas. Contudo, “Cassandra não seria reconhecida por tal feito e sim pela censura aos seus livros e toda a mística que circulava no imaginário da população por sua escrita ser considerada pornográfica” (SILVA; BORGES, 2020, p.195).

Outro exemplo posterior, é o caso da escritora Clarice Lispector que, mesmo tendo suas obras já consolidadas no campo literário, ao publicar um conjunto de contos eróticos, sob encomenda de seu editor, a autora elabora uma nota Explicativa, colocada em posição anterior aos contos e as epígrafes, a fim de justificar a composição da obra em questão. Sob a sombra do anjo do lar, como sugeriria Virginia Woolf (2014) em seu ensaio *Um teto todo seu*, Clarice Lispector revela sua insegurança em abordar uma temática classificada como perigosa, considerando sua posição de mulher, mãe e escritora, e todo aparato sócio-histórico e cultural que configuram as interações da mulher em sociedade.

De modo ambíguo, as motivações e os efeitos gerados em relação à produção erótica de Clarice se diversificaram, pois, compreendendo os possíveis ataques que viria a sofrer “Vão me jogar pedras” (LISPECTOR, 1998, p. 11), a autora aceita, como espécie de um desafio, a tarefa árdua que lhe foi encomendada. Em todo caso, ao enveredar pelo tecido espesso da sexualidade, a autora afirma sua condição de mulher séria, cuja moral não se desfaz perante uma temática considerada tão polêmica e malfadada. Nesse sentido, conforme aponta a pesquisadora Luciana Borges (2013), na obra *O erotismo como ruptura na ficção brasileira de autoria feminina*, “o adjetivo, nesse caso, não se limita a uma característica do temperamento ou da personalidade, mas de uma conduta moral da mulher, constitui, portanto, uma advertência: “não me confundam, eu não me corrompi, eu não me desviei.” (BORGES, 2013, p. 131, Grifos da autora). Em outros termos, existe uma inequívoca fronteira entre as produções de textos eróticos que, juntamente com a interferência dos códigos morais, nomeiam as escritoras como destituídas

ou possuidoras de moralidade, a depender do contexto sócio-histórico e da receptividade de suas produções.

Em seus estudos introdutórios sobre a sexualidade difundida no ocidente, Michel Foucault (2019) nos apresenta, em sua obra *A história da sexualidade: a vontade de saber*, um panorama de como a sexualidade, o discurso sobre o sexo, constituiu-se nos campos da moralidade, no domínio da confissão e dos interditos, dentro da sociedade. A hipótese levantada por este autor é a de que o sexo, a sexualidade, não foi totalmente reprimida na sociedade capitalista e burguesa, ao contrário, o sexo foi incitado a se manifestar, sobre ele foi investido uma rede de saberes e poderes, foi objeto de análise e intervenção, “entre o Estado e o indivíduo o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública [...]” (FOUCAULT, 2019, p. 28). Assim, reduzido a uma linguagem científica e asséptica, o sexo foi condenado a uma espécie de segredo, fala-se sobre ele, mas fala-se a partir de uma dimensão reguladora do discurso.

Com isso, a liberdade discursiva em torno do sexo só é possível, moralmente aceita e “tecnicamente útil”, através da mediação de discursos de caráter científicos, religiosos e morais, configurando-se, portanto, em um dispositivo da sexualidade. Em sua funcionalidade, o dispositivo da sexualidade atua como regulador das práticas sociais, é um potente aparelho de controle dos indivíduos e da sociedade, delimita o que se pode dizer sobre o sexo, como e quando pode ser dito e, sobretudo, quem tem autorização a dizê-lo. “Não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos (FOUCAULT, 2019, p. 30).

É justamente essa concepção que comanda as limitações temáticas de autoria feminina, como produção constitutiva do desejo, uma vez que sobre a sexualidade existe uma divisão sistemática e hierárquica de gênero (*gender*), delimitando os sujeitos que têm autorização a falar e a terem seus dizeres validados diante do campo

da sexualidade. Nesse sentido, compreende-se, portanto, que os escritos eróticos de autoria feminina, ao problematizar o direito à fala e, consecutivamente, à representação da mulher dentro do campo da sexualidade, operam como um potente meio de transgressão e resistência ao cânone tradicional, bem como as relações e expectativas de gênero (*gender*) que geralmente são tomadas como normas.

## HISTÓRIAS DA SEXUALIDADE NO BRASIL: O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE E O CONTROLE DAS RELAÇÕES MATRIMONIAIS

O *modus operandi* instrumentalizado pelo dispositivo da sexualidade se desenvolvera, de acordo com Foucault (2013), no seio das instituições familiares que, mediante a gestão dos pais, cumprem o papel de reguladores internos do núcleo familiar, “O casal, legítimo e procriador dita a lei” (FOUCAULT, 2013, p. 07). Posteriormente, multiplicou-se a partir das interferências externas de pedagogos, médicos, psiquiatras e outras figuras investidas de autoridade na formação e eclosão do dispositivo da sexualidade diante do controle social.

Precisamente, as estratégias de controle e captação da sexualidade, engendradas no seio familiar, desenvolveram-se a partir de quatro mecanismos: a sexualização da criança, especificação dos perversos, regulação das populações e histerização do corpo da mulher (FOUCAULT, 2013). Em relação a este último mecanismo, em especial, o corpo feminino foi analisado, desqualificado, patologizado, regularizado e, no plano das relações sexuais, destituído de desejo, foi relegado ao papel exclusivo da reprodução da espécie.

De acordo a historiadora Mary del Priore (2011) em seus estudos sobre a sexualidade e o erotismo no Brasil colonial, a atividade

erótica implicava um regresso à vida biológica, o sexo era considerado uma prática a ser contemplada para meios de manutenção da espécie. Para validar tal concepção, regras foram sancionadas, discursos religiosos acionados e laudos médicos emitidos (leia-se dispositivo da sexualidade), a fim de regular o prazer feminino no campo exclusivamente da procriação. "Ser sexuado, embora tivesse clitóris, à mulher só cabia uma função: ser mãe" (DEL PRIORE, 2001, p. 34).

Nesse sentido, perante as relações conjugais, a esposa só tinha uma obrigação a cumprir, manter sua reputação diante da sociedade, e, sempre que possível, estar em acordo com as demandas do marido, pois, a felicidade do casal dependia exclusivamente de sua cooperação. "Nada de ser exigente ou dominadora" (DEL PRIORE, 2011, p.167), e sobretudo, nada de exigir afetos, carícias, prazer sexual, enfim. O gozo feminino era assunto trivial, não demandava atenção ou interesse nos maridos.

Em um movimento inverso das postulações e práticas acima, o escritor francês Georges Bataille (2017), compreende o erotismo como uma atividade subjetiva e exclusivamente humana, uma vez que manifestado no plano da subjetividade, o autor considera que os seres humanos são a única espécie que busca na relação sexual uma atividade erótica, suspendendo os fins reprodutivos em prol da manutenção da espécie por uma busca de satisfação física e subjetiva.

Tais proposições trazem ao lume a diáde da descontinuidade e continuidade em Bataille (2017), que, de modo ambivalente, estabelece o ser humano como um ser descontínuo, cujas experiências vividas são realizadas individualmente (nasce só e morre só), mas que almeja em sua descontinuidade recuperar uma continuidade perdida, ou inalcançável (ao menos no plano empírico). Dessa definição, os movimentos de transgressão e interdição constituem o erotismo na medida em que a interdição é ligada ao mundo do trabalho, das formas conservadas do plano descontínuo, e a transgressão é a quebra dessas formas constituídas, "é o ápice do erotismo".

Considerando o exposto, há a possibilidade de transgredir as barreiras do interdito, que ligada aos momentos de volúpia e prazer, coloca em cena sentimentos de liberdade e plenitude sexual que só o erotismo proporciona (BATAILLE, 2017). E é justamente a transgressão do interdito, das condutas e das relações habituais que as personagens dos contos em análise acionam, ao perceberem o prazer que interdito proporciona e ao mesmo tempo condena.

## AMÁVEIS TRANSGRESSORAS: (RES)SIGNIFICANDO O EROTISMO NA EXPERIÊNCIA DA MULHER CONTEMPORÂNEA

A coletânea de contos *50 versões de amor e prazer* (2012), organizada por Rinaldo de Fernandes, apresenta 50 contos contemporâneos produzidos por 13 autoras brasileiras<sup>23</sup>, cuja pluralidade de vozes visa evidenciar a diversificação dos modos como são retratados o erotismo nas produções eróticas realizadas pelas escritoras no país. De modo geral, o conjunto de textos centraliza o prazer feminino e as relações afetivas vivenciadas pelas personagens, em um movimento inverso das relações tradicionais configuradas em sociedade. A posição de sujeito desejante e parceiro desejado são contrapostas e subvertidas diante do jogo da sedução e da conquista retratados nas obras ficcionalizadas da coletânea de contos, havendo apenas algumas exceções.

23 Considerando a visibilidade que este trabalho propõe ao estudar as ficções eróticas de autoria feminina, é válido apresentar as autoras que não tiveram seus contos selecionados para o estudo, dado os limites físicos desse texto: Álex Leilla, Ana Freitas, Ana Miranda, Ana Paula Maia, Andréa del Fuego, Juliana Frank, Heloisa Seixas, Leila Guenther, Luisa Geisler, Marília Arnaud e Tércia Montenegro.

No conto “Adriano.com” (2012), da escritora Márcia Denser, a estrutura da narrativa é configurada numa sobreposição de ideias, desejos e acontecimentos. Através da confluência de pessoas verbais, ora sendo em primeira pessoa, por meio de um monólogo interno da personagem, ora sendo em terceira pessoa, a partir da perspectiva do narrador onisciente, o conto nos apresenta como foco a relação afetiva entre Júlia e Gabriel, personagens centrais.

Fazendo alusão a um texto dramaturgico, o conto é dividido em seis partes: I) a apresentação das personagens; II) o encontro entre ambas as personagens e suas indagações e divergências sobre o policiamento diante da sexualidade; III) o reencontro sexual da personagem com o ex-namorado; IV) a saudade que a personagem sente do Gabriel; V) o reencontro das personagens principais; VI) o desfecho. Tais acontecimentos são marcados pela vivência, seja no plano real ou psíquico, da personagem em seu cotidiano, não há um tempo linear.

Escritora, judia, meio vesga, com quarenta e cinco, porém, ainda bonita. É dessa forma que Julia Zemmel se percebe e se apresenta nos primeiros momentos do conto. Para além das condenações morais, a personagem demarca seu posicionamento diante do convencionalismo de gênero ao optar por manter suas relações sexuais no plano da casualidade, isto é, Júlia Zemmel “inclinava-se pelo que podia pegar e pegava o que podia” (DENSER, 2012, p. 255). A atividade sexual, bem como a diversidade de parceiros, não era um problema moral para a personagem, mas sim um fator estético. Nesse sentido, conforme observa Bataille,

Acontece que, sem a evidência de uma transgressão, não experimentamos mais esse sentimento de liberdade que a plenitude da realização sexual exige. De modo que uma situação escabrosa é às vezes necessária ao espírito embotado para chegar ao reflexo do gozo final (ou, se não a própria situação, sua representação mantida no tempo da conjunção, como num sonho acordado) (BATAILLE, 2017, p.131).

Assim, considerando o embargo das relações matrimoniais, o compromisso com o marido e filhos, a personagem deixa em evidência o seu distanciamento voluntário com o imaginário e as expectativas condicionadas às mulheres no geral, e em especial, às mulheres da sua faixa etária, ao gozar de sua autonomia no plano das ações em favor dos seus desejos carnavais.

A problemática de gênero (*gender*) aqui, está situada em torno da diferença de idade entre a protagonista, Júlia, e o sujeito de seu afeto, Gabriel: “Então o problema era a idade daquele Gabriel” (DENSER, 2012, p. 50). Já a questão da idade para Gabriel, era justamente o fator que lhe colocava em vantagem em relação a Júlia, não só no plano afetivo da sedução, mas principalmente nas relações sociais de poder.

Ele não a conhecia nem de nome, nem de obra, de forma que não podia lançar mão de sua fascinante persona. Ele precisava aceitá-la com uma espécie de celestial placidez. Bastava ser mulher simplesmente e ser mulher simplesmente, sem insígnias de poder e na idade de Júlia, não era grande coisa. (DENSER, 2012, p. 257).

Considerando o citado, retomando as postulações de Mary Del Priore (2011), era estimado pela sociedade, em especial, dentro das relações conjugais, a mulher manter uma posição social e econômica inferior à do parceiro, justamente para não constrangê-lo, afinal de contas, ele era o provedor majoritário do lar, devia-se tal reconhecimento social. Na situação retratada no conto, as expectativas de gênero vão de encontro com as tratativas normatizadas pela sociedade e referenciadas pela autora, quando pensadas na posição social da mulher construída no espaço privado e reverberado no espaço público. Ora, Júlia pode até ter um emprego, ser escritora, fazer referências a Pablo Neruda durante um bate-papo, não mais que isso, afinal de contas, para a sua idade, ser simples, como sugere o personagem, já era o suficiente. A argumentação em torno do fato de Júlia ser uma mulher mais velha e desprovida de poder social,

entretanto, avança em outra direção. Seguindo a linha de raciocínio do imaginário patriarcal, a posição secundária ocupada por Júlia nas relações sociais é uma projeção descrita por Gabriel. Não há nenhum indicador no texto que comprove tal condição. Na realidade, o que acontece é justamente o contrário, é Júlia quem ocupa um cargo de influência no campo profissional, a ponto de auxiliar Gabriel em seu empreendimento como aspirante a escritor.

Em um jogo de sedução, permeado de tabus, eufemismos, avanços e recuos, quem dá a cartada final é Júlia ao perceber que está apaixonada por Gabriel, e sendo uma paixão correspondida, logo, perigosa, carece de aniquilamento. Para Georges Bataille, “jamais devemos esquecer que, a despeito das promessas de felicidade que a acompanham, ela [a paixão] introduz, antes de mais nada, a perturbação e a desordem” (BATAILLE, 2017, p. 43).

De fato, trata-se de uma desordem, caos, angústia, do desejo de uma continuidade íntima e prazerosa diante desses corpos descontínuos. “Assim não é possível, assim não é possível, desesperava-se Júlia a propósito dessa paixão que se multiplicava e estendia-se inexoravelmente pelos trabalhos e dias e meses de êxtase e agonia” (DENSER, 2012, p. 261). Não suportando a força arrebatadora, o sofrimento, a solidão apreendida pela paixão, ou apenas não querendo um compromisso sério e estável com Gabriel, mesmo apaixonada por ele, a personagem decide romper com o amado ao contar sobre a relação sexual que mantém com seu ex-namorado. Em uma espécie de acordo não oficializado, ambos decidem manter uma relação afetiva dentro das casualidades, embora tenha sido Gabriel que procura Júlia novamente.

A composição da personagem (mulher mais velha e ativa sexualmente), as relações de poder que circundam as categorias de gênero (Júlia na posição de influência), a posição de sujeito discursivo (a personagem que propõem o fim do relacionamento), enfim, são elementos incompatíveis quando direcionados às relações

e expectativas gênero dentro de um cenário patriarcal. Ao subverter tais proposições, a narrativa nos apresenta, a partir de um conjunto de fatores, uma personagem que se desloca da posição tradicional apregoada às mulheres, para a de sujeito que gerencia suas vivências, seja no plano sexual, seja no plano profissional, de forma plena.

"Às 16 horas e 42 minutos." "João ou Nelson?" Uísque e uma Noite de Amor (PRADA, 2012, p. 140). O conto *Nuit d'amour* ou "Noite de amor" (2012), da escritora Cecília Prada, apresenta como núcleo narrativo a busca da personagem feminina por uma noite de prazer, como sugere o título. Estruturado a partir de um foco narrativo autodiegético, os acontecimentos narrados na obra são ambientados sob a ótica da personagem que, curiosamente, não apresenta seu nome. Sabe-se apenas que às 16h42 minutos da tarde de uma quarta-feira, ela decide que à noite sairá com um homem, poderia ser João ou Nelson, o primeiro de preferência.

Diferentemente da construção contemporânea, quando pensadas nos elementos narrativos do conto, a narrativa em estudo demarca de maneira proposital o tempo em que se passam os episódios, a fim de acompanhar os acontecimentos da personagem no enredo. É como se a personagem estivesse com pressa: conhecia Nelson há três anos, às 21h00 de uma quarta-feira passaria em sua casa, na manhã seguinte iria ao Mappin e, após o coito, às 01h45 da madrugada, o destino seria sua casa.

Se em outrora a mulher sofria com a maior rigidez e o controle imposto a seu corpo e ao seu discurso, mantendo-se resignada a uma atmosfera de pudor e recato, pois "só as mulheres de reputação duvidosa tomavam iniciativa" (DEL PRIORE, 2011, p. 120), no conto, a personagem rompe com tais tratativas estabelecidas em torno das relações de gênero (*gender*), uma vez que no campo da conquista, ao se deslocar da velha regra (os homens escolhiam suas parceiras, de preferência as que enquadrassem em uma conduta

moral), a personagem torna-se o sujeito ativo da relação afetiva, é ela quem escolhe o parceiro da noite, e não a escolhida.

Tal concepção fica em evidência através das marcações: [ela] "Ligou." "João ou Nelson?" "Ela passaria lá" [apartamento do Nelson]," "Vamos dar uma volta?" "Eu queria mais, o João" (PRADA, 2012, p. 140-141). Como observado nos trechos acima, a personagem é quem decide, desde os primeiros momentos, o que ela irá fazer, com quem será, e quando será. Em outras palavras, é ela quem assenhora todos os acontecimentos do seu dia.

Sexo sem rodeio. Sem cerimônia. Sem solenidade. Não apenas de atenuação do vocabulário, mas, sobretudo de dependência emocional. É "como ir ao supermercado ou tomar sorvete ou ir à manicure ou ao analista" (PRADA, 2012, p. 143). Não que a protagonista não sinta prazer em suas relações sexuais, ao contrário, a personagem considera de bom grado mantê-las, no mínimo, uma vez por semana. A questão seria não tornar dessa atividade um fator decisivo, ou um modulador de destino na vida da mulher, mas sim, uma condição comum da vida humana, independente do gênero.

"Seria o marido capaz de proporcionar prazer a sua mulher?" (DEL PRIORE, 2011, p. 125). O conto "A chave na fechadura" (2012), de Cecilia Prada, problematiza as relações afetivas e sexuais dentro do matrimônio, ao apresentar Leda, uma personagem que diante do convencionalismo de seu casamento, almeja por uma mudança que contemple não só a valorização das carícias que antecedem a relação sexual, como também deseja uma maior proximidade afetiva com o seu marido.

Tendo um narrador autodiegético, no caso uma narradora que, ciente dos acontecimentos que está prestes a contar, e do qual se insere, e sobretudo, tendo ciência do leitor (pressupõe-se que seja homem), que está a ouvir, a personagem cria um ambiente de intimidade o qual possibilita falar diretamente com este leitor. E o recado

é bem simples: Carinho também é sexo! A personagem inicia o conto questionando o que se entende por erotismo: “O amontoado carnal de seios-nádegas-coxas exibidos nas bancas? Eros? O deusinho grego desocupado? (PRADA, 2012, p. 125). Comumente, o erotismo está relacionado às percepções subjetivas, no plano da sedução, do afeto, em contraponto, a pornografia aciona outras modalidades que descortinam a prática sexual de forma mais objetiva. É válido considerar que tanto o erotismo quanto a pornografia possuem modos diferentes de execução, sendo modificadas e (re)significadas através do tempo e espaço. Assim, cabe ao leitor compreender ao seu modo o funcionamento de cada categoria, e a maneira que lhe compraz.

Retomando às indagações de Leda, a personagem compartilha da ideia de que a atividade erótica está vinculada, fundamentalmente, com a alteridade, em relação a participação do outro, através do afeto, da cumplicidade, das carícias pré/pós coito, enfim. “Nada de rígido, matemático, por favor [...] Não somos máquinas, o que queremos nós todos, homens e mulheres, é participação, o *estar ali*, no ato físico (PRADA, 2012, p. 130, Grifo da autora). O funcionamento da matriz sexual, conforme observado nas discussões anteriores, contempla a sexualidade sob uma perspectiva falocêntrica que, apoiada nos pressupostos heterossexuais, restringe o prazer sexual exclusivamente aos homens.

Considerando o exposto, a sexualidade feminina, sendo “mal descrita e mal estudada” (por médicos, antropólogos, pela igreja, pelas instituições de saberes e poderes, enfim), esteve em boa parte da história no plano do pecado, do sujo e/ou do maldito. “O prazer feminino era considerado tão maldito que, no dia do Julgamento Final, as mulheres ressuscitariam como homem [...] no santo estado masculino” (DEL PRIORE, 2011, p. 35). Estes mecanismos, com o passar do tempo, sofreram algumas modificações, principalmente se levarmos em consideração as revoluções sexuais forjadas entre os anos de 1960 e 1970, que exigiam o prazer como norma na vida sexual da mulher. Entretanto, isso não significa necessariamente que

todas as mulheres estariam livres das amarras do tradicionalismo que configuram as relações conjugais.

Ao criticar esse tipo de tradicionalismo, a personagem problematiza os modos como é compreendida e executada a atividade erótica (dessas zonas erógenas tão bem estudadas pelos tecnocratas da sensibilidade), ao mostrar para esse leitor (e de certa forma, para os homens em geral), outras possibilidades de realização que o erotismo pode proporcionar.

Ao seguir os moldes do casamento perfeito, dentro dos constructos patriarcais, Leda sente-se retraída ao explicar para seu marido que, mesmo o amando, mesmo levando a vida confortável que leva, ainda lhe faltava algo. “Ela tentava explicar, era difícil, mas tentava: Sinto que está faltando algo entre nós, agora” (PRADA, 2012, p. 127). A personagem sentia falta dos apelidos carinhosos, do banho com esponja entoadado com tanto carinho e desejo em outrora, e não dessa sexualidade dita como ideal apregoada pelo racionalismo masculino.

É claro que o marido não entendeu suas demandas, ora, o que mais faltava à Leda? Tinham carros, móveis novos, filhos saudáveis, uma vida de lazer (cinema, teatro, boate), cartões de crédito. O marido não compreendia o porquê deste descontentamento. Entretanto, em uma noite, durante a consumação do ato sexual, o marido lembra das solicitações da esposa e “com um ah! de impaciência [...] voltou a acariciá-la, tecnocrata da sensibilidade, aperta aqui, acende a luzinha ali ou não acende... Entendeu? (PRADA, 2012, p. 128). Sem afeto. Sem tato. Entre os corpos, um constante desencontro.

As demandas da personagem vão ao encontro das postulações de Mary Del Priore ao observar que no casamento, os homens assumiam o papel de “dominadores, voluntariosos no exercício da vontade patriarcal, insensíveis e egoístas. Acrescenta-se a isto, as “relações sexuais mecânicas e despidas de expressões de afetos” (DEL PRIORE, 2012, p. 45). Seguindo esse caminho, em um estudo

realizado pela pesquisadora Shere Hite (1981), sobre a sexualidade feminina, tendo como método a entrevista com as próprias mulheres, a autora revela que a maioria das participantes afirmam que as carícias, o contato físico, as preliminares, enfim, são fatores extremamente importantes antes, durante e depois da relação sexual. Nesse sentido, o enfoque que Leda atribui para ter uma maior afetividade com seu marido não destoia das relações sociais e conjugais como um todo. O que ela solicita não é um absurdo.

Após anos de resignação e silêncio, Leda vai percebendo seu casamento de dez anos, pouco a pouco, se desmanchando (apesar das tentativas um tanto questionáveis do marido). Em uma tarde fatídica, a personagem sente-se mal, em um salão de beleza, seu marido é chamado para lhe socorrer, naturalmente. Em casa, a sós, ambos experienciam o calor do reencontro, do deixar-se ir, fazendo com que Leda relembresse dos momentos em que eram apenas namorados que se namoravam:

Naquela aproximação, ele se curvou sobre mim, beijou-me pela primeira vez em tanto tempo. E no nosso sofrimento fizemos amor. Nos abrindo em sentimento. Em emoção. Pude sentir-me amada novamente [...]” (PRADA, 2012, p. 131).

Diante desta abertura, ainda extasiada por este acontecimento, afinal de contas, sentia-se amada após anos de casamento, Leda liga para o marido no escritório. Permite chamá-lo, convocá-lo para o leito, para que juntos possam deleitar da intimidade que um quarto proporciona, afinal “o estar-na-cama pode ser o estar-no-mundo” (PRADA, 2012, p.126). Atitude que, entretanto, não foi bem recepcionada pelo marido, cuja armadura da virilidade e da indiferença já tinha vestido. “O que significa isso? O que você quer dizer com isso: Assim: forte, um grito, o vozeirão do macho que não se rende” (PRADA, 2012, p. 131).

O conto finaliza com o término do casamento da personagem Leda, acrescido de um detalhe, a protagonista nos revela que após o último ato de amor com o marido, o mesmo revela: “– Leda, você é uma mulher sexualmente madura! A voz parecia ressentida” (PRADA, 2012, p. 132). Compreende-se, portanto, que a experiência sexual na relação conjugal tem como prelúdio a normalização da satisfação masculina (DEL PRIORE, 2011). Leda ao ser considerada “sexualmente madura”, aparenta ter perdido o encanto de outrora, pois, no momento em sente-se realizada com a efusão carnal entre os corpos (dela e do marido), torna-se nítido o despreço que o marido tem em relação ao desempenho e à experiência de prazer da esposa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar os contos presentes na antologia *50 versões de amor e prazer: 50 contos eróticos por 13 autoras brasileiras* (2012), organizada por Rinaldo Fernandes, foi possível observar o deslocamento que as autoras realizam ao trabalharem com personagens majoritariamente femininas, que externalizam seu prazer e, na medida do possível, realizam seus desejos e vontades. Ao atribuir as protagonistas comportamentos que se diferenciam do imaginário hegemônico da sexualidade feminina, as autoras lançam um olhar transgressor e subversivo para as práticas de controle sobre o corpo e as representações femininas. O esforço efetuado pelas autoras volta-se para compreensão e emancipação das mulheres como sujeitos autônomos de suas próprias palavras e representações, ao reformular uma nova narrativa diante de suas identidades.

O erotismo presente nos contos foi manifestado de diferentes maneiras: no conto *Adriano.com*, a atividade erótica se expressou como uma ruptura diante das relações afetivas e de poder entre a personagem e o sujeito de seu afeto. No conto *Nuit' amour*

(ou Noite de amor), o erótico estabeleceu-se em uma relação de causalidade, e, sobretudo, de transgressão ao apresentar uma personagem feminina que deseja um parceiro sexual no final da noite, sendo, do início ao fim, protagonista de sua própria história. No conto *A chave na fechadura*, o erótico é vinculado à sua concepção mais tradicional, ao evocar a alteridade, o contato, o carinho, o outro, o desejo de continuidade, enfim, como componente principal. Entretanto, não é apenas um chamamento que a personagem faz, é também uma denúncia. Denúncia da condição da mulher, denúncia da austeridade do marido, denúncia do embrutecimento das relações afetivas no casamento.

As situações vivenciadas nos contos nos direcionam para a compreensão do que é ser mulher (e o que se espera delas), em relação às formas como elas experienciam sua sexualidade dentro e fora das relações afetivas em sociedade. As discussões apontam para a pluralidade de sentidos e possibilidades criadas para as mulheres, quando pensadas na construção múltipla de feminilidade bem como da sexualidade. Assim, desconsiderando o arquétipo tradicional feminino, a naturalização das relações sociais, os tabus e os preconceitos, as autoras acionam outras modalidades de experienciar a sexualidade feminina, ao apresentar fatores como idade, posição social de poder, autonomia, afeto e entre outros, como estratégia de rupturas diante das relações de gênero.

Por ser um assunto de extrema importância que abarca o campo da crítica literária, bem como dos estudos feministas, esta temática dispõe de um aprofundamento de estudos em diferentes campos de conhecimento. Uma vez que, na composição da obra, tem-se cinquenta (50) contos que retratam, cada qual ao seu modo a sexualidade feminina, considera-se que o seu estudo não se esgota apenas nessas páginas.

## REFERÊNCIAS

- BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BORGES, Luciana. **O erotismo como ruptura na ficção brasileira de autoria feminina: um estudo de Clarice Lispector, Hilda Hilst e Fernanda Young**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2013.
- BORGES, Luciana *et al.* (Org.). **Gênero, linguagens e etnicidades**. Goiânia: FUNAPE, 2013.
- BIROLI, Flávia. O público e o privado. *In*: MIGUEL, Luis Felipe (Org.). **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 31-46. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/BIROLI\\_1%20\(2\).PDF](file:///C:/Users/user/Downloads/BIROLI_1%20(2).PDF) Acesso em: 29 ago. 2021.
- DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.
- FERNANDES, Rinaldo de (Org.). **50 versões de amor e prazer: 50 contos eróticos por 13 autoras brasileiras**. São Paulo: Geração Editorial, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FUNK, Susana Borneo. **Crítica literária feminista: uma trajetória**. Florianópolis: Ed. Insular, 2016.
- GOTLIB, Nádya Battella. A literatura feita por mulheres no Brasil. *In*: BRANDÃO, Izabel; MUZART, Zahidé Lupinacci (Org.). **Refazendo nós: ensaios sobre literatura**. Florianópolis: Editora Mulheres: Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- HITE, Shere. **O relatório Hite: um profundo estudo sobre a sexualidade feminina**. São Paulo: Difel, 1981.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Os estudos sobre mulher e literatura no Brasil: uma primeira abordagem. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/HOLLAN\\_2.PDF](file:///C:/Users/user/Downloads/HOLLAN_2.PDF) Acesso em: 29 ago. 2021.
- MAINGUENEAU, Dominique. **O discurso pornográfico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- LISPECTOR, Clarice. **A via crucis do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SILVA, Andressa S. Xavier.; BORGES, Luciana. A excêntrica homoafetividade: o apagamento de Cassandra Rios no campo literário brasileiro. **MACABÉA - Revista Eletrônica do Netli**, v. 9, p. 192-208, 2020. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/2199/1512>. Acesso em: 29 ago. 2021.

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. Rio de Janeiro: Tordesilhas, 2014.



# 17

*Thainá Pereira Gonçalves  
Luciana Borges*

## **PARA TIRAR DO ARMÁRIO OS PRECONCEITOS:**

*OITO DO SETE, DE CRISTINA JUDAR,  
ENTRE O ESTÉTICO E O POLÍTICO*

## INTRODUÇÃO

A literatura demarca, de formas diversas, o olhar do sujeito sobre a sociedade e as possibilidades de leitura que envolvem uma realidade ou um fato. Nesse sentido, o gênero romance possui um valor singular para a representação da sociedade na arte, pois a sua estrutura bem como as escolhas lexicais, muito além do olhar do/a autor/a acerca de uma realidade social, acusa o olhar do homem sobre o homem, isto é, as disposições de uma ocorrência em uma obra revelam também algumas possíveis características de seu leitor.

O romance contemporâneo abre alas para as denúncias sociais na literatura de forma mais frequente e coloca como protagonistas sujeitos marginalizados, razão pela qual esses textos voltados para as identidades não hegemônicas são frequentemente subjugados e jogados à margem da literatura. No caso de algumas temáticas como, por exemplo, a literatura lesbiana e a literatura negra, é comum o argumento que estética e estilística dessas obras não atendam aos critérios da crítica literária, motivo que faz com que essas expressões literárias, frequentemente, não se tornem afamadas e reconhecidas.

Considerando a estrutura do romance contemporâneo e as problemáticas que esse gênero retém, escolhemos analisar a estrutura do romance *Oito do sete* (2017), da autora Cristina Judar, partindo de perspectivas teóricas e de crítica literária, as quais serão detalhadas mais adiante no presente texto. As protagonistas desse romance são homossexuais e contradizem o mito da estética literária pobre em romances lesbianos.

A estilística da narrativa possui características do romance moderno, bem como as complexidades que a envolvem como a quebra do tempo-espço linear, a fluidez identitária das personagens e o uso do fluxo de consciência. Todos esses elementos aparecem de

forma muito bem costurada ao desenvolvimento da história e à constituição identitária das personagens.

Desta feita, visamos, com esse estudo dar visibilidade a obras de temática lesbiana, tal como o próprio romance em análise, *Oito do Sete* (2017), bem como observar as questões estéticas e estilísticas com a finalidade de desnaturalizar o preconceito com a literatura lesbiana e denotar a qualidade do texto da autora Cristina Judar.

A metodologia utilizada para este trabalho foi de caráter descritivo, qualitativo e interpretativo (THOMAS; NELSON, 1996), ou seja, inicialmente foi realizada a leitura do romance, posteriormente fizemos o cotejamento de excertos elegíveis para análise da estrutura da obra e, por fim, selecionamos o aporte teórico para análise e estabelecemos o diálogo entre literatura e teoria de forma interpretativa.

Para analisar as questões relacionadas à estrutura do romance e estilística da autora, utilizamos Theodor Wiesengrund Adorno (1991), Gérard Genette (s/d), Leyla Perrone-Moisés (2012), Anatol Rosenfeld (1976) e Karl Erik Schøllhammer (2009). Para análise das temáticas referentes a gênero, sexualidade e marginalização da literatura de autoria feminina e da literatura lesbiana foram selecionados as/os autores Maria da Glória de Castro Azevedo (2007; 2011), Mára Faury (1983), Adrienne Rich (2019) e Cecil Jeanine Albert Zinani (2014).

Assim, esse artigo se organiza da seguinte forma: i. Introdução, cuja intenção é adentrar a proposta do estudo; ii. Desenvolvimento, no qual realizamos as análises e discussões sobre o romance selecionado; iii. Considerações finais, tópico utilizado para síntese do que observamos nessa pesquisa.

## O ROMANCE *OITO DO SETE* COMO LITERATURA EXIGENTE: ESTRATÉGIAS DE COMPOSIÇÃO

Em um primeiro momento pode parecer irrelevante o destaque da orientação sexual das personagens em um estudo voltado para a análise da materialidade literária de uma obra, contudo, apontar a qualidade de um texto com protagonistas que se envolvem com mulheres (sejam elas lésbicas, bissexuais ou pansexuais) é ir contra a corrente de uma crítica literária que acusa esse subgênero literário<sup>24</sup> como inferior em sua construção.

As mulheres, antes da privação da produção literária, são privadas da produção intelectual. No cenário brasileiro, as mulheres não podiam frequentar instituições escolares até o surgimento da Lei de 15 de outubro de 1827, que permitiu que meninas frequentassem escolas de ensino regular, embora com uma carga menor de disciplinas das ciências exatas e disciplinas voltadas para a economia doméstica (STEFFEN, 2018). Ao que se refere o direito ao ensino superior, este é ainda mais tardio, sendo aprovado somente em 1879 (CASARIN, 2019).

O acesso ao universo escolar/acadêmico impulsionou a escrita feminina no início do século XX, no entanto, não alterou os requisitos do mercado literário para publicação, empurrando as mulheres para publicações sob pseudônimos ou em editoras clandestinas<sup>25</sup> (ZINANI, 2014). Obras de autoria feminina, por muito tempo,

24 O gênero literário ao qual nos referimos é o romance, a lesbianidade deveria se instituir enquanto tema, mas acaba por se tornar um subgênero dentro do romance

25 Por essa razão, há a impressão de que, em um longo período da história, não havia publicações femininas, no entanto, esse apagamento ocorria por meio dos pseudônimos masculinos jamais desvelados, apropriação intelectual por parte de homens, como também pelas mulheres que se recusavam a negar sua identidade para publicar seus livros e por essa razão jamais conseguiam publicá-los ou publicavam em pequenas editoras com baixo número de impressão, de modo a dificultar que atravessassem o tempo para futuras pesquisas.

cabiam apenas na chamada literatura marginal, isto é, produções que se encontravam à margem do sistema literário, e estava “vinculada à expressão de uma minoria, à subalternidade, em oposição à arte canônica, que circula na classe dominante” (ZINANI, 2014, p. 183).

O mesmo fenômeno ocorre com a literatura lesbiana escrita por mulheres. De acordo com Maria da Glória de Castro Azevedo (2017), a presença de personagens lesbianas na literatura não surge no século XX com a ascensão da literatura de autoria feminina: elas já existiam no século XIX, sendo criadas basicamente por homens, uma vez que temáticas como sexualidade e erotismo eram campos usualmente restritos à escrita masculina.

Mára Faury (1983) aponta que, a princípio, as obras com protagonistas lésbicas eram escritas por homens, que apresentavam as suas personagens como pervertidas, depravadas, promíscuas, blasfemadoras entre diversos outros adjetivos. Esse era um padrão aceitável de escrita sobre a homossexualidade feminina, um panorama que causasse repulsa em seu leitor. Quando a “moral e os bons costumes” já não eram mais o suficiente para mediocritizar uma obra, adotou-se uma nova estratégia para marginalizar livros com essa temática: acusar a forma da própria narrativa como banal e, portanto, inferior à literatura de renome.

No cenário nacional, a autora que quebrou tabus acerca do amor entre mulheres na literatura foi Cassandra Rios, a escritora que se depara com um território literário brasileiro absolutamente conservador entre as décadas de 40 a 80 do século XX, detalha em seus livros relações lesbianas como nunca antes presente na literatura brasileira. No entanto, Cassandra Rios não é uma das autoras mais reconhecidas no país e seus livros foram considerados literatura baixa ou pornográfica (AZEVEDO, 2007).

Com base nessa conjuntura, ainda é necessário, em pleno século XXI, que destaquemos a sexualidade das personagens de

uma produção literária, para ressaltar o número inferior de mulheres lésbicas na literatura em detrimento das narrativas publicadas no decorrer dos séculos e a qual esfera, comumente, foi designada para tal, isto é, da obscenidade. Para Cristina Ferreira Pinto-Bailey (1999) este fato está relacionado com a aversão social à identidade lésbiana, ao sujeito lésbico, propriamente dito, e a forma como o ideal de feminilidade é rompido nessa existência. Desse modo, o mercado literário brasileiro, tal como a crítica literária, ignora a existência destas autoras e personagens,

Na tradição literária brasileira, não há ainda um reconhecimento, feito pela crítica, da existência de uma literatura lésbica escrita por mulheres. Se há ausência de uma crítica literária sobre essa produção, podemos dizer que ela é conseqüente do tabu que cerca as relações homossexuais e da censura velada que coíbe as produções literárias lésbicas. Escrever sobre literatura lésbica ainda está associado, no Brasil, à qualificação do texto como subliteratura (CASTRO, 2011, p. 3).

Nesse sentido, a importância em ressaltar que se trata de uma obra com protagonistas em um relacionamento lésbico é atestar que há qualidade nos romances lésbicos, como em qualquer gênero ou subgênero literário, haverá obras com valor estético e outras que não possuem, qualquer generalização acerca disso é um preconceito velado sobre o próprio sujeito lésbico,

Evidentemente, nem sempre o texto apresenta as qualidades literárias que se espera, especialmente em se tratando de literatura. Contudo, quando há política e estética, quando se unem nesse exercício literário, o encontro é muito potente. É energia de transformação. [...] É dizer que isso é muito maior do que a sexualidade isolada, é algo político e ético. Isso é inscrever, criar, reivindicar novos espaços estéticos, críticos, de procura, de existências. Isso é renovar o repertório tão desgastado de metáforas, isso é deslocar a crítica, muitas vezes preguiçosa, para um lugar de desconforto, um lugar que obriga a outros olhares (POLESSO, 2020, p. 9).

Portanto, a análise composicional dessas obras vai de encontro a estigmas criados por uma crítica literária que atende aos interesses de ideologias dominantes, ou seja, o domínio do mercado artístico e midiático visando a repressão da representatividade de identidades não hegemônicas. À luz desta problemática, ao utilizarmos o termo literatura lesbiana, temos como objetivo dar visibilidade para uma discussão que ainda ocupa pouco espaço nos meios de crítica-literária, embora haja, evidentemente, a problemática em rotular obras literárias, que pode resultar na segregação e destaque para uma questão que não deveria ser o cerne de uma narrativa.

Para Karl Eric Schollhammer “[...] a literatura contemporânea não será necessariamente aquela que representa a atualidade, a não ser por uma inadequação, uma estranheza histórica que a faz perceber as zonas marginais e obscuras do presente, que se afastam da sua lógica” (2009, p. 10), portanto, uma das características da literatura contemporânea é expor a realidade de seu tempo, quer dizer, tornar visível uma perspectiva socialmente ignorada pela imposição de algum padrão socioideológico. Compreendemos, então, que *Oito do Sete* (2017) oferece ao leitor um panorama distinto ao trabalhar a temática lesbiana com a diligência e profundidade que envolvem as vivências desses sujeitos.

A obra *Oito do sete* (2017), publicada pela editora Reformatório, apresenta, em primeiro plano, a história de Magda, desde o seu nascimento, seguido pela adolescência, pelo momento em que ela conhece Glória, o casamento entre as duas e o término da relação. A história é dividida em quatro capítulos, cada um narrado por uma personagem, Magda, Glória, Serafim (um anjo) e Roma (a capital da Itália), sendo quatro narradores autodiegéticos, quer dizer, cada personagem narra sob sua própria perspectiva e vivência (GENETTE, s/d).

O episódio principal que movimenta a narrativa é a separação das protagonistas, Magda e Glória, que transforma a vida de ambas e demonstra ter fatores psíquicos em torno da vivência da

homossexualidade em contraponto às ideologias da heterossexualidade compulsória<sup>26</sup> difundida em diferentes esferas de suas relações sociais.

A estrutura de *Oito do Sete* (2017) faz parte do que Leyla Perrone-Moisés chama de *literatura exigente*: para a autora “são livros que não dão moleza ao leitor; exigem leitura atenta, releitura, reflexão e uma bagagem razoável de cultura, alta e pop, para partilhar as referências explícitas e implícitas” (PERRONE-MOISÉS, 2012, p. 1).

A estrutura da trama é característica de romances contemporâneos, tendo como principal foco a vivência psíquica das personagens, o que faz com que o tempo cronológico dos acontecimentos não opere de forma linear, “o passado e o futuro se inserem – através da repetição incessante que dá ao romance um movimento giratório – no monólogo interior da personagem” (ROSENFELD, 1996, p. 83). A ordem dos eventos surge de acordo com as emoções e lembranças das protagonistas e se completam na narração dos outros narradores, ou seja, são definidos pelo fluxo de consciência dos sujeitos (ADORNO, 1991).

Gerard Genette (s/d) discorre sobre uma divisão classificatória dos problemas da narrativa em três categorias: Tempo, no qual se exprime a relação entre o tempo da narrativa e o tempo do discurso; do Aspecto, que se refere à forma como o narrador percebe a história e a do Modo, que indica o tipo de discurso utilizado pelo narrador. Ainda, de acordo com o autor, “a narrativa é uma sequência duas vezes temporal: há o tempo das coisas contadas e da narrativa. [uma vez que] uma das funções da narrativa é cambiar um tempo num outro tempo” (GENETTE, s/d, p. 31). Nesse sentido, para compreender a semântica estilística ocasionada por essa desordem

26

Conceito retirado da obra *Heterossexualidade Compulsória e o Continuum Lésbico* (2019), de Adrienne Rich, que é apresentado pela autora como características culturais de poder masculino e opressão feminina que resulta numa ferramenta de imposição da heterossexualidade às mulheres.

temporal, é necessário interpretar o impacto dessa descontinuidade e como o fluxo de consciência das personagens influencia na cronologia da narrativa.

Para entender as anacronias<sup>27</sup> presentes na obra, precisamos classificar, minimamente, a ordem da história em contraponto à ordem narrativa. Faz-se relevante, também, ressaltarmos que a mudança do foco narrativo afeta a ordem cronológica não apenas a embaralhando, mas também, frequentemente, acrescentando novos elementos aos fatos. Da mesma forma, o acontecimento cerne da trama, em nível temporal, se desdobra em duas versões, não permitindo que isolemos apenas uma.

Se voltarmos nosso foco para a ordem cronológica de acordo com as protagonistas da vivência romântica, a ordem dos acontecimentos deveria ser: A- Nascimento e Infância de Magda e Glória (de forma concomitante, na mesma página ou em capítulos separados); B- Adolescência das mesmas; C- Momento em que se conhecem; D- Desenvolvimento do relacionamento; E- pedido de casamento de Magda e Glória; F- Encontro na casa de *swing* com os amigos Jonas e Rick; G- Separação das protagonistas e desfechos diversos a essa situação.

Contudo, a voz narrativa afeta a ordem dos acontecimentos, porque sendo o narrador também personagem, suas emoções e memórias irão afetar a disposição dos fatos, “a narrativa, na primeira pessoa, presta-se melhor que qualquer outra à antecipação, pelo próprio facto do seu declarado carácter retrospectivo que autoriza o narrador a alusões ao futuro, e particularmente à situação presente” (GENETTE, s/d, p. 66). Em *Oito do sete*, mesmo no caso do capítulo de Roma, que se desloca de espaço para personagem,

27

O conceito utilizado pertence à obra *Introdução ao discurso da narrativa* (s/d), de Gerard Genette, e se refere às diversas “formas de discordância entre a ordem da história e ordem da narrativa” (GENETTE, s/d, p. 33). O autor ainda destaca que a inversão dos acontecimentos na narrativa literária não é algo, de fato, único e naturalmente contemporâneo, que o fenômeno é perceptível desde *Ilíada*.

trata-se de uma narrativa em primeira pessoa, assim, frequentemente, de um acontecimento o leitor salta para outro completamente desconexo, precisando se atentar aos elementos e relações que unem os segmentos temporais.

Em uma organização por ordem cronológica, no qual a sequência numérica representa o segmento da aparição dos acontecimentos no decorrer da obra, a sucessão seria:

**1. A > 2. E > 3. C > 4. A > 5. B > 6. D >  
7. F > 8. G > 9. A > 10. A > 11. G**

O primeiro capítulo, narrado por Magda, inicia com o nascimento da personagem e seus primeiros minutos de vida na maternidade do hospital em que nasceu (representado por A). Após, temos a sua primeira infância e descobertas dessa fase, são apresentados seus momentos de descoberta durante a infância, como lugares favoritos da casa, brincadeiras prediletas e discos ouvidos, sendo que esta é retratada como um “tempo de revoluções em sequência” (JUDAR, 2017, p. 13). Posterior a essa fase, não há mais uma linearidade narrativa nem com relação à vida de Magda, nem com a história principal da trama, o leitor precisa compreender sozinho os pontos de conexão entre os acontecimentos e montar a ordem a partir das pistas desconexas no decorrer do texto.

Nas páginas que se seguem, Magda narra sobre como se sente estando em uma sala de espera, com uma caixa na mão que não podia abrir. Conta sobre como ela e Glória se conheceram, como desenvolveram juntas uma paixão pelo mistério, por surpresas e como isso as unia. De repente, volta ao presente – ou à lembrança antes de ser interrompida por outra lembrança, não fica bem claro – e continua “Procurei a moça do balcão e tentei aparentar alguma coerência ao explicar: gostaria que ela mesma escolhesse, secretamente, um objeto no valor que eu podia pagar, a surpresa deveria ser também pra mim. Pedido inédito, reação inédita” (JUDAR, 2017, p. 17).

Para além do salto da infância para um momento posterior aleatório, há dois elementos que interessam à nossa análise. O primeiro se refere ao que Genette (s/d) salienta quanto à narrativa na primeira pessoa adiantar fatos, nesse caso delineado pela situação da escolha da aliança antes de sabermos mais sobre a Magda ou sobre o seu relacionamento com Glória. A segunda se refere ao uso da figura de linguagem elipse sob duas vertentes: sintática e temporal.

A elipse é utilizada, primeiramente, junto à outra figura sintática, a analepse, quando Magda se interrompe no meio da cena atual e recorda como conheceu Glória, sendo, aqui, a elipse temporal, pois há omissão de momentos, desenvolvendo, em uma página, como elas se conheceram, saíram juntas pela primeira vez e se tornaram próximas (embora, nesse trecho não seja nítido que se tratava de uma relação amorosa, há apenas pistas pela intimidade). Em seguida, ainda por via do uso da elipse, há indícios de um possível pedido de casamento, que será feito por Magda, mas em nenhum momento ele é realmente mencionado de forma clara, o leitor compreende pelo contexto da memória que expõe o gosto das personagens pelo suspense.

Cristina Judar apresenta, em sua obra, características predominantes do romance contemporâneo, no excerto analisado temos o que Perrone-Moisés chama de “meias palavras”, isto é, “em geral, eles preferem dizer menos do que mais, pressupondo que tanto já foi dito e redito que o leitor entende por meias palavras” (PERRONE-MOISÉS, 2012, p. 4), deixando pistas para que o leitor compreenda a narrativa, sem necessariamente descrever toda a situação em minúcias, como no ditado popular “para um bom entendedor...”

Ao iniciar o acontecimento, Judar, em três páginas, dispõe de três situações fundamentais para compreensão da obra e as organiza de modo a exigir a atenção do leitor: com a inquietação de uma sala de espera como se Magda estivesse prestes a entregar a referida caixa (ainda completamente desconhecida ao leitor) ou se tivesse

acabado de recebe-la, saltando para o passado quando Magda e Glória se conheceram e, em seguida, para um outro passado, no qual Magda compra as alianças às cegas. Nada é dito em completude, todavia, a autora lança pistas sobre o todo da circunstância principal que está sendo narrada, ilustrando o conceito de “Meias palavras” suscitado por Perrone-Moisés.

Ainda no capítulo narrado por Magda, entre passagens acerca da sua adolescência e vida adulta, ela discorre sobre o casamento dos pais e a narrativa gira em torno de uma fotografia em preto e branco. Também não é possível identificar facilmente, em uma primeira leitura, que se trata desse evento, pois o enfoque da narração de Magda é o efeito de luz causado por um projetor de slides que exibia algumas fotos e os processos da uma câmera fotográfica ao capturar a imagem. Perrone-Moisés conceitua esse fenômeno estilístico como ‘Resíduos’, que ocorre quando “em vez de descrever grandes paisagens, concentra[m]-se frequentemente em coisas minúsculas” (PERRONE-MOISÉS, 2012, p. 2).

Toda a cena do casamento se volta para reações da câmera fotográfica (como o flash) e a importância do pai de Magda e a admiração que ela tem por ele:

Rápido, passou o feixe de luz do scanner. A mágica inventada pelos homens registrou a fotografia, um retrato em branco e preto de um casal jovem, alianças no altar, véus, brancas nuvens e amor sacramentado sobre o marfim. Você entre os tantos na cerimônia, com a postura de um general doce e implacável, o objetivo não foi fotografá-lo, mas só pra você a minha atenção se foi, só por você eu quis fazer a tal mágica de armazenar imagens em feixes de luz [...]. O véu da noiva nos envolveu com movimentos líquidos, em câmera lenta, não deu pra entender o que o padre falou mas isso não teve importância, estávamos juntos ali, eu criança, você, homem [...] eu só quis dizer que eu dispararia todos os flashes do mundo [...] para que você, iluminado, pudesse tornar-se novamente visível a esses meus olhos tão escuros, pai (JUDAR, 2017, p. 18).

O cenário é bastante banalizado em detrimento às luzes saídas do flash da câmera no momento da fotografia, as outras personagens presentes no momento são totalmente apagadas. Judar economiza detalhes sobre o grande evento narrado e esbanja nas minúcias acerca da captura da câmera, os resíduos são mais relevantes que outros elementos do acontecimento. Como apontado, essa escolha de foco não é despreziosa, ela indica que o casamento é apenas uma memória provocada por uma fotografia do pai de Magda, e deixa implícito, a julgar pelo final, que ele morreu.

Em seguida, continuando no capítulo de Magda, temos mais detalhes da adolescente que ela foi e alguma parte da vida adulta. Então, sem qualquer transição que permita ao leitor se situar na mudança de cenário/tempo, Magda descreve como surge a relação entre ela, sua esposa e o casal de amigos, o que os levou a ter relações sexuais do tipo *swing*<sup>28</sup> e qual foi a motivação para essa proposta, “e o papo mostra que o casamento anda uma bosta”<sup>29</sup>. Para além da relevância dessa situação para a história, há a importância desse evento sob a perspectiva do foco narrativo e as escolhas lexicais presentes nesse excerto, que se fazem presentes também em outros trechos importantes para compreensão da história.

Retomando ao que Genette (s/d) ressalta sobre o impacto do narrador-personagem e, por essa razão, dos desencontros entre história e narrativa, quando Magda, através das suas memórias, destrincha a circunstância do *swing* junto a Rick e Jonas, o leitor acessa a narrativa de Magda, mas não pode alcançar o todo semântico da história. Pelo modo que Magda narra, a compreensão possível ao leitor é que ela se propôs a participar dessa aventura sexual por Glória, que era quem realmente tinha interesse na situação:

28 Prática sexual em que dois ou mais casais trocam de parceiras/os.

29 Trecho da música *A nível de*, composta por Aldir Blanc e João Bosco, no qual os personagens da canção, dois casais heterossexuais, reclamam do casamento com os amigos até que resolvem fazer uma troca de casal a nível homossexual.

Estávamos necessitados de variação nos papéis, afinal, as coisas depois de alguns anos podem ficar entediantes. Glória era a que estava mais à vontade, *eu sabia do seu passado com homens*, ela se viraria bem. [...] Drinques e shots, Martinis, Curaçau Blue, Malibu. O bloco de gelo precisava ser desfeito, daí a necessidade de *nadar em águas quentes*. Foi entre um trago e outro que me senti enevoada, incapaz de pensar em desejos a serem realizados via contato sexual. *A cama era nosso mar, nele eu me afundaria até me encontrar*. [...] Por sua vez, Glória portava *o tridente de Netuno*, já imersa nas investidas de Rick, *o homem sereia*. Ele teve suas profundezas tocadas em um rito necessário para que finalmente se compreendesse e, com Glória, trocasse fluidos (JUDAR, 2017, p. 26-27, grifos nossos).

As escolhas lexicais dessa cena, que se tornam recorrentes em outras passagens, foram grifadas para ilustrar como ocorre a constituição de seu sentido, Cristina Judar utiliza diversos termos relacionadas à água (como em “nadar em águas quentes”, “A cama era nosso mar” “tridente de Netuno”, “imersa”, “homem sereia” e “profundezas”) e esse símbolo possui significância e pluralidade semântica em cada situação narrativa em que aparece. A água pode ser encontrada no dicionário de símbolos sob duas disposições completamente opostas: vida e morte; início e fim. Nesse breve acontecimento, o símbolo água possui e acarreta ambos os sentidos.

De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2020, p. 60) “a água é a forma substancial da manifestação, a origem da vida e o elemento da regeneração corporal e espiritual, o símbolo da fertilidade [...]”; à luz dessa definição para o símbolo, podemos compreender o léxico utilizado por Judar e seus desdobramentos. O encontro entre os casais tinha por objetivo a “regeneração” de algum encantamento perdido entre os casais, incluindo a própria libido, deveria significar o renascimento do desejo, do frio na barriga, mas a simbologia da água se tornou outra, a presença da água indicou o início do fim, como retomaremos mais à frente.

Magda também demonstra o que Perrone-Moisés chama de desconfiança, também característica de romances contemporâneos, isto é, esses textos “desconfiam do sujeito como “eu”, do narrador, da narrativa, das personagens, da verdade e das possibilidades da linguagem de dizer a realidade” (PERRONE-MOISÉS, 2012, p. 2).

A personagem supradita, por meio de suas buscas no contexto da cena, desconfia de si própria e de sua esposa, a busca representa a desconfiança no âmbito das identidades, notáveis em “nele eu me afundaria até me encontrar” e “sabia do seu passado com homens”. Com relação à sua identidade, Glória demonstra a desconfiança através da necessidade de se descobrir, de se encontrar, afinal, isso não seria preciso se não lhe rondassem dúvidas; quanto à Magda, o tom volitivo-emocional que ela utiliza para falar sobre o passado de sua esposa, soa como uma acusação. A desconfiança também se apresenta na obra pela troca de narrador, como se a história não estivesse completa pelas lentes de uma única personagem.

Nesse sentido, entramos nas fronteiras entre narração e história. Enquanto Magda deixa subentendido que ela não estava à vontade na situação e Glória era quem realmente estava realizada, no capítulo narrado por Glória, temos acesso a outra ótica da situação:

A verdadeira consumação do ato de união entre um homem e uma mulher só pode ocorrer no nível espiritual. O resto se resume a uma tentativa absurda na solitude da convivência mútua, no absurdo de querer misturar *óleo e água*. Foi assim com meu primeiro namorado e também com Rick, que me lembrava Antônio, que me lembrava o China, que me lembrava a Cássia. Foi aí que me rendi. E olha que eu nem queria essas aventuras hétero, embarquei por clemência a Magda (JUDAR, 2017, p. 74, grifos nossos).

Se, por um lado, Magda acreditava ter feito essa proposta pensando nos desejos e/ou fetiches de Glória, por outro lado, Glória deixa bem claro que acolheu a proposta apenas por crer ser algo

importante para Magda. Ademais, Glória aceitou sob comparações entre pessoas que já passaram por sua vida, finalizando em uma mulher – provavelmente, marcante – que a fez se sentir atraída em algum nível pela ideia. Através da narração de Glória, temos, então uma analepse interna homodiegética, que dizer, a narrativa regressa abertamente a um ponto já discorrido (em *Oito do sete*, através da mudança da voz narrativa) e “modifica ulteriormente a significação dos acontecimentos passados quer tornando significativo aquilo que não o era, quer refutando uma primeira interpretação e pondo outra no seu lugar” (GENETTE, s/d, p. 55).

A primeira interpretação que fazemos da situação do *swing* é completamente substituída no capítulo em que Glória é a narradora. Se inicialmente o leitor sente algum incômodo com as atitudes de Glória sob a visão de Magda, no capítulo que suas memórias se tornam o centro da narrativa, o primeiro sentimento pode ser substituído por empatia ou, minimamente, compreensão. Quanto ao ato do *swing*, Glória demonstra um pensamento ainda mais radical:

Formávamos um circo mambembe de palhaços nem um pouco convencidos de que podiam fazer alguém rir. O leito, um picadeiro para brincadeiras sexuais afetivas, tudo muito funcional, esteticamente bonito, a ponto até de gerar filhos, e só. Não havia relação, mas reações biológicas. O que praticávamos era plástico. [...] Quem faz sexo hétero faz cara de normal. Crê cumprir o seu papel para o nosso quadro social. Usa pênis e vaginas, sistemas excretores, olfativos, linfáticos e oculares com a certeza de que foi deus quem quis. Deus é quem fez assim. *Dá nojo*, mas colabora para a harmonia da natureza. *Já mulher com mulher não pode gozar porque é outro tipo de gozo* (JUDAR, 2017, p. 103-104, grifos nossos).

O sentido atribuído por Magda, no início, é completamente devastado pela leitura de Glória sobre a mesma situação. Então, observamos as possíveis leituras dos pontos de vista de ambas, se lidos isoladamente entregam um fato, se colocados em contraponto,

outro, a história se altera ao considerarmos as narrativas dispostas pelas personagens: Magda embarcou numa relação sexual heterossexual (ou na tentativa dela) por Glória, que se sentia atraída por homens; Glória topou a ideia do ato sexual com Rick e Jonas porque Magda apresentou como uma solução para um problema que sequer tinha nome, também por compreender o sexo hétero como uma possibilidade de ser “normal”.

Assim, devido a troca de foco narrativo, temos três histórias presentes na obra, a história da obra, isto é, Magda e Glória se perderam enquanto casal, por inseguranças causadas por discursos heteronormativos e da falta de diálogo entre as duas que se tornou uma bola de neve e as empurrou ao fim do relacionamento; e as visões individuais das personagens expostas no parágrafo anterior, que conferem uma história diferente ao apresentarem diferentes fatos.

A confusão relacionada à percepção das personagens, devido à troca do foco narrativo, ocorre pela imersão que o leitor tem no fluxo de consciência do narrador-personagem, como Anatol Rosenfeld (2000) explana sobre as interferências desse fluxo na fluidez da leitura da situação da obra

A consciência da personagem passa a manifestar-se na sua atualidade *imediato*, em pleno ato presente, como um Eu que ocupa totalmente a tela imaginária do romance. Ao desaparecer o intermediário, substituído pela presença direta do fluxo psíquico, desaparece também a ordem lógica da oração e da coerência da estrutura que o narrador clássico imprimia à sequência dos acontecimentos. Com isso esgarça-se, além das formas de tempo e espaço, mais uma categoria fundamental da realidade empírica e do senso comum: a da causalidade (lei de causa e efeito), base do enredo tradicional, seu encadeamento lógico de motivos e situações, com seu início, meio e fim (ROSENFELD, 1976, p. 84).

Tendo em vista os fundamentos do fluxo de consciência apontados por Rosenfeld (1976), é possível compreender que em

meio à narração de Magda e de Glória, a leitura sempre será afetada pelo imediatismo das emoções das personagens, de modo que a causalidade da situação não seja revelada, ou é revelada tardiamente através da analepse homodiegética.

Pela mesma razão, o tempo e o espaço se tornam confusos e inacompanháveis, causando, constantemente, a ruptura da linha de raciocínio do leitor, obrigando-o a uma leitura mais atenta e até a repetição da leitura, como ressaltado por Perrone-Moisés (2012). Portanto, a nossa visão, enquanto leitores, seja de Magda, seja de Glória, sempre será afetada por quem está narrando e pelo modo como as memórias estarão dispostas no fluxo de consciência da personagem.

Em consonância com essa assertiva, a narrativa do fim do relacionamento também é atravessada pelo vivenciamento empírico das protagonistas. Oito do sete, título do livro, é a única demarcação de tempo mais concreta que temos, ficando mais clara se transpor-mos para 08/07 ou oito de julho:

A data anunciada para o *fim de toda a água*. Na cidade, no país, nos corpos, em todos os poços, nos olhos. *Parou de chover*, assim. *De caírem do céu os líquidos*. Seríamos espasmódicos e *peixes no asfalto*. E não *boiaríamos mais no oceano* do sexo heterossexual. Seríamos meio que personagens de *O ensaio sobre a cegueira*, só que cegos de torrentes e de marés. [...] teríamos estoques de xampus a seco, lutaríamos por gotas e, para isso, *deitaríamos até as águas que corriam em nós*. Mas Glória não lutaria. Não *verteria suas próprias águas*. [...] Quando a conheci, Glória *emergia em mim*, *afundava* em si. Maléfica e maré. Até que com o fim da água, nossa casa perdeu as bordas. [...] Em um *jato único* fui devolvida à realidade (JUDAR, 2017, p. 47, grifos nossos)

O excerto acima pertence ao capítulo de Magda, que, por sua vez, manifesta desalento pelo término não previsto. Aqui, novamente retornamos às escolhas lexicais relacionadas à água. Voltando a Chevalier e Gheerbrant (2020) a água é um símbolo ambivalente,

capaz de criação e destruição, tendo ambos os sentidos na sucessão dos acontecimentos na relação das personagens. Na ordem cronológica dos acontecimentos de *Oito do sete*, o elemento aparece pela primeira vez no *swing*, o que deveria ser o renascimento, ocasionou o fim.

Magda diz “Em um jato único fui devolvida à realidade”, apesar da conexão com outras lexias em que há algo relacionado à água ou à liquidez, as expressões “jato único” possuem um sentido metafórico (ainda fazendo alusão ao elemento água), mas também literal, uma vez que ela está se referindo ao sêmen de Rick, que, inesperadamente, fecundou Glória na noite de sexo acordada entre os dois casais. Nessa perspectiva, a simbologia da água cumpriu o seu sentido primeiro, presente em várias culturas, isto é, a fertilidade, a criação, ao gerar uma nova vida submersa em “água feminina” ou líquido amniótico.

No entanto, a real problemática da situação consistiu nos caminhos opostos tomados por Magda e Glória. Magda, que enxergou a situação apenas como acidente de percurso, viu uma solução fácil para o ocorrido, expresso em “deitaríamos até as águas que corriam em nós”, que pode ser lido como uma sugestão para um aborto. De acordo com o dicionário on-line<sup>30</sup>, o vocábulo ‘deitar’ significa também verter, escorrer líquido, assim, ‘as águas que corriam em nós’ pode ser uma referência ao líquido amniótico ou uma retomada ao próprio texto, quando Magda se refere à cama como mar ou ao Rick, o progenitor, como o homem sereia. Glória, no entanto, não queria o aborto, pelo contrário, queria os filhos, via neles uma possibilidade de ser “normal”.

Os desdobramentos desse acontecimento são múltiplos e contínuos. Magda se mudou, teve um desfile de sucesso, ficou com algumas garotas, Glória se mudou para Roma, “[virou] rio e [foi] parar

no hospital" (JUDAR, 2017, p. 67), perdeu os bebês. Em uma ligação com Rick, ela diz:

Eu me *liquidifiquei*, sabia? *Virei líquido*. Fui parar no hospital. Usaram sondas. *Me canalizaram feito um rio*. *Eram águas que eu não deveria ter posto para fora*. Não sei se foi filho ou mágoa. Uma parte de mim foi embora. Ou uma parte de nós. [...] Não sei se gerei gema. *Ou se abortei uma grande vontade de ser normal* (JUDAR, 2018, p. 80).

Nesse momento, a simbologia da água toma a sua posição ambígua de vida e morte, se inicialmente a água foi tentativa de (re)início para a relação entre Glória e Magda, se tornou fim com a mesma fluidez com que a ideia emergiu. E se no início do fim, a água representou vida, o início dela, rapidamente se converteu em morte. A liquidez da situação remodelou a simbologia da água para as diversas possibilidades de significação.

Glória, em diversos momentos da narrativa<sup>31</sup>, demonstra uma necessidade de ser "normal", de ser aceita pela sociedade, de ser heterossexual, de ser mãe, de ser mulher aos moldes patriarcais, também expresso em "[...] vim por outra de mim, aquela que me exige em outras frequências e instâncias, em ineditismos conservadores, convencionais. Ser uma pessoa que os outros vejam como igual, diluída na multidão e a salvo [...]" (JUDAR, 2017, p. 68) e em "Vivi oito mil dias em sete. Não fui Glória nem razão, *apenas mulher*, era isso que eu precisava, até mais do que estar viva" (JUDAR, 2017, p. 68).

A analepse completiva (GENETTE, s/d) foi utilizada quando Judar recupera uma fala anterior de Magda, "Eu queria dar forma à humanidade sem contornos. [...] Por sua vez, e o que já era demais, Glória contentava-se em ser mulher" (JUDAR, 2017, p. 41), ao alegar que foi apenas mulher e que precisava disso, Glória apresenta uma completude ao discurso de Magda, pois preenche uma lacuna anterior

31

Outras passagens em que este incômodo de Glória ocorre não aparecem aqui por esse não ser o nosso foco nesse trabalho e devido ao espaço disponível para as análises.

sobre o que significava “ser mulher” que se constituía enquanto uma identidade para Glória. O diálogo entre esses enunciados possui o intuito de aprofundar um sentido de uma vertente da história, como se a justificativa para uma explicação vaga surgisse sob o olhar de quem vivencia o que foi dito de forma concreta.

A convergência sobre a importância de *ser* mulher para Glória, ela que é uma mulher cis-gênero, coloca em xeque o que constitui a especificidade da mulher que ela quer ser. Adrienne Rich (2019) nos ajuda a compreender a identidade feminina buscada por Glória ao explicar sobre as razões da escolha (consciente ou não) das mulheres pela heterossexualidade,

As mulheres tem se casado porque isso tem sido necessário, para sobreviver economicamente, para ter filhos que não sofressem privações econômicas ou ostracismo social, para continuar sendo respeitáveis, para fazer o que se espera delas, porque, tendo vindo de infâncias “anormais”, desejavam sentir-se “normais”, e porque o amor romântico heterossexual tem sido representado como a grande aventura, dever e realização das mulheres (RICH, 2019, p. 75).

Glória quer ser “normal”, para tal, ela sente a necessidade de estar em um relacionamento heterossexual, para ser mulher sente precisar de um homem, de filhos, de uma família que não atraia os olhares que acusam alguma diferença ou anormalidade. O que ela jamais teria com Magda. Essa insegurança não é um “privilegio” de algumas pessoas homossexuais, nem uma exceção representada pelas personagens,

A maioria dos homossexuais na sociedade atual, mesmo que eles se aceitem como tais, carrega em si um conflito existencial permanente. A homofobia interiorizada não tem fim: ela ressurgue sob diferentes formas ao longo do ciclo vital. Complica a percepção que o homossexual tem de si mesmo e dos outros; colore todas as suas relações interpessoais, assim como o seu projeto de vida e visão de mundo (CASTAÑEDA, 2007, p. 142).

Deste modo, apesar de toda a “bagunça” que o fluxo de consciência das personagens causa sobre a trama, é possível compreender que, em consonância com o tempo da narrativa, Magda e Glória tinham divergências que as impulsionaram ao fim, sendo estas decorrentes da homofobia interiorizada.

Para Magda, Glória foi criada para gostar de homens e não conseguiria estar muito tempo em um relacionamento com uma mulher sem a interferência destes. Para Glória, Magda era uma menina mimada que pouco sabia da vida real e que não percebia o peso de serem quem eram, mulheres lésbicas, socialmente e negativamente visadas. Contudo, observando o tempo da história, em uma árdua tarefa de organização, é notável que as inseguranças causadas pela heterossexualidade compulsória as separaram, ambas não se sentiam seguras no relacionamento uma com a outra.

Nesse sentido, a separação da visão das personagens por capítulo e voz narrativa auxilia a compreensão da teoria de Genette (s/d) sobre as questões que subdividem o tempo cronológico da obra em ‘tempo da história’ e ‘tempo da narrativa’, pois o tempo da história que poderia ser organizado em meses ou qualquer unidade quantitativa temporal que demarcasse os acontecimentos, não é notável quando o tempo da narrativa está presente. O tempo da narrativa terá como guia a vivência psíquica das personagens, sendo, portanto, afetado pelo seu fluxo de consciência, impedindo que a ordem cronológica e temporal da narrativa (o tempo da história) seja apreendido em uma leitura linear.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estilística da obra de Cristina Judar, por possuir diversos traços característicos do romance contemporâneo, oferece possibilidades de uma grande gama de análises que não se esgotam nesse

artigo ou nesse estudo como, por exemplo, os outros narradores-personagens que possuem uma existência peculiar. Nesse artigo, trabalhamos apenas algumas das propriedades que consideramos importantes para pesquisas na área.

O romance de Cristina Judar é bastante ousado em sua estrutura, a autora não poupou complexidade no tempo narrativo, arriscando incontáveis idas e vindas pela vida das personagens, que possibilitam ao leitor uma imersão às emoções dos narradoras-personagens e, através da mudança da voz narrativa entre Magda e Glória, o leitor tem um vislumbre do reflexo do ruído na comunicação humana e nota uma total alteração de significado de uma situação de acordo com quem está narrando.

Ademais, outro elemento interessante da escrita de Judar trata-se das escolhas lexicais segmentadas que, além do esmero para com a simbologia, escolhida meticulosamente, possui continuidade e se completam no desenrolar dos eventos sucessivos – mesmo que em ordem desconexa. As escolhas sintáticas e figuras de linguagem utilizadas também demonstram a aptidão da autora com a linguagem, posto que as suas metáforas, analepses e elipses potencializam a poeticidade textual e exigem uma interação investigativa do leitor.

Devido aos conflitos internos das personagens de *Oito do Sete* (2017), que ilustram as angústias do ser humano (como insegurança, medo, ansiedade, anseios) e o furacão que estas podem ocasionar na psique humana, a obra tem grande potencial de proporcionar ao leitor o efeito catártico almejado na literatura.

Nessa perspectiva, considerando o papel humanizador da literatura proposto por Candido (2011), as obras que, como em *Oito do sete* (2017), apresentam as inquietações de mulheres lésbicas com relação a sua orientação sexual, afetividade, sexualidade e legitimidade, promovem o processo catártico em uma perspectiva que, por exemplo, um romance com um casal heterossexual o faria com a mesma veemência.

Ademais, a qualidade do conteúdo e da forma presente na estética literária de Cristina Judar, auxilia no combate aos preconceitos com relação à literatura que apresenta temas à margem do grande mercado literário, contestando o conceito equivocado de que obras que trabalhando questões sociais – como Racismo, Machismo e LGBTQfobia – são apenas textos de militância e não apresentam qualidade literária. Pelo contrário, ao transitar entre o propósito político – despertar a reflexão sobre os afetos não-normativos – e propósito estético – demonstrar formalmente um trabalho cuidadoso com a linguagem e com a trama narrativa – o texto de Cristina Judar expande as potencialidades da literatura.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Posição do narrador no romance contemporâneo. *In*: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Notas de literatura I**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991, p. 55-63.

AZEVEDO, Maria da Glória de Castro. Cassandra Rios – a transgressão na margem. *In*: **XII Seminário nacional mulher e literatura e III Seminário internacional mulher e literatura** – gênero, identidade e hibridismo cultural. 2007, Ilhéus. Anais. Ilhéus, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CASARIN, Jéssica. **Literatura de autoria feminina contemporânea e resistência: o movimento mulhérico das letras**. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, campus de Frederico Westphalen. Frederico Westphalen, p. 82, 2019. Disponível: <https://bitly.com/EPyeQ>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CASTAÑEDA, Marina. **A experiência homossexual: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas**. Tradução de Brigitte Monique Hervot e Fernando Silva Teixeira Filho. São Paulo: A Girafa, 2007.

CASTRO, Maria da Glória de. O interdito no ideal de nação: a lesbiana existe para a literatura brasileira?. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 32, p. 57-67, 4 jan. 2011. Disponível em: O interdito no ideal de nação: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9567>. Acesso em: 08 fev. 2021.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução Vera da Costa e Silva (*et al.*). Editora 34. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

FAURY, Mára. **Uma flor para os malditos**: homossexualidade na literatura. Campinas: Papyrus, 1983.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega Universidade, [s.d].

JUDAR, Cristina. **Oito do Sete**. São Paulo: Reformatório, 2017.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **A literatura exigente**: os livros que não dão moleza ao leitor. Folha de São Paulo, 2012. Disponível em: Folha de S. Paulo - Ilustríssima - A literatura exigente - 25/03/2012 ([uol.com.br](http://uol.com.br)). Acesso em 16 abr. 2021.

ROSENFELD, Anatol. **Texto/Contexto**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**: e outros ensaios. Tradução de Angélica Freitas e Daniel Luhmann. Rio de Janeiro: A bolha editora, 2019, p. 25-92.

THOMAS, Jerry R; NELSON, Jack K. **Research methods in physical activity**. 3.ed. Champaign: Human Kinetics, 1996.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Produção literária feminina: um caso de literatura marginal. **Antares: Letras e humanidades**. Vol. 6, Nº 12. jul/dez 2014. Disponível em: <http://ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/3059/1814>. Acesso em: 01 fev. 2020.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2009.



# 18

*Maiune de Oliveira Silva  
Vanessa Regina Duarte Xavier*

## **COLOCANDO A ALMA NO CAMINHO DA SALVAÇÃO:**

**NOTAS PRELIMINARES SOBRE A FUNÇÃO DA TERÇA  
EM TESTAMENTOS GOIANOS DO SÉCULO XIX**

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

Os testamentos, nos idos oitocentistas, eram uma forma de beneficiar aquelas pessoas que participaram da vida terrena do testador, bem como aquelas que, de alguma forma, poderiam auxiliar na passagem dele da vida terrena à celestial. É por isso que, muitas vezes, o testador beneficiava pessoas desconhecidas fazendo caridades, pois elas poderiam, após morte, ajudar a encaminhar a alma do desencarnado, de seus familiares e amigos já falecidos para o caminho da salvação mediante missas e orações que poderiam ser realizadas durante um longo período pós-falecimento, realizando o desejo do testador.

Geralmente, essas caridades, que beneficiavam desconhecidos ou pessoas que eram próximas, mas não tinham um grau de parentesco colateral, eram realizadas com a terça, que era uma parcela do testamento que o testador podia dispor livremente, após quitar todas as dívidas feitas.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre uma das várias atribuições delegadas aos testamentários, isto é, nas funções que foram incumbidas a eles para serem realizadas com a terça em testamentos oitocentistas goianos que fazem parte de nosso *corpus* da pesquisa de doutorado. Vale lembrar que não eram todas as pessoas que deixavam terças para serem distribuídas, pois era preciso ter um cabedal econômico significativo para quitar as dívidas e ainda realizar as caridades.

Os testamentos oitocentistas goianos que foram analisados tornam-se testemunhas cabais de uma prática social e religiosa de pessoas que tinham o intuito de aquinhoar seus espólios com sujeitos com os quais se relacionavam pelos laços consanguíneos, pelo afeto ou simplesmente por favores espirituais que poderiam ser concedidos após a morte. Além disso, notam-se, nos testamentos,

preocupações, arrependimentos e medos que afloravam por parte dos testamenteiros, principalmente no que se referia às dívidas, aos créditos e à vida pós-morte; deixar os entes queridos amparados também era o maior desejo de quem testava.

A nossa pesquisa caracteriza-se como documental e bibliográfica pelo fato de ela se valer de documentos oitocentistas históricos localizados no Fórum da Comarca de Catalão, bem como de livros e artigos teóricos publicados *on-line* e impressos que serviram para subsidiar a discussão aqui apresentada. Nesse sentido, nosso aporte teórico ancorou-se nos estudos de Reis (1991), Chamon (1993), Àries (2000), Rodrigues (2005; 2007), Oliveira (2017), entre outros.

## TESTAMENTOS: POR QUE E PARA QUE ERAM FEITOS?

A Constituição do Arcebispado de Lisboa (1588) estabelece que os testamentos eram feitos para o desencargo da consciência do testador, sendo compostos por duas partes, intimamente ligadas: a espiritual e a terrena. Esse documento, em específico, aborda apenas a realização de testamentos por parte dos clérigos, trazendo em seu bojo, uma recomendação de como deveria se redigir esse documento caso o testamenteiro estivesse enfermo; além disso, focava nos deveres do testamenteiro, a quem competia realizar as últimas vontades do testador no período de um ano, sob pena de ser citado pela justiça para prestar esclarecimentos em caso de descumprimento, bem como perder o direito ao prêmio da vintena, entre outros.

Não há nessa Constituição menção direta à obrigatoriedade de fazer esse documento, diferentemente do que pontua Philippe Ariès para a França a partir do século XII (ARIÈS, 2000, p. 223), para quem a elaboração deste documento tinha duas finalidades:

i) a primeira delas refere-se à religiosidade e estava diretamente vinculada à Igreja Católica, porque sem ele, as pessoas, especialmente as menos favorecidas, eram impedidas de serem enterradas na Igreja e no cemitério; ii) a segunda diz respeito aos direitos *post-mortem* dos testadores, ou seja, o testamento permitia que cada pessoa, mesmo sendo indigente e não participe de confrarias, tivesse direito a missas e orações para sua alma (ARIÈS, 2000).

Rodrigues (2005) assinala mais uma finalidade, a nosso ver, tão importante quanto as anteriormente citadas. Para a autora, as pessoas lançavam mão do testamento para encontrar caminhos para salvar a alma após a morte (RODRIGUES, 2005), fossem eles por meio de caridades ou por meio de missas. Ante o exposto, acreditamos que em Portugal, país que à época estabelecia as Leis que eram seguidas também no Brasil, porque ainda não tínhamos a Constituição Brasileira, era aconselhado que se fizesse o testamento, porquanto ele era uma maneira de dispor os bens e prover métodos para aliviar as culpas que a alma adquiriu na vida terrena, facilitando a entrada no reino celestial.

Na obra *Breve aparelho...*, Estevão de Castro assinala que

[...] É louvável na hora da morte se fazer alguma cédula<sup>32</sup>; todavia nem todos têm esta obrigação, em consciência; senão somente aquele que tem dívidas, e semelhantes embaraços; donde se seguem inconvenientes, e dano a terceiro se os não declarar o que morre sem alguma cédula ou testamento. (CASTRO, 1627, p. 68).

É sabido que os testamentos eram elaborados, geralmente, quando se percebia o risco iminente da morte, fosse ela ocasionada por doenças, pela idade avançada, por acidentes, ou simplesmente por receio de “chegar a hora”. Todavia, temer a morte não era expresso apenas por quem se via doente ou em risco de morrer pela idade

32

cédula aqui tem o sentido de codicilo, isto é, onde dispõe os bens de pouca monta do testador.

avançada. Florinda Maria de Jesus elaborou seu testamento em 1849, falecendo em 1866. Justificou a elaboração de tal documento declarando que se encontrava em seu perfeito juízo, estado de saúde e entendimento, mas por temer a morte e a sua iminência levá-la a querer garantias relacionadas a uma possível acerto de contas com Deus, fazia o seu testamento para demonstrar o seu temor e respeito a essa divindade.

A esse respeito, João José Reis (1991, p. 95, grifo no original) afirma que

A morte era certa, “verdadeiramente certa” [...]. Incerta era a vida, como todas as coisas humanas. [...] Incerta era a hora da “viagem” [...] e duvidoso o destino do morto, conforme a maioria dos testadores. Mesmo os mais otimistas, que declararam estar sendo levados para a companhia de Deus, não viam a morte sem alguma apreensão. A vida eterna poderia ser uma vida melhor do que esta, mas só depois da absolvição junto ao Tribunal Divino.

Os testamentos, de modo geral, eram elaborados como um modo de se preparar e esperar a morte, beneficiando, ainda, as pessoas que tiveram alguma importância na vida do testador e direcionando os que ficaram incumbidos de encaminhar a alma do defunto para a salvação.

Em nosso *corpus*, foram beneficiados familiares, amigos, igrejas, santos, pessoas desconhecidas e ex-escravizados (com alforrias, liberdades condicionadas e imóveis). Conjecturamos que, principalmente nesse último caso, o ensejo do testador de ganhar a salvação era maior, haja vista que, mesmo a escravidão sendo amparada pela Igreja Católica, os donos de escravos tinham consciência de que a escravidão tinha graves consequências ao próximo e o quanto isso pesaria nos pecados terrenos por ir contra o que ensina os mandamentos divinos.

Vejamos um trecho extraído do testamento de Francisco José Félix, o qual deixa bens à igreja, ao vigário, aos santos de devoção, bem como liberta a sua escrava de nome Rosa, deixando-lhe algumas cabeças de gado, mobílias e um animal de sela.

||2r.|| Declaro que deixo á Igrêja de Nossa Senho- | ra do  
Rosario, a quantia de quarenta | mil réis, que será entre-  
gue ao Tesou- | reiro. [...] De claro que deixo á Nossa  
Senhora | d'Abbadia do Muquem, a quantia | de quarenta  
mil réis que meu testa- | menteiro mandará entregar na  
quel- | le lugar. [...] De claro que de minha teçça si libertará  
| a minha escrava de nome Rosa, entre- | gando-se a ella  
algumas cabeças de ga- | do que lhe perten cer, como  
taõ bem sua | mobi lia qual quer *que* foř pertencente | a  
mesma, e mais um animal de sella | *que* deixo, que tudo  
isto meu testam entei- | ro não ig no ra.

Nesse contexto, fica evidente que para o bem da alma era necessário libertar-se de todas as pendências terrenas para que a alma, ao receber as missas e sufrágios, conseguisse ir direto ao céu, ou caso fosse necessário, livrar-se de modo mais célere do purgatório ou do “fogo do inferno”, conforme aponta Reis (1991, p. 95). Por fim, o autor assinala que “a troca simbólica entre devotos e santos, característica das promessas e ex-votos, metaforizavam transações econômicas” (p. 96), ou seja, estas doações eram basicamente uma moeda de troca para com os santos da igreja para que eles pudessem interceder por eles no julgamento final; caracterizaram-se um caminho para a expiação dos pecados, bem como uma maneira de ele ser lembrado pela comunidade religiosa que, demonstrando gratidão pela benfeitoria recebida, sempre rezaria pela alma do falecido.

## ACERTANDO DE CONTAS COM O SAGRADO: UM OLHAR SOBRE A TERÇA EM TESTAMENTOS OITOCENTISTAS

Acerca da divisão de bens dos que testavam, cabe esclarecer que nos testamentos eram arrolados todos os bens do testador. A elaboração da peça processual cujo testamento constava era feita por partes e em momentos distintos da vida do *de cuius*. A primeira parte do testamento, que era a redação do testamento em si, com todas as solenidades terrestres e celestiais exigidas pelas Ordenações Filipinas, isto é, constava sobre estado de saúde, composição familiar, saúde física e mental, crenças religiosas, santos de devoção, quantidade de missas rezadas por sua alma e de seus familiares, entre outros, partia da iniciativa do testador ainda em vida, pois era ele o responsável pelas disposições de última vontade, que podiam ser escritas por ele próprio ou por alguém de sua confiança, a seu rogo.

Posteriormente, o testamento era entregue pelas mãos do testador ao tabelião, que passava os olhos no documento, verificava se havia algum borrão, risco ou entrelinha que pudesse invalidá-lo, ponderava se o estado de saúde física e mental do testador condizia com o que estava registrado no documento e, na presença de testemunhas “positivamente convidadas<sup>33</sup>”, fazia as perguntas da lei e conseqüentemente numerava e rubricava os fólhos escritos antes

33

Essa expressão diz respeito às pessoas que eram convocadas pelo Juiz para testemunhar se as informações prestadas pelo testador condiziam com a realidade. Geralmente, elas eram questionadas sobre fatos ocorridos anteriormente à morte desse, bem como sobre fatos que envolviam sua morte.

de aprová-los, cozê-los com pontos de retrós e lacrá-los com os cinco pingos de lacre<sup>34</sup>.

Na parte referente aos bens partilhados, os testamenteiros designados eram obrigados a jurar, sob os Santos Evangelhos, que somariam os bens avaliados e os créditos, que configuravam o monte-mor, para abater as dívidas feitas em vida pelo falecido, bem como as que tangiam ao funeral. Do monte líquido, fazia-se a meação do casal, pois a metade dos bens obrigatoriamente era do cônjuge. A metade que cabe ao defunto é dividida em três partes iguais: duas partes são divididas entre os herdeiros de linha reta descendente e a outra é denominada terça, a qual o testador pode dispor livremente, conforme as recomendações deixadas por ele no testamento (CHAMON, 1993, p. 59). Havia ainda, a tercinha que correspondia, segundo Oliveira (2017, p. 116), “a um terço da terça” e era usada para realizar as obras pias, tais como: missas, esmolas às pessoas carentes, libertação de escravizados, doações a igrejas, entre outras.

A terça era, consoante as Ordenações Filipinas, livro 4, título 81, parágrafo 6 “a ‘terça’ parte dos bens móveis, imóveis, disponíveis, e direitos a ações que o testador possuir na época de sua morte. Essa cota dos bens só é apurada depois de paga a despesa do enterro, assim como as dívidas passivas” (ALMEIDA, 1870, p. 912). Reis (1991, p. 93) assinala que “legalmente, o testador podia legar a quem lhe aprouvesse um terço – denominava-se “sua terça” – dos bens, o restante indo forçosamente para os herdeiros legítimos”

Vale ressaltar que as Ordenações Filipinas, elaboradas por Felipe II, e promulgadas em 1603, após as Ordenações Afonsinas e Manuelinas, ficaram em vigência até 1830 e mantêm a mesma estru-

34 O lacre era realizado para proteger o conteúdo do testamento de violações. O tabelião inseria o testamento dentro de um envelope, costurava com cinco pontos de retrós e usava cera de testamento para lacrar os cinco pontos cozidos. Depois disso, o testamento era guardado pelo testador ou pessoa de confiança e apenas seria aberto na presença do Juiz que atestaria se o lacre se encontrava inviolável ou não.

tura das Ordenações anteriores, ou seja, é formada por cinco livros, sendo o penúltimo deles dedicado ao Direito Civil, tratando do direito das coisas e das pessoas, estabelecendo regras para contratos, tutelas, testamentos, entre outros.

Chamon (1993, p. 63) explica que quando havia morte repentina, sem nenhum preparo e sem deixar testamento, a alma do defunto ainda assim era beneficiada na partilha dos bens por meio da tercinha, que, segundo a autora, era “[...] a terça parte da terça que, nos autos de inventários, vai ser destinada à celebração de missas para a alma do defunto. A tercinha, assim como a terça, não pode ser confundida com gastos para o funeral.”

Nos documentos que analisamos, não tivemos menção direta à tercinha, mas algumas pistas deixaram claro que os testamenteiros destinaram-na para esse fim, bem como para outras caridades, a exemplo de Francisco José Félix que deixou sessenta mil réis para as alaias da igreja, isto é, os enfeites utilizados para adorno, cujo dinheiro seria entregue ao vigário, sessenta mil réis à igreja de Nossa Senhora do Rosário, sendo o dinheiro entregue ao seu tesoureiro, e quarenta mil réis ao mártir São Sebastião, devendo o dinheiro ser entregue ao procurador; Felipe Oliveira Barreiros deixou cem mil réis para as missas e o que sobrasse deveria ser distribuído em esmolas aos pobres.

É importante lembrar que o dinheiro deixado para santos e anjos era uma maneira de garantir proteção à alma e ao corpo após a morte, fazendo o testador crer que teria uma passagem segura para o além, pelo fato de essas figuras celestiais darem-lhes proteção.

Ademais, acreditavam que os anjos, principalmente o de guarda, seriam responsáveis por acompanhar a alma até o céu e interceder por ela junto ao pai celestial, como se um advogado fosse, para que os pecados fossem perdoados mais facilmente, já que ele era responsável por acompanhar os humanos, dando-lhes direcionamentos, durante a passagem terrena.

Acerca das missas rezadas pelas almas de quem os testamenteiros tiveram negócios enquanto vivos, Francisco José Félix declarou: ||2r.|| “De claro que meu testamenteiro man- | dará celebrar por [in]tenção de mi nha | alma vinte missas, e por [in]tenção das | p essô as com quem tive negocio quatro | missas.” Reis (1991) frisa que as missas deixadas pelos defuntos que foram comerciantes em vida pelas almas daqueles com quem tiveram alguma transação comercial em vida tinham como intuito recompensar esses de possíveis prejuízos.

É importante mencionar que vários testadores libertaram seus escravizados no testamento. Segundo Reis (1991), essa era uma maneira de salvar a alma e livrá-la do inferno. Vejamos: José Peres de Moraes era possuidor de alguns escravos e lembrou de todos eles no momento de redigir o testamento, dando para alguns a tão sonhada alforria e, para outros, a alforria condicionada:

|| 2r.|| D eclaro que deixo a minha es cra | va de nome Catharina livre, devem <11ª> | do gosar logo de minha morte, digo | logo depois de minha morte, de sua | liberdade, assim como deixo | tambem forro com as mesmas | condi ções o meo es cravo de no | me Justo. | D eclaro que os meos escravos | Simplicio e Manoel servi raõ | des annos a meos herdeiros, de | pois do que gos araõ de suas li- | berdades - | Declaro que meo escravo de nome | Adaõ servirá á Francisco Do | ming ues Ferreira de Sousa por | espaço de Cinco annos, depois | do que gosará de sua liber dade.

É válido lembrar que, enquanto alguns alforriavam seus escravos pensando em fazer caridade e ganhar a salvação, outros deixavam cativos como terça para seus familiares. É o que constatamos no testamento de Miguel Antonio da Costa, que deixou escravizados para seus filhos:

|| 2r.|| Declaro que deixo da minha ter ça ao meo filho Jero | nimo o es cravinho Ambroz io de idade desete para oito | an nos. declaro que deixo da minha ter ca a meo filho

| Misael o es cravinho Antonio de idade de dez annos | pouco mais ou menos. Declaro finalmente que | deixo de minha terça a meo lz aias um es cravo zi= | nho por nome Vi cente de idade de quatro ou cinco | an nos. E ultimamente que o remanes cen tes da mi= | nha ter ça s eja dis tribuidas com os meos s eis her= | deir os leg itimos com to do direito de e gualdade

Nota-se, neste caso, que os escravizados tão eram objetificados por parte de seus donos, que era comum eles serem partilhados como parte do espólio que ficava para os familiares do testador, assim como se fazia com os móveis, dinheiros e propriedades urbanas e rurais.

É importante mencionar, também, que neste caso, não foi mencionado o que seriam os “remanescentes da terça”, mas, certamente, deveria ser alguma quantia em dinheiro que o testador tinha guardado ou algum móvel, já que este não os cita alegando que estes eram de conhecimento de seus testamenteiros. De modo similar, conjecturamos que não citar os bens no testamento se dava por causa que isto seria resolvido em outro momento, isto é, quando o inventário *post-mortem* com os bens fosse aberto.

Paula Gonçalves de Barros deixou para os filhos de sua escrava a casa em que ela habitava com seus móveis de forma condicionada. Em suas palavras: ||2v.|| “Declaro que deixo para Joa | quim, Fran celina e Ida a lina |filhos, de Mar ciana, que foi | minha escrava, a casa em | que habito, e toda sua mo- | bilia – com a condiçãõ de | não po derem vende-la se, | não uns aos outros – e não a | terceiros.”

Deixar bens aos mais pobres seria, segundo Reis (1991), uma forma de se redimir pelos pecados, bem como uma forma de deixar organizada a vida das pessoas que eram próximas e que poderiam ajudar no caminho à passagem celestial. Nesse sentido, Miguel Antonio da Costa declarou: || 1r.|| “Que no dia do meu enterramento o meu tes tamen teiro | dis tri buirá a quantia de trinta mil reis com os

pobres | orphaõs, e viúvas". Felipe Oliveira Barreiros também deixou "[...] Çem mil reis para as missas eo que sobrar dará de ismolos os pobres". Francisco Alves Porto designou uma parcela de sua terça aos que vivem de caridades públicas, vejamos:

||2r.-2v.|| De claro, que quero incomendaçaõ, Missa de Corpo pre | zente e do sretimo dia, enesse mesmo dia quero que se | distribue aquantia de Sincoenta milreis entre dez po- | bres, os mais neceditados da Cidade, equero mais que | se mandizer dez missas p or minha alma e de todos | os meus parentes já falecidos. Declaro mais que da minha terça | tirem as dis pezas feitas com meu funeral; e os sincoenta milr[eis] | para os mencionados pobres [...]

Campos (1987) assinala que os funerais entre ricos e pobres eram muito semelhantes, o que os diferenciavam eram as pompas fúnebres. Nos testamentos é notável que a maioria dos testamenteiros prezavam pela simplicidade em seus funerais. Exemplo disso é o testamento de Francisco Alves Porto que solicitou ser amortalhado com roupa preta, em caixão decente, mas sem pompa, conforme se vê:

||2r.|| Declaro que, a úm dos me | us testamen teiros abaixo declarados rogo que logo que | falleça etenha de dar-se meu corpo á sepultura, re | comendo que seja amortalhado com minha roupa preta | em caixaõ de cente, porem sem pompa, e asim ser condu- | zido aolugar da sepultura, e pesso que seja daparte de | fora do cimiterio ao lado do norte, e mandando | pôr uma laje cobrindo asepultura

Ser enterrado sem pompa, na parte externa do cemitério e com uma laje cobrindo a sepultura demonstrava o pouco poder aquisitivo desse testador, haja vista que havia uma segregação por meio de elementos simbólicos e arquitetônicos na construção dos túmulos. A esse respeito, Cymbalista (2002, p. 18) pontua que

[...] a concentração da interface entre vivos e mortos em um só local engendrou outras maneiras de diferenciação entre os vários grupos da sociedade, entrando em cena a

arquitetura, mobilizada em todo o seu potencial no sentido de atribuir aos túmulos uma posição específica na sociedade. [...] a forma final dos túmulos origina-se de escolhas e imposições culturais, estéticas, econômicas [...].

É válido assinalar que não eram todos que desejavam que o caixão fosse enterrado sem pompa. Jerônimo da Silva Ribeiro também recomendou que sepultamento ocorresse ||2r-2v.|| “[...] no Cemitério público, em vulto em roupa preta | do seu traje em vida, **seu caixão com | tampa e simples mente aparata do**, com | a evidência em commendação da Igreja, pelo | Reverendo Parocho.”

O caixão com tampa demonstra certa pompa, haja vista que não era comum à época os caixões serem tampados. Cabe mencionar que os caixões fechados surgiram com a chegada das epidemias que eram altamente contagiosas, por isso, as autoridades exigiram que os corpos fossem trasladados em caixões fechados com tampas para evitar contágios. Antes disso, era costume das irmandades cortejar os corpos em esquifes abertos, permitindo uma certa exposição do corpo que estava sendo trasladado. (RASCKE, 2014)

A esse respeito, o *Código de posturas de desterro* (1845, p. 211 *apud* RASCKE, 2014, p. 145) afirma:

Nenhum corpo de qualquer tamanho, e cor que seja será conduzido a sepultura sem ser em caixão fechado, quando qualquer Facultativo tiver declarado que a enfermidade do falecido fora contagiosa. A administração da Caridade terá um, ou mais caixões, que servirão de conduzir os cadáveres [...] Ficam extintos os Esquifes das Irmandades, e substituídos por caixões fechados [...].

Ademais, o pedido do testador para que o caixão fosse “aparata”, ainda que de maneira simples, demonstra o seu desejo por alguma imponência no seu velório e enterro, porquanto este adjetivo designa uma demonstração de luxo, ostentação e pompa.

É digno de nota, ainda, que a presença do pároco é outro indicativo de luxo, pois segundo Reis (1991), os padres e demais membros da igreja, bem como os pobres que acompanhavam os cortejos, eram remunerados por esta função, por isso, não eram todas as pessoas que conseguiam que essas autoridades eclesiásticas estivessem presentes nesse momento fúnebre. O pagamento era realizado com o dinheiro que era deixado como terça.

Atualmente, essa tradição de ter missa de corpo presente ou missa de exequial é mais rara. A depender da cidade, ela ainda é realizada a pedido da família quando o cristão é atuante na comunidade católica e estabelece uma relação de proximidade e amizade com o pároco.

A fim de ter um cortejo digno, alguns testadores solicitavam que amigos próximos estivessem presentes neste momento. Foi o que desejou Joaquim Pereira da Silva, em 1894, como se vê a seguir:

|| 2r.|| Declaro que desejo que seo cor po seja enter- | rado no adro da Igreja de Santo Antonio do | Rio Verde, eque seja ves tido com roupa de pan- | no preto que conser va para esse fim, e que seo | caixaõ seja preparado com toda descencia pos | sivel, e que se for possível seja a compa- nhado para | sepultura por seos amigos.

De maneira similar, as missas eram uma maneira de rogar para que a alma do defunto não ficasse por muito tempo no purgatório. Reis (1991, p. 229) afirma que “a missa representava a mercadoria mais cara do mercado funerário, embora seu preço unitário pudesse ser às vezes irrisório, 240 réis apenas”.

Nesse sentido, todos os testamenteiros deixaram missas para suas almas e para as almas de pessoas já falecidas. Francisco Alves Porto, ao realizar seu testamento, pede:

||2r.|| [...] quero incomendação, Missa de Corpo pre | zente e do setimo dia, enesse mesmo dia quero que se | distri- bue aquantia de Sincoenta milreis entre dez po- | bres,

os mais necessitados da Cidade, equero mais que | se mandizer dez missas p or minha alma e de todos | os meus parentes já falecidos.

José Peres de Moraes é mais específico em seu testamento, solicitando a distribuição das suas missas da seguinte maneira: “Declaro que meos testamenteiros fo- | <7º> raõ o meo funeral com a de cencia | pos sivel, mandando celebrar tres | missas de corpo pres ente, isto é, uma | no dia de minha morte, outra | no oitavo dia, e finalmente outra | no trigésimo dia depois de *minha* mor | te.” Nota-se, neste excerto, que o costume da época era rezar missa de corpo presente, mas atualmente isso só ocorre quando o falecido tem uma proximidade muito grande com o pároco ou sacerdote da igreja. O costume de se realizar missa de oito dias parece não ser tão comum hodiernamente, haja vista que atualmente se celebra, em geral, missa no sétimo dia da passagem de alguém. Outro costume que também se modificou foi a missa no trigésimo dia, haja vista que não é algo tão comum na atualidade, a não ser quando a pessoa falecida era frequentadora assídua da igreja católica.

Reis (1991, p. 229) revela que “só uma missa não salvava a alma de ninguém”, por isso era comum os testadores deixarem muitas missas para serem realizadas durante algum tempo, especialmente durante o primeiro ano de falecimento. A exemplo disso, Paula Gonçalves Barros deixou explícito o desejo de que se realizassem três missas para a encomendação de sua alma, sendo a de corpo presente, a de terceiro dia e de sétimo dia. Vejamos: ||2r.|| “Declaro que meo corpo seja | enterrado no Cemiterio des- | ta Freguesia, que me de me | digaõ tres missas – a do obeto, | no terceiro dia, e no septi- | mo – e que meo interro se | faca<sup>35</sup> sem pompa al gua<sup>36</sup>”

35      faca por faça

36      aliqua por alguma

Diferentemente, Ritta Maria de Jesus, buscando a simplicidade que demanda este momento ou talvez por dispor de menos recursos financeiros, pediu apenas uma missa para sua alma e outra para as almas daqueles com quem teve negócios em vida e também para a alma dos que estivessem no purgatório e para justificar a quantidade irrisória de missas pontuou:

||2v.-3r.|| Tam bem é minha | vontade que no dia sub  
sequente | ao meu enterro se diga uma mis- | sa por  
minha alma, pois sempre | julguei que o grande e miste-  
rioso | sacrifício que encerra o acto da ce- | lebração da  
missa não éra neces- | sário multiplicar-se para resga- |  
tar nossas almas. Iguamente á mi- | nha vontade que se  
diga mais | outra missa applicada para | as almas do pur-  
gatorio a benefi- | cio de todos com quem t ive ne- nego-  
cios durante o tempo de mi- | nha vida.

Acerca dos sinos, que eram usados para anunciar que o cortejo fúnebre estava passando, Ritta Maria de Jesus pede para que apenas os sinos ordenados pela igreja sejam tocados no momento do cortejo, vejamos:

||2v.|| Declaro | mais que é minha von tade que | não haja  
mais, digo, que não haja | por minha morte se não os  
si- | gnaes ou toques de sinos recommen- | dados pelos  
ritos da Igrêja em táis | circunstancias, e só mente as  
encom- | mendações que a mesma Igreja or- | demna em  
toda a simplicida de | que só exige es te acto religioso  
e | sem pompa alguma.

Por fim, destacamos as caridades deixadas em testamentos dirigiam-se também aos familiares e pessoas próximas, a fim de, também, livrar a alma do umbral, já que, segundo Reis (1991), era preciso lembrar dos familiares mais pobres e ampará-los antes da morte. Além disso, parece-nos que, na hora da morte, os bens materiais, que proporcionaram uma vida digna a quem os tinha, demonstravam toda sua precariedade no plano espiritual, por isso, eles eram usados como moeda de troca para promover a salvação da alma do desencarnado.

Nesse sentido, Miguel Antonio da Costa deixa para os órfãos de sua falecida esposa uma quantia em dinheiro. ||1v.|| “Pelo a mor que tenho as estes tr ez orphaõs; e mesmo | pelo serviço que já me ter prestado deixo a mi= | nha da terça a Fran cis co tres entos mil reis deixo a Mar= | tinha quatro centos mil reis, e a Jo a quim Trezentos | mil reis”. Para a filha de Maria Claudina D’Abbadia, sua ex-esposa, ele deixou parte da terça para que ela pudesse ser instruída formalmente: ||2v.|| “Declaro que deixo minha ter- | ça à Maria Francis ca da | Costa, filha natural de Maria | Claudina d’ Abbadia, a qual | es tá em minha companhia para | ser educada”. É importante mencionar que neste período eram raras as mulheres que tinham acesso à instrução formal, pois elas eram criadas para os cuidados do lar. Apenas em 1824, a Constituição determinou que o ensino primário fosse extensivo a todos os cidadãos (TOMÉ; QUADROS; MACHADO, 2012), mas a Lei não foi cumprida assim que implantada.

Manoel José Vigário também instituiu como herdeiros de sua terça os filhos de sua ex-companheira, mas sem determinar o que cada um deveria fazer com ela: ||2r.|| “Declaro que instiluo<sup>37</sup> por herdeiros de | minha Terça aos filhos de Francis ca | daCosta eSilva, de nomes, Rosalina José, | Anna, Maria, e Felisarda eos q ue nas | cerem emquanto estiver em *minha* compa | nhia aquella Francisca daCosta.”

É importante notar que, apesar de cada testador ter seu motivo particular para instituir a sua terça, todos eles buscaram fazer o bem para pessoas com quem tiveram algum tipo de laço na vida terrena e que tinham alguma estima. Conjecturamos, mais uma vez, que deixar esses bens materiais era uma forma de ampará-los, bem como buscar subterfúgios para que a alma encontrasse o caminho da salvação, fosse indo direto para o céu ou permanecendo no umbral pelo menor tempo possível.

Sobre o purgatório, Rodrigues (2011) faz uma breve síntese de sua importância para os católicos, em especial os que testavam nos oitocentos. Em suas palavras, ele era

[c]ompreendido como um além intermediário entre o Paraíso e o Inferno, o Purgatório surgiu como o lugar no qual certos mortos passariam por uma provação (que poderia ser abreviada pelos sufrágios dos vivos), a fim de expiar os pecados veniais em relação aos quais a penitência não tivesse sido completamente cumprida. Um dos desdobramentos desta doutrina foi a constituição de uma rede de solidariedade entre vivos e mortos, sob o incentivo e a intermediação do clero, que acabaria por disseminar a prática dos sufrágios. Através das orações e/ou esmolas em intenção de parentes ou amigos mortos, os vivos estariam ajudando a abreviar as penas daquelas almas presas no Purgatório. Uma vez tendo alcançado o Paraíso, elas passariam a ajudar aqueles vivos que as teriam arrancado do Purgatório. Deste modo, os sufrágios apareciam como meio de auxiliar na purgação das penas e na liberação das almas do purgatório não mais por sua conduta pessoal em vida, mas basicamente por causa das intervenções exteriores dos vivos através de orações, esmolas e, principalmente, das missas celebradas pela Igreja a pedido dos parentes e amigos do morto. (RODRIGUES, 2011, p. 2)

Dado a isto, era de suma importância redigir os testamentos e atribuir funções aos que aqui ficavam, pois em momento oportuno e com permissão do sagrado, os que seguissem para além desta vida haveriam de retribuir as ajudas ofertadas em formas de missas e orações.

Além disso, chamou-nos atenção que nem todos deixavam terça para seus familiares. Alguns testamenteiros sequer fizeram menção a esta em seus testamentos. Conjecturamos que essa ausência não revela que eles eram incautos, haja vista que todos declararam ser católicos e conhecer bem o que ordena a igreja no que tange às últimas vontades. Talvez, isso tenha ocorrido pela falta de parentes vivos ou por conflitos familiares que ficaram mal resolvidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi nosso intuito, com este trabalho, realizar uma discussão sobre a função da terça em testamentos oitocentistas goianos que estão disponíveis no Fórum da Comarca de Catalão. Destacamos que os principais destinos dos recursos que fizeram os testadores deixarem a terça e conseqüentemente a tercinha foram: libertar os escravos, pagar dívidas, deixar dinheiro aos santos e igrejas para que eles fossem seus intercessores no juízo final, doações aos pobres, missas e esmolas, ou ainda, recursos para amparar os familiares e pessoas próximas ou para pagar sacerdotes para acompanhar o funeral.

Ante o exposto, acreditamos que tudo isso foi realizado para o bem da alma e com a intenção de colocar a alma no caminho da salvação, pois parece-nos que o funeral apenas era visto como insuficiente para garantir a salvação das almas, por isso, os defuntos usavam o testamento como estratégia para que os parentes e familiares que aqui ficassem não poupassem esforços para assegurar uma passagem tranquila para a alma do defunto.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando H. Mendes de. **Ordenações Filipinas**: ordenações e leis do Reino de Portugal Recopiladas por mandato d'el Rei Filipi. 14 ed. Rio de Janeiro: Thyphographia do Instituto Philomatico, 1870. Livro 4. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242733>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- ARIÈS, Philippe. **O homem diante da morte**. Portugal: Europa-América, 2000.
- BRAGA, Arquidiocese. **Constituições do arcebispado de Braga**. Germã Galharde: Lisboa, 1538. Disponível em: <https://purl.pt/14701>. Acesso em: 26 set. 2022.

CAMPOS, Adalgisa Arantes. Considerações sobre a pompa fúnebre na capitania das minas – o século XVIII. **Revista do Departamento de História da UFMG**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, jun. 1987, p. 5-24. Disponível em: [https://static1.squarespace.com/static/561937b1e4b0ae8c3b97a702/t/57275c73a3360ce750a3256f/1462197368475/1\\_Campos%2C+Adalgisa+Arantes.pdf](https://static1.squarespace.com/static/561937b1e4b0ae8c3b97a702/t/57275c73a3360ce750a3256f/1462197368475/1_Campos%2C+Adalgisa+Arantes.pdf). Acesso em: 25 out. 2022.

CASTRO, Estêvão de. **Breve aparelho, e modo facil pera ajudar a bem morrer hum christão, com a recopilção da materia de testamentos & penitencia, varias oraçoes devotas, tiradas da Escritura Sagrada, & do Ritual Romano de N. S. P. Paulo V. / Composto pello Padre Estevão de Castro...** - Acrescentado nesta seguda impressão pello mesmo autor. Lisboa: por Mattheus Pinheiro: a custa de Adrião de Abreu, 1627. Disponível em: <https://purl.pt/17290>. Acesso em: 01 out. 2022.

CHAMON, Carla Simone. O bem da alma: a terça e a tercinha do defunto nos inventários do séc. XVIII da Comarca do Rio das Velhas. **Varia Historia**, Belo Horizonte, nº 12, dezembro, 1993, p. 58-65.

CYMBALISTA, Renato. **Cidades dos vivos**: arquitetura e atitudes perante a morte nos cemitérios do Estado de São Paulo. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002. 210 p.

OLIVEIRA, Lelio Luiz de. A prestação de contas com a morte: um olhar sobre testamentos e inventários post-mortem (nordeste Paulista, séculos XVIII e XIX). **Resgate - Rev. Interdiscip. Cult.**, Campinas, v. 25, n. 2 [34], p. 105-122, jul./dez. 2017.

RASCHE, karla Leandro. Um funeral “digno”: celebração da morte na irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, Florianópolis (1888-1925). **Afro-Ásia**, 50, 2014, 129-169.

REIS, João José. **A morte é uma festa**. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

RODRIGUES, Cláudia. **Nas fronteiras do além**: a secularização da morte no Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

RODRIGUES, Cláudia. O impacto das leis testamentárias sobre a economia da salvação no Rio de Janeiro colonial. *In*: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: EDUSP, 2011. p. 1-7. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300870512\\_ARQUIVO\\_\\_TEXTOCOMPLETO-ANPUH2011-ClaudiaRodrigues.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300870512_ARQUIVO__TEXTOCOMPLETO-ANPUH2011-ClaudiaRodrigues.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

TOMÉ, Dyeinne Cristina; QUADROS, Raquel dos Santos; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A educação feminina durante o Brasil colonial. *In*: Semana de Pedagogia da UEM, 2012, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2012. p. 1-12. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/pdf/T4/T4-002.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.



# 19

*Bruno Franceschini  
Aldenir Chagas Alves*

## **ENTRE A VOZ QUE CANTA E O DISCURSO QUE SE ENUNCIA:**

UMA ABORDAGEM SOBRE AS QUESTÕES DE AUTORIA  
E SUBJETIVIDADE NAS MÚSICAS DO FEMINEJO

## INTRODUÇÃO

As músicas do feminejo estão presentes no cotidiano brasileiro por sua recente visibilidade midiática-comercial e encontrou espaço em meio aos sucessos do segmento sertanejo universitário, gênero composto predominantemente até então por artistas masculinos. O feminejo aparece entre os anos de 2015 e 2016, momento em que o mercado do sertanejo universitário, principal produto fonográfico do país, estava em níveis de saturação, ambiente que requereu novas estratégias comerciais para um dos setores mais promissores no mercado musical. Para a imprensa e declarações das próprias cantoras, como demonstraremos a partir dos recortes enunciativos, o êxito do feminejo ajudou a romper com o preconceito e o machismo que foram sempre recorrentes no segmento (AGUNZI e AZEVEDO, 2017). Dado estas condições de formulações do discurso desse gênero musical, nosso trabalho busca compreender o funcionamento discursivo da autoria em letras de cantoras que se destacam como representantes desse gênero.

Para compreender a noção de autoria a partir dos estudos de Michel Foucault, vamos utilizar como referencial suas problematizações/reflexões que sua análise arqueológica faz sobre as noções que a história tradicional, as ciências, a literatura e a filosofia estabeleceram como categorias da obra, do livro e do autor. Quanto a esta última, a análise parte do ponto de vista da filosofia à noção fundadora do sujeito. Deste modo, a função-autor pensada a respeito das letras do feminejo nos permitem vislumbrar haver uma flutuação/desestabilização de seu valor institucional para o novo momento histórico dentro de uma racionalidade do liberalismo, em que as músicas são reproduzidas em plataformas digitais colocando em linhas de visibilidade as cantoras como propriedade do produto consumido, assumindo assim posição de autoria.

Através dos enunciados das músicas do feminejo propomos apontar se há efeitos da função-autor nas práticas discursivas, se há um funcionamento da noção de autoria que determina ou que

conduz posição-sujeito do discurso dito. Como hipótese consideramos em tempos de circulação virtual de produção audiovisual, o nome do autor não exerce uniformemente a mesma relação com os discursos, em diferentes épocas como propôs Foucault (2009).

Nestas condições, apresentamos o discurso do feminejo, subsidiado pelos Estudos Foucaultianos e comentadores, que pensaram a função-autor. Para analisarmos alguns recortes de letras tomamos como recorte canções de autoria feminina e masculina, sendo que em alguns casos, são letras de autoria masculina escritas para serem cantadas por vozes femininas. Assim, a descrição de enunciados que trazem o entrecruzamento dessas diferentes posições de indivíduos, nos oferecem material para analisarmos como se dá a função-autor nos enunciados das músicas.

Dito isso, o feminejo situa-se no nível dos discursos que circulam sem recorrer a um autor como princípio de um lugar institucional que tenha valor de sentido ou eficácia ao exercício do que é enunciado. Sobre este princípio analítico, Curcino (2014) afirma que a função-autor nos textos virtuais passa por um processo de “metamorfose” transbordando fronteiras socioculturais mais viáveis para recepção de acesso aos bens de consumo. Nestas condições, o discurso do feminejo, subsidiado pelos Estudos Foucaultianos e comentadores que pensaram a função-autor, possibilita-nos para levantarmos algumas hipóteses sobre quem é a mulher que fala nas músicas desse gênero musical.

## A FUNÇÃO-AUTOR NOS ESTUDOS FOUCAULTIANOS

Michel Foucault interessou-se por diferentes domínios de saber, constituídos na história e na cultura, sobre as formas históricas de produção dos saberes, dos poderes e das constituições dos sujeitos

em suas continuidades e descontinuidades (CASTRO, 2009). Em uma conferência realizada em 1969, intitulada "O que é um Autor", ele apresenta algumas problematizações da função exercida do nome do autor como descrição e designação, funcionando como elementos de classificação de um discurso (FOUCAULT, 2009).

É nesse aspecto dos domínios do saber-poder e da constituição do sujeito que o filósofo emprega em sua conferência princípio da função-autor dizendo que não faria uma análise da personagem do autor, nem dos indivíduos empíricos, mas do funcionamento que o nome do autor exerce na forma discursiva de classificação e de delimitação em uma obra. Foucault (2009) toma como ponto de partida o empréstimo da fala de Beckett "Que importa quem fala?" O nome do autor, segundo ele, indica um certo estatuto, por isso, de algum modo "bordeja os textos", fazendo recortes, apresentando delimitações e tornando-se manifesto o seu modo de ser.

O pensamento sobre as questões de autoria, para Foucault (2009), comporta um jogo de estratégia. Nas músicas do feminejo este efeito aponta um desejo de impessoalidade quando a letra é escrita por autores masculinos, que por mais paradoxal que seja, são letras que não fazem do autor um lugar de privilégio, como se fazia com os textos literários, científicos e filosóficos.

Foucault (2009) diz que a escrita contemporânea é autorreferente, não expressa mais o sujeito que escreve, pois, o que é escrito está sob o domínio de um estatuto. Deste modo, o nome do autor em uma cultura é "aquilo que permite explicar a presença de certos acontecimentos" (FOUCAULT, 2009, p. 278). Neste sentido, o autor é também um momento histórico definido, o ponto de encontro entre determinados acontecimentos.

Sei que, empreendendo a análise interna e arquitetônica de uma obra (quer se trate de um texto literário, de um sistema filosófico, ou de uma obra científica), colocando entre parênteses as referências biográficas ou psicológicas, já se colocaram em questão o caráter absoluto e o

papel fundador do sujeito. Mas seria talvez preciso voltar a essa suspensão, não para restaurar o tema de um sujeito originário, mas para apreender os pontos de inserção, os modos de funcionamento e as dependências do sujeito (FOUCAULT, 2009, p.287).

O que propõe Foucault é que o autor não é um ser individual, que se atribui um discurso originário, um indivíduo que ocupa uma posição de fundador do sujeito, mas que funciona como um lugar onde se instaura o sujeito. Deste modo, como afirma Muchail (2002), Foucault promove o “dilaceramento do autor”, pois de acordo com suas considerações naquela conferência, há um apagamento do autor na modernidade, sendo o autor uma classificação do sujeito. A pesquisadora entende que o autor não é o indivíduo falante que escreveu o texto, mas alguém que exerce o funcionamento de um princípio de agrupamento do discurso.

A questão da função-autor discutida por Foucault (2009) nos permite observar o discurso como formador da subjetividade. A sujeito enunciado nas letras do feminejo não está relacionado ao autor ou em uma determinada individualidade, mas a posições de sujeito, assumindo novas formas de subjetividades. Neste aspecto, o modo de subjetivação do sujeito moderno pensando por Foucault, é de alguma forma aquele que não pode ser definido por uma moral, um código, alguma disciplina do saber, mas em torno de uma forma de poder-saber que implica procedimentos voltados para que o indivíduo diga sobre si. Deste modo, o sujeito constituído nas letras do feminejo deve ser pensando pela perspectiva da função-autor, para possibilitar a articulação sobre como sua subjetividade é constituída.

Com isso, podemos tratar a função-autor no feminejo como uma particularização da função-sujeito. A mulher que fala nas vozes das canções ocupa um lugar estrategicamente instrutivo da constituição do sujeito. Sob as letras das canções, os enunciados permitem um desdobramento da voz-enunciadora (cantora) como assinatura de um discurso, assumindo uma posição de sujeito, apresentando

nos dizeres que os sujeitos falados/cantados estão numa zona limítrofe que pode ser quem canta e quem ouve.

## A VOZ QUE CANTA E O DISCURSO QUE SE ENUNCIA

A música sertaneja cantada por mulheres foi por muito tempo escrita obedecendo a um determinado rigor, eram elaboradas de forma que a voz enunciativa devia falar de um lugar considerado “neutro”, como afirmam alguns compositores (ANTUNES, 2012). Não havia marcações de posição-sujeito do gênero feminino, estratégia que permitia, segundo suas estratégias de comercialização nas gravações, a canção ser interpretada por homens e mulheres. O mesmo não ocorria com as letras escritas destinadas especificamente aos artistas masculinos, que apareciam explicitamente as marcações verbais de que era o indivíduo masculino que assumia o que falava e a posição no discurso.

No feminejo o sujeito enunciador das canções desempenha a função de locutor. Segundo Benveniste (1994), o locutor e o enunciador, influenciam ao se enunciar o comportamento daquele a quem se destina o enunciado. Nesta perspectiva, o discurso do feminejo ao ser enunciado efetua a produção de sujeitos durante o processo de locução.

Para Ducrot (1987), o enunciado possui um lugar, uma data, um produtor e possibilidade de muitos ouvintes. Ele defende que é preciso distinguir o autor das palavras, do locutor e os agentes dos atos ilocutórios, com isto há nessa distinção a pluralidade de vozes outras que não é a do locutor. Por isso, essa voz que assume uma determinada posição na letra passa a ocupar uma posição distinta da função-autor.

Para visualizarmos que a função-autor é modificável, por isso uma particularização da função-sujeito, apresentamos duas sequências enunciativas (SE) para demonstrar a materialidade de sua realização, cujo desdobramento implica uma pluralidade possível de posições-sujeitos e formas de subjetividades.

**Série 1 - A), B), C) e D)**

	enunciado	autoria	voz	posição: sujeito-gênero
SERTANEJO	A) Não vou negar que sou louco por você/Estou maluco para te ver. ..... Título: <i>Apasionado por você</i> Composição: Zezé de Camargo e Luciano Voz: idem Ano: 1991	masculina	masculina	masculina
	B) Por Deus, devolva minhas forças pra lutar/ Esta eu dei para você. ..... Título: <i>Dói</i> Composição: Roberta Miranda Voz: idem Ano: 1989	feminina	feminina	“neutra” *
	C) Que a mulher em mim/Precisa de um homem que é você. ..... Título: <i>A mulher em mim</i> Composição: Roberta Miranda Voz: idem Ano: 1997	feminina	feminina	feminina**
	D) Estar assim, sentir assim/ Um turbilhão de sensações dentro de mim/ Eu amanheço, eu estremeço, eu enlouqueço ..... Título: <i>Sensações</i> Composição: Paula Fernandes Voz: idem Ano: 2010	feminina	feminina	“neutra” *

*A função-autor nas letras do sertanejo*

*\*As músicas destinadas às cantoras apareciam escritas como gênero “neutro”, condição que permitia ter voz-enunciadora com homens e mulheres (ANTUNES, 2012).*

*\*\* A posição-sujeito-feminino-enunciador assume o papel da mulher em um lugar bem definido no discurso patriarcalista ao afirmar que a mulher necessita do homem para sua realização pessoal.*

Aplicando este recorte à proposta de Foucault (2009a), a função-autor pode ser dada como trabalho de análise histórica dos discursos, indicando-nos suas transformações formais. No caso dos

exemplos, o enunciado da música de Zezé di Camargo & Luciano aparece a marcação semântica de gênero masculino para o sujeito que se enuncia, acontecimento que é de uso recorrente nas letras dos artistas do sertanejo. Já no enunciado *C*, uma canção de 1989, momento histórico na música sertanejo que era quase que exclusivo de artistas masculinos, temos uma letra de autoria feminina cantada por uma mulher. Nesta canção, o sujeito enunciativo não verbaliza as palavras que caracterizam uma posição de uma mulher no discurso. No entanto, no enunciado *D*, de uma canção da mesma autora, alguns anos depois (1997), a letra apresenta as marcações verbais de uma voz enunciativa feminina. Nesta dispersão podemos apontar uma determinada regularidade, cujas regras de formação, a função-autor atendia a um modo de existência social, no qual as mulheres não eram bem-vindas no meio artístico da produção fonográfica do sertanejo.

Ao analisar como foi possível o discurso do feminejo partir de um determinado momento brasileiro, levantamos como possibilidade histórica as discussões pelos direitos femininos que ganharam viabilidades midiáticas, principalmente a partir de 2010, a questão que se coloca é que a indústria do entretenimento viu nas pautas dos movimentos, formas de ressignificar as demandas das questões de gênero através do discurso do consumismo e do empreendedorismo.

Ao comentar sobre a 'função-autor' na contemporaneidade, Luzmara Curcino propõe que houve metamorfoses no conceito de autoria. Os textos virtuais, as falas dos meios eletrônicos "sofreram uma certa homogeneização em sua forma" (CURCINO, 2014, p.84). Nesse processo, incluímos as formas de circulação do feminejo, cujo meio virtual, por meio das redes sociais e as plataformas de streamings, funcionam como canais de maior alcance do gênero musical, favorecendo desta forma, os resultados esperados.

Como materialidade da função-autor do feminejo, selecionamos a segunda sequência enunciativa que pode ser pensada

para fundamentar sobre quem é a mulher hoje, por isso, alguns discursos circulam sem recorrer a um autor como princípio de sentido ou eficácia.

### Série 2- A), B), C) e D)

FEMINEJO	Enunciado	autoria	voz	posição: sujeito-gênero
	A) Eu não se dou na cada dela ou bato em você/ Mas eu não vim atrapalhar sua noite de prazer/ E pra ajudar pagar a dama que lhe satisfaz/ Toma aqui uns 50 reais. .....	feminina	feminina	feminina
	Título: <i>50 reais</i> Composição: Naiara Azevedo Voz: Naiara Azevedo Ano: 2016			
	B) Eu quebrei a casa e dei um louca/Bati na cara dele e rasguei sua roupa/ E o seu celular com mensagem da amante/ Voou pela janela. .....	feminina	feminina	feminina
	Título: <i>Legítima defesa</i> Composição: Fátima Leão/ Waléria Leão Voz: Simone e Simaria, Ano: 2016			
C) Para de insistir, chega de se iludir/ O que cê tá passando, eu já passei e eu sobrevivi/ Se ele não te quer, supera. .....	masculina	feminina	feminina	
Título: <i>Supera</i> Composição: Hugo del Vechhio/Montenegro Voz: Marília Mendonça Ano: 2019				
D) Se por ele eu soffro sem pausa/ Quem quiser me amar/ Também vai soffrer nessa bagaça. .....	masculina	feminina	feminina	
Título: <i>Todo mundo vai soffrer</i> Composição: Diego Silveira/ Gomes Voz: Marília Mendonça Ano: 2019				

#### A função-autor nas letras do feminejo.

Como visto, a letra de autoria masculina e/ou feminina cantada por vozes femininas com sujeito enunciator feminino apresenta esse deslizamento de autoria, cuja função sinaliza o emprego de várias vozes. O papel do autor é relativizado no regime de circulação desses discursos materializados nas letras das canções, contribuindo à homogeneização discursiva. Estas letras pertencem a canções que se tornaram sucesso popular, com amplo poder de

visibilidade, entretanto, as informações sobre quem é o autor nunca foram objeto de referência a um indivíduo em particular. O que verificamos no feminejo é geralmente oposto, as vozes que enunciam, falam a partir de uma coletividade, de uma condição de sujeito para um dado momento.

Retomando à conferência de Foucault (2009), o “Que importa quem fala?”, vimos que as regras de produção do discurso do feminejo possibilitam o apagamento da função-autor e corrobora à atenção sobre qual ou quais sujeitos assumem posição no discurso formulado no campo de atuação desse movimento musical.

Ao analisar o discurso enunciado do feminejo, algumas questões que podem ser pensadas para fundamentar quem é a mulher a partir dos enunciados. Primeiramente trazemos os aspectos lexicais que evidenciam a fala feminina nos três enunciados, por meio do emprego dos pronomes pessoais como: “*eu* não vim atrapalhar” (A); “*eu* quebrei” (B) e “*eu* já passei”. Nestes exemplos, notamos que a figura discursiva do autor desvaneceu, mesmo nos casos de letra de autor masculino. Nesse aspecto, há o nível da planificação ou homogeneização, como afirma Curcino (2014), a respeito do processo autoral na contemporaneidade.

Como visto, a letra de autoria masculina e/ou feminina cantada por vozes femininas com o sujeito enunciadador feminino apresenta o que Curcino (2014) chama de “homogeneização” e “deslizamento”. Ou seja, o papel do autor é relativizado no regime de circulação desses discursos materializados nas letras das canções, contribuindo à homogeneização discursiva. Estas letras pertencem a canções que se tornaram sucesso popular, com amplo poder de visibilidade, entretanto, as informações sobre quem é o autor nunca foi objeto de referência a um indivíduo em particular. O que verificamos no feminejo é geralmente oposto, as vozes que enunciam, falam a partir de uma coletividade, de uma condição de sujeito para um dado momento.

Retomando à conferência de Foucault (2009), o “Que importa quem fala?”, vimos que as regras de produção do discurso do feminejo possibilitam o apagamento da função-autor e corrobora à atenção sobre qual ou quais sujeitos assumem posição no discurso formulado no campo de atuação desse gênero musical. Deste modo, podemos vislumbrar a subjetividade pensada por Foucault em diversos textos. Segundo Fernandes (2012) como formas de constituição do sujeito, implicando nele práticas de verdade, identidade, conhecimento, saber, poder, cuidado de si. O recorte trazido com as marcações de identidade de gênero na autoria possibilita-nos identificar a relativização da função-autor nas letras do feminejo. O sujeito enunciado nestas canções assume uma posição de quem fala é a mulher e fala sobre a mulher, no entanto, a autoria masculina desaparece nesse dizer que enuncia as subjetividades femininas para um determinado tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando Foucault (2009), pergunta o “Que importa quem fala?”, propomos refletir as regras de produção do discurso do feminejo, sobre o quê se fala? E por quê? Nesse momento histórico?

Ao analisar o discurso enunciado do feminejo algumas questões que podem ser pensadas para fundamentar quem é a mulher a partir dos enunciados. As letras do feminejo não se tratam de uma experiência individual e exclusiva. São ocorrências de dimensões coletivas de uma época, de uma categoria de sociedade que desempenha o papel de contradições imediatamente visíveis. A respeito dessa contradição, consideramos o fato de o foco discursivo centrar na visão estritamente binária de “mulher x homem”, uma abordagem que entra na ordem do discurso do sertanejo cantado predominantemente por homens.

Assim, o feminejo enquanto instância de produção do discurso é um lugar das aparências, de instaurações discursivas do discurso da racionalidade neoliberal, de sistema de formações das subjetividades na atualidade.

Submetendo o discurso do feminejo à função-autor podemos assim problematizar:

- a. seus modos de existência situam-se numa flutuação/desestabilização da função-autor na contemporaneidade;
- b. sua sustentação está no fato ser cantado por artistas femininas, apropriação realizada pela indústria do entretenimento que observou nas causas femininas seu campo de estratégias de consumo;
- c. no discurso do feminejo o que é dito nas letras fornece elementos para constituição da mulher na atualidade sob diversas posições de sujeito. São discursos que transitam em torno das relações de cisgeneridade em enunciados que podem ser ditos e colocados em circulação;
- d. as letras do feminejo como suporte de materialidades para enunciados sobre as formas de sujeito da mulher estabelece um campo de possibilidades de existência de subjetividades femininas, as quais são reconhecidas pelas práticas de verdade saber e poder.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Edvan. **De caipira a universitário**: a história de sucesso da música sertanejo. São Paulo: Matrix, 2012.

CASTRO, Egdardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? *In: Ditos e Escritos III* - Estética: literatura e pintura, música e cinema. Org e seleção de textos, Manoel Barros de Motta, Trad. Inês Autran Dourado Barbosa - 2ª ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2009, p. 264-298.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baerta Neve - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária 2012.

CURCINO, Luzmara. Metamorfoses da autoria na contemporaneidade: a função-autor em exemplos de circulação virtual de textos. *In: Presença de Foucault na Análise do Discurso*. Org. Carlos Piovezani, Luzmara Curcino, Vanice Sargentini. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 81-93.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. Trad.: Eduardo Guimarães. *In: \_\_\_\_\_*. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987 [1984], pp.161-218.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Michel Foucault e o dilaceramento do autor**. Margem, São Paulo, nº 16, 2002, p. 29-135. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/margem/pdf/m16sm.pdf>. Acesso: 21 nov. 2021.

## REFERÊNCIAS MUSICAIS

**50 REAIS** - Naiara Azevedo Ft. Maiara e Maraisa (Clipe Oficial). Produção Blener Maycom e Direção de Video André Caverna [S.l. s.n.], 2016. Vídeo (3min34s) Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=yjLz5bPhCol>> Acesso em: 28 ago. 2020.

**LEGÍTIMA DEFESA** - Simone & Simaria (ao vivo). (C) 2016 SS Gravações / Universal Music International [S.l. s.n.] 2016. Vídeo (3min46s) Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Qh0xnZ0hPf0>> Acesso em: 20 de ago. 2020.

MIRANDA, Roberta. **Dói**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/roberta-miranda/89823/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

PERIPATO, Sandra Cristina. **Roberta Miranda**. Disponível em: [https://www.recantocaipira.com.br/duplas/roberta\\_miranda/roberta\\_miranda.html](https://www.recantocaipira.com.br/duplas/roberta_miranda/roberta_miranda.html). Acesso em: 16 de maio 2020.

**SUPERA** - Marília Mendonça (Todos Os Cantos), Direção Musical: Eduardo Pepato [S.l s.n] 2019. Vídeo (2min37s) Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7fMttPxcmg>, Acesso em: 28 ago. 2020.

ZEZÉ DE CAMARGO E LUCIANO. **Apaixonado por você**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/zeze-di-camargo-e-luciano/149299/> Acesso em: 10 nov. 2021.



# 20

*Jessica Cantele de Freitas  
Sara Regina Scotta-Cabral*

## **INTERFACE DISCURSO POLÍTICO E LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL:**

**UMA CARTOGRAFIA DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NO CONTEXTO BRASILEIRO**

DOI: [10.31560/pimentacultural//2023.98164.20](https://doi.org/10.31560/pimentacultural//2023.98164.20)

## INTRODUÇÃO

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), teoria que concebe a linguagem de forma estratificada em uma perspectiva sociosemiótica (HALLIDAY, 2014), vem ganhando espaço no campo de estudos de discurso político. Suas ferramentas analíticas têm se revelado frutíferas em diversas pesquisas, sendo recomendadas por vários estudiosos desse campo (DESOUZA, 2018; MULDERRIG, 2011; BAYLEY, 2005; 2004).

Estudos dessa esfera vêm se concretizando no contexto acadêmico nacional, no qual há dois grupos em expansão com interesse nessa temática: o *Grupo de Estudos em Discurso Político (GEDP)* e o grupo *GSF/ACD Sertões de Crateús: Estudos interdisciplinares entre Gramática Sistêmico-Funcional e Análise Crítica do Discurso*. O primeiro, sitiado na Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da professora Sara Cabral, vem produzindo pesquisas que integram discurso político e LSF em diversas modalidades científicas, como teses, dissertações, artigos e trabalhos de conclusão de curso. Já o segundo, localizado no Instituto Federal do Ceará – Campus Crateús, coordenado pelo professor Vilmar Ferreira de Souza, dedica-se a pesquisas de discurso político na interface LSF e ACD, em nível de graduação. Ademais, há outras instituições que, embora não tenham grupos especificamente dedicados a isso, possuem interesses de pesquisadores isolados, os quais rendem produções científicas.

No que concerne a espaços específicos para discussão dessa temática em eventos acadêmicos envolvendo pesquisadores brasileiros, citamos como um dos pioneiros o *VIII Congresso da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina*. Esse evento contou com a mesa redonda intitulada “Estudos críticos do discurso: forças ocultas de poder em contextos políticos”, em que pesquisadores do Brasil e da Argentina se reuniram para discussão de seus trabalhos nessa esfera.

Com o reconhecimento da existência de produções científicas nesse campo, torna-se pertinente investigá-las, a fim de verificar o que os dados têm a nos mostrar sobre essa interface. Para tanto, tomamos como exemplo para a nossa pesquisa o trabalho de Almeida e Vian Jr. (2018), que se dedicou ao levantamento de estudos de avaliatividade no Brasil entre os anos 2005 e 2017, o que consideramos ser uma importante contribuição para o entendimento da dimensão dos trabalhos dessa esfera.

Dessa maneira, nosso objetivo reside em apresentar um panorama de estudos de discurso político a partir do prisma teórico-analítico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) no Brasil em dissertações e teses. Nosso propósito consiste em verificar e explicar o potencial já fornecido pela LSF nesse âmbito de investigação. Para tanto, realizamos um levantamento de teses e dissertações brasileiras que deram conta, em alguma medida, dessa interface. Destacamos que nossa pretensão não reside em apresentar uma avaliação dos trabalhos realizados, mas, sim, demonstrar o que já foi feito e qual o potencial já fornecido pela LSF no âmbito de estudo de textos desse contexto.

Foi selecionado como ambiente de coleta o “Catálogo de Teses e Dissertações” (CDT), da Capes. Reconhecidamente uma plataforma importante na circulação de conhecimento, o CDT contém os dados das publicações da pós-graduação brasileira *stricto sensu* de todas as áreas, disponíveis ao público em geral de forma gratuita.

Para a organização deste artigo, apresentamos, inicialmente, as abordagens que embasam a nossa investigação: discurso político e Linguística Sistêmico-Funcional, respectivamente. Na sequência, trazemos os procedimentos metodológicos, organizados em três etapas de investigação. Posteriormente, apresentamos os resultados, seguidos de nossas considerações finais.

## CONCEPÇÕES DE DISCURSO POLÍTICO

A concepção de discurso político não é um consenso entre pesquisadores da área, em virtude das diversas práticas sociais e discursivas que a política envolve. As definições existentes apresentam diferentes graus, de mais restritas até mais personalizadas. Fairclough e Fairclough (2012), por exemplo, possuem um ponto de vista mais canônico acerca do que seja o discurso político. Para os autores, esse tipo de discurso é essencialmente argumentativo e está relacionado à tomada de decisão em contextos de incerteza, sendo restrito aos ambientes parlamentares, em que decisões são tomadas para fundamentar ações (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012).

Em um nível menos limitado, Wodak (2009) reconhece que o discurso político é aquele proferido por agentes legitimados do fazer político sobre assuntos dessa esfera em ambientes variados, não apenas o parlamentar. Dessa maneira, há o reconhecimento de uma ampliação no espaço de manifestações desses discursos, pois eles podem ser aqueles em que os políticos discursam ou debatem em mídias diversas, como meios televisivos e virtuais, sobre temas voltados para o cenário em que ou governam ou buscam governar (WODAK, 2009). Embora seja uma definição mais livre no que concerne ao ambiente de manifestação, ainda é restrita no que se refere aos participantes, pois a autora concebe o discurso político apenas como os proferidos por políticos oficiais.

Há, ainda, autores que assumem uma posição mais flexível quanto a esse tipo de discurso, como Bayley (2005), que compreende que não existe uma linguagem política, e sim um conjunto de discursos que podem ser classificados como linguagem política, ou seja, esse tipo de discurso é visto de forma ampla. Para o autor, o discurso político engloba os discursos canônicos, que são aqueles proferidos por atores políticos primários, discursos políticos intermediários, que são os produzidos por órgãos não institucionais, e os

discursos de base, que abarcam as discussões sobre a política na vida privada, ou seja, discursos produzidos pela mídia e até mesmo em conversas cotidianas (BAYLEY, 2005). A relevância deste tipo de discurso, para o autor, consiste na divulgação de informações e propagação de opiniões, aproximando os leitores ou ouvintes das questões de caráter institucional. Nesse mesmo viés, Fetzer e Lauerbach (2007) ressaltam que o discurso político midiático é, em muitos casos, a única forma de os cidadãos das democracias terem conhecimento de informações acerca do âmbito político.

Em virtude dessa ampla classificação, apropriamo-nos dos preceitos de Bochett *et al.* (2017), que concebem o discurso político em uma visão tripartite, abarcando os diversos eventos e participantes relacionados à política. Os autores reconhecem que a política é constituída pela linguagem e que “as manifestações linguísticas sobre tal tema apresentam características próprias segundo os participantes, seus interesses, *status* e *locus* de manifestação” (BOCHETT *et al.*, 2017, p. 129).

A definição de discurso político apresentada pelos autores, categorizada a partir de concepções aristotélicas, da Análise Crítica do Discurso e da Abordagem Histórico-Discursiva, parte da concepção de registro da perspectiva sistêmico-funcional (MATTHIENSEN, 2015). Dessa maneira, os autores reconhecem que há inúmeras práticas discursivas envolvidas pelo tema política, que possuem suas particularidades em virtude do contexto situacional que se inserem. Nesse viés, os autores propõem uma tipologia para a investigação de discurso político, classificada com base na performatividade dos discursos – se proferidos em ambientes oficiais, institucionais ou midiáticos/cotidianos – na protocolaridade dos discursos – se normativos ou não – e no caráter dos indivíduos que o proferem – se agente político legitimado, ou se outros indivíduos; ou seja, a definição do tipo de discurso depende do registro, compreendido como seleções linguísticas que dão conta de propósitos comunicativos distintos.

Assim, para Bochetti *et al.* (2017), há três tipos de discurso. O discurso político (DP), que é aquele cujos agentes que o empregam são detentores de ação política, restritos ao âmbito institucional do parlamento, e sua característica é a de prover ação política para vir a se tornar lei ou norma. O discurso do político (DDP) é aquele empregado por agentes legitimados, mas direcionado aos eleitores da nação, com a finalidade de persuadir os interlocutores, solicitar votos ou apoio. Por fim, o discurso sobre política (DSP) é aquele produzido em resposta a acontecimentos dessa esfera pela mídia, e visa apresentar informações ou posicionamentos relacionados a fatos desse cenário para a população (BOCHETT *et al.*, 2017). Coadunamos com essas definições e defendemos que a plasticidade inerente do discurso da área da política permite-lhe moldar-se às especificidades e objetivos do evento discursivo em que precisa se consumir.

## A TEORIA LINGUÍSTICA

A perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional abrange os dois sentidos de sua denominação: é sistêmica, pois dá conta de possibilidades de escolhas em uma rede de significados; é funcional, pois seu uso produz sentidos em contextos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; HALLIDAY, 2014; FONTAINE, 2013). A linguagem, nesse viés, é concebida como um recurso que está à disposição tanto para construir quanto para interpretar significados dentro de contextos sociais, o que a caracteriza como sociossemiótica (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; HALLIDAY, 2014; GHIO; FERNÁNDEZ, 2008). É através de seu uso que o indivíduo desempenha papéis sociais (FUZER; CABRAL, 2014).

A linguagem é um sistema complexo e, para a construção e interpretação de significados, estrutura-se em “níveis, estratos ou subsistemas funcionais que têm entre si uma relação hierárquica e

constitutiva” (GHIO; FERNANDEZ, 2008, p. 18). Nessa visão estratificada, os níveis são relacionados por um processo denominado *realização*, e são organizados em quatro estratos: grafologia/fonologia, léxico-gramática, semântica e contexto; enquanto os três primeiros são estratos internos, o contexto é o estrato externo (HALLIDAY, 2014).

Esse estrato, que está além do linguístico, é fundamental na perspectiva sistêmico-funcional, pois se reconhece que a linguagem opera sempre dentro de um ambiente de significados. Na medida em que contextos se realizam em textos e que textos revelam contextos (BUTT *et al.*, 2000), compreende-se que todas as manifestações linguísticas são viáveis de trazerem consigo “nuvens de contexto” (THOMPSON, 2004). Nesse sentido, há uma concepção crucial: texto e contexto não estão separados, são pontos do mesmo processo, pois o contexto liga o texto a sua situação de desenvolvimento (HASAN, 1989).

O contexto engloba dois tipos: aquele que abrange as características culturais de uma comunidade e aquele que dá conta da situação imediata de produção de um texto. Trata-se do contexto de cultura e do contexto de situação, respectivamente, sendo ambos essenciais para a compreensão adequada de um texto (HASAN, 1989). O contexto de situação, por sua vez, apresenta três variáveis, as quais são basilares para a compreensão da conjuntura imediata do texto: o *campo*, que dá conta dos participantes envolvidos, dos acontecimentos e das circunstâncias; as *relações*, que denota a interação entre os participantes e os seus papéis sociais; e o *modo*, que se refere à organização simbólica do texto, abarcando o papel desempenhado pela linguagem na prática social (HASAN, 1989).

As três variáveis do contexto situacional estão ligadas a três metafunções da linguagem, que, em conjunto, operam na produção de significados no contexto social. O *campo* liga-se à metafunção ideacional, que dá conta da representação linguística de experiências, tanto do mundo interior quanto do mundo exterior, realizada

pelo sistema de transitividade. As *relações* vinculam-se à metafunção interpessoal, que abrange a interação dos participantes nos eventos discursivos, realizada pelo sistema de MODO. Por fim, o *modo* relaciona-se à metafunção textual, que engloba os recursos disponíveis para a organização da mensagem de forma a contribuir com a construção de um texto coesivo e coerente, realizada pelo sistema de estrutura temática (HALLIDAY, 2014).

Cada uma dessas metafunções possui categorias próprias, as quais contribuem para a construção de sentidos nos textos. Detivemo-nos, nesta seção, a apresentar apenas alguns conceitos-chave dessa perspectiva teórica. As minúcias teóricas serão discutidas conforme forem surgindo de forma predominante nos resultados obtidos com a análise dos dados. Destacamos que os conceitos apresentados são basilares, mas outras abordagens têm sido desenvolvidas com base nesses preceitos da LSF, tais como as citadas por Fuzer e Cabral (2014): Potencial de Estrutura Genérica; Teoria de Gênero e Registro; Análise Crítica do Discurso; Gramática do Design Visual e Sistema de Avaliatividade, por exemplo. Algumas dessas abordagens, bem como outras, foram utilizadas pelos autores dos trabalhos investigados, e serão explanadas conforme mostrarem relevância nos dados obtidos.

## METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Nosso trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, com o levantamento da produção de dissertações e teses brasileiras acerca da interface investigada. A análise se deu de forma quantitativa, na medida em que olhamos os dados dos trabalhos de forma numérica (DENZIN; LINCOLN, 2006), e interpretativista, uma vez que analisamos os dados por meio da apreciação dos vários significados constituídos por eles (MOITA-LOPES, 1994). Na sequência,

apresentamos os passos de investigação, sistematizados em três etapas, quais sejam: (i) seleção bibliográfica, (ii) investigação e (iii) leitura dos dados.

## 1ª ETAPA: SELEÇÃO BIBLIOGRÁFICA PARA CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

A seleção dos textos ocorreu durante o mês de maio de 2020, tendo como ambiente de coleta o “Catálogo de Teses e Dissertações” (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>), portal da Capes que fornece os dados das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação brasileiros. Ao acessar a plataforma, buscamos pelas palavras-chave *Discurso Político e Linguística Sistêmico-Funcional*, o que apresentou um total de 12.069.72 textos. Salientamos que não utilizamos os termos entre aspas ("" ) para direcionar a busca em virtude de que muitos textos do nosso *corpus* não se reconhecem como discurso político. Essa classificação foi atribuída por nós, na medida em que as dissertações e teses utilizaram *corpora* que se enquadravam na classificação proposta por Bochetti *et al.* (2017). Nossa seleção se deu manualmente, a partir dos critérios expostos a seguir.

Primeiramente, realizamos a leitura dos títulos dos 5.000 primeiros textos localizados e selecionamos aqueles que, à primeira vista, apresentavam a interface investigada. Posteriormente, identificamos as universidades correspondentes aos textos selecionados e fizemos a busca pelas mesmas palavras-chave (*Discurso Político e Linguística Sistêmico-Funcional*), selecionando apenas as instituições que apareceram no primeiro recorte. A seguir, aplicamos o mesmo procedimento de leitura em todos os textos e selecionamos os que apresentavam potencial de enquadramento. Destacamos que alguns textos, mesmo listados, não estavam disponíveis no portal, o que nos fez buscá-los nos repositórios das bibliotecas das universidades correspondentes.

Esses passos resultaram, em um primeiro momento, em 38 dissertações e 10 teses, que, a partir de leitura parcial dos textos (sumário, introdução e metodologia), passaram pelos seguintes critérios de verificação:

1 – Aplicação a *corpus* constituído de textos oficiais, institucionais ou midiáticos acerca de política;

2 – Utilização de, pelo menos, uma categoria analítica da Linguística Sistemico-Funcional.

A partir da aplicação dos critérios e da exclusão dos trabalhos que não atendiam ao proposto, definiu-se nosso *corpus* final: 24 dissertações e 8 teses.

## 2ª ETAPA: INVESTIGAÇÃO DOS DADOS

Com o *corpus* selecionado, passamos a identificar as evidências numéricas que os dados dos trabalhos nos forneciam para atingir o objetivo proposto. Assim, com uma análise quantitativa, atentamos para os seguintes dados, os quais são apresentados nos resultados sob forma de figuras ou tabelas:

- 1- Anos das publicações;
- 2- Universidades;
- 3- Regiões geográficas com maior predominância
- 4- Número de publicações por universidades;
- 5- Temas explorados;
- 6- Tipo de *corpus* investigado (com base em Bochetti *et al.*, 2017);
- 7- Uso da LSF como única teoria linguística ou em combinação com outras;
- 8- Categorias da LSF utilizadas.

### 3ª ETAPA: LEITURA DOS DADOS

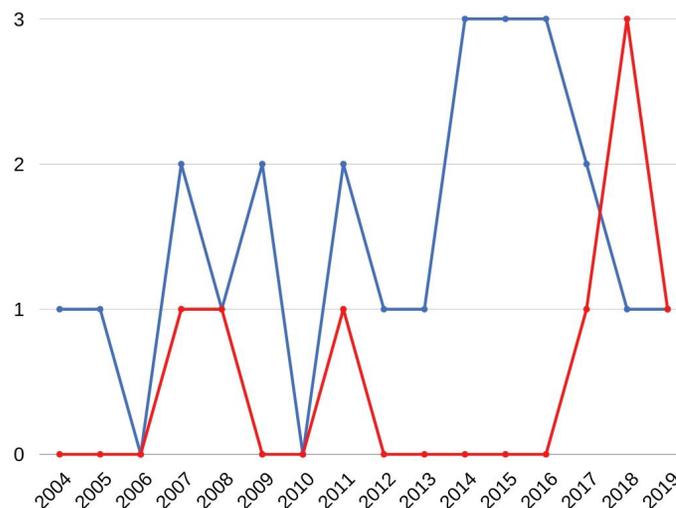
A leitura dos dados, a qual apresentamos na seção de considerações finais, visava identificar se a LSF tem se mostrado uma teoria frutífera em estudos de discurso político na pós-graduação brasileira.

## ESTUDOS DE DISCURSO POLÍTICO E LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL NO BRASIL

Para a compreensão da interface pretendida, foi necessário coletar teses e dissertações e separá-las em diferentes grupos, cujos resultados estão dispostos em três categorias nas seções 5.1, 5.2 e 5.3 – (a) periodicidade e abrangência, (b) temas e gêneros e (c) abordagem sistêmico-funcional (HALLIDAY, 2014). A seguir, passamos à apresentação dos resultados obtidos na análise.

### PRIMEIRO OLHAR: PERIODICIDADE E ABRANGÊNCIA

Para termos uma noção da dimensão desse tipo de produção no país, fez-se necessário, inicialmente, destinarmos um olhar para duas questões basilares: o período temporal em que foram realizadas as publicações e as universidades onde esses trabalhos foram produzidos. A Figura 1 ilustra os anos de produção das dissertações.

Figura 1: Anos de publicação das dissertações e teses<sup>38</sup>

Fonte: As autoras.

Conforme os dados da Figura 1, o primeiro trabalho em nível de mestrado que investigou discurso político a partir das premissas da Linguística Sistemico-Funcional data de 2004. De autoria de Rodrigues (2004), pesquisou a modalidade em textos de propaganda política. A última publicação, à época da coleta do *corpus* do presente artigo, é de 2019, de Milanez (2019), que investigou a transitividade, a avaliatividade e a modalidade em discurso de posse ministerial.

Durante esse período temporal (2004-2019), só não houve publicações nos anos de 2006 e 2010. Nos outros anos, entretanto, mantiveram-se constantes, o que revela interesse crescente dos sistemicistas brasileiros pelas pesquisas nessa interface. Os trabalhos encontrados são de autoria de Rodrigues (2004), Duarte (2005), Rocha (2007), Martins (2007), Morais (2008), Corte (2009), Jornada (2009),

Yared (2011), Brent (2011), Marchi (2012), Rodrigues (2013), Freitas-Escórcio (2014), Nunes (2014), Martins (2014), Veiga (2015), Bochet (2015), Callegaro (2015), Santos (2016), Rodrigues (2016), Costa (2016), Freitas (2017), Santos (2017), Silva (2018) e Milanez (2019).

Quanto às pesquisas de doutorado, a Figura 1 nos mostra que o início da publicação de teses nesse âmbito se deu em 2007, posterior ao início das pesquisas de mestrado. A tese inaugural é de Cabral (2007), que investigou aspectos avaliativos de julgamento em textos da mídia acerca da conduta de uma figura política, e a publicação mais recente é a de Callegaro (2019), que estudou o marcador discursivo “não” a partir de avaliatividade, modalidade e polaridade em discursos de ex-presidentes.

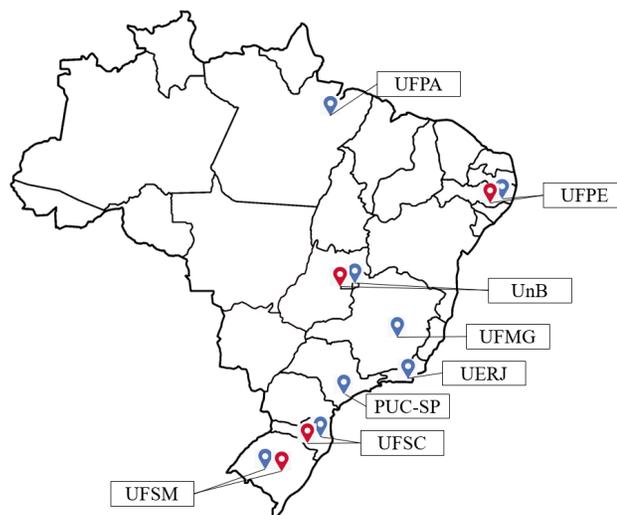
Diferentemente das dissertações, não houve linearidade de investigações no intervalo temporal de 2007 a 2019. A produção ocorreu apenas em seis dos treze anos pesquisados: 2007, 2008, 2011, 2017, 2018 e 2019. O ano de maior publicação foi 2018, com três teses; nos demais, houve a produção de apenas um trabalho em cada ano. As teses são de autoria de Cabral (2007), Barros (2008), DeSouza (2011), Rodrigues (2017), Nunes (2018), Arruda (2018), Rocha (2018) e Callegaro (2019).<sup>39</sup>

Para termos uma percepção da abrangência das publicações, focalizamos as instituições a que as dissertações e teses vinculam-se. Identificamos oito instituições com produções de mestrado e quatro com produções de doutorado, as quais estão dispostas conforme a Figura 2.

39

Os autores das dissertações e das teses analisadas são referenciados apenas neste momento do texto. A partir de agora, os dados de cada trabalho serão concebidos como parte das estatísticas gerais da produção de estudos de discurso político pelo viés da LSF.

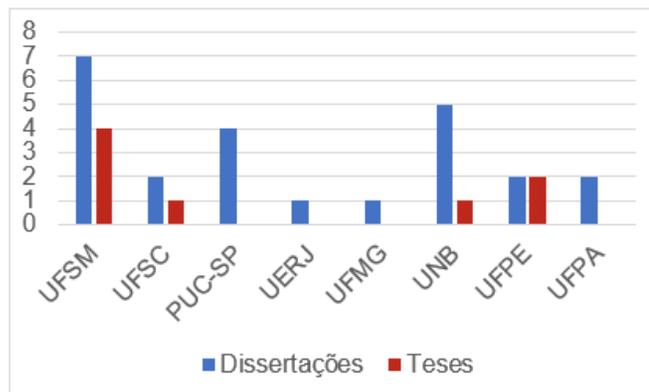
Figura 2: Dimensões geográficas das publicações de dissertações e teses



Fonte: As autoras.

As universidades referentes às pesquisas de doutorado são: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em todas essas instituições também foram produzidas pesquisas de mestrado, além de outras quatro: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Pará (UFPA).

Constatamos que as instituições de origem das teses estão dispostas em três regiões geográficas do país: Sul (UFSM e UFSC), Centro-Oeste (UnB) e Nordeste (UFPE). Já quanto à dimensão geográfica das dissertações, percebemos a produção em cinco regiões: Sul (UFSM e UFSC), Sudeste (PUC-SP, UERJ e UFMG), Centro-Oeste (UnB), Nordeste (UFPE) e Norte (UFPA). A região Sudeste contempla a maioria das instituições (3). A Figura 3 indica o número de produção por instituição.

**Figura 3:** Produções de dissertações e teses por universidade

Fonte: As autoras.

Ao olhar por região geográfica, percebemos um predomínio de publicações de dissertações na região Sul, com 9 trabalhos (37,5%), seguido pela região Sudeste, com 6 (25%), Centro-Oeste, com 5 (20,83%), e Nordeste e Norte com 2 publicações em cada região (8,33% em cada). Em uma visão individual por instituição, a maioria da produção dos trabalhos dessa interface se concentra na UFSM, com 7 publicações. Na sequência, atribui-se destaque à UnB, com 5 publicações, e à PUC-SP, com 4 publicações. A UFSC, a UFPE e a UFPA produziram dois trabalhos cada uma, enquanto a UERJ e a UFMG foram responsáveis por um cada uma.

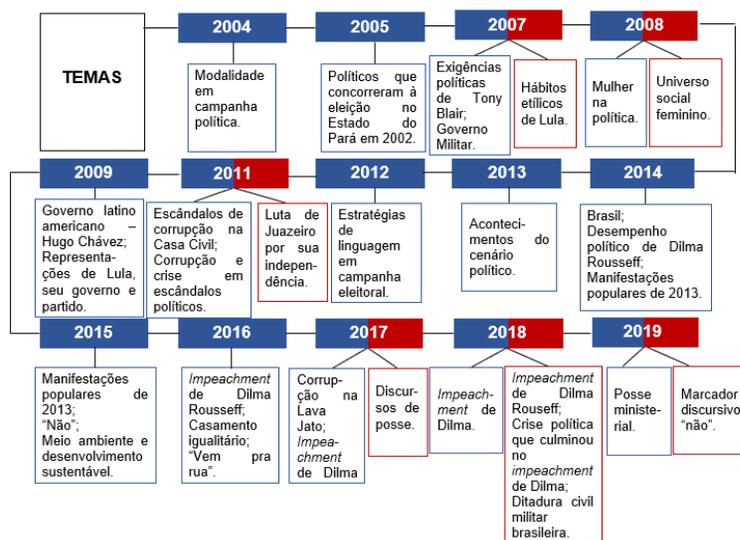
A região Sul também contempla maior número de produções de teses (5), seguida pela região Nordeste (2) e Centro-Oeste (1). Assim como na produção de dissertações, a UFSM é a instituição com mais teses elaboradas sobre discurso político e LSF, com quatro trabalhos. Na sequência, temos a UFPE com a produção de duas teses, seguida pela UFSC e UnB, com um trabalho produzido em cada uma.

Os dados constatados mostram que as pesquisas de mestrado têm revelado maior constância, na medida em que o número de trabalhos produzidos é três vezes maior que o número de teses. Além disso, em questão de abrangência, pesquisas de mestrado concernentes a essa esfera estão presentes nas cinco regiões do país, enquanto as de doutorado encontram-se apenas em três.

## SEGUNDO OLHAR: TEMAS E GÊNEROS

Reconhecemos que, nesta pesquisa, estamos inseridos no contexto cultural acadêmico-científico, cujo interesse consiste em realizar pesquisas científicas de relevância social para compartilhar os resultados com seus pares. Ademais, os trabalhos encontrados inserem-se também no contexto político, na medida em que possuem como foco discursos oficiais de agentes políticos legitimados, ou institucionais de agentes políticos legitimados, ou midiáticos acerca de temas políticos. Nesse sentido, tornou-se pertinente identificar os interesses particulares de cada pesquisa.

Das dissertações, apenas quatro não apresentam *corpus* com tema de investigação específico e exploram modalidade em textos de campanha política, uso de recursos verbais para atingir projeção política em período eleitoral, marcador discursivo “não” em discursos de presidente e exame crítico de discurso de posse ministerial. No que se refere às teses, duas se dedicam à interpessoalidade em discursos de posse presidencial e ao uso do marcador “não” em discursos de presidentes do regime militar e civis. As demais pesquisas focalizam temas ideacionais. A Figura 4 apresenta os temas de dissertações e teses produzidas entre 2004 e 2019.

Figura 4: Temas das dissertações e teses<sup>40</sup>

Fonte: As autoras.

Na Figura 4, percebemos que tanto as dissertações quanto as teses transitam em diversas esferas do campo político. A partir das evidências, categorizamos 17 temas presentes nas pesquisas de mestrado em seis regiões semânticas e sete temas das pesquisas de doutorado em quatro regiões semânticas, como expomos no Quadro 1.

Quadro 1: Categorização dos temas das dissertações e teses

Categorias	Dissertações		Teses	
	Tema	Nº	Tema	Nº
Eventos discursivos	Campanha política	2	Discursos de posse	1
	Posse ministerial	1		
Expressões linguísticas	"Não"	1	"Não"	1
Atores e períodos políticos	Políticos do Pará	1	Hábitos éticos de Lula	1
	Exigências políticas de Tony Blair	1	Luta de Juazeiro por sua independência	1
	Mulher na política	1	<i>Impeachment</i> de Dilma	2
	Hugo Chávez	1	Ditadura civil militar brasileira	1
	Lula	1		
	Brasil	1		
	Desempenho político de Dilma Rousseff	1		
	<i>Impeachment</i> de Dilma Rousseff	3		
	Governo Militar	1		
Acontecimentos políticos	1			
Reações populares	Manifestações populares de 2013	2		
	"Vem pra rua"	1		
Escândalos políticos	Corrupção	3		
Assuntos sociais	Meio ambiente e desenvolvimento sustentável	1	Universo social feminino	1
	Casamento igualitário	1		

Fonte: As autoras.

Quanto às dissertações, que abrangem todas as categorias semânticas, verificamos que a mais recorrente é a de “atores e períodos políticos”. Nela, são explorados temas acerca de personagens políticos em nível estadual (políticos do Pará), nacional (Lula e Dilma) e internacional (Tony Blair e Hugo Chávez), bem como temas mais abrangentes (mulher na política, Brasil e acontecimentos políticos em geral), além de período político (governo militar). Dentre as investigações da participante Dilma, há dois interesses específicos: seu desempenho político e seu processo de *impeachment*.

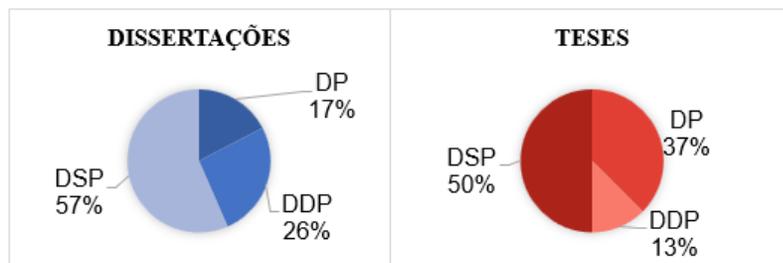
As outras categorias referem-se à investigação de eventos diversos (campanha política e posse ministerial), expressões linguísticas (marcador discursivo “não”), reações populares motivadas por acontecimentos da esfera política (manifestações de 2013 e “Vem pra rua”), além de escândalos políticos (corrupção) e assuntos de interesse social (meio ambiente e desenvolvimento sustentável).

Há alguns temas que revelam a preferência de vários pesquisadores devido à grande repercussão midiática: campanhas políticas (2), *impeachment* de Dilma Rousseff (3), manifestações populares de 2013 (2) e corrupção (3). O *impeachment* de Dilma Rousseff ocorreu em 2016 e dividiu opiniões acerca de sua motivação, resultando em amplos debates, inclusive no cotidiano e nas redes sociais. As manifestações populares de 2013 foram marcadas por protestos em todo o território nacional, em que ativistas ocuparam as ruas, motivados inicialmente pelo aumento de 20 centavos na tarifa de ônibus em São Paulo e aumentando, posteriormente, as proporções, tornando-se uma manifestação de indignações políticas, o que causou uma queda na popularidade da então presidenta, Dilma Rousseff. Quanto à corrupção, verificamos a evidência de trabalhos concernentes a diversos acontecimentos políticos: escândalo na Casa Civil, escândalo do mensalão, escândalo dos cartões corporativos e exposição de corrupção por meio da Operação Lava Jato.

Da mesma forma que as pesquisas de mestrado, a predominância dos trabalhos de tese refere-se à categoria “atores e períodos políticos”, na qual foram explorados temas relativos à vida pessoal de políticos (hábitos éticos de Lula), a acontecimentos durante um governo (*impeachment* de Dilma), lutas políticas (independência de Juazeiro) e período político (Ditadura civil militar brasileira). Também há a exploração de eventos discursivos sem tema específico (discursos de posse) e de expressões léxico-gramaticais (marcador discursivo “não”), além de um assunto de interesse social (universo social feminino). O *impeachment* de Dilma Rousseff, assim como nos trabalhos das dissertações, foi o tema predominante nas pesquisas de doutorado. Duas teses se dedicaram a esse assunto, nas quais uma investigou textos sobre o acontecimento em si e outra dedicou-se a textos sobre a crise que acarretou o *impeachment*.

Conforme já exposto, um dos critérios para a seleção dos trabalhos constituintes do nosso *corpus* nesta pesquisa era que eles se enquadrassem em uma das categorias de discurso político propostas por Bochetti *et al.* (2017). Nesse sentido, tornou-se relevante constatar as categorias recorrentes, o que explanamos na Figura 5.

Figura 5: Tipos de discursos políticos nas dissertações e teses



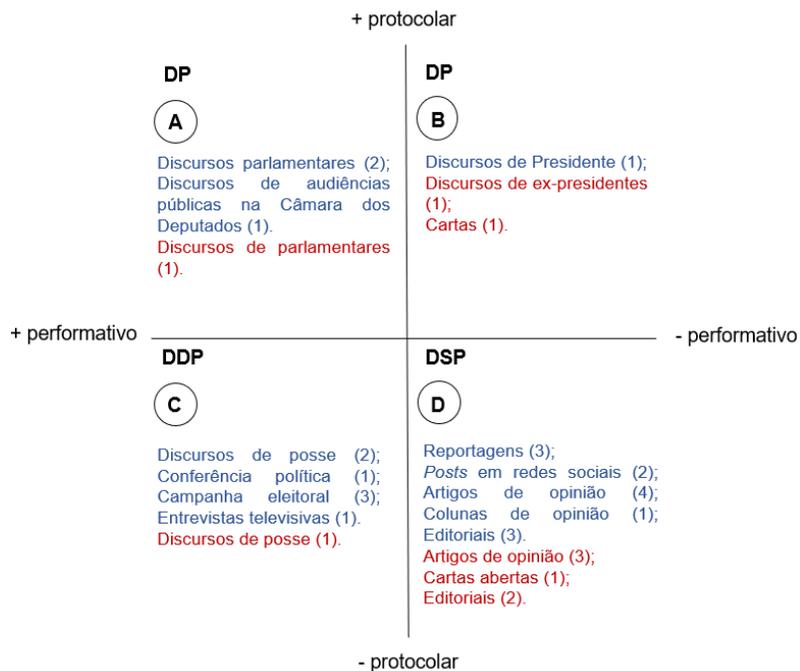
Fonte: As autoras.

A partir dos dados da Figura 5, percebemos que a maior parte das dissertações se concentra no estudo de textos classificados como Discurso sobre política (DSP, conforme Bochetti *et al.*, 2017), o que significa que o principal foco de investigação não reside em textos proferidos por agentes políticos legitimados, mas sim em textos midiáticos ou do cotidiano acerca de temas dessa esfera. O segundo tipo de *corpus* predominante é aquele proferido por políticos em ambientes institucionais (DDP), enquanto o discurso proferido em ambientes parlamentares (DP) está em último plano de interesse.

Da mesma forma que nas dissertações, nas teses predominam textos que tratam de assuntos sobre política e não são produzidos por agentes políticos oficiais. Seguem-se textos proferidos por agentes políticos em ambientes oficiais e, em último plano, encontram-se os pronunciamentos discursivos de políticos em ambientes institucionais. Sabemos que cada tipo de discurso comporta os seus próprios gêneros, os quais estão expostos na Figura 6<sup>41</sup>.

41

Destacamos que a soma dos registros no quadrante DSP no que se refere às teses é superior ao número de trabalhos classificados como tal, pois um mesmo trabalho investigou textos dos três gêneros.

Figura 6: Gêneros do *corpora* das dissertações e teses

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Bochetti et al. (2017).

O quadrante A representa os gêneros relativos aos textos de DP: discursos parlamentares e discursos de audiências públicas na Câmara dos Deputados, os quais revelam o discurso político em sua primeira essência: realizado por agentes legitimados em ambientes oficiais do fazer político. Já o quadrante B demonstra outros tipos de DP, proferidos por agentes políticos legitimados, porém com um caráter menor de performatividade, uma vez que não ocorrem em ambiente institucional: cartas e discursos de presidente e de ex-presidentes (quando em exercício).

O quadrante C ilustra os gêneros do DDP, quais sejam: discursos de posse, conferência política, textos de campanha eleitoral

e entrevistas televisivas. Embora não sejam proferidos no ambiente parlamentar, possuem uma maior performatividade que os do quadrante D, na medida em que apresentam questões que, no futuro, podem vir a se tornarem normas.

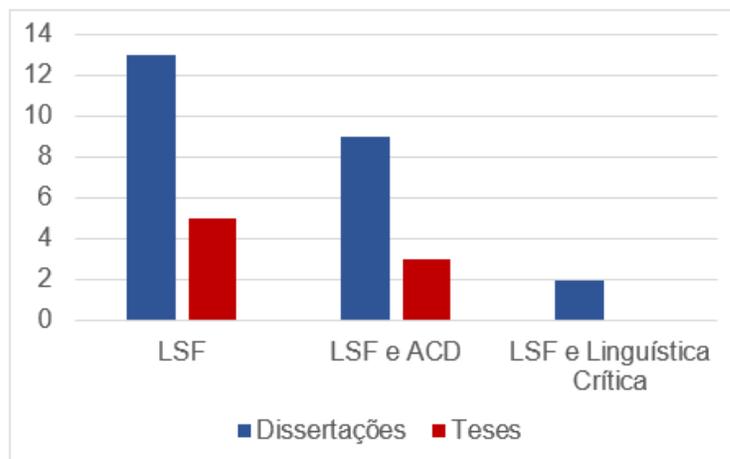
Por fim, o quadrante D expõe os gêneros investigados do tipo DSP, predominante nas pesquisas. Percebemos que há a presença de gêneros jornalísticos como reportagem, artigos, coluna de opinião, editoriais e carta aberta, bem como a presença de gêneros de mídias virtuais, como *posts* em redes sociais. Assim, os produtores desses discursos são agentes da mídia e também internautas que comentam o cenário político. Os gêneros midiáticos explorados apresentam baixa protocolaridade e baixa performatividade (BOCHETT *et al.*, 2017), na medida em que não ocorrem em ambientes oficiais do fazer político, nem representam normativas.

Salientamos que, tanto nas dissertações quanto nas teses, a maior parte dos trabalhos classificados aqui como DSP reconheciam-se como análise de textos jornalísticos, e não como análise de discurso político. Todavia, essa classificação foi atribuída por nós, na medida em que estamos tomando por princípio a tripartição proposta por Bochetti *et al.* (2017), para quem os textos da mídia que tratam sobre temas da política são, sim, um tipo de discurso político.

### TERCEIRO OLHAR: A PRESENÇA DA LSF

Com o intuito de identificar o papel da Linguística Sistêmico-Funcional nos trabalhos investigados, verificamos se ela era a única teoria linguística empregada, ou se vinha acompanhada de outra abordagem teórica. Salientamos que, nesse aspecto, detivemo-nos em averiguar a presença das teorias exclusivamente linguísticas, sem focarmos em abordagens teóricas de outros campos, como políticas, midiáticas, sociológicas e antropológicas, por exemplo. Os dados das dissertações e teses estão ilustrados na Figura 7.

Figura 7: Presença da LSF nas dissertações e teses



Fonte: As autoras.

Constatamos que a Linguística Sistêmico-Funcional é empregada como única teoria linguística na maior parte das dissertações (54,1%) e das teses (62,5%), todavia é notório o emprego da interface LSF e Análise Crítica do Discurso (ACD)<sup>42</sup> nos trabalhos (em 37,5% tanto das dissertações quanto das teses). A ACD é uma abordagem do funcionamento da linguagem que examina as relações entre práticas sociais e discursivas (CHOULIAKARI; FAIRCLOUGH, 1999). Outro aparato utilizado nas dissertações, em menor frequência (8,33%), é a Linguística Crítica, que deu origem à ACD e é dedicada a atrelar uma análise linguístico-textual a uma teoria social da linguagem em processos políticos e ideológicos (FOWLER, 1987). Os dados permitem-nos evidenciar que há duas possibilidades para o uso da LSF: como ferramenta teórico-analítica exclusiva, ou como suporte para outras abordagens linguísticas.

42

Em alguns trabalhos do *corpus*, essa abordagem é chamada de ADC – Análise do Discurso Crítica.

Ademais, detivemo-nos a identificar quais são as categorias linguísticas ancoradas na perspectiva sistêmico-funcional e utilizadas pelos autores, bem como a identificar quais são as predominantes, conforme expomos no Quadro 2.

**Quadro 2:** Categorias da LSF nas dissertações e teses

Categoria	Ocorrências	
	Dissertações	Teses
Avaliatividade	11	3
Contexto	1	
Envolvimento		1
Estrutura potencial de gêneros	1	
Estrutura temática		1
Individuação	1	
Metáfora gramatical		1
Modalidade	7	3
Multimodalidade	1	
Negociação		1
Normalização		1
Pedagogia de gêneros	1	
Polaridade	1	2
Relações lógico-semânticas	1	1
Representação dos atores sociais	4	
Transitividade	14	4
Total=	43	18

Fonte: As autoras.

As pesquisas de mestrado fazem uso de 11 categorias, o que resulta em 43 ocorrências. O número total é superior ao número de trabalhos, uma vez que grande parte deles faz uso de mais de uma categoria em suas análises. As categorias mais utilizadas pelos pesquisadores são: sistema de transitividade (58,33%), sistema de avaliatividade (48,83%), modalidade (29,16%) e representação dos atores sociais (16,66%).

A Linguística Sistêmico-Funcional concebe três metafunções para a linguagem, sendo uma delas a ideacional, que, em seu domínio experiencial, é responsável pela representação linguística de experiências no mundo. A transitividade é o sistema que realiza essa metafunção, o qual apresenta três componentes para a oração: processos, participantes e circunstâncias, classificados de acordo com a função semântica que desempenham (HALLIDAY, 2014). Nas teses e dissertações analisadas, esse sistema é utilizado para identificar representações atribuídas a governos, a atores políticos e/ou a acontecimentos dessa esfera.

A avaliatividade é um sistema interpessoal, localizado no estrato da semântica do discurso, que se realiza léxico-gramaticalmente com a função de expressar posicionamentos dos produtores de textos acerca dos diversos aspectos do cotidiano. Dá conta de avaliações tanto positivas quanto negativas em três regiões semânticas: atitude, engajamento e gradação, as quais possuem suas subcategorias, classificadas de acordo com seu campo semântico (MARTIN; WHITE, 2005). As pesquisas fizeram uso de avaliações para identificar os posicionamentos dos produtores dos textos acerca dos temas levantados, principalmente no que diz respeito à avaliação de sentimentos, pois o subsistema predominantemente investigado foi o de atitude, em seis dos 11 textos que pesquisam a avaliatividade.

A modalidade é um recurso da metafunção interpessoal, que possui como papel a expressão de posicionamentos, opiniões e julgamentos dos locutores dos discursos. Pode ocorrer por

modalização, relacionada a proposições (informação), ou modulação, atrelada a propostas (bens e serviços), as quais são manifestadas em diferentes graus (HALLIDAY, 2014; FUZER; CABRAL, 2014). Nos trabalhos investigados, esse recurso é utilizado para verificar o grau de comprometimento dos oradores e os posicionamentos dos falantes/escritores.

A representação dos atores sociais, no nível da semântica do discurso, é um recurso que também oferece mecanismos para delimitar representações de participantes de eventos comunicativos. Apresenta categorias sociossemânticas pelas quais atores sociais podem ser representados, tendo a Exclusão e a Inclusão como as principais categorias, as quais possuem suas subdivisões (VAN LEEUWEN, 1997). Essas são as categorias utilizadas em todos os trabalhos que investigam a representação dos atores sociais, com foco na percepção de como os locutores representam determinados participantes em seus discursos.

No que se refere às teses, observamos que, assim como nas dissertações, à exceção da categoria representação dos atores sociais, as outras também predominam: sistema de transitividade (50%), sistema de avaliatividade (37,5%) e modalidade (37,5%). Ou seja, os autores também se dedicam à investigação de representação de participantes (HALLIDAY, 2014), a avaliações nos discursos (MARTIN; WHITE, 2005) e ao grau de comprometimento dos oradores (HALLIDAY, 2014), respectivamente.

Ademais, outra categoria que recebe destaque nos trabalhos de doutorado é a polaridade (25%). A polaridade é um recurso, também interpessoal, que trata da seleção entre positivo e negativo. Refere-se aos polos extremos que indicam sim ou não (HALLIDAY, 2014). Nos trabalhos investigados, esse recurso é analisado em conjunto com outros recursos linguísticos, a fim de compreender os elementos semântico-discursivos e léxico-gramaticais que instanciam a interpessoalidade nos discursos, bem como visam a reconhecer o funcionamento do adjunto modal “não”.

Após a identificação das evidências linguísticas, podemos afirmar que os interesses das pesquisas em discurso político consistem, em sua maioria, em identificar representações de participantes envolvidos – sistema de transitividade (HALLIDAY, 2014) e representação dos atores sociais (VAN LEEUWEN, 1997) –, identificar avaliações e posicionamentos nos discursos – sistema de avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) – e compreender o grau de comprometimento e questões da interpessoalidade dos oradores – modalidade e polaridade (HALLIDAY, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação de discurso político é tema de diversas abordagens teóricas, o que pode ser exemplificado com a coletânea de pesquisas reunidas na edição número 56 da Revista Letras, intitulada *Análise do Discurso Político: questões de teoria e de prática* (2018). Todavia, ao passo que essa investigação possui um espaço consolidado nas investigações sob outras abordagens teóricas, é ainda uma área incipiente na perspectiva sistêmico-funcional.

Os dados evidenciados nesta pesquisa nos mostram que a produção de dissertações na interface discurso político e Linguística Sistêmico-Funcional teve início em 2004, levando-nos a considerar que as pesquisas de discurso político pela LSF em nível de mestrado já estejam solidificadas no Brasil. Quanto às pesquisas de doutorado, por sua vez, embora o início temporal tenha sido posterior (2007), não apresentem linearidade nas publicações, estejam em um número menor de regiões do país e existam em número reduzido, constatamos que vêm aos poucos ocupando seu espaço nesse campo. As produções têm se mantido constantes, e os dados revelam que mais da metade dos trabalhos foi defendida nos últimos três anos, o que leva a hipotetizar que o aumento do interesse pela área esteja

relacionado aos recentes e agitados acontecimentos no cenário político do Brasil. Souza, Cabral e DeSouza (2018) consideram que há um atual redesenho do mundo político, com diversos acontecimentos marcantes que geram grande produção discursiva aliada à facilidade do acesso à informação e à recente popularização da internet.

Consideramos que a importância de discursos da mídia sobre política, como apresentado por Bayley (2005), reside no fato de aproximar o leitor/ouvinte das questões políticas, promovendo a propagação de opiniões. Trata-se, dessa forma, de textos que não só informam, mas também são capazes de provocar a criticidade da população e causar impacto na sociedade, o que indica a relevância do DSP (BOCHETT *et al.*, 2017), predominantemente investigado nas pesquisas.

Se há, então, uma vasta produção discursiva acerca da política - e aqui não incluímos apenas o DSP, mas também o DP e o DDP - faz-se necessária a realização de investigações acerca do que esses discursos revelam através de suas escolhas linguísticas. É aí que a Linguística Sistêmico-Funcional, enquanto teoria que concebe a linguagem como a construção de sentidos dentro de um contexto de uso, demonstra ter muito a contribuir com esse tipo de pesquisa, o que pôde ser evidenciado nos trabalhos analisados.

Essa teoria linguística mostrou-se, na maior parte dos trabalhos, tanto das dissertações quanto das teses, ser suficiente para operar sozinha na análise dos dados, o que revela a sua autonomia teórica. Entretanto, outro dado que se mostrou significativo foi a aplicação da LSF em conjunto com a ACD, servindo de suporte para esta. Essa combinação teórica é consolidada no ramo de estudos linguísticos, na medida em que a LSF é capaz de fornecer suporte para a investigação das ligações entre práticas sociais e discursivas da Análise Crítica do Discurso (MEURER; BALOCCO, 2009).

Assim, torna-se evidente, com base nos trabalhos investigados, que a Linguística Sistêmico-Funcional tem potencial teórico-metodológico para a análise de discursos políticos tanto de forma independente quanto como suporte para outras abordagens linguísticas. No que se refere às categorias de LSF que foram utilizadas nas pesquisas, percebemos a ocorrência de uma multiplicidade de opções disponíveis para os pesquisadores.

Para finalizar, concordamos com Souza, Cabral e DeSouza (2018), quando dizem que a ampla produção discursiva de textos da esfera política justifica a importância do estudo desses textos na atualidade. Consideramos que o aumento no alcance da informação e a consequente ampliação de veiculação de textos políticos podem estar relacionados ao crescente interesse e aumento de pesquisas nessa área, e a LSF tem demonstrado ser uma teoria competente para a investigação de questões linguísticas e sociais. Com este levantamento bibliográfico e a consequente análise de dados, compreendemos que a Linguística Sistêmico-Funcional é, sim, uma teoria frutífera para os estudos de discursos políticos, capaz de fornecer categorias para a análise de diferentes propósitos.

Restringimo-nos, nesta pesquisa, a apresentar um panorama dos estudos de discurso político pelo viés da Linguística Sistêmico-Funcional especificamente em dissertações e teses. Reconhecemos que há muitos trabalhos dessa esfera produzidos sob forma de artigo, o que pode vir a ser investigado em pesquisas futuras, com vistas a complementar os resultados obtidos aqui. Ademais, sabemos que há muitos trabalhos em elaboração neste momento, nas diversas modalidades científicas, o que reforça o forte potencial de crescimento nos estudos dessa área.

## AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A. S. D. P.; VIAN JR, O. Estudos em Avaliatividade no Brasil: Panorama 2005-2017. **Signótica, Goiânia**, v. 30, n. 2, p. 273-295, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/49527/25435>. Acesso em: 20 maio 2020.

ARRUDA, R. F. de. **Imagens de Lula e Dilma em artigos de opinião**: um estudo à luz da linguística sistêmico-funcional. 2018. 168p. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33632/1/TESE%20Rinalda%20Fernanda%20de%20Arruda.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

BARROS, D. H. C. **Argumentatividade no discurso parlamentar**: do universo social feminino à gramática. 2008. 359p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1088/1/TESE\\_2008\\_DulceCBarros.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1088/1/TESE_2008_DulceCBarros.pdf). Acesso em: 22 maio 2020.

BAYLEY, P. Introduction: The whys and wherefores of analysing parliamentary discourse. /n: BAYLEY, P. **Cross-Cultural Perspectives on Parliamentary Discourse**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. p. 1 – 43

BAYLEY, P. Analysing Language and Politics. **Mediazione**: Rivista online di studi interdisciplinari su lingue e culture, n. 1, 2005. Disponível em: <[http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF\\_folder/document-pdf/2005/articoli2005/4%20bayley.pdf](http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/2005/articoli2005/4%20bayley.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BOCHETT, A. C. **Modalidade em discursos ambientalistas**: jogo de máscaras em gêneros que compõem as audiências públicas. 2015. 162p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: [https://www.ufsm.br/laboratorios/labport/wp-content/uploads/sites/772/2020/01/Amanda-Canterle-Bochett\\_Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-Mestrado.pdf](https://www.ufsm.br/laboratorios/labport/wp-content/uploads/sites/772/2020/01/Amanda-Canterle-Bochett_Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-Mestrado.pdf). Acesso em: 28 maio 2020.

BOCHETT, A. C.; *et al.* Concepções de discurso político: caminhos para uma discussão teórica. **Moara**, n. 47, p. 128-151, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/4229/4453>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRENT, G. R. **Escolhas sistêmicas de transitividade e de léxico na representação de escândalos políticos**: A construção da realidade de crise e de corrupção. 2011. 167p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/DAJR-8H5QBV/1/1410m.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

BUTT, D. *et al.* **Using Functional Grammar**: An Explorer's Guide. 2. ed. Sydney: Macquarie University, 2000.

CABRAL, S. R. S. **A mídia e o presidente**: um julgamento com base na teoria da valoração. 2007. 171p. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3945/SARACABRAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 maio 2020.

CALLEGARO, E. K. **Discurso político de Lula**: o papel do marcador “não” na construção da persona textual. 2015. 151p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9932/CORREA%2c%20ERICK%20KADER%20CALLEGARO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 maio 2020.

CALLEGARO, E. K. **Não é não, não? Um estudo sobre o marcador negativo “não” em discursos políticos de presidentes brasileiros na perspectiva da linguística sistêmico-funcional**. 2019. 236p. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16524/TES\\_PPGETRAS\\_2019\\_CORREA\\_ERICK.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16524/TES_PPGETRAS_2019_CORREA_ERICK.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 21 maio 2020.

CAPES. Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 21 maio 2020.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CORTE, S. D. **Modos de organização do discurso e representação de um governo latino-americano no gênero reportagem**. 2009. 114p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9810/DALLA%20CORTE%2C%20SIMONE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 maio 2020.

COSTA, S. J. da. **Vem Pra Rua**: um estudo sistêmico-funcional baseado em corpora digitais. 2016. 164p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação e Humanidades, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: [http://www.bdt.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=10354](http://www.bdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10354). Acesso em: 21 maio 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Nentz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESOUZA, V. F. **Power relations in Padre Cícero's Epistolary Political Discourse**: An investigation in the light of systemic-functional grammar and critical discourse analysis. 2011. 339p. Tese (Doutorado em Letras) – Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95058/299821.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 maio 2020.

DESOUZA, V. F. Political discourse analysis (PDA): theoretical and practical considerations. **Letras** (UFSM/on-line), v. 28, p. 123, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/32001/pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DUARTE, R. D. **A transitividade em textos da propaganda política eleitoral gratuita televisionada**: uma abordagem funcional. 2005. 131p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3012/1/Dissertacao\\_TransitividadeTextosPropaganda.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3012/1/Dissertacao_TransitividadeTextosPropaganda.pdf). Acesso em: 21 maio 2020.

FAIRCLOUGH, I.; FAIRCLOUGH, N. **Political Discourse Analysis**: a method for advanced students. Nova York: Routledge, 2012.

FETZER, A.; LAUERBACH, G. E. **Political discourse in the media**: cross-cultural perspectives. Editado por Anita Fetzer e Gerda Eva Lauerbach. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007.

FONTAINE, L. **Analysing English Grammar**: A Systemic Functional Introduction. New York: Cambridge University Press, 2013.

FOWLER, R. Notes on critical linguistics. *In*: STEELE, R.; TREADGOLD, T. **Language Topics**: essays in honour of Michael Halliday. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1987.

FREITAS, J. C. de. **Corrupção na Lava Jato**: Desvio Individual ou mal social? Uma análise das representações pela mídia na perspectiva da LSF. 2017. 174p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14137/DIS\\_PPGLETRAS\\_2017\\_%20FREITAS\\_CANTELE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14137/DIS_PPGLETRAS_2017_%20FREITAS_CANTELE.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 21 maio 2020.

FREITAS-ESCÓRCIO, M. C. S. A representação do Brasil nos discursos de posse dos presidentes pós-ditadura. 2014. 191p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17040/1/2014\\_MaraCristinaSantosFreitasEscorcio.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17040/1/2014_MaraCristinaSantosFreitasEscorcio.pdf). Acesso em: 21 maio 2020.

FUZER, C.; CABRAL, S.R.S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. **Linguística Sistêmico Funcional**: aplicaciones a la lengua española. Santa Fe: Universidad Nacional Del Litoral, Waldhuter Editores, 2008.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Arnold, 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HASAN, R. Part B. *In*: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, Context and Text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

JORNADA, D. Z. **Avaliatividade**: estratégia discursiva na representação de atores sociais. 2009. 87p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9803/JORNADA%2c%20DANIELA%20ZENATTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 maio 2020.

MARCHI, A. **A critical discourse analysis of Barack Obama's campaign speech in Berlin**. 2012. 177p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/101018/309493.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 maio 2020.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. London: Palgrave/Macmillan. 2005.

MARTINS, J. C. **Prime minister Tony Blair's speech at the annual labour party conference 2003: An analysis of exigence and transitivity based on CDA and LSF**. 2007. 129p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90688/240097.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 maio 2020.

MARTINS, J. de P. **As manifestações político-sociais brasileiras de junho de 2013: Um enfoque sistêmico-funcional**. 2014. 82p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13684/1/Janaina%20de%20Paula%20Martins.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

MATTHIESSEN, C. M. **Modeling context and register: the long-term Project of registerial cartography**. *Letras*, Santa Maria, n. 50, p. 16-89, jun. 2015. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/20205/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/20205/pdf_1). Acesso em: 22 jul. 2020.

MEURER, J. L.; BALOCCO, A. E. A Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: Interfaces, Agenda e Desafios. *In: Simpósio Internacional De Letras E Linguística*, 1, 2009, Uberlândia. Anais... Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt\\_lg14\\_artigo\\_8.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lg14_artigo_8.pdf). Acesso em: 01 jun 2020.

MILANEZ, A. A. Z. **Michel Temer e a persuasão no discurso de posse presidencial: Um olhar sistêmico-funcional**. 2019. 70p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22902/2/Aline%20Andrea%20Zamboni%20Milanez.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada:** a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985#>. Acesso em 05 dez. 2020.

MORAIS, F. B. C. de. **As mulheres na política brasileira:** um estudo sob a perspectiva sistêmico-funcional. 2008. 133p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14005/1/Fernanda%20Beatriz%20Caricari%20de%20Morais.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

MULDERRIG, J. The Grammar of Governance. *Critical Discourse Studies*, p. 45-68, v. 8, n. 1, 2011. Disponível em: [https://lexically.net/wordsmith/corpus\\_linguistics\\_links/mulderrig/Grammar%20of%20Governance.pdf](https://lexically.net/wordsmith/corpus_linguistics_links/mulderrig/Grammar%20of%20Governance.pdf). Acesso em: 01 jun 2020.

NUNES, G. G. **O Estadão e a presidente:** o editorial como estratégia de avaliação. 2014. 159p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9898/NUNES%2c%20GLIVIA%20GUIMARAES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 maio 2020.

NUNES, G. G. **Relações lógico-semânticas na organização sequencial da argumentação em textos:** um estudo sistêmico-funcional. 2018. 209p. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14179/TES\\_PPGLLETRAS\\_2018\\_NUNES\\_GLIVIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14179/TES_PPGLLETRAS_2018_NUNES_GLIVIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 21 maio 2020.

ROCHA, F. F. da S. **De 64 à redemocratização:** uma representação do governo militar por meio do sistema de transitividade em editoriais pernambucanos. 2007. 150p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7741/1/arquivo7434\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7741/1/arquivo7434_1.pdf). Acesso em: 28 maio 2020.

ROCHA, F. F. da S. **A imprensa e a construção do discurso da ditadura civil-militar brasileira de 1964:** um estudo sistêmico-funcional. 2018. 248p. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32764/1/TESE%20FI%2c%20a%20Ferreira%20da%20Silva%20Rocha.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

RODRIGUES, D. L. **A política sob o julgamento de Eliana Cantanhêde**: uma investigação da assinatura valorativa. 2013. 126p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9895/RODRIGUES%2c%20DANIELA%20LEITE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 maio 2020.

RODRIGUES, D. L. **A interpeçoalidade nos discursos de posse presidencial do Brasil (1985-2011)**. 2017. 337p. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14713/TES\\_PPGLETRAS\\_2017\\_RODRIGUES\\_DANIELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14713/TES_PPGLETRAS_2017_RODRIGUES_DANIELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 21 maio 2020.

RODRIGUES, E. H. S. **A Deus o que é de César**: a Câmara Federal e o casamento igualitário, uma análise linguística. 2016. 257p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21634/1/2016\\_EmanuelHenriqueSouzaRodrigues.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21634/1/2016_EmanuelHenriqueSouzaRodrigues.pdf). Acesso em: 24 maio 2020.

RODRIGUES, I. A. **Os elementos de modalidade no discurso político**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

SANTOS, M. de F. **O processo persuasivo sobre o impeachment de Dilma Rousseff nos jornais Folha de São Paulo e The New York Times**. Um enfoque crítico da Linguística Sistêmico-Funcional. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20664/2/Marcel%20de%20Freitas%20Santos.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020. 67p.

SANTOS, T. de C. D. **Movimentos sociais em rede: uma aproximação das ações sociodiscursivas do “Movimento Brasil Livre”**. 2016. 113p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22752/1/2016\\_ThaizadeCarvalhodosSantos.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22752/1/2016_ThaizadeCarvalhodosSantos.pdf). Acesso em: 22 maio 2020.

SILVA, I. J. da. **A modalização verbo-gestual em entrevistas do programa Roda Viva**. 2018. 179. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/30989/1/DISSERTA%c3%87%c3%830%20Ivanilson%20Jos%c3%a9%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

SOUZA, A. A.; CABRAL, S. R. S.; DESOUZA, V. F. Análise do discurso político: questões de teoria e de prática. Apresentação. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 28, n. 56 jan./jun. 2018, p. 7-14.

THOMPSON, G. **Introducing functional Grammar**. New York: Oxford University Press, 2004.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222.

VEIGA, A. S. da. A representação do povo brasileiro em discursos parlamentares. 2015. 223p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19959/1/2015\\_AngelaSilvadaVeiga.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19959/1/2015_AngelaSilvadaVeiga.pdf). Acesso em: 15 maio 2020.

WODAK, R. **The Discourse of Politics in Action: politics as usual**. Inglaterra: Palgrave, 2009.

YARED, M. L. P. M. de. A representação da corrupção pela imprensa escrita: uma perspectiva pela análise de discurso crítica. 2011. 135p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9952/1/2011\\_MariaLilianMedeirosYared.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9952/1/2011_MariaLilianMedeirosYared.pdf). Acesso em: 21 maio 2020.



# 21

*Fidel Quessana Mbanda*  
*Anair Valênia*

## **A IMPORTÂNCIA DE ADOÇÃO DO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA) À LUZ DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS:**

**CASO GUINÉ-BISSAU**

## INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau é um dos países africanos que tem a língua portuguesa como idioma do ensino e da administração pública (Estado). Todos os documentos são escritos nessa língua, geralmente, e a comunicação oficial das lideranças do Estado é feita em português, exceto em algumas ocasiões nas quais o discurso é proferido em língua crioula (guineense), que mantém elo entre todas as populações guineenses, independentemente do grupo étnico ou da região do país, visto que é um idioma com maior alcance nacional. Apesar de privilegiado, de ser língua oficial e de ensino, o português não constitui o repertório cultural e linguístico da maioria dos guineenses, seu uso está mais vinculado à instituição pública em relação à vida cotidiana do povo guineense.

Para materialização deste capítulo adotou-se a pesquisa qualitativa (PRODANOV, 2013, p. 70), que “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” Isto é, se opondo à pesquisa quantitativa que visa a traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las (PRODANOV, 2013, p. 69). Essa abordagem trabalha com técnicas de estatísticas nas análises dos dados coletados. Já na pesquisa qualitativa, conforme (PRODANOV, 2013)

a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV, 2013, p. 70).

Já para a coleta de dados, recorreu-se ao método de pesquisa bibliográfica e documental, a partir dos artigos, dissertações,

teses, livros etc., que debruçam sobre a temática proposta. Conforme Prodanov (2013), a pesquisa bibliográfica é feita “a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet” (p. 54). Esses materiais permitem ao pesquisador entrar em contato com a produção, oferecendo a oportunidade de consultar várias fontes e verificar a veracidade de cada referência ou conteúdo coletado para análise.

Ainda, se recorreu à pesquisa documental com o intuito de obter base legal para auxiliar na fundamentação das análises dos dados obtidos na revisão bibliográfica, auxiliando assim na análise dos dados coletados. Conforme Gil (2002), a diferença entre a pesquisa bibliográfica e documental “está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico” (p. 45), como por exemplo, leis, decretos-lei, estatutos, regulamentos, dentre outros.

Assim, a presente investigação traz à tona as reflexões críticas sobre o ensino do português como língua adicional (PLA) na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos (NLG, 2021; ROJO, 2012). Além desta seção de contextualização, o trabalho traz um breve apontamento sobre o contexto sociocultural e sociolinguístico no qual se requer adoção o ensino da língua adicional; destaca-se a relevância do ensino do PLA a partir da realidade linguística dos estudantes, assim como a formação docente; as reflexões sobre a importância da pedagogia dos multiletramentos no ensino da língua adicional, destacando a questão de multimodalidade e multiculturalidade. Por último, o capítulo traz algumas considerações e retrospectivas em relação às temáticas abordadas.

## ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL

Nos trabalhos produzidos no contexto guineense, a língua portuguesa tem sido designada como “português língua segunda (LS/L2)” (CÁ; RUBIO, 2019), “português língua adicional (PLA)” (YURNA; SOUSA, 2018, dentre outros). Não obstante a ambiguidade dos dois termos, se optou pelo segundo, “português como língua adicional”, visto que é menos ambíguo em relação ao primeiro. Isto é, L2 nos remete a uma língua adquirida ou aprendida depois da primeira língua ou língua materna, entretanto, no caso da Guiné-Bissau, seguindo essa lógica numérica, o português seria L2 para uns e L3, L4 etc. para outros. Geralmente, os alunos adquirem as línguas étnicas, em seguida a língua crioula (alguns as adquirem simultaneamente) para só então adquirir a língua portuguesa quando ingressam na escola.

Nesse caso, não fica nítido definir L1, L2, L3 sucessivamente. Para tanto, recorre-se ao termo língua adicional, que remete à existência de uma ou mais línguas falada pelo aprendiz, isto é, o aprendiz pode ter adquirido simultaneamente ou não a sua língua étnica e crioulo, mesmo assim terá português como língua adicional. Nesta lógica, o termo “adicional” precisa apenas da língua materna (L1/LM), sendo assim, não vai variar conforme quantidade numérica acrescentada posteriormente. Conforme Leffa e Irala (2014, p. 32), “o uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). De acordo com Leffa e Irala (2014):

procuramos definir o conceito de língua adicional, em seus diferentes aspectos, incluindo sua relação com a língua materna do aluno, interesses da coletividade e possíveis questões metodológicas. Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele

já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22).

Partindo de Almeida Filho (2007) e Leffa e Irala (2014), a PLA pode ser concebida como uma subárea da Linguística Aplicada, sendo essa subárea não “apenas um exercício filosófico de elaboração teórica que tenta explicar um novo conceito de aprendizagem de línguas; envolve [...] propostas práticas de implementação, com valorização do trabalho em equipe, fundado na realidade social do aluno” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22). É nessa direção que se pretende direcionar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa no contexto multilíngue e multicultural da Guiné-Bissau, apoiado na pedagogia dos multiletramentos (NLG, 2021; ROJO, 2012) e ensino no ensino do português como língua adicional.

Com efeito, O ensino do idioma como língua adicional (doravante PLA) busca atender às demandas de realidades dos processos de ensino e aprendizagem nos quais a língua-alvo não constitui a primeira língua dos alunos, isto é, a língua materna (LM). Neste trabalho, PLA é tomada como uma subárea da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 2007) empenhada na investigação das abordagens adequadas e suas aplicações para o ensino de línguas nos contextos multilíngue e multicultural ou, de modo geral, no contexto no qual a língua-alvo não constitui o repertório linguístico e cultural dos discentes ou aprendizes. Assim, a aprendizagem dessa língua é requerida oficialmente, pois a sua não aprendizagem limita oficialmente a participação do indivíduo tanto na esfera acadêmica quanto social. O que não ocorre com grande rigorosidade na aprendizagem da língua estrangeira.

A partir desse pressuposto, propõe-se ensinar o português como língua adicional, com as abordagens metodológicas que

possam incentivar e propiciar uma aprendizagem que auxilie o discente a desenvolver as habilidades de oralidade, leitura, escrita e compreensão, tornando-o apto a usar e ter domínio eficiente da língua, isto é, sem que a “língua tenha domínio sobre o aluno” (Rajagopalan, 2003). Na seção subsequente destacar-se-á o ensino do português como língua adicional, com destaque a realidade guineense.

## PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO

Pesquisas mais recentes mostram as dificuldades que os alunos guineenses enfrentam no processo de aquisição e aprendizagem da língua portuguesa (COUTO, EMBALO, 2010; YURNA, SOUZA, 2018; CÁ, RUBIO, 2019). Nessa situação, pode-se levantar alguns questionamentos: Como o aluno pode falar fluentemente a língua portuguesa se a escola o induz a somente decorar os conteúdos gramaticais? Como minimizar os problemas de aprendizagem se a escola não oferece aos discentes a oportunidade de usar a língua real e de forma contextualizada? Nas palavras de Morais (2008 apud SANTOS, RIBEIRO, 2021, p. 12), “a escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua”. É o que acontece quando a escola propicia poucas oportunidades de uso real da língua, ficando centralizada na gramática normativa e dicionário.

Conforme mostram as pesquisas sobre ensino guineense, a língua portuguesa é ensinada como se fosse a língua materna dos alunos. Entre essas pesquisas destaca-se o estudo de Yurna e Souza (2018) com docentes guineenses. Segundo um dos entrevistados designado (DOCENTE A apud YURNA; SOUZA, 2018, p. 12).

[...] Importa dizer que neste país ensina-se a referida língua mais na perspectiva materna, facto que faz com que a aprendizagem dessa língua está sendo muito difícil. Quando se ensina uma língua no ponto de vista materna pensa-se muitas vezes que isso vai se trazer um reflexo profícuo, no entanto o que se vê na prática são resultados negativos. [...] Digo assim, porque a grande maioria dos professores de português ensina aos alunos a memorizarem os verbos invés de ensinarem-nos a forma verbal dentro da frase (DOCENTE A apud YURNA; SOUZA, 2018, p. 12).

A mesma situação é apontada no estudo realizado por Couto e Embola (2010) em que salientam que estudantes decoram as frases e as regras gramaticais sem poder usá-las de forma adequada na situação real de comunicação e interação. Além de ser um voltado para o ensino da língua materna, essa perspectiva não é adequada para essa categoria de língua (YURNA; SOUZA, 2018), visto que a memorização das regras gramaticais não torna o aluno proficiente para usar a língua em distintos contextos comunicativos e interativos.

Sendo assim, concorda-se com Antunes (2003) ao defender o ensino de uma gramática contextualizada, isto é, quando “está naturalmente incluída na interação verbal, uma vez que ela é uma condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente” (p. 97). Para a autora, no ensino da gramática o professor deve tomar em consideração a relação entre a linguagem e seus contextos de uso, assim como usar diferentes gêneros textuais, sobretudo os mais complexos.

No contexto guineense ainda persiste o ensino nos moldes da gramática normativa com abordagem tradicional e descontextualizada, ao contrário do que defende Antunes (2003) para ensino da língua. Tratando-se de um contexto multilíngue e multicultural, se vê a importância e a necessidade de adotar o ensino de PLA, ao invés de persistir numa perspectiva semelhante à do ensino da língua materna. Para tal faz-se relevante refletir acerca da formação

docente, conforme aponta um dos professores entrevistados por Yurna e Souza (2018).

A formação dos professores na Guiné Bissau está voltada para ensinar a língua portuguesa como uma língua materna. Apesar de ter alguns métodos de didática de ensino da Língua Portuguesa como L2, porém no seu todo predomina a forma da língua materna [...] continua-se na escola de formação dos professores (Tchico Té), formando como gramáticos e como dicionaristas, sobretudo no Instituto Camões. Até a pronúncia deve ser bem assimilada pelo estudante, caso contrário, não sai de um nível para outro (DOCENTE C apud YURNA, SOUZA, 2018, p. 18).

A partir desse excerto, pode-se perceber que as instituições que oferecem os cursos de formação de professores primam ainda por uma formação conservadora, buscando alcançar a variedade linguística do ex-colonizador (Portugal). O “português correto” seria falar de forma semelhante a um nativo que aprendeu o português como a língua materna em Portugal, desconsiderando, assim, o contexto linguístico e cultural da Guiné-Bissau. E esse fato limita os alunos e os desencoraja a usar a língua portuguesa, sobretudo nos diálogos corriqueiros com colegas da turma. Primeiro, porque ao falar o aluno se sente incapaz de realizar a pronúncia do português de Portugal, considerada a “correta”; segundo, por ocorrências das interferências da sua língua materna ou crioulo, que não dispõe das mesmas regras sintáticas, morfológicas e fonéticas do português.

Neste sentido, obrigar o aprendiz da língua adicional a emitir pronúncia do ‘falante nativo’ pode constituir um desafio enorme, tendo consequências no fracasso da aquisição e aprendizagem da língua. A título de exemplo pode-se recorrer ao trabalho realizado pelo Conselho Britânico quando constatou que o inglês falado pelo povo do sul da Índia estava se distanciando cada vez mais do inglês britânico (RAJAGOPALAN, 2012). Como consequência, para se evitar o surgimento de uma variedade do inglês tipicamente da Índia, o Conselho Britânico decidiu

a elaboração e implementação de um gigantesco projeto de levar um pelotão de foneticistas e fonólogos da Inglaterra para Chinnai [...] Num enorme Instituto de Verão [...] milhares de professores indianos das escolas secundárias foram “treinados”, segundo cartilha da metodologia behaviorista, a falar inglês como a língua é falada no país de onde a língua teria começado sua longa marcha de conquista do mundo (RAJAGOPALAN, 2012, pp. 155-156).

De acordo com Rajagopalan (2012, p. 156), “os primeiros resultados foram altamente encorajadores” e até corroborou as intenções de replicar o projeto nas outras regiões daquele país. Porém, após uma pesquisa para verificar e validar o efeito do projeto, o Conselho Britânico constatou resultado negativo, visto que “praticamente todas as ‘cobaias’ do ousado experimento haviam retornado a seus hábitos fonéticos anteriores” (RAJAGOPALAN, 2012, p. 156). Isso mostra uma visão imperialista e conservadorismo linguístico do Conselho Britânico, negando variação linguística ocasionada por fatores internos e externos à língua, como por exemplo, fatores de diversidade linguística, geográfica, cultural, econômica, escolarização etc.

Por essa razão, não há necessidade de se impor apenas uma variedade linguística, uma pronúncia do português que não se utiliza, predominantemente, no território guineense. Pelo contrário, deve-se ensinar aos alunos a ter proficiência na língua, saber usá-la nas diversas situações de comunicação e interação, pois, além de ser a língua oficial e do ensino, também é a língua oficial de algumas organizações internacionais e de alguns países com os quais a Guiné-Bissau mantém relações e cooperações internacionais, tais como nas áreas de economia, educação, saúde etc. Para tanto, o ensino do português na Guiné-Bissau não deveria se vincular ao interesse de outra nação.

Nessa linha de reflexão, concorda-se com Leffa e Irala (2014):

Tenta-se adquirir a língua adicional não para servir aos interesses de outros países, mas aos próprios interesses.

A preocupação excessiva em adquirir uma pronúncia perfeita com todas as nuances entonacionais pode até ser vista como inadequada, às vezes pejorativamente descrita como “fúria imitativa” ou “macaquice colonizada” (RAJAGOPALAN, Comunicação Pessoal). Se o estrangeiro que mora há anos no Brasil, usando diariamente a língua portuguesa, carrega para o resto da vida o sotaque de sua língua materna, não há razão para se exigir do aluno uma entonação impecável nas ocasiões, às vezes raras, em que usa a língua adicional para interagir com falantes que muitas vezes também não falam essa língua como língua materna (2014, p. 33-34).

Atualmente, a maioria dos guineenses não usa a língua portuguesa quotidianamente na comunicação e interação entre membros familiares ou com vizinhanças. A língua que desempenha esse papel é o crioulo (língua guineense) e as línguas étnicas (balanta, fula, nalu, mandinga, fulupe, mancanha, beafada, pepel etc.). Assim, a escola não deve ignorar essas vastas diversidades linguísticas e culturais que o país dispõe, sob ótica de promoção da língua portuguesa sem abordagem didático-pedagógica adequada a realidade guineense.

Entende-se que o ensino gramaticista tem sua contribuição na aprendizagem das normas de escritas e da estrutura formal da língua-alvo, porém esse conhecimento não é suficiente para uso real e efetivo da língua adicional. Para Almeida Filho (2007, p. 23), o “objetivo maior subjacente a todos os atos de ensinar do professor é propiciar desenvolvimento nos alunos de competências na L-alvo”. Essa competência deve ser desenvolvida na esfera formal, comunicativa e interativa (ou seja, leitura, escrita, oralidade e compreensão).

No caso em que o ensino se limite ao desenvolvimento da competência formal, o aluno aprende sobre a língua-alvo, a estrutura gramatical, reconhecendo ou decorando as regras gramaticais e suas generalizações. Porém, não consegue desenvolver a competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2007). Para superar essa dificuldade, o professor deve trabalhar o conhecimento de ‘meta-linguagem

e meta-comunicação, pois “esse conhecimento é revelado no saber nomes, reconhecer e definir termos, no recitar regras gramaticais e socioculturais” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 23).

Nesta proposição, Almeida Filho (2007) argumenta que aprender uma língua estrangeira ou adicional é “aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes” (p. 15). Nesse sentido, a construção de relação da significação na nova língua se torna imprescindível para seu uso efetivo e real, para diversos fins e propósitos comunicativos e interativos nos quais o aprendiz está ou estará envolvido.

A partir disso, acredita-se que o ensino de PLA, com as abordagens metodológicas e as pedagogias adequadas à realidade guineense, pode propiciar aos discentes uma aprendizagem eficiente, desenvolvendo a escrita adequada a cada contexto, assim como a oralidade, a leitura e a compreensão de diversos textos que circundam os distintos ambientes acadêmicos e sociais. Assim, talvez a escola tenha “razão” em exigir que aluno fale apenas português dentro do recinto escolar, aliás, pode-se supor que não haveria necessidade para tal obrigatoriedade, uma vez que o ensino e aprendizagem da língua seria mais prazeroso e produtivo. Convém realçar que a imposição da língua vai de encontro às normas da “Declaração Universal dos Direitos Linguísticos” (BARCELONA, 1996), como se lê nos artigos 29 e 30:

**Artigo 29.º 1.** Todos têm direito ao ensino na língua própria do território onde residem. **2.** Este direito não exclui o direito de acesso ao conhecimento oral e escrito de qualquer língua que lhes sirva de instrumento de comunicação com outras comunidades linguísticas.

**Artigo 30.º** A língua e a cultura de cada comunidade linguística devem ser objeto de estudo e de investigação a nível universitário.

Sendo lei internacional e ratificada pelo Governo guineense, seu cumprimento se torna necessário para garantir o direito linguístico dos guineenses e não violação das leis e dos tratados internacionais. Com efeito, o item 01 do Artigo 29 prescreve como direito de qualquer pessoa receber o ensino na língua do território ao qual está inserido, preceito que pode ser aplicado às línguas étnicas, crioula e portuguesa no contexto guineense, sem que uma das línguas seja privilegiada em relação às outras. Mas, na prática, a falta dessa igualdade e equidade se justificou e ainda se justifica pela não sistematização das línguas étnicas e crioulo guineense (NAMONE, 2014).

O item 02 do referido artigo garante o direito de acesso à língua que sirva de “comunicação com outras comunidades linguísticas”, que se aplicaria à língua portuguesa. Nessa linha de argumentação, é um direito que o Estado por meio de escola deve propiciar aos cidadãos guineenses as condições necessárias para aquisição e aprendizagem da língua oficial e do ensino. Bem como incentivar os projetos e estudos sobre as línguas étnicas e crioulo, o que pode contribuir para as suas sistematizações e normatizações, munindo-as com as gramáticas (normativa ou descritiva) e os dicionários.

Ainda nessa ordem de ideia, em que se defende o ensino de PLA a partir do viés que toma em consideração a realidade guineense, é relevante uma perspectiva de ensino que leve o aprendiz a ter proficiência em língua-alvo. Por isso, concorda-se com Leffa e Irala (2014, p. 32) ao defenderem que “negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo”. No caso específico da Guiné-Bissau, a situação torna-se mais complexa, porque a insuficiência do domínio da língua adicional (português) interfere diretamente na aprendizagem do aluno, visto que todos os conteúdos escolares (disciplinas curriculares) são ministrados exclusivamente em língua portuguesa, o que torna a sua aprendizagem

imprescindível para o sucesso escolar e, conseqüentemente, para a formação acadêmica e desenvolvimento do país.

Interessa realçar que o desgaste ou desvalorização do sistema educativo guineense não é da responsabilidade exclusiva das instituições escolares ou da formação de professores, maioritariamente, se deriva da falta de esforços políticos dos governantes do país. Assim como sucessivos golpes de Estado e alterações das ordens constitucionais iniciadas com o golpe do Estado, de 1980, sob liderança do general João Bernardo Vieira, posteriormente com implementação dos programas de ajustamento estrutural, liberalização econômica e privatização (CÁ, 2005; SANÉ, 2018). De acordo com Cá (2005):

foi a partir de então (1986) que o ensino no país foi perdendo o seu valor. Não havia mais interesse em pagar os professores, pois não tinham filhos no país a estudar. Aqueles políticos que não conseguiram mandar os seus para a Europa, não os deixavam estudar nos colégios públicos no país, mandavam-nos para o Colégio João XXIII, fundado pela Congregação Franciscana, onde os jovens que desejavam descobrir a vocação religiosa eram mantidos pelos párcos de cada comunidade religiosa para estudar (CÁ, 2005, p. 232-233).

Nesse período, o governo do então presidente João Bernardo Vieira (1980 a 1998) não conseguiu assegurar, adequadamente, as campanhas de alfabetização de jovens e adultos, bem como os projetos de descentralização das instituições escolares iniciados nos primeiros anos da independência da Guiné-Bissau (1973-1980). Tudo isso se deve à crise política, econômica e perseguição política, que culminou com os assassinatos dos opositores do regime de Vieira (CÁ, 2005). Desde esse período, o Ministério da Educação tem imputado frequentemente atrasos salariais, além de ser um dos salários mais miseráveis em relação aos outros ministérios.

Razão pela qual nesse período (1980-1998), conforme aponta Cá (2005, p. 166), "podemos citar a migração dos professores qualificados para outros setores de atividades no país, e mesmo para

o estrangeiro, nomeadamente Cabo Verde, onde tinham melhores perspectivas de remuneração da sua força de trabalho". Estes e outros fatores contribuíram para a desvalorização da docência na Guiné-Bissau, além de interferência político-partidária nas administrações escolares, ou seja, uma tendência de prevalência da decisão meramente partidária em relação ao preceito legal ou estudo técnico e científico.

Nessa ordem da ditadura daquela época do partido-único, os profissionais da educação que não compactuavam com aquele *status quo* e das decisões políticas que dele se emanavam teriam que escolher uma das opções: a) silêncio - renunciar às suas visões de desenvolvimento de sistema educativo guineense e submeter-se aos responsáveis máximos do partido, ou indicado por esse, que muitas vezes são nomeados por questões políticas, nepotismo, clientelismo etc. Além disso, esses profissionais não possuíam os conhecimentos aprofundados sobre a organização da educação, bem como sobre a elaboração dos projetos que poderiam beneficiar a educação como um todo. A outra opção para os profissionais da educação seria: b) uma decisão mais complexa e dolorosa - abandonar o país em busca de melhor emprego e reconhecimento, pois qualquer resistência ou denúncia poderia acarretar numa invenção de golpe ou traição, consequentemente, retaliação do crítico ou opositor ao *status quo*. Como ocorrido no caso conhecido como "17 de outubro", que, por razão de discordância em relação à política econômica, resultou em assassinatos brutais de companheiros, sobretudo líderes intelectuais que estavam empenhados no desenvolvimento do país. Eles tentavam evitar o abismo que seria estabelecido pelo movimento do liberalismo econômico - vendendo as indústrias e as empresas nacionais aos empresários estrangeiros (CÁ, 2005). Na próxima subseção, dar-se-á continuidade às reflexões, com ênfase na formação docente numa perspectiva do PLA e pedagogia dos multiletramentos no contexto da diversidade linguística e cultural da Guiné-Bissau.

## PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Apesar do avanço registrado nos últimos anos no ensino guineense, sobretudo nas aberturas de centros de formação de professores do ensino básico nas províncias e reabertura da única universidade pública, Universidade Amílcar Cabral, tendo o curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, o país precisa ampliar ainda o acesso à educação, uma vez que as aldeias longínquas (*tabankas*) aos centros das cidades setoriais (municipais) não dispõem das infraestruturas adequadas para o funcionamento das aulas.

Assim como a necessidade imperiosa de propiciar a formação docente adequada ao contexto guineense e albergando também a nova demanda da sociedade globalizada, ou seja, pautar pela pedagogia dos multiletramentos (GNL, 2021; Rojo, 2012) buscando compreender e contemplar os fenômenos locais e globais tanto nos aspectos de multiplicidade linguística e cultural (multiculturalidade) quanto multiplicidade dos modos de comunicação e interação (multimodalidade).

Tudo isso habilitaria os docentes a terem visão crítica e reflexiva sobre as suas práticas docentes e daí contribuir para a melhoria do ensino guineense. A pedagogia dos multiletramentos, assim como outras abordagens ou teorias críticas sobre ensino e aprendizagem, sobretudo no campo da linguagem, podem contribuir para a formação de docentes críticos e inovadores que façam da sala de aula um espaço de reflexão crítica e tomadas de consciências sobre assuntos que circundam a sociedade. Ciente que

o professor que se atreve a criar um espaço dentro de sala para que seus alunos possam discutir livremente a própria vida fora da sala de aula e procura relacionar o que se aprende nos livros à realidade que eles vivem no seu dia a dia é visto com desconfiança e tachado de

agente provocador ou alguém que confunde a nobre tarefa de educar com a prática nefasta de “fazer cabeças”, de doutrinar (RAJAGOPALAN, 2003, p. 110).

Entende-se que a tarefa do professor não se limita apenas a ensinar os alunos a ler e escrever “corretamente”, mas também a refletir sobre o conhecimento adquirido e sua aplicabilidade prática, com vista a contribuir para uma sociedade digna e justa. Seguindo esse raciocínio, “ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura a ‘intocabilidade’ dos dogmas” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111-112).

Partindo disso, urge pensar a formação dos professores a partir da perspectiva do ensino de PLA, buscando as abordagens metodológicas adequadas ao contexto linguístico e cultural dos alunos, como apontam os autores da pedagogia dos multiletramentos (GNL, 2021), oferecendo um ensino que leva em consideração a multiculturalidade da sociedade globalizada e a multimodalidade dos textos que circulam na contemporaneidade. Para a educação guineense convém adotar o ensino de PLA, adequando a formação dos docentes e elaborando materiais didáticos também nessa perspectiva. Além disso, admitir que o português falado pelos guineenses não é cópia exata da variedade do português europeu, mas é uma variedade tipicamente guineense, carregado de influência da língua crioula e das línguas étnicas que circulam no país.

Interessa apontar que os defensores da neutralidade do educador assumem também uma política ideológica, conforme argumenta Rajagopalan (2003, p. 111) “a crença na neutralidade do educador é ela mesma uma atitude política - a de não perturbar a ordem das coisas que se encontram instaladas, ainda que nela possam estar abrigadas severas injustiças e arbitrariedades gritantes”. Argumento semelhante se encontra na obra “A Ordem do Discurso”, de Michel Foucault (1996), na qual o autor defende que a educação

é um direito que possibilita ao indivíduo ter acesso a “qualquer tipo de discurso (p. 43)”, porém essa educação tem a sua distribuição, isto é, “no que permite e no que impede (p. 44)”. Nessa ordem, Foucault (1996, p. 44) defende que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (p. 44).

Sendo assim, a educação pode versar pela manutenção do *status quo* ou sua alteração. No caso da Guiné-Bissau, pode-se recorrer, a título de exemplo, ao ocorrido no período da luta armada para a independência da Guiné-Bissau (CÁ, 2005). De um lado, havia educação nas regiões designadas “*zonas libertadas*”, que buscava alterar o *status quo* vigente: ideologia patriótica, nacionalista e anti-imperialista. De outro lado, designadas “*zonas não libertadas*”, em que o regime salazarista empregava suas ideologias imperialistas e de manutenção do *status quo* da colonização.

Nos dias atuais, há a necessidade de atender as demandas dos alunos numa sociedade globalizada e heterogênea. Sendo assim, a formação docente e o ensino do português na Guiné-Bissau devem versar pelas abordagens metodológicas e pedagógicas que concebem os alunos como sujeitos ativos no processo de produção e recepção do conhecimento, sobretudo no processo de aquisição e aprendizagem da língua portuguesa. Segundo a proposição de Rajagopalan (2003), “é preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine” (p. 70), referindo-se ao ensino da língua inglesa.

Seguindo esse raciocínio, os alunos guineenses precisam dominar a língua adicional (português), “fazer com que ela se torne parte da sua personalidade” e não uma “pedra no sapato” ou um obstáculo para ensino e aprendizagem dos distintos conteúdos acadêmicos, tanto para os níveis básicos quanto para os superiores. A seção subsequente traz alguns apontamentos sobre a pedagogia dos multiletramentos, particularmente no ensino das línguas a partir do contexto linguístico e cultural do alunado.

## PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Nesta seção, propõe-se a refletir sobre a pedagogia dos multiletramentos, resultado do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Nova Londres (GNL) no qual se delineou a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012; GNL, 2021). A reflexão será direcionada ao ensino de PLA, com destaque ao contexto multilíngue e multicultural da Guiné-Bissau. Mas, antes de adentrar na pedagogia dos multiletramentos, convém trazer alguns apontamentos sobre o letramento no singular e letramento no plural. Buscando compreender as suas consequências no ensino e aprendizagem da língua.

## LETRAMENTO E LETRAMENTOS

No ensino de idioma, o letramento busca desenvolver certas habilidades e competências para o ensino e a aprendizagem dos discentes. É nesta proposição que o letramento se conceitua como um “conjunto de regras e procedimentos mecânicos para “transmitir” e “aprender” a ler e escrever da forma “correta” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Nesse sentido, o letramento não contempla as outras habilidades e competências que são também fundamentais para o ensino e aprendizagem da língua, sobretudo da língua adicional num contexto da diversidade linguística e cultural.

Essa visão de letramento como ato mecânico de “transmitir e aprender”, faz do aluno um sujeito passivo na sua aprendizagem e o limita em termos da produtividade e criatividade, limitando-o a seguir as diretrizes ou as normas que o habilitem a ter domínio das regras gramaticais socialmente valorizadas, sem que tenha oportunidade de refletir sobre as outras manifestações ou variedades linguísticas que circundam o seu cotidiano. Nesse sentido que a:

pedagogia do letramento tem significado, tradicionalmente, o ensino e a aprendizagem formais da leitura e

da escrita, considerando a padronização da língua nacional. Em outras palavras, tem sido um projeto cuidadosamente restrito a modos de uso da língua formalizados, monolíngues, monoculturas e governados por regras (GNL, 2021, p. 102).

Essa pedagogia negligencia o uso real da língua, à diversidade linguística e cultural dos aprendizes. Também não se adequa às novas demandas sociais que são requeridas nos mercados de trabalho e na comunicação num mundo globalizado e diversificado. Para suprir essa limitação de letramento tradicional, vai se propor, abranger e incluir os outros modos de comunicação e interação que fazem parte das vivências dos aprendizes. Passa então o letramento a ser concebido no plural, com vista a albergar outras práticas sociais e adequá-las às mudanças e evoluções inerentes à sociedade humana, onde os alunos podem aprender de forma ativa e reflexiva, relacionando os conhecimentos adquiridos com as suas realidades sociais.

Para tanto, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 62) defendem que

dadas as tendências estruturais atuais mais profundas, precisamos [...] de uma pedagogia de letramentos para o cidadão, centrada em alunos letrados, críticos, que se tornem agentes de seus progressos de conhecimento, capazes de contribuir com suas próprias ideias e de negociar as diferenças entre diferentes comunidades (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 62).

Ao contrário do letramento no singular, que visa a levar os alunos a um padrão, a uma língua nacional (monolinguismo), a escrever e ler de forma “correta”, o letramento no plural extrapola esse propósito tecnocrata, mecânico e gramaticista e busca formar cidadãos “capazes de navegar por diferentes contextos de uso da língua [...] capazes de atuar em um mundo multicultural altamente interconectado e globalizado” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO (2020, p. 62). A partir dessa proposição, entende-se que o ensino de língua adicional

não tem o efeito esperado se basear-se apenas no letramento, investindo exclusivamente na aprendizagem das regras gramaticais e leitura na língua-alvo, como se isso bastasse para que o aluno desenvolvesse as outras habilidades, oralidade e compreensão textual.

Os autores referenciados apontam que “é comum argumentar que nossos sistemas educacionais não estão voltados para as necessidades de uma economia e sociedade em rápidas mudanças” (p. 53), o que pode constituir os possíveis fatores para ingressos dos jovens no mercado de trabalho sem que apresentem “as habilidades consideradas essenciais à sociedade global e competitiva contemporânea” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 53). Pode-se levantar então alguns questionamentos, tais como: o que a escola poderia fazer para a formação dos jovens numa sociedade globalizada e competitiva? Como adequar a escola às rápidas mudanças sociais e tecnológicas?

Nesse sentido, a adequação do ensino às necessidades da sociedade pode constituir as possíveis soluções para a formação dos profissionais capazes de responder e adaptar as novas dinâmicas sociais. Para tanto, pode-se defender que as escolas precisam direcionar as suas ações e práticas educativas para atender essas mudanças inerentes à sociedade humana. No caso específico de ensino do PLA, as escolas não deveriam concentrar as suas ações e práticas educacionais exclusivamente na escrita e leitura mecanicista, sem incentivar o desenvolvimento das outras habilidades, tais como: leitura crítica dos fenômenos, desenvolvimento de trabalho cooperativo e interativo (trabalho em equipe), agilidade na tomada de decisão crucial, criatividade e comunicação oral, assim como inclusão de novas tecnologias digitais na sala de aula (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

No caso da Guiné-Bissau, convém refletir sobre os desafios que os discentes enfrentam na aquisição e aprendizagem do português o que às vezes os leva a concluírem a fase do ensino médio/secundário

sem ter domínio eficiente da língua, ficando assim limitadas e sem aprofundamento a leitura e escrita. Nessa ótica, pensar letramento no plural pode propiciar aos alunos as oportunidades de aprendizagem, conseqüentemente, a apropriação da língua portuguesa de forma eficiente, o que contribuiria para seu uso em distintos contextos.

De modo geral, o ensino guineense, sobretudo no ensino médio e superior, deve-se pautar pela formação dos alunos como sujeitos ativos, formando os cidadãos capazes de atuar no “sociedade do conhecimento” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 54), que não sejam apenas bem disciplinados e confiáveis, mas também capazes de assumir responsabilidades; que não sejam apenas, capazes de entender e receber ordens, mas que saibam resolver os problemas e inovar; que não se limitem a apresentar os níveis básicos de “letramento e numeramento”, mas que sejam profissionais capazes de comunicar em distintos ambientes acadêmicos, culturais, sociais etc. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

## MULTILETRAMENTOS: MULTIMODALIDADE E MULTICULTURALIDADE

O manifesto do Grupo de Nova Londres traz grandes contribuições para reflexão sobre ensino e aprendizagem num mundo conectado e globalizado onde as relações econômicas, culturais e linguísticas se convergem e se modificam constantemente. Na contemporaneidade, a globalização tem mostrado a dependência existente entre as nações, sobretudo no campo econômico e tecnológico. Nesse sentido, ensinar português como língua adicional à luz da pedagogia dos multiletramentos pode propiciar aos alunos espaço de aprendizagem e de reflexão sobre o mundo que os rodeia e a relação de assimetria de poder que nele se emana.

De acordo com Rojo (2012, p. 11), a pedagogia dos multiletramentos se firmou no colóquio realizado em Nova Londres, nos Estados Unidos da América. Nesse evento o “grupo dos pesquisadores de letramentos” se propõe a discutir as questões pedagógicas sobre “novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea”. As questões das novas tecnologias de informação e comunicação e a necessidade de “incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO, 2012, p. 12) tornam-se urgentes.

Rojo (2012) afirma que

o conceito de multiletramentos - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13).

Nessa esteira de reflexão, a pedagogia dos multiletramentos apresenta dois “multi”, primeiro, multiculturalidade, que abrange as “características das sociedades globalizadas” e, o segundo, multimodalidade dos textos contemporâneos (ROJO, 2012, p. 13). Entende-se que os multiletramentos buscam catalisar e incluir as diversas dimensões sociais, culturais, linguísticas etc., para o ensino tanto das línguas quanto dos outros conteúdos escolares.

Para essa pedagogia, a multiculturalidade procura contemplar as vastas diversidades culturais e linguísticas dos alunos, que geralmente tendem a ser negligenciadas no ensino da língua tanto materna quanto adicional. Quando a sua abordagem é centralizada no letramento, naquilo que é considerado um padrão a ser trilhado, por exemplo, uma língua e uma cultura nacional, deixando de fora as outras manifestações linguísticas e culturais. Já a multimodalidade alberga a “pluralidade de textos” (GNL, 2021, 102), que vem sendo

cada vez mais multimodais (escrito, visual, oral, gestual, dentre outros) devido às novas tecnologias e as diversidades dos seus usuários.

Constata-se que a pedagogia dos multiletramentos se direciona para um ensino inclusivo e crítico, reconhecendo as múltiplas vozes que os aprendizes trazem para a sala de aulas, os diversos locais da cultura popular, as novas mídias e as diferentes perspectivas que existem em textos do mundo real (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 138).

Conforme Dias (2013, p. 65), as “tecnologias da informação e da comunicação podem colaborar com as experiências de ensino e aprendizagem de maneiras diversas.” Ainda para a autora, essas tecnologias podem propiciar “momentos de maior interação, colaboração e cooperação entre os alunos, entre os alunos e os formadores e entre os alunos e os materiais pedagógicos disponibilizados no ambiente tecnológico” (2013, 65). A partir disso, Dias (2013) baseada em Rojo (2009), defende que os multiletramentos ou letramentos múltiplos “devem ser referendados porque proporcionam aos alunos, professores e a comunidade escolar os enfrentamentos requeridos pelos ‘letramentos valorizados, universais e institucionais’ sem, no entanto, desvalorizar os ‘letramentos das culturas locais’” (p. 69).

Acredita-se que a adoção da pedagogia dos multiletramentos pode ser benéfica e produtiva no ensino e aprendizagem da língua adicional, sobretudo no contexto da diversidade linguística e cultural da Guiné-Bissau. Formando indivíduos capazes de responder às demandas do mercado do trabalho, de mundo competitivo, cooperativo e interativo, que exige uso das novas tecnologias digitais. Isto é, exige dos sujeitos não apenas os conhecimentos curriculares tradicionalmente ensinados pelas instituições escolares, mas as habilidades e competências que a nova sociedade globalizada demanda. Ou seja, habilidades que se adequam ao trabalho pós-fordista (NLG, 1996).

O pós-fordismo substituiu as antigas estruturas hierárquicas de comando resumidas no desenvolvimento de técnicas de produção [...] trabalho não qualificado, repetitivo e irracional na linha de produção industrial [...] pós-fordismo, ou do capitalismo rápido, cada vez mais locais de trabalho estão optando por uma hierarquia achatada. Compromisso, responsabilidade e motivação são conquistados com o desenvolvimento de uma cultura de trabalho na qual os membros de uma organização se identificam com sua visão, missão e seus valores corporativos (NLG, 2021, p. 109).

Ainda conforme NLG (2021, p. 109), no pós-fordismo “As velhas cadeias verticais de comando são substituídas pelas relações horizontais do trabalho em equipe”. Nesse sentido, os autores da pedagogia dos multiletramentos argumentam que “em resposta às mudanças radicais que estão em curso na vida profissional, precisamos trilhar um caminho cuidadoso, que ofereça aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades para o acesso a novas formas de trabalho” (NLG2021, p. 111). Acrescenta que esse acesso pode ser feito por meio de linguagem, isto é, incentivar os alunos a desenvolver a capacidade de negociar, analisar criticamente as situações e intervir adequadamente a cada situação comunicativa.

Para proporcionar essas habilidades aos alunos, num contexto em que a língua do ensino não constitui a repertório cultural e linguístico dos aprendizes (por exemplo, na Guiné-Bissau), o desafio se torna grande em relação ao contexto de ensino da língua materna, razão pela qual se torna imprescindível refletir cuidadosamente sobre as modelos metodológicos e pedagógicos que possam ajudar os aprendizes a terem domínio da língua-alvo. Espera-se assim contribuir para que o português não seja entrave na produção, recepção e divulgação do conhecimento tanto na esfera acadêmica quanto social. No item a seguir serão apresentadas algumas considerações e retrospectivas.

## CONSIDERAÇÕES E RETROSPECTIVAS

Acredita-se que é preciso encarar o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau de forma que possa ser útil para os alunos, ou de modo geral, para os guineenses. Tomando em consideração a diversidade linguística e cultural do país, assim como a nova dinâmica de sociedade globalizada, heterogênea e novas tecnologias de informação e comunicação digital. Isto é, se o objetivo é formar cidadão com aptidão e criticidade, capaz de contribuir para o desenvolvimento do país, nesta “sociedade de conhecimento” que exige “letramentos para o mundo de trabalho”, a escola deve procurar formar indivíduos capazes de “ter pensamento crítico, de resolver problemas, de trabalhar colaborativamente e de influenciar colegas” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 62).

Para uma formação adequada ao novo mundo de trabalho, nova globalização e nova tecnologia digital, torna-se imprescindível trabalhar as diversas esferas dos multiletramentos na sala de aula; as multimodalidades dos gêneros discursivos e multiculturalidade inerentes à realidade social, cultural e linguística na qual os alunos estão inseridos. É inegável a importância e contribuição dos múltiplos meios de comunicação e informação na nossa vida cotidiana, por isso, os aprendizes devem estar aptos a usufruir desses recursos multimodais para suas aprendizagens, sejam elas em formato escrito, visual, audiovisual, gestual etc.

Diante disso, para atender às demandas local e global, a escola deve fomentar nos estudantes “habilidades do século XXI”, tendo em vista que “a economia mundial não paga mais pelo que as pessoas sabem, mas pelo que podem fazer com o que sabem” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 60). Por isso, ao invés do ensino e aprendizagem ser basicamente disciplinar e formal, deve-se pautar pelo ensino reflexivo e crítico, capaz de fomentar a formação crítica dos aprendizes nos diversos campos de aprendizagem,

estimulando as suas participações ativas nos desenvolvimentos acadêmicos, sociais e culturais etc. refletindo acerca das comunidades em consonância com outras comunidades, outras localidades e globalização, de modo que a globalização não seja um empecilho ou obstáculo impossível de se constituir de forma equilibrada. Fazendo, assim, aquilo que se pode considerar como “o objetivo último do ensino do português: *a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes*” (ANTUNES, 2003, p. 122 – grifo da autora).

Ao longo deste artigo, destacou-se o ensino de português como língua adicional e a pedagogia dos multiletramentos como as possíveis opções para potencializar e tornar produtivo o ensino da língua tanto adicional, estrangeira, quanto materna. Iniciou-se o texto com pequena contextualização da situação linguística da Guiné-Bissau, em seguida, foi apresentada uma reflexão sobre o ensino da língua adicional. Também foram apresentados alguns apontamentos sobre ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau, destacando os desafios e alguns avanços pontuais em relação à abertura de novos centros de formação de professores, com realce à importância de adequar essa formação à realidade guineense. Também foi apresentada de forma resumida a Pedagogia dos multiletramentos e sua relevância para ensino da língua no contexto multilíngue e multicultural.

Espera-se que este artigo contribua para subsidiar as reflexões e fomentar outras pesquisas sobre a formação docente, bem como sobre o sistema do ensino guineense, sob uma ótica reflexiva e crítica. Ainda, potencializar os estudos acerca da formação dos cidadãos aptos a corroborar com o desenvolvimento do país, assim como valorizar o seu patrimônio (línguas e culturas), pois a língua e cultural são indissociáveis (MENDES, 2015), por isso, o ensino da língua não deve isolar a cultura. Ainda conforme Mendes (2015), “importa para o professor compreender a cultura em sua dimensão simbólica, história e complexa, sempre atravessada pela mudança e pelo movimento e contato com outras línguas e culturas

(MENDES, 2015, p. 215)”. Em suma, urge investir na formação docente, no ensino e aprendizagem, na pesquisa, na elaboração dos materiais didáticos e adoção das abordagens metodológicas adequadas à realidade linguística e cultural da Guiné-Bissau.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2007.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro/interação**; São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARCELONA. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**, Barcelona, junho de 1996.
- CÁ, Imelson Ntchala; RUBIO. Cássio Florêncio. **O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau**. Campinas, jan./abr. 2019
- CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. Campinas, 2005.
- DIAS, Anair Valenia Martins. **Recepção e produção do gênero autobiografia mediadas por tecnologias digitais**. Campinas, SP, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Editora Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.
- GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, 2021. p. 101-145.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.
- LEFFA, Vílson J.; IRALA, Valesca B. **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

MENDES Edleise. A Ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de Le/L2. **Entre Línguas**, Araraquara, 2015.

NAMONE, Dabana **A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC**: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional. UNESP: Campus de Araraquara, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de língua no Brasil: história e reflexões prospectivas, In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

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

ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANÉ, Samba. Os Desafios da Educação na Guiné-Bissau. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 27, n.1, p. 55-77, jan/jun 2018.

SANTOS, Eloise Andréia dos; RIBEIRO, Éllen Lisbôa Moreira. Qual é a letra? uma perspectiva lúdica didática para a familiarização das convenções ortográficas do [s] e do [z] no ensino de português como língua materna. In: VASCONCELOS, Sílvia Ines C. de (Org). **Lucidade no Ensino de Português como língua materna e não-materna**. São Paulo: Mentis Abertas, 2021.

YURNA, Albate; SOUZA, Kaline Araujo Mendes de. **Português na Guiné-Bissau**: Sobre o Estatuto da Língua, seu Ensino e a Formação docente. Ed. Repositório da Unilab, 2019.

# SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

## **Aldenir Chagas Alves**

Doutorando a partir de março de 2019 pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem-Curso de Doutorado da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. (UFG - Regional Catalão), com orientação do Prof. Dr. Bruno Franceschini. Possui Mestrado em Estudos da Linguagem (2014) pelo mesmo programa e universidade. Especialização em Metodologia de Ensino (2001) pela UFU (Universidade Federal de Uberlândia), Graduação em Letras (1997) pela UEG (Universidade de Goiás), unidade de Morrinhos. Realizou o estágio de mestrado no Centro Línguas, financiado pela CAPES, na UFG. É professor de Língua Portuguesa do ensino médio, efetivo na Secretaria Estadual da Educação desde 1999. Professor efetivo da rede municipal de educação de Caldas Novas desde 2006, na qual exerce atualmente no Departamento de Comunicação, a função de editor e mantenedor de publicações institucionais em sites e rede social da Secretaria. É Integrante do GEDIS (Grupo de Estudos Discursivos) pela UFG, coordenado pela Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza; desenvolveu pesquisa de Mestrado com o título O discurso trágico na moda de viola e integra atualmente o LEDIF, Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultiano, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia cadastrado no diretório de grupos do CNPq, sob coordenação do Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1162425336885590>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-5924-2045>

*E-mail:* [chagasaldenir@gmail.com](mailto:chagasaldenir@gmail.com)

## **Aline Moreira Fonseca nascimento**

Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás - Cidade de Goiás (POSLLI). Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás/Jussara (UEG). Graduada em Pedagogia (UNINTER); Especialista em Língua Portuguesa e Linguística (UEG). Professora efetiva da rede municipal de Jussara; Técnica em Secretaria Escolar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Participa do Grupo de pesquisa GEFOLE - sobre Formação de Professoras/es de Línguas Educação Linguística (Multi)letramentos da Universidade Estadual de Goiás. Participa do Grupo de Estudos GEGDEL - Grupo de Pesquisa Gênero Discursivo e Ensino de Língua da Universidade Federal de Catalão. Possui cursos na área de revisão textual.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8581341065489383>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-5307-5610>

*E-mail:* [alinemoreiradafonseca@gmail.com](mailto:alinemoreiradafonseca@gmail.com)

**Anair Valênia Martins Dias**

Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília-UNB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Federal de Catalão (UFCA). Professora Adjunta do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (IEL/UFCA). Coordenadora do GEGDEL-Grupo de Estudos em Gêneros Discursivos e Ensino de Línguas. Membro da American Organization of Teachers of Portuguese-AOTP. Membro da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira-SIPLE. Doutora pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, no programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, área de concentração em Linguagem e Tecnologias, com linha de pesquisa em Linguagem, Ensino e Mediação Tecnológica (2013). Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU, área de concentração em Linguística e Linguística Aplicada (2005). Atua na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, desenvolvendo pesquisas principalmente com os seguintes temas: Língua Portuguesa como Língua Estrangeira-PLE, Multiletramentos, Multissemioses, Formação de Professores, Linguística Aplicada, Educação a Distância, Gêneros Discursivos e Análise do Discurso. Desenvolve atualmente o projeto de pesquisa MULTISSEMIOSES, MULTILETRAMENTOS E MULTICULTURALISMOS NA CONSTITUIÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: INTERFACES TEÓRICO-PRÁTICAS e investiga questões relacionadas à constituição e ensino dos gêneros cânones e digitais, ensino de língua e gênero, tecnologia no ensino de língua. Foi coordenadora dos processos de formação continuada das áreas de Língua Portuguesa e Literatura da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3328549658105742>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-8776-9124>

*E-mail:* [anair\\_valenia@hotmail.com](mailto:anair_valenia@hotmail.com)

**Annaihê Catherine dos Anjos Ribeiro**

Especializada em Docência para a educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2022). Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (2014). Desde 2015, é professora de Língua Portuguesa na educação básica (ensinos fundamental e médio) e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Secretaria de Educação do Distrito Federal-, buscando um processo de ensino-aprendizagem significativo para a comunidade escolar em que atua. Entre os anos de 2017 a 2020, atuou como professora de produção textual em cursos técnicos no Centro de Educação Profissional (CEP- Escola Técnica de Planaltina-DF), com a finalidade de mostrar a seus alunos a importância do domínio textual para o mundo do trabalho. Em 2021, em regime de aluno especial, iniciou estudos acerca da Linguística Sistemico-Funcional -LSF- ao cursar a disciplina Tópicos em Análise do discurso I, no programa de pós-graduação em linguística da Universidade de Brasília, deu continuidade cursando as disciplinas LSF II (2021) e LSF I (2022). O seu principal interesse de estudo é grande área: Linguagem e Sociedade; linha de pesquisa: Discursos e recursos sociosemióticos em uma perspectiva crítica.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6866105479387536>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-2605-8935>

*E-mail:* [professoraannaribeiro@gmail.com](mailto:professoraannaribeiro@gmail.com)

**Bruno Franceschini**

Docente dos cursos de graduação e de pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão. É graduado em Letras - Português e Inglês - pela Universidade Estadual de Maringá (2009), Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM (2012), Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (2017). Membro do GT de Estudos Discursivos Foucaultianos da ANPOLL. Pesquisador do Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos (LEDIF-UFU/CNPq) da Universidade Federal de Uberlândia e vice-líder do LEFGO (Laboratório de Estudos Foucaultianos de Catalão - CNPq). Membro da Comissão de Análise do Discurso da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e membro do Conselho Editorial do periódico *Cadernos de Linguística*, também vinculado à ABRALIN. Desenvolve suas pesquisas e orientações no âmbito dos Estudos Discursivos Foucaultianos, com os seguintes temas: dispositivo, processos de subjetivação, práticas de confissão e práticas de liberdade. Em 2013, obteve a segunda colocação no Concurso de Teses e Dissertações da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso. Foi contemplado no Edital de Fomento - FUNAPE 02/2022, no Programa de Apoio do Jovem Pesquisador.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6500891852311652>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-1661-4835>

*E-mail:* [bfranceschini@ufcat.edu.br](mailto:bfranceschini@ufcat.edu.br)

**Carlos Henrique Alves Vieira**

Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão, com bolsa de doutorado CAPES. Mestre em Estudos da Linguagem pela UFG/ Catalão com bolsa CAPES. Atuou/atua em todas as etapas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Já atuou também no Ensino Superior no Curso de Letras do Uniplan-DF nas disciplinas de Linguística I, Leitura e Produção de Textos, Teorias do Texto, dentre outras. Realiza pesquisa com base teórico-analítica da Linguística Sistemico-Funcional, com foco no Sistema de Avaliatividade. Tem interesse e pesquisa sobre questões de gênero e discurso, terminologia LGBTQIAP+, letramento queer e prevenção ao HIV e linguagem.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3562984154888775>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-7170-0715>

*E-mail:* [carlosvieira.lsf@gmail.com](mailto:carlosvieira.lsf@gmail.com)

**Edna Cristina Muniz da Silva**

É professora associada do departamento de linguística, português e línguas clássicas da universidade de Brasília, graduada em letras-licenciatura em língua portuguesa e literatura pela universidade de Brasília (1987); mestrado em linguística pela universidade de Brasília (1995) com o trabalho "a coesão em textos produzidos por alfabetizando adultos"; doutorado em linguística pela universidade de Brasília (2007) com o trabalho "gêneros e práticas de letramento no ensino fundamental". desenvolve pesquisa na área de linguagem e sociedade, linha de pesquisa "discurso e recursos socio semióticos em uma perspectiva crítica", com ênfase no ensino da leitura e da escrita de gêneros

textuais baseada na linguística sistêmico-funcional. atualmente coordena o projeto de pesquisa intitulado leitura e escrita de gêneros textuais na escola e na vida, em que estão sendo descritas as etapas e fases dos gêneros textuais em livros didáticos de língua portuguesa voltados para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. é líder do grupo de pesquisa leitura e produção de gêneros nas práticas sociais, escolares e profissionais (dgp. cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4697850600372919). coordenou o projeto de língua portuguesa do programa residência pedagógica no período outubro/2020 a março/2022.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3082159562604784>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-9626-5414>

*E-mail:* [ednacris@gmail.com](mailto:ednacris@gmail.com)

### **Eduardo Antônio Borges dos Santos**

Professor efetivo do Município de Caldas Novas atuando em todas as etapas da Educação Básica e EJA, formado em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Goiás/UEG-UnU Pires do Rio, especialista em Atendimento Educacional Especial - AEE, mestre em Estudos da Linguagem pelo PPGEL/UFCAT, doutorando em Estudos da Linguagem pelo PPGEL/UFCAT.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8185593819968822>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-6779-2992>

*E-mail:* [edu.abs@hotmail.com](mailto:edu.abs@hotmail.com)

### **Elvis de Souza Alves**

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão, com projeto na linha 03 - Língua, Linguagem e Cultura. Graduado em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT, 2023), e também, é graduando em Pedagogia pela mesma universidade. Foi participante voluntário no programa de Iniciação à Pesquisa Científica, Tecnológica e em Inovação da Universidade Federal de Catalão, desenvolvendo o plano de trabalho Revisão Sistemática da Literatura sobre Letramento Digital e Formação de Professores no período de 2001 a 2020, sob orientação da Profa. Dra. Maria Paulina de Assis, entre os anos de 2020 e 2021.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0816965438798635>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-5207-3605>

*E-mail:* [elvis.de.souza.alves@gmail.com](mailto:elvis.de.souza.alves@gmail.com)

### **Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida**

Pós-doutora em Letras pela UNIFESP - Guarulhos, Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Campus de Araraquara. Graduada em Letras - Licenciatura em Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Professora Adjunta do Instituto dos Estudos da Linguagem e do Programa de \

pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão, Coordenadora do Centro de Línguas. Orienta pesquisas na área de formação de professores e análise do discurso Sistêmico-Funcional, mais especificamente, com o foco no estudo da avaliação na linguagem - sistema de avaliatividade - Appraisal System.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9997730511011881>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-6122-4038>

*E-mail:* [fabiolasartin@ufcat.edu.br](mailto:fabiolasartin@ufcat.edu.br)

### **Fernanda Gurgel Prefeito**

Advogada e licenciada em Letras (habilitação Português e Inglês) pela Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística - UAELL - da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão - UFG/RC. Foi bolsista PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES, nos anos de 2014 a 2016. Atuou como professora de inglês no Centro de Línguas na UFG- Regional Catalão. É membro do GEPLAEL. Atualmente é aluna do Programa de Doutorado em Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Catalão e bolsista FAPEG.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8951606805299680>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-3565-5977>

*E-mail:* [fernanda\\_gpref@hotmail.com](mailto:fernanda_gpref@hotmail.com)

### **Fidel Quessana Mbana**

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (PPGEL/ UFCAT). Bolsista da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior. Membro do GEGDEL-Grupo de Estudos em Gêneros Discursivos e Ensino de Línguas.

*E-mail:* [fidelmbana10@gmail.com](mailto:fidelmbana10@gmail.com)

### **Gabriela Assunção Santos**

Discente do curso Letras Português e Inglês da Universidade Federal de Goiás. Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência - PIBID 2018-2019. Pesquisadora do Programa de Licenciatura - PROLICEN desde 2018. Técnica em Informática pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2806660664028330>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-5098-8956>

*E-mail:* [gabi-ptu@hotmail.com](mailto:gabi-ptu@hotmail.com)

**Geane do Socorro Rovere Leal Pinheiro**

Mestranda no programa de pós-graduação de estudos da linguagem da Universidade Federal do Catalão. Especialista em Linguística, graduada em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará. Coordenadora de projetos educacionais na Evoluir.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0717982563027218>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-0324-8071>

*E-mail:* [geanerovere@hotmail.com](mailto:geanerovere@hotmail.com)

**Hellyana Rocha e Silva**

Doutoranda em Estudos da linguagem pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Mestra em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal do Tocantins (2017), Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Tocantins (2016) e Graduada em Letras: português e respectivas literaturas pela mesma universidade (2013). É professora efetiva do Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí; tem experiência como docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Nos últimos anos desenvolveu estudos na área das Letras, com ênfase em Literatura brasileira de autoria feminina, crítica feminista e teorias de gênero, analisando, principalmente, questões relacionadas à representação, identidade e subjetividade femininas.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4674173789896052>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-4219-9866>

*E-mail:* [hellyana.rocha@ifgoiano.edu.br](mailto:hellyana.rocha@ifgoiano.edu.br)

**Ingride Chagas Gomes**

É Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Goiás (UFG) e graduada em Letras Português e Inglês pela UFG. Atualmente, é integrante do grupo de pesquisa GEPLAEL, coordenado pela professora Dr. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida. Possui experiência com o ensino de Língua Inglesa e suas pesquisas têm enfoque na formação de professores, Linguística Aplicada e Linguística Sistêmico-Funcional.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5937627107867802>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-9110-0968>

*E-mail:* [ingridecgomes@gmail.com](mailto:ingridecgomes@gmail.com)

**Jéssica Cantele de Freitas**

Possui graduação em Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É mestra e doutoranda em Letras, com ênfase em Estudos Linguísticos, pela Universidade

Federal de Santa Maria (UFSM). Atua como professora de Língua Portuguesa e Redação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na rede de ensino privada.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2428283842807938>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-8310-8284>

*E-mail:* [jcantelefreitas@gmail.com](mailto:jcantelefreitas@gmail.com)

### **Joaquim Generoso de Freitas Neto**

Possui graduação em Letras - Português/Inglês e Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (2011). Atualmente é Professor Universitário - Goiatuba na instituição Centro Universitário Unicerrado. É membro do NDE do curso de Letras. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Estrangeira. Possui pós graduação em Linguística Aplicada pela APOGEU - Faculdade de Brasília e em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Portuguesa e Literatura pela faculdade FAVENI (2021). Mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/7275866945434390>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-6846-5785>

*E-mail:* [joaquim\\_freitas19@hotmail.com](mailto:joaquim_freitas19@hotmail.com)

### **Kézia Viana da Silva**

Mestranda em Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Federal de Catalão (UFCAT em transição). Graduada em Letras - Português na Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Desenvolveu os trabalhos Discurso e construção de identidades de gênero a partir de relatos de sujeitos transexuais (2017-2018), e Identidades transexuais: discursos e verdades de resistência aos dispositivos padronizadores da subjetividade (2018-2019), vinculados ao projeto Dispositivo de poder e práticas de subjetividade na atualidade coordenados pelo Prof. Dr. Antônio Fernandes Júnior. Desenvolveu os trabalhos Intimidades: signos da morte como expressão do erotismo em contos de autoria feminina, (2019-2020) e Erotismo e Representações do prazer feminino em 50 versões de amor e prazer (2019-2020) vinculados ao projeto Ficção erótica de autoria feminina: antologias de contos de escritoras brasileiras coordenados pela Profa. Dra. Luciana Borges. É vinculada ao grupo de pesquisa Dialogus - Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho, do(a) Universidade Federal de Catalão.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1947718565573141>

*ORCID:* <https://orcid.org/0009-0004-6159-206X>

*E-mail:* [keziaviana231@gmail.com](mailto:keziaviana231@gmail.com)

### **Larissa Rodrigues da Costa**

Graduada em licenciatura em Letras (Português & Inglês) pela Universidade Federal de Catalão- UFCat. Foi voluntária do Programa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBIT) na área de ensino de português para

índigenas. Trabalhou como professora de inglês na escola Home Idiomas (2019 - 2020). Aluna do mestrado em Estudos da Linguagem, atua como pesquisadora das tendências metodológicas do ensino de Inglês. Atualmente trabalha como professora autônoma de Inglês.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9501502317226342>

*ORCID:* <https://orcid.org/0009-0006-4324-2669>

*E-mail:* [larissa.rodriguescosta2000@gmail.com](mailto:larissa.rodriguescosta2000@gmail.com)

### **Leandra Aparecida Mendes dos Santos Rodrigues**

Possui graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás (2003). Pós-Graduação "Lato-Sensu" em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2005). Atualmente é professor IV pela Secretaria da Educação de Goiás. Mestrado em Ensino Educação Básica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Câmpus Urutaí (2021). Doutoranda em Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Catalão. Pesquisa na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação das relações étnico-raciais, relações étnico-raciais, educação, língua portuguesa, linguagem e literatura.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1151524637468229>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-0723-3520>

*E-mail:* [leandra.aparecida@hotmail.com](mailto:leandra.aparecida@hotmail.com)

### **Lucas Eduardo Marques Santos**

Doutorando pelo programa de Pós-graduação Strictu-sensu Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem- PPGEL pela Universidade Federal de Goiás Regional Catalão, atual Universidade Federal de Catalão (em Transição). Mestre pelo programa de Pós-graduação Strictu-sensu Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem- PPGEL pela Universidade Federal de Goiás Regional Catalão. Possui Especialização lato-sensu em Educação Inclusiva com Ênfase em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2015). Possui graduação em Letras - Libras pela Universidade Federal de Goiás (2013). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada. Atualmente é tradutor intérprete em linguagem de sinais da Universidade Federal de Goiás. Participa dos Grupos de Estudos SAL e GEPLAEL.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6988438530011479>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-7671-1333>

*E-mail:* [lems.lucas@gmail.com](mailto:lems.lucas@gmail.com)

### **Luciana Borges**

É Doutora em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás (2009), Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (1999) e Graduada em Letras pela Universidade Federal de Goiás (1995). Atualmente é professora da Universidade Federal de Catalão e atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UFG).

Realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade Federal de Santa Catarina, com supervisão da professora Tânia Regina O. Ramos. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura de Autoria Feminina, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos de gênero, crítica feminista, erotismo e pornografia. É autora do livro "O erotismo como ruptura na ficção brasileira de autoria feminina: estudo sobre Clarice Lispector, Hilda Hilst e Fernanda Young" (Ed. Mulheres, 2013) e organizadora de "A mulher na escrita e no pensamento: ensaios de literatura e percepção" (Funape, 2013) e "O corpo na literatura e na arte: teorias e leituras" (Depecac, 2013), Problemas de gênero (2016), Tessituras Literárias (Mercado de Letras, 2017), Letras insubmissas (2020), entre outros. É integrante do grupo de pesquisa Dialogos - Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho e do GT ANPOLL - A mulher na literatura.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2021968844060161>

*ORCID:* <http://orcid.org/0000-0003-0018-2425>

*E-mail:* [borgeslucianab@gmail.com](mailto:borgeslucianab@gmail.com)

#### **Luciane Guimarães de Paula**

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás\_\_UFG (2010), mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade de Brasília\_\_UnB (2004), graduada em Língua Inglesa e Literatura de Expressão em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Uberlândia\_\_UFU (1999) e bacharel em Direito pelo Centro de Ensino Superior de Catalão\_\_CESUC (2015). Foi professora Adjunto, em regime de dedicação exclusiva, na Universidade Estadual de Goiás, Campus de Morrinhos entre 2004 a 2010. Após aprovação em novo concurso, ingressou para o quadro de docentes da UFCAT em 2010, onde trabalha atualmente como professora associada, nível 1, exerceu cargo administrativo de Coordenadora de Curso de Graduação entre 2012 e 2014 e também a Coordenação do Centro de Línguas, Projeto de Extensão do Curso de Letras. Desenvolve Projeto de Pesquisa sobre desenvolvimento profissional do professor e tem como áreas de interesse a formação de professores, identidade profissional, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e metodologia do ensino de línguas estrangeiras.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0709653533681655>

*E-mail:* [luciane\\_sguimaraes@hotmail.com](mailto:luciane_sguimaraes@hotmail.com)

#### **Maiune de Oliveira Silva**

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (PPGEL/ UFCAT), Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão (UFG/RC/2017) e Graduada em Letras pela mesma instituição (2015). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História do Português (GEPHPOR) e Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8860405741904592>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-8498-9420>

*E-mail:* [oli.maiunes@gmail.com](mailto:oli.maiunes@gmail.com)

**Ludimilla Moreira Marques**

Licenciada em Letras- Português/ Inglês pela UNIUUBE, atualmente é professora concursada de língua inglesa na rede pública de educação do estado de Minas Gerais.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1820911835746175>

*E-mail:* [ludimillamarques@live.com](mailto:ludimillamarques@live.com)

**Maximiano Antônio Pereira**

Doutorando em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem. Graduado em Letras (Português e Inglês) pela Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística - UAELL - da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão-UFCat. Foi bolsista PROLICEN/ PIBIC - Programa Bolsas de Pesquisa na Licenciatura, financiado pela Pró-reitoria de Graduação da UFG, nos anos de 2016, 2017 e 2018. Atua como professor de literatura e redação na rede privada em Catalão-GO e atualmente como membro do GEDIS - Grupo de Estudos Discursivos liderado pela Profa Dra Grenissa Bonvino Stafuzza vem se aprofundando enquanto pesquisador/bolsista (CAPES) nos estudos de Bakhtin e o Círculo.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0193500953540169>

*E-mail:* [maximianoantonio@icloud.com](mailto:maximianoantonio@icloud.com)

**Mirna Cibelle Barcelos de Aguiar**

Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, pela Universidade de Brasília, atualmente é mestranda em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade, na mesma instituição.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2885629050347117>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-2852-1644>

*E-mail:* [mirna.barcelosa@gmail.com](mailto:mirna.barcelosa@gmail.com)

**Neuzamar Marques Barbosa**

Possui graduação em Letras -Português/Inglês- (1996), especialização em Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (2005), mestrado em Estudos de Linguagem (2015), todos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e atualmente é Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Atua como professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental, da rede pública estadual de Mato Grosso. É membro do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (GEPLAEL) e da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (APLIEMT). Já atuou como professora formadora de Língua Inglesa no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato

Grosso (CEFAPRO). Sua experiência profissional abrange o ensino fundamental e médio e a formação contínua de professores em escolas públicas.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1622705815273955>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-9844-6224>

*E-mail:* [neuzamar@yahoo.com.br](mailto:neuzamar@yahoo.com.br)

### **Pabrcia Abadia Pereira Félix**

Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão, onde se dedica a pesquisas na área da Linguística Sistêmico-Funcional. Em 2019, concluiu o mestrado em Estudos da Linguagem pelo (PPGEL/ UFG/RC). Graduada em Letras com habilitação em Português e Inglês, em 2016, na Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística (UAELL/UFG/RC). É membro do GEPLAEL (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2052359732555331>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-7216-5574>

*E-mail:* [pabrciacpfelix@gmail.com](mailto:pabrciacpfelix@gmail.com)

### **Sara Regina Scotta Cabral**

Possui Mestrado (2002) e Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2007). Realizou pós-doutoramento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a supervisão da Profa. Dra. Leila Barbara, abordando os processos verbais no discurso jornalístico. Faz parte do Grupo do CNPq SAL (Sistêmica, Ambientes e Linguagens), da Linha de Pesquisa Linguagem no Contexto Social (UFSM) e do Grupo de Estudos em Linguística Funcional (UFOP). É membro a Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina (ALSFAL). Atualmente é Professor Associado III da Universidade Federal de Santa Maria, onde atua em cursos de graduação e de pós-graduação. Suas pesquisas envolvem Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem com foco em Língua Portuguesa na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional e do Sistema de Avaliatividade

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9037816308995897>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-0303-0737>

*E-mail:* [sara.scotta.cabral@gmail.com](mailto:sara.scotta.cabral@gmail.com)

### **Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves**

Doutora em Análise Linguística pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Possui Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), onde atua na graduação e na pós-graduação (Mestrado em estudos da Linguagem). Coordena o projeto de pesquisa Dicionário escolar: reflexões e possibilidades. Como pesquisadora, atua, principalmente, nas

áreas de Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, Terminografia e Sociolinguística. Faz parte do grupo de pesquisa "Pesquisas em léxico".

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/7720196557038682>

*E-mail:* [sheilaçpgoncalves@outlook.com](mailto:sheilaçpgoncalves@outlook.com)

### **Silvania Aparecida Alvarenga Nascimento**

Graduada em Letras – Português, pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, Especialista em Docência do Ensino Superior, pelo Pitágoras/Unopar. Especialista em Literatura e Ensino, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestre em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal de Catalão - UFCAT. Atualmente é doutoranda em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal de Catalão - UFCAT.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2327193600293113>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-9532-5689>

*E-mail:* [aparesilvania5@gmail.com](mailto:aparesilvania5@gmail.com)

### **Terezinha de Assis Oliveira**

É Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Graduada em Letras pela UFU. Atualmente, é professora do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Suas áreas de atuação compreendem Ensino de Línguas Estrangeiras, Língua Inglesa, Culturas de Língua Inglesa e Linguística Aplicada. É membro do Grupo em Estudos Contrastivos – GECon (UFU/CNPq).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3140346526525800>

*ORCID:* <https://orcid.org/0009-0007-3387-3501>

*E-mail:* [terezinha63@ufcat.edu.br](mailto:terezinha63@ufcat.edu.br)

### **Thainá Pereira Gonçalves**

Mestranda em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão, com projeto na linha de literatura, memória e identidade. Graduada em Letras - Português pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Participante do grupo de pesquisa Dialogos - Grupo de Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho. Foi pesquisadora bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC - UFG; CNPq), no período de 2017-2019, desenvolveu plano de trabalho de Iniciação Científica, no período de 2017-2018, na área de pesquisa Análise do Discurso de vertente bakhtiniana, com enfoque na verbocovisualidade para análise de enunciação seriada visando as relações dialógicas instauradas pelo caráter dialógico da linguagem. Durante os anos 2018-2019, atuando como bolsista, deu continuidade à pesquisa supradita aprofundando no conceito bakhtiniano da constituição da identidade através das relações dialógicas travadas no campo discursivo. Participou do programa de formação docente Residência Pedagógica durante os anos 2018-2019

e 2020-2021, elaborando atividades como leitura e reflexões teóricas, bem como produção de material didático a ser utilizado nas regências das aulas do projeto. Desenvolveu pesquisa referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na área de Literatura, especificamente voltada à literatura contemporânea brasileira, analisando a obra literária Oito do sete, de Cristina Judar, sob o viés da temática dos estudos de gênero e sexualidade, com enfoque na visibilidade das relações lesbianas nesta narrativa.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8517525750966839>

*E-mail:* [thainagoncalves.ufg@gmail.com](mailto:thainagoncalves.ufg@gmail.com)

### **Vanessa Regina Duarte Xavier**

Possui graduação em Letras Portuguesas pela Universidade Federal de Goiás (UFG) - Regional Catalão (RC) (2007) e doutorado em Letras, pelo programa de Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (2012). Atualmente, é professora da Universidade Federal de Catalão, em implantação, diretora do Instituto de Estudos da Linguagem, atuando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) desta instituição. É pós-doutora pelo Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD) pela UFG/RC (PPGEL) e pesquisadora participante do "Grupo de Estudos e Pesquisas em História do Português" (GEPHPOR). Coordena o projeto de pesquisa "Investigações sócio-históricas do Português Brasileiro".

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8615393836970411>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-6718-2361>

*E-mail:* [vrdxavier@gmail.com](mailto:vrdxavier@gmail.com)

### **Wáquila Pereira Neigrames**

Doutoranda no programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem pela UFCAT. Possui graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Goiás (2012) e mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás (2019). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras Libras, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, educação inclusiva, inclusão escolar, geogebra e lúdico.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/194693591911717>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-9840-8340>

*E-mail:* [waquilapn@gmail.com](mailto:waquilapn@gmail.com)

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

- abordagem comunicativa 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- abordagem crítica 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- abordagem didática 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- acessibilidade 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- aprendizado 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- aprendizagem 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- artes cênicas 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- artes visuais 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

## B

- biologia 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

## C

- ciências naturais 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- coerência textual 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- computação 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- comunicação 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- comunidade surda 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- conhecimento 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- conscientização 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- contextualização 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- covid-19 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- cultura 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- cultura digital 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

- culturas indígenas 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

## D

- desenvolvimento 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- desigualdade social 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- didática 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- direitos 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- direitos humanos 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- disciplina 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- distanciamento social 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

## E

- educação 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- educação básica 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- espanhol 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- ética 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

## F

- física 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

## G

- gênero musical 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- globalização 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

## H

- história 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

## I

- ideologias 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- inglês 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380
- interação social 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

interculturalidade 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

interdisciplinar 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

interpretação 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

## L

letramento digital 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

letramentos críticos 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

letras 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

libras 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

língua desinais 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

linguagem 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

língua portuguesa 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

linguística 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

literatura 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

## M

matemática 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

movimentos sociais 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

multiletramentos 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

multimodalidade 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

música 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

## N

noções metodológicas 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

## P

pedagogia 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

período pós-pandêmico 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

pesquisa 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

planejamento adaptado 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

poesia 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

política 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

políticas educacionais 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

políticas públicas 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

português 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

prática pedagógica 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

práticas discursivas 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

## R

reflexão crítica 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

relações sociais 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

romance 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

## S

sociedade 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

sociedade digital 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

sociolinguística 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

## T

tecnologia 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

tendências metodológicas 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

## V

variação linguística 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

vírus 22, 104, 107, 138, 199, 349, 362, 363, 368, 370, 380

[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.PIMENTACULTURAL.com)

# ESTUDOS DA LINGUAGEM

lentes para a leitura  
do mundo pós-pandêmico

X SEPPEGEL – Seminário de Pesquisa do Programa de  
Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

