

ORGANIZADORES

Bougleux Bomjardim da Silva Carmo
Denise de Lima Santiago Figueiredo

TRÂNSITOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

ESPAÇOS ENTRE TEORIA,
CULTURA E FORMAÇÃO
DOCENTE



ORGANIZADORES

Bougleux Bomjardim da Silva Carmo
Denise de Lima Santiago Figueiredo

TRÂNSITOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

ESPAÇOS ENTRE TEORIA,
CULTURA E FORMAÇÃO
DOCENTE



2020
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Adilson Cristiano Habowski, Universidade La Salle, Brasil.
Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil.
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Aline Corso, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.
Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina / Faculdade Avantis, Brasil.
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil.
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Bárbara Amaral da Silva, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil.
Bianca Gabriely Ferreira Silva, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Carolina Fontana da Silva, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil.
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil.
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Doris Roncareli, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ederson Silveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Elaine Santana de Souza, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.

Elisienne Borges Leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
Elizabete de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil.
Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.
Fabiano Antonio Melo, Universidade de Brasília, Brasil.
Felipe Henrique Monteiro Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil.
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil.
Gabriella Eldereti Machado, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Heliton Diego Lau, Universidade Federal do Paraná, Brasil.
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil.
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil.
Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
João Henriques de Sousa Junior, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil.
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil.
Junior César Ferreira de Castro, Universidade de Brasília, Brasil.
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Katia Bruginski Mulik, Universidade de São Paulo / Secretaria de Estado da Educação-PR, Brasil.
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Leo Mozdzenski, Universidade Federal da Pernambuco, Brasil.
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Litiéli Wollmann Schutz, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil.
Lucas Martinez, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil.
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás / Instituto Federal de Goiás, Brasil.
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
Marcia Raika Silva Lima, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil.
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil.
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil.
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil.
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil.
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Maurício Silva, Universidade Nove de Julho, Brasil.
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil.
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil.
Miriam Leite Farias, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Patrícia Bieging, Universidade de São Paulo, Brasil.
Patrícia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Ramofly Bicalho dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil.
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Robson Teles Gomes, Universidade Católica de Pernambuco, Brasil.
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil.
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil.
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Tayson Ribeiro Teles, Instituto Federal do Acre, Brasil.
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins, Brasil.
Thiago Soares de Oliveira, Instituto Federal Fluminense, Brasil.
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil.
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Vanessa de Andrade Lira dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil.
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, 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.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	fanjianhua / Freepik
Editora executiva	Patricia Bieging Daiane Conceição Simões Santos João Ricardo da Silva Meireles
Revisão	Priscila Alves Pereira Raquelli Natale Valci Vieira dos Santos
Organizador	Bogleux Bomjardim da Silva Carmo Denise de Lima Santiago Figueiredo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T842 Trânsitos linguísticos e literários: espaços entre teoria, cultura e formação docente. Bogleux Bomjardim da Silva Carmo, Denise de Lima Santiago Figueiredo - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 214p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88285-01-5 (eBook)

978-65-88285-02-2 (brochura)

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Leitura. 4. Linguagem.
5. Formação docente. I. Carmo, Bogleux Bomjardim da Silva.
II. Figueiredo, Denise de Lima Santiago. III. Título.

CDU: 80

CDD: 800

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.015

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com

AGRADECIMENTOS

Há alguns anos, entramos no caminho da pesquisa científico-acadêmica. Nesse percurso, entendemos que as descobertas são válidas quando se unem às experiências de outros sujeitos que também anseiam desvendar novos conhecimentos. Entoando, pois, o mesmo coro, em prol da ciência, da pesquisa e do pensamento analítico, certamente, alçaremos o engajamento necessário, por meio de ações concretas para discussão de questões que afligem não apenas o universo literário e linguístico, mas, sobretudo, o próprio fazer pedagógico.

Diante disso, nós organizadores, Bougleux Bomjardim da Silva Carmo e Denise de Lima Santiago Figueiredo, queremos externar nossos agradecimentos, especialmente aos pesquisadores e pesquisadoras que concordaram em publicar seus textos neste livro. Esses trabalhos são frutos de debates contínuos, leituras, pesquisas, aulas e experiências docentes e acadêmicas. É com imensa satisfação que recebemos o “sim” de cada um e cada uma, esperamos não ser o último, mas o primeiro ato de uma série de manifestações na direção do conhecimento interdisciplinar, questionador, inspirador e múltiplo.

Obrigado, obrigada à:

Aline Santos de Brito Nascimento

Crysna Bomjardim da Silva Carmo,

Débora Silva Rezende

Edson Pantaleão Alves

Eliana Costa Sausmickt

Geisielle da Silva Santana,

Hannah Vieira Matos

Heloyza Ricardo

João Victhor Alves da Silva

Júnio Hora

Karina Lima Sales

Kétsia Araújo dos Santos

Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres

Lucas Souza do Carmo

Marcelo Chaves Soares

Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro

SUMÁRIO

Prefácio	11
-----------------------	-----------

Rogério Soares de Oliveira

Apresentação.....	13
--------------------------	-----------

Bougleux Bomjardim da Silva Carmo

Denise de Lima Santiago Figueiredo

1º Trânsito

Estudos linguísticos	20
-----------------------------------	-----------

Capítulo 01

Linguística forense e análise de interações judiciais: mudanças de <i>footing</i> e o papel das marcas interacionais em um interrogatório.....	21
---	-----------

Bougleux Bomjardim da Silva Carmo

Capítulo 02

Estratégias de preservação de fachada em uma audiência de ação penal: uma análise à luz da linguística forense.....	46
--	-----------

Crysna Bomjardim da Silva Carmo

Hannah Vieira Matos

João Victhor Alves da Silva

Capítulo 03

Implicações das teorias de aquisição e a interface entre leitura e produção escrita de PLM/PLE	64
---	-----------

Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro

2º Trânsito

Estudos literários.....	77
--------------------------------	-----------

Capítulo 04

Os primeiros passos do romantismo no contexto brasileiro.....	78
--	-----------

Denise de Lima Santiago Figueiredo

Capítulo 05

Literatura marginal-periférica: cenários em construção em Teixeira de Freitas – BA.....	95
--	-----------

Débora Silva Rezende

Heloyza Ricardo

Karina Lima Sales

Capítulo 06

Reflexões filosóficas em <i>alguma coisa</i> <i>urgentemente</i> de João Gilberto Noll	113
---	------------

Lilian Lima Gonçalves dos Prazeres

Capítulo 07

Kafka e o devido processo legal: inscrições epistemológicas na obra “O processo”	128
---	------------

Marcelo Chaves Soares

3º Trânsito

Educação e formação docente	143
--	------------

Capítulo 08

Ensino de língua portuguesa e literatura no PIBID: experiência com multiletramentos e uso das TICS	144
---	------------

Aline Santos de Brito Nascimento

Capítulo 09

A importância do PIBID para a formação

docente: relato de experiência..... 167

Geisiele da Silva Santana

Kétsia Araújo dos Santos

Lucas Souza do Carmo

Capítulo 10

O despertar do leitor literário

e de suas emoções 176

Eliana Costa Sausmick

Capítulo 11

Aprender e ensinar: reflexões sobre

a educação especial no ensino superior 190

Júnio Hora

Edson Pantaleão Alves

Sobre os organizadores..... 205

Sobre os autores e as autoras 206

Índice remissivo..... 211

PREFÁCIO

Este livro é uma contribuição de Bougleux Bomjardim da Silva Carmo e Denise de Lima Santiago Figueiredo, dois pesquisadores egressos de Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia. Trata-se de uma coletânea de artigos científicos que se organizam a partir de trânsitos linguísticos, literários e de formação docente, oriundos do trabalho de outros pesquisadores regionais.

Os trânsitos oferecidos por meio dos onze artigos, que o leitor encontrará neste livro, lhes permitirão percorrer as vias inter e multidisciplinares do conhecimento, seguindo itinerários marcados por inquietações, reflexões e ressignificações teóricas com a importante preocupação de fortalecer a tríade teoria-pesquisa-ensino.

O primeiro trânsito leva o leitor a refletir sobre aspectos relacionados à linguagem sob a ótica da Linguística Aplicada em geral, e, em específico, da Linguística Forense. As contribuições trazidas nesta seção apresentam resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito jurídico e educativo, revelando, portanto, a preocupação dos pesquisadores com a realização de estudos transdisciplinares, interdisciplinares e interculturais voltados para problemas relacionados à linguagem na vida real.

O trânsito dos estudos literários, também marcados pela multiplicidade de olhares dos investigados sobre a linguagem e, em especial, sobre o texto literário, é um convite a trilhar pelas vias subjetivas da literatura e da filosofia, sem perder a natureza teórica em que se alicerçam as pesquisas relatadas. Ao percorrer esse trânsito, os leitores irão das origens da literatura brasileira à denominada e a tão bem representada Literatura Marginal-Periférica.

No terceiro trânsito, os diálogos entre teoria e ensino, no qual fica evidente o lugar do professor-pesquisador de sua prática, é, sem dúvida, outra grande contribuição deste livro. Resgatar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID na formação de professores é sumamente importante para ecoar as vozes que bradam pela criação e manutenção de políticas públicas de formação e, em consequência, de melhoria na qualidade da educação pública deste país. Os textos que o leitor irá encontrar nesta seção, tão bem selecionados pelos organizadores deste livro, tocam em pontos fundamentais para o ensino e a formação docente: ensino de língua e literatura, formação do leitor, educação especial e formação docente.

Esta coletânea é, com certeza, mais uma referência na construção e ressignificação de conhecimentos que tomam a linguagem como objeto de estudo, sempre com a possibilidade de jogar sobre ela os múltiplos saberes. Que o leitor se permita transitar pelas vias abertas pelos organizadores. Boa leitura.

Ilhéus (BA), 7 de maio de 2020.

Rogério Soares de Oliveira

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

APRESENTAÇÃO

Nesta obra, tratamos da convergência e interface entre a linguagem e as diferentes áreas das Humanidades com foco nas potencialidades da pesquisa linguística e dos estudos literários. Optamos por “traduzir” tal perspectiva sob a metáfora do trânsito, sem necessariamente tomarmos as acepções possíveis para o termo, porém pensá-lo como marcha, caminhada, fluxo, transferência, movimento etc. Tal perspectiva nos permite chegar à condição ou ao *status* social da linguagem, tal como postulou Mikhail Bakhtin (2014), para quem toda estrutura da expressão linguística, sua condição mesma de existência, assim como a própria natureza do signo, são elementos sociologicamente determinados. Linguagem, nessa perspectiva, não se encontra no vazio sistêmico-abstrato, mas no espaço da vida social pulsante com suas convenções, instituições, consonâncias e dissonâncias ideológicas.

Se estabelecemos trânsitos diversos como possibilidade de interlocução e debate, é porque pensamos a produção de conhecimento como uma prática de liberdade. Dessa forma, múltiplos aspectos teóricos colocam-se como possibilidade de ressignificação de diferentes conceitos, bem como na emergência do papel e da dimensão da cultura nos processos de institucionalização e (des) subjetivação da linguagem como fenômeno complexo. Isso se deve, obviamente, à assunção da posição de Paulo Freire (1967) que se assenta na visão do ser humano como um ente vocacionado à condição de sujeito. É na linguagem que a liberdade também se condiciona como ato. Dessa forma, pensadores como Mikhail Bakhtin e Paulo Freire nos incitam a pensar nas estruturas que nos subjetivam e nos dão a condição de enunciarmos a liberdade como condição *sine qua non* para vivermos em sociedade como seres pensantes.

Nesse âmbito, a importância das reflexões sobre os processos formativos se insere como forma de ampliar as insurgências e transformações que se dão no contexto educativo, isto é, língua, literatura e cultura como práticas e dimensões da experiência humana histórica e socialmente em permanente construção. Segundo Jacques Derrida (2014), é condição própria da Literatura exercer uma função crítica, política e que não se permite a censura, daí ser ela “essa estranha instituição que permite dizer tudo” (DERRIDA, 2014, p. 52). Todavia, “a liberdade de dizer tudo é uma arma política muito poderosa, mas pode imediatamente se deixar neutralizar como ficção. Esse poder revolucionário pode tomar-se muito conservador” (DERRIDA, 2014, p. 52). Dessa forma, nenhum discurso escapa aos perigos dos totalitarismos e alienações. Daí, portanto, a necessidade de constante reflexão sobre os usos da linguagem.

Sendo assim, apresentamos textos de autores (as) de diversas linhas teórico-metodológicas, nos quais a produção de linguagem e cultura provoca diferentes trânsitos. Trânsitos esses que buscam desvelar outras margens e bifurcações numa perspectiva inter/multi/transdisciplinar e, certamente, indisciplinar. Seus fluxos pressupõem, em todo caso e como uma de suas finalidades, evidenciar diferentes jogos da escritura, nos termos de Derrida (2014), enquanto formas de movimentar o olhar sobre as diferentes realidades.

Com isso, a obra busca contribuir para o fortalecimento do diálogo entre diferentes linhas de investigação, valorizar a produção de saberes outros, bem como oportunizar a reflexão sobre inquietações teóricas e pragmáticas nos pontos de intersecção propostos. Esperamos, pois, com este livro, ampliar a polifonia bakhtiniana e o exercício das fricções epistemológicas. Essas fricções não se estabelecem aleatoriamente, mas estão dentro de diferentes formações discursivas, estendendo-se em distintos discursos que, por sua vez, constituem-se em distintas práticas sociais (FOUCAULT, 2008). Pensando como Michel Foucault, ir

de encontro a essas práticas implica explicitar os jogos de saber, poder e verdade que enunciativamente se consolidam como bases dessas de nossas práticas (FOUCAULT, 2008).

A Ciência intervém diretamente em nossa vida cotidiana a ponto de ser difícil imaginar como seria o mundo atual sem a sua contribuição, ora construída ao longo do tempo. No entanto, estamos vivendo momentos difíceis em nosso país, em que a pesquisa científica tem sofrido não apenas com a falta de investimentos, mas também com a repercussão de um imaginário social que a rejeita, assim como todo conhecimento baseado em pesquisas acadêmicas, colocando-as em um patamar de descrença, em um movimento impulsionado por ideologias falaciosas, fascistas e terrivelmente violentas.

Poder dizer, no contexto atual, implica ainda legitimar a origem do dito e de quem diz. Não é à toa que a noção de lugar de fala, proposto pela filósofa e feminista negra Djamila Ribeiro, tem se tornado um escudo e sinal para a compreensão das especificidades da experiência humana (RIBEIRO, 2017). Nessa perspectiva, o lugar de fala implica pensar as posições não hegemônicas, o perigo das normatizações que apagam o que é distinto, diverso e peculiar, caindo no abismo do universalismo. Neste âmbito, reunir pesquisadores para compor uma obra que transita por aspectos múltiplos do conhecimento é uma tarefa próxima de mobilização social, já que a valorização do ato de questionar, de refletir e de criar é uma ferramenta fundamental para construção de ações concretas que ajudam a humanidade a avançar em direções variadas. Logo, é impossível tal prerrogativa sem nos determos no funcionamento da linguagem, do discurso, da literatura, da cultura e do ensino.

Assim, reunimos aqui pesquisadores, de áreas distintas e de diferentes universidades, que com seus textos solidificam a importância de criar espaços para o pensamento crítico. As contribuições neste compilado de pesquisas se dão tanto na área de

Letras, em que se encontram estudos linguísticos e literários, quanto na área de educação. Pensamentos indissociáveis, pois olhados a partir do interesse acadêmico, se desdobram na reformulação de estratégias de aprendizagens, novos conhecimentos e argumentos para o campo do saber.

No primeiro trânsito, há três capítulos voltados aos estudos linguísticos. No primeiro capítulo, intitulado *Linguística forense e análise de interações judiciais: mudanças de footing e o papel das marcas interacionais em um interrogatório*, de Bogleux Bomjardim da Silva Carmo, vale-se do aporte teórico da Linguística Forense para descrever como um réu muda seus enquadres, o *footing*, para estabelecer estratégias argumentativas e imagem positiva de si. Trata-se de uma abordagem interdisciplinar que faz interface entre Linguística Aplicada e a Análise da Conversa etnometodológica para análise de interações no contexto jurídico e compreensão dos modos de articulação do discurso e interação institucionais.

Ainda no campo aplicado e emergente da Linguística Forense, o segundo capítulo, *Estratégias de preservação de fachada em uma audiência de ação penal: Uma análise à luz da Linguística Forense*, de Crysna Bomjardim da Silva Carmo, Hannah Vieira Matos e João Victhor Alves da Silva, descreve as estratégias utilizadas pelos interactantes numa audiência penal para manutenção das imagens de si ou preservação de fachada. A abordagem une elementos da Linguística Forense e de *Corpus* para explanação das relações de poder numa perspectiva microssociológica.

No campo da Linguística Aplicada, voltado ao processo de aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o texto, de Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro, *Implicações das teorias de aquisição e a interface entre leitura e produção escrita de PLM/PLE* questiona determinadas teorias relativas à aquisição no ensino/aprendizagem de Português Língua Materna e Português Língua Estrangeira e, por

consequente, advoga a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica ou Transgressiva, mediante o trabalho com gêneros textuais, para suprir as lacunas existentes no que toca à leitura e produção textuais.

O segundo trânsito da obra, voltado aos estudos literários, conta com quatro capítulos. O texto *Os primeiros passos do romantismo no contexto brasileiro*, de Denise de Lima Santiago Figueiredo, quarto capítulo desta obra, busca historicizar o movimento romântico desde a Literatura. Para tanto, volta-se aos elementos fundantes desse estilo de época e seu assentamento em solo brasileiro, suas subversões e consolidação de conceitos, representações e instituições nacionais.

No quinto capítulo, *Literatura marginal-periférica: cenários em construção em Teixeira de Freitas – BA*, Débora Silva Rezende, Heloyza Ricardo e Karina Lima Sales, abre-se espaço para vozes sociais e formas literárias marginais. Nesse texto, os *slams*, batalhas literárias e outras formas de circulação e recepção da produção artística, distantes dos modos canônicos e hegemônicos da instituição literária, são postos em evidência como forma de refletir nos movimentos culturais contemporâneos.

Ainda no campo da crítica literária, o sexto capítulo, *Reflexões filosóficas em Alguma coisa urgentemente de João Gilberto Noll*, de Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres, apresenta uma leitura, sob a perspectiva pós-estruturalista francesa, de um conto do escritor gaúcho João Gilberto Noll, colocando em relevo as relações familiares, as instituições disciplinadoras e as normatizações, a guerra e, centralmente, a questão do saber.

No sétimo capítulo da obra, *Kafka e o devido processo legal: inscrições epistemológicas na obra “O processo”*, de Marcelo Chaves Soares, dá-se a articulação entre Literatura e Direito para discutir como se efetiva o princípio do processo legal. Nesse âmbito, o discurso literário fornece elementos importantes para a interpretação

das questões no campo jurídico, mostrando-se, pois, uma interface teórica profícua tanto para a crítica literária quanto para a o trato com as práticas forenses.

Abrindo o trânsito das questões educacionais e da formação docente, o oitavo capítulo, *Ensino de língua portuguesa e literatura no PIBID: experiência com multiletramentos e uso das TICs*, de Aline Santos de Brito Nascimento, aborda o processo de organização e implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID em escolas públicas. Nesse contexto, insere-se a discussão do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em uma perspectiva de multiletramentos como estratégia de desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas com as necessidades contemporâneas.

O nono capítulo, tendo ainda o PIBID como temática, porém na perspectiva de docentes em formação. Assim, o texto *A importância do PIBID para a formação docente: relato de experiência*, de Geisielle da Silva Santana, Kétsia Araújo dos Santos e Lucas Souza do Carmo, constitui-se num relato de experiência, no qual figuram reflexões sobre a própria prática de estudantes de Letras na experiência de dar vida ao PIBID e mostra a importância desse programa para a formação inicial e preparação para docência.

No décimo capítulo, *O despertar do leitor literário e de suas emoções*, de Eliana Costa Sausmick, a formação do leitor literário na Educação Básica é o foco. No texto, a autora chama a atenção para a aproximação dos (as) estudantes ao texto ficcional e poético a partir não só do uso de sequências didáticas, apropriadas para as especificidades do texto literário, mas também das questões que tocam a emoção, a vocalidade e o corpo na leitura.

Encerrando o trânsito educacional e a presente coletânea, o último capítulo, o texto *Aprender e ensinar: reflexões sobre a Educação Especial no Ensino Superior*, de Júnio Hora e Edson Pantaleão Alves,

destaca um cenário importante que é a questão da escolarização e humanização dos espaços educativos no ensino superior no que se refere à Educação Especial. Trata-se de uma revisão e reflexão importantes sobre um cenário problemático nas universidades que revela a necessidade de melhoramentos nos âmbitos administrativos, pedagógicos e na própria legislação.

Todos os textos estão com o sinal aberto para dar passagem aos fluxos das reflexões, críticas e diálogos. Portanto, permita-se trilhar conosco pelos diferentes cenários que as estradas e viagens teóricas nos propiciam. Boa leitura!

Teixeira de Freitas, maio de 2020,

Bouglex Bomjardim da Silva Carmo

Denise de Lima Santiago Figueiredo

Organizadores

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 16 ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

DERRIDA, Jacques (1930). *Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida*. Tradução de Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FOUCAULT, Michel (1926-1984). *A arqueologia do saber*. 7 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.



1º

TRÂNSITO

**ESTUDOS
LINGUÍSTICOS**

LINGUÍSTICA FORENSE E ANÁLISE DE INTERAÇÕES JUDICIAIS: MUDANÇAS DE FOOTING E O PAPEL DAS MARCAS INTERACIONAIS EM UM INTERROGATÓRIO

Bougleux Bomjardim da Silva Carmo

1

INTRODUÇÃO

Mais do que instrumento de comunicação, a linguagem humana é um dos elementos que organiza a sociedade e, nessa perspectiva, constitui-se numa forma de ação pela qual cada falante ou agente social coloca em relevo, por exemplo, suas intenções comunicativas, suas representações e formas de intervir no mundo. Nesse contexto, é em cada situação social que se produz sentidos nas diferentes experiências e a linguagem, portanto, emerge como uma dimensão privilegiada da interação humana (KOCH, 2016). Assim, segundo Watson e Gastado (2015, p. 25) “o uso da linguagem é central para o entendimento sociológico prático, isto é, para a produção de sentido” relativa às trocas intersubjetivas no mundo social, uma vez que, de acordo a perspectiva sociocognitiva e interativa da linguagem (KOCH, 2016), a língua e seu uso englobam um conjunto de diferentes domínios e conhecimentos intrínsecos e extrínsecos à materialidade linguística.

Em razão dessa imbricada relação entre linguagem e sociedade, urge aprofundar a compreensão concernente à organização e interação sociais a partir dos diferentes usos da língua nas diferentes instâncias, dentre elas, a situação de julgamento judicial. Por conseguinte, o presente estudo insere-se no campo das investigações que tomam as interações linguísticas no âmbito forense como objeto de estudo, a saber, a Linguística Forense (COULTHARD; JOHNSON, 2007; 2010).

No que se refere à situação social de julgamento judicial, como mencionado, espera-se dos atores, por meio da fala-em-interação no decurso das trocas conversacionais, a interpretação situada dos elementos postos em contexto, uma vez que as interações em ambientes institucionais apresentam peculiaridades em relação às cotidianas, espontâneas e não institucionais (DEL CORONA, 2009). Especificamente, considera-se ainda, para efeitos

do presente estudo, um conjunto de construições que propicia a cada interactante projetar sua identidade ou se alinhar conforme a situação e ao alinhamento do outro. Trata-se, pois, do *footing* e, em razão de seu estatuto, objetiva-se explorar suas mudanças na fala-em-interação com destaque para os possíveis alinhamentos projetados por um réu em um julgamento judicial.

Diante disso, este texto ancora-se, *a priori*, nos pressupostos da Linguística Forense, notadamente, na linha de pesquisa relativa às interações (COULTHARD; JOHNSON, 2007; 2010). Em segundo, no enquadre teórico da Análise da Conversa Etnometodológica - ACe (GARCEZ, 2008; HERITAGE, 2001; 2004; WATSON; GASTALDO, 2015), tendo em conta a organização social basilar do julgamento judicial estabelecer-se na troca de turnos e num contexto institucional (DEL CORONA, 2009). Além disso, adota-se a noção de *footing* estabelecida em Goffman (2002), explanada em Wysocki (2010) e tal noção tem relação com o que Gumperz (2002) chama de pistas de contextualização sendo, dessa maneira, um operador analítico fundamental para a compreensão das projeções na interação.

Nesta pesquisa, o *corpus* utilizado para análise corresponde ao interrogatório de Marco Camacho, o Marcola, realizado em outubro de 2017, sob a acusação de chefiar a facção criminosa Primeiro Comando da Capital. A apreciação efetiva-se em relação à situação no seu todo e, simultaneamente, à transcrição da interação, conforme modelo Jefferson (GAGO, 2002; LODER, 2008). Conquanto a análise de mudanças de alinhamento possa atrelar-se a diferentes elementos da fala-em-interação, o presente trabalho detém-se apenas nas estratégias utilizadas pelo réu para projetar seu *eu* conforme o fenômeno em estudo.

Do ponto de vista retórico, a abordagem da seguinte forma: breves considerações quanto ao alinhamento teórico relativo à Linguística Forense, à Análise da Conversa e à noção de *footing*. Na sequência,

o detalhamento metodológico, aspectos centrais do caso em estudo, elementos gerais da transcrição dos dados e a natureza do *corpus*. Finalmente, os resultados da análise da mudança de *footing* com a descrição dos principais elementos identificados, precipuamente, voltados para a situação analisada.

ALINHAMENTO TEÓRICO

Da Linguística Forense e da Análise da Conversa

A Linguística Forense constitui-se numa subárea da Linguística Aplicada e dedica-se a investigar, em primeiro lugar, as formas de uso da linguagem nos gêneros textuais legais, suas idiossincrasias, formas de organização e de construção de sentidos consoante a função fundamental da linguagem falada e escrita no âmbito jurídico (COULTHARD; JOHNSON, 2007; 2010). Nesse contexto, Caldas-Coulthard (2014) nos informa que a área tem crescido substancialmente e contribuindo para a elucidação e explicitação de diferentes problemas comunicacionais e hermenêuticos do vasto campo jurídico, em razão da diversidade de gêneros textuais e discursivos que nele circulam e, dessa maneira, o linguista forense atua no processo de interpretação da materialidade linguística, valendo-se dos métodos da Linguística Descritiva que podem ter papel determinante em diferentes contextos e situações, tais como a resolução de problemas enfrentados pelos agentes, como os julgamentos, as mediação de conflitos, dentre outras dimensões (COULTHARD, 2014).

Em segundo, trata-se de um campo que fornece condições para o tratamento da linguagem como evidência em situações de crime e, com isso, permitir a ação do linguista como perito para determinar

a autoria de documentos, de mensagens escritas ou faladas, análise de plágio ou de chamadas telefônicas, além de uma diversidade de elementos nos quais os mecanismos de investigação da Linguística Forense permitem determinar a natureza da evidência (COULTHARD; JOHNSON, 2007). Assim, como atesta Coulthard (2014), os métodos descritivos e as análises empreendidas pela Linguística Forense têm servido de parâmetro para o processo hermenêutico e tomadas de decisões judiciais, em virtude do olhar mais especializado sobre o uso da linguagem e do uso de métodos rigorosos para a explicitação de usos ambíguos e elaboração de laudos específicos.

Em terceiro, correspondente à linha na qual o presente texto filia-se, busca analisar as formas de organização da fala-em-interação e “nessa área de estudo e análise, especialistas forenses concentram-se na linguagem oral das interações jurídicas (em fóruns, em delegacias de polícia, em entrevistas, entre outros contextos)” (CALDAS-COULTHARD, 2014, p. 03). Dessa forma, fica evidente a natureza do interrogatório judicial, objeto de estudo neste trabalho, na medida em que se constrói por uma organização específica da linguagem e do rito social.

Diante disso, os linguistas forenses podem ter “a capacidade de julgar quando uma interação dialógica é cooperativa ou não, ou quando são quebradas regras de comunicação (como quem tem o poder da fala, ou a quem esta é dada), sua atuação no entendimento de interações assimétricas pode elucidar conflitos e relações de poder” (CALDAS-COULTHARD, 2014, p. 03). No caso específico desta pesquisa, o trato com o fenômeno do *footing* pode propiciar o entendimento das projeções do réu na interação e como esse processo altera a organização do rito.

Do ponto de vista epistemológico, a Linguística Forense é, portanto, uma ciência multidisciplinar que dialoga com os postulados e ferramentas teórico-analíticas de diferentes áreas do conhecimento,

inclusive no interior da própria Linguística, no momento em que faz uso dos postulados da Fonética, Fonologia, Semântica, Sintaxe, Pragmática, Análise do Discurso etc. (COULTHARD, 2014). Além do contato com as Ciências Sociais, Humanas e do campo forense, conforme atestam os diferentes autores e pesquisas da área.

Diante disso, urge dialogar com os postulados da Linguística Forense o quadro teórico-metodológico da Análise da Conversa Etnometodológica (doravante ACe), ramo da Etnometodologia que se detém sobre a organização social basilar da fala-em-interação em situações reais. Conforme Gago (2002, p. 93), “privilegiam-se os ambientes naturais de ocorrência da fala para estudo e descrição formal de eventos” e, assim:

Basicamente, considera-se que os materiais discursivos são produzidos ordenadamente: uma ação projetada no turno do falante corrente fornece insumo para o próximo, que analisará o material que acabou de ouvir (e ver), para daí derivar sua próxima ação. As ações na fala corrente geram atividade responsiva no momento seguinte. (GAGO, 2002, p. 93)

A partir disso, o termo etnometodologia é utilizado para referir-se “à investigação das propriedades racionais de expressões indexicais e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana” (GARFINKEL, 1996). Sob essa ótica, a ação social deve ser investigada nos processos interacionais intersubjetivamente construídos num determinado contexto sem que a teorização, por sua vez, se construa *a priori*, mas apoie-se empiricamente nos dados da fala-em-interação (GARCEZ, 2008; HERITAGE, 1998). Dessa forma, “há um interesse central em se chegar a uma descrição da ação social humana pela observação de dados de ocorrência natural dessa ação mediante o uso da linguagem” (GARCEZ, 2008, p. 22). Isso quer dizer que os diferentes contextos são organizados pelas pessoas na interação cotidiana, ou seja, mediante práticas

sociais e ações compartilhadas, nas quais também se insere a linguagem, tal como postulam Watson e Gastaldo (2015).

Todavia, em razão das diferentes formas de interação social, as práticas e usos sociais da linguagem em contextos institucionais devem apresentar diferentes peculiaridades, devido as constrições e *status* das instituições, ou seja, nos elementos que estão em intersecção na organização social e da fala, nos termos de Drew e Heritage (1992) e Heritage (1998; 2002), centralmente, no que se refere às formas de organização dos turnos, suas tomadas, a maneira como os interactantes conduzem-se e apropriam-se de seus turnos etc.

Em todo caso, apesar das peculiaridades da fala-em-interação institucional, há certos princípios que perpassam a organização como um todo, isto é, há uma sistemática elementar da conversa e da fala-em-interação relativa à tomada de turnos na qual há componentes sociais e interacionais, postulados por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003), que assim sintetizam-se: a) a ritualização da construção do turno e dele toma posse; b) o processo de alocação de turnos que depende da interação, da seleção que cada falante realiza como resposta a um turno anterior; c) a ordenação de regras que limitam as opções fornecidas.

Por sua vez, no que concerne à institucionalidade de determinadas situações sociais, para Del Corona (2009), a partir dos estudos seminais de Drew e Heritage (1992), é de suma importância identificar as idiossincrasias das diferentes formas de organização e, peculiarmente, como se dão as modificações da fala-em-interação institucional, visto que os atores passam a gerir suas condutas sociais de modo análogo ao contexto, isto é, em como demonstram sua participação numa determinada situação por meio do uso da linguagem.

Dáí, portanto, a necessidade de estabelecer um diálogo entre a Linguística Forense e a ACE, pois esta última pode fornecer instrumentos analíticos úteis ao linguista forense no trato com elementos da interação em contextos institucionais específicos, como é o caso dos interrogatórios judiciais.

Do *footing* e suas pistas

Para os fins deste trabalho, destacam-se os elementos centrais acerca do *footing* que devem subsidiar a análise da fala-em-interação no *corpus*. Nesse âmbito, entendido como “o alinhamento, ou porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção pessoal do participante está de alguma forma em questão” (GOFFMAN, 2002, p. 113). Essa projeção pessoal se efetiva discursiva e contextualmente, já que a cada momento da conversa os interactantes estão a interpretar o enquadramento mutualmente e a mudarem de *footing* conforme a necessidade da interação. Isso quer dizer que tal mudança “está muito comumente vinculada à linguagem; quando tal não for o caso, ao menos podemos afirmar que os marcadores paralinguísticos estarão presentes” (GOFFMAN, 2002, p. 114).

Entretanto, essa projeção discursiva não se refere, especificamente, às questões de ordem gramatical, senão fatores relativos à fala e, nesse sentido, conforme o referido autor:

A projeção pode ser mantida através de um trecho de comportamento que pode ser mais longo ou mais curto do que uma frase gramatical, de modo que a gramática frasal não será de grande ajuda [...] Estão implícitos segmentos prosódicos, não segmentos sintáticos. (GOFFMAN, 2002, p. 113).

Sob esse prisma, na conversa, cada ator observa, analisa e responde ao *footing* assumido por seu interlocutor por meio de diferentes

pistas. Sobre isso, “deve ser considerado um *continuum* que vai das mais evidentes mudanças de posicionamento às mais sutis alterações de tom que se possa perceber” (GOFFMAN, 2002, p. 113). Sendo assim, dentre outras pistas, as marcas prosódicas são fundamentais para a análise dessas questões e, “quanto aos falantes, a alternância de código está comumente presente e, se não está, estarão presentes ao menos os marcadores de som que os linguistas estudam: altura, volume, ritmo, acentuação e timbre” (GOFFMAN, 2002, p. 113).

Considerando que a atividade de fala na organização da conversa, embora possa nela observar-se elementos estruturais básicos, de acordo Sacks, Schegloff e Jefferson (2003), não se pode desconsiderar a dinamicidade das trocas. Nessa perspectiva, durante uma conversa, os interlocutores frequentemente mudam suas projeções como resposta a essa dinâmica e suas próprias intenções sociocomunicativas. No que se refere a essa questão, afirma Goffman (2002, p. 113), “uma mudança em nosso *footing* é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos”.

A mudança tem uma clara relação com a forma como cada um de nós responde às projeções do outro e, com isso, nos alinhamos estabelecendo nossas projeções diante do enquadre situado. Sendo assim, “uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução” (GOFFMAN, 2002, p. 113). A partir disso, o indivíduo tem condições de interpretar as intenções comunicativas e as implicaturas na interação, uma vez que são realizados ajustes nos enquadramentos durante a interação (WYSOCKI, 2010, p. 945). Nesse ínterim, o que se mostra é uma relação estreita entre enquadre e *footing*, isto é, a mudança em um acarreta no outro, porquanto:

Cada enquadre interativo faz com que o interactante estabeleça um *footing* distinto, isto é, os participantes de uma interação

procuram um alinhamento para si e para os outros participantes, conforme o enquadre estabelecido. Se houver uma mudança de enquadre, esses participantes precisam se alinhar novamente, de acordo com a nova situação estabelecida, ou seja, precisam provocar um *footing*. (WYSOCKI, 2010, 945).

Sob tal prisma, os atores na situação social estão atentos e exprimem suas expectativas em relação à enunciação de seus interlocutores. Dessa forma, “consideramos, como pressuposto básico, que essa canalização de interpretação se realiza por implicaturas conversacionais baseadas em expectativas convencionalizadas de co-ocorrência entre conteúdo e estilo de superfície” (GUMPERZ, 2002, p. 152).

Em virtude dessas colocações, a relação entre mudança de enquadre e *footing* depende, em grande medida, das pistas de contextualização pragmática e contextualmente determinadas. A noção de pista pressupõe assumir uma conjunção de fatores para sua caracterização. Para Gumperz (2002), que cunhou esse conceito:

É através de constelações de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que a precede ou sucede. Tais traços são denominados *pistas de contextualização* (GUMPERZ, 2002, p. 152).

O referido autor sintetiza que “grosso modo, as pistas de contextualização são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” (GUMPERZ, 2002, p. 152) e endossa que a análise contextualizada das pistas, diferentemente das palavras, não podem ser descritas fora de contexto, como podem muitas vezes ser os signos linguísticos. Finalmente, “ao sinalizar uma atividade de fala, o falante também sinaliza as pressuposições sociais em termos das quais uma mensagem deve ser interpretada” (GUMPERZ, 2002, p. 153).

O que se espera, portanto, é destacar na interação de interrogatório judicial os aspectos dos elementos sociais marcados na organização da fala-em-interação, de forma a indicar como as partes, notadamente o réu, projeta o *self* e sinaliza as mudanças de *footing*.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e um estudo de caso, em razão dos dados serem oriundos de um único evento e, ao mesmo tempo, de caráter naturalístico, isto é, ancora-se na interação real numa dada situação social (SILVA; ANDRADE; OSTERMANN, 2009). Trata-se de um pressuposto da ACE, como sinalizado, que as análises se operem sob tais condições e, embora cada rito social possa apresentar padrões, é necessário observar as possíveis alterações e formas de reorganização (WATSON; GASTALDO, 2015).

O *corpus* analisado foi extraído de uma *homepage*, a saber, o sítio eletrônico da Ponte Jornalismo e refere-se ao caso do Marco Camacho, o Marcola, acusado de chefiar a maior facção criminosa do país. Por sua vez, o interrogatório ocorreu no dia 24 de outubro de 2017 e as informações disponíveis no *síte* supracitado contribuem para contextualizar o caso em análise:

Marco Camacho afirma querer ser levado a presídio dominado por rivais do PCC para provar que não é membro da facção. O preso Marco Willians Herbas Camacho, o Marcola, nega ser líder do PCC (Primeiro Comando da Capital) e pede à justiça transferência para uma “cadeia de oposição” como forma de provar que não é integrante da maior facção criminosa do País. O pedido foi feito no último dia 24 ao juiz Gabriel Medeiros, da comarca de Presidente Venceslau, durante interrogatório judicial. Marcola foi ouvido como réu em audiência da Operação Ethos, que investiga o envolvimento de ao menos 40 advogados com a criação de uma célula jurídica do PCC chamada de “sintonia dos gravatas” (PONTE JORNALISMO, 2017, *online*).

Em suma, o objetivo foi interrogar o réu quanto a sua participação na liderança da facção e tal procedimento jurídico fez parte de uma operação policial ampla. O vídeo está disponível na íntegra no referido sítio e apresenta boa qualidade de áudio e imagem.

Com efeito, o julgamento foi realizado por videoconferência e, para efeitos da análise, procedeu-se com a transcrição, segundo modelo Jefferson constante em Gago (2002) e Loder (2008). A gravação possui aproximadamente 19:42 minutos, porém, a transcrição se detém em onze minutos da interação. Consoante os postulados da ACE, “o material transcrito é um recurso que possibilita, inclusive, que outros pesquisadores tenham acesso aos dados da forma ‘mais realística’ possível” (SILVA; ANDRADE; OSTERMANN, 2009, p. 05).

Além disso, a pesquisa se efetiva na apreciação tanto do material audiovisual do *corpus* quanto da transcrição, uma vez que “a análise do pesquisador dever ser, primordialmente, feita com base no material que constitui a gênese de qualquer estudo que se encontra ancorado nos preceitos metodológicos da ACE, isto é, a gravação em áudio e/ou em vídeo da conversa ou do extrato a ser analisado” (SILVA; ANDRADE; OSTERMANN, 2009, p. 05). A partir do escrutínio da situação social gravada e publicizada, além da transcrição, são destacados os elementos de mudança de *footing* proeminentes. Em seguida, esses elementos são analisados com base nos conceitos apresentados na seção teórica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA MUDANÇA DE *FOOTING*

Considerando os conceitos adotados nesta pesquisa e para dar conta da observação das mudanças de *footing*, é necessário ater-

se, além da materialidade linguística, aos elementos paralinguísticos, conforme sinaliza Wysocki (2010), que são captáveis pela apreciação da gravação do evento e confrontá-los com os elementos linguísticos também apoiados na transcrição. Nessas condições, torna-se possível identificar no processo da interação todas as pistas deixadas pelos falantes, pois “consideraremos que o *footing* só pode ser identificado pelo interlocutor se este perceber as pistas linguísticas sinalizadas pelo locutor, as quais o conduzirão a interpretar o contexto em que ocorre o evento” (WYSOCKI, 2010, p. 46).

Para tanto, quatro excertos da transcrição devem contribuir para a descrição pretendida. No primeiro excerto, a seguir, efetiva-se a primeira das características da fala-em-interação institucional assinaladas por Drew e Heritage (1992) e Del Corona (2009), a saber, o processo de orientação, por parte de quem comanda o rito, quanto ao cumprimento do mandato institucional. No caso do interrogatório, o juiz é o responsável por esse momento e domina, dessa maneira, a condução dos turnos, porquanto “as interações institucionais orientam-se e são organizadas para o cumprimento de uma tarefa pertinente à instituição em questão” (DEL CORONA, 2009, p. 17). Nesses termos, o excerto 01 expõe esse processo:

Excerto 01

- | | | |
|----|-------|--|
| 01 | Juiz | Marcos William tá me ouvindo bem? |
| 02 | Marco | Tô ouvindo perfeitamente |
| 03 | Juiz | Tá (.) nome inteiro do senhor? |
| 04 | | (2,0) |
| 05 | Marco | Marco William Herbas Camacho |
| 06 | Juiz | O senhor tem direito constitucional
ao silêncio isso não |
| 07 | | Não lhe prejudica >o senhor também
é conhecido como Marcola?< |
| 08 | | (2,0) |
| 09 | Marco | Sou |

- 10 Juiz Playboy?
- 11 Marco [Sim]
- 12 Juiz Narigudo?
- 13 Marco [Não]
- 14 Juiz Magrelo?
- 15 Marco [NÃO]
- 16 Juiz Quarenta?
- 17 Marco [Não]
- 18 Juiz Bonitão?
- 19 Marco [Não]
- 20 Juiz O senhor é acusado de comandar
a organização criminosa
- 21 "primeiro comando da capital"
segundo a:: denúncia essa
- 22 Organização (.) fez um setor de advogados
e també:m (.) trouxe para o seio desta
organização um funcionário público
- 23 por equiparação do [xxx] do condepe

No excerto 01, o evento inicia-se com o juiz averiguando as condições da interação, já que o interrogatório se efetiva por videoconferência, modalidade relativamente nova no processo penal brasileiro, conforme Schaedler e Adams (2011). Com efeito, o réu prestou depoimento no Centro de Readaptação Penitenciária de Presidente Bernardes a cumprir RDD, Regime Disciplinar Diferenciado. Assim, nessas condições não pode receber visitas íntima, tem menor tempo de banho de sol e fica sem acesso a comunicação em cela individual (JOZINO, 2017, *online*). O juiz, por sua vez, presidiu a audiência da cidade vizinha, Presidente Venceslau, do Fórum Criminal dessa cidade (JOZINO, 2017, *online*). Em seguida, averiguadas as condições, procede com o rito do interrogatório relativamente ao direito ao silêncio, previsto no Código Penal brasileiro (CARAZAI, 2014), como na linha 06. Dessa forma, cumpre-se a primeira característica padrão da fala-em-interação institucional (DEL CORONA, 2009).

A troca de turnos se estabelece de forma dinâmica e, sem delongas, o juiz realiza as primeiras perguntas em ritmo prosódico relativamente acelerado ao que, por sua vez, o réu responde em sucessivas sobreposições. Em outras palavras, antes do encerramento de cada turno do juiz, o réu responde de forma enfática, prosodicamente acentuado e marcado na transcrição, notadamente, nas linhas 11, 13, 15, 17 e 19 do excerto 01. Nas linhas 20 a 23, do excerto 01, o juiz enuncia o conteúdo da acusação, motivo do interrogatório.

Vale notar, quanto ao *footing*, que ambos interlocutores atuam sem mais alterações do ponto de vista linguístico, embora a constante sobreposição das respostas do réu às perguntas do juiz possa sinalizar, dentre outros elementos: a) segurança sobre o conteúdo das perguntas; b) a intenção em mostrar-se solícito no evento. Quanto ao juiz, este apenas abre a seção e o rito para, em seguida, passar a palavra para o promotor presente. Sendo assim, o enquadre da formalidade de seu papel institucional se mantém no primeiro momento, conforme exposto no excerto 01.

Outro elemento notável corresponde ao gesto sutil que o réu faz simultaneamente às respostas na linha 19 do excerto 01. Mostra, com efeito, uma reação diferente em relação às outras perguntas, alterando rapidamente seu *footing*, isto é, projeta uma outra imagem de si. Nesse momento, esboça uma reação de gracejo ao ser identificado com o nome de “Bonitão”, exposto na linha 18, do excerto 01, como pergunta do juiz. Endossando a questão da mudança, vale mencionar que:

Se a cada mudança de enquadre ocorrer uma mudança de *footing*, as pistas e marcadores que sinalizam as mudanças de *footing* podem também nos auxiliar na observação das mudanças de enquadres, ou seja, para entender os objetivos do locutor ao produzir uma elocução, o interlocutor precisa reconhecer marcas no discurso que sinalizem a mudança de *footing*. (WYSOCKI, 2010, 945).

Apesar do rápido gesto realizado pelo réu, o juiz não o leva em consideração, passa a palavra ao promotor e, por isso, o réu precisa alinhar-se nova e rapidamente ao enquadre mantido pelo juiz, qual seja, da formalidade e da austeridade da situação.

No segundo excerto, a pergunta do promotor, na linha 56, insere um novo enquadre e a pista dessa inserção se efetiva pelo uso da palavra “relacionamento”. De fato, essa mudança no enquadre é sentida pelo réu que se apegava ao termo “contratou” e tangencia no que se refere, talvez, ao sentido esperado pelo promotor. Na mesma medida, convém refletir se o promotor foi ou não assertivo na escolha do termo “relacionamento”, visto que seleciona imediatamente o termo “contratar” para determinar, com mais precisão, sua intenção comunicativa, conforme se observa no excerto 02:

Excerto 02

52	Promotor	Com relação as advogadas eh Simone (1,0) e Araújo Alonso eh
53		e a:: Juliana Alonso o senhor conhece?
54		(0,5)
55	Marco	Eu conheço a doutora Simone
56	Promotor	Eh qual o relacionamento que o senhor tem com ela o senhor
57		contratou ela para alguma coisa?
58		(o,5)
59	Marco	Contratei (.) ela: acho que por duas vezes para que
60		arrumasse um médico para mim aqui região (.) porque eu
61		Tinha fraturado meu braço: lá em Venceslau jogando bola
62		Eu estava cinco dias sem atendimento médico (.) e::
63		O Estado não estava fornecendo atendimento e eu com o braço

64 Fraturado (.) eu precisava de que:
 tratasse o ferimento (0,5)
65 Aí me indicaram ela e eu
 contratei e paguei ela ela
66 Trabalhou para mim para contratar um médico
67 (2,0)
68 Promotor Ok sem mais perguntas Excelência.

Como se pode verificar, diante da palavra relacionamento - na linha 56 do excerto 02 - e a ideia de contrato, o réu logo ajusta-se para projetar seu entendimento e posicionamento sobre a pergunta levantada. O que se quer mostrar, mais uma vez, é como o signo linguístico funciona como pista de contextualização, já que “na maioria dos casos, elas são usadas e percebidas irrefletidamente, mas raramente observadas em nível consciente e quase nunca comentadas de maneira direta. Portanto, essas pistas devem ser estudadas em relação ao processo e ao contexto, e não de forma abstrata” (GUMPERZ, 2002, p. 152).

Sendo assim, o signo linguístico pode criar ambiguidades, em virtude dos usos e das intenções comunicativas, fazendo com que o interlocutor tenha que selecionar à deriva um *footing* para responder à situação e proteger sua face, no caso do réu. Com efeito, o Marcola busca, por meio de expressivos detalhes, deixar evidente que o “relacionamento” se restringe à contratação e as circunstâncias dessa contratação.

Urge evidenciar que o processo de projeção do *footing* se efetiva, ainda, em razão de como os interactantes buscam interpretar as intenções comunicativas e esse processo também se dá em função do princípio da relevância, nos termos de Sperber e Wilson (2001). Nesse contexto, o ouvinte, ao interpretar a enunciação de seu interlocutor, busca selecionar num conjunto de suposições possíveis aquela que satisfaça a uma interpretação coerente e relevante. Tal processo social e pragmático faz parte da natureza de nossa cognição em processar inferencial e automaticamente a informação

em busca do que é relevante durante a interação comunicativa. Por conseguinte, a atenção do réu quanto à palavra “relacionamento”, notadamente ambígua no contexto da enunciação, incitou-o a buscar uma interpretação relevante para si, no intuito de desfazer a ambiguidade e estabelecer um enquadre favorável.

Del Corona (2009, p. 19), por sua vez, postula que uma das características da fala-em-interação institucional condiz com as restrições às contribuições aceitas na situação social e, assim, “algumas interações demonstram uma orientação para a possibilidade de uma negociação local do que pode ser tratado, sem infringir o caráter institucional da interação”. Isso posto, mostra-se que, no caso aqui analisado, o réu mantém-se de acordo com essas restrições.

Contudo, se os atores institucionais têm o controle dos turnos e o direcionamento para a alocar os turnos relativos às repostas dos pares adjacentes, seria de esperar que o ouvinte, considerando a formalidade da situação, aguardasse a completude dos turnos de pergunta. Contudo, tal expectativa se quebra em vários momentos do interrogatório em função do réu assaltar os turnos de forma recorrente em vários momentos da interação, como se mostra no excerto 03:

Excerto 03

76	Defesa	Eh::: quando o senhor esteve com ele ou quando o senhor está
77		com ele ele está preso hoje continua ↓como é que é?
78	Marco (2:49)	[Estou com ele
79	Defesa	↓Tá com ele
80	Marco	[A gente mora na mesma galeria]
81		(1,0)

Convém observar que, nas linhas 78 e 80 do excerto 03, o réu intervém seguidamente na fala do advogado de defesa sem esperar

que esse finalize o seu turno. Tais interrupções do Marcola foram recorrentes desde o primeiro momento, inclusive com o juiz, conforme se mostrou no excerto 01 quando da orientação do cumprimento do mandato institucional (DEL CORONA, 2009). No entanto, nas linhas 54 e 58 expostas no excerto 03 anteriormente, o que se observa é um comportamento diferente do réu em relação aos turnos de pergunta do promotor. Com efeito, é notória a emergência de breves pausas entre a pergunta do promotor e a resposta do réu. Em suma, o interrogado não faz assaltos dos turnos do promotor, mas o faz com o advogado de defesa e tal fato efetiva uma reorganização tanto dos turnos quanto dos enquadres.

Assim, apesar da formalidade e da institucionalidade da situação social, são possíveis insurgentes formas de reorganização dos padrões esperados (DEL CORONA, 2009). Interessa, todavia, conjecturar o porquê de o réu realizar assaltos em determinados momentos e não em outros. Nesses termos, é possível determinar que: a) a proximidade do réu com o advogado de defesa decorrente da própria necessidade da defesa, em seu papel social, em orientá-lo faz com que informações sejam partilhadas pelas partes no processo; b) o distanciamento em relação à ação do promotor e, em contraposição, o réu precisa ter mais atenção ao turno de pergunta, posto que não pode prever o tipo de inquirição a ser realizada.

Em outro momento da interação, o réu tenta alterar o enquadre do interrogatório na medida em que tenta delinear uma imagem específica do juiz que preside o interrogatório. Trata-se de um momento de interesse nesse caso, uma vez que a tentativa de mudança do próprio *footing* poderia levar à alteração do *footing* dos atores institucionais e, sob essas condições, analisar os possíveis efeitos desse processo no excerto 04:

Excerto 04

164 Defesa Ok (.) eh:: pelo que eu entendi
o senhor não tem nenhuma

165 Preocupação de cumprir pena em
outra cadeia que não seja

166 Marco [Não inclusive
167 (1,0)

168 Marco Não tenho nenhuma preocupação eh
inclusive eu gostaria muito

169 Que esse juiz que está presidindo
essa audiência (.)

170 me me ajudasse a eu ir para essa
cadeia de oposição que eles

171 dizem (.) para que eu mostrasse
que como que eu posso ser

172 líder se eu posso estar convivendo
numa cadeia dessas?

173 (1,0)

174 Defesa Eh (.) eh:: o senhor ouviu
(interrupção abrupta)

175 Marco [Mas eu queria muito (.)
isso dependeria muito

176 desse Juiz aí querer ou não ser
um cara justo entendeu?

178 (2,0)

179 Defesa Ok (.) eh::: o::: O Orlando [xx]
faz algumas colocações que

180 Existe um grupo que:: interage que
faz e eu dou dois exemplos

181 Eh::: <a morte da mulher do:: †Orlando> e:::

O réu expressa o interesse em ser transferido para uma cadeia considerada de oposição à facção do PCC e, nesse fio argumentativo, provaria que não fazia parte da liderança da facção e, portanto, não tinha medo da transferência. Na linha 169 do excerto 04, o réu enuncia essa intenção ao modalizar sua fala – “eu gostaria muito” – mudando seu *footing* e posicionando-se de forma positiva.

Não obstante, na linha 175 do excerto 04, o interrogado reitera seu posicionamento e, em seguida, projeta a imagem do juiz e do que ele consideraria ser uma posição justa, consoante suas intenções. No entanto, nem o juiz manifesta-se, nem a defesa altera o próprio *footing*, já que o termo “ok”, enunciado na linha 179 do excerto 04 pelo advogado de defesa, não vigora denotar a aceitação da projeção do réu, mas uma apreciação e atenção contíguas para, em seguida, mudar o tópico com nova pergunta e manter o enquadre formal de acareação que se processa.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Diante das mudanças de *footing* e dos ajustes que o réu precisa fazer para alinhar-se, vale destacar que a força dos papéis institucionais se evidencia. Fez-se necessário, ainda, destacar como o réu responde ao promotor e à defesa, isto é, se buscou valer-se das mesmas estratégias ou são encontradas diferenças sutis que possam evidenciar outras atitudes. Diante das possibilidades, ficou claro que o réu não só altera seu *footing* em vários momentos da interação, como busca posicionar-se na tentativa de alterar o enquadre dos atores institucionais, ao passo que demonstra atitudes de aproximação e de assalto aos turnos do advogado de defesa, porém adota uma postura de maior atenção e de não assaltar os turnos de fala da promotoria – fato evidenciado pelas pausas e ritmo prosódico menos incisivo.

Mostra-se, ainda, que o interrogado busca proteger sua face buscando detalhar os elementos discursivos de sua fala para desfazer a ambiguidade das perguntas do promotor. Tal fator fica mais proeminente pelas breves pausas na fala do interrogado que, por sua vez, podem indicar o planejamento *online* do próprio discurso e controle prosódico. Em todo caso, a análise das mudanças de *footing*

em interrogatórios judiciais precisaria deter-se em outros eventos para resultados mais conclusivos e verificação das estratégias aqui encontradas e de outras possíveis. Neste trabalho, buscou-se, diante do objetivo traçado, uma abordagem mais exploratória e descritiva dos aspectos gerais de como a mudança se efetiva.

Sendo um estudo de caso, pode-se observar as principais características da fala-em-interação institucional e, ao mesmo tempo, perceber as diferentes mudanças de *footing* e enquadre a partir das pistas linguísticas e paralinguísticas. Tais elementos mostram como o réu, nesse caso, apropriou-se de seus turnos de fala para projetar diferentes intenções a seu favor e, por meio da mudança de *footing* e, conseqüentemente dos enquadres, estabelecer um fio argumentativo diante da situação institucional de modo a produzir, conseqüentemente, alterações insurgentes na própria organização do rito concernente ao interrogatório, precipuamente, no que se refere às expectativas de comportamento discursivo do réu.

Importa, a presente discussão, na medida em que o linguista, notadamente o linguista forense, ao tratar das múltiplas nuances das interações num âmbito específico, dispor de ferramentas teóricas, analíticas e práticas para lidar com situações jurídico-criminais nas quais a linguagem tem papel determinante. Igualmente, o estudo do *footing* pode contribuir na observação do comportamento linguístico dos réus e fornecer pistas aos profissionais, que conduzem o julgamento, acerca das projeções de quem é interrogado. Nesse sentido, a Linguística Forense também ajusta-se aos propósitos, estudos e pesquisas da Linguística Aplicada às profissões, por exemplo.

Por fim, reitera-se a importância do Linguística Forense como campo de pesquisa em crescimento e da necessidade em dialogar com os diferentes campos, dentre eles a Análise da Conversa, como caminho profícuo para investigar a organização linguística e social dos eventos, as relações de poder, as assimetrias, as estratégias utilizadas

pelos atores em projetar-se e adequar-se às constrições institucionais forenses, dentre outros diversos fenômenos.

Nesse sentido, a pesquisa deve lançar luz à compreensão da intrincada relação entre linguagem, sociedade e identidade que se estabelece no conjunto das constrições sociais, culturais e nos diferentes modos de sociabilidade humanos, consoante eventos tratados nas suas condições reais sem abstrações *a priori*. Todos esses fatores são, com efeito, de interesse aos estudiosos e pesquisadores em diferentes áreas, bem como são um convite à pesquisa linguística numa perspectiva interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

- CALDAS-COULTHARD, Carmen R. ReVEL na Escola: O que é a Linguística Forense? *ReVEL*, vol. 12, n. 23, p. 01-06, 2014.
- CARAZAI, M. M. A interpretação do STF sobre o direito ao silêncio e o contraditório no processo penal. *Revista da Faculdade de Direito*, n. 01, p. 119-141, jan./jul., 2014.
- COULTHARD, Malcolm. Algumas aplicações forenses da Linguística Descritiva. In: COLARES, Virgínia. (Org.) *Linguagem e direito: caminhos para a linguística forense*. São Paulo: Cortez, 2016, p. 17-48.
- COULTHARD, Malcolm; JOHNSON, Alisson. *An Introduction to Forensic Linguistics: Language in Evidence*. New York: Routledge, 2007.
- COULTHARD, Malcolm. *The Routledge handbook of forensic linguistics*. New York: Routledge, 2010.
- DEL CORONA, Márcia. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. *Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 13-44.
- DREW, Paul. HERITAGE, John. Analyzing talk at work: an introduction. In: DREW, P.; HERITAGE, John. (eds.), *Talk at Work*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 03-65.
- GAGO Paulo Cortes. Questões de transcrição em Análise da conversa. *Revista Veredas, Juiz de Fora*, v. 6, n. 2, p. 89-113, 2002.

GARCEZ, Pedro M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, Letícia L.; JUNG, Neiva M. (Orgs.) *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. São Paulo: Mercado das Letras, 2008, p. 17-38.

GARFINKEL, Harold. O que é etnometodologia? In: GARFINKEL, Harold [1967]. *Studies in ethnomethodology*. Tradução de Paulo Cortes Gago e Raul Francisco Magalhães. Cambridge: Polity Press, p. 01-341, 1996.

GOFFMAN, Erving. *Footing*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2 ed. São Paulo: Loyola, p. 107-148, 2002.

GUMPERZ, John J. Pistas de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002, p. 149-182.

HERITAGE, John. Conversation Analysis and Institutional Talk: Analyzing Distinctive Turn-Taking Systems. In: CMEJRKOVÁ, S. et al. (Eds.) *Dialoganalyse VI: Proceedings of the 6th International Congress of IADA* (International Association for Dialog Analysis). Tübingen: Niemeyer, 1998, p. 03-17.

HERITAGE, John. Language and social institutions: The conversation analytic view. *Journal of Foreign Languages*, v. 36, n. 4, p. 02-27, 2002.

JOZINO, Josmar. 2017. [online] *Marcola pede transferência para cadeia de inimigos do PCC*. Disponível em: <<https://ponte.org/marcola-pede-transferencia-para-cadeia-de-inimigos-do-pcc/>>. Acesso em: 30 maio 2018.

PONTE JORNALISMO. 2017. [online] *Marcola pede transferência para cadeia de rivais do PCC*. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=1_Kf-AFBrGE&t=55s&ab_channel=PonteJornalismo>. Acesso em: 30 maio 2018.

KOCH, Ingedore G. V. Contribuições da Linguística textual para o ensino de língua portuguesa na escola média: a análise de textos. *Revista do GELNE*, v. 1, n. 1, p. 16-20, 2016.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 09-73, 2003.

SCHAEDLER, Suzana Carline; ADAMS, Aline. Interrogatório do réu por videoconferência: breves apontamentos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS CRIMINAIS, 2, 2011, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 116-132. Disponível em: < http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/cienciascriminais/edicao2/Suzana_Aline.pdf >. Acesso em: 30 maio 2018.

SILVA, Caroline Rodrigues; ANDRADE, Daniela Negraes P.; OSTERMANN, Ana Cristina. Análise da Conversa: uma breve introdução. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, p. 01-21, 2009.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. *Relevância: comunicação e cognição*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2001.

WATSON, Rod; GASTALDO, Edison. *Etnometodologia e análise da conversa*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2015.

WYSOCKI, Bruna. A mudança de footing numa entrevista televisiva: construção e reconstrução de imagens sociais. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 39, n. 01, p. 941-953, mai.-ago, 2010.

ANEXOS

Imagem 01: Convenções de transcrição

[colchetes]	fala sobreposta.
(0.5)	pausa em décimos de segundo.
(.)	micropausa de menos de dois décimos de segundo
=	contigüidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes distintos.
.	descida de entonação.
?	subida de entonação.
,	entonação continua.
? ,	subida de entonação mais forte que a vírgula e menos forte que o ponto de interrogação.
:	alongamento de som.
-	auto-interrupção.
<u>sublinhado</u>	acento ou ênfase de volume.
MAIÚSCULA	ênfase acentuada.
º	fala mais baixa imediatamente após o sinal.
ºpalavrasº	trecho falado mais baixo.
palavra:	descida entoacional inflexionada.
palavra;	subida entoacional inflexionada.
↑	subida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos sublinhados.
↓	descida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos precedidos de sublinhado.
>palavras<	fala comprimida ou acelerada.
<palavras>	desaceleração da fala.
<palavras	início acelerado.
hhh	aspirações audíveis.
(h)	aspirações durante a fala.
.hhh	inspiração audível.
(())	comentários do analista.
(palavras)	transcrição duvidosa.
()	transcrição impossível.
th	estalar de língua.

Fonte: Gago (2002, p. 113)

**ESTRATÉGIAS
DE PRESERVAÇÃO
DE FACHADA
EM UMA AUDIÊNCIA
DE AÇÃO PENAL:
UMA ANÁLISE À LUZ
DA LINGUÍSTICA
FORENSE**

Cryсна Bomjardim da Silva Carmo
Hannah Vieira Matos
João Victhor Alves da Silva

2

INTRODUÇÃO

A língua é essencial ao Direito: tanto para seus códigos legais cujo conteúdo, leis e normas legais, são descritos por meio de uma língua, quanto pelo fato de que a língua - oral e escrita - é a ferramenta essencial à realização das atividades da lei, seja no despacho do juiz ou numa audiência de conciliação na qual os envolvidos são instados a falar. Em outros termos, há uma relação estreita entre linguagem e Direito. Tal fato ganha contornos mais drásticos se considerarmos o grau de complexidade das sociedades contemporâneas cujos grupos sociais, que apresentam diferenças éticas, morais ou religiosas, muitas vezes inconciliáveis, buscam no Direito o arbítrio, haja vista uma norma posta à todos.

Nesse contexto, este estudo enquadra-se dentro do campo da *Linguística Forense* que, interdisciplinarmente, busca utilizar o aparato teórico e metodológico da Linguística sobre o fenômeno linguístico para resolver questões relativas ao campo do *Direito*, compreendido como um conjunto de regras que disciplina as diversas dimensões da vida social, tanto na esfera pública quanto na privada. Contudo, a variante linguística usada em seus códigos é marcada por uma especificidade técnica pouco ou nada acessível à maioria das pessoas, exigindo a formação de um profissional específico - o *operador do direito*: advogado, juiz, promotor, oficial de justiça, conciliador etc. Porém, a despeito da graduação obrigatória, tal profissional não estuda a língua em sua complexidade, restringindo-se ao português jurídico ou às regras de gramática.

Assim, este estudo preliminar objetiva identificar as estratégias de preservação da fachada, ou seja, das imagens do *eu* delineadas como atributos sociais, utilizadas pelos participantes dentro do contexto de uma audiência de ação penal. Para tanto, elege os postulados da

Preservação da Fachada (GOFFMAN, 2011) usadas na interação face a face. A metodologia segue os princípios da Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2000) e o concordanciador selecionado é o *AntConc* (LAWRENCE ANTHONY, 2017). Antes, cabe delimitar o campo no qual está circunscrito.

LINGUÍSTICA FORENSE

A Linguística Forense (LF) enquadra-se dentro dos limites da Linguística Aplicada, área da Linguística que estuda e soluciona problemas da vida objetiva nos quais a linguagem tem lugar: nos consultórios médicos, nas salas de aula de todas as ordens, nos espaços informais de educação, minorias populacionais, nas propagandas de todos os tipos, nas diversas situações em que as minorias populacionais são aliadas dos direitos, entre outras. Nesse contexto, o propósito da LC é investigar a linguagem produzida em contextos jurídicos, com vista à solução de problemas provenientes do cotidiano das pessoas, a exemplo de questões relativas à pensão alimentícia, divórcio, inventário, liberdade, entre outros. Contudo, dada a sua complexidade, a LC pode ser compreendida em *sentido restrito*, restringindo-se apenas a observação da linguagem em contextos de crime, portanto como prova; e em sentido lato, abrangendo três subáreas (CALDAS-COULTHARD, 2014)¹:

- i. *a linguagem como prova*: o propósito dessa subárea é examinar o material linguístico encontrado em contextos de crime, o qual pode servir como evidência ou prova em uma dada situação. Para isso, lança mão dos conhecimentos/ferramentas dos peritos em Linguística. Conforme a natureza do caso, pode envolver os níveis fonético, léxico-gramatical ou pragmático. Nesse

¹ Aqui, se assume esta última perspectiva.

âmbito, circunscreve estilística forense, análise de autoria, perfis linguísticos, identificação linguística de nacionalidade, disputas sobre marcas registradas, ambiguidades linguísticas em textos de advertência de produtos, falsificação de testemunhos, fraudes e plágio;

- ii. *a linguagem escrita da lei*: o objetivo dessa subárea é analisar a prolixidade da linguagem jurídica, inacessível à maioria das pessoas, com vistas a resolver equívocos, dada a complexidade documental de seus processos, normalmente longos, marcados por um vocabulário esdrúxulo, inversões sintáticas, adjetivação excessiva, estilo da modalidade escrita transferido para a modalidade falada. Nesse âmbito, envolve campos como: a interpretação da lei, história da linguagem jurídica, tradução forense, Direitos linguísticos, Direito comparado e Filosofia do Direito; e por fim,
- iii. *a interação verbal gerada em contextos forenses*: a finalidade dessa subárea é escrutinar a linguagem produzida nas interações jurídicas (fóruns, delegacias de polícia, entrevistas, audiências) com vistas a resolver complicações introduzidas na interação, tendo em vista a natureza do crime. Assim, abarca situações com testemunha vulnerável, atuação de intérprete, relações de poder, interações cooperativas ou não, em contextos como: interrogatórios policiais, interrogatórios com vítimas vulneráveis, desvantagens linguísticas diante da lei, discurso no tribunal e discurso político, discurso em contextos prisionais, multilinguismo no sistema jurídico, minorias linguísticas e a lei; réus *pro-se* ou atuação do/a intérprete em contextos jurídicos.

Uma vez explicitado os campos da LC, cabe ressaltar que este estudo destaca como campo de investigação a subárea (iii), especificamente a interação definida nos termos de uma *audiência de ação penal*.

AUDIÊNCIA DE AÇÃO PENAL: UM TIPO DE GÊNERO INSTITUCIONAL

Conforme Santos (2001), *audiência de ação penal* é uma sessão solene realizada por determinação de juízes ou tribunais, haja vista a realização de atos processuais ou julgamento cujo objetivo é colher provas. É marcada pela assimetria no que concerne à interação dos participantes, ou seja, o poder e o controle das ações linguísticas estão localizados nos participantes institucionais. Contudo, há entre eles escalas de poder distintas: juiz, defensor, promotor, réu ou testemunha, (COULTHARD; JOHNSON, 2007).

Nesse contexto, a audiência é enquadrada dentro do *gênero textual do tipo institucional*. Grosso modo, um gênero textual pode ser definido como uma prática social que se organiza em torno de um objetivo comunicativo específico. Por ser uma prática social reconhecida dentro do tecido social, o gênero apresenta características convencionais, recorrentes, logo reconhecidas pelos seus participantes. Segundo Drew e Heritage (1992), os gêneros institucionais, apresentam três características fundamentais: (i) a orientação para os objetivos principais, tarefas convencionalmente institucionalizadas; (ii) as restrições às contribuições admissíveis; e (iii) o controle das estruturas inferenciais específicas.

No caso da audiência de ação penal, cabe ao juiz a função de conduzir o rito. É justamente nesse ponto que algumas questões podem surgir. Apesar de ser o responsável pelo andamento da audiência, o juiz precisa assumir uma posição absolutamente idônea e, a despeito do poder que tem, precisa assumir uma posição de coadjuvante e não de protagonista no jogo interacional. Contudo, nos últimos anos, o

judiciário brasileiro vem sendo acusado de autoritarismo, haja vista os processos de judicialização da política².

É com esse *background* que este estudo busca verificar, em que medida, esse comportamento pode surgir em uma audiência de ação penal, nos termos das estratégias de Preservação da Fachada (GOFFMAN, 2011).

ESTRATÉGIAS DE PRESERVAÇÃO DA FACHADA

Antes de serem apresentados, salienta-se que as estratégias de preservação da fachada fazem parte do escopo das pesquisas sobre a interação face a face entre as pessoas em ambientes naturais, isto é, uma classe de eventos que ocorre na co-presença e por causa da co-presença das pessoas. De acordo com Goffman (2011), envolve: a descrição das unidades naturais da interação, das menores (ligação telefônica) às maiores (conferências); a evidenciação da ordem normativa dessas unidades, ou seja, o comportamento que ordena os encontros entre as pessoas em espaços públicos, semipúblicos ou privados, seja numa dimensão *livre* ou coercitiva. Posto isso, é possível afirmar que as práticas sociais nas quais todas as pessoas se envolvem, face a face ou mediada por outros, pressupõe um padrão de atos verbais e não-verbais.

Nos termos de Goffman (2011, p.13), *em cada um desses contatos a pessoa tende a desempenhar o que às vezes é chamado de 'linha' - quer dizer, um padrão de atos verbais e não verbais com o qual ela expressa sua opinião sobre a situação, e através disto sua avaliação sobre os participantes, especialmente ela própria*. Essa linha,

2 Para mais detalhes: AVRITZER, Leonardo; MARONA, Marjorie Corrêa. Judicialização da política no Brasil: ver além do constitucionalismo liberal para ver melhor. Revista Brasileira de Ciência Política, nº15. Brasília, setembro - dezembro de 2014, pp. 69-94.

que pode ser modificada no curso da interação, é um pressuposto comportamental dentro de qualquer jogo interacional. Essa linha é o que se define como *fachada*. De acordo com Goffman (2011, p.13):

O termo *fachada* pode ser definido como o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. A fachada é uma imagem do *eu* delineada em termos de atributos sociais aprovados - mesmo que essa imagem possa ser compartilhada, como ocorre quando uma pessoa faz uma boa demonstração de sua profissão ou religião ao fazer uma boa demonstração de si mesma.

De outro modo: quando uma pessoa assume uma linha de comportamento dentro do jogo interacional (expressa via atos verbais e não verbais) e esta é sustentada pelos outros participantes, haja vista as evidências na interação, pode-se dizer que ela conseguiu ter/estar/manter uma fachada. Contudo, a fachada não é algo biologicamente determinístico, mas um comportamento estabelecido no fluxo dos eventos. Assim, a fachada não é algo estável e permanente, embora a sua manutenção seja a condição da interação. Assim, proteger a fachada, normalmente institucionalizada, é o objetivo e o desafio de cada participante.

Nesse contexto, Goffman (2011, p. 22-37) descreve algumas estratégias básicas de preservação de fachada, quais sejam: (i) *processo de evitação*: quando o participante evita contatos ou tópicos que ameaçam a sua fachada; (ii) *medida corretiva*: quando o participante busca uma forma de corrigir os efeitos de uma ameaça à sua fachada, mudando o assunto por exemplo; e (iii) *uso agressivo da preservação de fachada*: quando o participante trata a preservação de fachada como uma *arena* em que se realiza uma disputa ou partida.

Nesse jogo, em que essas estratégias são lançadas, a autor ainda discute algumas *jogadas* das quais os participantes lançam mão para evitar situações desconfortáveis: *intercâmbio*, *desafio*,

oferta, compensações aos feridos ou autopunição. Essas jogadas, que se constituem como fases do processo corretivo, funcionam como um modelo de comportamento ritual e interpessoal, o qual pode ser modificado de forma significativa. Conforme Goffman (2011, p. 29), um *desvio* importante no ciclo corretivo padrão ocorre quando o ofensor se recusa a considerar o aviso para mudar e permanece com um comportamento ofensivo em lugar de mudar de atitude.

Entretanto, há um acordo tácito entre os participantes envolvidos no jogo da interação, no sentido da colaboração mútua, isto é, *proteja a minha fachada que eu protejo a sua*. Para tanto, entra conceitos como: (i) *cooperação*: cada participante preocupa-se em salvar sua fachada, mas também a dos outros. Aqui entram atitudes como a *diplomacia* (proteção mútua), *deferência* (estabelecida diante de uma autoridade) e o *porte* (postura, vestuário, aspecto geral).

Na direção do trabalho de Goffman, Brown e Levinson (1978) identificaram estratégias de preservação da fachada, as quais foram nomeadas de *estratégias de polidez*. De acordo com os autores, os participantes possuem duas faces: uma *negativa* que reúne o conjunto do território do “eu”, ou seja, o espaço íntimo de cada um o qual não deve ser invadido; e outra *positiva* que reúne ao conjunto das imagens valorizadas de si mesmo a qual os interlocutores desejam preservar e impor nas interações.

Em resumo: a face negativa diz respeito ao desejo de autoafirmação, de não sofrer imposições e de ter liberdade de ação, estando assim relacionada à reserva de território pessoal e à necessidade de ser independente. Ao passo que a *face positiva* está relacionada à necessidade de aceitação do indivíduo, o desejo de ser aprovado, aceito, apreciado pelos parceiros da interação.

Dado os limites desta apresentação, aqui são tratadas as estratégias de evitação, medida corretiva e uso agressivo da preservação de fachada.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, os dados são oriundos da transcrição oficial do processo de “Ação penal Nº 504651294.2016.4.04.7000/PR” cujo arquivo foi obtido junto a página do portal virtual do Tribunal Federal da 4ª Região (TRF 4), via ferramenta de busca (Consulta Processual). Uma vez encontrado, procedeu-se ao *download*. Esse arquivo eletrônico em formato *pdf* possui 118 páginas. Considerando a natureza e a quantidade dos dados, optou-se pela Linguística de *Corpus* (LC – BERBER SARDINHA, 2000) como caminho metodológico.

No conjunto de seus princípios, a LC envolve não só a coleta e exploração de *corpora* (conjuntos de dados linguísticos textuais, criteriosamente coletados para servirem à pesquisa de uma língua ou variedade linguística), mas também à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas processadas via computador. Dessa forma, envolve: (1) a seleção dos textos; (2) a captura/manipulação dos arquivos de texto; e (3) a anotação do texto que compõe o *corpus*. Nesse contexto, o *AntConc* é a ferramenta computacional escolhida. Desenvolvida por Lawrence Anthony (2017), possui uma interface acessível e manipula arquivos em formato *txt*, permitindo a extração de palavras (*WordList*), listas de concordância (*Concordance*), identificação de palavras-chave (*KeyWords*), visualização do contexto em torno da linha em foco (*File View*), entre outras operações.

Uma vez de posse da transcrição, a primeira ação foi converter o arquivo eletrônico de *pdf* para *txt*. Em seguida, procedeu-se a limpeza manual dos dados, no sentido de retirar tudo que não se configurava como ações linguísticas dos participantes. Como se trata de uma transcrição de uma interação de língua falada, aquilo que se entende na superfície escrita como parágrafos, aqui será tomado como *turno de*

fala, já que a relação entre eles é de *par adjacente*. Nesse contexto, todos os turnos foram numerados, com vista a identificação e quantificação dos turnos por participante na interação. Isso pode ter consequências qualitativas no jogo interacional. Após tais procedimentos, o *corpus* foi nomeado como *Corpus de audiência_01.txt*.

ANÁLISE DE DADOS

Como disposto na introdução, o objetivo deste estudo é identificar as estratégias de preservação da fachada utilizadas pelos participantes dentro do contexto de uma audiência de ação penal. Embora este estudo preliminar tenha um caráter qualitativo, considera-se importante observar alguns números do *Corpus de audiência_01*, haja vista possíveis tendências na interação. Abaixo, tem-se na Tabela 1, os números das categorias brutas do *corpus*; e na Tabela 2, aqueles referentes aos participantes

Tabela 01: Categorias brutas do *Corpus de audiência 01*

Categoria	Total de ocorrências
Páginas	89
Palavras	42641
Turnos	1607

Tabela 02: Participantes presentes no *Corpus de audiência 01*

Participantes	Total de turnos
Réu [REU]	623
Juiz]JUI]	586
Defensa [DEF]	188
Ministério Público Federal [MPF]	210
Total de turnos no corpus	1607

Na Tabela 01, tem-se o total de 1607 turnos compondo o corpus, os quais são divididos, conforme a; tabela 02, entre 04 participantes: réu (623), juiz (586), defesa (188) e Ministério Público (210). A partir desses números, pode-se constatar que em uma audiência de ação penal na qual o objetivo é a coleta de provas, isto é, o réu deveria falar mais que o juiz. No entanto, observando comparativamente pode-se indagar se há uma diferença qualitativa entre os dois, já que a diferença em termos de quantidade de turnos é de apenas 37. Todavia, o significado disso fica para outra oportunidade. Posto isso, a seguir, apresenta-se algumas estratégias de preservação de fachada, usadas pelos participantes da audiência em foco. Para tanto, extraiu-se 03 excertos que demonstram tais ocorrências no *corpus*.

- *Processo de evitação* [primeira jogada]: essa estratégia consiste em evitar ameaças à sua fachada e evitar contatos em que seria provável que essas ameaças ocorressem:

Excerto 01: JUI evita o desconforto causado pelo cobrança de DEF.

DEF: Nós constatamos que nas atas ainda consta o nome de dona Marisa como ré, tendo em vista que já foi extinta a punibilidade do fato em relação a ela, ainda que Vossa Excelência não tenha

declarado a absolvição sumária, nós pedimos a exclusão do nome de dona Marisa da ata.

JUI : Mas, na ata tem o nome? Não, na ata não, doutor...

DEF: Nas atas anteriores constou ou nos lançamentos feitos no sistema constam dona Marisa como ré.

JUI : Mas é no cadastro, vai ser excluído.

DEF: Isso, é só uma questão de não só nas atas propriamente ditas, mas também no sistema eletrônico.

JUI (10): Na ata não tem mesmo, enfim...

DEF (11): Excelência...

JUI (12): Tem que ser no microfone, doutor.

DEF (13): Andrey, procurador da OAB.

JUI (14): Sim?

Em (04), DEF chama a atenção de JUI sobre uma possível uma possível demora na realização de uma conduta pressuposta, dado a sua função de juiz [*Nós constatamos que nas atas ainda consta o nome de dona Marisa como ré*]. Isso fica flagrante no uso do advérbio *ainda*, indicando certo atraso. Para proteger a sua fachada, em (05), JUI faz uma pergunta [*na ata tem o nome?*], dando a entender que não tem conhecimento para, em seguida, negar [*Não, na ata não, doutor...*]. Nessa sequência, JUI inclusive faz uma dupla negação: a primeira o advérbio *não* tem um uso mais enfático, tendo em vista que se encontra numa unidade separada - haja vista a presença da pausa marcada pela vírgula, ao passo que no segundo uso é de confirmação. Em (6), DEF continua insistindo [*Nas atas anteriores constou ou nos lançamentos feitos no sistema constam dona Marisa como ré*], inclusive quando modaliza em (8) [*Isso, é só uma questão de não só nas atas propriamente ditas, mas também no sistema eletrônico*], ao usar o pronome demonstrativo [*Isso,*] que recupera anaforicamente

o conteúdo expresso em (7) [*Mas é no cadastro, vai ser excluído*]. Para encerrar esse tópico, JUI em (9) tenta colocar um fim, não só ao fazer uma reafirmação [*Na ata não tem mesmo*] como também utiliza o advérbio [*enfim...*] marcando a necessidade de concluir aquela discussão. Pode-se constatar na sequência que JUI consegue sucesso no processo de evitação, uma vez que DEF muda o tópico em (12) [*Andrey, procurador da OAB*] e JUI em (13) responde com uma pergunta [*Sim?*], marcando a mudança de tópico.

- *Processo corretivo* [segunda jogada]: essa estratégia corresponde a tentativa de corrigir os efeitos de uma ameaça a sua fachada. Essa neutralização do ato potencialmente ofensivo pode vir por meio da mudança de tópico no curso da interação, a espera de um momento propício ou uma pausa natural, abandono do contexto tendo em vista uma oportunidade.

Excerto 02: JUI usa uma medida corretiva contra o ataque de DEF.

DEF: Tendo em vista que é instrumento de trabalho do advogado o uso do seu celular, a OAB requer que Vossa Excelência reconsidere a decisão que nega o ingresso dos advogados com o celular, da mesma forma com relação à gravação, uma vez que esse é um entendimento já firmado pela OAB, a gravação do áudio.

JUI): Certo, isso já foi objeto, doutor, de decisão e já foi indeferido, inclusive houve recurso em duas instâncias e foi indeferido, o que eu nunca proibi, que fique aqui muito claro, é a gravação do áudio pelos defensores, fica liberado desde que não haja transmissão simultânea.

DEF: Grato, excelência.

Em (14) DEF faz uma solicitação direta a JUI, inclusive usando um pronome de tratamento, acerca do uso do celular naquela audiência [*a OAB requer que Vossa Excelência reconsidere a decisão que nega o ingresso dos advogados com o celular*], e ainda fortalece o

pedido usando um argumento de autoridade [*uma vez que esse é um entendimento já firmado pela OAB, a gravação do áudio*]. Entretanto, na tentativa de corrigir os efeitos da ameaça a sua fachada implementada por DEF, JUI neutraliza ao lembrar que o pedido já havia sido indeferido [*Certo, isso já foi objeto, doutor, de decisão e já foi indeferido, inclusive houve recurso em duas instâncias e foi indeferido*]. Para defender sua fachada, JUI ainda argumenta que a proibição não partiu dele, é enfático ao intercalar um outro apostrofo cujo conteúdo é uma expressão predicativa em que o núcleo nominal é reforçado com o uso do advérbio [*o que eu nunca proibi, que fique aqui muito claro*]. Com a resposta de DEF em (16), JUI foi exitoso em sua tentativa [Grato, excelência.]

- *Uso agressivo da preservação de fachada* [terceira jogada]: essa estratégia consiste em tratar a interação como uma *arena* em que se realiza uma disputa ou partida e não como uma cena de consideração mútua. A tática consiste em apresentar fatos favoráveis sobre si mesmo e fatos desfavoráveis sobre os outros.

Excerto 03: JUI e DEF entram em confronto direto.

DEF: Me permita só uma colocação.

JUI : Não. Está indeferida a sua colocação, o doutor já falou várias vezes aqui.

DEF: Excelência, o senhor está cassando a minha palavra?

JUI: Não, não tem a palavra mais, já colocou e foi indeferido, a questão já foi resolvida.

DEF: Então, na verdade a defesa...

JUI: Já foi resolvido, doutor, até os outros advogados estão vendo, o doutor está perturbando a audiência.

DEF: Outros advogados assistentes da acusação, então eu estou aqui numa posição diferente do professor Dotti e tenho realmente uma visão diferente, se eu...

(377) JUI: Não, doutor, não precisa ficar nervoso, doutor, só queremos prosseguir o ato.

(378) DEF: Não estou nervoso, eu estou querendo na verdade, toda vez que houver uma violência à lei a defesa tem não só o direito como o dever de fazer observância, eu estou...

Em (371), JUI nega veementemente o pedido de DEF (em 370). Para tanto, usa pelo menos três estratégias linguísticas: um advérbio [*não*] e duas declarações com valores pragmáticos diferentes: a primeira, como valor de decisão tomada [*Está indeferida a sua colocação*] e a segunda como argumento de sustentação da primeira. A estratégia linguística carrega um valor anafórico, desencadeado via advérbios [*o doutor já falou várias vezes aqui*] que faz referência não apenas a esse momento, mas a outros anteriores. Imediatamente, DEF (372) ataca diretamente a fachada de JUI ao questionar o seu posicionamento, inclusive usando um verbo que, no contexto jurídico, indica a suspensão de um direito [*Excelência, o senhor está cassando a minha palavra?*]. JUI, em (373), reafirma a suspensão [*Não, não tem a palavra mais, já colocou e foi indeferido, a questão já foi resolvida*]. Com isso DEF expõe negativamente a fachada de JUI, ao explicitar um traço autoritário.

Por sua vez, JUI contra-ataca: em (375) acusa DEF de perturbar a interação. Logo, quebrando o acordo tácito de consideração mútua. JUI até usa como argumento a presença de outros participantes [*Já foi resolvido, doutor, até os outros advogados estão vendo, o doutor está perturbando a audiência.*]. DEF se defende ao lembrar a JUI de sua posição no rito [*Outros advogados assistentes da acusação, então eu estou aqui numa posição diferente do professor Dotti e tenho realmente uma visão diferente, se eu...*]. Em (377), JUI segue com uma manobra dupla: ataca ao apontar o possível desequilíbrio emocional de DEF e se defende ao dizer que quer continuar com o rito, usando, inclusive, um forma pronominal na primeira pessoa do plural [*Não, doutor, não*

precisa ficar nervoso, doutor, só queremos prosseguir o ato.], o que denota uma modalização que serve também para reparar a acusação subjacente de autoritarismo.

Para se defender, em (378), DEF diz que não está nervoso e ataca indiretamente JUI ao afirmar que defende a lei. Ao dizer isso, DEF expõe novamente a fachada de JUI [*Não estou nervoso, eu estou querendo na verdade, toda vez que houver uma violência à lei a defesa tem não só o direito como o dever de fazer observância, eu estou.*].

Cabe ressaltar que, dos excertos que explicitam situações mais conflitivas, tais como as apresentados aqui - (i) os processos de evitação; (ii) os processos corretivos; e (iii) os usos agressivos da preservação de fachada, no decurso da audiência de ação penal em foco, houve também estratégias de consideração mútua que envolviam outras estratégias mais positivas para a manutenção e a boa condução da interação, tais como: *cooperação*, *diplomacia* (proteção mútua), *deferência* (estabelecida diante de uma autoridade). Tanto que o rito não foi interrompido, ou seja, os participantes conseguiram levá-lo até ao final. Contudo, fica evidente que informações de natureza suprasegmentais afetam a condução da interação. Ou seja, para além do conteúdo linguístico, no qual aponta-se objetivamente as estratégias de proteção de fachada, as sequências linguísticas ainda carregam emoções e ideologias - explícitas ou não. No excerto 3, por exemplo, verifica-se tais informações escaparem: de um lado, um dos participantes acusa o outro de estar *nervoso*; do outro, este participante, para defender-se o acusa de *violar a lei*. Embora isso não esteja textualizado, mas implicado. Em interações jurídicas, como a audiência em foco, esse tipo de comportamento deve ser evitado a todo custo, dado que os seus participantes ocupam *fachadas institucionais* (o juiz, a defesa, a promotoria, o réu e outras), socialmente mais delicadas e das quais se exige maior idoneidade e temperança, tendo em vista o justo cumprimento da lei. Do contrário, a confiança nessa prática social

pode sofrer algum abalo. O que resultaria em um sério problema, já que, no conjunto das outras práticas que compõe o tecido social, os ritos de interações judiciais são o lugar do arbítrio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da análise aqui apresentada demonstra que é possível, por meio de postulados como as Estratégias de Preservação da Fachada, compreender o funcionamento da sociedade em uma perspectiva microssociológica, uma vez que as relações de poder podem ser detectadas a partir da observação das ações linguísticas produzidas no fluxo de uma prática social. Tal possibilidade é importante, sobretudo quando isso diz respeito a práticas sociais tão institucionalmente cristalizadas como as práticas jurídicas que constituídas como gêneros, portanto, possui um formato convencional, recorrente e reconhecível por seus participantes. A questão, por vezes problemática, é que o poder da sua condução está entregue há um único participante: o juiz. Como garantir que emoções e ideologias pessoais não atravessarão a condução do rito, no sentido de afetar de alguma forma o resultado deste: para o bem ou para o mal. Numa sociedade marcada por toda sorte de desigualdades, inclusive linguísticas, esse tipo de preocupação é fundamental. Além disso, este estudo preliminar demonstra como o aparato teórico e metodológico advindo da Linguística pode colaborar, robustamente, com os propósitos da Linguística Forense, qual seja: investigar a linguagem produzida em contextos jurídicos, com vista à solução de problemas provenientes do cotidiano das pessoas, os quais envolvem questões relativas à justiça, tais como: disputas de paternidade, pensão alimentícia, divórcio, inventário, crimes de todas as ordens, privação de direitos e outros.

REFERÊNCIAS

- ANTHONY, Lawrence. *Lawrence Anthony Website (AntConc)*, 2017. Disponível em < <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>> Acesso em 27 de março de 2020.
- AVRITZER, Leonardo; MARONA, Marjorie Côrrea. Judicialização da política no Brasil: ver além do constitucionalismo liberal para ver melhor. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº15. Brasília, setembro - dezembro de 2014, pp. 69-94.
- BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus: histórico e problemática*. In: DELTA [online]. Vol. 16, n. 2, 2000, p. 323-367.
- CALDAS-COULTHARD, Carmen R. *O que é a Linguística Forense?* ReVEL, vol. 12, n. 23, 2014.
- COULTHARD Malcolm, JOHNSON Alisson. *An Introduction to Forensic Linguistics* London: Routledge, 2007.
- DREW, Paul. HERITAGE, John. Analyzing talk at work: an introduction. In: Paul Drew and John Heritage (eds.), *Talk at Work*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 3-65, 1992.
- HERITAGE, John. Conversation Analysis and Institutional Talk: Analyzing Distinctive Turn-Taking Systems. In: CMEJRKOVÁ, Svetla; HOFFMANNOVÁ, Jana; MÜLLEROVÁ, Olga; SVETLÁ, Jindra. (eds.) *Proceedings of the 6th International Congress of IADA - International Association for Dialog Analysis*. Tübingen: Niemeyer, 1998, p.3-17.
- GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: Ensaio sobre o comportamento face a face*. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. - Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011.
- SANTOS, Washington. *Dicionário jurídico brasileiro*. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

IMPLICAÇÕES DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO E A INTERFACE ENTRE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA DE PLM/PLE

Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro

3

ADQUIRIR UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA: REPRESENTAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ao refletir sobre a atuação das teorias de aquisição no ensino/aprendizagem de Português Língua Materna e Português Língua Estrangeira (doravante PLM/PLE respectivamente) fazemos alguns questionamentos: o que fazemos para que a escola se posicione acerca das pesquisas envolvidas com os temas de leitura e escrita? Como diminuir o fazer da universidade do fazer do professor? Como oportunizar que o professor esteja inserido nessa parceria no sentido de que não seja invadida a privacidade do professor, e de outro lugar, queira lhe dizer como deve e/ou não deve fazer? A resposta a esses questionamentos, por certo, norteará o processo de ensino aprendizagem de leitura e produção escrita nos dois eixos PLM/PLE, levando em conta que o desenvolvimento dos conhecimentos requer estratégias à comunicação real do docente no cotidiano da sala de aula. Aqui proponho que o objetivo dessas reflexões é aproximar o fazer profissional dos docentes nessa área, ressaltando que o ensino de línguas só pode ser examinado como uma forma de troca comunicativa: ensinar é pôr em contato sistemas linguísticos, e as variáveis da situação refletem-se sobre a psicologia do indivíduo falante quanto sobre o funcionamento social em geral.

Como vemos, o ensino de línguas pressupõe, ao mesmo tempo, uma teoria da linguagem e uma análise dos sistemas linguísticos que se deve ensinar, porque há a representação de uma e de outra influência, mesmo que o desejo fosse poupar-se de mais uma reflexão no que se refere à concepção do ensino (MARTINEZ, 2009). Para isso, me proponho a discutir sobre a fixação social das línguas que, para Bourdieu (1982) *apud* Martinez (2009), existe uma “economia das trocas linguísticas”, tentando explorar o caminho já percorrido e

para esse autor, “não se deve deixar de conhecer, porque ensinar ou aprender é também comercializar” (nesse sentido clássico o comércio significa as relações, a troca).

TEORIAS SOBRE A APRENDIZAGEM DAS LE

O estudo dos processos de aquisição e aprendizagem das línguas estrangeiras experimentou um importante desenvolvimento nos últimos tempos. Contudo, ainda se vê a necessidade de busca por uma teoria que dê conta das dificuldades, internas e externas, que se apresentam no processo de aprendizagem de uma segunda língua. São muitos os fatores que intervêm nesse processo. Vamos nos deter unicamente em dois deles: primeiro, a necessidade de encontrar vias alternativas para a prática e a produção de novos elementos da língua facilitando, assim, a tarefa dos aprendizes e motivando constantemente sua aprendizagem. Em segundo lugar, trata-se de incentivar os aprendizes no processo gradual da aprendizagem, possibilitando um avanço qualitativo e quantitativo para que não se cometam erros nas suas distintas atuações linguísticas. Segundo Baralo (1998), recorrer a tantos elementos como explicação da aquisição da L2 – segunda língua - pode ser questionável para uma teoria ou uma investigação científica, já que os fatores que determinam o grau de dificuldade dos aprendizes de línguas estrangeiras são difíceis de mensurar.

Muitas teorias têm surgido com o intuito de explicar os diferentes modelos de investigação que tratam de matizar os distintos aspectos da aquisição de segundas línguas, como a

teoria condutista, a inatista e a interacionista³; as quais, segundo Baralo (1999), podem ajudar a explicar os diferentes aspectos do processo de aquisição da linguagem. Ou seja, os aspectos rotineiros e habituais, a complexidade da gramática abstrata e a relação entre forma e significado. Considerando a insistência no fato de que o processo de aquisição é muito complexo e esse processo é uma modificação da conduta do sujeito, que manifesta a adaptação a uma forma de necessidade (MARTINEZ, 2009) e, partindo dessa ideia central, fica claro que não existe uma teoria que dê conta de todas características desse processo de aquisição e que permita observar os mecanismos subjacentes na aquisição-aprendizagem do aluno quando ele aprende uma língua estrangeira.

Deste modo, deve-se respeitar a complexidade do referido processo, assim como a diversidade de teorias, observando os aspectos que dificultam o desenvolvimento, os quais podem incidir não somente na gramática da língua estrangeira que se aprende, como também nas variáveis cognitivas e afetivas que intervêm no processo de aprendizagem de uma L2.

- 3 Segundo Baralo (1999: 20 e 66-67), no modelo interacionista, além do fator inatista, existe uma interação entre os fatores sociais, externos e ambientais que afetam a aprendizagem-aquisição da L2, como, por exemplo, o input modificado e a interação com o falante nativo; e a situação social, econômica e cultural do falante estrangeiro. Os estudos da teoria interacionista se concentram mais na aquisição de uma L2 em contextos naturais, sem instruções formais (destacamos como exemplo dentro desta teoria os estudantes imigrantes). Ainda que nosso trabalho não atenda à complexidade dados fatores sociais, afetivos e ambientais, consideramos a teoria interacionista importante, pois direta ou indiretamente esses fatores influem como variáveis de peso na aquisição-aprendizagem de uma língua estrangeira. Tal fator se observará mais adiante quando falarmos do aspecto social do conceito de interlíngua.

SEMELHANÇA E DIFERENÇA ENTRE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Se fizermos reflexões acerca desse tema e esforço de introspecção para conseguir conclusões da nossa experiência linguística, nos damos conta que o processo pelo qual adquirimos uma língua materna (LM) é muito diferente do processo pelo qual passamos quando adquirimos uma língua estrangeira (LE). Essa diferença se torna mais clara se o espaço para aquisição de uma LE for a escola e se o aprendiz não tiver oportunidade de se comunicar de forma real com os falantes da língua meta. Esses aspectos dialógicos podem parecer um empecilho, mas talvez não sejam tanto. Ao analisar o contexto percebermos que ambos os processos se assemelham muito mais do que podíamos imaginar. No decorrer da história, a LM foi deixada fora do contexto da sala de aula de LE, tal como Brown (2000, p. 27) sugere, isto é, “pensar diretamente na língua meta” para “minimizar os erros de interferência” e “não recorrer à tradução”. Atualmente, alguns autores consideram o papel da LM como filtro afetivo, fonte de hipóteses e modelo para aquisição da LE. Já existe um consenso de que a mente do aprendiz não é vazia, e sim comparada a um CPU de diversas aprendizagens.

Igualmente, não seria contraditório afirmar que Brown (2000) apresenta o efeito da LM do aprendiz como um dos doze princípios da aprendizagem de LE que servirá como base para a prática dos professores. Para esse autor, é uma tendência geral observar a LM como causa de interferências, de erros, já que o aprendiz assume que a LE funciona como a LM. Não devemos deixar de lado os efeitos que facilitam e que são menos visíveis, porque correspondem à parte correta da produção do aprendiz de LE. A interferência seria a transferência ou projeção de elementos ou propriedades da LM à LE.

A aprendizagem, portanto, é uma progressão sistemática e criativa pela qual o aprendiz se apoia na generalização para inferir regras permitidas pelo sistema linguístico da LE. Contudo não devemos considerar que todos os erros da produção em LE sejam oriundos do fenômeno da transferência. O aprendiz desenvolve uma interlíngua individual, muito diferente da LE de um nativo em constante evolução, isso porque as etapas de aproximação a LE estão sendo constituídas.

Nessa linha de pensamento, Taylor (1974, p. 25) corrobora em dizer que:

Os tipos de erros que crianças e aprendizes de segunda língua cometem também sugerem uma tentativa de lidar com a língua meta diretamente e de usar o que eles já sabem sobre a língua meta em novas situações. O fato de a generalização e a analogia serem características tanto da aquisição da criança como do adulto indica que os adultos ainda têm a capacidade cognitiva, que é frequentemente atribuída unicamente às crianças, de aprender uma língua diretamente.

Além disso, as diferenças mais óbvias na aquisição da LM/LE estão relacionadas à idade, que é um dos fatores que influenciam o modo como se aprende uma segunda língua. O contexto, a motivação e a necessidade pela qual se aprende.

Por esses motivos, “a reflexão não se concluirá. Na perspectiva das próximas evoluções que já se esboçam, o professor, sobretudo de línguas, está comprometido com um processo contínuo de questionamento” (MARTINEZ, 2009, p. 105). A busca de cientificidade à qual as teorias se inclinam implica a extensão dos recursos oferecidos e o desenvolvimento do espírito crítico.

A ANÁLISE CONTRASTIVA (AC)

Na aprendizagem de uma L2, é decisivo o papel da L1 nas possíveis interferências da língua materna do aprendiz. Fundamentada nesta hipótese, surgiu a Análise Contrastiva (dovarante AC), projeto no trabalho *Teaching and learning English as a foreign language* de Fries (1945) e, mais adiante, em *Linguistics across cultures* de Lado (1973). Em ambos os trabalhos, os autores propõem a comparação da língua nativa do estudante com a língua meta que se vai aprender. A AC parte do princípio de que o contraste linguístico pode determinar as similitudes e diferenças entre as duas línguas e, com isso, predizem-se as dificuldades e os problemas que os estudantes podem enfrentar no processo de aprendizagem. A confrontação sistemática entre os dois sistemas linguísticos realiza-se em todos os domínios: fonológico, gramatical, lexical e cultural.

Com a AC tenta-se prevenir a formação dos maus hábitos originados pelas diferenças entre os sistemas contrastados, assim como descrever a natureza das dificuldades e os possíveis erros. Para o modelo da AC, as diferenças existentes entre os hábitos da língua materna e os da segunda língua podem ser responsáveis pela produção de interferência da língua nativa. Por isso, é possível que se observe uma dificuldade causada pela transferência literal e que se produza o erro na construção. Lado (1973) afirma que no procedimento geral da comparação entre a estrutura da língua materna e a da língua meta é chave o conhecimento de si nas estruturas contrastadas: 1) manifestam-se da mesma maneira na forma; 2) tem o mesmo significado; ou 3) tem um sistema de distribuição semelhante. Segundo Weinreich (1953), quanto maior é a diferença entre os sistemas, ou quanto mais numerosa são os padrões e a forma mutuamente exclusiva em cada língua, maior será o problema de aprendizagem e a área potencial de interferência.

A PSICOLOGIA CONDUTISTA E A TRANSFERÊNCIA DA L1

Até os anos setenta, na psicologia dominou a ideia de que a aprendizagem era o resultado da formação de hábitos. De acordo com esta maneira de pensar, a qual chamamos teoria condutista, tudo se aprende mediante o processo de condicionamento pelo reforço de associações, que partem de um estímulo que provoca uma resposta do organismo. Para aprender, depende-se dos estímulos recebidos do exterior, do meio no qual se está imerso. A quantidade e a qualidade do *input* linguístico se convertem no principal fator para a aquisição de padrões de uso da língua em questão, da qual os aprendizes podem obter informação direta sobre a língua e seu funcionamento.

Para as teorias condutistas sobre aquisição, a língua materna e a língua estrangeira se aprendem da mesma maneira: mediante a imitação e o reforço. Isto é, quem aprende uma língua fundamentalmente tenta imitar e repetir o que ouve, estabelecendo uma série de hábitos através do reforço que se efetua mediante repetições, correções, prática regular e observação das reações dos falantes da língua.

Na aquisição de uma L2, a teoria condutista destaca a influência da língua materna, causa de transferências e, sobretudo, interferências. Esse último termo alude ao fenômeno da influência das estruturas linguísticas da L1 sobre as da L2. Quando L1 e L2 compartilham um significado, que se expressa linguisticamente de modos diferentes, existe uma probabilidade de que se cometam erros na L2, porque o aluno tende a transferir as estruturas da L1 à L2. Assim, considera-se que os erros cometidos resultam das interferências provocadas pela intervenção dos elementos linguísticos da L1 quando não se dominam na L2. Por exemplo:

(1)* Minha prima mais velha está casada e tem um filho. Minha prima mais nova tem um filho, *mais* agora não é casada. Está divorciada, *mais* tem noivo. Meus primos não estão casados, *mais* meu primo mais novo tem namorada quasi noivo. (Estudante de nível intermediário).

Blanco e Vázquez (1999) afirmam que os fenômenos equivalentes ou quase equivalentes entre a língua materna e a língua meta podem ser enganosos para os alunos, já que os induzem a cometer erros como o dos falsos amigos, que são definidos como palavras de uma língua que têm relação etimológica com as de outra, sendo que ambas estão relacionadas historicamente quanto à origem e ao significado. Além disso, não é possível que a aprendizagem de uma língua materna ou estrangeira consista na mera imitação, pois o falante tem que adquirir maturidade linguística continuamente para interpretar e criar produções novas que não tenham sido utilizadas no seu cotidiano.

VERSÃO FORTE E VERSÃO FRACA

A versão forte trata de fazer um prognóstico apriorístico sobre as dificuldades na compreensão da fala com as que encontram os aprendizes da LE, partindo de dados não reais e sem se referir à práxis das duas línguas. Por outro lado, a versão fraca aporta dados reais sobre a interferência linguística da LM com a LE para estabelecer o grau de similitude entre ambos os sistemas e demonstrar que a previsão de erros nem sempre corresponde com a realidade, uma vez que os erros serão somente objeto de análise.

Wardhaugh (1983) avalia a versão forte da análise contrastiva chegando à conclusão de que nem teoria linguística nem os próprios linguistas dispõem de um conjunto de universais linguísticos formulados em uma teoria global capaz de tratar adequadamente

a sintaxe, a semântica e a fonologia. O autor declara que a versão forte da Análise Contrastiva exige dos linguistas que disponham da linguística contrastiva para trabalhar de maneira completa na descrição do conjunto de diferenças entre as línguas. Pode-se dizer, assim, que o inadequado e superficial das descrições da versão forte da Análise Contrastiva levou muitos linguistas a optar pela fraca, que exigia unicamente a realização de uma análise dos erros cometidos com algumas sugestões acerca do modo com que poderiam explicá-los, baseando-se nas diferenças existentes entre as línguas em questão (LICERAS, 1992).

Em suma, a Análise Contrastiva, em sua gênese, foi tida como uma teoria linguística geral (versão forte) e, depois, cedeu a uma nova visão mais concreta (versão fraca). O modelo seguia tendo como objetivo construir uma gramática contrastiva, que englobava uma descrição das similitudes e as diferenças entre a língua materna e a língua meta. Dessa forma, acreditava-se que se poderia estabelecer uma hierarquia de correspondências nos diferentes níveis de análise linguística para categorizar as dificuldades na aprendizagem e remediar as possíveis interferências e, desse modo, aplicá-la à aprendizagem e ao ensino de línguas. Não obstante, pouco tempo depois questionou-se a validade dessa teoria e, inclusive, tentou-se comprovar a sua utilidade pedagógica no ensino de línguas. Assim, surgiu uma série de críticas que veremos a seguir.

CRÍTICAS À ANÁLISE CONTRASTIVA

A análise contrastiva desenvolveu-se acentuadamente nas décadas dos anos cinquenta e setenta. Contudo, no final dos anos sessenta iniciou-se uma forte reação a este tipo de análise devido à diminuição dos trabalhos que desenvolviam suas atividades. Entre

as críticas mais fortes, destacou-se aquela em que muitos erros cometidos não se deviam à interferência da L1, mas porque sua raiz encontrava-se na própria estrutura de aquisição da L2 (DUSKOVÁ, (1996[1983, p. 11-36], DULAY e BURT, 1974). Essa hipótese foi comprovada depois que muitos erros relacionados à interferência da L1 foram examinados e que se comprovou que haviam sido produzidos por falantes de línguas distintas.

Assim, cabe dizer que os erros atribuídos à interferência da língua materna, em certos casos, alcançaram uma média de 33% do total dos cometidos pelos estudantes (FERNÁNDEZ, 1997), a investigação realizada por Dulay e Burt (1974) revelou que tais erros não sobrepuseram o número de 3%. Além disso, um grande número de estudos mostrou a existência de erros comuns produzidos por falantes de diferentes línguas maternas, o que demonstrava que há determinados traços que parecem idênticos em diversas línguas. Outros estudos indicaram que muitos dos erros atribuídos à transferência podem ser observados no processo de aquisição da língua nativa.

CONCLUSÃO

Levando em consideração o que cada teoria simboliza, devemos explicitar que

O modo de processamento dos dados por parte do aprendiz é uma ação que se passa, simultaneamente, nele e fora dele, um processo intrapsíquico e interacional ao mesmo tempo, típico do indivíduo em que sua gestão é mais ou menos conscientemente determinada (escolha, organização, retenção). Não resta dúvida de que o recurso à língua primeira ajuda o aprendiz a estruturar seus dois sistemas e se revela como de natureza capaz de fazer surgirem hipóteses sobre a L2". (GIACOBBE, *apud* MARTINEZ, 2009, p. 28).

No que diz respeito às pesquisas realizadas em sala de aula, nas últimas décadas, é possível concluir que a sala de aula é um *lôcus* de investigação e resposta às indagações sobre o ensino e aprendizagem e sobre questões condizentes, sendo o professor um pesquisador de sua própria prática. Assim, na interface entre a leitura, a produção escrita e as teorias de aquisição, aprendizes e mediadores precisam se reconhecer como sujeito dessas linguagens podendo ler e gerir textos com liberdade, com criticidade na perspectiva das teorias de aquisição.

REFERÊNCIAS

- BRIONES, Ana Isabel. *Dificuldades de la lengua portuguesa para hispanohablantes de nivelavanzado*. São Paulo: Instituto Cervantes. 2001.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching of Language Learning and Teaching*. (4ª ed.) New York: Longman, 2000.
- BARALO, Marta. *Experto en enseñanza del español como lengua extranjera. Teorias de adquisición como lengua extranjeras y su aplicación a La enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, 1998.
- BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 1999.
- DUSKOVÁ, Libuse. On sources of errors in foreign language, *IRAL* 7: 1969, p. 11-36.
- DULAY, Heidi C. y BURT, Marina K. Natural sequences in child second language acquisition, *Language Learning*, 1974 24: p. 37-36.
- FERNANDEZ LOPEZ, Sonsoles. *Interlengua y Analisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, 1997.
- FRIES, Chhh. C. *Teaching and learning English as a foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1945..
- LADO, Robert. *Linguística Contrastiva. lengas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá. 1973.

LICERAS, Juana Muñoz. *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor 1992.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. Trad. Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.

MELLADO BLANCO, Carmen y DOMINGUEZ VÁZQUEZ, Maria José. Interferencias lingüísticas español-alemán: un enfoque comunicativo-pragmático. In T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda (eds.), *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 1999. p. 492-497.

TAYLOR, Barry F. toward a theory of language acquisition. *Language learning*, n. 24, p.23-36, 1974.

WARDHAUGH, Ronald. The contrastive analysis hipotesis, *Tesol Quarterly*, v. 4, p. 7-8, 1983.

WEINREICH, Uriel. *Languages in contact: findings and problems*. Nueva York. 1953.



2°

TRÂNSITO

**ESTUDOS
LITERÁRIOS**

Este texto é uma adaptação da dissertação defendida em maio de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações – PPGLLR da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

OS PRIMEIROS PASSOS DO ROMANTISMO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Denise de Lima Santiago Figueiredo

4

No início do século XIX, quando D. João VI embarcou com a corte para o Brasil, o projeto de civilizar a ex-colônia se tornou uma necessidade, para tanto, houve uma sucessão de transformações concretas na cidade sede da corte, Rio de Janeiro, logo após sua chegada. Além disto, várias expedições estrangeiras chegaram ao país com o intuito de explorar as características do novo reino. Acompanhando a Missão Artística Austríaca, o botânico alemão Carl Friedrich Philipp von Martius ficou conhecido não apenas por seu trabalho de pesquisa, mas sobretudo como vencedor do concurso para a escrita da história do Brasil pelo IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro). O texto de von Martius (1845), *Como escrever a história do Brasil*, traçava a formação da história brasileira a partir das três raças: branco, índio e negro.

O pesquisador estabeleceu uma maneira singular de dar a nacionalidade brasileira uma gênese baseada na miscigenação, creditando ao branco, no entanto, toda a força para o nascimento desta nova nação: “que o português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor” (MARTIUS, 1845, p. 382) e atribuindo um papel proeminente na metáfora simbólica ao sangue português: “o sangue português em um poderoso rio deverá absorver os pequenos afluentes das raças índia e etiópica” (MARTIUS, 1845, p. 383). No entanto, apesar do destaque à figura do português, Martius (1845), ao mesmo tempo em que não fez maiores discussões acerca dos povos de origem africana, mostrou inquietação sobre a falta de entendimento acerca dos povos indígenas. Para ele, saber de onde vêm estes povos, como viviam antes da chegada dos brancos e, ainda, conhecer mais sobre sua cultura, era relevante para o desenvolvimento das relações com o homem civilizado.

O autor chegou a propor ao IHGB um dicionário com os termos das línguas indígenas, enfatizando a importância de se conhecer mais a história dos povos autóctones brasileiro:

Como documento mais geral e mais significativo deve ser considerada a língua dos índios. Pesquisas nesta atualmente tão pouco cultivada esfera não podem jamais ser suficientemente recomendadas, e tanto mais que as línguas americanas não cessam de achar-se continuamente em uma certa fusão, de sorte que algumas delas em breve estarão inteiramente extintas. Muito há que dizer sobre este objeto; mas como devo supor que poucos historiógrafos brasileiros se ocuparão com estudos linguísticos, deixo à parte este assunto: aproveito porém esta ocasião de exprimir o meu desejo que o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro designasse alguns linguistas para a redação de dicionários e observações gramaticais sobre estas línguas, determinando que estes srs. fossem ter com os mesmos índios (MARTIUS, 1845, p. 386).

A preocupação de von Martius se insere no processo de construção social da ideia de nação brasileira. Esse contexto apontava para a importância do conhecimento da cultura autóctone e suas especificidades e, sobretudo, do aproveitamento das línguas destes povos, como lembra a historiadora Lília Moritz Schwarcz (1999) em *As barbas do imperador*. Mesmo o conhecimento acerca dos indígenas sendo ínfimo, a temática reverberava na literatura, com os escritores utilizando até mesmo os antigos dicionários dos jesuítas, para entremear nas estrofes poéticas termos das línguas indígenas.

O pensamento do cientista alemão influenciou o romantismo nacional na medida em que alguns elementos são característicos da gênese romântica literária. A importância do texto de van Martius está justamente em sua recepção e reverberação, como confirma Maria Ligia Coelho Prado (2001, p. 130) no artigo O Brasil e a distante América do Sul, pois “fundou uma linhagem interpretativa da História do Brasil, copiada à exaustão em manuais escolares, em artigos de jornais, em discursos políticos”. A visão do país alimentada por referências que se mantinham presentes e continuaram repercutindo no imaginário coletivo.

Outro ponto que chama atenção em relação ao início do romantismo em território nacional diz respeito ao tratamento dado aos povos de origem africana. Bernardo Ricúpero (2004) em *O romantismo e a ideia de nação no Brasil (1830 – 1870)* reflete sobre como o posicionamento frente a estes povos foi escamoteado, lembrando o silêncio em relação à escravidão. Enquanto os precursores do romantismo nacional fizeram do indígena o principal assunto, e mais que isso “um herói”, como lembra Nelson Werneck Sodré (1995, p. 264) em *História da literatura brasileira*, o negro foi legado ao esquecimento intencional.

Em uma sociedade escravista, a figura indígena correspondia “ao quadro das relações sociais dominantes” (SODRÉ, 1995, p. 267), ao passo que evidenciar a figura do negro, seria negar o quadro destas relações. A posição ocupada pelos indivíduos de origem africana na literatura era aquela imposta pelo papel que ocupavam enquanto força de trabalho:

O negro não podia ser tomado como assunto, e muito menos como herói, não porque, segundo escreveu um estudioso moderno, refletindo a ideia generalizada de sua classe, fosse submisso, passivo, conformado, em vez de altivo, corajoso, orgulhoso, dado que não podia ser senão assim, submetido que estava ao regime de escravidão – mas porque representava a última camada social, aquela que só podia oferecer o trabalho e para isso era até compelida. Numa sociedade escravocrata, honrar o negro, valorizar o negro, teria representado uma heresia. Não chegaria a ocorrer aos escritores do tempo, oriundos da classe dominante, e nem teria tido o romantismo, posto nesses termos, afinidade alguma com o mundo dos leitores, também recrutado naquela classe (SODRÉ, 1995, p. 268).

Esta situação de escamoteamento da condição de sofrimento imposta aos povos de origem africana não se perpetuou durante todo romantismo, alguns nomes insurgiram neste contexto acentuando o problema da escravidão, como Tobias Barreto, Castro Alves,

Joaquim Nabuco⁴, a precursora do posicionamento feminino sobre os problemas sociais, Nísia Floresta Brasileira Augusta⁵, e ainda a escritora e professora maranhense Maria Firmina dos Reis, autora de *Úrsula* (1859), considerado o primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher no Brasil (MENDES, 2007). Dentro do estilo circundante de seu tempo, a autora elabora um enredo em que consegue trazer aspectos aceitos pela literatura romântica, permeado pelo amor da protagonista e do mocinho branco, mas, também inova, ao denunciar os maus tratos dados aos escravizados de seu país, dando voz aos personagens negros, deixando que estes demonstrem toda a sua humanidade. Assim, a autora rompe com o discurso racista hegemônico perpetrado no ocidente por muitos séculos, principalmente na literatura, em que a ótica nacional era emitir ideais das classes dominantes.

Portanto, mesmo se ajustando aos interesses da elite nacional desde sua fundação, o romantismo brasileiro era uma via de mão dupla da realidade. Isto porque, não se prendeu somente à recepção dos cânones marcados pela dependência dos modelos europeus, mas por meio de alguns escritores e escritoras, tentou ultrapassar o horizonte da visão emotiva e se assentar na leitura analítica da realidade, mesmo no que se refere ao tema indianista.

- 4 Apesar de serem lembrados como literatos que defendiam a causa abolicionista, cada um destes escritores possuía posicionamento distinto e até antagônico em relação à escravidão e aos negros: Tobias Barreto, além da literatura, foi um dos grandes mentores da renovação do pensamento nacional filosófico e sociológico, além disso, também é lembrado por sua atuação no campo jurídico no Sergipe. Mentor de Silvio Romero, colecionou polêmicas, inclusive por ver na origem de Castro Alves, de família rica e branca, e em algumas atitudes do poeta baiano, incoerência com sua poesia. O mesmo acontecia em relação a Joaquim Nabuco que, apesar de defender publicamente o fim da escravidão, também era a favor da monarquia, o que para Barreto era inaceitável, já que a escravidão e a monarquia estavam fortemente ligadas em uma relação de dependência.
- 5 Uma das obras de Nísia Floresta que mais repercutiu no contexto abolicionista foi: *Páginas de uma vida obscura* (1855) que foi publicado como folhetim no jornal fluminense *Brasil Ilustrado* entre 14 de março a 30 de junho de 1855, conforme pesquisa de Aline Ribeiro (2014).

Neste sentido, está a poesia aguda de Sousândrade, como lembra Haroldo de Campos (2001, p. 226) em uma análise de o *Guesa Errante* (1874-1877), do referido poeta maranhense:

Se o indianismo em nossa poesia romântica acabou resultando numa apologética artificiosa e decorativa do “bom selvagem”, nobre e heróico, em Sousândrade a temática indígena tomou inflexão diversa. Em primeiro lugar, a forma de seu longo poema não é afetada pela obsolescência daquela adotada seja por Gonçalves de Magalhães em *A Confederação dos Tamoios* (1856), seja por Gonçalves Dias no inacabado (e superior) *Os Timbiras* (1857), mas é, antes, fruto de uma inovadora mistura de gêneros, sob a tônica da “narrativa de viagem” [...]. Em segundo lugar, o poema não é exclusivamente brasileiro, mas “transamericano” (com um breve interlúdio na África, Canto VII, apenas iniciado). Essa singularidade já se define na eleição do protagonista, o novo *Guesa*, o poeta errante [...] *gue* equivale a “casa”, sendo, pois, *guesa* o “sem casa”, condição essa de “desterro” e orfandade com a qual o poeta maranhense se identificava inclusive biograficamente.

Sousândrade propõe um modo diferente de representar o indígena em relação aos seus contemporâneos, somado à busca por uma construção representativa do povo americano, não apenas do povo brasileiro. A definição de elementos que reproduzam um espaço ainda não transformado pela colonização americana é uma das imagens que aparece em *Guesa errante*⁶.

O americanismo ou o “instinto de americanidade”, como nomeia o pesquisador Luiz Roberto Velloso Cairo (2009) no estudo *A condição americana da nossa identidade* é outro tema presente

6 “Eia, imaginação divina! Os Andes Vulcânicos elevam cumes calvos, Circundados de gelos, mudos, Alvos, Nuvens fluando – que espetáculos grandes!” (SOUSÂNDRADE, 1877 *apud* CAMPOS, 2001).

em muitos textos românticos brasileiros⁷, na medida em que se observa o sentido de pertencimento continental nestas publicações da época. A aproximação das composições brasileiras com textos publicados na América hispânica delinea os matizes que marcam o espaço compartilhado desta americanidade. Exemplo destes textos é a antologia poética escrita por autores de vários países americanos lembrada por Cairo (2009, p. 82-83):

América poética, Colección escogida de composiciones en verso, escritas por americanos en el presente siglo é uma delas. Organizada pelo crítico argentino Juan María Gutiérrez, esta antologia teve sua primeira edição em fascículos, publicados entre fevereiro de 1846 e junho de 1847 pela Imprensa de El Mercurio, de Valparaíso, no Chile, e a segunda edição, já no formato de livro, em 1866, publicado pela Imprensa de Mayo, de Buenos Aires. América poética reúne poemas de 53 poetas, sendo catorze da Argentina, onze do México, cinco do Chile, cinco do Uruguai, quatro de Cuba, três da Bolívia, três da Colômbia, três do Peru, três da Venezuela, um do Equador e um da América Central, e constitui a primeira coletânea sistemática de poesia americana em língua espanhola e busca sintetizar 'a progressiva ascensão da inteligência americana', conforme aponta o crítico José Enrique Rodó, no ensaio 'Juan María Gutiérrez (Introducción a un estudio sobre literatura colonial)'.⁸

Estas produções concentravam “o claro desígnio de traçar uma nova cartografia poética de um território profundamente comovido pelas revoluções políticas” (CHIAROTTI, 2013, p. 8, tradução nossa). O que se pode apreender é que as trajetórias culturais e políticas estavam intimamente ligadas à ideia de cooperação entre os

7 Cairo (2009, p. 79-80) cita: *A confederação dos Tamoios* (1856), de Domingos José Gonçalves de Magalhães, *A lágrima de um Caeté* (1849), de Nísia Floresta Brasileira Augusta, *As americanas* (1856), *Colombo ou O descobrimento da América* (1854), de Joaquim Norberto de Sousa e Silva, *Colombo* (1866), de Manuel de Araújo Porto-Alegre, *Iracema* (1865), de José de Alencar, os *Poemas americanos de primeiros cantos* (1846), *Segundos cantos* (1848), *Últimos cantos* (1851) e *Os Timbiras* (1857), de Gonçalves Dias, *O livro e a América* (1870), de Castro Alves, *Vozes da América* (1864) e *Anchieta ou O evangelho da selva* (1875), de Fagundes Varela, *O guesa errante* (1874-77), de Sousândrade.

países da América hispânica com seus ideais de independência⁸. A figura de destaque neste quadro é Simón Bolívar que, além de promover ativamente a independência de países latino-americanos, conclamava a necessária distância entre a América e a Europa, nos sentidos político, social e cultural.

A ruptura almejada pelas literaturas americanas em relação às europeias era condição de fundação de um arcabouço literário nacional. No Brasil, a dificuldade maior estava no distanciamento com a metrópole portuguesa, já que, de acordo com Schwarcz (1999), a independência de 1822 e sua concretude permeada por acordos intercontinentais em um contexto americano republicano não era fácil, pois se mantinha o regime monárquico herdado do colonizador. Nesta condição, a aproximação com a cultura portuguesa continuava, a ponto do autor lusitano Almeida Garret (1826) unificar a literatura portuguesa e a brasileira. Precursor do romantismo em Portugal com *Camões* (1825), e sempre lembrado pela forte influência que exercia sobre os literatos da primeira fase romântica brasileira, o escritor, em seu *Bosquejo da história da poesia e língua portuguesa*, uma introdução ao Parnaso Lusitano – seleção de poesias de autores portugueses antigos e modernos – aproxima as literaturas e comenta a partir de aspectos ufanistas, a maneira com que os poetas brasileiros deveriam construir seus textos:

E agora começa a literatura portuguesa a avultar e enriquecer-se com as produções dos engenhos brasileiros. Certo é que as majestosas e novas cenas da natureza naquela vasta região deviam ter dado a seus poetas mais originalidade, mais diferentes imagens, expressões e estilo, do que neles aparece: a educação europeia apagou-lhes o espírito nacional; parece que receiam de se mostrar americanos; e daí lhes vem uma afetação e impropriedade que dá quebra em suas melhores qualidades (GARRET, 1826, p. 58).

8 Os artigos das historiadoras: Maria Lígia Coelho Prado (2001) *O Brasil e a distante América do Sul* e de Fabiana de Souza Fredrigo (2003) *O Brasil no epistolário de Simon Bolívar*, tratam da questão do afastamento do Brasil do restante da América hispânica.

Interessante notar que o autor subtrai a nacionalidade da literatura brasileira e a apresenta como deficiente. Em sua concepção, o elemento necessário de uma poesia que trouxesse o frescor da arte dos trópicos e ainda oficializasse a nacionalidade, deveria estar voltado para a natureza circundante. E se “a nossa literatura colonial manteve aqui tão viva quanto lhe era possível à tradição literária portuguesa”, como escreve José Veríssimo (1915, p. 04), foi somente a partir do XIX que o distanciamento em relação ao colonizador começou a ser sentido e a conquista da liberdade literária tão sonhada pôde ser concretizada. Por isso, a “representação da nacionalidade, sintetizada na expressão da cor local” como esclarece Regina Zilberman (2001, p. 34) era tão importante para independência da literatura brasileira.

Outras atitudes também foram necessárias para ajudarem a demarcar o cânone da literatura brasileira. Nesse sentido, os estudos histórico-literários com suas propostas nacionalizantes, muitas delas de críticos estrangeiros, se enquadravam neste contexto, e a partir de 1833, surgiram periódicos que expressavam uma tentativa de conscientização crítica da atividade literária do país. Os que tiveram

maior repercussão foram a *Revista da sociedade filomática*⁹ e *Niterói*¹⁰ divulgados na atmosfera das manifestações pré-românticas, além de *Minerva brasiliense*¹¹ já em pleno romantismo.

É na efervescência do ideário pré-romântico nacional que os jovens brasileiros residentes na França – Francisco de Sales Torres Homem, Manuel de Araújo Porto Alegre e Gonçalves de Magalhães – lançaram a revista *Niterói* (1836) em Paris. Com o lema “*Tudo pelo Brasil, e para o Brasil*”, a força da publicação assentava-se nas ideias de Ferdinand Denis, que chamava atenção para os temas que deveriam gravitar em torno da natureza, dos costumes locais e do indígena.

- 9 A revista foi impressa entre os meses de junho e dezembro de 1833. Iniciada por professores da Faculdade de Direito da província de São Paulo, era dirigida por José Inácio Silveira Mota, Francisco Bernardino Ribeiro e Carlos Carneiro de Campos. A partir do seu segundo número, Justiniano José da Rocha, colaborou e assumiu a publicação. “Contista, cronista, crítico, jornalista, político, professor e tradutor, nascido no Rio de Janeiro em 08 de novembro de 1812, faleceu na mesma cidade, em 10 julho de 1862. Filho de escrava, em 1823 segue para a França em companhia de José Joaquim da Rocha, um dos Patriotas exilados por D. Pedro I, provavelmente seu pai. Educa-se em Paris e, de volta ao Brasil, completa o curso de Direito em São Paulo, onde participa da Sociedade filomática. Lançou e colaborou com vários periódicos da época, dentre esses O Atalante e O Cronista. Tornou-se alvo da primeira charge política impressa no país, uma caricatura em que é retratado recebendo dinheiro do Partido Conservador, em alusão ao fato de ter abandonado a redação d’O Cronista em favor de um emprego no Jornal do Comércio” (SANT’ANNA, 2010, p. 4-5).
- 10 No título *Niterói*, como descreve Schwarcz (1999, p. 201), ficava manifestada a intenção do programa nativista, desde o primeiro número Gonçalves de Magalhães. “O nome fora descoberto na narração do francês Thevet, viajante do século XVI, e tencionava indicar aos brasileiros a fonte de inspiração da nova literatura: a cultura indígena, que aqui convivia com a escravidão”. A historiadora ainda explica que apesar do viajante ter colaborado com a representação até então feita do continente americano “nos mapas, nas ilustrações isoladas ou nos grandes quadros comparativos aparecia sempre associado ao indígena e às suas práticas exóticas: o canibalismo, a poligamia, a nudez e a ‘falta de religião’”, a revista, que apresentava inicialmente grandes pretensões e publicou apenas dois números, tencionava manter um padrão moderno sob esta ótica: apresentava o lado poético dos indígenas.
- 11 “Tendo como redator-chefe a figura de Francisco Torres Homem que era médico, advogado, senador durante o Império e membro do Instituto Histórico de Paris, o *Minerva brasiliense* foi palco de uma das inúmeras discussões e polêmicas que versavam sobre uma das problemáticas do período: a existência ou não de uma cultura genuinamente brasileira; cultura essa que seria afirmada por meio da literatura” (LIMA, 2008, p. 02).

Este contexto evidenciou-se já no primeiro número com o ensaio de Magalhães intitulado *História da literatura do Brasil*, como lembra Campos (2001, p. 225-226) em seu artigo:

Em seu ensaio sobre a “História da Literatura do Brasil”, estampado no primeiro número da revista, trabalhado por um conjunto de influências de época, entre os quais, desde logo, as dos já referidos visitantes europeus das Américas (mas também, por aquelas que Madame de Staël, sob a batuta de seu mentor Schlegel, difundira com ressonância em *De l’Allemagne*, 1813), Magalhães tentou expressar, por assim dizer, a ideologia do romantismo brasileiro; o jovem poeta extraiu elementos do ideário desses autores e os fundiu “mediocre, mas fecundamente, para uso nosso”.

Assim, neste texto, Gonçalves de Magalhães (1836) tentou construir tangencialmente um quadro da arte nacional, no qual expunha a potencialidade da arte escrita. Para tanto, o ensaio falando da importância da literatura para seu povo, como o desenvolvimento literário estava ligado a ideias sublimes e como sua representação conseguiu reunir filosofia, heroísmo, beleza e paixão, um reflexo da própria inteligência. O autor recebeu as concepções românticas de Staël e divulgou os elementos necessários para a construção de uma arte poética própria de uma nação, para tanto, apoiou-se na figura do gênio:

O aparecimento de um grande homem é uma época para a história, e semelhante a uma joia preciosa, que só possuímos quando a podemos possuir, o grande homem jamais se apresenta quando nós não o merecemos. Ele existe no meio de nós sem ser conhecido, sem se conhecer a si mesmo, como ouro nas entranhas da terra, e só espera que o desencavem para adquirir seu valor. Empreguemos os meios necessários e nós possuiremos grandes homens. Se é verdade que a paga anima o trabalho, a recompensa do Gênio é a glória, e segundo o belo pensamento de Staël (MAGALHÃES, 1836, p. 136).

A ideia do gênio era inerente ao contexto romântico, sendo assim, Gonçalves de Magalhães (1836) que foi construindo um percurso histórico da literatura brasileira, enfatizando a necessidade da construção de uma literatura própria desvinculada dos padrões da metrópole e embasada nos valores nacionais, problematizando a necessidade e a dificuldade do surgimento de um gênio no Brasil:

E poder-se-á com razão acusar o Brasil de não ter produzido gênios de mais súbito quilate? Mas que povo escravizado pode cantar com harmonia, quando o retinido das cadeias, e o ardor das feridas sua existência torturam? Que colono tão feliz, inda com o peso sobre os ombros, e curvado para a terra, o voz ergueu no meio do universo, e gravou seu nome nas páginas da memória? Quem não tendo o conhecimento de sua existência, e só de cenas de miséria rodeado, pôde soltar um riso de alegria, e exalar o pensamento de sua individualidade? (MAGALHÃES, 1836, p. 143).

A cisão decisiva com Portugal poderia se dar por meio da criatividade inovadora do gênio. E considerando que: “a genialidade não se aprende. O gênio nasce. É uma força elementar, como a Natureza que o criou, e a Natureza lhe inspira seus sentimentos e seus versos”, como confirma Otto Maria Carpeaux (1985, p. 158) em *Prosa e ficção do romantismo*, o Brasil teria, devido à sua natureza exuberante, todas as condições necessárias para o nascimento de um gênio “autêntico”. Acompanhado de um sentimento anti-lusitano, Magalhães (1836, p. 150), o colonizado, em evidente oposição ao pensamento de Almeida Garret, o colonizador, reitera o aspecto da cor local e a importância da independência para o novo país:

O Brasil então não podia mais viver de baixo da tutela de uma metrópole, que de suas riquezas se nutria, e o pertencia reduzir ao antigo estado de colônia. Necessário era a Independência; todos a desejavam, impossível era sufocar o grito unânime dos corações brasileiros ávidos de liberdade, e de progresso.

Dentro dos aspectos próprios da nação para o despertar de sua literatura, estava a figura que apareceu como possível inspiração para os poetas brasileiros. A interrogativa de Magalhães (1836) se construiu de maneira provocativa, instigando a imaginação dos artistas. Apontou o indígena como possível detentor de todo ideal poético necessário para o desenvolvimento grandioso da literatura brasileira: “Uma questão se levanta, e requer ser aqui tratada, questão toda concernente ao país, e aos seus indígenas. Pode o Brasil inspirar a imaginação dos Poetas? E seus indígenas cultivaram por ventura a poesia?” (MAGALHÃES, 1836, p.153).

O poeta nascido no Brasil ainda possuía uma especificidade, pois “o poeta brasileiro não é guiado pelo interesse, e só o amor mesmo da poesia, e de sua pátria o arrasta”. (MAGALHÃES, 1836, p. 143). Ele não precisaria imitar as coisas de fora, tudo o que necessitava estava em sua nação. Por isso, outra condição para se construir uma literatura realmente nacional, na visão de Gonçalves de Magalhães (1836, p. 141), era o conceito de pátria, pois “quando a ideia de pátria apareceu aos poetas, começaram eles a invocá-la para objeto de seus cânticos”.

A partir de noções de patriotismo, autonomia e religiosidade, os artistas brasileiros buscavam uma arte que expressasse a identidade do seu país. Em um ambiente preso ao neoclassicismo, como observa Schwarcz (1999), o desejo de reforma até mesmo intelectual, somado ao tom provocativo, porém moderado do grupo fundador de *Niterói* ajudou na recepção do manifesto. Com isso, percebe-se que os poetas nacionais responderam positivamente aos questionamentos de Magalhães e muitos passaram a aplicar as ideias manifestas em *Niterói* e a literatura brasileira foi sendo construída dentro do quadro de especificidades do novo mundo, especialmente o tema indígena, que era colocado em um lugar de inspiração poética.

Dentre os que adotaram conscientemente o ideal pensado por Magalhães está Joaquim Norberto de Sousa, como comenta Antônio

Candido em *Formação da literatura brasileira* (1997, p. 329): “a exemplo de Magalhães, assinala a capacidade poética dos índios e chega a considerá-los iniciadores da nossa literatura”. Norberto mantinha estreita ligação com o Gonçalves de Magalhães, além dos literatos Porto Alegre, Francisco Adolfo de Varnhagen, Joaquim Manuel de Macedo e Gonçalves Dias, que também formavam o grupo fundador e perpetuador do IHGB. De acordo com Schwarcz (1999, p. 201), com o mecenato de D. Pedro II, e sua entrada na instituição, o romantismo “se transforma em projeto oficial, em verdadeiro nacionalismo, e como tal passa a inventariar o que deveriam ser as ‘originalidades locais’”.

Na década de 1840, outro que ainda continuava o pensamento de Magalhães era Santiago Nunes Ribeiro (1843). Considerado portador de um senso crítico com maior argumentação teórica, e também pertencente ao IHGB, escreveu para a *Revista Minerva Brasiliense* de 1843 a 1845. Em seus embates, dava ênfase ao nexos entre as letras e os contextos histórico-geográficos. Em seu ponto de vista:

Não é princípio incontestável que a divisão das literaturas deva ser feita invariavelmente segundo as línguas, em que se acham consignadas. Outra divisão mais filosófica seria a que atendesse ao espírito, que anima, à idéia que preside aos trabalhos intellectuais de um povo, isto é, de um sistema, de um centro, de um foco de vida social. Este princípio literário e artístico é resultado das influências, do sentimento, das crenças, dos costumes e hábitos peculiares a um certo número de homens, que estão em determinadas relações e que podem ser muito diferentes entre alguns povos, embora falem a mesma língua (RIBEIRO, 1843, p. 09).

Santiago Nunes Ribeiro (1843) discordava da divisão das literaturas por meio das línguas. Confirmou a similitude entre a língua falada no Brasil e em Portugal, no entanto, apontou especificidades atribuídas a aspectos sociais, geográficos e culturais. O ensaísta também colocou o povo como o motivo principal para uma produção

artística, pois o povo, em sua concepção, seria aquele que manifestava por meio de suas relações a própria representação da arte.

O Brasil, visto a partir do prisma de suas riquezas naturais, apresentava todas as condições para desenvolver uma literatura singular. A língua, mesmo sendo traço do colonizador europeu, não era empecilho para a proliferação da arte que representava uma nacionalidade nativa. A nação tornou-se, então, como na visão de Benedict Anderson (2015) em *Comunidades imaginadas*, “objeto de aspiração consciente” e a literatura assumiu a incumbência de transformar o país em uma comunidade idealizada, portanto uma “invenção sem patente, e seria impossível registrá-la. Pôde ser copiada por mãos muito diversas, e às vezes inesperadas” (ANDERSON, 2015, p. 107).

Assim, todo o contexto romântico era justamente a representação de uma nação, uma única linguagem. Os novos parâmetros academicistas buscados pelos grupos à frente dos manifestos românticos expressavam as novas tendências com o uso de seu material de trabalho: a literatura. Para tanto, a literatura e seu estilo de escrita precisavam se adequar ao estilo romântico, que passou a se caracterizar pela naturalização, pela liberdade, pela aproximação com suas próprias aspirações para conceber o tipo de nacionalidade imaginada.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CAIRO, Luiz Roberto Velloso. A Condição Americana da Nossa Identidade. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 14, p. 77-98, 2009.

CANDIDO, Antônio. *Formação da literatura brasileira*. São Paulo: Martins 1997.

CARPEAUX, Otto Maria. Prosa e ficção do romantismo. In: GUINSBURG, Jacó (Org.). *O Romantismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1985, p. 157-165.

CHIAROTTI, Maria Guadalupe Correa. *La América Poética. Revistas Mexicanas Decimonónicas en La América Poética*. n.2, p. 7-29, 2013.

FREDRIGO, Fabiana de Souza. O Brasil no Epistolário de Simón de Bolívar: Uma análise sobre o desconhecimento entre as Américas. *História Revista*, n. 8, p. 89-115, jan/dez, 2003.

GARRET, Almeida. Bosquejo da História da Poesia e Língua Portuguesa. In: *Parnaso Lusitano: Poesias seletas dos autores portugueses antigos e modernos*, p. 7-67, 1826. Disponível em: <<http://purl.pt/25/3/#/1>>. Acesso em 28 de junho de 2019.

LIMA, Lília Martins. Um discurso sobre o Brasil: uma análise do jornal Minerva Brasiliense - Rio de Janeiro (1843-1845). *Revista em Tempo de História*, n.02, Brasília: UNB, 2008. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao16/materia02/texto02.pdf>>. Acesso em 01 de julho de 2019.

MAGALHÃES, Gonçalves de. Ensaio sobre a História da Literatura no Brasil. *Revista Nitheroy*. Paris, n.01, p. 132-159, 1836. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/03512810#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.

MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. Como se Deve Escrever a História do Brasil. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, n.24, p. 381-403, janeiro, 1845. Disponível em: <<https://ihgb.org.br/publicacoes/revistaihgb/itemlist/filter.html?category=9&moduleId=147>>. Acesso em 25 de junho de 2019.

MENDES, Algemira Macedo. *Maria Firmina dos Reis e Amélia Beviláqua na História da Literatura Brasileira: Representação, Imagens e Memórias nos séculos XIX e XX*. Tese de Doutorado em Letras. Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br:8080/dspace/handle/10923/4207>>. Acesso em 20 de junho de 2019.

PRADO, Maria Lúcia Coelho. O Brasil e a Distante América do Sul. *Revista de História*, vol. 2, n. 145, p. 127-149, 2001.

RIBEIRO, Aline Vitor. *Harriet Beecher Stowe e Nisia Floresta: abolição e traduções culturais nos Estados Unidos e Brasil*. Anais do XI Encontro Internacional da ANPHLAC, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/Aline%20Vitor%20Ribeiro.pdf>>. Acesso em 29 de junho de 2018.

RIBEIRO, Santiago Nunes. Da Nacionalidade da Literatura Brasileira. *Revista Minerva Brasiliense*, n. 01, p. 7-23, novembro, 1843. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/minerva-brasiliense/703095>>. Acesso em 30 de junho de 2018.

RICÚPERO, Bernardo. *O Romantismo e a Ideia de Nação no Brasil (1830 – 1870)*. São Paulo: Martins Fontes, 2004

SANT'ANNA, Benedita de Cássia Lima. Publicações inaugurais da imprensa literária brasileira. *Revista Triceversa* - do Centro Italo-Luso-Brasileiro de Estudos Linguísticos e Culturais. Assis, vol. 4, n. 1, julho-dezembro, 2010.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *As Barbas do Imperador: Dom Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SOUSÂNDRADE *apud* CAMPOS, Haroldo de. A Peregrinação Transamericana do Guesa de Sousândrade. *Revista USP*, n. 50, p. 221-231, junho-agosto, 2001.

VERÍSSIMO, José. *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1915. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000116.pdf>>. Acesso em: 28 de junho de 2019.

ZILBEMAN, Regina. Cânone Literário e História da Literatura. *Revista Organon*, v.15, n.30-31, p.33-34, 2001.

**LITERATURA
MARGINAL-
PERIFÉRICA:
CENÁRIOS
EM CONSTRUÇÃO
EM TEIXEIRA
DE FREITAS – BA**

Débora Silva Rezende
Heloyza Ricardo
Karina Lima Sales

5

CENÁRIO INICIAL

A literatura, como prática social, ajuda a construir representações de si, do outro, da sociedade, de modo geral. Quando se associa esse caráter ao âmbito das produções literárias contemporâneas, diversas inquietações nos rondam. O mercado livresco no Brasil tem se tornado fecundo na contemporaneidade, multiplicam-se as publicações, das mais variadas ordens e gêneros. Entretanto, nem todos têm acesso ao mercado editorial tradicional, hegemônico, que acaba funcionando como uma espécie de regulador do que seria ou não padrão de publicações. Um claro sinal desse confronto é o fato de que tem se fortalecido no país a criação de editoras alternativas e / ou independentes, que permitem a autores ainda desconhecidos vir a lume com suas produções literárias. Ou buscam-se outras formas de circulação dos textos literários produzidos por autores oriundos de espaços periféricos.

Um exemplo disso é o movimento dos saraus nas / das periferias, iniciado nos anos 1990, que tem ganhado força por todo o Brasil. Neles, podem se apresentar autores já consagrados, mas principalmente autores que nunca tiveram seus textos publicados, encontrando nesse suporte o espaço para partilha de suas ideias. Ainda podem ser apontados como reflexo dessa busca de outras formas de circulação de textos de autores de periferias a realização de batalhas de *rap*, dentro da cultura *hip hop*, bem como a proliferação de *slams*¹² por todo o Brasil, criando-se outros espaços para partilha e

¹² *Slam* (ou *Poetry Slams*) são batalhas de poesia falada que surgiram nos anos 1980 nos Estados Unidos. A palavra é uma onomatopeia utilizada no inglês para representar algo como um bater de palmas. No Brasil, o Slam chegou em 2008 e se espalhou. Em praticamente todos os Estados há pelo menos um slam e todos os anos ocorre o Campeonato Brasileiro de Poesia Falada – SLAM BR. Para além de palco, microfone e competição, o Slam também se configura como um espaço livre, educativo e democrático de fala e escuta, em uma lógica de funcionamento similar à dos saraus, ajudando a espalhar a literatura por espaços diversos. O Slam, além de estimular o empoderamento individual dos poetas, também é uma ferramenta de organização política coletiva.

circulação de textos de autores geralmente silenciados pelo mercado livreiro tradicional.

Desde o final dos anos 1990, a cena literária brasileira tem sido agraciada com um número expressivo de publicações de novos autores, expressando o cotidiano de territórios periféricos, constituindo-se em um movimento, como afirmam Alexandre Faria, João Camillo Penna e Paulo Roberto Tonani do Patrocínio (2015). Os autores citados chamam a atenção para o fato de que o movimento não teve passos iniciais tímidos e inseguros, mas tomou de assalto a cena literária brasileira com um número considerável de autores marginais, expressando o cotidiano de territórios periféricos a partir de uma escrita fortemente marcada pelo testemunho e uma estética por eles nomeada realista, mas um realismo experiencial, pois se leem experiências vividas e reconstruídas ficcionalmente.

Com efeito, essa literatura que emerge de grupos marginalizados oriundos de espaços periféricos, produzida por vozes que falam de dentro, a partir do vivido, configuram o movimento da literatura marginal-periférica. Usamos, para essa literatura, a acepção marginal-periférica cunhada pela pesquisadora Érica Peçanha do Nascimento, por meio da junção dos adjetivos periférica e marginal. Periférica entra por uma questão identitária, demarcando a origem dos escritores que se inserem nesse movimento e têm prazer em aí estar, demarcando um lugar de fala (RIBEIRO, 2017). Já o termo marginal aparece a partir da delimitação contemporânea em que tem sido empregado em relação à produção literária de escritores que pertençam a grupos de excluídos, os quais tentam “se fazer ouvir”, buscam superar a condição de exclusão social que vivenciam. A definição de literatura marginal, nesse contexto, foi cunhada por um representante dessa escrita à margem da “boa literatura”, Ferréz, autor de *Capão pecado*, que a divulgou inicialmente no seu “Manifesto de abertura: Literatura Marginal”, na Revista Caros Amigos / Literatura Marginal, Ato I: “A Literatura Marginal,

sempre é bom frisar, é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, ou seja, de grande poder aquisitivo" (FERRÉZ, 2001, p. 3).

O artigo pretende apresentar elementos de uma pesquisa em processo que mapeia e analisa produções literárias marginais-periféricas produzidas nos últimos cinco anos em Teixeira de Freitas, por autores que sejam oriundos de espaços periféricos. Foram consideradas produções literárias escritas por esses autores e publicadas em suportes impressos e/ou suportes virtuais como *sites*, *blogs* e redes sociais, bem como produções que circulem em âmbito oral, em saraus e batalhas ocorridos no período delimitado. Assim, as produções literárias que serviram como foco de análise, nessa pesquisa, constituem-se em movimentos para além do gueto, em uma tentativa de fazer com que as vozes criadoras de seus autores possam alcançar outros públicos que não somente o da(s) periferia(s), espaço(s) em que as produções já circulavam e possuíam alguma visibilidade. A pesquisa é composta por duas perspectivas, organizadas em dois subprojetos, sobre os quais se discorrerá.

VOZES QUE SE LANÇAM: O DELINEAMENTO DE UMA LITERATURA MARGINAL- PERIFÉRICA EM BATALHAS E SARAUS DE TEIXEIRA DE FREITAS, BAHIA

Esse subprojeto, sob a responsabilidade da pesquisadora Heloyza Ricardo, objetiva mapear e analisar batalhas e saraus que tenham ocorrido na cidade de Teixeira de Freitas nos últimos cinco anos e se relacionem à temática da pesquisa, fazendo levantamento de textos autorais locais que tenham sido apresentados nos eventos, inter-

relacionando-os ao movimento da literatura marginal periférica contemporânea brasileira. Em relação aos saraus, destacaremos dois movimentos, o *Coletivo de Poesia Éramos 7* e o *Sarau Não Cale a arte*.

O Coletivo foi idealizado pelos estudantes Nilcéia Silva (Universidade do Estado da Bahia), Jackson Novais (Universidade Federal do Sul da Bahia) e pelo músico Joabe Santos. O grupo foi ampliado com a inserção de Grasielli Rodrigues, Gabrielli Rodrigues, Almi Junior e Rose Rocha, configurando os sete membros que intitulam o coletivo. Segundo Nilcéia Silva, o intuito do coletivo era “reunir pessoas que gostem/escrevam poesias [...] e a partir daí, discutir, descobrir novas maneiras de escrever e aprender um com outro, em momentos de troca de conhecimento e construção de ideias para promover ações culturais na cidade”. Assim, a princípio o grupo se reunia com essa finalidade. Depois, pensou ações para além do grupo dos sete, que pudessem atingir mais pessoas.

Para Nilcéia, o coletivo também visava espalhar a poesia nas “suas mais diversas formas para a população em geral”¹³. Em 16 de dezembro de 2016, o Coletivo realizou o *1º Sarau poético do Coletivo de Poesia Éramos 7*. Intitulado “Mam’África”, o sarau movimentou a praça durante boa parte da noite e contou com diversas participações, com poesias declamadas, apresentações de músicos, teatro, dança e performances. Em janeiro de 2018, o *Coletivo de Poesia Éramos 7*, junto com o selo *Stereo Tape*, organizou o “Sarau na garagem”, em uma garagem nos fundos do *Shopping Teixeira Mall*. O evento contou com declamação de poesias, apresentações musicais e outras intervenções artísticas¹⁴.

13 Entrevista concedida a Tatiane Novais, para reportagem publicada no Site da Rádio Sucesso FM. Disponível em: <<https://www.radiosuccessofm.net/artigo/coletivo-de-poesia-eramos-7-realiza-sarau-poetico-na-praca-da-biblia>>. Acesso em 13 de dezembro de 2019.

14 Reportagem sobre o sarau disponível em: <<https://liberdadeneews.com.br/eventos/22192-sarau-na-garagem-acontece-neste-sabado-em-teixeira-de-freitas>>. Acesso em 13 de dezembro de 2019.

O segundo movimento é o do *Sarau Não Cale a arte*, nascido como atividade acadêmica, no âmbito do Curso de Letras: Língua Portuguesa e Literaturas do Campus X da UNEB, organizado pela Turma de Letras 2016. A primeira edição, ocorrida em 13 de dezembro de 2017, foi nomeada “Poesia e Transgressão”. O II *Sarau Não Cale a arte*, intitulado “Mulheres”, foi realizado em 07 de março de 2018 no Campus da UFSB, com a organização das estudantes de Letras do Campus X da UNEB Josiane Alves e Katiane Martins e do Colegiado de Humanidades e Comissão de Esporte e Lazer do DCE da UFSB. O III *Sarau Não Cale a arte*, “Manifeste-se!”, aconteceu nas dependências do Campus X da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, em setembro de 2018. Na chamada para o evento, no *Instagram* do Sarau, registra-se: “Mais um. Dia 21 de setembro, às 19h aguardamos você para momento de escuta, de manifestos, poesia de denúncia e performances”¹⁵, reiterando o caráter de criticidade do sarau. Já a quarta edição do sarau aconteceu em 02 de outubro de 2018, na Casa Bar e Doceria. Intitulado “Poesia e Cerveja”, em razão do espaço em que ocorreu o sarau, as apresentações da noite versaram sobre temas relacionados principalmente ao acirrado contexto político das eleições presidenciais então em curso. Em 1º de dezembro de 2019, o *Não Cale a arte* realizou o “Sarau da Praça”, com a participação de Dj Warlxck, Mc Joabe, Opaxorô, Samba Odara e convidados diversos, com microfones abertos para declamação de poemas, apresentações musicais e realização de performances.

Além dos saraus, esse subprojeto analisa a importância das batalhas de rimas em Teixeira de Freitas como espaço de circulação de textos autorais. As batalhas de rimas se inserem no âmbito da cultura *hip hop*, de forte presença em Teixeira de Freitas, com a realização

15 O Instagram do Sarau *Não cale a arte* faz registros fotográficos das edições dos saraus. Disponível em: <<https://www.instagram.com/naocaleaarte>>. Acesso em 12 de janeiro de 2020.

de eventos constantes, em diversos espaços da cidade.¹⁶ As batalhas acontecem duas vezes por semana, às segundas e quintas-feiras, na Praça da Prefeitura e na Praça do Supermercado Rondelli. Os participantes são, em sua maioria, homens jovens, há um número bem pequeno de mulheres, diferentemente dos saraus, em que a grande maioria é de mulheres. Mas há uma similitude entre os dois movimentos, o dos saraus e o das batalhas: as temáticas circulam em torno de mazelas da periferia, do duro cotidiano e os problemas sociais, embora não seja uma regra. Também as experiências pessoais costumam ser tematizadas.

Socializaremos alguns elementos do processo de entrevistas realizado com alguns participantes das batalhas de rimas na cidade de Teixeira de Freitas, em que se objetivou analisar aspectos relacionados às temáticas abordadas nas apresentações, influências recebidas, as produções individuais e a história de vida desses indivíduos dentro do movimento. Rayane Lacerda, de 17 anos, reside em Teixeira de Freitas, no bairro São Lourenço. Lacerda identifica-se como poeta, participa dos saraus na cidade e atua nas batalhas. Em seu depoimento, destacou a importância do movimento na vida dela:

Tipo, a batalha véi, ela me salvou de depressão profunda e eu acho que isso representa muito pra mim. Porque a partir do momento que a gente se sente, encontra uma direção na nossa vida... Eu encontrei minha direção na batalha de rima, isso foi uma coisa que me salvou, porque tudo não tinha mais sentido pra mim... Tipo, as pessoas da batalha me acolheram e eu tentei tipo melhorar também o movimento, fazer parte e isso é muito importante pra mim, mesmo, é a coisa mais importante pra mim (LACERDA, 2019).

¹⁶ Destaca-se a atuação de coletivos como a ONG ACUBA, que promove, anualmente, na semana do mês de novembro, um encontro que visa comemorar a Semana Municipal do *Hip-Hop* instituída por meio da Lei Municipal n.º 900/2015, o que ajuda a fomentar a cultura *hip hop*. Em 2019, entre os dias 09 a 15 de novembro, aconteceu a 4ª edição da Semana Municipal do Hip Hop.

Para Rayane Lacerda as batalhas contribuíram para a resignificação de sua vida, dando-lhe um novo sentido para viver, apresentando-lhe novas possibilidades, contribuindo para sua cura emocional, reforçada pelo sentimento de sentir-se acolhida pelos outros, como se todos constituíssem uma só família, que se ajuda e se apoia, consequentemente transmitindo uns aos outros um misto de sentimentos, através das relações estabelecidas. Esse também é um sentimento compartilhado por Kennedy Andrade, cujo nome artístico é Movic, morador do Bairro Nova Teixeira. Quando indagado a respeito do que a batalha representa em sua vida, afirmou:

Pra minha vida, pra mim, representa um sonho. Porque muitos amigos meus estavam, sabe, na merda na merda, sentimentalmente, né, não em dinheiro. E o *rap* salvou a vida deles, porque eles buscaram um tempo a se gastar em algo a se fazer. Às vezes a gente acha que uma pessoa que rima em uma batalha, tá em uma batalha, é porque ela não tem nada pra fazer, mas eu acho que tem pessoas que estudam, tem pessoas que trabalham igual eu, trabalho, mas rimo também, então o *rap* também salvou minha vida, a batalha salvou minha vida, porque a cultura do *hip-hop* é algo que nos apaixona, é algo que nos traz amor e nos faz ter prazer de fazer aquilo (ANDRADE, 2019).

Ao ser perguntada sobre as temáticas abordadas nas rimas, Rayane Lacerda disse que relaciona suas produções principalmente com suas experiências de vida, possui um projeto de lançar um livro, já intitulado “Das coisas que senti”, que versará sobre seus sentimentos: “Porque, tipo, todo mundo vê só a gente sorrindo, mas na realidade ninguém sabe tudo que a gente passa e, meu, minhas poesias, são mais sobre isso também”. Lacerda afirma que também discute aspectos sociais: “Abordo coisas sociais e falo sobre o feminismo, essas coisas assim, esses problemas sociais (LACERDA, 2019).

Falar sobre o que se vivencia, o que se sente, sejam os sonhos, os planos, os sofrimentos, as felicidades, as angústias, tudo isso personifica ainda mais as produções poéticas dos participantes

das batalhas. Esse destaque para as próprias vivências também aparece nos depoimentos de Kennedy Andrade e no de Guilherme Tolentino, morador do Bairro Bela Vista. Porém todos esses jovens concordam entre si que um dos focos temáticos mais recorrentes são as mazelas sociais, trazidas a partir de suas próprias vidas e experiências, mas que também têm a possibilidade de serem abordadas como questões universais, com as quais outras pessoas também possam se identificar. Para Guilherme Tolentino a temática social é a essência do movimento, a chave para discussões maiores. Quando questionado sobre como ele caracteriza suas produções e se considera relevante inserir elementos de sua experiência de vida e se costuma abordar aspectos sociais em suas rimas, Tolentino afirmou que essa é a essência do *free style*, “vem assim de periferia, vem de favela. Então é sempre bom você tá sempre ali nas batalhas, [...] tá ligado? Específico você sempre botar em pauta assim a luta, a briga da disputa da desigualdade social e tudo mais” (TOLENTINO, 2019).

Os depoimentos desses jovens salientam a necessidade de se pensar criticamente as periferias da cidade de Teixeira de Freitas, as mazelas sociais que a afetam, mais especificamente às pessoas que se encontram à margem da sociedade, nas grandes periferias do país. As temáticas acionadas por esses sujeitos nas batalhas permitem refletir sobre como eles têm se (re)construído por meio das rimas, refletindo sobre o estar no mundo, influenciando diretamente na vida dessa nova geração que vem se construindo no cenário de Teixeira de Freitas.

CENAS QUE SE ESCREVEM: A LITERATURA MARGINAL-PERIFÉRICA DE TEIXEIRA DE FREITAS EM LIVROS, *SITES*, *BLOGS* E REDES SOCIAIS

Conduzido pela pesquisadora Débora Rezende, esse subprojeto pretende mapear produções literárias de autores de Teixeira de Freitas, publicadas em livros e outros suportes impressos, *sites*, *blogs* e redes sociais nos últimos cinco anos, estabelecendo relações entre essas produções e o conceito de literatura marginal-periférica, analisando que produções se inserem nessa chave. Dado que a análise também se encontra em processo, foram escolhidos dois autores, dentre os já mapeados, para considerações. A primeira escritora é a poeta Rosilene Rocha. Rose Rocha, como é comumente conhecida no cenário literário teixeirense, é professora, feminista, poeta e uma das fundadoras do *Coletivo de Poesia Éramos 7*. O coletivo tinha como principal objetivo incentivar a escrita dos integrantes com jogos e desafios semanais e foi um dos responsáveis por difundir o nome da poeta, por meio das apresentações de poemas autorais nos diversos saraus realizados pelo grupo.

O texto sobre o qual se discorrerá, “Não me dê flores”, foi produzido para um Sarau de cuja organização também participou a poeta, o *Ciranda Feminista*, ocorrido na Praça da Bíblia, em Teixeira de Freitas, no dia 12 de março de 2016, em homenagem ao Dia Internacional da Mulher. O poema foi posteriormente publicado pelo Jornal Virtual *Sul Bahia News* em 06 de março de 2017, um ano após a sua composição. Dados os limites de espaço próprios do gênero

artigo, não será possível fazer o registro do poema na íntegra, mas socializamos o link da publicação do texto¹⁷.

“Não me dê flores” é um poema com forte teor de criticidade, nele destacam-se diversos diálogos intertextuais, há uma gama de referências que ao leitor não podem passar despercebidas e se mostram essenciais para uma melhor compreensão da obra. O texto tem um caráter de denúncia, nele ressoa um grito contra o eco da persistência da violência de gênero e a revolta de ainda resistirmos em uma sociedade patriarcal. A poeta correlaciona uma série de acontecimentos para demonstrar a importância de se valorizar o feminismo e conscientizar a sociedade sobre os direitos das mulheres. O poema inicia fazendo menção direta à tragédia ocorrida no dia 08 de março de 1857, quando centenas de operárias morreram queimadas por policiais no interior de uma fábrica, na cidade de Nova Iorque, enquanto protestavam por direitos trabalhistas. Logo a seguir, colocando-se na cena de escrita e se assumindo como mulher na luta, a poeta deixa explícito que essa não é uma data comemorativa, mas sim de resistência, tal como resistiam as mulheres torturadas pela igreja católica na Idade Média, por não seguirem dogmas impostos: “eu sou vulva que luta desde 1989 / e não pretendo parar / eu sou neta de todas as bruxas / que a nenhum pouco santa inquisição / conseguiu queimar”.

Reiteradamente presente no poema, a negação às flores coloca o ato de presentear-las como menor, pois há coisas mais importantes: “maiores são as minhas dores! / maiores do que as flores que foram arrancadas do jardim para serem presenteadas, enfim / não dê flores nem para as mulheres mortas / todas as Cássias, Anes, Cassianes assassinadas / elas vivem em mim”. O eu poético reafirma sua indignação com a tradição de receber flores, enquanto se esquecem

17 O poema aparece transcrito na estreia da Coluna Protagonismo Social, assinada pela psicológica Eleandra Machado, e pode ser lido na íntegra no link: <<https://www.sulbahianews.com.br/nao-me-de-flores-garanta-meus-direitos/>>. Acesso em 09 de setembro de 2019.

as feridas que nos sangram, ou a motivação por trás da data. Nesses versos, há uma alusão ao assassinato da adolescente teixeirense Cassiane Lima, de 15 anos, estuprada e morta por seu vizinho em novembro de 2014.

Em outro emblemático trecho do poema, ironicamente a voz lírica questiona para quem o feminismo, reverberando vozes de mulheres que ecoam discursos machistas e rechaçam o movimento feminista, não o reconhecendo como necessário às conquistas das mulheres: “feminismo pra quê? / não preciso disso / feminismo incompreendido / machismo reproduzido! / por acaso eu, feminista / estou recitando nua, mostrando os peitos / para exigir os meus direitos?” (ROCHA, 2016, s/p). Os versos quebram estereótipos acerca do feminismo e reforçam bandeiras de luta feminista, como a igualdade de direitos entre os gêneros e a necessidade de se lutar por melhores condições de vida e fim da desigualdade social. Mas tocam também na ferida da violência contra a mulher: “eu quero é igualdade salarial / sair por aí e não sofrer assédio sexual / não levar uma vida sofrida, e não me Khalo / eu quero uma educação que nos liberte que acerte no calo de nossos problemas sociais” (ROCHA, 2016, s/p). Os versos denunciam o assédio sexual e a premência de não se calar diante desses fatos, em um jogo linguístico da forma verbal “calo” com o nome de Frida Khalo, renomada pintora mexicana e símbolo de resistência feminista. O poema irmana todas as mulheres: “eu quero é que o teu desejo / não nos defina / minha história é a história de outras minas” (ROCHA, 2016, s/p).

O poema termina conclamando todas as mulheres à luta, pois a ciranda não é só da poeta, “ela é de todos nós, ela é de todos nós”, ecoando a canção de Lui Coimbra, “Minha canção” e fazendo menção ao evento para o qual o texto foi gestado, o *Sarau Ciranda Feminista*. Em seus últimos versos, o texto alerta que relacionamentos abusivos estão por toda parte e afetam mulheres próximas a nós, todas

elas representadas na poesia, presentes nela. O poema novamente retoma a ideia da inutilidade das flores frente às dores e aos tantos enfrentamentos da mulher, em sua luta contra o patriarcalismo na sociedade: “não nos dê flores, maiores são as nossas dores / tu não podes sentir / sociedade patriarcal / ei, homem, somos seres humanos / e iguais como reza a constituição federal / não nos dê flores no nosso dia internacional” (ROCHA, 2016, s/p).

O segundo escritor escolhido para análise é o poeta Almi Junior, também antigo membro do *Coletivo de Poesia Éramos 7*. O poema sobre o qual se discorrerá é “Estava lá”, selecionado e publicado pelo *Projeto Mapa da Palavra.BA*.¹⁸

Sempre penso
Que meus pais esperavam qualquer coisa
Menos
Gerar um poeta

Espinho
Que sangra ao tocar em flores

Dei muito trabalho a eles
Acordados durante a noite
Tentando me acalmar
“Calma filho
Não tem nenhum poema debaixo da sua cama”

Mas tinha
E tem

Dabaixo da cama dentro do armário dentro das gavetas dos bolsos no quintal de noite derrubando as painéis abrindo a torneira da pia do banheiro jogando pedrinhas na minha janela me chamando pra sair puxando o meu pé

¹⁸ O poema foi publicado no site do projeto, na aba disponível em: <<http://mapadapalavra.ba.gov.br/almi-junior/>> e na versão impressa, na terceira edição, Outono. Acesso em 11 de dezembro de 2019.

Um dia eu saí
E nunca mais voltei

Nunca saberei se foi um sonho. Ou se ainda é.

(COSTA JUNIOR, 2016, p. 14).

“Estava Lá” configura-se como um poema autobiográfico, ou um autorretrato poético, um tipo de escrita “autorrepresentativa ou autorreferencial em que o poeta não apenas fala de si, mas descreve a si mesmo através de figuras de linguagem, recursos expressivos e imagens poéticas, para além da figuração de características físicas reconhecíveis no espelho” (COSTA JUNIOR, 2017, p. 6). No poema, a voz lírica coloca-se em 1ª pessoa, o “eu” e suas marcações linguísticas são parte explícita do processo de criação da obra, relacionando-a com o processo de descoberta de si enquanto poeta, reforçado pelos versos iniciais: “Sempre penso / Que meus pais esperavam qualquer coisa / Menos / Gerar um poeta”. Esse *eu* que transparece na poesia denota um estranhamento a essa “sombra” da poesia que marca sua vida, esse “Espinho / Que sangra ao tocar em flores”.

A poesia amedronta o eu poético, pelo seu poder, sua pulsão de vida e morte, a possibilidade de falar de tantas coisas. A poesia é metaforicamente colocada como uma espécie de “bicho-papão”, uma entidade que o perseguia e se escondia embaixo da cama. Embora os pais tentem acalmá-lo, dizendo que não havia poemas embaixo da cama, havia, a poesia “Estava lá”, como o título do poema denota, constata-se que a presença da poesia existia em si desde menino. Não obstante, essa poesia continua a provocar o eu lírico, convidando-o a encará-la: “jogando / pedrinhas na minha janela me chamando pra sair puxando o meu pé”. Quando o convite finalmente é aceito, não há mais volta. O desafio de sair e encontrar a poesia, tornar-se poeta é encarado e percebe-se que talvez o que realmente assustava o menino não era a poesia em si, mas o medo de se assumir como poeta.

Assim, o poema reforça a ideia de que imergir na poesia é uma viagem sem saída: “Um dia eu saí / E nunca mais voltei / Nunca saberei se foi um sonho. Ou se ainda é”. Considerando o poema como um autorretrato poético, o poeta se inscreve no poema, se assumindo como poeta: essa saída / entrada no mundo da poesia pode ser constatada por sua trajetória que possui algumas publicações em revistas. O poeta manteve intensa regularidade de produção poética em seu blog, o “Entre os versos” até 2015¹⁹. Depois disso, passou a publicar seus poemas na Página do Facebook “Ilusionistas do Verbo”, também em sua própria página, ou no perfil do Instagram. Hoje, ele tem se dedicado a estudos de pós-graduação na área de Letras, mas a poesia não o abandona.

CENAS POR VIR: À GUIA DE CONCLUSÃO

Embora a pesquisa ainda esteja em processo, já se podem observar alguns aspectos que sinalizam para as conclusões às quais os subprojetos apontarão. A inserção, via pesquisa de campo, no universo das batalhas de rimas e saraus realizados na cidade – bem como a análise dos dados coletados no âmbito do subprojeto “Vozes que se lançam: o delineamento de uma literatura marginal-periférica em batalhas e saraus de Teixeira de Freitas, Bahia” – tem apontado para a potência de movimentos artísticos oriundos de espaços periféricos da cidade como atos performativos políticos. Segundo os estudos de Paul Zumthor, a voz, a oralidade e a performance se relacionam na produção literária, o conceito de voz poética vincula-se à performance como uma ação oral / auditiva pela qual a mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida e o locutor assume voz, expressão e presença corporal (física), enquanto o destinatário, não passivo, também se inclui

19 Disponível em: <<http://entre-os-versos.blogspot.com/>>. Acesso 14 fev. 2020.

como presença corporal dentro da performance, o que se relaciona ao contexto da realização das batalhas de rimas e dos saraus. Assim, esses eventos artísticos / atos políticos configuram-se como espaços livres, educativos e democráticos de fala e escuta e contribuem para espalhar as produções literárias autorais dos participantes, estimulando o empoderamento individual dos poetas, que veem nas batalhas de rimas e nos saraus oportunidades para que suas vozes sejam ouvidas, mas também se podem observar esses eventos como ferramentas de organização política coletiva. Os depoimentos dos participantes, principalmente os das batalhas de rimas, denotam isso, a força dessa coletividade como inspiradora, impelindo outros a escreverem e/ou mergulharem no universo da criação de poesias de improviso, a lutarem por essa visibilidade, fazendo ouvir suas próprias vozes e reverberando em outras que possam fortalecer o movimento majoritariamente negro e pobre.

O subprojeto “Cenas que se escrevem: a literatura marginal-periférica de Teixeira de Freitas em livros, sites, blogs e redes sociais” apresenta uma íntima relação com o subprojeto anterior, uma vez que quase todos os autores delimitados para análise participam ou participaram de saraus e batalhas de rimas. Assim, muitas das temáticas que aparecem em suas produções têm uma força denunciativa bastante significativa, tocando em aspectos sociais representativos também das vivências periféricas. E mesmo no caso das produções que partem das experiências pessoais dos escritores, é possível encontrar reflexões que podem friccionar essas realidades das periferias. Ainda há a necessidade de se entrecruzarem esses aspectos, na continuidade da pesquisa.

Por fim, o estudo insere-se na percepção de que parte das produções literárias contemporâneas se consubstancia em um campo de disputas em que se luta pelo acesso à voz e por uma representação de mundo que provenha de dentro, tal como o espaço periférico

representado por vozes periféricas, contra uma dada hegemonia do campo literário brasileiro que, majoritariamente, tem destacado autores homens, brancos e de classe média. O conceito de Literatura Marginal-Periférica, em contexto contemporâneo, tem sido empregado em relação à produção literária de escritores que pertençam a grupos de excluídos, os quais tentam “se fazer ouvir”, buscam superar a condição de exclusão social que vivenciam. E a pesquisa “Literatura marginal-periférica: cenários em construção em Teixeira de Freitas, Bahia” tem demonstrado que os poetas participantes de batalhas de rimas e saraus da cidade fazem ecoar suas vozes para além dos espaços periféricos, quebrando os muros e derrubando as paredes de uma parcela da sociedade que insiste em deixá-los em guetos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Kennedy. *Entrevista concedida a Heloyza Ricardo*. Teixeira de Freitas, 28 de novembro de 2019.

COSTA JUNIOR, Almi Santos da. As faces de Roberval Pereyr: entre autobiografia e autorretrato poético. MACABÉA: revista Eletrônica do Netlli da USP. São Paulo: Núcleo de Estudos de Teoria Linguística e Literária da USP, v. 8, n. 1, jan./jun. 2018, p. 01-17.

COSTA JUNIOR, Almi Santos da. “Estava lá”. In: BAHIA. *Revista CartoGRAFIAS*. Outuno. 3. ed. Salvador: FUNCEB, 2016.

FARIA, Alexandre; PENNA, João Camilo; PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do (Orgs.). *Modos da margem: figuras de marginalidade na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2015.

FERRÉZ. Manifesto de abertura: Literatura Marginal. *Caros Amigos / Literatura Marginal*. São Paulo, Ato I, n. 1, p. 3, 2001.

LACERDA, Rayane. *Entrevista concedida a Heloyza Ricardo*. Teixeira de Freitas, 28 de novembro de 2019.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. É tudo nosso! Produção cultural na periferia paulistana. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo, 2011.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos plurais).

ROCHA, Rosilene. "Não me dê flores". In: MACHADO, Eleandra. Não me dê flores: garanta meus direitos. *Sul Bahia News*, Teixeira de Freitas, 06 mar. 2017. Coluna Protagonismo social. Disponível em <<https://www.sulbahianews.com.br/nao-me-de-flores-garanta-meus-direitos/>>. Acesso em: set., 2019.

TOLENTINO, Guilherme. Entrevista concedida a Heloyza Ricardo. Teixeira de Freitas, 28 de novembro de 2019.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

**REFLEXÕES
FILOSÓFICAS EM
*ALGUMA COISA
URGENTEMENTE*
DE JOÃO
GILBERTO NOLL**

Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres



O conto *Alguma coisa urgentemente* foi escrito por João Gilberto Noll e encontra-se no livro *O cego e a dançarina*, publicado em 1997. Foi adaptado para o cinema em 1983, cuja versão bastante premiada recebeu o título *Nunca fomos tão felizes*, roteiro escrito por Alcione Araújo e Jorge Durán (AZEVEDO FILHO, 2013). Trata-se da história de uma família, composta somente por pai e filho. O pai, cheio de segredos, vivia mudando de cidade, de mulheres, de trabalho; até que foi preso. Em decorrência da prisão, o filho foi estudar num colégio interno de cunho religioso. Mesmo em seu retorno, e tendo retirado o filho do colégio, o pai continuou suas idas e vindas, até que voltou definitivamente ao lar para morrer próximo do filho.

Tal conto é narrado em primeira pessoa pelo filho, um dos protagonistas da história. Ele vai ao longo de toda a narrativa tecendo suas impressões sobre a vida, a sociedade e o pai. Na verdade, quando se trata da relação pai e filho, percebe-se a grande incógnita que existe entre eles. Essa relação, marcada por silêncio e segredos, mantém um abismo na desculpa de proteger o filho, pois saber das coisas do pai seria muito perigoso.

A questão do saber é constante no conto. O conhecimento aparece no texto do Noll (2013) como uma das possibilidades de conhecer o mundo e apreender todas as coisas. O primeiro passo para que esse aprendizado se consolide é por meio da aquisição da leitura:

[...] No colo dele eu balbuciava uns pensamentos perigosos:

— Quando é que você vai morrer?

— Não vou te deixar sozinho, filho!

Falava-me com o olhar visivelmente emocionado e contava que antes me ensinaria a ler e escrever. Ele fazia questão de esquecer que eu sabia de tudo o que se passava com ele. Pra que ler? — eu lhe perguntava [...].

— Quando você aprender a ler vai possuir de alguma forma todas as coisas, inclusive você mesmo (NOLL, 2013, p. 01).

Percebe-se, portanto, que é indo em direção aos meios de se alcançar o conhecimento que o sujeito, no caso o filho, teria a possibilidade de conhecer o mundo e a si mesmo. A leitura aparece como esse suporte para novas etapas da vida. Mas, se por um lado o conhecimento é importante e valioso, por outro, quando se trata da vida do pai, saber é perigoso. Exemplo disso é visto no conto quando o pai vai retirar o filho da escola interna:

Olhei para meu pai e disse que eu já sabia ler e escrever.

— Então você saberá de tudo um dia — ele falou. [...]

— Eu quero saber — eu disse para o meu pai.

— Pode ser perigoso — ele respondeu.

E desliguei a televisão como se pronto para ouvir. Ele disse não. Ainda é cedo. E eu já tinha perdido a capacidade de chorar (NOLL, 2013, p. 02).

Pode ser que, ao manter o silêncio, o pai se resguarde de ser apanhado pela conjuntura de poder da época. Desse modo, evitou a confissão, pois, ao se confessar, estaria se entregando, mesmo que esta fosse destinada ao próprio filho. Afinal, a narrativa deixa transparecer, o tempo todo, a existência de uma tensão e fuga constante desse sujeito, que, de algum modo, desde sua prisão, vai de encontro com as leis e regras do estado – a norma, sobre a qual argumenta Foucault (2005, p. 302):

De uma forma mais geral ainda, pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar.

Seria a tentativa de escapar da norma, da disciplina e da regulamentação, os motivos que justificariam o caráter errante, sigiloso e perigoso do pai. Ao ser levado para a prisão, no início do conto, essa personagem é submetida ao poder disciplinar: “poder que se aplica singularmente aos corpos pelas técnicas da vigilância, pelas punições normalizadoras, pela organização panóptica das instituições punitivas” (FOUCAULT, 2005, p. 329). Além desse, ambos – pai e filho – também estariam submetidos ao “biopoder”, àquele “que se aplica globalmente à população, à vida e aos vivos” (FOUCAULT, 2005, p. 329), fator esse de grande influência sobre seu silêncio.

Entretanto, arrisco dizer que este saber de certo modo é furado – o furo no saber – afinal de contas, o narrador protagonista da história em questão afirma o tempo todo que sabe, embora nada tenha sido dito.

No dia em que ele foi preso, eu fui arrastado para fora da loja por uma vizinha [...] que me disse que eu ficaria uns dias na casa dela, que o meu pai iria viajar. Não acreditei em nada mas me fiz de crédulo como convinha a uma criança. Pois o que aconteceria se eu lhe dissesse que tudo aquilo era mentira? Como lidar com uma criança que sabe? (NOLL, 2013, p. 01).

No universo da narrativa, à criança não era dado o direito de saber, ao menos as coisas que pertenciam ao mundo adulto. Porém, no caso da personagem citada, o conhecimento do que se passava com o pai, apesar da ausência próxima, foi-lhe negado por toda vida, mesmo assim, ele sempre soube. E gostava do risco de saber, pois esse segredo nunca compartilhado era tudo que ele tinha e sabia do pai ausente, era o elemento de aproximação entre os dois, representava o desejo de tê-lo.

Aqui volto à questão da confissão. O pai, por meio do silêncio, não confessa. Evitou dar respostas aos filhos, e a partir dele para a sociedade. No entanto, diante dos fluxos em circulação constante,

que vão sendo apanhados e interpretados pelo Estado, entendo que a confissão não se dá somente através do discurso. O nosso corpo fala e, portanto, confessa. A ação do pai, a ausência e os sumiços constantes, o comportamento suspeito denunciaram a existência de alguma coisa errada. É essa confissão que o leva a ser perseguido e que torna lógico o saber do filho – que possibilita a produção de verdades sobre o pai.

Nesse sentido, é pertinente lembrar Foucault (1988), quando nos apresenta as suas considerações sobre a confissão:

[...] a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; e também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se (FOUCAULT, 1988, p. 60).

O pai recusou a salvação proposta pela confissão explícita e preferiu viver o perigo constante. Assim, ele poderia ser comparado a um cientista nômade, que busca construir a si e sua sociedade a partir das suas desapareições constantes. Ele mesmo se dizia filósofo:

A característica mais marcante do meu pai era a sua rotatividade. *Dizia-se filósofo sem livros, com uma única fortuna: o pensamento.* [...] *Ele me dizia que o mundo não era só aquelas plantas, era também as pessoas que passavam e as que ficavam e que cada um tem o seu drama* (NOLL, 2013, p. 01, grifos meus).

Digo-o nômade porque o próprio trecho já diz que se trata de um filósofo sem livros. Para eles, pai e filho, o conhecimento ia se produzindo na relação de si com os outros e com as outras coisas. Lembro-me de Deleuze e Guattari (1997), quando, ao tratarem da máquina de guerra no volume 5 de *Mil Platôs*, apresentaram uma ciência nômade versus uma ciência régia:

Estamos diante de duas concepções da ciência, formalmente diferentes; e, ontologicamente, diante de um só e mesmo campo de interação onde uma ciência régia não para de apropriar-se dos conteúdos de uma ciência nômade ou vaga, e onde uma ciência nômade não para de fazer fugir os conteúdos da ciência régia. No limite, só conta a fronteira constantemente móvel (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 27).

Portanto, a ciência régia é aquela que já foi regulamentada pelo Estado. Nesse contexto, para ciência régia, o livro é o espaço estriado, já medido e analisado, e pode representar nessa instância sua institucionalização e aceitação pelo aparato estatal. Este permanece a todo tempo tentando capturar o que há de nômade e regulamentá-lo. É dessa regulamentação que o nosso filósofo sem livros foge no conto. Previsivelmente, há por trás dessa fuga uma tentativa de capturá-lo, visto que seu nomadismo pode se transformar numa máquina de guerra, caso se apresente em coletividade, de maneira a afetar a organização social de sua época. Por isso é preciso capturá-lo, esquadrinhá-lo.

Essa discussão nos remete à ideia de sociedade disciplinar. Esta, de acordo com Luís Eustáquio Soares (2013), formou-se no cerne da modernidade capitalista. O traço central desse tipo de sociedade no ato de disciplinar os *corpos produtivos* é confinando-os. O confinamento, por sua vez, é concretizado a partir do que se pode chamar de blocos institucionais, que engloba a própria família, a escola, a prisão, dentre outras. É importante salientar que cada instituição vai produzir determinadas disciplinas corporais.

A partir das características errantes do pai, vê-se a fuga constante de todas essas instituições. Não vive a família senão de modo esporádico e misterioso. Quanto à sua ida para prisão, a obra não trata de detalhes, sobretudo porque é escrita a partir da ótica do filho, mas ele saiu de lá e é um procurado, ou seja, está implícita a tentativa de novamente aprisioná-lo. Já o filho, dadas às circunstâncias, desde muito pequeno vai ser inserido na sociedade disciplinar. O colégio interno religioso é o seu primeiro espaço de disciplinamento.

Antes de entrar com mais detalhe nas vivências do filho, faz-se necessário salientar que um tipo de sociedade não anula o outro. Tais sociedades, apesar de terem particularidades distintas, coabitam no mesmo tempo/espço. Assim revela Soares (2013): “Um modelo de sociedade não termina com o advento de outro, razão por que a sociedade disciplinar foi ao mesmo tempo disciplinar e soberana; e, a atual, a do controle, é soberana e disciplinar” (SOARES, 2013, p. 05).

Há uma situação peculiar no conto, a qual é comum a pai e filho. Ambos estão apresentados na obra e a protagonizam. Todo enredo e conflito se dão em torno deles. Apesar disso, nenhum deles recebe nome próprio no texto. Pensando no nome enquanto representação social, como registro de nossa participação na sociedade e de nossa aceitação das normas que a orientam, podemos dizer que a exclusão dos nomes de ambos deixa indícios do caráter de ambos, que é de não participar do Estado da Situação.

Sobre isso, Alan de Badiou (1996) refletiu que o pertencimento a um estado da situação se dá a partir da apresentação e representação, ou seja, é aquele que está tanto apresentado quanto representado. Sobre tudo na figura do pai, percebo que sua presença no mundo não está legitimada, por isso não representada. A situação de ambos, de acordo com Eustáquio (2013), é singular, já que prevalece uma situação em que há a apresentação, mas não há representação. O menino, mais do que o pai, passa por situações que deveriam lhe garantir a representação. Entretanto, a ausência e o silêncio do pai suscitaram no filho outros gostos. No decorrer do conto, ele vai construindo caminhos que vão distanciá-lo cada vez mais da disciplina, da religião e da norma.

Volto-me para o filho a partir de agora. Com a prisão do pai, ele expressou: “Puseram-me num colégio interno no interior de São Paulo. O padre-diretor me olhou e afirmou que lá eu seria feliz” (NOLL, 2013, p. 01). Ao chegar à instituição disciplinar, representada pela escola, uma palavra de ordem lhe foi dada – SER FELIZ. O filho afirmou não

gostar de lá, e mais uma vez sua opinião foi alvo de molde: “- Você vai se acostumar e até gostar” (NOLL, 2013, p. 01).

Com esse discurso, o representante da igreja-escola, o padre-diretor, tentou inculcar no menino o desejo de ser feliz e a ideia de que ali ele encontraria tal felicidade. Mostrou aquele espaço como bom, com vistas em apanhar o menino e fazer com que ele próprio desejasse tal espaço, tal disciplina. No entanto, ele, como criança que sabe, tomou a palavra de ordem para si e a utilizou a seu modo. No interior do colégio circulavam dois tipos de conhecimento: o da instituição que prega a religião e ensina o que é moralmente aceito; e o dos meninos que burlavam as regras da primeira, como é possível ler no seguinte trecho: “Os colegas me ensinaram a jogar futebol, a me masturbar e a roubar a comida dos padres. Eu ficava de pau duro e mostrava aos colegas. Mostrava as maçãs e os doces do roubo” (NOLL, 2013, p. 01).

Vimos que, além do roubo, o dispositivo da sexualidade foi acionado, avacalhando a tentativa de controle e disciplinamento dos corpos pelo poder disciplinador que principalmente a igreja representa. O aprendizado sexual do filho se deu justamente num ambiente em que a sexualidade era reprimida e tida como pecado. Havia, portanto, um prazer por parte dos alunos do colégio, tanto no ato sexual, quanto na glorificação dos roubos, motivo de aceitação.

Apesar da felicidade desejada e encontrada na escola, estava longe da pregada pelo padre-diretor. A escola tentava aplicar suas lições: “Nas aulas de religião o padre Amâncio nos ensinava a rezar o terço e a repetir jaculatórias. — Salve Maria! — ele exclamava a cada início de aula. — Salve Maria! — os meninos respondiam em uníssono” (NOLL, 2013, p. 02). Aulas essas provavelmente menos prazerosas e desejadas quanto as de masturbação.

Estando o pai na prisão e o filho no colégio, a relação entre eles foi ficando distante, se comparada ao tempo em que era criança.

É nessa fase da prisão que a existência de segredos entre eles se instaura profundamente. Na escola, a comunicação com o pai se dava por cartas, as quais não eram lidas pelo filho e sim pelo padre-diretor. Essa atitude do padre representava mais uma forma de controle. Ele só reportava ao menino o que havia na carta, na verdade resumia o conteúdo na simples expressão: “Ele vai bem” (NOLL, 2013, p. 02). Silenciosamente, após agradecer ao padre, o filho ia tentando internalizar essa expressão e apreender para si notícias do pai.

Anos mais tarde, já maior, embora ainda menor de idade, o pai buscou o menino no colégio. Salientou o narrador do texto que este encontrava-se sem braço, marca que revela a possibilidade de este ter passado por grandes problemas durante o tempo em que passou distante. A igreja, na figura legal de seu representante, o padre-diretor, exerceu seu papel e tentou manter o menino sob sua inspeção, perguntando se é do desejo dele ir. Este se voltou para o pai e metaforicamente disse que já estava pronto, não só para ir, mas também para saber, já que, como dito anteriormente, o pai dizia que no momento que ele soubesse ler, saberia de algum modo todas as coisas. E partiram.

O menino parecia ver na figura do pai a possibilidade de disciplinamento, mas assim como no roubo da comida e na masturbação no ambiente escolar, ousou desafiá-lo. Numa parada, durante a viagem, pediu um conhaque. A partir daí percebeu que a sua relação com o pai era diferente, já que este não se importou com a bebida. Foram para o Rio. Lá o menino voltou a integrar outra instituição de controle:

[...] Meu pai me pôs num colégio em Copacabana e comecei a crescer como tantos adolescentes do Rio. Comia a empregada do Alfredinho, um amigo do colégio, e, na praia, precisava sentar às vezes rapidamente porque era comum ficar de pau duro à passagem de alguém. Fingia então que observava o mar, a performance de algum surfista (NOLL, 2013, 02).

Na citação acima, podemos ver que, embora o pai esteja em constante fuga, o menino é levado a compartilhar das instituições e de uma vida social comum a qualquer pessoa. O pai o resguardava, em que pesem a ausência e o silêncio sabido, do mundo perigoso em que vivia.

Outro fator importante é que a sexualidade e o sexo são uma constante no texto. Aqui recorro a Foucault (1988) no que concerne ao conceito de sexualidade:

[...] a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico [...] à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1988, p. 101).

Assim, num primeiro momento, o sexo foi abordado pelo autor e utilizado pelo menino como uma forma de burlar os padrões e conseguir prazer. Posteriormente, quando do sumiço do pai e do fim do dinheiro que ele havia deixado, o menino utiliza o sexo como mercadoria, como forma de sobrevivência:

Mas o dinheiro tinha acabado e eu estava caminhando pela Avenida Nossa Senhora de Copacabana tarde da noite, quando notei um grupo de garotões parados na esquina da Barão de Ipanema, encostados num carro e enrolando um baseado. Quando passei, eles me ofereceram. Um tapinha? Eu aceitei. Um deles me disse olha ali, não perde essa, cara! Olhei para onde ele tinha apontado e vi um Mercedes parado na esquina com um homem de uns trinta anos dentro. Vai lá, eles me empurraram. E eu fui.

— Quer entrar? — o homem me disse.

Eu manjei tudo e pensei que estava sem dinheiro.

— Trezentas pratas — falei (NOLL, 2013, p. 3).

Não só a questão do capital é de destaque no trecho, a de burlar a sociedade e de romper com a disciplina também. Percebemos detalhes que salientam as falhas na disciplina e controle desse corpo do menino, já que este cede à prostituição e, nesse caso, mantém relações com um homem, salientando a possibilidade de uma relação homossexual. No entanto, o dinheiro é supervalorizado no contexto dessa prostituição, sobretudo nas condições financeiras em que este se encontrava. Além disso, o pai não aparecia fazia tempo e não havia maneira de encontrá-lo. O menino estava como esteve na maioria das vezes, por si:

Ele abriu a porta e disse entra, o carro subiu a Niemeyer, não havia ninguém no morro em que o homem parou. [...] Me ofereceu cigarro, chiclete e começou a tirar a minha roupa. Eu pedi antes o dinheiro. Ele me deu as três notas de cem abertas, novinhas. E eu nu e o homem começando a pegar em mim, me mordida de ficar marca, quase me tira um pedaço da boca. Eu tinha um bom físico e isso excitava ele, deixava o homem louco. A fita tinha terminado e só se ouvia um grilo (NOLL, 2013, p. 02).

Vê-se a importância do dinheiro e a dimensão do sexo como mercadoria, não só no ato de cobrar pelo sexo, mas de exigir o pagamento adiantado. O menino, que nada aprendeu para ganhar a vida, sabia agora extrair mais valia do próprio corpo. Apesar dos pesares, o ato sexual com o paulista lhe gerou de alguma forma prazer, levando-o ao gozo. Ele afirmou posteriormente não ter gostado de ter que se prostituir, mas o ato de gozar por si só evidencia a dimensão animal do ato sexual, não importando a definição dos corpos que copulam, e sim o propósito final, o gozo. Neste contexto, evidencia-se a ideia de que:

Não existe uma estratégia única, global, válida para toda a sociedade e uniformemente referente a todas as manifestações do sexo: a ideia, por exemplo, de muitas vezes se haver tentado, por diferentes meios, reduzir todo o sexo a sua função reprodutiva, a sua forma heterossexual e adulta e a sua legitimidade matrimonial não explica, sem a menor dúvida, os

múltiplos objetivos visados, os inúmeros meios postos em ação nas políticas sexuais concernentes aos dois sexos, às diferentes idades e às classes sociais (FOUCAULT, 1988, p. 99).

O protagonista criado por Noll (2013), através de suas ações, mostra-nos que todas as formas de regulamentação a que foi submetido, inclusive sexual, não surtiram efeito. A forma de lidar com a questão é diferenciada também na relação com o pai. Ele, que poderia ser o representante social a impor limites e regular a conduta do menino, ao saber da prostituição, poderia agir da forma mais repressora e autoritária possível. No entanto, aconselhou o filho a buscar outras alternativas para a vida, não tratando o ato como algo condenável.

De volta ao conto, o pai retornou para a casa no Rio. Estava debilitado e disse que havia voltado para morrer. Pode-se salientar, nesse encontro do pai com a morte, a relação desta com o poder:

[...] Ela está do lado de fora, em relação ao poder: é o que cai fora de seu domínio, e sobre o que o poder só terá domínio de modo geral, global estatístico. Isso sobre o que o poder tem domínio não é a morte, é a mortalidade. [...] Enquanto, no direito de soberania, a morte era o ponto em que mais brilhava, da forma mais manifesta, o absoluto poder do soberano, agora a morte vai ser, ao contrário, o momento em que o indivíduo escapa a qualquer poder, volta a si mesmo e se ensimesma, de certo modo, em sua parte mais privada. O poder já não conhece a morte. No sentido estrito, o poder deixa a morte de lado (FOUCAULT, 2005, p. 296).

O pai recusou, mesmo diante da circunstância debilitada em que se encontrava, à possibilidade de disciplinamento. Ele preferiu não ser apanhado pelas instâncias de poder e se entregar à morte, talvez como uma liberdade definitiva, onde fugir da confissão, do disciplinamento e da repressão, não será mais necessário. Neste momento de desespero, a única coisa que veio à cabeça do filho foi a necessidade de confessar. Daí surgiu o nome do conto, ao ver o pai moribundo, foi preciso fazer alguma coisa, mas não qualquer coisa,

esta é marcada pela urgência. Então, o menino viu-se diante de um dilema: entregar o pai ou não. Esse dilema acentuou-se quando da lembrança da necessidade de sobrevivência e de ter que se manter sem o auxílio paterno.

Apesar da preocupação e da necessidade de falar sobre o que estava acontecendo, o menino se calou, visto que não desejava retornar para uma instituição de disciplinamento, a exemplo do orfanato ou de alguma família. A necessidade de comunicação foi em parte sanada nos diálogos com o personagem vendedor de cachorro quente. Ele foi quem auxiliou o menino, alimentando-o. No entanto, a conversa entre ambos não se dá no campo da “verdade”, pois, ao ser questionado sobre o pai, o protagonista do conto não conseguiu compartilhar a situação vivida, inventando sempre uma história. Além disso, o menino sabia que o vendedor de cachorro quente pouco poderia ajudá-lo. E que revelar o seu segredo, confessar-se, só o levaria ao encontro da polícia. Não que o vendedor fosse um mal amigo, mas por pensar que essa seria a melhor solução para ajudá-lo.

Entretanto, quanto à instituição disciplinadora, essa foi até ele. Desde o retorno do pai, o protagonista deixou de frequentar a escola, até que o amigo Alfredinho, um dos poucos nomeados no conto, foi até a casa dele. O colega pode ser considerado o representante da escola, por isso, além de estar apresentado, sua presença é legitimada por um nome que o representa socialmente. A Alfredinho cabe buscar as respostas sobre a ausência do protagonista. No entanto, esta visita não foi bem-vinda, sobretudo no momento de urgência em que a família se encontrava. Nesse momento, a sexualidade voltou a ser usada no conto, mas agora para distrair Alfredinho das situações vivenciadas naquela casa. Porém, como corpo disciplinado que o amigo representa, este se assustou com o teor da conversa e desconfiou do amigo.

Durante a visita de Alfredinho à casa, no último momento de vida do pai, este chamou o filho pelo nome. É a única vez que apareceu menção ao nome do menino, apesar deste nome não ser revelado para o leitor. O filho assustou-se, pois o pai nunca o havia chamado assim. Não é só o nome do garoto que foi revelado ao amigo neste momento, mas também a presença do pai, já pressentida, naquele lugar, o que deixou o filho apavorado.

Assim o conto chegou ao final, com a morte do pai e com a revelação do filho de que não gostaria de que sua vida fosse conhecida. Parece, nesse sentido, em que pese todo sofrimento pela ausência do pai e sua educação pelas instituições de disciplina, que o menino seguiria os mesmos passos do pai, fugindo das instâncias de controle, da confissão e do disciplinamento, resvalando uma possível fidelidade do filho para com o pai.

Essa consistiu numa das leituras possíveis acerca da obra de João Gilberto Noll (2013), por isso não esgota as possibilidades de leitura da obra, nem pretende lhe conferir um caráter fechado e acabado. Espera-se, na verdade, ter acrescentado mais um olhar à multiplicidade de reflexões e estudos acerca da obra em análise, contribuindo tanto para fortuna crítica do escrito, quanto para as reflexões acerca da literatura e filosofia.

REFERÊNCIAS

- BADIOU, Alain. *O ser e o evento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Ed. UFRJ, 1996.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. V. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FILHO, Deneval Siqueira de Azevedo. *Urgentemente Nunca Fomos Tão Felizes*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE LETRAS E ARTES, 4., 2009. Anais... Instituto Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/enletrarte/article/view/1546>>. Acesso em: 30 jun., 2013.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: _____. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

NOLL, João Gilberto. *Alguma coisa urgentemente*. Disponível em: http://www.releituras.com/joaognoll_alguma.asp. Acesso em: 30 de jun. de 2013.

SOARES, Luís Eustáquio. *Kafka & Guimarães Rosa, a sociedade do controle soberano*. Edição 760. Publicado em 20/08/2013. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed760_a_sociedade_do_controle_soberano>. Acesso em: 20 ago. 2013.

**KAFKA E O DEVIDO
PROCESSO LEGAL:
INSCRIÇÕES
EPISTEMOLÓGICAS
NA OBRA
“O PROCESSO”**

Marcelo Chaves Soares

7

INTRODUÇÃO

Vigorou no campo metodológico, durante muito tempo, a abordagem de cunho positivista a fim de compreender os fenômenos jurídicos, contudo encontramos na literatura uma nova forma de investigação da realidade e dos efeitos emanados das questões jurídicas. A utilização da literatura como recurso metodológico compreende um processo de formação integral do indivíduo, a fim de construir-se investigações mais próximas à realidade social.

No Brasil, os estudos circunscritos ao Direito e Literatura ainda são muito incipientes, não obstante às produções que se encontram no campo científico brasileiro como um todo. Nesse sentido, observamos que a área, outrora tratada como um campo apartado do Direito e dos estudos jurídicos, ganhou destaque nas últimas décadas, embora seja tratada com descrédito por alguns operadores do direito.

Será demonstrado neste artigo, portanto, como a relação entre o Direito e a Literatura pode contribuir para além da análise dos fenômenos jurídicos, podendo transformar o meio acadêmico na direção de formar profissionais e operadores do direito mais comprometidos com a realidade social, abandonando o caráter tecnicista que se apresenta nos cursos de Direito, além de resgatar valores mais comprometidos com os Direitos Humanos.

De nacionalidade austro-húngara, o escritor Franz Kafka é conhecido por ter uma vasta obra. Ricas em abordagens, suas obras fizeram dele um autor renomado da literatura, trazendo à tona temas que até hoje são debatidos no meio acadêmico-científico. Sua obra "O Processo", datada de 1925, será alvo de estudo do presente trabalho. Busca-se demonstrar, como recorte, a questão do princípio do devido processo legal encontrados na obra. Para tanto, será feita uma análise

da bibliografia existente no campo do Direito e da Literatura, como base para a análise da obra literária em questão.

O artigo estrutura-se numa tríade, sendo o objetivo, no primeiro momento, a) elucidar pontos significativos do contexto de surgimento dos estudos de direito e literatura; em seguida, b) apresentar o conceito do princípio de devido processo legal; e por fim, c) analisar a obra “O Processo” de Franz Kafka, amparado a partir do princípio do devido processo legal na referida obra.

DIREITO E LITERATURA: PERCURSO HISTÓRICO

A busca pela compreensão da realidade social, através da análise dos fenômenos jurídicos, remonta algumas décadas no campo científico. Max Weber afirma que os seres humanos são animais que se interpretam (WEBER, 1999) e, sendo assim, analisar as questões jurídicas com amparo das produções literárias é uma forma importante de humanizar o direito que foi influenciado pelo positivismo jurídico durante muito tempo (KARAM, 2017), uma vez que, com o advento do Estado democrático de direito, urge, portanto, pensar a defesa dos direitos fundamentais. Nessa direção, os estudos de direito e literatura, conforme nos esclarece Herinete Karam, inauguram “um peculiar e promissor campo interdisciplinar que oferece novas possibilidades de compreensão tanto da natureza humana e dos conflitos sociais quanto dos impasses e desafios que o direito enfrenta na contemporaneidade” (KARAM, 2017).

A literatura se apresenta como um reflexo da sociedade. Ela é um “ponto-chave” para entendimento do ser humano e permite uma compreensão de determinada realidade social. Dessa forma, ela garante embasamento para trazer à tona a relação entre o Direito e a

sociedade (KARAM, 2017). A Literatura é entendida como expressão máxima da linguagem humana. É através da linguagem que as demandas e questões jurídicas se impõem socialmente. Nas palavras de Ezra Pound:

A linguagem é o principal meio de comunicação humano. Se o sistema nervoso de animal não transmite sensações e estímulos, o animal se atrofia. Se a literatura de uma nação entra em declínio a nação se atrofia e decai. O legislador não pode legislar para o bem público, o comandante não poder comandar, o povo (se se tratar de um país democrático) não pode instruir os seus representantes a não ser através da linguagem (POUND, 1997, p. 36).

Embora haja críticas por parte de alguns juristas acerca dos estudos de Direito e Literatura, é importante que observemos que assim como a arte, o Direito, com seus códigos e leis, é uma expressão da cultura humana (LÉVI-STRAUSS, 2006) e, por guardarem uma relação harmoniosa, pode, inclusive, fazer uso da literatura, como nos esclarece Gustav Radbruch, demonstrando que o

[...] direito pode servir-se da arte, e esta dele. Como todo fenômeno cultural, o direito necessita de meios corpóreos de expressão: da linguagem, dos gestos, dos trajes, dos símbolos e edifícios. Como qualquer outro meio, também a expressão corpórea do direito está submetida à avaliação estética. E como fenômeno, o direito pode penetrar no domínio específico da valoração estética como matéria da arte (RADBRUCH, 2000, p. 156).

Determinar o papel fundamental da Literatura para o campo jurídico é uma tarefa que exige estudos complexos, mas, acima de tudo, necessários, tendo em vista que o Direito se utiliza de “fórmulas ritualísticas cada vez mais complexas”, dando garantia “ao jurista o controle de seu feudo epistemológico” (AGUIAR E SILVA, 2001, p. 05). De fato, o movimento que deu início aos estudos acerca da relação entre Direito e Literatura surgiu nos Estados Unidos e Europa. Esse

movimento surgido nos Estados Unidos e no continente europeu deu origem aos estudos de *Law and Literature*, que se difundiram nas universidades americanas. Esses estudos visavam estabelecer e estudar a relação entre o Direito e a Literatura. No entanto, esse movimento figurou-se como uma das correntes de estudos que adquiriram caráter antipositivista, com vistas a atuar na formação de juristas e profissionais do Direito, resgatando tendências de cunho humanistas (BARBOSA, CORREIA, 2005).

Ferruccio Pergolesi (1927) inaugura no continente europeu as primeiras publicações acerca do Direito e Literatura, com a publicação de um artigo na Itália, tratando acerca da importância da literatura de um povo como uma ferramenta à compreensão da história do direito de determinado grupo social (TRINDADE; BERNST, 2017). Por sua vez, na América Latina, houve certa morosidade no desenvolvimento dos estudos nessa interface, tendo se intensificado apenas dos anos 90 do século XX em diante, com uma ênfase especial a alguns países, como Argentina – considerado o país responsável, na América Latina, em ser pioneiro nos estudos de Direito e Literatura –, Peru, Colômbia, Porto Rico e Equador (TRINDADE; BERNST, 2017).

Os estudos da relação entre direito e literatura, no Brasil, são recentes, e apresentam-se como uma novidade. No entanto, devemos observar que o Direito e a Literatura, no Brasil, sempre estiveram imbricados de certa forma, tendo em vista que, ao analisarmos a produção científico-acadêmica brasileira, encontramos textos literários escritos por juristas, como é o caso de José de Alencar, Graça Aranha, Gonçalves Dias, Gregório de Mattos, Castro Alves. Estes que tiveram papel importantíssimo para a literatura brasileira, bem como, para o campo jurídico, dando destaque especial a José de Alencar que exerceu o cargo de Ministro da Justiça (TRINDADE, 2012).

Temos acompanhado um aumento progressivo deste campo no cenário brasileiro como um fenômeno semelhante ao que ocorreu em

outros continentes e países, como foi no caso dos Estados Unidos e Europa. Esse movimento é fundamental, pois a Literatura adquire um papel criador, sendo transgressora por natureza. Como um elemento da arte, ela questiona valores estruturantes do Direito, contribuindo para reconfigurá-los. Na verdade, esse papel criador da Literatura, Aguiar e Silva (2001) demonstra que ele se apresenta em elementos fundamentais do Direito, a exemplo de sentenças, na inquirição de testemunhas, interrogatório dos réus, alegações, contratos, sendo permeado por diversas espécies de discursos. Portanto, os estudos circunscritos ao Direito e à Literatura adquirem uma face crítica a posturas formalistas e moralistas, que devem ser revistas sob um olhar crítico-filosófico.

PRINCÍPIO DO DEVIDO PROCESSO LEGAL

A fim de compreendermos com mais clareza acerca da presença dos elementos que contrariam o princípio do devido processo legal na obra “O Processo”, vamos, de antemão, lançar base do contexto histórico de surgimento deste princípio.

O princípio do devido processo legal teve sua principal expressão na Carta Magna de 1215 do Rei João Sem Terra. Embora o texto tivesse o objetivo de limitar os poderes do soberano, e, de acordo com Nelson Nery Junior (1996), a Carta Magna de 1215 não fazia menção ao devido processo legal, vindo aparecer efetivamente na lei inglesa em 1354. O texto trazia em si elementos que garantiriam um processo legal para determinados atos. Jorge Miranda traz o enunciado do artigo 39 da referida Carta:

Art. 39. Nenhum homem livre será detido ou sujeito à prisão, ou privado dos seus bens, ou colocado fora da lei, o exilado, ou de qualquer modo molestado, e nós não procederemos

nem mandaremos proceder contra ele senão mediante um julgamento regular pelos seus pares ou de harmonia com a lei do país (MIRANDA, 1990, p. 15).

Nesse sentido, observamos que o princípio do devido processo legal remonta há alguns séculos nos códigos e leis humanas, e sua importância é tamanha que ele é previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que trata, em alguns de seus artigos, da necessidade de se garantir aos indivíduos o direito a julgamento justo e imparcial, vedando prisões arbitrárias e garantido ao acusado, portanto, a presunção de inocência e dentre outros que se aplica ao processo legal. Vejamos, então, o que versa a Declaração:

Art. 8. Todo ser humano tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

(...)

Art. 10. Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir sobre seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

Art. 11.

1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.

2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

Dentro de um contexto pós-ditadura militar e sob a égide de princípios democráticos, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, considerada como a Constituição Cidadã, trouxe em seu texto o princípio do devido processo legal. Em seu artigo 5º, LIV, versando que “ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal”.

Podemos visualizar que, de acordo com os enunciados, o processo legal exige alguns procedimentos que devem ser tomados diante da necessidade de estabelecer um julgamento ou qualquer outra representação jurídica, a fim de que não se caia num tribunal de exceção, onde não são respeitados valores mínimos dos indivíduos. Podemos definir a expressão devido processo legal, tomando emprestado da teoria geral do processo, nas palavras de Cintra, Grinover e Dinamarco, como o “conjunto de garantias constitucionais que, de um lado, asseguram as partes o exercício de suas faculdades e poderes processuais e, do outro, são indispensáveis ao correto exercício da jurisdição” (CINTRA; GRINOVER; DINAMARCO, 2001, p. 89)

Tal princípio está totalmente atrelado ao Estado Democrático de Direito e, num panorama brasileiro, só pode ser verdadeiramente reconhecido a partir da promulgação da Constituição de 1988. Sabendo disso, entendemos que a concretização de uma sociedade democrática depende do exercício pleno do Estado Democrático de Direito, e assim, encontramos no princípio do devido processo legal respaldo para sua concretude e, assim, percebemos que, constantemente, ele é evocado na literatura jurídica e, em diversas vezes, nas demandas forenses.

KAFKA E O DEVIDO PROCESSO LEGAL

Franz Kafka consagrou-se como escritor de literatura e trouxe inúmeras contribuições ao mundo acadêmico. Nascido em 03 de julho de 1883, na cidade de Praga, Capital da República Tcheca, formou-se em Direito no ano de 1906 e, no início de sua carreira, exerceu a advocacia. Ao tratarmos da obra “O Processo” de Kafka datada sua publicação em 1925 – ressalte-se que é uma publicação póstuma –, é fundamental trazer à baila o contexto histórico de sua criação e publicação. Haja vista que, ao visitarmos os livros de história, observaremos que onde viveu Franz Kafka predominava um Estado Autoritário, com lutas constantes por poder e, diante do cenário de Primeira Guerra Mundial, dava às autoridades liberdade para promoverem ações arbitrárias que contrariavam o Estado Democrático de Direito.

A obra inicia-se com a prisão arbitrária de Josef K. – personagem principal da história – com a seguinte frase: “Alguém devia ter caluniado Josef K., porque foi preso uma manhã, sem que ele houvesse feito alguma coisa de mal. ” (KAFKA, 2005, p. 03). Observamos, desta forma, que a prisão do personagem acontece de forma ilegal, visto que nada de ilícito ele teria praticado. Nesta direção, mesmo que se não estivesse sob influência da legislação brasileira, a prisão de K. contrariaria o disposto no artigo nono da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que esclarece que “ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado”, resguardando em seu texto acerca das prisões arbitrárias, bem como, do devido processo legal.

Encontramos o desejo de Josef K. em tentar entender o que acontecia com ele, numa outra passagem do livro:

— Desejo falar com a senhora Grubach — exclamou K., e fazendo um movimento como para livrar-se dos dois homens que, contudo, se encontravam a uma considerável distância dele, intentou deixar a sala.

— Não — retrucou o homem que estava junto à janela, deixando o seu livro sobre uma mesinha e pondo-se de pé. — Você não pode sair; está detido.

— É o que parece — disse K.—, e por quê? — perguntou depois.

— Não nos cabe explicar isso. Volte para seu quarto e espere ali. O inquérito está em curso, de modo que se inteirará de tudo em seu devido tempo. Saiba que exorbito de minhas atribuições ao falar-lhe tão amistosamente. Confio, porém, em que apenas me ouça Franz, o qual, igualmente, infringindo todas as regras, mostra-se-lhe muito cordial. Se você continua tendo tanta sorte como na designação de seus guardas pode alimentar esperanças (KAFKA, 2005, p. 04).

Se Josef K. estivesse sob influência da legislação brasileira, poderíamos constatar que foi negado ao personagem o direito de acesso às informações sobre si, tendo em vista que é direito do acusado saber o motivo de sua prisão e, acima de tudo, ser informado de seus direitos, conforme é previsto no art. 5º, LXIII, da Constituição da República Federativa do Brasil:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)LXIII - o preso será informado de seus direitos, entre os quais o de permanecer calado, sendo-lhe assegurada a assistência da família e de advogado;

Ainda nesta toada, fazendo uma análise sob a ótica do ordenamento jurídico brasileiro, observamos o desrespeito a outros artigos de nossos códigos. O art. 283 e art. 285, parágrafo único “c” do Código de Processo Penal, que versa sobre o procedimento da prisão do acusado, aborda que:

Art. 283. Ninguém poderá ser preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária

competente, em decorrência de prisão cautelar ou em virtude de condenação criminal transitada em julgado [...]

Art. 285. A autoridade que ordenar a prisão fará expedir o respectivo mandado.

Parágrafo único. O mandado de prisão: [...]

c) mencionará a infração penal que motivar a prisão;

Diante destes enunciados, conseguimos visualizar a ilegalidade da prisão e a violação ao princípio do devido processo legal. Desde o início da obra, seus direitos fundamentais previstos na Carta Magna Brasileira estão sendo violados de forma incisiva pelos agentes do Estado. Mais à frente, encontramos outra violação do devido processo legal, quando Josef K. questiona: "Que espécie de homens eram estes? De que estavam falando? A que Departamento oficial pertenciam? Quem eram aqueles que se atreviam a invadir sua casa?". E ainda continua perguntando: "Mas, como posso estar detido? E desta maneira? Teriam de responder – retrucou K. – Aqui estão os meus documentos de identidade; mostrem-me vocês os seus, e, especialmente, a ordem de prisão". (KAFKA, 2005, p. 08)

Tendo em vista que o personagem da história sequer teve a oportunidade de saber quem eram os responsáveis por sua prisão, contraria-se, neste momento, outro elemento previsto no artigo 5º, LXIV, da Constituição da República Federativa do Brasil, ao apontar que "o preso tem direito à identificação dos responsáveis por sua prisão ou por seu interrogatório policial ", caracterizando-se, assim, mais alguns elementos do devido processo legal.

Mais tarde, no segundo capítulo do livro (KAFKA, 2005, p. 22), Josef K. é submetido a um falso exame, deixando claro que, no decorrer do processo do personagem, não havia nenhuma formalidade. Observamos, também, que há uma presença do que chamamos de juízo de exceção que, de acordo com a Constituição brasileira, mais

especificamente no artigo 5º, XXXVII, versa que “não haverá juízo ou tribunal de exceção”, proibindo-o, portanto, terminantemente. Além disso, constatamos que, mais uma vez, há ausência dos princípios norteadores do devido processo legal e do *Juiz Natural*, previstos, respectivamente, no artigo 5º, LIV e LIII, que apontam que “ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal” e que “ninguém será processado nem sentenciado senão pela autoridade competente”.

No capítulo quinto, intitulado “O açoitador” (KAFKA, 2005, p. 48), revela cenas de tortura e humilhação de alguns indivíduos que mexem profundamente com o personagem. Tal tratamento é vedado pela Declaração dos Direitos Humanos, em seu artigo 5, apontando que “ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante”.

Analisando a obra do Kafka, observamos que ele critica a linguagem jurídica que atrapalha a compreensão das narrativas apresentadas. Na referida obra, o autor salienta “[...]. Até consegui ler um deles por obra da complacência de um funcionário da justiça. É certo que era um documento cheio de erudição, mas a dizer a verdade carecente de substância. Antes de tudo, havia nele muito latinório, que eu não compreendo” (KAFKA, 2005, p. 100). A crítica kafkiana traz elementos importantíssimos à construção de uma nova forma de linguagem jurídica: a) a aproximação da realidade social com o contexto jurídico; b) possibilidade de análise epistemológica a partir da literatura; c) crítica ao pedantismo da linguagem jurídica; d) possibilidade de combate ao Estado de exceção e arbitrariedade; e) respeito aos direitos humanos e princípios que regem o processo legal. A linguagem jurídica e a ausência dos elementos notados na obra de Kafka, demonstram-se corriqueiramente de forma rebuscada e pedante. A partir da percepção e análise desses elementos, conseguimos adquirir aporte

epistemológico e cultural para compreensão de fenômenos jurídicos, tal como o princípio do devido processo legal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, foi possível perceber que os estudos de Direito e Literatura são importantes e necessários para reformulação dos estudos jurídicos, estes que outrora estavam interligados a um positivismo que engessava os estudos forenses. A literatura se apresenta como uma ferramenta profícua à compreensão da realidade social, bem como dos códigos jurídicos que a compõem, visto que o Direito faz parte da cultura humana, como foi demonstrado, e, sendo assim, pode e deve fazer uso dos elementos que constituem as nuances das representações culturais e sociais.

A obra “O Processo” dá ao leitor, como mostrado, um leque de elementos para estudos de questões forenses, nos quais tivemos a oportunidade de observar a aproximação da realidade social com o contexto jurídico, quanto à possibilidade de análise epistemológica a partir da literatura, a questão da crítica ao pedantismo da linguagem jurídica, quanto à possibilidade de combate ao Estado de exceção e arbitrariedade, como também sobre o respeito aos direitos humanos e princípios que regem o processo legal. Dessa forma, os elementos que Kafka trouxe são fundamentais e profícuos à crítica e análise forenses, tendo em vista que trata dos mais variados temas ligados ao Direito. Foi possível perceber que, através da análise de uma obra literária, a compreensão acerca do que é e como se dá, na prática, a execução do princípio do devido processo legal ficou mais clara e evidente. Além disso, fica demonstrado que, através dos estudos literários, é possível perceber contextos históricos que contribuíram para a gestação da obra.

Importa destacar aqui que não se pretende reduzir a obra de Franz Kafka com a presente análise, visto que sua complexidade e profundidade abrem espaço para inúmeras interpretações. Por estar no cerne da literatura mundial, Kafka garantiu, com sua obra, carga cultural para as áreas das Ciências Humanas e Linguagens. Portanto, a interpretação feita aqui, buscou trazer alguns dos elementos que concernem ao princípio do devido processo legal, tema tão caro ao campo forense.

A leitura do mundo, passa por uma leitura da cultura e, sendo assim, observamos também que o princípio do devido processo legal age como um garantidor de direitos e garantias fundamentais que são protegidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como pela Constituição da República Federativa do Brasil. Não somente garantir esses direitos, mas também, diante do cenário social que se configura no Brasil do século XXI, garantir que o Estado Democrático de Direito seja respeitado. Sendo, portanto, o Direito e as leis parte integrante da cultura. Isso mostra, pois, que a Literatura e o Direito se relacionam de forma harmoniosa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, Joana. *A prática judiciária entre direito e literatura*. Coimbra: Almedina, 2001.

BARBOSA, Denis Borges; CORREIA, Arícia Fernandes. *Direito e Literatura: Estudos de Teoria do Direito*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL. *Código de Processo Penal*. Decreto lei nº 3.689, de 03 de outubro de 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm>. Acesso em: 18 fev. 2020.

CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Candido Rangel. *Teoria Geral do Processo*. São Paulo: Malheiros, 2001.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos: 1948-1998. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998.

KAFKA, Franz. *O processo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

KARAM, Henriete. *Questões teóricas e metodológicas do direito na literatura: um percurso analítico-interpretativo a partir do conto Suje-se gordo!*, de Machado de Assis. *Rev. direito GV* [online], v. 13, n.3, pp. 827-865, 2017.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Raça e História*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006.

MIRANDA, Jorge. *Textos históricos do direito constitucional*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990.

NERY JUNIOR, Nelson. *Princípios do processo civil na Constituição Federal*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1996.

POUND, Ezra Loomis. *ABC da literatura*. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1997.

RADBRUCH, Gustav. *Filosofia do direito*. Tradução de Marlene Holzhausen. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TRINDADE, André Karam; BERNSTS, Luísa Giuliani. *O Estudo do Direito e Literatura no Brasil: Surgimento, Evolução e Expansão*. *Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, jan./jun., p. 225-257, 2017

TRINDADE, André Karam. 12. Kafka e os paradoxos do direito: da ficção à realidade. *Revista Diálogos do Direito, Cachoeirinha*, v. 2, n. 2, p. 137-159, nov. 2012.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn - Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.



3º

TRÂNSITO

**EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO
DOCENTE**

**ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA
E LITERATURA
NO PIBID:
EXPERIÊNCIA COM
MULTILETRAMENTOS
E USO DAS TICS**

Aline Santos de Brito Nascimento

8

INTRODUÇÃO

Os processos teórico-metodológicos em torno da experiência com Multiletramentos têm se mostrado estratégias eficazes para a prática docente com Língua Portuguesa e Literatura. Desse modo, a partir das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID em três escolas de Teixeira de Freitas – BA, entre 2018 e 2019, buscou-se analisar as estratégias de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa e Literatura aplicadas nesse contexto.

Desse modo, percebe-se que o cumprimento das normas previstas pelo programa torna-se um grande desafio, mas que, ao mesmo tempo, sugere um esforço do atendimento ao que é sugerido, como forma de construir uma prática pedagógica satisfatória capaz de suprir as reais necessidades educacionais dos discentes na contemporaneidade. São diversas habilidades e diferentes formas de letramento que podem ser desenvolvidas ao se atingir os objetivos, ao respeitarem-se os princípios e atentar-se às características suscitados pelo PIBID.

Audi *et al.* (2013), em trabalho desenvolvido com bolsistas do PIBID, concluem, a partir das falas dos acadêmicos envolvidos com o subprojeto, que o contato com a escola (a aproximação ao contexto em que vão atuar profissionalmente) faz com que construam uma visão mais ampla da profissão e dos alunos com quem vão interagir em suas vidas profissionais. Além disso, são diversos os atores envolvidos com o processo de implantação do programa e desenvolvimento do subprojeto nas escolas parceiras, todos desenvolvendo tarefas interligadas, que, por sua vez, estão subordinadas a um planejamento amplo, elaborado antecipadamente.

Nesse sentido, os bolsistas de Iniciação à Docência (aluno das licenciaturas) inseridos no cotidiano da escola são orientados

pelos bolsistas de Coordenação (professores das IES) e acompanhados pelos bolsistas de Supervisão (professores da Educação Básica), que atuam como “co-formadores” dos licenciandos [...] (AUDI, 2018, p. 36).

O subprojeto analisado neste artigo intitula-se “Multiletramentos em Língua Portuguesa”, direcionado a discentes do curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas do DEDC X, *Campus* Teixeira de Freitas – BA da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Para o cumprimento das normas previstas por esse Edital, apenas alunos que estivessem cursando até 60% do curso poderiam participar da seleção. Previam-se análise de currículo Lattes, Histórico Escolar e Entrevista. Estavam disponibilizadas 24 vagas para alunos bolsistas, seis vagas para discentes voluntários, três vagas para bolsistas de supervisão e uma vaga para bolsista de coordenação. As ações do projeto ocorreram entre agosto de 2018 e janeiro de 2020.

A pesquisa em busca da elaboração de um arcabouço teórico se fez a partir de pesquisa bibliográfica em torno dos principais temas de compreensão imprescindível para os participantes do projeto. Após o esclarecimento das principais dúvidas conceituais, partiu-se para a aplicação das técnicas sugeridas pela literatura especializada nas escolas parceiras, através da atuação dos bolsistas ID. No entanto, antes mesmo da execução do planejamento, uma avaliação diagnóstica das práticas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura presentes nas escolas parceiras, além da identificação dos recursos e espaço físico oferecidos pelas escolas, fora realizada para nortear as atividades a serem aplicadas pelos bolsistas ID. Em seguida, foi iniciada a estruturação de propostas de intervenção pautadas na perspectiva dos multiletramentos em diferentes gêneros textuais com o auxílio da coordenação e de acordo com o material teórico selecionado. Durante a permanência dos bolsistas nas escolas, aconteceram oficinas e reuniões com os professores, gestores e alunos das escolas, para que o maior número de envolvidos

pudessem compreender os trâmites e os objetivos do PIBID. Enfim, uma importante ação fora pensada através do desenvolvimento de diferentes materiais didáticos para auxílio no ensino de Língua Portuguesa e Literatura de acordo a perspectiva dos multiletramentos.

A RELAÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA, OS LETRAMENTOS E AS TICS

Para um melhor entendimento acerca dos elementos envolvidos com a temática dos multiletramentos para o ensino de língua e literatura, faz-se necessário compreender a significação e caracterização de diversos conceitos a ele atrelados, visto que é esta uma atividade relacionada à docência, à relação entre ensino superior e educação básica, aos diferentes tipos de letramentos e às TICs.

A compreensão relativa às especificidades da docência na contemporaneidade torna-se necessária. Sobre o tema, Silveira vem explicar que

A formação profissional em um curso de licenciatura deveria provocar um movimento de pertencimento à cultura da docência, cujos instrumentos e campo de atuação têm, na escola, *lôcus* privilegiado. Os projetos pedagógicos de formação profissional devem levar em conta o universo da cultura que se quer inserir – a posteriori – o sujeito. Para tanto, deveria possibilitar que os indivíduos conheçam e estabeleçam relações com o mundo do trabalho, com o jargão utilizado, com as práticas profissionais e com a linguagem específica de um campo de atuação (2020, p. 361).

Desse modo, apesar de as licenciaturas assumirem um importante papel na formação dos professores, percebe-se, em alguns contextos, que o Estágio Supervisionado e outras etapas a ele vinculadas, previstas nesses cursos, não são suficientes para suprir nos estudantes de

licenciatura a real necessidade de conhecer o ambiente profissional em que atuarão futuramente. Nesse sentido, o PIBID vem antecipar essa experiência, visto que permite que discentes possam participar de atividades nas escolas desde os semestres iniciais do curso superior.

Tratando-se da especificidade do subprojeto em análise, a linguagem torna-se o centro das discussões, tomando a atenção do planejamento e das atividades desenvolvidas nas escolas parceiras pelos bolsistas de ID. No entanto, as demandas escolares na contemporaneidade fazem com que seja necessário não somente propor a alfabetização dos alunos da Educação Básica, mas o alcance de um nível mais elevado de uso da língua, que os permita atingir várias formas de compreensão.

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p. 7).

Assim, a escola recebe a função de dotar o aluno das habilidades necessárias para uso efetivo da língua, de forma que possa atender às demandas de seu contexto sócio-histórico e geográfico. É importante ainda observar que a capacidade efetiva de se comunicar é normalmente desenvolvida fora da escola, sendo o ensino da norma culta, muitas vezes, uma tarefa exclusiva da instituição educacional.

Nesse ínterim, Soares (2000) afirma que alfabetizar letrando é orientar a criança para que ela aprenda a ler e escrever inserindo-a num contexto real de leitura e de escrita. Assim, a escola deve adequar-se às

reais necessidades dos alunos, observar os elementos que compõem a realidade do aluno para que, a partir daí, elabore seu planejamento e as atividades de desenvolvimento da linguagem. Ou seja, se isso for feito de forma mecânica e artificial, os objetivos não serão alcançados, cansando desgaste dos profissionais e descrença por parte do público que recebe o serviço.

Em consonância com tal discussão, Street (1993, p. 7) “vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”. Sendo assim, o letramento só ocorrerá se de fato forem observados os elementos culturais envolvidos em todo o processo de aprendizagem, que fazem parte tanto da realidade dos alunos quanto dos parâmetros que a escola tem por obrigação atender.

Sob esse viés, cabe refletir sobre o letramento crítico, que, para Callow (*apud* BARBOSA, 2018, p. 636), “oportuniza o leitor a reconhecer as escolhas e perspectivas apresentadas em um texto por determinado autor e a saber analisar os discursos implícitos sobre poder, gênero e questões sociais, políticas e culturais nos textos imagéticos”. Percebe-se, nesse sentido, que o processo de leitura e interpretação do texto vai além da decifração de letras e sentenças, fazendo com que o leitor consiga identificar informações que não estão aparentes, mas que são, muitas vezes, importantes para uma compreensão mais profunda do conteúdo ali registrado.

Contemporaneamente, a ideia de letramento, já consolidada pelos críticos como importante recurso de linguagem que o estudante precisa adquirir, passou a assumir um caráter plural, por conta da diversidade de demandas que a sociedade impõe:

[...] as abordagens mais recentes dos letramentos [...] têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades

letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento [...] Nesse movimento, o conceito de letramento passa a ser plural: letramentos. (ROJO, 2009, p. 102).

Com o surgimento, a partir daí, da pedagogia dos letramentos, foi direcionada à escola a necessidade de tomar para si a responsabilidade de se reorganizar observando

Os novos letramentos emergentes em sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICs, e de que levasse em conta e incluísse nos currículos a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade, com o outro (ROJO, 2012, p. 10).

Fez-se necessário, então, propor um novo conceito, o de multiletramentos, com a intenção de se considerar o caráter múltiplo da cultura e dos textos verbais e não verbais presentes no contexto atual.

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, 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. 11).

Com os multiletramentos, algumas práticas carecem de mudanças no sentido de atentar-se às características da sociedade, com o uso de novas ferramentas (além de papel, pena, lápis, caneta, giz, lousa, tipografia, imprensa) de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. “São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; de análise crítica como receptor” (ROJO, 2012, p. 19).

Um dos principais elementos de caracterização da sociedade atual é que ela tem sido amplamente dominada pela cultura cibernética, como pode ser constatado ao se observar o crescente uso da internet e dos aparelhos que a ela dão acesso. Nesse contexto, Lévy (1992) defende que a *cibercultura* traz uma *mutação da relação com o saber*. Isso ocorre porque o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas.

Essa é a realidade dos alunos, de seus familiares, dos professores. Quase na totalidade, as pessoas estão ligadas a recursos cibernéticos, no seu dia a dia, no ambiente de trabalho, no lazer, e a escola não está (ou não deveria estar) fora desse cenário. Existe uma gama de profissionais mais ligada às formas tradicionais de ensino, ou que se atêm ao fato de a escola não dispor de estrutura física e não haver preparação técnica para que possa inserir tais recursos em suas aulas. Mas, em outros casos, a escola já utiliza esses recursos, na medida do possível, usando a criatividade para alcançar essa espécie de atualização.

No âmbito educacional, recursos gráficos computacionais têm facilitado a inserção de diferentes modos e recursos semióticos, tais como texto verbal (nos quais se incluem a tipografia – cores, tipos, estilo e tamanho da fonte – e a própria organização textual), imagem (estática e em movimento) e sons, na criação de hipertextos voltados para a elaboração de materiais didáticos (impressos e digitais) (BARBOSA, 2018, p. 628).

Assim, as TICs têm sido tema de diversos estudos relacionados ao ambiente educacional, que analisam, por exemplo, o espaço dado ao uso de aparelhos celulares em sala de aula, tanto pelo professor quanto pelo aluno. Em algumas dessas situações, tem-se percebido que recursos de audiovisual, muitos deles com auxílio da internet, têm deixado o papel de “vilão” do ambiente de aprendizagem, antes visto como responsável pelo desvio da atenção dos alunos, para agora

assumir uma função de destaque, de melhor aproveitamento, aliada aos objetivos do professor e dos alunos.

O SUBPROJETO PIBID “MULTILETRAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA”

Para que o desenvolvimento das ações do projeto fosse avaliado periodicamente, foi pensada uma dinâmica de acompanhamento dos discentes pela coordenação e pelos supervisores, através de reuniões nas dependências do Departamento de Educação do *Campus X* da UNEB, nas quais ocorreram estudos de textos teóricos e relatos de experiências das ações das escolas, além de elaboração de materiais didáticos e atividades a serem aplicados em sala de aula; nessas reuniões também foram realizadas avaliações e auto avaliações sobre o processo. Outra forma de acompanhamento ocorreu através de visitas às escolas parceiras, nos três turnos, incluindo reuniões com os bolsistas ID, supervisores, coordenadores e diretores, além de outros docentes que receberam os bolsistas em sala.

Além das observações realizadas pela coordenação, também os supervisores realizaram acompanhamento dos discentes diariamente, durante a realização das atividades nas escolas parceiras, sendo os supervisores os responsáveis por gerenciar as listas de presença, lembrando que cada bolsista ID deveria cumprir uma carga horária de oito horas semanais de presença e participação nas atividades nas escolas parceiras.

As três escolas que participaram deste subprojeto foram o Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira, a Escola São Geraldo e a Escola Municipal Gilberto Cardoso. Nas três escolas, antes de os IDs

começarem as visitas, foram realizadas reuniões de esclarecimento sobre o tema do projeto e os trâmites de seu desenvolvimento.

Dentre as produções técnico-científicas que os Ids produziram como resultado das atividades ligadas ao PIBID, estão o Plano de Atividades e os Relatórios. Cada bolsista foi orientado a elaborar um planejamento adequado às características da escola, turma e turno a que estava vinculado. Também houve a preocupação de adequar-se ao projeto pedagógico da escola, além do atendimento às demandas dos eventos previstos no calendário escolar. Os relatórios foram elaborados e apresentados em diferentes momentos durante a vigência no projeto, sendo o primeiro deles de observação, e os seguintes de análise e discussão de atividades práticas desenvolvidas nas escolas. Dentre as atividades elaboradas e desenvolvidas pelos Ids destacam-se: Soletrando; Oficina de Poesia; Semana da Consciência Negra; Debate empoderamento feminino; Entrevista com alunos; Organização da biblioteca; Oficina de Rap e Produção de documentário; Aplicação de oficinas de redação; Festival de música; e Festival de literatura. Cabe ressaltar que alguns dos Ids realizaram Apresentação de Trabalho Oral em eventos acadêmicos, além da escrita de TCC e publicação de artigos científicos sobre a experiência no PIBID.

Destaca-se como importante resultado das ações do subprojeto em questão a ampliação do conhecimento sobre Multiletramentos, que é o tema do projeto, e que se configura como um importante recurso para diversificar a prática docente. O conhecimento teórico sobre o assunto, além da observação e aplicação de técnicas que estimulam o uso da linguagem com multiletramentos tornou-se a tônica dos processos de produção dos participantes, tanto na universidade quanto nas escolas.

Outro elemento que merece ênfase ao se pensar nas atividades desenvolvidas durante a vigência do Edital foi a experiência em elaboração de Planos de Curso e Planos de Atividades a partir do tema

do projeto, habilidade que também colaborou para a prática docente, bem como o desenvolvimento de atividades do mesmo cunho durante o curso de Letras.

É importante salientar que, além das atividades previamente planejadas pelos bolsistas ID para aplicação nas escolas, eles foram constantemente solicitados como colaboradores na organização e execução de eventos previstos no calendário escolar, tendo assim participação ativa nessas atividades, a exemplo do *Halloween*, Semana da Cultura Negra e Projetos Estruturantes de música, literatura, teatro e outras artes ligadas ao Governo do Estado. Outra importante ação desenvolvida por alguns dos bolsistas foi a colaboração na organização das bibliotecas escolares, que, apesar de ser um dos mais importantes elementos para o desenvolvimento da leitura, e consequentemente da linguagem, tem sido negligenciado em algumas escolas.

Acerca da articulação do projeto com as disciplinas do curso, alguns componentes curriculares ofertados são mais beneficiados pelo PIBID, em especial as práticas pedagógicas, linguística e literaturas, na medida em que propõe a interlocução entre saberes de diferentes esferas, bem como a formação crítica dos discentes. Ao propor que as ações desenvolvidas se pautem na perspectiva dos multiletramentos, abre-se a possibilidade de trabalho com diferentes gêneros e suportes que propiciem o trabalho com a multiplicidade cultural e semiótica no ensino de Língua Portuguesa.

Além dos compromissos com a iniciação à docência, que todo bolsista ID assumiu, uma outra função era a de atender às demandas e aos trâmites dos portais ligados ao Programa. Para acompanhamento das informações relacionadas ao recebimento da bolsa pela União, Ids, supervisores e coordenação tiveram acesso ao Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios – SCBA. Outro portal no qual os participantes precisaram se inscrever foi a Plataforma Freire, posteriormente migrada para Plataforma Capes da Educação Básica, onde o bolsista abriga o

seu currículo, e o coordenador gerencia a finalização do processo de acompanhamento dos Ids.

No entanto, o principal portal de acompanhamento das atividades do PIBID é o PIBID/RP (que também abriga o Programa Residência Pedagógica) (Figura 1). Nesse *site*, pertencendo ao domínio da UNEB, está registrada a maioria das informações relacionadas às escolas, aos supervisores e aos bolsistas de iniciação à docência. Também se tem o controle do *status* da bolsa, plano de atividades, frequência, relatório, além de possibilitar impressão de declaração de participação e certificado. É mister salientar que, no portal, o discente e o supervisor deveriam preencher o relatório e submetê-lo, este que depois seria avaliado, aprovado e/ou corrigido (para devolução) pelo coordenador, como se vê abaixo:

Imagem 01: Interface do Portal PIBID/RP.



Registros fotográficos de algumas das atividades planejadas e desenvolvidas em diversos ambientes pelos bolsistas de Iniciação à Docência

Na ocasião da Comemoração dos 10 anos do PIBID, foi solicitado pela Coordenação Geral do PIBID, que tem sede em Salvador, que os integrantes do Núcleo participassem de uma videoconferência envolvendo todos os *Campi* (Imagem 02). Na ocasião, além da palestra online, os lds e supervisão fizeram relatos de experiência, com posterior lanche comemorativo:

Imagem 02: Videoconferência e Reunião Comemorativa dos 10 anos do PIBID.



A literatura, especificamente a poesia, recebeu atenção especial dos lds, que conseguiram organizar atividades em torno do tema que envolvessem uma perspectiva dos multiletramentos. Na Escola Municipal São Geraldo houve a confecção de um varal de poesia

(Imagem 03), com poemas impressos e pendurados para que os alunos da escola pudessem acessar esses textos de uma maneira diferente. Posteriormente foi realizada uma roda de conversa, na qual puderam interpretar e compartilhar as leituras:

**Imagem 03: Atividade de literatura (Varal de poesia).
Escola São Geraldo – Teixeira de Freitas (BA).**



Em atendimento à demanda dos Projetos Estruturantes (Imagem 04), que anualmente ocorrem nas Escolas Financiadas e geridas pelo Governo do Estado, os Ids do Colégio da Polícia Militar colaboraram com a orientação dos alunos e organização do evento, que contou com produção de poemas, contos, histórias em quadrinhos, *performances* de dança e teatro, além de pintura de quadros e produção de vídeos:

Imagem 04: Apresentação de teatro e música. Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira – Teixeira de Freitas (BA).



Na Escola São Geraldo, a única participante do subprojeto em análise que contava também com funcionamento no turno noturno, uma das atividades desenvolvidas ocorreu em turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA (Imagem 05). Nessa, uma atividade envolvendo música e literatura foi executada pela bolsista ID:

Imagem 05: Atividade de Música e Literatura. Escola São Geraldo – Teixeira de Freitas (BA).



Em observância às reais necessidades dos alunos e à falta de estrutura física e material das escolas, as bolsistas ligadas à Escola Gilberto Cardoso elaboraram uma atividade que demandou a disponibilidade de transporte público fornecido pela Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas, para que os alunos pudessem se deslocar até o *campus* da UNEB. Nesse momento, os alunos da escola puderam conhecer o *campus* e acessar o Centro de Processamento de Dados – CPD (Imagem 06) para elaboração e publicação na Internet de resenhas de obras literárias lidas e estudadas anteriormente na escola:

Imagem 06: Atividade de redação. Escola Gilberto Cardoso no CPD da UNEB.



Um dos elementos que compunha a rotina dos Ids era a participação nas Atividades Complementares – AC das escolas semanalmente (Imagem 07). A seguir, podem-se observar bolsistas ID participando da atividade juntamente com a supervisora e outra professora que acompanhou o projeto na Escola Gilberto Cardoso. Tais reuniões são importantes ferramentas para a organização e o planejamento das ações que devem ocorrer em sala durante todo o processo:

**Imagem 07: Reunião com docentes e coordenação.
Escola Gilberto Cardoso – Teixeira de Freitas (BA).**



A atividade intitulada Soletrando, que teve inspiração em um quadro de programa de entretenimento da televisão, apesar de utilizar recursos simples, recebeu a atenção dos alunos da Escola São Geraldo (Imagem 08). Na imagem, a supervisora administra o “jogo” de letras e palavras:

Imagem 08: Atividade de Língua Portuguesa. Escola São Geraldo.



No Colégio da Polícia Militar, os Ids eram constantemente solicitados para auxiliar nas oficinas de língua portuguesa e redação (Imagem 09). Nessas oficinas, os alunos frequentam a escola em turno oposto e têm a oportunidade de revisar o conteúdo da disciplina com ajuda dos (as) bolsistas:

Imagem 09: Atividade de produção textual. Colégio da Polícia Militar.



A *abayomi*, palavra de origem iorubá, é uma boneca negra feita manualmente em tecido. Na Escola São Geraldo, os alunos puderam aprender a confeccionar as bonecas (Imagem 10), ação essa desenvolvida pela bolsista ID que fez parte das oficinas culturais em torno da Semana da Cultura Negra promovida pela escola:

Figura 10 – Oficina de abayomi. Escola São Geraldo.



Utilizando o espaço do auditório da UNEB, os bolsistas vinculados à Escola Gilberto Cardoso coordenaram uma atividade de vídeo com os alunos (Imagem 11). Após assistirem ao filme, os alunos participaram de um debate em que puderam compará-lo a obras literárias antes estudadas na escola:

Imagem 11: Atividade de produção de texto. Escola Gilberto Cardoso (Auditório da UNEB).



Pode-se notar nas atividades citadas e ilustradas que, em grande parte, os Ids puderam aplicar os conhecimentos adquiridos durante as seções de estudo teórico sobre multiletramentos, o que demonstra a ampliação dos conhecimentos sobre o tema pretendida nos objetivos do projeto. Salienta-se que a troca de experiências, após a exposição da coordenação, com planos de curso e atividades sobre o tema do projeto produziu resultados satisfatórios porque mesmo em ambientes e turmas diferentes, os Ids puderam adaptar as ideias e ampliar as atividades envolvendo o projeto nas escolas parceiras. O público das ações do subprojeto PIBID em questão, alunos das escolas parceiras, estava matriculado no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, que são os níveis de ensino em que as aulas de Língua Portuguesa e Literatura recebem carga horária de professores específicos, e para os quais o licenciando em Letras é preparado.

Uma crítica importante à coordenação superior e gestão do PIBID relaciona-se ao atraso no fornecimento de materiais didáticos e/ou matéria-prima para a confecção de materiais autênticos a serem consumidos nas escolas parceiras. Cumpre informar ainda que fora enviada uma lista de solicitações a partir de uma convocação da coordenação. Mas os materiais enviados, entregues no *campus*, vieram diferentes dos solicitados. Fica registrado que, para alguns núcleos, muitos desses materiais seriam de grande valia para o melhor desenvolvimento das atividades. No entanto, no Núcleo Língua Portuguesa, por exemplo, a criatividade dos Ids e a colaboração de supervisores, coordenadores e diretores fez com que as ações do projeto conseguissem fluir com bons resultados.

Outra dificuldade encontrada foi o compromisso de visitar as escolas parceiras em todos os turnos e praticamente todos os dias da semana, o que se configurou dessa forma por conta das necessidades e disponibilidade dos Ids, bem como organização dos supervisores. As demandas para o docente da Universidade (carga horária em

sala, publicação, reuniões, orientação etc.), paralelas às atividades de coordenação do PIBID, tornaram-se incompatíveis quando se pensa em cumprir com maestria os compromissos. Isso provavelmente gerou algumas situações de dificuldade de comunicação entre coordenação e lds e entre supervisores e lds, relatadas em algumas reuniões.

No âmbito institucional, algumas ações foram desenvolvidas em torno do PIBID, dentre as quais destacam-se: videoconferência com *workshop* para inserção do portal PIBIDRP; reunião via *Team Skype* para apresentação de nova coordenação geral do PIBID UNEB; evento em Salvador; o Seminário de Avaliação do PIBID/RP, com a participação da coordenação, uma supervisora e uma bolsista ID, no qual se pôde tratar de especificidades do programa, expor demandas e realizar intercâmbio de experiência com os núcleos dos outros *campi*. As atividades desenvolvidas em torno do PIBID nas escolas foram registradas, em sua maioria, em diários de campo e formulários próprios, que foram compartilhados pelos lds que podem funcionar como importante material de consulta para futuros integrantes do projeto e pesquisadores do tema, além de servir como *corpus* de estudo para alguns dos acadêmicos de Letras e áreas afins.

Como sugestão de atividades para a prática de multiletramentos envolvendo principalmente as TICs, citam-se a elaboração do “Jornal da Escola”, que pode ter sua publicação impressa e online; criação e manutenção de página em rede social (não perfil), para divulgação de trabalhos vinculados a uma turma, uma disciplina ou grupo de trabalho; elaboração e execução de quadrinhos, vídeos e jogos, envolvendo língua e literatura; visita a páginas interativas na área de conhecimento do projeto disponíveis na internet; e ilustração (impressa ou digital) de obras literárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se evidente que o PIBID é um programa que desenvolve de fato as habilidades necessárias à formação do professor de Língua e Literatura, por conta do dinamismo que ele propõe e da possibilidade de atuar em campo por um tempo satisfatório e de forma planejada. O Subprojeto “Multiletramentos em Língua Portuguesa” buscou trazer à prática docente uma nova perspectiva, tentando levar para a sala de aula as práticas de multiletramentos que o contexto atual demanda.

É certo que, além da experiência em sala de aula, o bolsista ID participante do projeto obteve um melhor desenvolvimento das habilidades orais e escritas que puderam ser constatadas também em outras disciplinas, além de língua e literatura. Isso ocorreu porque a constante produção escrita e solicitação de relatos orais fez com que o ID pudesse praticar tais ações com mais recorrência. Para as escolas parceiras já está claro que a colaboração do PIBID foi ímpar por desenvolver atividades diversificadas, atualizadas e dinâmicas, funcionando como inspiração também para professores que não estavam diretamente envolvidos com o projeto.

REFERÊNCIAS

AUDI, Luciana Cristina da Costa et al. PIBID de língua inglesa na UNEB campus X: algumas contribuições na formação docente. In: MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele Salles; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.) *Experiências de Formação de Professores de Línguas e o PIBID: Contornos, Cores e Matizes*. Campinas: Pontes, 2013, v. 3.

AUDI, Luciana Cristina da Costa. “*E a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que a gente tava fazendo ali*”: a influência do coensino e diálogo cogerativo na formação de professores de línguas - um estudo de caso no PIBID - inglês campus x da UNEB. 2019. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. *Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital*. RBLA, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650. Acesso em: 3 set. 2018.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SILVEIRA, Helder. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 10, n. 2, p.354-368, mai./ago. 2015.

STREET, Brian. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Geiselle da Silva Santana
Kétsia Araújo dos Santos
Lucas Souza do Carmo



INTRODUÇÃO

O *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID), criado em 2007, é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Decreto Nº 7.219²⁰, de 24 de junho de 2010, publicado no Diário Oficial da União, apresenta o PIBID como sendo um programa que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. Dessa maneira, o programa possibilita aos futuros docentes, que estão no início da sua formação, o contato, de forma direta, com a sala de aula.

A partir disso, pode-se ressaltar que “o fato do surgimento do PIBID no contexto das licenciaturas no Brasil vem provocando mudanças na atividade de formação de professores, no modo como a formação vem sendo entendida e organizada” (ORTENZI *et al*, 2013, p.11). Mudanças essas que refletem em uma nova percepção sobre a sala de aula como um lugar de interação entre professor-aluno e como uma das formas de efetivação do conhecimento não só do conteúdo, como do outro enquanto ser humano.

Desse modo, a inserção no espaço escolar - ambiente de trabalho do professor - permite o fortalecimento e/ou a construção de uma identidade profissional pesquisadora, que esteja atenta às leituras de mundo feitas pelos seus alunos, as quais contribuem para uma nova prática pedagógica que tenta atrelar as vivências ao conteúdo programático, tornando significativo o processo de ensino-aprendizagem. Com base nisso, Selma Garrido Pimenta contribui com

20 Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 05 mar. 2020.

as discussões a respeito da formação da identidade profissional, uma vez que essa se constrói

A partir de significações sociais; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor. (PIMENTA, 1999, p.19)

Portanto, esses aspectos atestam sobre a importância do PIBID, o qual desperta a autonomia de futuros professores para a socialização na sala de aula de maneira igualitária, o que pode gerar novas possibilidades metodológicas centradas no aluno como uma maneira de conquistá-lo, rompendo com os paradigmas das tendências pedagógicas tradicionais consideradas mecanicistas, cada vez mais emergentes na escola, ocasionando o desinteresse por parte dos alunos que almejam práticas inovadoras.

A PROPOSTA DE *MULTILETRAMENTOS* EM LÍNGUA PORTUGUESA

O PIBID, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especificamente no *Campus X*, teve, nos anos de 2018-2019, como tema norteador *Multiletramentos em Língua Portuguesa*, que propôs o hibridismo nas práticas educativas, oportunizando aos bolsistas o desenvolvimento de diferentes atividades ligadas à Língua Portuguesa e à Literatura, bem, como, o crescimento profissional para a carreira docente.

Nesse sentido, os trinta bolsistas foram divididos em três grupos, sendo destinados dez para o Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira, os quais foram subdivididos em duplas, nos turnos matutino e vespertino, para acompanhamento da prática pedagógica dos professores regentes e a realização das oficinas atendendo à proposta de Multiletramentos que “envolvem o domínio e a capacidade de desempenhar diferentes habilidades e competências, adentrando, cada vez mais, os contextos sociais, políticos e culturais” (BARBOSA *et al*, 2016, p. 632) sob os domínios e usos dos diferentes códigos de linguagem e tecnologia, a exemplos do letramento digital, o letramento visual e o letramento crítico, “não como meios excludentes ou interdependentes, mas dentro de um contexto híbrido que permite que eles estejam diretamente interrelacionados” (BARBOSA *et al*, 2016, p. 632)

Nessa perspectiva, o letramento digital funciona como uma ferramenta que possibilita o êxito no processo de ensino-aprendizagem, pois colabora como um meio alfabetizador, ensinando aos discentes a lidar com as novas Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), procurando compreender que elas devem auxiliá-los e não escravizá-los.

Por sua vez, o letramento visual está voltado para a atribuição de sentido às imagens que, em muitos casos, são textos não-verbais e dão suporte para uma maior compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula, uma vez que não são meros adornos, mas fazem parte do texto como um todo. Por fim, o letramento crítico é necessário para a compreensão do texto, que não se resume à decodificação, mas busca compreender além do que está posto, o não dito.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS A PARTIR DE MULTILETRAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Inicialmente, a atividade proposta foi a observação das práticas pedagógicas dos professores regentes, uma vez que a intenção do PIBID não é atribuir juízo de valor a essas, mas tê-las como referência para a construção da nossa *práxis* futura, aderindo às técnicas que se aproximam ideologicamente das nossas, possibilitando, também, a criação de novas.

A partir disso, houve o estreitar das relações entre os professores e bolsistas, não havendo algum tipo de segregação por parte do corpo docente, o que ocasionou a nossa participação, de maneira efetiva, dos planejamentos, da realização das aulas, e de outras atividades que eram desenvolvidas na escola. Nesse sentido, adquirimos certa bagagem para a concretização de exercícios posteriores, pois ficamos atentos às necessidades dos alunos, aos diversos perfis, buscando atribuir significação ao processo de ensino-aprendizagem.

Atendendo a proposta de Multiletramentos, foram desenvolvidas oficinas para o Ensino Fundamental II e Médio, com o intuito de provocar a promoção dos letramentos digital, visual e crítico. A partir disso, foram selecionadas três atividades para a discussão neste texto. A primeira teve como proposta o estudo de *Fake News*, executada da seguinte maneira: problematização acerca do conceito de notícias falsas; aula expositivo-dialogada com o uso de slides; exibição de vídeo produzido por alguns alunos da unidade escolar; pesquisas realizadas pelos alunos e socialização dessas e da temática abordada. Com base nisso, enfatizamos a importância dos multiletramentos nas diferentes perspectivas, visto que esse conteúdo proporcionou aos discentes o letramento digital, devido ao manuseio com as TICs, de maneira

consciente, utilizando-as para a efetivação da pesquisa. Ao mesmo tempo em que o letramento visual foi oportunizado, pois perceberam a importância do texto não-verbal, o qual compõe a notícia, e não serve somente como um mero adorno ilustrativo, possibilitando o letramento crítico, já que o aluno foi estimulado a tecer críticas não só sobre as notícias, como também da realidade.

Outra atividade realizada, desta vez mais voltada para o conteúdo programático de Língua Portuguesa, foi o estudo do gênero textual *História em Quadrinhos (HQ)*, dando destaque ao conceito, características tanto estruturais quanto linguísticas (verbais e não-verbais) através de alguns exemplos desse tipo de produção, por meio de aula expositivo-dialogada. Em seguida, foi solicitado aos discentes que elaborassem HQ e apresentassem à turma, a partir de um viés crítico, ou seja, se atentassem às problemáticas sociais que estavam em voga naquele momento. Como resultado, os alunos se identificaram com a proposta, pois puderam entrelaçar o conhecimento sistemático à sua leitura de mundo, com criatividade, a exemplo de discussões sobre a comunidade LGBTQ+, racismo à brasileira, política, entre outras. Logo, como na primeira atividade, essa abordagem se pautou nas perspectivas dos multiletramentos, havendo o digital, quando os alunos foram em busca das notícias, seja na televisão, computador ou outro meio tecnológico; o visual, pois houve uma leitura atenta dos textos não-verbais para a construção do sentido, o que reverberou em algumas produções que só continham imagens; e o crítico, uma vez que essa atividade, segundo relatos dos próprios alunos, possibilitou-os a assumirem uma nova postura enquanto partícipes dessa organização social.

Por fim, realizaram-se atividades relacionadas a Variações Linguísticas, a partir das quais foram exibidos vídeos contendo os diversos dialetos que compõem a língua portuguesa no Brasil e no exterior, mas de uma maneira externa, como se esses fenômenos

linguísticos não ocorressem dentro da sala de aula. O que nos levou a refletir sobre a nossa prática pedagógica, que deveria estar pautada na diversidade que é composta pela singularidade de cada aluno.

Com base nessas experiências, podemos evidenciar que o PIBID é importante, pois nos oportunizou a realização dessas propostas, as quais não foram fáceis, porém compuseram o repertório de nossas experiências enquanto futuros profissionais da educação, fazendo com que reconheçêssemos as bagagens adquiridas como um elemento essencial na formação docente. Deborah Barroso *et al* (2019) destaca também a importância do PIBID, enfatizando que a didática do professor é resultado de sua bagagem. Logo, um licenciado que não participou do projeto e entra no mercado de trabalho, possivelmente, adotará propostas de ensino que lhes foram repassadas, ou seja, o que ele vivenciou como aluno da disciplina de Língua Portuguesa, na Educação Básica.

Além do que os estágios não possibilitariam as experiências que foram citadas no decorrer do texto, porque não possuem tempo hábil para se estreitar laços entre professores e alunos, planejamento e execução de atividades mais elaboradas, as quais atendam às necessidades e às perspectivas dos alunos. Não queremos, com isso, desmerecer a grade curricular, pois entendemos a necessidade de que ela seja trabalhada nas escolas. No entanto, durante a realização das oficinas, agregamos a ela com o currículo oculto²¹ enriquecendo-a, pois, em muitos casos, foram as necessidades mais emergentes dos alunos naquele momento. Além disso, o PIBID também propiciou a nossa reflexão enquanto estudantes de licenciatura e que estamos sendo preparados para lidarmos cotidianamente com essas realidades. Nessa ótica, a indagação acerca do autorreconhecimento docente

21 A acepção de currículo oculto tem relação com “todos os ensinamentos que não foram prescritos ou planejados, mas que se surgem por meio de práticas e condutas influenciadas pelas pessoas que participam do processo” (FONSECA; PINTO, 2017, p. 62).

perdura, pois o contato eficaz intervém neste momento de (in) decisão: quero ou não quero ser professor (a)?

Nesse contexto, o PIBID é indiscutivelmente o programa ideal para possibilitar ao licenciando uma experiência formadora significativa, rica e autônoma no espaço escolar, dado o contato mais próximo, continuado e emancipado que promove com a escola, contribuindo assim para a reflexão crítica sobre a prática docente, para o ganho de habilidades práticas fundamentais ao exercício da profissão, para uma formação docente mais completa (LINHARES, 2019, p.11).

Além disso, há o auxílio financeiro, que subsidia a permanência de licenciandos nos âmbitos educacionais, como moradia, já que muitos pertencem às cidades circunvizinhas; alimentação; aquisição de materiais para concluir o processo de profissionalização, entre outras necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, ficou comprovada a importância do PIBID para os futuros professores da Educação Básica, devido à contribuição para a formação docente, abrangendo aspectos teóricos e metodológicos, enfatizando o processo humanizador e igualitário, principalmente na relação professor-aluno. Além disso, existem as contribuições para o fortalecimento e/ou a construção da autonomia e autorreconhecimento enquanto docente.

Com base nisso, é notável a diferença no pibidiano após ter passado por todo esse processo, já que essas experiências ampliam a sua bagagem pessoal, profissional e intelectual, propiciando o desabrochar de uma nova geração de professores que poderá estar mais preparada para o ofício da sala de aula, buscando novas

alternativas no processo de ensino-aprendizagem, tentando sanar as dificuldades que impossibilitam a aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, o professor tem uma grande responsabilidade socialmente à medida que ele lida com seres humanos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vânia; ARÁUJO, Antonia; ARAGÃO, Cleudene. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.

BARROSO, Deborah *et.al.* A importância do PIBID para a formação inicial de professores: uma proposta interdisciplinar na educação básica. In: MARTINS, Vicente de Paula (Org.). *PIBID e a iniciação à docência em Língua Portuguesa: do piso da academia ao chão da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 27-37.

BRASIL, *Decreto Nº 7.219*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: mar. 2020.

LINHARES, Dalvan. Afinal o que é ser professor. In: MARTINS, Vicente de Paula. (Org.). *PIBID e iniciação à docência em língua portuguesa: do piso da academia ao chão da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

OLIVEIRA, Hélvio Frank. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional..*Trab. Linguist. Apl.*, Campinas, v. 56, n. 3, 2017.

ORTENZI, Denise; KADRI, Michele *et. al.* *Com a palavra, os pibidianos: práticas de ensino e formação de professores de Língua Inglesa no contexto do PIBID*. Londrina: UEL, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p15-35.

PINTO, Fernanda de Campos; FONSECA, Luís Eduardo Gauterio. O currículo oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. *Projeção e Docência*, Brasília, v. 08, n. 01, p. 59-66, 2017.

O DESPERTAR DO LEITOR LITERÁRIO E DE SUAS EMOÇÕES

Eliana Costa Sausmickt

10

INTRODUÇÃO

A literatura pede passagem. Ela quer ser materializada na leitura que a faz viva em sala de aula e refletida nas emoções que são suscitadas a partir dela. Para tanto, há a necessidade primeira de apontar, neste artigo, caminhos estratégicos para seduzir o pretendo leitor literário. A este objetivo central, agregam-se outros. Entre eles, a importância de se verificar em que proporção as emoções são desencadeadas nos estudantes a partir da leitura do conto *Solfiere* do livro *Noite na Taverna* de Álvares de Azevedo (1997), obra ultrarromântica, cuja escolha se deu por esta pertencer à literatura considerada gótica, muito próxima do gosto demonstrado pelos adolescentes da última série do ensino fundamental II de uma escola da rede pública estadual de Itamaraju. Além disso, vale salientar que o livro em questão apresenta narrativas com temáticas fortes, incluindo a psicologia do terror, a morte, o medo, a loucura, a devassidão, os fantasmas e demônios, necrofilia, incesto, enfim. Todos esses ingredientes foram usados para motivar e instigar emoções nos leitores.

No corpo do trabalho, são apresentadas estratégias de formação do leitor literário, tomando por base o universo de interesse do estudante. Em *A importância do ato de ler*, Paulo Freire (1983) registra poeticamente como nasce o leitor. O conhecimento prévio do estudante, ou seja, a leitura de mundo que é feita a partir de suas vivências, emoções, subjetividade, precisa ser levado em conta pelo mediador, de modo que juntos construam a compreensão da palavra escrita que se mostra majestosa no livro ou no texto que se escoa na tela e/ou em outros suportes.

Mas nem sempre isso acontece. Ler literatura em sala de aula por muito tempo significou a leitura do livro que a escola ou o professor escolheu. Depois da obra determinada, o estudante era

obrigado a proceder à leitura sem levar em conta os seus próprios gostos ou a necessidade de despertar o interesse pela obra escolhida. Uma pesquisa divulgada pela revista *Principia: Caminhos da iniciação científica* (2009) da Universidade Federal de Juiz de Fora - sobre as escolhas de leitura dos estudantes do Ensino Médio - apontou que a leitura literária aparece à margem de outros gêneros. Entre os motivos de resistência está a obrigatoriedade da leitura, a forma como os textos são apresentados, numa linguagem difícil e distante dos estudantes com temas que não lhes despertam o interesse e, por fim, pela falta de incentivo da escola e da família.

Todos os motivos mencionados acerca do distanciamento que existe entre o leitor e o texto apontam para equívocos na mediação e na forma de abordagem do texto literário, principalmente, no que se refere às propostas de leitura. Todorov (2012), em seu livro *A literatura em perigo*, expõe sobre a triste constatação de que a literatura perdeu lugar de destaque no contexto escolar, justamente porque não se lê o texto literário: “Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (p.08). O distanciamento e os vários motivos de recusa da leitura literária passam pelo estudo meramente (meta)linguístico do texto. O leitor não é convocado para mergulhar no universo semântico da narrativa ou da poesia. “Ora, se não há de fato leitura, inexiste a interação, e considerando-se que uma literatura só é concretizada na leitura, é de se crer que, não havendo livros lidos, não há literatura na escola, pelo menos na escola pública...” (REZENDE, 2013, p. 10).

Se a literatura não é tratada como objeto de estudo, perde-se, com isso, a oportunidade de se conhecer a dimensão humana e emotiva presente nesta arte: “aquele que lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TORODOV, 2012, p.92). Desse modo, atrela-se à leitura, enquanto uma atividade interacionista, o despertar de emoções que

o texto literário permite ao leitor. A estranha potência das palavras na literatura alcança outras capacidades que o ser humano possui de ampliar e evocar outras realidades. Sobre isso, Andrade Neta e Garcia (2013) ratificam:

A leitura é uma atividade evocativa por natureza. De fato, é essa capacidade de evocar pensamentos, imagens mentais, emoções, sentimentos, ideias e recordações correlacionadas com o que se lê, que possibilita a interação e a transação leitor-texto. A compreensão de um texto só ocorre quando há uma interpenetração psíquica entre o leitor e o autor (ANDRADE NETA; GARCIA, 2013, p. 157).

Mergulhar no texto é trazer à tona emoções que estão adormecidas. Elas podem estar presentes apenas na expressão do eu-lírico, na poesia; ou nas reações das personagens, nas narrativas e no drama e podem ser mobilizadas no leitor por meio da identificação ou não com a obra.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Se fosse considerado o poder da literatura no currículo, ela ocuparia todos os espaços. Benjamim Constant, citado por Todorov (2012, p. 60), afirma que “a literatura refere-se a tudo. Não pode ser separada da política, da religião, da moral. É a expressão das opiniões dos homens sobre cada uma das coisas. Como tudo na natureza, ela é ao mesmo tempo efeito e causa. Imaginá-la como um fenômeno isolado é não imaginá-la”. Por isso, vamos abrindo veredas e alargando vias da prática pedagógica de modo a dar voz a autores e obras, com o intuito nobre de propagar a cultura, de promover a fruição, o deleite e o despertar das emoções diante da arte da palavra.

Enquanto o ideal não acontece, professores, estudantes e também teóricos precisam encontrar o equilíbrio e formas que lhes permitam trabalhar a literatura de modo prazeroso, antes de qualquer pretensão. O texto literário não deve se tornar em sala de aula um depósito de respostas facilmente identificadas a partir de protocolos simplistas e superficiais. A literatura deve sim ocupar lugar de destaque, para colocar o leitor no seu papel ativo na construção de sentidos plurais.

Para tanto, outras possibilidades de abordagem do texto literário serão apontadas a partir de agora. A sequência básica, construída por Cosson (2012), sistematiza a leitura do texto literário, sem torná-la enfadonha. Ela é composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O primeiro deles é o que garantirá êxito à proposta com base em um planejamento. O autor sugere que seja utilizado o elemento lúdico como facilitador desse processo. “O limite da motivação dentro de nossa proposta costuma ser de uma aula. Se ela necessitar passar disso, certamente não cumprirá o seu papel dentro da sequência” (COSSON, 2012, p.57).

A introdução é apresentação do autor e da obra. Cosson (2012) fala do livro, da exibição da obra, retirada da biblioteca. A aula precisa ser um acontecimento. A terceira etapa é a leitura propriamente dita que pode ser feita, segundo sugestão do autor, na coletividade. Para ele, o que nos leva a ler um texto literário “é a experiência estética que ele proporciona e não simplesmente a história que conta” (COSSON, 2012, p.63).

Antes de chegarmos à última etapa da sequência básica de Cosson, vale mencionar outra estratégia sugerida por Isabel Solé (1998):

Ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva. Por este motivo, não é suficiente – embora seja necessário – que estudantes e alunas assistam ao processo mediante o

qual seu professor lhes mostra como constrói suas previsões, como as verifica, em que indicadores do texto se baseia para fazer, isso, etc. Os próprios estudantes devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos (SOLÉ, 1998, p. 117).

Como se vê, a intenção é promover a autonomia do estudante no processo de leitura. Para caracterizar a atividade compartilhada, é importante que o professor medeie o desempenho dos estudantes na formulação de previsões sobre o texto a ser lido, na elaboração de perguntas, esclarecimentos de dúvidas e sejam, por fim, capazes de sintetizar o que leram (SOLÉ, 1998).

A última etapa da sequência básica de Cosson é a interpretação, ou seja, construção de sentido dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Nesta fase final, espera-se que haja interação entre os sujeitos envolvidos, troca de ideias e experiências, pluralidade de sentidos construídos a partir da realidade do estudante. É, pois, nessa fase que geralmente as emoções são afloradas. Andrade Neta e Garcia (2013, p. 158) discorrem sobre a interação ativa e complexa da leitura, que “implica tanto processos cognitivos como afetivos, envolvendo integralmente o ser, desde sua corporeidade até sua emocionalidade”.

Embora o campo das emoções a partir da leitura seja ainda pouco perscrutado, há autores que desafiam os prognósticos pessimistas sobre a formação do leitor literário e apostam na necessidade de tomar o leitor como um ser emotivo, dono de um corpo que pode também ser explorado no ato da leitura.

Eliana Oliveira Kefalás (2012) também concebe a leitura como um processo interacionista. Não necessariamente entre estudantes e professores; mas, precipuamente, uma interação entre texto e leitor. A ideia é priorizar em sala de aula o contato sensorial com o texto. “Quando um texto literário em algum momento estremece o leitor,

acontece algo mais do que conhecer o que se leu. Ocorre aí uma convocação de sentidos, um frêmito, uma relação da qual não se pode escapar” (KEFALÁS, 2012, p. 21). Ela propõe a leitura literária como performance, ou seja, a vocalização do texto, levando em conta o corpo, a voz e os gestos. A palavra ganha corpo e voz nesta experiência. Uma leitura bem feita pode tornar um texto maravilhoso mesmo que não o seja. O contrário também pode acontecer. Um poema lindo pode morrer na voz de quem não aprendeu ainda ler um texto literário.

Texto e leitor formam um só. É a corporeidade que se encarna nas emoções expressas por este em contato com aquele. A leitura, nesse contexto, afeta os sentidos e provoca transformações no sujeito. Da tríade – autor/texto/leitor, este último foi por muito tempo marginalizado. E só na segunda metade do século XX pôde alcançar *status* de participante na construção de sentido. Desse modo, a mudança de foco retira do autor o pertencimento da obra, que passa a ser apreciada pela visão de um segundo olhar, o do receptor que, segundo a teoria de Jouve (2013) é ao mesmo tempo o leitor real e o virtual, ou seja, o indivíduo de carne e osso é também o narratário a quem o narrador se dirige.

Essas concepções geram ainda hoje muita discussão acerca da perspectiva do leitor. Enquanto ser coletivo e real, acumula suas experiências sociais e as resgata no momento de construir suas leituras; o virtual, por sua vez, emancipa-se de suas vivências pregressas para construir uma nova visão da realidade. Além da mudança de foco do autor para o leitor, há a expectativa de que também mude em sala de aula o do ensino de literatura para o de leitura literária, “quando o objeto do ensino da literatura passa a ser a experiência da leitura literária e a reflexão, experiência e reflexão essas que podem ser mediadas e sociabilizadas no espaço da sala de aula” (REZENDE, 2013, p. 13).

Dessa forma, podemos dizer que a literatura abre espaço para uma interação constante, um diálogo entre o texto e o sujeito que lê.

Esse processo nasce com a inquietação que o texto literário provoca no leitor. O pacto que se estabelece entre eles permite que esse seja capaz de construir sentido de forma autônoma e de argumentar sobre a forma como recebe aquele. Essa autonomia gera a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico (ROUXEL, 2013, p.20).

No contexto de sala de aula, é necessário que se compreenda a formação do leitor literário como um processo que não acontece de modo isolado. Há a convergência de três elementos, segundo Rouxel (2013): o estudante que faz parte de uma 'comunidade interpretativa'; a literatura que é ensinada, levando em conta os textos e obras que são selecionadas para tal fim; e a mediação do professor na condução de instituir o estudante sujeito leitor, "de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas" (ROUXEL, 2013, p.20).

Nessa perspectiva, o aspecto fundamental para fisgar de vez o leitor literário é infundir-lhe a confiança para que pense e interprete por si mesmo. O ponto chave dessa estratégia é elevar a autoestima do estudante que se vê protagonista e participante ativo do processo de construção de sentido. Vale lembrar que não se trata aqui de apenas um sujeito, mas de uma sala repleta de indivíduos, cada um com a sua subjetividade e emoções que lhe são próprias, portadores de uma diversidade de histórias e bagagens de leituras de mundo e de palavra. Por isso:

A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura (ROUXEL, 2013, p. 24).

Nesse contexto, “a presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza” (ROUXEL, 2013, p. 23).

Langlade (2013) afirma que não se pode negar a subjetividade do leitor, embora muitos teóricos tendam a considerar este aspecto um elemento complicador para a construção do trajeto interpretativo do texto. Para ele o leitor é sujeito da obra e, por isso, subjetivo, construído a partir de outras experiências de leitura fundadoras, leituras construídas na infância que podem ser resgatadas quando outro texto evoca o diálogo com a bagagem afetiva anterior com os livros.

Ainda sobre o ato da leitura, Vicente Jouve (2013) considera dois planos constitutivos: o plano afetivo e o plano intelectual. As imagens mentais que um texto literário pode emergir no leitor, as representações e a recorrência a lembranças e acontecimentos do passado são de natureza afetiva. Ao passo que as operações de leitura que se sustentam a partir dos “lugares de incerteza”, ou seja, as indeterminações inerentes ao texto, requerem do leitor a criatividade em perscrutar as estruturas textuais a partir de inferências, caracterizando uma busca intelectual, programada que o faz pensar. Ambos os planos são embrenhados pela subjetividade.

MERGULHO NAS EMOÇÕES DE SOLFIERE E DE SEUS LEITORES

Por ocasião do discurso romântico, no século XIX, a emoção suplanta a razão e alcança status de diretriz da veia poética, sendo, portanto, a palavra de ordem para os escritores da época.

Álvares de Azevedo foi considerado o mais romântico de todos e, portanto, o que melhor cultivou as emoções dele próprio e as despertou no outro de forma análoga. O viés pessimista e ultrarromântico atrai o leitor que se sente partícipe da dor, numa atitude catártica. Essa é a primeira reação de quem ousa adentrar pelos “bosques da ficção” desse escritor romântico. Por tudo isso se deve a escolha do conto *Solfiere* do livro *Noite na Taverna* (1997), dirigido a uma turma de estudantes do 9º ano, adolescentes entre 13 e 15 anos, de uma escola pública da rede estadual de ensino de Itamaraju.

A intenção é perceber quais são os impactos emocionais provocados pela leitura da narrativa escolhida. Quando se fala em emoção, é importante mencionar o conceito elaborado por Damásio (2000, 2006, 2007), citado por Andrade Neta e Garcia (2013): “as emoções são um complexo conjunto de reações químicas e neurais, que têm uma natureza biológica e uma função reguladora que costumam ser induzidas de forma automática, sob o limiar da consciência” (p.160). Uma vez desencadeadas, podem ser positivas ou negativas, marcadas pela dor ou pelo prazer.

O primeiro momento foi o da motivação, levando em conta a sequência básica apresentada por Cosson (2012). Foi lido pela professora o poema *Noivado no Sepulcro* de Soares de Passos (1974), autor português. O texto conta uma história de amor que transcende as fronteiras entre vida e morte. O sentimento é divinizado de tal forma que os enamorados se encontram no mesmo sepulcro para consumir a união que não foi possível em vida. A leitura foi feita ao som de uma canção instrumental, observando a tonalidade e cadência dos versos de maneira a prender a atenção dos estudantes.

A morbidez, ambiente fúnebre e sobrenatural despertaram uma reação imediata de apreensão e espanto em grande parte dos estudantes. A professora instigou a discussão preliminar, indagando sobre os motivos que levariam um jovem casal a não conseguir

consumar a união em vida. Perguntou-se também sobre as sensações que o texto provocara neles. Alguns responderam que a cena era ridícula; outros disseram que era linda a atitude do par romântico e que gostariam de ouvir e ler outras histórias com a mesma temática.

Na sequência, a mediadora fala então de Álvares de Azevedo, conta um pouco de sua história e traz à tona a obra que determinou o estilo macabro do autor. É o segundo momento da sequência básica de Cosson (2012). Os estudantes ficaram ainda mais curiosos. Quando se falou do livro *Noite na Taverna*, apresentou-se o contexto da história, a situação em que se encontravam as personagens, as narrativas contadas como se fossem fatos, para então proceder à leitura do conto escolhido.

No momento da leitura propriamente dita, a professora negociou com os estudantes o procedimento de leitura. O texto seria lido, num primeiro momento por ela e, em seguida, os estudantes escolheriam os trechos que seriam lidos por eles para posteriores comentários. E assim foi feito. A mediadora fez uso da leitura performática sugerida por Kefalás (2012). Olhos e ouvidos atentos acompanharam a leitura que foi seguida através de cópia impressa do conto, entregue por ela. Ao terminar a leitura, a primeira preocupação foi saber que emoções e reações foram despertadas no leitor. As respostas orais contemplaram empolgação, adrenalina, vontade de intervir, pena, nojo, horror, desespero.

A identificação com a história lida se deu principalmente porque a maioria se identifica com a literatura gótica. Segundo Andrade Neta e Garcia (2013), há estímulos emocionalmente competentes e objetos emocionalmente competentes que provocam as emoções. Nesse caso, o conto escolhido foi determinante para desencadear as reações supracitadas.

Durante a leitura foi possível observar a primeira etapa do “*continuum* emocional”, conforme teoriza Damásio, citado por Andrade Neta e Garcia (2013). Trata-se do estado de emoção, em que muitos estudantes mudaram a sua expressão facial, demonstrando asco e ojeriza pelas atitudes da personagem.

Um dos relatos escritos expõe os sentimentos predominantes: “Ao longo da história, o sentimento que mais predominou foi o de espanto, a surpresa, a estranheza por diversas situações. A obra é excelente, pois pega a atenção do início ao fim, são histórias fortes e bem contadas” (ESTUDANTE 1).

Solfiere é o protagonista que, numa noite chuvosa em Roma, depara-se com um vulto de mulher. A figura feminina é idealizada à maneira romântica. Ele a segue até um cemitério. Um ano depois, ele vaga pelas ruas e para numa igreja onde há um caixão. O corpo é o da mulher de outrora que não estava de fato morta. Ele se apossa dela e a leva para casa. Dias depois, ela morre, ele a enterra no seu quarto e encomenda uma estátua do cadáver com as mesmas características.

Embora macabra, a história despertou reações adversas: “me identifiquei com o conto, pois li partes como foi ler situações da minha vida. Por isso, me trouxe lembranças” (ESTUDANTE 2). Um estudante aponta que, embora tenha ficado surpreso, não sentiu nojo e repulsão, pois o que o conto relata é passível de acontecer: “não senti em momento algum nojo e repulsão, por mais estranho que isso possa parecer. Isso porque o ser humano é capaz de tudo o que aos olhos da sociedade é absurdo” (ESTUDANTE 3).

O depoimento do estudante se justifica nas outras duas etapas da teoria damasiana, apresentada por Andrade Neta e Garcia (2013). O estado de sentimento é perceptível pela descrição feita, comprovando que ele tem a consciência das reações provocadas e, por fim, o estado de consciência da emoção sentida, que “dá à

pessoa a possibilidade de ampliar as percepções acerca do episódio emocional, refletir sobre o mesmo, avaliá-lo e tomar decisões sobre seu curso de forma consciente” (p.160). O fato de dizer que já tem uma opinião formada sobre a história e que isso é próprio do ser humano caracteriza esta última etapa.

Um último relato faz uma abordagem geral sobre a história: “Solfiere é um conto bastante interessante para mim, pois se passa em Roma, cidade por que sou apaixonado, também porque envolve pecado, morte e vida e porque torna eterno um grande amor que já morreu” (ESTUDANTE 4). Houve quem dissesse que não gostou do texto por ser exatamente o que fez a maioria elogiar e recomendar, inclusive, a leitura para outras turmas.

A abordagem feita do texto literário e o processo de leitura sistematizado na sequência básica de Cosson (2012) renderam frutos para a turma do 9º ano que se dispôs a ler outros contos de natureza parecida, produzidos na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler é bom, com emoção é muito melhor. A literatura é estímulo e também objeto emocionalmente competente para formar leitores. Não há dúvida do poder transformador da arte literária, mas há tropeços em apresentá-la, principalmente ao ensino fundamental II. Os tropeços podem ser vencidos se o professor planejar, interferir positivamente nas escolhas, selecionar outros textos em diálogo com a turma de modo a promover um contato lúdico e prazeroso com os variados gêneros e apostar em outras estratégias, mais atrativas que possam seduzir o leitor literário que se pretende.

Compreendemos a literatura como um bem universal, direito de todos, possibilidade de ampliação de visão de mundo, de leituras múltiplas, de construção de significado para a própria vida. E a esse direito cumpre também mencionar o de ampliar a capacidade de se autoconhecer e conhecer o outro, o direito de desenvolver uma dimensão mais humana, estabelecendo vínculos entre o mundo e palavra, entre a palavra e as emoções.

REFERÊNCIAS

ANDRADE NETA, N.F; GARCIA, E.G. A influência entre leitura e emocionalidade: um estudo da dimensão afetiva. *Revista do LABSEM- Ecos de Linguagem*. n. 2, p. 153 a 175, 2013.

AZEVEDO, Álvares de. *Noite na Taverna*. São Paulo: Zero Hora, 1997.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três textos que se completam*. 3.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.

JOUBE, Vincent. A Leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: *Leitura Subjetiva e ensino de literatura*. (Org.) Rouxel, Annie, Langlade e Rezende, Neide Luzia, São Paulo, Alameda, 2013.

KEFALÁS, Eliana Oliveira. *Corpo a Corpo com o texto na formação do leitor literário*. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2012.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 4ed. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

**APRENDER
E ENSINAR:**
REFLEXÕES SOBRE
A EDUCAÇÃO
ESPECIAL
NO ENSINO
SUPERIOR

Júlio Hora
Edson Pantaleão Alves

11

Os debates aqui tecidos emergem das nossas reflexões sobre a educação especial no contexto do Ensino Superior. O campo de estudo sobre essa questão indica a necessidade de as Instituições de Ensino Superior (IES) construírem estratégias administrativas e pedagógicas para garantir que os indicativos legais, referentes ao direito à educação, sejam concretizados no cotidiano das universidades.

Esse é um dos desafios a serem enfrentados pelo campo da Educação Especial no Ensino Superior, uma vez que o público atendido por esse campo de investigação passa por processos de discriminação que, historicamente, foram constituídos numa perspectiva clínica de intervenção. Os olhares individualizados e biologizantes que sustentam essa forma de trabalho, quando transposta para o âmbito educacional, enclausuram a pessoa com deficiência em mecanismos de limitações. O olhar limitante sobre suas possibilidades, pautado por um laudo, tende também a limitar as ações pedagógicas que poderiam potencializar os processos de aprendizagem dessas pessoas (PANTALEÃO *et al.*, 2015).

Com efeito, a perspectiva médico-clínica condena o ato de educar, em espaço escolar, a “qualquer trabalho serve”, para lidar com questões didático-pedagógicas, em que a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial foi organizada tendo por medida a baixa expectativa no que se refere às suas possibilidades de aprendizagem.

A universalização do acesso à Educação em suas diversas dimensões, do nível básico ao superior, será melhor constituída a partir da concepção de relações cotidianas democráticas. E isso implica, também, as relações que estabelecemos no âmbito dos espaços de escolarização com estes indivíduos.

Ao tratarmos de um cotidiano democrático, explicitamos nossa posição na fundamentação teórica que está pautada num determinado lugar e com determinados objetivos. Dado que:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função do seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 70).

Tratando-se da perspectiva no campo da Educação, pautamo-nos nessa politicidade e não na neutralidade (FREIRE, 1996), para estabelecer parâmetros que assegurem a estudantes público-alvo da Educação Especial atendimento público na Educação Comum como direito garantido.

Parte da demora em reconhecer direitos atribuímos ao fator do desconhecido, restringindo sujeitos às suas deficiências, utilizando de suas características físicas e/ou intelectuais para encerrá-los e não como disparador de novas possibilidades. Reside, então, o nosso esforço na condição universitária, em contestar os modelos sociais vigentes, principalmente quando estes segregam. Afinal de contas, parte da importância da produção científica encontra-se em observar o conhecimento por outras perspectivas.

Ao mesmo tempo, quando pensamos na condição humana e no modelo de sociedade que estamos produzindo, o outro é sempre um concorrente e, dificilmente, um produtor de existência. Uma sociedade que não respeita a diversidade, provavelmente, passa por um sentido de retrocesso em seu processo civilizador. Assim:

Cabe aqui lembrar que a resistência de uma cadeia de elos de aço é determinada pela resistência do seu elo mais fraco. Da mesma forma a velocidade de um grupo de corredores é

determinada não pelos que vão à frente, nem ao meio, mas sim pelos últimos. Penso que estas são imagens adequadas para falar do que é qualidade do processo de ensino-aprendizagem na Universidade: é a qualidade que a Universidade consegue dar aos seus elos mais fracos e aos corredores que seguem no grupo de trás (RODRIGUES, 2004, p. 5).

Porém, esse fator não exclui a necessidade de adaptação aos modos como cada elo compõe a universidade. Logo, se há estudantes, automaticamente, há a necessidade de aparato didático e técnico para trabalhar. Além do mais, a existência de espaços de escolarização se concretiza enquanto existem pessoas para escolarizar em estreita relação entre aprender e ensinar como ato dialógico (FREIRE, 2018).

Por entendermos que aprendizagem é um ato contínuo, defendemos que “a civilização dos povos ainda não se completou” (ELIAS, 2011, p. 59), o que nos torna, então, “inconclusos” (FREIRE, 2018). Essa inconclusão necessita atrelar-se a outras, pois:

Dito de outra maneira: um ser humano singular pode possuir uma liberdade de ação que lhe permita desligar-se de determinada figuração e introduzir-se em outra, mas se, e em que medida isto é possível depende do fato das peculiaridades da figuração em questão. As mesmas pessoas podem formar umas com as outras diferentes figurações [...]. Inversamente, diferentes seres humanos singulares podem formar figurações similares (ELIAS, 2006, p. 26).

Tanto essas figurações que assumimos quanto as que outrem assume nos afetam. O debate, por exemplo, sobre a profissionalização do Tradutor/Interprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) é cada vez mais presente nas Instituições de Ensino Superior (IES), alterando as relações dispostas. Basta observarmos o rompimento com modelos que impunham a oralização de surdos, que trouxe consigo questões importantes, de modo a alterar as relações nos espaços onde se encontram pessoas com deficiência auditiva (CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2016b).

Esse posicionamento que assumimos se localiza na relação de respeito que instituições de ensino, de modo geral, devem estabelecer com o público discente, contribuindo para a produção de saberes em conjunto. Tal afirmativa, por entendermos que conhecimento precisa ser a gênese da própria existência humana, pois, se usado para torturar, acaba por produzir necrofilia de cérebros (FREIRE, 2018).

Neste sentido, para atingir a qualidade de ensino, pesquisa e extensão que produza processos biófilos (FREIRE, 2018), acreditamos que a universidade deve estar mais atenta ao que os estudantes têm a dizer:

Pode-se dizer que, para os estudantes, a universidade é um meio para atingir seus objetivos: transformação, compromisso social ou obtenção de emprego, e ao mesmo tempo pede que cumpram o que a universidade lhes oferece e sejam eficientes no uso dos recursos. No entanto, os professores parecem menos preocupados com a satisfação de agentes externos, com objetivos que consideram estranhos para eles e seus estudantes, ou que buscam eficiência econômica. Este trabalho fornece evidências para a gestão institucional da qualidade e para a melhor compreensão de um dos atores centrais do processo educativo: seus estudantes (Tradução nossa). (ESPINOSA, 2017, p. 324).

Para sermos mais precisos, basta voltarmos especificamente para a literatura que versa sobre estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, e constataremos que diversas pesquisas com estudantes, docentes e corpo técnico-administrativo têm demonstrado a urgência da formação de profissionais do Ensino Superior, e mais imediata ainda é a capacitação desses indivíduos para lidar com um público cuja diferença é a sua marca (JUARÉZ *et al.*, 2016; MENDES *et al.*, 2016; PANSANATO *et al.*, 2016; PEREIRA, 2008).

Identificamos, então, a importância do diálogo entre todas as esferas que compõem espaços de escolarização, tendo em vista um histórico em um ambiente cuja forma de lidar do administrativo, por vezes, exclui um diálogo com o pedagógico – e vice-versa –, onde a gestão é entendida como um setor que atua para a racionalidade direcionada à eficiência e geração de resultados, que hierarquiza e divide tarefas (GODOY *et al.*, 2018, p. 381).

Paralelo a essa situação, observamos que o cotidiano também contribui com a formação de docentes para lidar com a inclusão, pois “quanto mais próximo deles [...] a adaptação vai se dando no dia-a-dia, na convivência” (THOMA, 2006, p. 14), sem excluir a necessidade de formação continuada, mas trabalhando numa perspectiva em que se aprenda primeiro, aprendendo-se a ensinar também no processo de fazer (FREIRE, 2018).

Vale lembrar que tratamos de questões de investimentos didático-pedagógicos e com respaldos legais que estão

[...] associados à estrutura burocrática estatal, os mecanismos legais instituídos e seus modos de implementação pelas equipes de governo, via de regra, constituem-se como importantes referentes em nosso modo de avaliar a inclusão escolar em nossas sociedades recentes (CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2018a).

E esse é outro campo da literatura sobre Educação Especial no Ensino Superior que também tem se consolidado por meio das legislações e políticas públicas, cujo discurso de um conjunto de leis que contemplam a escolarização desses indivíduos se faz presente (ANACHE *et al.*, 2014; BURCI, 2016; GONÇALVES, 2017; SILVA; SILVA, 2018). Assim, além dos investimentos legais, precisamos observar quais outros são necessários para a constituição de modos de aprendizagem e ensino que respeite particularidades.

INVESTIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: A RELAÇÃO ENTRE APRENDER E ENSINAR

Dentre as questões relacionadas ao dia a dia, no que se refere ao trabalho com estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, Pansanato *et al.* (2016) não trataram apenas das “ausências”, trabalharam no texto mais do que descrever os problemas da universidade em lidar com a deficiência.

O referido autor e os demais descreveram ações que eles promoveram para o atendimento de um estudante cego no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Inclusive, com a presença deste estudante. Cumpre lembrar que essas ausências aparecem em outras revisões de literatura, como a produzida por Burci (2016), em que aponta algo comum ao que temos constatado aqui: que a literatura se relaciona com uma gama imensa de materiais que não abordam possíveis caminhos do trato didático. Desse modo, falta falar das situações reais de aprendizagem, “escutando” o público interessado, os/as estudantes.

Observamos que Pansanato *et al.* (2016), ao entrar em contato com os relatórios dos tutores do estudante cego, junto com a equipe que o acompanhava (da qual o estudante cego integrava), buscaram aparelhos eletrônicos e programas computacionais que possibilitassem o acesso ao conhecimento trabalhado para o estudante cego. Além disso, desenvolveu ações como: ler em voz alta enquanto estivesse escrevendo no quadro; fornecer informações verbais sobre os eventos da sala; observar sinais de cansaço, de modo a promover pausas ao longo da aula; e atribuir tempo diferenciado para a execução de atividades.

Outras ações estão voltadas para o envio com antecedência dos textos e para a elaboração de material tátil, como gráficos, pois,

“para um estudante cego, o uso da percepção tátil é essencial para o desenvolvimento da capacidade de organizar, transferir e abstrair conceitos” (PANSANATO *et al.*, 2016). Como também, ações possíveis com o auxílio de impressora específica. Com efeito, esse material tátil pode ser elaborado pelos/as estudantes videntes, que, no ato da produção, aprendem sobre o que fazem, ao passo que contribuem com a confecção de material didático tanto para um/a estudante que não enxergue quanto para si mesmos/as. Estudantes produzindo conhecimento deixam de ser “depósitos”, saindo da lógica de que seriam corpos vazios de saberes (FREIRE, 2018).

Falamos, dessa maneira, do conviver com o outro e do quanto esse movimento pode contribuir com o nosso distanciamento da “descivilização” (ELIAS, 2006, p. 25), cujo sentido está na aproximação da “simpatia” (ELIAS, 2006, p. 25). Resta, portanto, adaptar os modos de aprendizagem-ensino dos indivíduos com base no que ciências como a Pedagogia têm produzido, tomando cuidado para não infantilizar tais ações. Por outro lado, reforçamos que a solução dos problemas de inclusão não se encontra na falácia de que o/a docente não inclui se não quiser. Afirmamos, com isso, que são necessárias políticas públicas que assegurem investimentos didático-pedagógicos, sociais, administrativos e financeiros para o trabalho com responsabilidade.

Apenas queremos pontuar que somos parte de um complexo e que se faz necessário também assumir a responsabilidade sobre nossa ação docente. Ou seja, deixar de atribuir a responsabilidade de que a/o estudante que temos não é aquele desejado, simplesmente porque a alfabetizadora não o fez bem, ou porque a professora de Matemática não ensinou adequadamente as quatro operações básicas, por exemplo, e que segue a lógica de meramente afirmar que o espaço escolar não é o lugar dele/a.

Ao tratarmos dessas questões pelo parecer da “balança de poder” (ELIAS, 2001), o ato narrado pelo autor nos diz que

houve alterações nos modos como ele se observou na sua prática docente, em que:

[...] foi realizada uma rigorosa avaliação do conteúdo programático da disciplina, na qual participavam o professor, tutor, coordenador de curso e a equipe pedagógica. De fato, a elaboração e o desenvolvimento de adaptações curriculares é um processo compartilhado na tomada de decisões (PANSANATO *et al.*, 2016, p. 483).

Tais questões precisam ser vistas como apropriação de conhecimentos já produzidos pelos/as próprios/as estudantes público-alvo da Educação Especial, que possuem um histórico de construção de atividades diferenciadas que contribuíram para a sua apropriação de conhecimentos.

Essas formas de aprendizagem são mediadas por práticas pedagógicas que defendemos ter aprendido da Educação Básica, as quais o Ensino Superior tem a obrigatoriedade de consultar se, de fato, deseja romper com o latifúndio acadêmico que mantém os paradigmas da exclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

INVESTIMENTOS NA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA E SEUS IMPACTOS NO ENSINO SUPERIOR

Os reveses da Educação em países periféricos marcam também um histórico de segregação da população mais pobre, de modo a dificultar seu acesso ao Ensino Superior, o que podemos chamar de modernização conservadora do Ensino Superior na América Latina (VITALE, 2015). Na verdade, esse processo de segregação foi característica comum na América Latina, onde os sistemas para a superação da desigualdade e da pobreza não eram/são efetivos

apenas para estudantes público-alvo da Educação Especial, como para outros grupos marginalizados (HERNÁNDEZ *et al.*, 2011).

Isso dialoga com pesquisas como a de Pereira (2008), que visa à investigação sobre cotas e pobreza para o ingresso no Ensino Superior, em que entrevistou 16 estudantes com Necessidades Especiais de Educação (NEE) na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERS) e chegou à conclusão de que apenas as cotas para estes estudantes não são o bastante, haja vista que os fatores econômicos exercem força para a evasão.

Somado a isso, a autora abordou a percepção docente e afirma que “[...] as queixas apresentadas pelos professores, entretanto, são as mesmas relativas aos demais alunos, ou seja, os problemas na formação de base não se restringem, portanto, às limitações advindas da deficiência” (PEREIRA, 2008, p. 170).

Ficamos a refletir se a “falta de base” de estudantes, de modo geral, teria relação apenas com a formação destes/as, uma vez que a Educação Básica no Brasil tem sérios problemas estruturais. Perpetuando mitos da ineficiência do indivíduo, colaboramos com um “fracasso escolar” antes mesmo do ingresso no Ensino Superior (PATTO, 1999). Nesse sentido, assegurar a educabilidade de indivíduos implica, ainda, em garantir programas de transferência de renda, cuja lógica tem sido pautada na política de bem-estar social e, no mundo do capital, em consumo. Logo,

Apesar do desenho universal da seguridade social no Brasil, ainda prevalecem [...] modelos de proteção segmentados por grupos sociais, caracterizados pela fragmentação e pela presença do setor privado na oferta de serviços, incentivada pelo Estado (a última mais marcante no Brasil, mas em expansão no México). Essa condição é convergente com o regime híbrido das políticas públicas na região, marcado pela adoção simultânea de políticas neoliberais e expansão de programas sociais específicos (MORAES *et al.*, 2018, p. 372).

Mesmo com a importância, os programas sociais não garantem seguridade, pois não são reajustados com base na inflação

[...] na maioria dos programas, os limiares de pobreza utilizados e os benefícios transferidos não são reajustados anualmente pela inflação. A maior parte dos países gasta menos de 0,5% do PIB com esses programas. Assim, os PTRC²² podem ter efeitos limitados sobre outras dimensões da pobreza (além da renda) e das desigualdades se não forem adequadamente articulados a outras políticas econômicas e sociais (MORAES *et al.*, 2018, p. 376).

Por vezes, mesmo quando os programas de transferência de renda estão articulados a outros, devemos nos atentar ao perigo disso se configurar em perda de direitos básicos, como o da escolarização. A exemplo do Programa de Benefício de Prestação Continuada (BPC)²³ na escola. O BPC assegurou o aumento de matrículas regulares na Educação Básica e, conseqüentemente, permitiu que mais estudantes público-alvo da Educação Especial concluíssem o Ensino Médio, de

22 Os Programas de Transferência de Renda Condiciona destinam certa quantia monetária para famílias classificadas como pobres ou extremamente pobres, tendo por objetivo aliviar a situação de pobreza, melhorar as condições de vida, da saúde e educação dessa população. Nesse sentido, são exigidas certas corresponsabilidades dos beneficiários. Os PTRC estão presentes em 20 países da América Latina e Caribe e cobrem mais de 120 milhões de pessoas, o que equivale a 20% da população da região, a um custo que gira em torno de 0,4% do produto interno bruto (PIB) regional. Esse modelo de programa foi disseminado em outras regiões do mundo, como a Ásia e a África (MORAES *et al.*, 2018, p. 365).

23 O Programa BPC na Escola tem como objetivo garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência de 0 a 18 anos, que recebem o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC). Isso é feito por meio de ações intersetoriais com a participação da União, estados, municípios e do Distrito Federal. É uma iniciativa interministerial, que envolve os Ministérios do Desenvolvimento Social (MDS), da Educação (MEC), da Saúde (MS) e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Entre os principais objetivos estão a identificação das barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência na escola e o desenvolvimento de ações intersetoriais, envolvendo as políticas de Assistência Social, de Educação, de Saúde e de Direitos Humanos. Para identificar essas barreiras, são aplicados questionários aos beneficiários durante visitas domiciliares. Posteriormente, é realizado o acompanhamento dos beneficiários e de suas famílias pelos técnicos dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), e das ações intersetoriais desenvolvidas pelos grupos gestores do Programa. (Informações disponíveis em: <<http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/bpc-na-escola>>. Acesso em: 09 de mar. 2019).

modo a obterem ferramentas para o ingresso no Ensino Superior. A legislação brasileira assegura a concomitância de recebimento de remuneração e do BPC para o menor aprendiz. Passados dois anos, o adolescente “preparado” tem que optar entre receber o BPC ou ficar empregado (CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2018b).

No entanto, Célio Sobrinho *et al.* (2016a, p. 157) indagam

[...] como o estudante com deficiência, beneficiário do BPC e que necessita de um atendimento escolar complementar irá conciliar o atendimento educacional especializado e o trabalho como aprendiz, quando ambos ocorrem no turno inverso ao da escolarização? E, decorridos os dois anos após ter sido contratado como aprendiz, diante da possibilidade de aumentar um pouco mais a sua renda, em função de suprir suas necessidades básicas, ele será induzido a fazer a escolha pelo trabalho/emprego, renunciando ao benefício? Como ficará a continuidade dos estudos? Será garantido a esse estudante o direito à educação básica?

Tendo trabalhado, esforçado, destacado e concluído esse caminho com êxito,

[...] torna-se um pobre empregado [...]. Dessa forma, a passagem/transição de deficiente a incompetente parece justificar a perspectiva mercadológica que o coloca como único e exclusivamente responsável para manter-se em sociedade (CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2016a, p. 158).

Sabemos que a necessidade de comer é mais urgente, o que compreendemos, do ponto de vista do direito, como individual e breve. Mas, a médio e longo prazo, a pessoa se tornará um empregado sem escolarização, se mantiver o emprego. Caso contrário, será uma desempregada e não escolarizada²⁴ (CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2018b).

24 A Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011, que altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e dispõe sobre a organização da Assistência Social, em seu parágrafo 4º, do artigo 21, assegura nova concessão do benefício, desde que atendidos os requisitos do regulamento.

Negado o direito à escolarização básica, tem sido rejeitado também um futuro com menor exploração para a/o estudante público-alvo da Educação Especial por meio do ingresso ao Ensino Superior. Longe da universidade ser salvacionista frente a uma sociedade que oprime. No entanto, conforme o pensamento freiriano a sociedade não pode ser transformada apenas pela Educação, sem ela tampouco isso é possível (FREIRE, 2018), pois:

Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer a sua palavra, de pensar certo. As massas populares não têm que, autenticamente, “admirar” o mundo, denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador (FREIRE, 2018, p. 170).

E assim, como podemos observar, as questões que abarcam a Educação Especial no Ensino Superior perfazem o problema com os quais ampliam as necessidades para repensarmos não apenas o trabalho voltado para este público, como também os modos que instituímos em sociedade o encadeamento de políticas com vistas na ampliação da democracia.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach. *et al.* Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ens. Sup. *Rev. Educ. Esp.*, v. 27, n. 49, p. 299-312, mai/ago. 2014.

BURCI, Taissa Vieira Lozano. *O processo de inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância no Brasil*. Dissertação (Mestrado). UEM. Maringá, 2016.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo *et al.* O Programa “Benefício de Prestação Continuada na Escola” e os imperativos da inclusão produtiva: apontamentos. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 19, n.1, p. 147-160, 2016a.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo *et al.* O intérprete de LIBRAS na formação de estudantes surdos no ensino superior brasileiro. *Revista (Con) Textos linguísticos*, Vitória, UFES-PPGL, v. 10, n. 15, p. 168-182, 2016b.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo *et al.* O papel dos governos e dos mecanismos legais nos processos inclusivos escolares. *Comunicações*, v. 25, n. 1, p. 195-216, 2018a.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo *et al.* Tensões na gestão do Programa Benefício de Prestação Continuada na Escola. *Arq. Anal. de Pol. Educ.*, Arizona, v. 26, n. 143, p. 1-26, 2018b.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. *Escritos e ensaios: Estado, processo e opinião pública*. RJ: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. RJ: Zahar, 2011.

ESPINOSA, Elia Marúm *et al.* Estudiantes: sus percepciones sobre la calidad educativa y su importancia para el compromiso social universitario. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 314-326, Edição Especial, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 66ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GODOY, Ellis Regina dos Santos. *et al.* El trabajo del director escolar en el contexto de las políticas de Educación Especial en el municipio de Xalapa/ VER. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 38, n. 106, p. 373-390, set.-dez., 2018.

GONÇALVES, Arlete Marinho. Representações acerca dos projetos de vida de surdos universitários. *In: 38ª Reunião da ANPEd*. São Luís (MA), 2017.

HERNÁNDEZ, M. S. R. *et al.* *Informe del Observatorio Latinoamericano de Pobreza 2010: análisis de la arquitectura de las heterogeneidades sociales, los riesgos sociales y las políticas públicas aplicadas en 9 países de América Latina*. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. Universidad Iberoamericana Puebla, 2011.

JUÁREZ, Alma de los Angeles Cruz *et al.* Vivencias de los estudiantes con discapacidad en el contexto de una universidad pública mexicana. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 3, p. 383-399, 2016.

MENDES, Hernestina da Silva Fiaux. *et al.* Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 54, p. 189-202, jan./abr. 2016.

MORAES, Verena Duarte de *et al.* Programas de Transferência de Renda com Condicionais: Brasil e México em perspectiva comparada. *Saúde Debate*, v. 42, n. 117, p. 364-381, Abr-Jun, Rio de Janeiro, 2018.

PANSANATO, Luciano Tadeu Esteves *et al.* Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior: um estudo de caso. *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 55, p. 471-486, 2016.

PANTALEÃO, Edson *et al.* Interdependência na figuração família escola na inclusão do estudante com deficiência. *Crítica Educativa*, v. 1, n. 2, p. 66-81, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PEREIRA, Marilú Mourão. Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 163-174, 2008.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades de uma universidade inclusiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 23, p. 1-5, 2004.

SILVA, V. C. SILVA, W. S. Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 62, p. 569-586, 2018.

THOMA, Adriana da Silva. A inclusão no Ensino Superior: "ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...". In: *29ª Reunião da ANPEd*. Caxambu (MG), 2006.

VITALE, Claudio Antonio Rama. Nuevas formas de regionalización de la educación superior en América Latina: las universidades red y los cluster universitarios. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 302-328, 2015.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Bougleux Bomjardim Da Silva Carmo

Doutorando em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia. Mestre em Letras - Profletras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2015). Especialista em Linguística Forense pela Universidade do Porto – UP / Portugal (2018). Licenciado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (2008). Membro do Grupo de Pesquisas Avançadas em Materialidades, Ambiências e Tecnologias do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens – GEICEL (CNPQ/CAPES/UNEB). Atualmente é professor de língua portuguesa - Secretaria de Educação do Estado da Bahia, professor substituto no Colegiado de Letras da Universidade do Estado da Bahia - UNEB / DEDC Campus X e tutor presencial do curso de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, marcadores discursivos, multimodalidade, argumentação, discurso e violência em interface, Pragmática, Análise da Conversa Etnometodológica e Memória Social. Além disso, é psicanalista aspirante pela Sociedade Brasileira de Psicanálise e Psicoterapias - SOBRAPP e músico pianista licenciando em Música pela Universidade do Estado da Bahia. É membro associado às seguintes entidades: Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN e Associação de Linguagem e Direito - ALIDI.

Denise De Lima Santiago Figueiredo

Doutoranda em Letras pelo PPGL da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com ênfase em Estudos Literários. Mestra em Letras - Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB). Estudou Teoria Musical e Canto Lírico em escola conveniada ao Conservatório Brasileiro de Música - RJ. Atualmente é professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e integrante do Núcleo de Estudos Literários e Musicológicos da UFES (NELM). Interessa-se pelos seguintes temas: relação entre literatura e música; história da literatura e da música brasileira dos séculos XIX e XX; literatura e música feitas por mulheres.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Aline Santos De Brito Nascimento

Doutora em Letras - Literatura pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre em Cultura & Turismo - Interinstitucional UESC/UFBA - Universidade Estadual de Santa Cruz e Universidade Federal da Bahia (2003), Especialista em Literatura Comparada e Licenciada em Letras e Artes pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1999). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia. Pesquisadora nas áreas de Letras, literatura, metodologia da pesquisa, produção de texto, língua inglesa, cultura, música e revisão textual. Membro do Grupo de Pesquisa GEICEL - Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens - Linha de Pesquisa - Literatura: crítica, memória, cultura e sociedade. Autora das obras "Carnaval de Ilhéus: identidade, turismo e sustentabilidade" (Editus, 2007) e "Identidade e resistência afrobrasileira na obra de Jorge Amado" (Editus, 2019).

Cryсна Bomjardim Da Silva Carmo

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2017), Mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, 2005), especialista em Linguística Forense pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP, 2018) e é licenciada em Letras/Português pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2001). Professora Assistente da Bahia (UNEB, 2010), lotada no Departamento de Educação - Campus X (DEDC-X), leciona as disciplinas ligadas ao núcleo duro da Linguística e Leitura e Produção Textual. Tem experiência em teoria e descrição linguística, atuando nos temas: Linguística de Corpus, Language into Act Theory, Linguística Cognitiva e Forense, privilegiando dados de natureza empírica. Dentre os seus projetos destaca-se Mapa Linguístico da Fala Espontânea do Extremo Sul da Bahia e Assimetria Linguística em Contexto Institucional.

Débora Silva Rezende

Graduanda do 3º semestre do Curso de Letras: Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, UNEB/Campus X. Bolsista de Iniciação Científica no período 2019/2020, através do Projeto Literatura marginal-periférica: cenários em construção em Teixeira de Freitas - BA, desenvolvendo o subprojeto "Cenas que se escrevem: a literatura marginal-

periférica de Teixeira de Freitas em livros, sites, blogs e redes sociais”. É oriunda de um espaço periférico e possui interesse por embrenhar-se na pesquisa em um campo da literatura ainda em fortalecimento, o das produções que provenham das margens do campo literário. Pesquisa práticas literárias publicizadas em suportes impressos e virtuais por autores da cidade de Teixeira de Freitas nos últimos cinco anos.

Edson Pantaleão Alves

Graduação em Pedagogia e Psicologia pela UFES (1990 e 1993), Especialização em Educação (Adm., Supervisão e Orientação Educacional) pela UFES, Mestrado e Doutorado em Educação (1999 e 2009, respectivamente), pela UFES/PPGE, e Pós-doutorado em Educação pela UFRGS. Membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) e do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (LAGEBES) do Centro de Educação/UFES. Líder do grupo de pesquisa (CNPq): Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (UFES). Pesquisas em: Políticas de educação especial; formação continuada de profissionais para a Educação Especial; gestão da Educação Especial, e; gestão escolar no contexto da escolarização do aluno com deficiência. Professor Associado da UFES/Centro de Educação/Departamento de Educação, Política e Sociedade, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Eliana Costa Sausmickt

Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (2016); Pós-graduada em Mídias na Educação pela UESB (2015); participação na formação continuada Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II - Língua Portuguesa (2010); Pós-graduada em Literatura Brasileira, pela UNEB - Universidade do Estado da Bahia(2003); em Docência Superior, pela FASB - Teixeira de Freitas (2003); ; Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (2002). Participa de dois grupos de pesquisa do IFBA: o NEEP (Núcleo de Estudos em Educação Profissional), cujas linhas de pesquisa são a formação do professor, História e políticas públicas em Educação Profissional, bem como a organização do trabalho pedagógico que envolve sujeitos e processos educativos; o GELPOC (Grupo de Pesquisa em Linguagem, Poder e Contemporaneidade) que reflete sobre estudos decoloniais, subalternidade e poder. Compõe o quadro efetivo de docentes EBTT do Instituto Federal da Bahia de Eunápolis, com a disciplina Língua Portuguesa; e atua como formadora de professores do Ensino Fundamental e médio.

Geisielle Da Silva Santana

Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Departamento de Educação/Campus X. Foi bolsista do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Hannah Vieira Matos

Estuda Letras/Português na Universidade do Estado da Bahia - Campus X. Participou do Seminário de Pesquisa e Extensão (SEPEX) na UNEB - Campus X e do III Seminário de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa (SeLELP).

Heloyza Ricardo

Graduanda do 5º semestre do Curso de Letras: Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, UNEB/Campus X. Bolsista de Iniciação Científica no período 2019/2020, através do Projeto Literatura marginal-periférica: cenários em construção em Teixeira de Freitas - BA, desenvolvendo o subprojeto “Vozes que se lançam: o delineamento de uma literatura marginal-periférica nos saraus de Teixeira de Freitas”. Participou do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, tendo sido integrante do Projeto Multiletramentos no ensino da Língua Portuguesa, cuja temática era a inserção das tecnologias no ensino. É residente na Comunidade remanescente quilombola de Helvécia, Bahia.

João Victhor Alves Da Silva

Graduando no curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia, Campus X, e, também, no curso de Direito, pela Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas. Experiência em concursos literários, tendo menções honrosas na categoria de Crônicas no III Prêmio Castro Alves de Literatura; realização feita pela Academia Teixeiraense de Letras (ATL), ano de 2019. Participante, ao nível de ouvinte, de seminários e afins na área de Letras, Língua Portuguesa, Literaturas e no campo do Direito.

Júnio Hora

Atuação como Professor Substituto, pelo Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/2018-2019). Doutorando em Educação (Bolsista CAPES/2018-2022) realizado em sanduíche com a Universidad de Guadalajara (Jalisco-MEX), e Mestre em Educação (Bolsista FAPES/2015-2017) realizado em

sanduíche com a Universidad Veracruzana (Xalapa-MEX), ambos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFES; Especialista em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade do Estado da Bahia (Bolsista de Extensão-UNEB/2013); Licenciatura Plena em História (Bolsista Integral PROUNI/2007-2010), pela Faculdade Anhanguera de Taboão da Serra (2010). Pesquisas em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Educação Básica; Educação Superior; Gestão, Políticas Públicas e Legislação em Educação, América Latina, Didática, Aprendizagem, Ensino e Ensino de História. Membro do grupo de pesquisa intitulado Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (UFES). Foi Editor de Sessão (2015), Editor Executivo (2016-2017/1) e Editor-Chefe (2017/2-2018) da Revista Pró-Discente (PPGE-UFES).

Karina Lima Sales

Doutora em Letras: Estudos Literários pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Estudos de linguagens - Leitura, Literatura e Identidades - pela Universidade do Estado da Bahia. Professora Assistente na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus X. Professora vinculada ao Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens - GEICEL, UNEB - Campus X. Professora da Educação Básica há 26 anos, atuando no Ensino Médio da rede pública do Estado da Bahia. Possui experiência profissional e acadêmica na área de Letras, com ênfase em literatura marginal-periférica e escritas performáticas, narrativa brasileira contemporânea narrativa contemporânea argentina. Também pesquisa leitura, práticas leitoras e letramento literário.

Kétsia Araújo Dos Santos

Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Departamento de Educação/Campus X. Foi bolsista do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Lílian Lima Gonçalves Dos Prazeres

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutora em Lingue, Culture e Società Moderne e Scienze del Linguagio pela Università Ca'Foscari de Venezia. Mestra em Letras pelo PPGL -UFES. Pesquisa as relações de gênero na literatura com base na crítica literária feminista, crítica pós-colonial e decolonial. Participa do Núcleo de Estudos em

Transculturização, Identidade e Reconhecimento. Atua no Centro de Estudos e Pesquisas Intercultural da Temática Indígena. É docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e da Rede Básica Educação da Bahia.

Lucas Souza Do Carmo

Graduando em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Departamento de Educação/Campus X. Foi monitor do Programa Novo Mais Educação, ministrando oficinas de Língua Portuguesa, Matemática e Leitura, para turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental. Possui experiência pelo IEL – Instituto Euvaldo Lodi, em auxiliar alunos com Transtorno do espectro do autismo. Esteve professor no projeto de extensão Alargando o Funil, da UNEB – Campus X, lecionando aulas de Produção Textual. Foi bolsista do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Atua, como monitor voluntário, no projeto de extensão Leitura, Método e Escrita Acadêmica, contribuindo com aulas de gramática com ênfase na produção textual. É colaborador, também como monitor voluntário, do componente curricular Literatura e Cultura Afro-brasileira.

Marcelo Chaves Soares

É graduado em Direito pela Faculdade Castelo Branco, graduado em Ciências Sociais pela Universidade Metropolitana de Santos, mestrando em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré. Atua como professor na Rede Estadual da Rede Estadual do Espírito Santo. Tem seus estudos voltados para as questões de gênero, sexualidade, cultura e suas representações.

Maria D’ajuda Alomba Ribeiro

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Alcalá. Professora Emérita pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por intermédio do Programa de Professor Visitante Nacional Sênior na Amazônia, atuando na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professora do Programa unificado de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (UESC).

ÍNDICE REMISSIVO

A

aprendizagem 16, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 145, 149, 151, 168, 170, 171, 175, 191, 193, 195, 196, 197, 198
aquisição 16, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 75, 114, 174, 183
audiência 16, 31, 34, 40, 46, 47, 49, 50, 51, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 134

B

batalhas literárias 17

C

Ciência 15, 51, 63, 210
circulação 17, 96, 97, 100, 116
Comunicação 18, 170
conceitos 13, 17, 32, 53, 147, 197
conhecimento 6, 11, 13, 15, 25, 57, 70, 80, 89, 99, 114, 115, 116, 117, 120, 153, 164, 168, 172, 177, 192, 194, 196, 197
conhecimentos 6, 12, 16, 22, 48, 65, 122, 163, 198
construção 12, 14, 15, 17, 24, 27, 45, 70, 80, 83, 88, 89, 95, 99, 111, 139, 168, 171, 172, 174, 175, 180, 181, 182, 183, 184, 189, 198, 206, 208
convergência 13, 183
corpo 18, 115, 117, 123, 125, 171, 177, 181, 182, 187, 194
crítica 14, 17, 18, 86, 126, 133, 139, 140, 150, 154, 163, 174, 206, 209
cultura 13, 14, 15, 79, 80, 85, 87, 96, 98, 100, 101, 102, 131, 140, 141, 147, 150, 151, 179, 206, 210

D

diálogos 12, 19, 105, 125

Direito 17, 43, 47, 49, 87, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 140, 141, 142, 205, 208, 210
discurso 14, 15, 16, 17, 35, 41, 49, 82, 93, 117, 120, 122, 184, 195, 205
docente 11, 12, 18, 65, 145, 153, 154, 163, 165, 167, 169, 171, 173, 174, 175, 197, 198, 199, 210

E

educação 12, 16, 48, 85, 106, 126, 147, 166, 168, 173, 175, 190, 191, 200, 201, 202, 204, 207
Educação Básica 18, 146, 148, 154, 173, 174, 198, 199, 200, 207, 209
educação especial 12, 190, 191, 207
educação pública 12
educativo 11, 14, 96, 194
emoções 18, 61, 62, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 189
ensino 11, 12, 15, 16, 19, 44, 65, 73, 75, 145, 146, 147, 148, 151, 154, 163, 168, 170, 171, 173, 175, 177, 182, 185, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 197, 203, 204, 205, 208
Ensino Superior 18, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 201, 202, 204
escolarização 19, 191, 193, 195, 198, 200, 201, 202, 207
espaços educativos 19
estudantes 18, 67, 70, 74, 99, 100, 147, 173, 177, 178, 180, 181, 185, 186, 187, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 203
estudos 11, 13, 16, 17, 27, 42, 67, 74, 80, 86, 109, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 140, 151, 152, 201, 207, 210

estudos literários 11, 13, 17, 140
experiência 14, 15, 18, 68, 103, 144, 145,
148, 153, 156, 164, 165, 167, 174, 180,
182, 183, 205, 206, 209, 210
expressão 13, 59, 86, 109, 121, 131, 133,
135, 179, 187

F

feminista 15, 104, 106, 209
filosofia 11, 19, 88, 126
footing 16, 21, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31,
32, 33, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 45
forense 16, 21, 22, 24, 26, 28, 42, 43, 46,
49, 141
Forense 11, 16, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 28,
42, 43, 47, 48, 62, 63, 205, 206
formação 11, 12, 18, 47, 70, 71, 79, 122,
129, 132, 147, 154, 165, 167, 168, 169,
173, 174, 175, 177, 181, 183, 184, 189,
194, 195, 199, 203, 207
formação docente 11, 12, 18, 165, 167,
173, 174

G

gêneros 17, 24, 50, 62, 83, 96, 106, 146,
154, 178, 188
guerra 17, 117, 118

H

Humanidades 13, 100
humanização 19, 202

I

ideologias 15, 61, 62
imagens 16, 45, 53, 83, 85, 108, 170, 172,
179, 184, 193
indisciplinar 14
Informação 18, 170
instituições 13, 17, 27, 116, 118, 122,
126, 194
interculturais 11
interdisciplinares 11

interface 13, 16, 18, 54, 64, 75, 132, 205
interpretação 17, 22, 24, 30, 37, 43, 49, 141,
149, 180, 181, 184
interrogatório 16, 21, 23, 25, 31, 33, 34, 35,
38, 39, 42, 133, 138

J

jurídico 11, 16, 18, 24, 32, 42, 47, 49, 60,
63, 82, 130, 131, 132, 137, 139, 140

L

leitor 11, 12, 18, 105, 126, 140, 149, 176,
177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184,
185, 186, 188, 189
leitura 12, 16, 17, 18, 19, 64, 65, 75, 82,
112, 114, 115, 126, 141, 148, 149, 154,
166, 172, 175, 177, 178, 179, 180, 181,
182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 209
Letras 11, 16, 18, 43, 44, 78, 92, 93, 94,
100, 109, 142, 146, 154, 163, 164, 205,
206, 207, 208, 209, 210
liberdade 13, 14, 19, 48, 53, 75, 86, 89, 92,
124, 135, 136, 137, 139, 193
língua 12, 14, 16, 18, 22, 44, 47, 54, 65, 66,
67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 80, 84, 85,
91, 92, 144, 147, 148, 149, 161, 164, 165,
172, 175, 205, 206
língua estrangeira 16, 65, 67, 68, 71
linguagem 11, 12, 13, 14, 15, 19, 22, 24,
25, 26, 27, 28, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 54,
62, 65, 67, 92, 108, 131, 139, 140, 147,
148, 149, 153, 154, 170, 178
língua portuguesa 18, 44, 85, 144, 161, 172,
175, 205
Linguística 11, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25,
26, 28, 42, 43, 44, 47, 48, 54, 62, 63, 75,
111, 205, 206, 208, 210
Linguística Aplicada 11, 16, 17, 24, 42,
48, 210
Linguística Forense 11, 16, 22, 23, 24, 25,
26, 28, 42, 43, 47, 48, 62, 63, 205, 206

literatura 11, 12, 14, 15, 18, 19, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 104, 109, 110, 111, 126, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 153, 154, 156, 157, 158, 164, 165, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 186, 188, 189, 194, 195, 196, 205, 206, 207, 208, 209

Literatura Marginal-Periférica 11, 111

M

marcas interacionais 16, 21

margens 14, 207

marginais 17, 97, 98

movimento 13, 15, 17, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 106, 110, 131, 132, 133, 136, 147, 150, 151, 197

movimento romântico 17

multidisciplinares 11

multiletramentos 18, 144, 146, 147, 150, 153, 154, 156, 163, 164, 165, 166, 171, 172, 175

multiplicidade 11, 115, 126, 150, 154

N

necessidades 18, 145, 149, 159, 163, 171, 173, 174, 201, 202

normatizações 15, 17

P

pesquisa 6, 11, 13, 15, 23, 25, 31, 32, 42, 43, 54, 79, 82, 98, 109, 110, 111, 146, 172, 178, 194, 206, 207, 209

pesquisador 12, 32, 75, 79, 83

pesquisa linguística 13, 43

poder 14, 15, 16, 25, 42, 49, 50, 62, 89, 98, 108, 115, 116, 117, 120, 122, 124, 131, 136, 149, 179, 188, 192, 197, 207

políticas 12, 84, 124, 149, 195, 197, 199, 200, 202, 203, 207

políticas públicas 12, 195, 197, 199, 203, 207

prática 12, 13, 18, 19, 50, 61, 62, 66, 68, 71, 75, 96, 134, 140, 141, 145, 153, 154, 164, 165, 168, 170, 173, 174, 179, 189, 192, 198

práticas forenses 18

práticas pedagógicas 18, 154, 171, 198

processo 16, 17, 18, 24, 25, 27, 33, 34, 37, 39, 43, 52, 53, 54, 58, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 80, 98, 101, 104, 108, 109, 128, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 149, 152, 155, 159, 168, 170, 171, 173, 174, 175, 180, 181, 183, 188, 192, 193, 194, 195, 198, 202, 203

produção 13, 14, 16, 17, 22, 29, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 75, 91, 97, 109, 111, 117, 132, 150, 153, 157, 161, 162, 165, 172, 192, 194, 197, 206, 210

produção artística 17, 91

produção escrita 16, 64, 65, 75, 165

professor 12, 59, 60, 65, 69, 75, 87, 151, 152, 165, 168, 169, 173, 174, 175, 177, 181, 183, 188, 198, 205, 207, 210

professores 12, 68, 87, 146, 147, 151, 163, 165, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 180, 181, 194, 199, 207

Q

qualidade 12, 32, 71, 168, 192, 193, 194

R

recepção 17, 29, 80, 82, 90, 112

reflexões 11, 14, 18, 19, 65, 68, 92, 110, 126, 190, 191

relações 16, 17, 25, 42, 49, 62, 66, 79, 81, 91, 92, 102, 104, 123, 147, 171, 191, 193, 209

representações 17, 22, 96, 140, 184, 210

ressignificação 12, 13, 102

ressignificações 11

réu 16, 23, 25, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 50, 56, 61

revisão 19, 169, 206

S

saber 15, 16, 17, 19, 22, 31, 33, 79, 98,
114, 115, 116, 117, 121, 122, 124, 127,
137, 138, 149, 151, 186

saberes 12, 14, 154, 175, 183, 194, 197

signo 13, 37

slams 17, 96

sociedade 13, 22, 43, 62, 81, 87, 96, 103,
105, 107, 111, 114, 116, 117, 118, 119,
123, 127, 130, 131, 135, 142, 148, 149,
150, 151, 187, 192, 201, 202, 203, 206

T

Tecnologias 18, 170, 205

teoria 11, 12, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74,
135, 182, 187, 189, 206

texto literário 11, 18, 178, 179, 180, 181,
182, 183, 184, 188

textos 6, 12, 14, 15, 19, 44, 49, 54, 75, 84,
85, 96, 97, 98, 100, 132, 149, 150, 152,
157, 170, 172, 178, 183, 184, 188, 189, 196

transdisciplinares 11

trânsito 11, 12, 13, 16, 17, 18

U

universalismo 15

universidades 15, 19, 132, 191, 204

V

vida 11, 13, 15, 18, 26, 47, 48, 82, 91, 101,
102, 103, 106, 108, 114, 115, 116, 122,
123, 124, 126, 137, 169, 185, 186, 187,
188, 189, 200, 203

vocalidade 18

vozes sociais 17

www.pimentacultural.com

TRÂNSITOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

ESPAÇOS ENTRE TEORIA,
CULTURA E FORMAÇÃO
DOCENTE

