

DARLENE WEBLER (ORG.)

LINGUAGENS E SUJEITOS

*Vozes e sentidos se
entrelaçando*

**LINGUAGENS E SUJEITOS:
vozes e sentidos se entrelaçando**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe de Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIALE FURLONG

LEANDRO BUGONI

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG

Campus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil

editora@furg.br

Darlene Webler
(Org.)

LINGUAGENS E SUJEITOS:
vozes e sentidos se entrelaçando



Rio Grande
2023

© Darlene Webler

2023

Diagramação da capa: Murilo Borges
Formatação e diagramação: João Balansin
Revisão Ortográfica e Linguística: Júlio Marchand

Ficha catalográfica

L755 Linguagens e sujeitos [recurso eletrônico] : vozes e sentidos se
 entrelaçando / Organizadora Darlene Webler ... [et al.]. – Rio
Grande, RS : Ed. da FURG, 2023.
 194 p. : il. color.

 Modo de acesso: <http://repositorio.furg.br>
 ISBN 978-65-5754-186-9 (eletrônico)

 1. Linguística 2. Cultura 3. Charges 4. *Fake News* 5. Análise do
discurso 6. Ensino remoto 7. Literatura 8. Língua inglesa I. Webler,
Darlene II. Título.

CDU 81

Catálogo na Fonte: Bibliotecária Vanessa Ceiglinski Nunes CRB 10/2174

SUMÁRIO

ENSAIO DE APRESENTAÇÃO	7
1. MANIFESTAÇÕES CULTURAIS, ARTÍSTICAS E LINGUAGEIRAS Um percurso de observações, relatos e reflexões	8
2. O EPITÁFIO COMO ELEMENTO DE REPRESENTATIVIDADE CULTURAL E MATERIALIDADE DISCURSIVA E SEU POTENCIAL DIDÁTICO	21
3. CHARGES 2020 Um olhar sobre sentidos em movimento	33
4. FAKE NEWS O discurso que manipula	46
5. FENÔMENOS LINGUÍSTICOS, SUJEITOS E INSCRIÇÕES CULTURAIS A construção de uma identidade através da língua preservada	59
6. POR QUE REVER OS FUNDAMENTOS DA ANÁLISE DE DISCURSO	68
7. LER PARA FORMAR LEITORES Análise do perfil leitor de professores de escolas do Sul de Santa Catarina.....	77
8. METODOLOGIAS ATIVAS E O LUGAR DO SUJEITO-ALUNO Protagonismo, autonomia e criatividade	87
9. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO ENSINO REMOTO NA ESCOLA PÚBLICA	99
10. A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO ENQUANTO FERRAMENTA DE DOMINAÇÃO	106
11. DE DISCENTE A DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA Relatos e reflexões .	117
12. A POÉTICA DE FLORBELA ESPANCA O entrelaçamento do empírico e do lírico	126
13. LITERATURA INFANTIL Práticas de escuta, contação e leitura de histórias na formação de leitores	133
14. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR	146
15. O DESPERTAR PARA A LITERATURA	166

16. TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS NO ENSINO MÉDIO	177
17. O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA	183
SOBRE OS AUTORES	189

ENSAIO DE APRESENTAÇÃO

Assim como a flor cantada por Carlos Drummond de Andrade, no poema “Flor e náusea”, que brota do duro asfalto, representando uma forma de resistência e de esperança, é que surge esta publicação: ousada e bonita, construída respeitosa e coletivamente. Ela vem para mostrar que é nos aprendizados a partir da necessidade de reavaliar prioridades e nos reinventarmos, nos novos olhares para concepções e práticas, nas brechas que instigam a nos importarmos e nos comprometermos com as pessoas e com o mundo, nos fios de esperança que vão sendo trançados na perpetuação da vida, na valorização da saúde, no desejo de ser e querer ser melhor... é ali que vale a pena apostar na insistência em desenvolver estudos e na resistência em percorrer caminhos acadêmico-científicos.

O presente livro, em formato de e-book, é constituído por textos que tratam sobre percursos de leitura e suas interfaces com manifestações culturais e históricas, com sujeitos e discursos, com aspectos de ensino e aprendizagem; sobre questões teórico-metodológicas e as condições de produção textual e discursiva; sobre processos emergentes no período contemporâneo de pandemia e suas implicações nas escolas, nos sujeitos discentes e docentes; sobre percursos literários, interpretativos e produtivos; sobre aprendizagens em língua materna e línguas estrangeiras; entre outras questões que atravessam a área das Linguagens. Ao final, reservamos um espaço para uma breve apresentação dos que aceitaram participar na condição de sujeitos autores.

Assim, o texto de cada uma e de cada um que escolheu se somar a essa empreitada, em tempos tão desafiadores, é uma parcela importante dessa tessitura textual que apresenta abordagens fundamentais sobre questões da área das linguagens. Podemos seguramente dizer que se trata de um conjunto que fascina pela aposta na apresentação de reflexões e análises aprofundadas e comprometidas com os sujeitos e as linguagens. Nessa medida, as abordagens pretendem fomentar gestos de leitura que conduzam a novas e múltiplas reflexões, a movimentos de leituras e interpretações e a fecundas possibilidades de novas publicações sobre questões de linguagem.

Darlene Arlete Webler
Instituto de Letras e Artes – ILA
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS, ARTÍSTICAS E LINGUAGEIRAS

Um percurso de observações, relatos e reflexões

Sthefani dos Santos Silva*
Darlene Arlete Webler**

Algumas palavras sobre manifestações culturais

Ao tratarmos da concepção de cultura, entendemos que ela envolve diferentes aspectos, como memórias, valores, comportamentos, tradições, crenças, idiomas, linguagens, expressões artísticas, comidas, vestimentas, conhecimentos acumulados, entre outros. Isso nos permite pensar que as diferenças entre as pessoas e os grupos sociais não derivam dos genes e sim da convivência com outras pessoas, em que são transmitidos, elaborados e vivenciados diversos saberes de um patrimônio imaterial. Nesse sentido, dizemos que somos oriundos de diferentes etnias e que temos inscrições culturais, o que nos constitui como sujeitos sociais, históricos, ideológicos.

O antropólogo inglês Tylor (1832-1917, *apud* LARAIA, 2001, p. 16) definiu cultura como sendo “todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética”, que remete à ideia de que os indivíduos aprendem e reproduzem determinados comportamentos próprios de ambientes sociais em que estão inseridos, não apenas de seu núcleo familiar. As manifestações culturais são, então, importantes elementos de representatividade de culturas, etnias, raças, gêneros, grupos, indivíduo, comunidades.

Cabe observar que muitas das expressões culturais vêm revestidas de discursos preconceituosos e discriminatórios, em diferentes níveis, reproduzindo-se em violências simbólicas, físicas ou de outra ordem. Se recorrermos à história do Brasil, facilmente encontramos situações de subjugação de uns a outros, exemplos de expressões culturais mais valorizadas do que outras, o que vai perpetuando processos de empoderamento e forjando saberes ideológicos / culturais de que há aspectos legitimados de superioridade de grupos dominadores em relação a dominados. Isso permitiu que aos colonizadores fossem atribuídos direitos e privilégios, que eram negados aos colonizados – índios, negros, mestiços. Nas palavras de Frei Betto (2021),

Para os espanhóis e portugueses que invadiram a América Latina, os povos originários eram ignorantes. Os ibéricos jamais tiveram olhos

* Sthefani é integrante da equipe de execução do Projeto “Círculos de Leitura – Livros, vidas, histórias e memórias” e é estudante concluinte do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas da FURG-SAP. Seu contato é: sthefani60434@gmail.com

** Darlene é coordenadora do Projeto “Círculos de Leitura – Livros, vidas, histórias e memórias”, é professora do Instituto de Letras e Artes (ILA/FURG), lotada no Campus FURG-SAP, onde também desempenha a função de vice-diretora de Campus. Seu contato é: darlenewebler@furg.br

para reconhecer a imensa riqueza cultural das nações indígenas, como os maias, que utilizaram o zero antes dos europeus e faziam previsões meteorológicas tão acertadas que, ainda hoje, intrigam os cientistas.¹

Muitas vezes, quando não se trata de aspectos culturais clássicos, por exemplo, de origem europeia (a cultura ‘europerizadas’), há um olhar de desvalorização e de desprestígio, associado a uma ideia de “subcultura”. Cabe destacar que essa forma de perceber a valorização ou desvalorização cultural está fortemente ligada a uma divisão entre seres “superiores” e seres “inferiores”, relacionada a aspectos econômicos, mas também a cor de pele, a gênero, nacionalidade/territorialidade de origem etc.

Nessa linha, trazemos uma reflexão de José Rufino Santos (1985), em seu livro Zumbi:

Para os escravistas, a cultura dos africanos era um luxo desnecessário. Eles a admiraram primeiro, depois a desprezaram. Mais do que um luxo, porém, era um estorvo à escravização dos africanos, pois ela é que os mantinha como seres inteiros – incapazes, portanto, de gastar toda a sua energia no trabalho de graça para outrem. Para ter o africano como escravo, era preciso lhe suprimir a cultura – a alma – transformando-o em bicho ou coisa. Tiravam-lhe o nome tribal, impunham-lhe outro, português; proibiam-lhe a religião ancestral, forçavam-no a aceitar a de Cristo (1985, p. 18).

A partir desse recorte textual, podemos dizer que a cultura é intrínseca à essência humana, ela constitui os sujeitos e, por assim dizer, suas linguagens e suas inscrições socioideológicas (sócio-históricas e ideológicas). Historicamente, os preconceitos serviram para subjugar pessoas em prol do benefício de poucos – os ditos “superiores”.

A superação das relações de subordinação, dos preconceitos e das rotulações de manifestações culturais está ligada a um processo de tomada de consciência da sociedade, que passa pela educação de crianças, jovens e adultos; pelo amplo debate público, no meio popular, acadêmico, jurídico, político, religioso (...); pela implementação de políticas públicas eficazes na remediação de desastres sociais causados a grupos populares; por ações efetivas de combate a discursos e práticas de violência, de preconceitos e discriminações, entre outras iniciativas. É preciso estarmos cientes de que se trata de um processo lento que exige persistência e paciência histórica.

No período mais recente, no Brasil, podemos observar um percurso em movimento que visa dar a conhecer, desmistificar e valorizar diferentes histórias, memórias e manifestações culturais. Nesse sentido, por exemplo, foram criadas datas específicas para marcar e/ou comemorar momentos, representantes e elementos culturais indígenas e africanas, de gênero, de estatutos etc. Outro exemplo importante diz respeito à produção de normativas para os currículos da Educação Básica e Superior, como é a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que apresenta orientações relativas à implementação de conteúdos e disciplinas sobre “questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Art.

¹ Texto disponível em: www.correiocidadania.com.br/colunistas/frei-betto/14810-nao-existem-racas-existe-racismo

3º, § 6º – VI); aos cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para “a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola” (Art. 5º); à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, com o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; à formação de novos professores para atuação docente com ética e compromisso, que sejam capazes de identificar problemas socioculturais e educacionais e que possam contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, de gêneros etc.

É importante observarmos que a inclusão dessas questões nos currículos escolares e universitários são necessários, mas não são suficientes para a mudança do crescente quadro de desigualdades sociais e econômicas no Brasil e seus efeitos, como a valorização das diversidades culturais. A manutenção dos cenários de pobreza, entre outras razões, é decorrente de interesses de grupos econômicos e políticos hegemônicos no país e que encontram repercussão mundial. Mas também decorre, em outro nível, de atitudes e práticas preconceituosas em relação aos grupos chamados “minoritários”, que são os cidadãos com menor acesso a serviços, bens e informações. Costa (2001) afirma que:

As nações contemporâneas não conformam coletivos orgânicos de indivíduos associados voluntariamente por vínculos essenciais comuns. Trata-se, ao contrário, de “comunidades imaginadas”, construídas de forma mais ou menos contingente, tanto através da ação política e bélica, quanto por meio da narrativa capaz de cunhar, no plano discursivo, a identidade comum (2001, p. 143).

Sendo assim, podemos pensar que muitos discursos igualitários, na busca por assegurar semelhanças e propor um “bem comum” a todos, acabam por esconder ou apagar diferenciais que tornam cada indivíduo único, que constituem os sujeitos e especificam as identidades culturais. O autor (idem) ainda complementa dizendo que, muitas vezes, ao tratarmos as diferenças culturais e regionais de maneira folclórica e artística, os sentimentos de pertencimento regional vão lentamente desaparecendo. Portanto, é necessário que a proposição de mudanças diárias, nas vivências cotidianas e nas relações interpessoais, vá em direção ao efetivo reconhecimento de que as diferentes culturas são parte da nação brasileira. Entendemos que é muito importante conhecermos nossas origens e identidades, como buscamos propor nas reflexões deste texto e, em alguma medida, no projeto de extensão universitário mencionado anteriormente. E, nessa medida, pensar nas repercussões que as origens, em âmbito familiar e social, têm na formação dos indivíduos, nas subjetividades, nos processos de constituição de sujeitos sociais, como participantes protagonistas dos movimentos de expressões culturais.

Entre diferentes e múltiplas expressões culturais, optamos por voltar nosso olhar para as escritas literárias, que são o principal objetivo do projeto de cultura e extensão universitária “Círculo de Leitura – Livros, vidas. Histórias e memórias”, em um entendimento de que histórias e memórias se misturam à vida dos sujeitos, emergindo ou “piscando” na concretude dos livros, convidando continuamente os leitores para entrar nesse encantador caminho. O fascínio está na interação e/ou no intermeio de instigar o mágico e o real, o artístico e a vivência, o novo e o velho, o perto e o distante, o cerne e o periférico, o desnudo e a sabedoria, o *experenciar* e o *esperançar*. Assim, vamos envolvendo culturas, artes, musicalidades, danças, valores, conhecimentos, percepções, impressões. Enfim, um espaço de manifestação

cultural em que está posto tudo aquilo que identifica um povo, um grupo social e um indivíduo dentro de uma sociedade. Os brasileiros, como povo de um país multicultural, precisam respeitar e valorizar a diversidade cultural que identifica a nação.

Considerando os documentos oficiais relativos à área das linguagens, em especial no campo artístico-literário, encontramos, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a expressão do seguinte objetivo:

possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica (BRASIL, 2017. p.156).

No ambiente escolar, as temáticas que dizem respeito às diversidades culturais são trabalhadas diferentemente de acordo com o perfil da comunidade escolar, da infraestrutura e do meio em que a escola está inserida. De modo geral, isso se dá através de atividades lúdicas, artísticas, de leitura, interpretação e produção de textos.

De acordo com Mesquita Mesquita (2011 *apud* SANTOS e LEITE, 2019, p. 5), em suas pesquisas sobre *Literatura afro-brasileira: possibilidades de uma consciência negra*, o hábito de ler não remete somente ao despertar “o gosto” pela leitura e, dessa forma, ao aprimoramento do vocabulário, mas a um entendimento de que é através da leitura que se forma o pensamento crítico, com o qual um cidadão é capaz de pensar livremente e questionar ações, políticas, governantes etc. Então, somos conduzidos à ideia de que, através da leitura, os indivíduos se tornam capazes de ler o mundo, perceberem-se como pertencentes à determinada comunidade. Nas palavras de Santos e Leite (2019, p.23), “significa fazer parte dele, se perceber como parte do processo de escrita e reescrita de palavras e da transformação da realidade”.

Sendo assim, no presente texto, buscamos pensar nas relações sociais, identitárias e culturais, que podem ser observadas em ambientes comunitários específicos, como na cidade de Santo Antônio da Patrulha/RS, em que está localizado um dos campi universitários da FURG-Universidade Federal do Rio Grande: a FURG-SAP. Em um primeiro movimento de observação, emergem características fortemente ligadas ao cultivo da musicalidade e da contação oral de histórias através de diferentes gerações, no município e nos demais no seu entorno. Podemos pensar, em linhas gerais, em literatura de raiz e outras manifestações culturais de raiz, que andam juntas com registros sobre a formação histórica da região, que está no entremeio da capital gaúcha, do Litoral Norte e do Paranhana, em um cenário que respira um pouco de natureza litorânea e outro pouco de encosta de serra. Ali está Santo Antônio da Patrulha, que tem uma população de características ímpares.

Projeto *Círculo de Leitura*: do planejado ao viabilizado

O projeto de cultura e extensão universitária *CÍRCULO DE LEITURAS – Livros, Vidas, Histórias e Memórias* foi pensado e planejado em 2019 para ser desenvolvido a partir de 2020. Seu foco central é a promoção da leitura, o acesso ao

livro e a valorização de diferentes formas de expressão cultural, tendo como público-alvo sujeitos do meio popular de diferentes comunidades de Santo Antônio da Patrulha e municípios circunvizinhos, bem como a comunidade universitária da FURG-SAP. Além disso, pretende tecer observações, reflexões e análises acerca dos processos de formação de leitores e de gestão de conhecimentos.

É um projeto de cultura, com ênfase na literatura, em que estão articuladas a extensão e a pesquisa, na medida em que (1) se inscreve como projeto de educação popular, tendo como público-alvo sujeitos pertencentes a grupos desfavorecidos social, econômica e culturalmente; e (2) proporciona aos colaboradores espaços e momentos de debates e reflexões sobre a importância e as diferentes formas de leitura, a democratização do acesso ao livro, o fomento à leitura e a relação desses temas com as condições de vida dos sujeitos envolvidos. Do ponto de vista das discussões teórico-metodológicas, está vinculado prioritariamente ao campo dos Estudos de Linguagem, na perspectiva discursiva, embora tenha caráter interdisciplinar, dialogando com outros campos científicos.

Cabe destacar que, neste projeto, há a busca por articular formulações e práticas acadêmicas às vivências de instâncias sociais, estabelecendo parcerias entre universidade, ONGs, escolas, comunidades e lideranças, na valorização da diversidade cultural, das manifestações de raiz e na promoção e socialização de conhecimentos. Logo, sua relevância está colocada para estudantes e para comunidade em geral.

No entanto, devido à Pandemia de COVID-19, declarada em 11 de março de 2020, tornou-se inviável a realização de qualquer atividade presencial, visto que a Universidade teve a suspensão de todas as atividades acadêmicas presenciais a partir de 16 de março de 2020. Assim, as ações previstas dentro e fora dos espaços universitários da FURG-SAP, nas unidades Cidade Alta e Bom Princípio, tendo contato pessoal / físico não foram possíveis de serem desenvolvidas, como os encontros presenciais de leitura com diferentes grupos em comunidades, as rodas de conversas no campus universitário, os saraus artístico-literários, a circulação dos baús de livros, a organização de minibibliotecas itinerantes, as entrevistas presenciais com artistas, gestores, lideranças sociais, professores e outros profissionais, estudantes etc.

Nessa medida, para que o projeto pudesse ser desenvolvido, houve, ainda no primeiro semestre de 2020, a necessidade de reorganização e adaptação, na medida do possível, das atividades presenciais para o formato *on line*, com uso de diferentes plataformas como *WhatsApp*, *Google Formulários* e *Google Meet*. Assim, todos os protocolos de segurança foram seguidos de acordo com as medidas adotadas pela universidade (FURG).

Entre as atividades desenvolvidas até o momento, que abrange os anos de 2020 e 2021, destacamos: (a) os encontros quinzenais ou mensais abertos ao público em geral para abordagens de temáticas específicas relacionadas à leitura de livros, literatura oral, contação de histórias, experiências e hábitos de leitura e escrita etc. Nesses encontros, tivemos a participação de pessoas de diferentes cidades do RS, SC, PR e SP, de diferentes idades, profissões, experiências de leitura e de vida; (b) as *lives* sobre temas específicos, como a própria apresentação do projeto, a história de Santo Antônio da Patrulha e suas manifestações culturais, artísticas e literárias, algumas publicações de autores do RS; (c) a realização de uma pesquisa bibliográfica e eletrônica sobre a temática deste projeto e sobre a história do município, em publicações de livros e artigos, em documentos oficiais e no site da prefeitura; (d) as entrevistas com lideranças sociais e representantes institucionais, entre os quais estão a Secretaria de Cultura, Esporte e Lazer de Santo Antônio da Patrulhas e o

Grêmio Literário Patrulhense. Faremos uma breve apresentação, mais adiante, neste texto, de algumas das entrevistas realizadas.

Cabe observar que as entrevistas não são para fins de pesquisa científica, mas para propagação das percepções sobre os processos de expressão cultural na perspectiva da leitura e escrita histórica e literária local e regional. Assim, não priorizamos um padrão de rigidez acadêmica, e sim o objetivo central do projeto, acima mencionado, e os objetivos mais específicos, a saber: (a) Conhecer as influências, sejam familiares, religiosas ou sociais, que repercutem na formação do indivíduo protagonista das manifestações culturais regionais; (b) Conhecer aspectos de literatura e cultura de raiz, suas origens, importância e características identitárias; (c) Identificar a relação das manifestações culturais com a história e os processos de constituição dos seis distritos do município de Santo Antônio da Patrulha; (d) Resgatar as manifestações culturais locais como um patrimônio histórico e cultural do município e dos municípios desmembrados de S. Antônio da Patrulha, bem como os seus autores e artistas, dando visibilidade a esses relevantes componentes de formação social.

Um breve percurso reflexivo sobre Literatura e Cultura de Raiz

Considerando que entendemos a cultura como expressão de artes, músicas, linguagens, memórias, tradições, costumes etc., que nos identificam, situam-nos, constituem-nos como sujeitos. A amplitude da expressão cultural dificilmente pode ser mensurada, exceto em referências como ‘algo amplo, continental, de um país, região, estado’ ou mais específico como ‘uma pequena comunidade, uma aldeia ou até uma cidade’. Podemos pensar uma ideia de cultura de raiz vinculada a ambientes locais e acolhedores, em que são mais facilmente percebidas práticas, costumes, crenças, produções artísticas, propagadas e alimentadas pelas pessoas que integram grupos e participam de rotinas e rituais cotidianos.

No que se refere a aspectos gerais literários, seguindo a mesma dinâmica, podemos pensar nas práticas literárias que estão enraizadas nas pessoas, nas histórias de vida e nos lugares, entrelaçando histórias e memórias de famílias e pessoas, em memórias não institucionalizadas, mas memórias coletivas de uma comunidade ou região. Nesse sentido, trazemos como exemplo a música “Um Canto à Terra”, escrita por Cláudio Martins e interpretada por ele com a composição de Carlos Catuípe. Essa música foi apresentada em uma das edições do Festival Municipal *Moenda da Canção* e retrata as atividades locais e histórias da cidade de Santo Antônio da Patrulha, assim como há outras músicas de alguns compositores e músicos patrulhenses, cantadas como hino pelo caráter local, de sua gente e de sua história.

Nessa ótica, as manifestações literárias, artísticas, históricas e culturais de raiz não costumam se expandir ao mundo, mas têm forte impacto local, na medida em que revelam aspectos característicos de uma comunidade, de grupos de pessoas, e fazem emergir histórias de uma cidade, de famílias, de pessoas. Um dos exemplos de expressão artístico-literária no RS é a prática da trova, que está muito presente entre os habitantes de Santo Antônio da Patrulha.

Para fins de ilustração de literatura de raiz e de forma análoga à trova, podemos citar os poemas de cordel, que são característicos do Nordeste brasileiro, tendo surgido no período da colonização europeia. Trata-se de poemas apresentados em formato de folhetos que ficam pendurados em cordas e barbantes, em locais públicos, para serem vendidos. São versos que retratam a vida no Sertão Nordestino, que contam histórias cômicas, que revelam romances e situações de vida cotidiana.

Outro destaque característico da escrita é o uso de rimas e expressões da linguagem coloquial, como aponta Sampaio (2008):

A literatura de cordel é uma das mais conhecidas dentre as manifestações da cultura popular do nordeste brasileiro. Como tantas outras manifestações culturais que não são preservadas, uma boa parte de sua história se perdeu com o tempo sem ter deixado registros muito importantes de sua memória. A bibliografia sobre esse assunto é escassa e muito vem sendo resgatado com testemunhos orais das pessoas que vivenciaram ou ouviram falar através de seus antepassados (2008, p.2).

Conforme o autor, muito sobre a Literatura e a Cultura de Raiz se perdeu ao longo do tempo. Por isso que, atualmente, é uma modalidade tão incentivada, com importante movimento da escuta das histórias das pessoas mais velhas, sendo comum o registro das histórias e das memórias para que não caiam no esquecimento.

Na cidade de Santo Antônio da Patrulha, temos observado um movimento de resgate e de valorização da prática da contação oral de histórias de vida de pessoas da idade madura ou terceira idade para as gerações mais novas. Afinal, trata-se de um hábito que vinha se perdendo ao longo do tempo e, com ele, o esquecimento de valiosas memórias e aprendizados. Para tanto, diferentes iniciativas vinculadas a escolas e à promoção de eventos vêm surgindo como um movimento interessante para registrar a vida e a memória de personagens importantes das comunidades locais.

Um pouco da história de Santo Antônio da Patrulha

De acordo com os registros históricos², em 07 de outubro de 1809, foram criados, pelo então Príncipe Regente Dom João (futuro D. João VI), no Rio Grande do Sul, os quatro grandes municípios: Rio Grande, Rio Pardo, Porto Alegre e Santo Antônio da Patrulha. Este último abrangia Nossa Senhora da Conceição do Arroio (Hoje Osório), São Francisco de Paula de Cima da Serra e Nossa Senhora da Oliveira de Vacaria.

Para o início da administração, os municípios precisaram instalar sua Câmara de Vereadores. Em Santo Antônio da Patrulha, a instalação da Câmara de Vereadores ocorreu em 03 de abril de 1811, que passou a administrar sua área territorial de 34.184 km². Sua origem é basicamente de açorianos, mas logo vieram também os italianos, os poloneses e os alemães. Inicialmente chamava-se Guarda Velha de Viamão, pois, neste ponto do estado, havia as “Patrulhas”, que cobravam os impostos para a Coroa das tropas de gados, que seguiam para a região Sudeste do país. Porém, devido aos “fundadores” da cidade e sua ligação religiosa, passou-se a se chamar Santo Antônio da Patrulha, pois um casal de açorianos, que possuía muitas terras no município, construiu a primeira capela em homenagem a Santo Antônio e ao redor dessa capela foi-se desenvolvendo a sede administrativa da cidade.

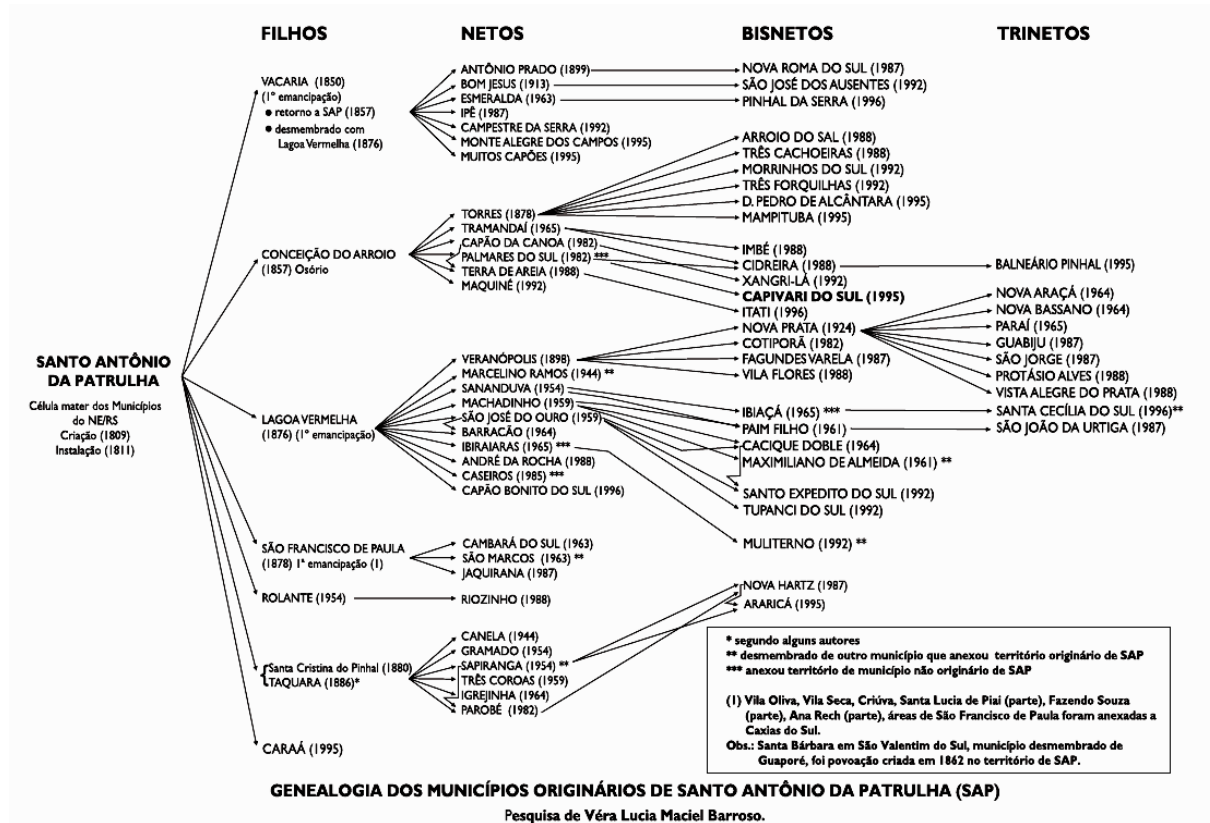
Atualmente o município possui uma área de 1.050 km² e cerca de 43 mil habitantes de diversas origens, etnias, crenças e religiões, formando uma população bem miscigenada e residente em seis distritos administrativos, com sede em: 1º distrito, na área urbana municipal; 2º distrito, em Miraguaia; 3º distrito, em Catanduva

² Vide site da Prefeitura de Santo Antônio da Patrulha, no link que trata da história do município: <http://www.santoantoniopatrulha.rs.gov.br/pmsap/historia-do-municipio>

Grande; 4º distrito, em Pinheirinhos; 5º distrito, em Evaristo; e 6º distrito; em Chicolomã.

Do antigo território do município, surgiram diversas outras cidades, como mostra a imagem abaixo:

Genealogia dos Municípios Originários de Santo Antônio da Patrulha



Fonte: Imagem cedida pela pesquisadora Véra Lucia Maciel Barroso

Relação entre as manifestações culturais e a história do município:

Buscando conhecer as produções culturais do município, entramos em contato com a Secretaria de Cultura, Esporte e Cultura, que nos encaminhou para um diálogo com a presidenta do Grêmio Literário Patrulhense, Srª Ana Clara Maciel. Esse diálogo com a Srª Ana Clara ocorreu de forma *on line*, respeitando as medidas de segurança impostas pela Pandemia de COVID-19, e foi muito profícuo.

Descobrimos que existem três obras diferentes sendo publicadas por esta entidade, a primeira, "Poesia na Praça, antologia poética patrulhense", que já está na sua 31ª edição, ou seja, há 31 anos sendo publicada de forma ininterrupta, outra obra é chamada "Prosa na Varanda", são contos e crônicas e está na sua 5ª edição, sendo publicada somente nos anos ímpares, pois, nos anos pares, é publicada a terceira obra, "Suas excelências, os personagens", que conta histórias de vidas de patrulhenses já falecidos e este está na sua 3ª edição. Todas as obras são feitas de forma cooperativa entre os autores. Qualquer patrulhense pode entrar em contato com a entidade e escrever para alguma das obras, não existem pré-requisitos além de escrever sobre a cidade ou seus moradores.

Quando questionada sobre a relação da Literatura de Raiz, suas características gramaticais e históricas, a Presidenta disse não perceber essa relação nas obras, nem a colonização do município, pois atualmente os grupos étnicos estão

extremamente miscigenados. Entretanto, ao lermos os livros da coleção “Suas excelências, os personagens”, é possível perceber um pouco da história dos moradores, das localidades e das misturas entre as famílias, ou seja, retrata a história das comunidades em uma determinada época, pois remonta o comércio local, os caminhos e personagens marcantes, conhecidos por muitas gerações.

Existem outros dois movimentos com publicações, que buscam conhecer, remontar a história de Santo Antônio da Patrulha e divulgá-la: o *Raízes* e o *Raizinha*. Para conhecer esses movimentos, entramos em contato com a criadora e coordenadora voluntária dessas obras há 30 anos: a pesquisadora Sr^a Véra Lucia Maciel Barroso. Nas palavras da pesquisadora, durante a realização de uma *live* sobre as referidas publicações, temos que:

O movimento RAÍZES se propõe a pesquisar, conhecer e divulgar a trajetória de municípios de uma região que tem uma origem comum, nos seus diferentes aspectos: social, político, econômico, cultural, religioso, educacional, ambiental, folclórico e outros. Este processo caracteriza-se como uma prática de Educação Patrimonial, na medida em que mobiliza a comunidade que sedia o evento (com duração de três a cinco dias) para o reconhecimento e determinação de política de preservação dos seus bens materiais e imateriais. E o papel da escola é fundamental nessa caminhada, pois é o espaço vital para a construção da consciência coletiva de pertencimento de cada um, desde a tenra idade, ao lugar onde mora, estuda e/ou trabalha. Afinal, todos, e cada um é sujeito da história, é ator do tempo (BARROSO, 2020, p. 02).

De forma geral, o movimento *Raízes* busca conhecer e divulgar a história de Santo Antônio da Patrulha desde 1809, quando possuía 34.184 km². A cada ano, o evento ocorre em um dos municípios “filhos, netos, bisnetos e trinotos” de Santo Antônio da Patrulha e, a cada 10 anos, retorna ao município. O movimento *Raizinha*, que possui três obras, trata-se da cidade com seus quase 1.000 km², ou seja, desde o final do século XX.

Assim como as obras do Grêmio Literário Patrulhense, não existe um critério para a seleção de textos, autores ou assunto, todas as pessoas que desejarem escrever, e apresentarem-se no evento *Raízes*, podem se inscrever e participar. Como afirmou Véra Lucia, esse é um movimento de inclusão e valorização popular, onde a população pode se sentir parte da história e da preservação da mesma.

Em nosso diálogo, a coordenadora, que há 30 anos planeja, organiza e realiza toda a revisão dos livros, de forma voluntária, dos movimentos também desabafou sobre a dificuldade de realizá-lo em diversos municípios, pois, em algumas cidades, as secretarias de cultura não valorizam o evento e não fazem questão de realizá-lo. Nota-se que, a cada ano, a cultura vem sendo mais desvalorizada e por esse motivo, ela afirma que não irá mais realizar o *Raízes*, apenas o *Raizinha*, que acontece dentro de Santo Antônio da Patrulha.

Ao ser questionada sobre se e como ela percebia, nas diferentes formas de literaturas, características específicas de certos povos, ela disse que “não”, ao menos, de forma evidente. Para a coordenadora, são diversos imigrantes no município e nos municípios circunvizinhos, sendo possíveis as observações de aspectos literários e culturais através das histórias de famílias. Porém, ela ressalta alguns eventos que são bem característicos, a Festa de Nossa Senhora das Lágrimas, em Caraá, uma prática da imigração italiana, pois foram eles que trouxeram a imagem da Santa até a

localidade. A Festa do Divino Espírito Santo e os Ternos de Reis são tipicamente açorianos e bem fortes no município de Santo Antônio da Patrulha. E ainda, na comunidade da Baixa Grande, interior do distrito Evaristo, a Festa em homenagem à imigração polonesa.

A partir desses diálogos, percebemos que de fato Santo Antônio da Patrulha, atualmente, não possui uma assinatura tão marcante da sua colonização, mas possui costumes, alimentos típicos, ações e manifestações artístico-culturais que são desenvolvidas de forma muito natural por seus protagonistas. Desse modo, entrevistamos músicos, artistas, leitores e escritores para conhecer as motivações de produzirem cultura.

Motivações para se produzir atividades de cultura

Entrevistamos cinco (5) patrulhenses ligados, de alguma forma, a aspectos de manifestações e de divulgações culturais, chamados de colaboradores. As entrevistas foram realizadas individualmente em momentos distintos, em que cada colaborador buscou responder a perguntas específicas sobre cada área de atuação, a saber:

Tabela 1 – Relação dos colabores e suas atividades culturais

	Sexo:	Idade:	Atividade cultural que realiza:
Colaborador 1	Feminino	17	Escritora, leitora e influenciadora digital literária.
Colaborador 2	Feminino	62	Musicista.
Colaborador 3	Feminino	44	Musicista.
Colaborador 4	Masculino	48	Ator e diretor de teatro.
Colaborador 5	Masculino	81	Ex-cantor de Terno de Reis.

Nossa Colaboradora 1 é a mais nova em idade. Ela relatou não saber exatamente quando despertou seu “gosto pela leitura”, uma vez que seus pais sempre leram para ela. Então, desde pequena, recebeu apoio e ajuda na sua proximidade com livros, sendo que seus pais adquiriam muitos livros para sua leitura, o que, segundo ela, foi muito importante para o desenvolvimento de seu hábito de leitura. Infelizmente, muitos não têm acesso aos livros, devido ao custo ou à falta de incentivo da família. Conforme a colaboradora, após aprender a ler, o hábito se tornou mais forte e foi sendo, cada vez mais, intensificado. Segundo ela, a motivação para criar um canal no *YouTube* e uma página no *Instagram* sobre livros foi por necessidade de se comunicar com outras pessoas. Ela afirma que

Na época parecia que era uma necessidade. Quando a gente gosta muito desse tipo de coisa, e é uma minoria que gosta, parece que tu não encontra em lugar nenhum gente que converse contigo sobre isso. E eu tinha vontade de dar as minhas opiniões, de falar sobre os livros, só que sempre tive muita vergonha. Mas conversando com uma menina aqui da cidade, que na época também tinha um canal, e ela me disse que, se eu não tentasse, nunca saberia se ia dar certo, aí eu tentei, gostei e continuei. (COLABORADORA 1, 02/06/2021)

Percebemos um certo padrão na inserção no ambiente cultural, pois quase todos os entrevistados relataram uma forte influência familiar, em que pais já tinham hábito de ler, participavam de alguma atividade cultural e levavam os filhos junto com eles, sempre ensinando ou apenas estimulando os filhos. No caso da Colaboradora 2, a qual relatou que, durante sua infância, o pai reunia muitos amigos músicos em casa, embora não soubesse tocar nem cantar, a Colaboradora 2 afirma que: “Meu pai era a pessoa mais desafinada do mundo, mas também era o que mais amava música do mundo”. Isso a incentivou, na arte da música, a aprender a tocar violão e a cantar. Ela não seguiu com a carreira de música, mas, atualmente, após aposentada, toca em eventos em que é convidada e na Igreja que frequenta.

Já a Colaboradora 3, influenciada pela família com muitos músicos, acabou mantendo uma carreira profissional paralela à docência, embora nunca tenha feito uma formação na área musical. Apresentou-se em diversos festivais, tanto municipais quanto regionais e alguns nacionais, além de eventos em que foi contratada ou convidada. Muitas de suas ações são feitas por lazer, respeito e lembrança ao falecido pai, como as serenatas e o cantar na Igreja que frequenta.

Sobre a valorização da cultura, ela reconhece que a Prefeitura, como órgão público, promove diversas atividades, oficinas e eventos gratuitos, como atualmente é a *Moenda da Canção*, um festival musical que, devido ao baixo incentivo fiscal do governo e sua entrada livre, no período mais recente, não tem conseguido trazer shows de artistas de projeção nacional, como foi em outros anos. Por isso, há, de modo geral, uma desvalorização pela população dos artistas locais. Conforme a Colaboradora 3 (03/06/2021), “muitas pessoas não valorizam a prata da casa, não valorizam a cultura que se faz aqui. É falta de valorização pelos próprios patrulhenses”.

Atualmente, ela é professora e monitora da escola APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Santo Antônio da Patrulha, onde trabalha musicalização com os alunos, com brincadeiras, jogos e atividades. A professora relatou que mesmo os alunos com sensibilidade ao toque e/ou audição possuem uma noção rítmica muito boa e que, a partir dessas atividades com música, eles desenvolvem coordenação e interação uns com os outros, o que mostra a importância da música não somente no aspecto cultura, mas também no desenvolvimento dos alunos.

O Colaborador 4 já foi secretário de cultura do município, desenvolveu diversos projetos tanto quando ocupava o cargo quanto fora dele e relatou-nos que, quando jovem, era bastante tímido. Mas, participando de um grupo de jovens da Igreja que frequentava, surgiram oportunidades de realizar encenações e, nesses momentos, ele se expressava realmente e percebeu seu gosto pelo teatro. Desde então, descobriu-se artista e realizou algumas oficinas de teatro em Santo Antônio da Patrulha. Ao falar sobre sua trajetória, temos o seguinte depoimento:

Eu sou ator, eu sou artista, é algo que eu sou, eu me descobri assim, não tem como eu estar fazendo outra coisa. É um trabalho de pesquisa, de criação, e apresentar é uma realização muito gratificante, mas o processo de criação, talvez seja o que mais me mantém ligado à arte, é fantástico. Então, independente de muitos períodos com muitas dificuldades financeiras, a gente segue fazendo porque é isso que a gente é (COLABORADOR 4, 07/06/2021).

Sobre as dificuldades financeiras, ele explica que o trabalho de artista de teatro ou de diretor, como ele também realiza, não é um trabalho formal, portanto não é assalariado. Ele assume contratos para atuar em determinado grupo por um tempo, mas não tem uma renda fixa. E muitas pessoas da sociedade não entendem o ser

artista com um trabalho, considerando a atividade como um *hobby* e não oferecem cachê algum. A categoria depende muito de políticas públicas que os projetam, o que pôde ser observado fortemente durante a Pandemia. Infelizmente, a projeção é de que a área de artes cênicas, em especial as atividades de teatro de pequenos grupos e em municípios menores, ficará suspensa, por um longo tempo, no que diz respeito à realização de atividades presenciais, por conta das medidas sanitárias e principalmente pela acentuação das dificuldades financeiras da população. Cabe destacar que as ações de artes, de modo geral, mostraram-se de suma importância para manter a população mentalmente sã, dentro de suas casas, justamente no período pandêmico vivenciado até o momento.

Dentro do município de Santo Antônio da Patrulha, é uma tradição muito forte, já há alguns anos, que baseada em um costume religioso europeu (português, de forma especial): a canção de *Terno de Reis*, que faz referência à história bíblica dos Três Reis Magos e sua chegada ao lugar onde se encontrava o menino Jesus recém-nascido. Essa tradição é mantida viva por pequenos grupos de pessoas que percorrem as casas das comunidades desde o dia 25 de dezembro até a véspera do dia 6 de janeiro, data em que se comemora o Dia de Reis. Durante todos os dias, à noite, o/um grupo de músicos chega de surpresa nas casas da comunidade e começa a cantar na rua até que o dono da casa o receba para ali comerem e beberem juntos o que é oferecido pelos anfitriões. É comum as famílias visitadas acompanharem esse grupo de músicos em novas visitas.

O Colaborador 5, já com idade avançada, relata com muito entusiasmo sobre como eram os Ternos de Reis, contando que participava na comunidade junto com seus amigos, sendo inicialmente levado por seu avô, que era o Mestre do grupo. Por volta de seus 40 anos, levava junto seus filhos e, segundo ele, todos os participantes (músicos, familiares e amigos) eram sempre bem recebidos nas casas visitadas. Algumas vezes, ganhavam presentes, festejavam muito tempo e iam embora das casas quando já era madrugada.

O grupo do qual participava acabou se findando devido à morte de vários membros sem que houvesse pessoas para darem seguimento. Ele contou sobre os bons momentos vividos nessa tradição como muita emoção, dizendo que guarda com ele as lembranças dos bons tempos de outrora. No entanto, acabamos de saber que, neste ano de 2021, por iniciativa do poder público municipal, através da secretaria de cultura, há iniciativas de resgate do Ternos dos Reis, o que esperamos realmente que possa ainda dar “bons frutos” e incentivar novas gerações a dar continuidade à tradição.

Considerações Finais

Realizar esta pesquisa proporcionou conhecer um pouco mais de expressões culturais de Santo Antônio da Patrulha, que permanecem ainda desconhecidas para muitos patruhenses. A falta de divulgação cultural, muitas vezes, não é culpa dos órgãos públicos, mas precisa ser uma tarefa assumida por todos os entes públicos e a população. Assim, podemos dar a conhecer aos mais jovens, incentivando e inserindo-os em um ambiente de valorização das produções artísticas, literárias da nossa cidade, do nosso Estado e Nação. Resgatar as histórias da população, das famílias do município faz com que aflore o sentimento de pertencimento local e a busca por preservar as manifestações culturais.

A cultura não é um supérfluo, mas tem uma importância em âmbito de difícil descrição. Isso porque ela está intrinsecamente ligada à vida das pessoas, às suas linguagens, aos seus sonhos e às suas perspectivas. Dessa forma, a valorização e a vivência de expressões culturais se constituem um importante índice de felicidade e

de saúde individual e pública. Por isso, cabe sim a destinação e a gestão de recursos públicos e privados para o fomento de atividades culturais, na contramão do que muitos possam pensar. Não é obrigação somente de artistas, entidades de cultura, secretarias de cultura, escolas, universidades [...], mas de todos perceber seu papel e ser protagonistas na manutenção da cultura como algo vivo e dinâmico, de preservação da história e de contribuição na construção de um futuro melhor.

Ao realizarmos o estudo apresentado neste texto, que passou por conversas com pessoas que já pesquisam as identidades culturais e a história do município, com representantes de instituições ligadas a questões culturais e artístico-literárias, com quem desenvolve alguma atividade de arte, percebemos que a cidade e as famílias foram se desenvolvendo, misturando, adquirindo e reformulando costumes na interlocução entre uns e outros. Assim, os costumes mais marcantes dos diferentes imigrantes foram se misturando e se reorganizando ao longo das gerações, ainda que muitas características de origens específicas e cultuadas ao longo de muitas gerações possam ser percebidas através das histórias, dos contos e das memórias dos mais antigos, nas produções literárias escritas e artísticas feitas por patruhenses.

Sendo assim, podemos afirmar que, através da arte, e principalmente da escrita, seja em formatos de contos, histórias curtas, trovas, canções, relatos de fatos e de costumes, memórias de vida de alguns, registros e monumentos da cultura de determinado local e época se mantêm preservados e continuam influenciando as novas gerações, que são as verdadeiras guardiãs de uma história constitutiva de uma população.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BARROSO, Véra Lucia Maciel. **História do Encontro Raízes**. 2020.

COSTA, Sérgio. **A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo**. *Tempo soc.*[online]. 2001, vol.13, n.1, pp.143-158. ISSN 1809-4554. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ts/v13n1/v13n1a10.pdf>>. Acesso em 06 set. de 2020.

LARAIA, Roque de Barros. O desenvolvimento do conceito de cultura. In: **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em:< <https://projetoaletheia.files.wordpress.com/2014/05/cultura-um-conceito-antropologico.pdf>> Acesso em 10 de jun. de 2021.

SAMPAIO, Ana Martha Machado. **Incentivo à leitura e preservação da cultura popular**. Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, v. 15, p. 1-8, 2008. Disponível em: <http://repositorio.febab.libertar.org/temp/snbu/SNBU2008_192.pdf>. Acesso em 12 de jan. de 2020.

SANTOS, José Rufino. **Zumbi**. São Paulo: Moderna, 1985.

SANTOS, Kamila Cunha; LEITE, Amanda Maurício Pereira. **Literatura afro-brasileira: possibilidades de uma consciência negra**. 2019, v.6, p.23-34. Palmas: Revista Humanidades e Inovação n.3. ISSN 2358-8322. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/832>>. Acesso em 06 set. de 2020.

WEBLER, Darlene. **Projeto Círculos de Leitura – Livros, vidas, histórias e memórias**. SisProj CULT-896. Sistemas FURG-Projetos e Programas. Disponível em: www.furg.br/sistemas Disponível em: [www.SSISFURG/SISPROJ - CULT – 896](http://www.SSISFURG/SISPROJ-CULT-896), 2020.

O EPITÁFIO COMO ELEMENTO DE REPRESENTATIVIDADE CULTURAL E MATERIALIDADE DISCURSIVA E SEU POTENCIAL DIDÁTICO

Cláudia Brandão Schwab*

1 Introdução

O espaço cemiterial permite a reflexão sobre o que é memória, sobre patrimônio e cultura, sobre a relação do homem com a morte e seus rituais. Objeto de estudo já consolidado, conforme aponta Borges (s.d., p. 8) e como pode-se verificar com facilidade em qualquer pesquisa sobre o tema na Internet, os cemitérios são entendidos como “lugar simbólico que busca preservar identidades próprias” (BORGES, s.d., p. 2): oferecem um rico material de estudo, desde aspectos históricos, étnicos, sociais, religiosos e econômicos a questões relacionadas à língua e à linguagem. Cada túmulo ou jazigo traz um conjunto de símbolos, literais e/ou imagéticos e é sobre esses que se debruça o presente estudo, em especial sobre os epitáfios.

O epitáfio é a inscrição feita sobre as lápides tumulares. A palavra tem origem no grego antigo (*epitáphion*), derivado para o latim (*epitaphiu*), significando “sobre a tumba” (SANTANA, 2008, p. 2). Desde a antiguidade, os humanos utilizam epitáfios como forma de eternizar a vida: louvar as qualidades do morto, reafirmar o que ele foi em vida e seu legado. Variando em forma e conteúdo ao longo da história – tendo chegado a desaparecer no início da Idade Média – não mudam, no entanto, em seu objetivo: fixar a memória do morto, burlando a finitude da vida. Em geral, estão presentes a identidade do morto (nome, datas de nascimento e morte), dados sobre o que fazia em vida: poeta, músico, médico, seguido de uma oração ou do pedido de uma oração pela alma do defunto. São comuns a exaltação de suas qualidades (bom pai, esposa amorosa, filho exemplar). Para Clarival Valladares *apud*. ALMEIDA (2013 p. 51-52), os textos lapidares são fontes preciosas para o conhecimento da sociedade em cada época, carregando um caráter de “lugar de evocação da memória”. De fato, em uma breve caminhada pelos corredores de qualquer cemitério, é possível identificar uma variedade de formas e de conteúdos lapidares bastante rica.

O Cemitério Civil de Santa Vitória do Palmar foi inaugurado em 1889 e recebeu os restos mortais oriundos do cemitério antigo, que foi desativado por estar muito próximo ao centro urbano. Possui jazigos de falecimentos ocorridos desde os meados dos anos 50 do século XIX, ou seja, desde o período da fundação da cidade (SCHWAB, 2014, p. 20). Assim sendo, é possível encontrar entre seus muros o reflexo da nossa sociedade desde os seus primórdios. É de sua área mais antiga que foram selecionados alguns jazigos, com o objetivo de analisar seus epitáfios e as

* Cláudia é especialista em Ensino de Língua e Literatura (FURG), graduada em Letras-Português/Espanhol (UNITINS) e em Turismo (FURG). É servidora pública federal – RFB. Este texto teve orientação da Prof^ª Dr^ª Luiza Machado da Silva (FURG). Seu contato é: animam1di@hotmail.com

simbologias existentes nos mausoléus, a fim de demonstrar que este é um material sobre o qual podem se desenvolver atividades pedagógicas.

A análise irá limitar-se às questões linguísticas, com foco na análise de discurso (tendo como referencial os conceitos de Orlandi), muito embora seja possível desenvolver atividades transdisciplinares envolvendo outros campos, como artes, história, geografia, sociologia e meio ambiente, por exemplo. Cinquenta e uma lápides foram selecionadas dentre o material já estudado por mim durante a graduação em Turismo e outros jazigos identificados anteriormente, fotografadas durante pesquisa de campo e, agora, selecionadas de acordo com suas características textuais e/ou simbólicas.

Além da pesquisa de campo, este trabalho também exigiu pesquisa bibliográfica, cujo referencial inclui, essencialmente, artigos publicados em meio virtual, além de alguns livros que tratam de estudos cemiteriais, análise dos epitáfios e análise do discurso. Os dados levantados foram abordados através de um viés qualitativo descritivo. Está estruturado da seguinte forma: uma introdução que apresenta o trabalho proposto e indica a metodologia utilizada; um desenvolvimento, dividido em duas partes: uma, na qual se desenvolvem os conceitos de análise do discurso e materialidade discursiva e analisa-se brevemente o potencial cultural e simbólico do espaço cemiterial e outra, em que se detalham os epitáfios estudados e propõe-se o uso pedagógico desse material. Seguem-se as considerações finais e o referencial bibliográfico.

Este trabalho tem sua relevância justificada na quase inexistência de bibliografia sobre o Cemitério Civil de Santa Vitória do Palmar e, também, dos poucos registros sobre propostas pedagógicas a partir dos elementos cemiteriais. Também entendemos que a produção acadêmica acerca desse tema possa colaborar para o reconhecimento do valor histórico, cultural e social dos cemitérios, comumente alvos de abandono, vandalismo e descaso.

2 Discurso, representatividade cultural e os epitáfios

Nas palavras de Orlandi (2010, p. 10), “diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar. Ao falar, interpretamos. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem já estar sempre lá”. Não há situação na vida dissociada do uso da linguagem e da nossa capacidade/necessidade de interpretarmos algo. De darmos significado “a”. De compreendermos o significado “de”. E aí entra em cena o conceito de discurso: o discurso é nossa língua? É Linguagem? É a fala, em si? Discurso é “palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”: de novo, Orlandi (2010, p. 15). A autora afirma:

Levando em conta o homem na sua história, considera-se os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, [...] o analista do discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade (ORLANDI, 2010, p. 16).

O discurso é simbólico, nem sempre é apenas verbal (escrito ou falado): pode estar em uma imagem, em um conjunto de imagens, na associação de imagens e de sons e luzes (como no cinema, por exemplo). A linguagem vai muito além da palavra. E o enfoque deste trabalho é a linguagem cemiterial, a linguagem vinculada aos rituais sociais e religiosos da morte, dentro do espaço cemiterial, que inclui texto escrito e

imagens (fotos dos mortos, símbolos e signos os mais variados – de cunho religioso, cívico, antropomórfico, esculturas, gravações na pedra). Ao analisarmos um jazigo, devemos considerar sua arquitetura, os materiais utilizados a até mesmo a sua localização dentro do espaço cemiterial: “O leitor deve se relacionar com os diferentes processos de significação que acontecem em um texto”, ao fazer a análise de um discurso (ORLANDI, 2010, p. 70). No entanto, para não nos dispersarmos em uma análise mais ampla, que caberia, talvez, em um livro, limitamos o estudo aos epitáfios¹.

A opção pela arte tumular e seus signos é justificada: suas representações visuais são traduções de aspectos individuais e sociais da vida humana, de suas necessidades (BORGES, 2006, p. 204). Cemitérios são fontes de informações históricas e da identidade cultural dos grupos sociais onde estão inseridos².

O cemitério nos permite realizar múltiplos olhares sobre as sociedades, graças às diferentes expressões de identidades culturais particulares e/ou privadas que lá são representadas. Ele apresenta diferentes expressões de linguagem, tanto escritas como simbólicas, devido às diferenciações sociais que lá são identificadas. O cemitério antes de tudo é uma forma de preservação da memória particular e coletiva dos indivíduos de uma região. Todos os túmulos erigidos são propriamente uma forma de preservação desta memória (ARAÚJO, 2008, p. 48).

Por sua vez, os epitáfios podem ser entendidos como “testemunhos, que simbolizam a presença, definindo a identidade daqueles a quem se referem” (ALMEIDA, 2013, p. 53). Os textos lapidares, ainda segundo Almeida (2013, p. 57), “destacam-se como marcos da memória, janelas da lembrança. Funcionam, a exemplo das fotografias, como quadros a estimular a recordação, é uma forma de pertencimento, eternidade e perenidade”. Como tal, caracterizam-se como uma tradição discursiva cuja função é “a criação ou manutenção de uma representação simbólica de um ator social pertencente a uma dada época” e integram um sistema de gêneros discursivos relativos à morte (como os testamentos, convites para enterros ou missas) e vinculados aos rituais fúnebres (SANTANA, 2008, p. 5-6). A mesma autora, estudando epitáfios em cemitérios maranhenses do século XIX, ainda afirma que:

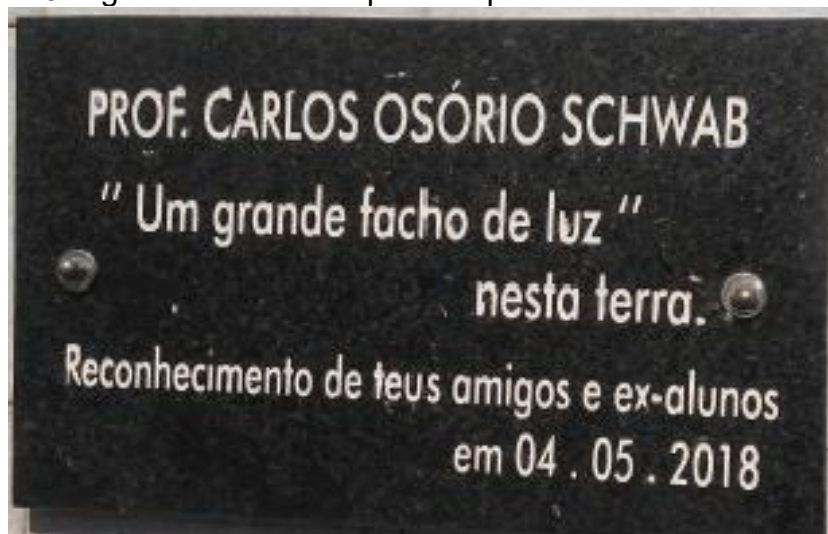
Por ser exatamente um instrumento de representação dos discursos sociais, verifica-se na escrita dos epitáfios um caráter de heterogeneidade em que elementos gráficos, imagéticos e textuais se unem na construção de um evento comunicativo. Essa escrita heterogênea, presente nos epitáfios representa a visão de mundo de um dado grupo social em um marco espaciotemporal específico e objetiva fixar no tempo e no espaço uma representação das identidades sociais da elite maranhense do século XIX, servindo ainda de memória documental (SANTANA, 2008, p. 711).

¹ Focamos este estudo no Cemitério Civil de Santa Vitória do Palmar e nos jazigos existentes em sua área mais antiga, tendo como base pesquisa realizada entre 2012 e 2014 para a obtenção do grau de Bacharel em Turismo pela FURG.

² Aqui considero o conceito de identidade de Carlos Brandão: como produto da oposição e do contraste, como reconhecimento da alteridade, da diversidade social. Somos diferentes, assim, buscamos identificar o que nos aproxima de um grupo e o que diferencia este grupo de outros: o que me faz pertencer a um grupo e não a outro (construção de um conjunto de símbolos e, dentre desses, os que me identificam como ser, como grupo, como raça ou nação) (BRANDÃO, 1986, p. 42-43).

Essas características dos epitáfios e do discurso expressas em monumentos tumulares são possíveis de se identificar nas imagens abaixo (figuras 1 e 2), ambas de homenagens póstumas feitas a professores:

Figura 1 – Jazigo da Família Vasques – lápide em memória de um professor



Fonte: acervo pessoal da autora

Figura 2 – Jazigo de Domingos Perfetto: “À memória do maestro Domingos Perfetto saudoza homenagem de seus alunos – 1920”



Fonte: acervo pessoal da autora

A materialidade do discurso dos epitáfios está, como se vê, não só na palavra como, também, nos símbolos utilizados (a lira existente no jazigo do maestro Perfetto representa a música). E através do que está expresso, direta ou indiretamente em cada um desses epitáfios, sabemos que aqui viveram um maestro de origem italiana e um professor de origem alemã, ambos queridos e respeitados por seus alunos. Suas memórias estão preservadas em seus monumentos funerários. Para Fernando Catroga:

[...] a sociedade se move por um desejo de eternidade. E, como ela se sente e quer ser imortal, é-lhe igualmente inaceitável que os seus

membros — e, mais dramaticamente, aqueles que a encarnam e com quem ela se identifica — estejam destinados a desaparecer! (CATROGA, 2010, p. 165)

Catroga ainda segue: “se ontologicamente a morte remete para o não-ser, é na memória dos vivos, enquanto imagens suscitadas a partir de traços com referente, que os mortos poderão ter existência (mnésica)” (2010, p.166) e que diante da incompreensão da morte, a memória é como um “protesto compensatório”. No entanto, antevemos nosso próprio fim na morte alheia e, ao recordarmos o morto, mesmo que de forma dissimulada, pensamos é na nossa própria morte e, ao representá-lo, antecipamos nosso desejo de perpetuação. Por isso podemos falar de uma “poética da ausência”, em que o simbolismo visa “edificar memórias e dar uma dimensão veritativa ao ausente” (CATROGA, 2010, p. 167-168).

3 Os epitáfios e seu potencial didático

Estabelecida a relevância do espaço cemiterial e dos monumentos funerários como elementos de memória e os epitáfios como gênero discursivo, representativo da identidade dos grupos sociais que os produzem, vamos à análise do corpus específico dessa pesquisa, ou seja, os epitáfios selecionados dentro da área mais antiga do cemitério Civil de Santa Vitória do Palmar e o potencial de elaboração de atividades pedagógicas a partir de seus elementos.

A figura a seguir (figura 3) apresenta cinco lápides datadas do final do século XIX, primeiros anos do século XX. Nelas, podemos observar formas bastante usuais de epitáfios: “aqui jaz”, “aqui repousam os restos mortais”, “jazigo de”. Os nomes dos mortos, suas datas de nascimento e morte, pedidos de oração ou manifestações de saudade. Pode-se, a partir delas, analisar a evolução da língua portuguesa: o uso de consoantes dobradas, do “e” e “o” no lugar de “i” ou “u” (falleceo, mortaes, ella, annos). Algumas lápides trazem alegorias a partir das quais é possível trabalhar os símbolos cristãos e seus significados.

Podemos verificar que a maioria dessas lápides apresentam a forma “elle”, ou “ella”, no entanto, uma tem o registro com apenas um “l”. Da mesma forma, vemos “falleceo” e “falleceu”. É possível pesquisar as alterações oficiais da ortografia da língua portuguesa ao longo da história, verificar se as duas formas eram aceitas ou se as diferenças em lápides feitas no mesmo período se devem a erros na grafia. Outro questionamento interessante: as formas abreviadas dos meses (fev^o, ou fevr^o, para fevereiro, ou ainda 8br^o no lugar de outubro, como vemos na Figura 4) ou o uso do apóstrofo – d’abril, d’amor – eram utilizadas em qualquer tipo de documento ou apenas em epitáfios, para otimizar o espaço na lápide? Esses estudos podem incluir questionamentos sobre a razão dessas alterações, sobre os processos de evolução das línguas, como e se os alunos perceberam a última reforma ortográfica, como se dão os processos de evolução linguística.

Figura 3 – lápides anos finais séc XIX – início séc XX³



Fonte: acervo pessoal da autora

Algumas lápides possibilitam uma abordagem de interpretação do texto, considerando-se contextos históricos e sociais do período de sua produção. É o caso da Figura 4. A primeira lápide tem o seguinte texto: “Felicidade Cardoso de Brum Falleceo a 8 de 8br de 1876 com 66 anos de idade. Propriedade de José Maria Alvaris”. Nesse jazigo, há outras duas lápides (Figura 5). Se procurarmos em outros jazigos de nosso cemitério e em referências feitas na bibliografia sobre o tema, não se encontra esse texto em uma lápide de mármore, ricamente entalhada nesse período ou em outro, nem em qualquer tipo de lápide: “Propriedade de”. O jazigo é de alguém ou de alguma família, ou “aqui jazem” ou “lugar de descanso eterno de”. O que é propriedade do senhor Alvaris? O jazigo? E por qual razão essa informação não está nas outras duas lápides? O teor dos epitáfios, como já visto, refere-se ao morto. Então, abre-se aí a possibilidade da seguinte compreensão: Felicidade, nascida em 1810, era propriedade de Alvaris? Quem era Felicidade? Para quem e o quê, à época, cabia o conceito de propriedade? Da pesquisa histórica à produção textual, é possível chegar a diversas atividades de cunho pedagógico apenas a partir desse jazigo.

³ Da esquerda para direita, em sentido horário: “Jazigo eterno de Carolina Joaquina Oliveira Borba Fallecida em 19 abril de 1902 com 78 anos d’idade Orai por ella”; “Tributo d’amor conjugal – Domingos Amaral Nasceu a 23 de fevº de 1818 Falleceo a 11 d’abril de 1875 – Orai por elle”; Jazigo de D^a Anna Maria Rodrigues Vianna. N. A 4 de agosto de 1854. F. A 19 de junho de 1881. Orai por ella.”; “Aqui jazem os restos mortaes de minha querida mãe Florencia F. Corrêa. Fallecida a 12 de novembro de 1869. Con 83 annos de edade Rogamos por ela”; “Aqui repusão os restos mortaes de Phelomena Borges Romariz Falleceu a 27 de maio de 1879 com 30 anos. Uma lágrima de saudade”.

Figura 4 – Jazigo de felicidade Cardoso de Brum e suas 3 lápides⁴



Fonte: acervo pessoal da autora

Outros dois epitáfios que dão margem a trabalhos de interpretação e produção textual são os de Sarita Gutierrez e Rosalinda (figura 5). No de Sarita, lemos “Sarita Gutierrez Silvera Te fuiste de nuestro hogar y nos dejaste sin darnos un beso. Tus padres y hnos. Q.E.P.D y com Jesus”. Como esse, encontramos vários jazigos cujos epitáfios estão em espanhol, alguns em italiano e há, pelo menos, um em francês e um em alemão, além de alguns em árabe. Essa variação pode dar espaço a trabalhos cujo enfoque seja a formação étnico social de nossa cidade (para os quais uma análise dos sobrenomes encontrados também pode colaborar). Mas o epitáfio de Sarita também foge do padrão: ela não foi tirada do lar pela morte, ou por alguma tragédia. Sarita *se fué. Así de simple, sin besos*. Abrem-se diversas possibilidades de como e por que Sarita partiu, se há uma mágoa no texto, não com a morte, mas com a partida de Sarita. Vejo aí um potencial para a produção textual. Além da análise do espanhol e suas abreviaturas: *hnos*, por *hermanos*. As formas *Q.E.P.D.* (*Qué esté em paz de Dios*) – busca de outras abreviaturas e seus significados.

Ainda na figura 5, podemos ler: “A Rosalina Da família Manuel Barberena Nossa gratidão”. Além disso, uma foto, de uma mulher negra. Mais uma vez, a proposta é de interpretação-criação: quem foi Rosalina, o porquê não tem sobrenome (em contraste com o sobrenome daqueles que lhe devem gratidão), nem data de nascimento e morte. Em sociologia ou história, poderiam se trabalhar as condições de trabalho em nossa cidade, as relações familiares, a escravidão moderna.

⁴ “Felicidade Cardoso de Brum Falleceo a 8 de 8brº de 1876 com 66 annos de idade. Propriedade de José Maria Alvaris”; “Manoel propicio Pereira Nasceu a 31 de janeiro de 1860 e falleceu a 8 de fevereiro de 1871”; “Manoel José Pereira Nasceu á 6 de maio de 1823 Falleceu á 5 d’agosto de 1881 Tributo d’amor conjugal”.

Figura 5 – Sarita e Rosalina

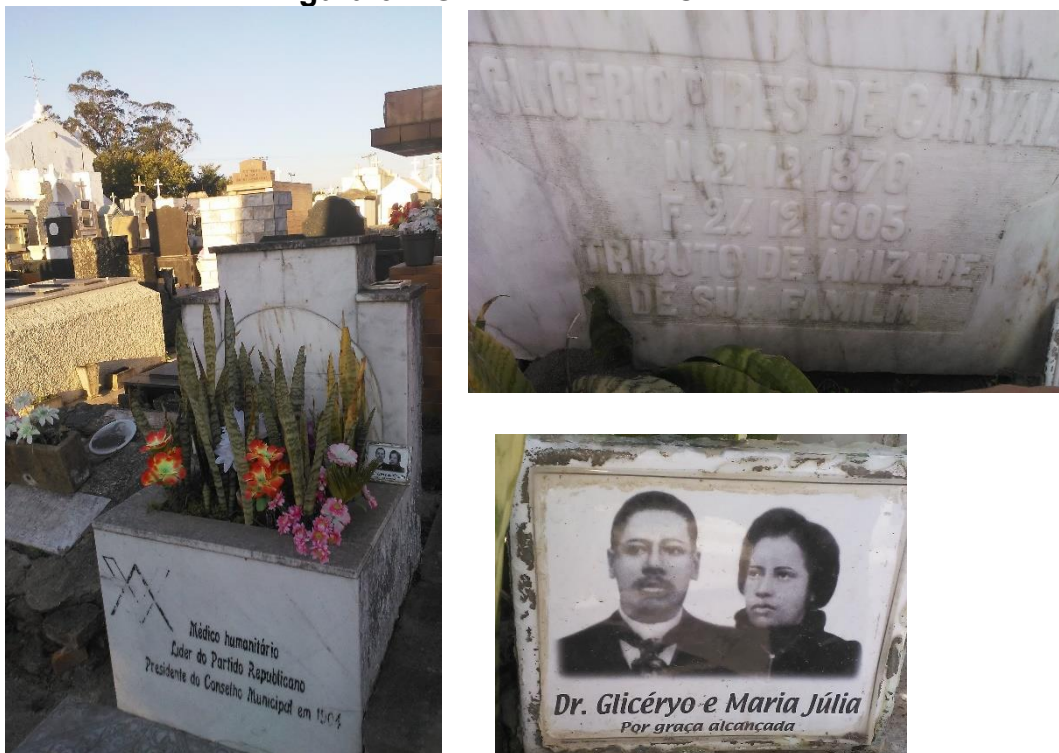


Fonte: acervo pessoal da autora

Outro jazigo que possibilita uma abordagem didática é o do médico Glicério Pires de Carvalho (figura 6). Nascido em 1870, antes da abolição da escravatura e antes da Lei do Ventre Livre, foi médico, maçom e líder municipal do Partido Republicano, sendo negro. Em seu jazigo, há testemunhos de graças alcançadas e a Casa Maçônica local é que zela pelo seu túmulo⁵. A rua onde está localizado o Campus da FURG em Santa Vitória do Palmar tem o seu nome. A simples história de vida desse homem é passível de pesquisa histórica, a história e os símbolos da maçonaria são outros temas, além de aspectos relacionados à escravidão e à Proclamação da República no Brasil. O jazigo apresenta o símbolo da maçonaria, tem espadas de São Jorge plantadas – planta vinculada a rituais de religiões de origem africana e há a crença de que o espírito do médico realiza milagres de cura (perceptível no azulejo com os dizeres “por uma graça alcançada”), o que abre margem para o estudo da religiosidade e de suas múltiplas formas e manifestações.

⁵ Dados sobre o jazigo e as histórias sobre o médico são encontrados em: SCHWAB, Cláudia. *O Cemitério Civil de Santa Vitória do Palmar: potencialidades do turismo cidadão para um espaço de memória*. Trabalho de Conclusão de Curso graduação – FURG, Santa Vitória do Palmar, 2014

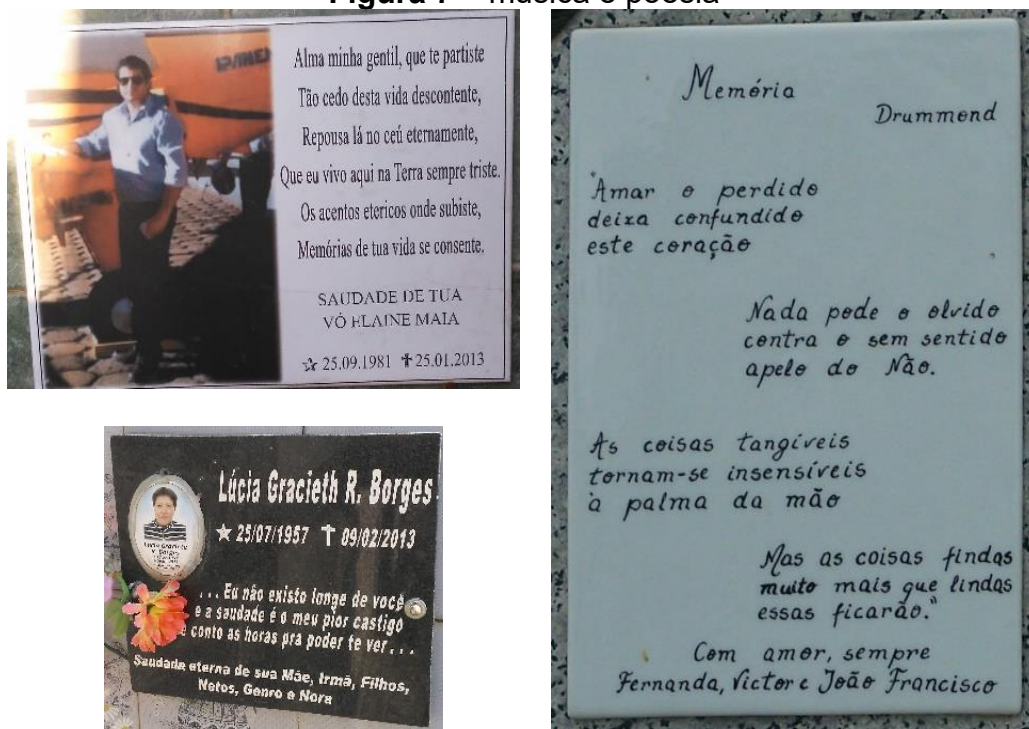
Figura 6 – Glicério Pires de Carvalho



Fonte: acervo pessoal da autora

Há epitáfios que incluem poemas, ou parte deles (Memória, de Drummond; um soneto de Camões, um trecho de letra de música – figura 7). A análise da relação desses textos com a situação da morte e da saudade é outra atividade possível, bem como a busca de outros textos que possam servir de epitáfio.

Figura 7 – música e poesia



Fonte: acervo pessoal da autora

As imagens que encontramos na arte funerária são ricas em significados e uma pesquisa acerca desses símbolos – coração, palma, âncora, flores, cruz, rosas, círculo, além da simbologia cívica, relacionada ao positivismo e à vida civil – permite abordar questões históricas e linguísticas.

Os espaços cemiteriais são lugares onde memória, história e sociedade estão representados nos mais variados aspectos e em cada detalhe e, como tal, podem ser vistos e trabalhados: aqui, tratamos apenas dos epitáfios como material didático que possibilita múltiplas abordagens pedagógicas, se formos capazes de percebê-los, como afirma Pedrazzi (2017, p. 22): “Como também um arquivo da humanidade, onde constam referências das pessoas, suas famílias e seus valores, o espaço do cemitério tem, no epitáfio, um meio de ler a cultura e as representações do sujeito”.

4 Considerações Finais

A relação que estabelecemos com os cemitérios é ambígua: fora de nosso lugar de residência, somos capazes de identificá-los até mesmo como atrativos turísticos: em Buenos Aires, é natural visitar-se o Cemitério da Recoleta, ou o Père-Lachaise (Paris) e o de Highgate, em Londres. E lá vai o turista procurar o jazigo de Evita Péron, do poeta Victor Hugo ou de Karl Marx. Isso como marco histórico, reconhecimento cultural, turismo.

Já o nosso cemitério, aquele onde estão enterrados os nossos seres queridos e próximos, parece-nos lúgubre e triste. Normalmente vamos ao cemitério local para despedirmo-nos de alguém, com um sentimento de pesar e saudade. Assim, deixamos de olhar à volta com o olhar curioso do visitante despreocupado. No entanto, há turistas que vêm a Santa Vitória do Palmar visitar o jazigo do caudilho Gumercindo Saraiva⁶.

O que proponho neste trabalho é que façamos o exercício de “mudar o olhar” sobre os espaços cemiteriais: mais do que o local de descanso dos restos mortais de quem já não vive, os cemitérios dão testemunho da nossa história e da sociedade em que vivemos. E o cemitério objeto deste estudo cumpre muito bem esse papel, por ser o principal local de enterramento desde os tempos da fundação da cidade. Há outro cemitério na zona rural, na localidade de Curral Alto, e alguns enterramentos em estâncias e fazendas antigas do Município. Certamente encontraremos aí, também, material de interesse para estudo e propostas didáticas. Infelizmente, ainda não foi possível trabalhar esses espaços – o que se pretende fazer futuramente.

Acreditamos que o apresentado comprova aquilo a que me propus: caracterizar os epitáfios como materialidade discursiva e identificar seu potencial didático. Essa análise não se esgota aqui, pretendendo ser apenas uma provocação e um convite para que outros pesquisadores e educadores pensem nas possibilidades de utilização desse material. E deixamos, como inspiração, a imagem da singela lápide de Carolino Martines. Orai por ele.

⁶ Dados sobre Gumercindo Saraiva e seu jazigo são encontrados em: SCHWAB, Cláudia. *O Cemitério Civil de Santa Vitória do Palmar: potencialidades do turismo cidadão para um espaço de memória*. Trabalho de Conclusão de Curso graduação – FURG, Santa Vitória do Palmar, 2014.

FIGURA 8 – Jazigo de Carolino Martines



Fonte: Acervo pessoal da autora

Referências

ALMEIDA, Marcelina das Graças de. Epitáfios: a imagem escrita da saudade. *Domínios da imagem*, Londrina, v. 7, n.13, Londrina, UEL, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/18559/pdf_4>.

Acesso em: 6 jun. 2020.

ARAÚJO, Thiago Nicolau. *Túmulos celebrativos de Porto Alegre: múltiplos olhares*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2290>> Acesso em: 05 jun. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. 1986. *Identidade e Etnia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 173 pp.

BORGES, Maria Elisia. Cemitérios brasileiros: local de pesquisa artística, comunicação e interação. In: *Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte*, 25, 2006, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: C/ARTE, 2006. p. 200-207. Disponível em: <http://www.cbha.art.br/coloquios/2005/Anais_2005.pdf> Acesso em: 05 jun. 2020.

_____. O Cemitério como Museu a Céu Aberto. Disponível em: <<https://www.artefunerariabrasil.com.br/wp-content/uploads/2019/08/texto-final-cem.-museu-imagens-da-morte-2016.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2020

CATROGA, Fernando. O culto dos mortos como poética da ausência. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 12, n. 20, p. 163-182, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/download/11315/6752/0>> Acesso em: 05 jun. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/48275190053/Downloads/ORLANDI Eni P Analise do discurso Princi.pdf](file:///C:/Users/48275190053/Downloads/ORLANDI%20Eni%20P%20Analise%20do%20discurso%20Princi.pdf)>

>. Acesso em: 03 mai. 2020.

PEDRAZZI, Fernanda Kieling. O epitáfio como lugar de discurso no monumento cemiterial. *Interfaces*, Santa Maria, v. 8, 2017. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5208>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SANTANA, Fabíola de Jesus Soares. A Tradição Discursiva Epitáfio em Lápides Tumulares do Século XIX. *Soletras*, v.8, n. 15, São Gonçalo, 2008. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4837>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

CHARGES 2020: Um olhar sobre sentidos em movimento

Ângela Inês Maieski*

Palavras Introdutórias

Charges apresentam uma característica peculiar, na medida que resumem em um quadro uma variedade de informações e sentidos, que podem ser simples como um esboço ou repleto de sutilezas e com técnica elaborada. Não há neutralidade nas charges, pois elas estão eivadas de ideologia, agregando crenças e costumes pertinentes a quem as produz. Como reflexo dos fatos contemporâneos, são costuradas através dos fios da história e da memória, produzindo um discurso que surge de experiências prévias e de inscrições socioculturais. Conforme Pêcheux (1997) indica na sua Teoria da Análise do Discurso, não há como dissociar sujeito, história e linguagem.

O humor é um recurso usual das charges, assim como a crítica a determinados fatos sociais, com destaque para aqueles cujo mote seja a política. A crítica, seja ela uma “vestimenta” ou uma ação, apresenta um demarcado caráter ideológico. Neste artigo, são apresentadas visões de diferentes chargista sobre o governo federal do Brasil.

A Análise do Discurso pecheutiana parte do princípio de que a linguagem se materializa com base na ideologia. Assim, são postos tanto um modo de produção social, quanto um intercâmbio, um espaço de confronto ideológico, sendo a linguagem constituída por processos históricos e sociais. A materialidade discursiva se realiza pela língua e o texto concretiza o discurso. A comunicação através da charge é rápida, já que condensa a informação e desponta sobretudo quando há uma crise política. Já discursivamente, a charge tende a ser repleta de sentidos que falam diferentemente aos seus leitores.

Considerando contextos sociais e históricos, no gênero charge, as linguagens imagéticas, o não verbal, tendem a se sobrepor às palavras, especialmente por mobilizar mais sentidos e instigar os sujeitos-leitores a trilhar diversos caminhos de interpretação. Nessa medida, cabe observar as ponderações de Indusky (2010) no que diz respeito às tratativas sobre a língua para além do linguístico e estrutural:

[...] a língua com que a AD trabalha mobiliza não só constituintes linguísticos, mas também e fortemente noções que são alheias à língua sistêmica, tais como sujeito e interlocutor, elementos esses que se fazem presentes na língua da enunciação. Por outro lado, a língua

* Ângela é especialista em Língua, Linguagem e Ensino (FURG), tendo atuado como professora do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, em Novo Hamburgo, até 2020. Este texto teve orientação da Prof^a Dr^a Darlene Arlete Webler (FURG), a partir do seu TCC na Especialização citada. Seu contato é: amaieski@sinos.net

da AD também convoca noções que são estranhas tanto à língua sistêmica quanto à língua das teorias da enunciação, como, por exemplo, contexto sócio-histórico, ideologia, inconsciente, para apenas mencionar algumas delas (INDURSKY, 2010, P. 4).

O gênero textual apresentado pelas charges é um atrativo para leitores das mais diversas idades e formação, não exigindo conhecimento da linguagem formal e permitindo interpretações diversas, de acordo com as condições de produção discursiva¹ dos diferentes sujeitos. O caráter atrativo, em geral, se dá em função de aspectos de arte, de cores e demais elementos que se destacam nos textos *chárgicos* em veículos jornalísticos e nas redes sociais. É o que comumente se diz que “salta aos olhos”, pois mobiliza informações de senso comum, mas também de caminhos interpretativos intertextuais e interdiscursivos, os quais estabelecem relações dialógicas entre uma ideia e outra.

1 – Leitura Interdiscursiva da Charge

O conhecimento empírico adquirido através de filmes, de histórias orais, de símbolos da pátria ou imagens amplamente divulgadas permite que a maior parte das pessoas consiga perceber sentidos, mesmo que de forma superficial. Considerando os estudos discursivos, não será uma interpretação pró-forma, direta ou simples, linguístico-textual, em que somente a superfície linguística e contextual imediata é levada em conta. Na perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso (AD), os percursos analíticos consideram aspectos históricos e ideológicos, por isso, a interpretação está para além da intertextualidade e sim para a interdiscursividade, pois, como diz Orlandi (2009, p. 33), “O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”.

Contextualizar determinados eventos ou situações veiculadas nos meios de comunicação através de reportagens, editoriais ou até mesmo de crônicas produzidas por colunistas ou colaboradores é um exercício amplamente utilizado pelos chargistas, que adicionam, muitas vezes, dados históricos, geográficos, sociais, políticos, etc. Esse conhecimento é um repositório adquirido e compartilhado tanto por sujeitos-autores quanto sujeitos-leitores de jornais e outros veículos de comunicação, que diante de materialidades discursivo-textuais do gênero charge, que mesmo apresentando uma imagem sem personagens e/ou sem palavras, podem perceber a clara indicação de determinada figura central a qual se destina a crítica. Assim, os diferentes sujeitos – chargistas e leitores – mobilizam sentidos a partir de suas inscrições sociais, históricas, ideológicas e culturais, produzindo interpretações permitidas pelas suas condições de produção discursiva, que, grosso modo, se vinculam às possibilidades de leitura de mundo. Nessa medida, não há leitura única, mas leituras em diferentes níveis de um mesmo objeto discursivo prenhe de sentidos.

2 – Leitura de Charges na perspectiva discursiva

O intrincado e complexo discurso político da atualidade se descolou da fala pública tradicional e adentrou a fala privada, corporativa, associativa, sindical e tantas outras que vão dando voz por direito, manifesto na liberdade de expressão através de

¹ As condições de produção discursiva é uma noção muito importante na Teoria da Análise Discursiva pecheutiana, que diz respeito às inscrições históricas, ideológicas, culturais, sociais [...] dos sujeitos que ‘permitem’ ler e produzir discursivamente.

diferentes meios de comunicação com peças midiáticas que nem sempre utilizam a linguagem verbal, dando preferência para imagens que “falam” sem palavras.

Aquele que habitualmente acompanha o trabalho de determinados chargistas percebe facilmente que alguns, de perfil conservador ou progressista, ao se depararem com determinados fatos ou atitudes, os quais julgam, por sua própria conduta moral, como nefastos ou contraditórios, expõem-nos nos seus trabalhos, independentemente de serem torcedores do mesmo time².

Considerando que as charges são textos constituídos, em sua maioria, por desenhos satíricos rotineiramente apresentados em jornais que podem ter circulação global, para o presente trabalho, a escolha da materialidade de análise foi de charges com a temática política da percepção da imagem do governo federal no exterior e no Brasil, em 2020.

A palavra francesa *charge*, na tradução literal e de acordo com o dicionário Michaelis, significa “carga”, “encargo” e “incumbência”. Os chargistas e caricaturistas carregam nas críticas, nos traços de caráter ou fisionômicos, com destaque para os pontos que consideram mais relevantes para passar sua mensagem interpretativa. Não são meros desenhistas, pois precisam de toda uma bagagem cultural e histórica, de apurada capacidade de ler realidades, aliadas à criatividade para apresentar em uma imagem inúmeras informações que darão o tom para o seu discurso. Conforme já indicado anteriormente, neste estudo, as charges serão analisadas sob as concepções da teoria da Análise do Discurso, de linha francesa, o que significa observar cuidadosamente aspectos interdiscursivos, em âmbito histórico, ideológico, cultural, social e político. Para fins de apresentação das charges e respectivas análises, optou-se por organizá-las em diferentes subitens.

2.1 As Charges e a reeleitura da Bandeira do Brasil

A charge de Cole (2020) é um exemplo que utiliza linguagem não verbal, mas fala através de cores e linhas/formatos que representam a bandeira do Brasil, em uma releitura adaptada para o período de Covid-19. De modo geral, há um discurso crítico em relação ao contexto político nacional.



Fonte: COLE, Lo. The Economist. (UK/USA) 11 abr.2020.

A figura do homem, no centro da charge, com a cabeça enterrada lembra um avestruz, que, no imaginário popular, ao “esconder” a cabeça, é associado ao medo, à covardia, à fuga no enfrentamento de um problema. No entanto, é importante destacar que o avestruz, na verdade, ao fazê-lo, está em busca de alimento ou camuflagem. A associação do homem, que está com a faixa presidencial, com o avestruz, que esconde sua cabeça na terra, materializa um discurso de que o chefe

² Torcedores de determinado time tecem críticas ao seu time, quando há situações com as quais não concordam, como, por exemplo, determinadas estratégias colocadas em prática pelo técnico.

do Estado brasileiro se acovarda diante de questões contextuais de governo. Trata-se de um comportamento inadequado, na medida em que cabe a ele fornecer as diretrizes diante da grave crise que o país enfrenta em decorrência da Pandemia, assim como ser “direção” para todos os demais temas de Estado.

O desenho central da bandeira sofre uma modificação: no lugar do círculo azul com estrelas que representam as unidades federativas (Estados e Distrito Federal) e a faixa com a escrita positivista “Ordem e Progresso”, a bandeira ganha as espículas ou spikes, característicos da temida Covid-19 (Coronavírus detectado em dezembro de 2019, na China, e em fevereiro de 2020, no Brasil). Este é responsável pela condição de pandemia, declarada em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e tem desafiado as diferentes nacionalidades do planeta a mudar hábitos para conter a disseminação desse tão forte vírus e preservar a vida. Lamentavelmente, no cenário nacional, o grupo hegemônico do executivo é adepto do negacionismo³ e tem se mostrado inábil nos encaminhamentos necessários para o enfrentamento da Covid-19 no Brasil, tanto nas questões de saúde pública, de orientações sobre hábitos sociais, quanto nos aspectos econômicos.

Entre os sentidos que podem ser mobilizados a partir do discurso da charge em análise, está o sentido de que o Presidente da República do Brasil se esconde do Coronavírus, como o avestruz popularmente o faz e é caracterizado em inúmeros desenhos. Com a cabeça próxima ao chão, o avestruz deixa aparente apenas a parte coberta de penas, que se assemelha aos arbustos do seu habitat, utilizando-se de uma camuflagem para se manter a salvo. O esconder-se do Presidente pode ser relacionado a questões de ordem ideológica sobre seu papel como chefe executivo do Estado que, conforme previsto pela Constituição Brasileira, serve prioritariamente aos interesses da nação, constituindo-se como uma democracia em que os direitos e deveres são assegurados igualmente a todos os brasileiros; deve garantir relações de respeito com os demais poderes da União (Legislativo e Judiciário), bem como com as Unidades Federativas e Distrito Federal; deve manter relações de cordialidade e de respeito com outras nacionalidades, garantindo a autonomia política e econômica. Sendo assim, o esconder-se pode ser interpretado como uma prática de esquivar-se desse papel, já que suas falas e posições frequentemente assumem direções diferentes do que acima mencionado. O conceito de Cidadania vem sendo desvirtuado. Aparentemente, há um saber segundo o qual uns (pessoas, grupos, interesses) são superiores a outros e, assim, merecedores de privilégios especiais. Nessa mesma linha, está a percepção equivocada de, por exemplo, renegar (desconsiderar) a condição de Estado laico ao implementar concepções e interesses de grupos evangélicos; ao interferir fortemente em órgãos de investigação policial e/ou de atuação em questões ambientais, com motivação pessoal ou de aliados; de estimular ideias preconceituosas de ordem étnico-raciais, de gênero e outra; de colocar o Estado brasileiro em posição de subserviência diante de interesses econômicos do executivo estadunidense; e/ou de assumir posições, no cenário internacional, nem sempre de interesse nacional.

Outro sentido que pode ser mobilizado, a partir da charge de Cole, considerando que o avestruz busca pequenos insetos para alimentar-se ao baixar a cabeça, é que o presidente se alimenta do Coronavírus, que pode ser interpretada como aquele que se aproveita da ignorância do povo. A ampla circulação de Fake News, que proclama ser possível a prevenção contra o coronavírus através de medicamentos não comprovados ou fórmulas milagrosas que podem ser letais, atesta

³ Negacionismo é a negação da realidade para se esquivar de uma verdade desconfortável ou se recusar em aceitar uma realidade empiricamente verificável com validação do consenso científico.

que há uma lacuna no rol de conhecimentos necessários para perceber quando um discurso não tem fundamentação científica. E milhares de pessoas compartilham, sem refletir, sem analisar os fatos, sem pensar que a ciência exige estudo, pesquisa, testagem e comprovação.

Cabe observar ainda que *Corona* vem do latim *Coroa* e por isso o formato circular com espículas na charge. Nessa medida, pode se associar simbolicamente a um desejo do presidente e/ou seu grupo de ocupar uma posição absoluta de quem usa coroa – em um sistema monárquico, cujos descendentes são herdeiros naturais dessa posição. Tal interpretação é possível levando em conta muitos dos comportamentos do presidente e de seus filhos em relação ao poder, em uma espécie de compartilhamento desse e naturalização de discursos, posturas e tomadas de decisões. Em relação a essas associações, em uma perspectiva discursiva, cabe pensar sobre aspectos que permitem fazê-las. Nas palavras de Orlandi (2009), tem-se que:

O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória. Nessa empreitada, descrição e interpretação se interrelacionam (2009, p. 60).

O processo de interpretação em que é possível fazer associações da figura presidencial da charge ao avestruz que esconde a cabeça, ao conjunto de ideias que alimentam o fanatismo popular, à dinâmica monárquica etc. se assentam em sentidos mobilizados a partir de uma memória social – aqui dos sujeitos autor e leitor. Nessa relação são constitutivas a linguagem, o sujeito e a história. Cabe destacar que a Análise do Discurso não é blindada na imobilidade, não é estática ou mecânica nos seus percursos analíticos. É uma teoria que se reveste de outros e diferentes conhecimentos, e é constantemente construída e reconstruída através da memória e da historicidade.

Os aspectos enunciados na charge fazem parte do cotidiano. A temporalidade é uma das características desse tipo de trabalho, porém muitas das atuais produções provavelmente se tornarão atemporais. A política nunca esteve tão presente no ideário brasileiro, com contraposições de ideias, muitas vezes, atravessadas por concepções extremistas, fanáticas e, principalmente, preconceituosas. A ela (política) estão associados contextualmente a vivência global de pandemia pelo Covid-19.

A Pandemia é uma experiência que alguns poucos centenários vivenciaram no início do Século XX, com o evento da Gripe Espanhola. No atual momento, o sarcasmo está presente nas charges e ganha apoio em situações inusitadas, que são vivenciadas ora por um, ora por outro político. Aqui é importante referir a saída de dois Ministros da Saúde e a escolha de um militar à frente do Ministério como interino, em maio de 2020, posteriormente nomeado titular, situação que se mantém até o fechamento deste artigo (novembro/2020). A saída dos antecessores ocorreu porque ambos se posicionaram a favor da ciência, contrários à crença negacionista defendida pelo presidente, que (re)desdenhou a Pandemia, não admitindo ser desautorizado.

A ideologia se expressa no discurso e Orlandi (2006, p. 2) diz que um discurso autoritário o é pelo seu funcionamento, não é uma questão moral. É uma questão linguístico-histórica, ideológica, que constitui o discurso. Não há sujeito sem ideologia e ela é perpassada pela memória, engendrando sentidos de outros usos ou contextos sociais. De acordo com Orlandi (2006), temos várias memórias: a *memória discursiva* ou interdiscurso (Pêcheux) da fala sem nome; a *memória institucional* ou arquivo,

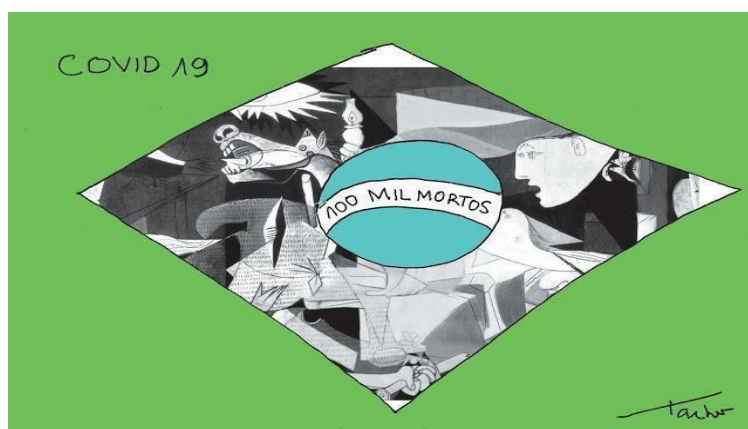
alimentada pelas Instituições como escolas e eventos; a *memória metálica*, produzida pela mídia, pelas novas tecnologias e pela máquina, não pela historicidade. Todas essas memórias estão representadas em uma única charge.

Considerando o percurso de análise feito até aqui sobre a charge, pode se observar que: a *memória metálica* está posta pela finalidade e formato de publicação da charge, produzida e veiculada na mídia, com linguagem não verbal e com muitos indícios simbólicos sobre o contexto atual; a *memória institucional* está representada pela indicação de elementos referentes ao sistema presidencialista no Brasil, com a apresentação da bandeira (ainda que reinterpretada) e de um homem com a faixa presidencial – o que integra a institucionalidade e a história oficial; e a *memória discursiva* que permite articular diferentes elementos a partir da releitura da bandeira nacional e fazer associações de ordem histórica e ideológica – essa memória é que mais nos interessa no presente trabalho. Sendo assim, é adequado destacar que, a partir da memória discursiva, coloca-se mais amplitude e profundidade no processo reflexivo e de mobilização de sentidos.

Em linhas gerais, as charges falam sobre assuntos rotineiros que pululam diariamente na mídia e no cotidiano das pessoas, produzidos discursivamente a partir de sujeitos, que são formadores de opinião, como: políticos, empresários, juristas, ambientalistas e mais uma gama infindável de vozes. Cabe salientar que, ainda que se trate de sujeitos-autores (chargistas e caricaturistas) que produzem as charges, são os sujeitos-leitores que mobilizam sentidos e fazem o percurso de leitura e interpretação dos discursos da charge – e ambos falam, leem e interpretam a partir de suas condições de produções discursivas.

2.2 Picasso – Crítica Atemporal

Tacho, um artista do traço, assim como Lo Cole, também fez uso da bandeira. Optou por uma imagem de Picasso para reforçar sua crítica, entrelaçando arte e política contemporânea. A obra “Guernica” (1937), de Pablo Picasso⁴, retrata o bombardeio à cidade de Guernica durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), sendo assim uma mensagem contra a violência, a guerra, o fascismo e o militarismo. Ícone da Guerra Civil Espanhola, mostra o cruel desfecho à luz de uma lâmpada elétrica, símbolo da modernidade e das novas tecnologias que surgiram no século XIX e início do XX.



Fonte: Tacho (Gilmar Luiz Tatsch). 11 ago. 2020 (planetacho.blogspot.com)

⁴ Pablo Ruiz Picasso (1881-1973) foi um pintor espanhol, escultor, ceramista, cenógrafo, poeta e dramaturgo, tendo passado a maior parte da sua vida na França. Fonte: Wikipédia.

Na charge, o autor utiliza o verde da bandeira como pano de fundo, mas em um tom esmaecido, gasto, talvez pelo uso excessivo ou despropositado, que pode remeter à atuação do governo brasileiro. O losango reproduz partes da obra de Picasso no lugar do tom amarelo ouro, em cinza, em uma gradação do branco ao preto. Já na faixa central, o lema positivista dá lugar ao cruel desfecho de uma outra guerra, que já deu baixa a 100 mil vidas pela Covid-19, no Brasil, em apenas cinco meses⁵. A escrita “Ordem e Progresso⁶”, na bandeira brasileira, oriunda do Positivismo, contrapõe-se à progressão das mortes decorrentes da Pandemia.

O contexto sócio-histórico referido e a associação ao discurso de Picasso (re)produzido na tela e incorporado com maestria pelo chargista reúnem no desenho chágico todo um arsenal de informações e conhecimentos necessários que permitem fazer uma crítica cáustica recheada de sentidos que vão muito além de um ‘óbvio’, no senso comum. Mas adentra no reconhecimento do tipo vil de política ou determinada opção ideológica ali representada. Pode-se dizer que entre as duas charges há interlocução, de forma que tanto intertextualidade quanto interdiscursividade – considerando níveis de análise e respectivas linhas teóricas – fazem-se presentes. São diferentes vozes e discursos observáveis em ambas as materialidades textuais e discursivas.

Considerando-se que o sujeito falante interpreta, Alós (2012, p. 393), na resenha que fez do livro de Orlandi, mostra como a autora aponta para a necessidade de descrever os mecanismos envolvidos na interpretação que constituem os sentidos assim como é preciso reconhecer a necessidade de um dispositivo teórico que sirva de base para o analista e de elo entre a descrição e a interpretação.

Na perspectiva da Análise do Discurso, sujeito e história são indissociáveis no discurso. Conforme pontua Pêcheux (1997), na língua, a materialidade é historicamente determinada, de forma que o sujeito se identifica, produz discursos prenes de sentidos e que, por sua vez, produzem diferentes efeitos de sentido. Nas palavras de Indurky (2010), tem-se que:

De tudo quanto precede, pode-se perceber que a língua, nesse enquadramento teórico, nunca foi pensada de forma fechada, sistêmica. Língua, nesse domínio de saber, vem, desde sempre, entrelaçada à exterioridade e é concebida como uma materialidade através da qual o ideológico se manifesta (2010, p. 4).

A Língua não é impermeável. Ao contrário, ela é dinâmica, porosa, permite a repetição de palavras e de ideias, com diferentes sentidos que se manifestam no discurso, seja através da memória ou da (res)significação. Permite mobilidade, produz novos sentidos e efeitos de sentido. Na perspectiva teórico-discursiva, o processo de leitura é indissociável ao de interpretação. Ao ler, o sujeito está interpretando, recebe o discurso, mobiliza alguns sentidos que produzem efeitos discursivos e, assim, produz discursivamente. Nesse processo de leitura e interpretação, o sujeito-leitor percebe que há diferentes sentidos e discursos outros, que podem ser corrompidos por distorções ou por diferentes concepções sobre a mesma temática, que é o real da língua na charge.

⁵ Os números indicam que foram mais de 100 mil mortos por Covid-19 no Brasil, conforme dados divulgados em 08/08/2020.

⁶ Ordem e Progresso é o lema político do positivismo, forma abreviada do lema positivista formulado pelo filósofo francês Auguste Comte: “*O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim*”. A doutrina positivista preconiza realização dos ideais republicanos: a busca e a manutenção de condições sociais básicas (respeito aos seres humanos, salários dignos etc.) e o melhoramento do país (em termos materiais, intelectuais etc.). Fonte: Wikipédia.

2.3 Discurso e Propaganda

Uma fala pública que se harmoniza com o discurso expresso nas charges anteriores está relacionada a outra figura pública do presidente brasileiro e que é conhecida mundialmente, por seu topete literal ou figurado. Desacredita da ciência e exorta seus conterrâneos ao uso de alternativas contrárias a toda lógica fundamentada em pesquisas, como, por exemplo, a injeção de desinfetante para tratamento à Covid-19. Não bastasse seu discurso para o público interno, dedica seus conselhos ao exterior, como a charge abaixo, que traz as falas “Brazilians! Come out!” (“*Brasileiros! Saiam de casa!*”) e “A little rain won’t hurt you!” (“*Uma chuvinha não vai machucar você!*”), enquanto os vírus pululam a sua volta e ele carrega a mala com escrita “Bolsonaro”.



Fonte: Kallaugher, Kevin Kall. (Cartoon) The Economist. 11 abr. 2020.

No artigo “Possíveis leituras de ‘Foi Propaganda Mesmo que Você Disse?’ ” de Michel Pêcheux., Zandwais (2019) dissecam o termo “Propaganda”, referido por Michel Pêcheux. Em suas palavras, tem-se que

No caso da propaganda, poder-se-ia pensar que já, desde o início do desenvolvimento de uma sociedade industrial, nos EEUU, os interesses econômicos e pragmáticos acabaram por colocar em condições de hegemonia, na sociedade, determinadas formas de discurso mais “econômicas”, instantâneas e emocionais como a propaganda e o slogan, por exemplo (ZANDWAIS, 2019, p. 71).

Fazendo associações entre as reflexões da autora e a charge de Kallaugher, pode-se perguntar: O que está por trás do discurso da “chuvinha” de Trump ou da “gripezinha” de Bolsonaro?

Assim, ao minimizar uma pandemia, maximiza-se a economia. Por efeito, o valor à vida humana não prevalece sobre o apego ao consumo. Essa pulsão explorada por Freud e Lacan, conforme Zandwais, alia-se ao discurso publicitário, afinal *propaganda é a alma do negócio*. Há o sentido em saliência segundo o qual morrer todos morrem, importante é a economia não apenas sobreviver, mas se sobrepor aos concorrentes. Os valores, seja no âmbito ideológico ou sócio-histórico, estão expostos através do discurso nas charges. Nessa mesma linha, idosos são descartáveis, custam caro aos cofres públicos e não produzem riqueza. E então, “a chuvinha” é benfazeja.

Conforme Zandwais (2019, p. 74), no nazismo, o uso da manipulação através da propaganda contribuiu para a dizimação das minorias. Portanto, sentidos já

existentes são retomados constantemente. É importante observar que a Alemanha hoje apresenta uma postura inversa ao discurso nazista e de países como Estados Unidos e Brasil que insistem na negação – concepção negacionista já mencionada anteriormente.

Relativamente ao tratamento dado ao contexto de pandemia pelo governo alemão, na seguinte charge, Sabat (2020) expressa sua opinião sobre o combate à Covid-19. A charge mostra a Chanceler alemã Ângela Merkel com equipamentos de proteção e, na face, ela externa preocupação e cansaço. As mãos parecem pedir “calma”, enquanto Trump e Bolsonaro são representados com máscaras rodeadas pela coroa do vírus.



Fonte: SABAT, Alfredo. La Nación. Argentina 29 abr. 2020.

Trata-se de uma crítica ao posicionamento negacionista e irresponsável de Trump e Bolsonaro, e um elogio à Chanceler que toma decisões estratégicas em concordância às orientações da OMS e à comunidade científica, respeitando as instituições democráticas. Um país economicamente forte, com um excelente sistema de saúde e uma liderança estratégica, como a Alemanha, faz toda a diferença para o contexto de pandemia, em que a preservação da saúde e da vida precisam ser a prioridade. Trump e Bolsonaro usam uma linguagem própria, recheada de expressões hostis, egocêntricas e contraditórias, que dissemina ódio e propicia práticas de violência. Seus argumentos são, de modo geral, vazios. Suas falas priorizam um discurso beligerante e desumanizante, que representam o vírus, perigoso e, para muitos, letal. Nesse caso, pode-se trazer a afirmação de Catellan (2013) de que

A linguagem seria, assim, um conjunto de leis sistêmicas impostas sobre os usuários: o excedente seriam idiosincrasias, rupturas e inadequações; se o caso não se adequa à lei, pior para o caso (a patologia é o limite) (CATELLAN, 2013, p. 398).

As palavras, expressões e imagens auferem seu sentido a partir de diversas formações discursivas. Incorporar o discurso do outro resulta da interação social do sujeito com as diferentes formações discursivas e ideológicas. A linguagem não é somente uma forma de comunicação, pois tem materialidade. Orlandi (2006, p. 6) diz que “análise de discurso é a teoria que sabe trabalhar isto ligando língua/sujeito/história, trazendo para a reflexão a ideologia, relacionando-a com o gesto de interpretação”.

2.4 Discurso da Conspiração e da Negação

Na charge de Luff (abaixo), a Morte e o Coronavírus aplaudem o discurso de Jair Bolsonaro no qual ele diz “Alles nur hysterie und verschwörung!!!” (“*Tudo isso é histeria e conspiração*”). Há uma crítica contundente ao pronunciamento do presidente da República em rede nacional no dia 24 de março de 2020, no qual ele minimiza os perigos da Pandemia e desdenha o isolamento. Luff pode ter reproduzido a imagem de Hitler em frente ao microfone, com o dedo em riste (vide imagem abaixo ao lado da charge), conferindo semelhança aos discursos fascistas das figuras públicas. Acrescenta as gotículas de saliva que se espriam em direção aos ouvintes. Gotículas essas que tanto podem representar a forma de transmissão quanto o fato de “cuspir” um discurso infecto, além de relações possíveis com a alta transmissão da Covid-19 através de gotículas expelidas da boca, durante a fala, espirro e outras formas.



27.03.2020 (Luff): "Applaus für Bolsonaro"

Fonte: LUFF, Stuttgarter Zeitung. Alemanha. 27 mar. 2020



Fonte: COSTAGUTA, 2018

O discurso da negação da ciência se reproduz, de forma recorrente, em 2020, nas falas de Trump e de Bolsonaro. E isso vai aparecendo em charges produzidas ao longo de 2020, na mídia de muitos países. Considerando que as charges produzem efeitos de sentido diferentes, não é o texto como materialidade linguística o foco da análise, mas o processo discursivo. Nas palavras de Orlandi (2007, p. 52), “quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa”.

A figura esquelética da charge com sua foice surgiu por volta do século XV com a retomada da cultura greco-romana, também presente no folclore Celta como o guia das almas Ankou⁷. Posteriormente, ganhou como adereço a capa preta remetendo ao luto. A representação da Morte flanqueia a outra, da Covid-19, e ambas aplaudem o discurso, já que seu objetivo é o mesmo.

As charges estrangeiras ou nacionais tecem críticas ao governo Bolsonaro sobre temas diversos, mas o fundamento discursivo é o mesmo. Há heterogeneidade na representação temática e uma linearidade no discurso. Elementos falaciosos fazem parte dos discursos de Trump e Bolsonaro. Na Grécia Antiga, Aristóteles já dizia que o discurso pode parecer lógico e o raciocínio pode simular a verdade; enquanto Aristófanes brincava com os diversos significados da linguagem. A retórica é capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso utilizando a persuasão. As hipóteses absurdas levantadas por dois governantes ridicularizam a Ciência

⁷ Fonte: Wikipédia.

(*Argumentum ad ridiculum*) ao equiparar o perigo do vírus e a força da Pandemia a uma chavinha e à intriga da oposição. A aposta é que o povo desacredite o saber científico para acreditar e confiar na demagogia política. E isso tem trazido consequências desastrosas do ponto de vista da saúde pública, do respeito às pesquisas e à comunidade científica, dos fundamentos e das práticas democráticas, das relações internacionais etc.

Cabe observar aqui que os gestos de leitura e interpretação das charges em análise, nesta pesquisa, não tomam o texto como simples materialidade linguística, mas à luz da teoria da Análise do Discurso, em uma concepção de “unidade que lhe permite ter acesso ao discurso, como pontua Orlandi (2007, p. 60), que acrescenta que “o trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto” (*Idem*).

Assim, a Análise do Discurso permite construir uma ordem de sentido, tendo em mente as inscrições sociais, histórico-ideológicas. Orlandi (2006, p. 7) cita Paul Henry, que diz “a questão do sentido é uma questão aberta porque é uma questão filosófica”. Na Análise do Discurso (AD), o sentido é uma noção central e está intrinsecamente ligado às noções de discurso, sujeito, condições de produção discursiva, formação ideológica e formação discursiva. Sendo assim, os movimentos de leituras e análises estão sempre abertos a novas e outras interpretações.

Considerações Finais

A opção de analisar as charges na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa busca observar sentidos possíveis de serem mobilizados e efeitos de sentido dos/nos sujeitos-leitores. A materialidade discursiva das charges permite fazer diferentes gestos de leitura e interpretação ancorados na memória discursiva, em relações interdiscursivas, em saberes constituídos e pré-concebidos, em aspectos da historicidade, cujos discursos e símbolos circundam na coletividade – em uma memória coletiva. Perfilhando os aspectos históricos e ideológicos do discurso através de recortes do cotidiano extraídos de fatos relatados na mídia, o sujeito-chargista interpreta e produz seus textos – com uso de linguagem não verbal e/ou verbal – discursiviza leituras, aciona sentidos e instiga sujeitos-leitores a movimentos de interpretação, impulsionando seu próprio discurso.

Ao longo deste trabalho de pesquisa, foi possível perceber que os discursos são atravessados por inscrições históricas, ideológicas e culturais, que nem sempre são evidentes aos sujeitos, mas criam condições para seus posicionamentos e suas produções discursivas. Logo, não cabe dizer que o sujeito é de todo ingênuo nem detentor do controle total de suas posições – fonte / origem de seus discursos. Há determinações sociais e históricas que afetam suas posturas como sujeito. Há um movimento de contínua construção e reconstrução discursiva em que sentidos e efeitos de sentido não podem ser vistos/tomados como predeterminados. Os discursos são porosos, se modificam e se materializam através da linguagem. As experiências e a história estão em constante diálogo com a memória discursiva, o que remete a pensar na noção de interdiscurso.

A análise das charges fez emergir percursos interpretativos que conduzem à imagem polêmica do presidente do Brasil e que permitem dizer que suas posições e seus discursos dialogam com outros discursos. Os chargistas utilizam símbolos, imagens e cores que são facilmente identificados e reconhecidos pela população brasileira e mundial: a bandeira brasileira e suas cores, algumas palavras que definem a nacionalidade e, de modo especial, a caricatura do presidente. Assim, pode-se dizer

que o discurso cria amplitude de significações e propicia a mobilização de sentidos.

Por fim, tomando Pêcheux que foca nas relações de produção, reprodução e transformação discursivas, é impossível deixar de pensar nas concepções ideológicas capitalistas dominantes que permitem os discursos que marcam as charges examinadas. Uma mudança na hegemonia desses discursos demanda novas práticas discursivas e ideológicas em direção oposta. Assim, os discursos chargísticos aqui expostos são questionadores de inscrições e práticas discursivas e sociais, propondo uma reflexão crítica aos sujeitos-leitores. Talvez materialidades textuais dessa ordem sejam uma importante contribuição em prol da alforria do liberalismo econômico em favor do Ser Humano, proporcionado um novo olhar e uma outra forma de abordagem no fazer pedagógico.

Referências

- ALÓS, Anselmo Peres. **Resenha de ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100p. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 15/3 (esp), p. 389-394, dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/13004/12523>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- ARISTÓFANES (445 -375 a.C.). **Pluto ou Um Deus Chamado Dinheiro**. São Paulo: Ed. 34, 2007.
- CATTELAN, João Carlos. **Michel Pêcheux: Entre o Óbvio e o Nome Complexo**. Alfa, São Paulo, 57 (2): 389-412, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alfa/v57n2/03.pdf> Acesso em 14 ago. 2020.
- COLE, Lo. **The Economist**. Inglaterra/USA. 11 abr.2020. Disponível em: <https://www.economist.com/the-americas/2020/04/11/jair-bolsonaro-isolates-himself-in-the-wrong-way> Acesso em 25 jul. 2020.
- COSTAGUTA, Gabriel Duarte. **Hitler, o nazismo e a extrema-direita brasileira**. <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2018/09/hitler-o-nazismo-e-a-extrema-direita-brasileira-por-gabriel-duarte-costaguta/> 20 set. 2018. Acesso em: 14 out. 2020.
- INDURSKY, Freda. **Estudos da Linguagem: Língua e Ensino**. Organon. Porto Alegre. Vol. 24, n. 48 (jan./jun. 2010/), p. 35-54. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174086> Acesso em 15 ago. 2020.
- KALLAUGHER, Kevin Kall. **The Economist**. Inglaterra/ USA. 11 abr. 2020. Disponível em: <https://www.economist.com/the-americas/2020/04/11/jair-bolsonaro-isolates-himself-in-the-wrong-way>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- LUFF. **Stuttgarter Zeitung**. Alemanha. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/05/veiculos-estrangeiros-retratam-postura-de-bolsonaro-em-charges.shtml> Acesso em 24 jul. 2020.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso – Princípios e Procedimentos**. Campinas/SP: Pontes, 2009.
- _____. **Análise de Discurso: Conversa com Eni Orlandi**. (Entrevista concedida) Raquel Goulart Barreto. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24623/17602>. Acesso em: 02 set. 2020.
- _____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do texto simbólico**. Campinas, SP: Pontes, 2007. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1494544/mod_resource/content/1/Interpreta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Eni%20P.%20Orlandi_livro_completo.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

_____. **Discurso em Análise – Sujeito, sentido, ideologia.** Campinas/SP: Pontes, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio.** 3ª edição. Campinas/SP: Editora UNICAMP, 1997.

SABAT, Alfredo. **La Nación.** Argentina. 29 abr. 2020. Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/coronavirus-tres-imagenes-de-la-pandemia-nid2359542>. Acesso em 25 mai. 2020.

TATSCH, Gilmar Luiz (Tacho). **Charge Guernica.** Planetacho. 11 ago. 2020 <http://planetacho.blogspot.com/> Acesso em 20 ago.2020.

ZANDWAIS, Ana. **Possíveis leituras de “Foi Propaganda Mesmo Que Você Disse?” de Michel Pêcheux.** Conexão Letras, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 67-79, jul-dez. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/204414/001107952.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 14 ago. 2020.

FAKE NEWS

O discurso que manipula

Mailson da Silveira Porto*

1. Considerações iniciais

O presente estudo surge a partir do estranhamento causado pelo fato de diferentes veículos de comunicação disponibilizarem um “serviço de checagem”, quanto à veracidade de informações veiculadas em diferentes formas de mídia e de redes sociais.

Essa possibilidade de checagem dialoga diretamente com aquilo que atualmente é designado como *fakenews*. Nesse sentido, para o presente estudo, foram selecionadas quatro publicações, a partir do *Site G1*, de onde foram retiradas postagens de “desmentido” e, a partir do *link* disponibilizado pelo *site*, foram destacadas, também, as informações falsas em questão. Dessa forma, o *corpus* de pesquisa foi constituído.

Nessa perspectiva, categorias de análise propostas pelos Estudos Críticos do Discurso (VAN DIJK, 2015), como *manipulação*, *discurso* e *poder*, bem como as noções de *linguagem* e de *argumentação* (KOCH, 1987) e de *fala pública* (PIOVEZANI, 2015) foram mobilizadas, com a intenção de buscar compreender o valor argumentativo e o espaço discursivo em que as *fakenews* são constituídas e circulam, além de considerar um de seus efeitos de sentido: a *manipulação*.

2. Fundamentação teórica

2.1 Argumentação e discurso: teoria e prática

Koch (1987) apresenta suas concepções sobre linguagem e argumentação e o modo como a interação do homem com o mundo se estrutura simbolicamente. Esta interação, segundo a autora, baseia-se na argumentatividade, pois trata-se de como a argumentação, e seus efeitos, é construída, na estrutura da língua.

O discurso apresenta-se como uma ação verbal que objetiva persuadir o receptor, de modo que este modifique suas ideias a partir das influências argumentativas do sujeito que se utiliza da retórica para efetivar sua posição em relação a um determinado assunto.

Entende-se que a intencionalidade do discurso está intimamente ligada à condição ideológica do postulante. O texto esclarece a diferença existente entre o ato de convencer, racional e logicamente embasado em provas objetivas, e o ato de persuadir,

* Mailson é especialista em Língua, Linguagem e Ensino (FURG), graduado em Matemática e professor no Ensino Fundamental em Porto Alegre. Este texto é elaborado com base no Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela Prof^a Dr^a Eliana da Silva Tavares (FURG). Seu contato é: mporto95@gmail.com

subjetivo e emocionalmente sustentado em argumentos que parecem verdadeiros e conduzem os ouvintes à aceitação de opinião e comportamentos alheios.

A proposição da autora vincula-se ao que foi estabelecido por Aristóteles: "É o discurso que produz a persuasão, quando fazemos aparecer o verdadeiro e o verossímil daquilo que cada tema comporta de persuasivo" (OSAKABE, 1999, p. 156). Portanto, a verdade demonstrativa do discurso é bem sucedida na medida em que o orador apresenta domínio das habilidades necessárias ao alcance de seus objetivos.

No entanto, Osakabe (1999) apresenta diversificadas concepções a respeito desta importante temática, tendo em vista renomados estudiosos que utilizaram estes aspectos em suas produções nos diferentes períodos históricos.

Retoma-se aqui também a importância da retórica em sua constante busca pela descoberta da capacidade de persuasão, segundo Aristóteles, o que remete ao contexto histórico atualmente vivenciado e o modo como o discurso pode estar diretamente vinculado a uma determinada intencionalidade do sujeito que o profere.

Observa-se o movimento atípico em relação à pandemia que o mundo enfrenta e como os indivíduos expressam e/ou recebem as informações de acordo com suas crenças, valores, interesses, realidades sociais etc. Dessa forma, pode-se compreender que a fala ganha o poder de ação, através da qual os ouvintes são persuadidos a seguir uma ideologia preexistente.

"A persuasão é produzida pela disposição dos ouvintes, quando o discurso os conduz a provar uma paixão" (OSAKABE, 1999, p. 157). Nessa perspectiva, explica-se o fato de muitos sujeitos seguirem cegamente uma narrativa que possa estar em concordância com a sua visão de mundo e concepção ideológica, mesmo que seu conteúdo não seja verdadeiro.

Dessa forma, surgem as notícias falsas que circulam pelas redes sociais e são amplamente compartilhadas propagando um determinado discurso, tendo em vista a estratégia e interesse preexistente ancorados em posições ideológicas e manifestados através do poder de persuasão do orador.

2.2 Argumentação, discurso, fala pública e cidadania: elementos e significados

Piovezani (2015) relata a importância da fala como principal instrumento de comunicação humana desde os primórdios da civilização. Estabelece a complexidade desse fenômeno que envolve fatores biológicos, culturais, sociais, históricos e obviamente políticos, tendo em vista a busca constante de uma intencionalidade discursiva do orador.

O autor expressa a dimensão política da fala – baseada no ato de governar e como esta determina as relações de poder na sociedade contemporânea, sendo o discurso político uma forma de fala pública que tem a intenção de manter ou adquirir a concepção ideológica do interlocutor baseada na capacidade de argumentação do postulante. São apresentadas reflexões acerca da oratória política brasileira produzida na contemporaneidade em três dispositivos de fala pública: o palanque, o rádio e a televisão.

As propriedades de transformação da fala nas práticas discursivas são apresentadas conforme o canal de comunicação utilizado. Nessa perspectiva, observa-se o surgimento de uma oratória contemporânea que sugere a importância de saber falar em público e para determinada plateia:

A chave para a eloquência do orador de nossos tempos consiste em dirigir-se a todos, como se falasse exclusivamente com cada um e sem endereçar-se exclusivamente às elites econômicas, políticas e letradas, conforme ocorria outrora (PIOVEZANI, 2015, p. 292).

Partindo desse pressuposto, pode-se compreender, por exemplo, a vitória nas urnas do governador Eduardo Leite – político que possui um excelente domínio da oratória contemporânea, colocando-se durante a sua campanha política em um lugar de neutralidade (nem esquerda e nem direita) e fazendo um contraponto ao discurso da polarização ideológica.

Nessa perspectiva, consegue-se alcançar diferentes públicos, que se colocam em posição “apolítica” (aparente neutralidade), e produzir um significado, a partir de seu discurso, segundo o qual é importante a união daquilo que os dois campos políticos adversários apresentavam de agradável aos ouvidos do povo – assumindo um posicionamento superior ou além dos polos divergentes.

Sabidamente, é impossível ser “neutro”, portanto, colocar-se em posição de neutralidade é um efeito discursivo alcançado a partir de um ato retórico, do convencimento de uma plateia, de eleitores, de que tal posicionamento, efetivamente, existiria.

Desse modo, a cidadania está relacionada à capacidade de participação dos sujeitos na vida política de nossa sociedade. Para tanto, faz-se necessário que o eleitor saiba identificar os diferentes discursos e suas intencionalidades, sabendo que nem sempre o que se fala, de fato, representa a concepção ideológica de um candidato ou de seu partido político, o qual carrega uma história de posicionamentos que definem suas pretensões e objetivos.

Há que se pensar em alternativas de fala pública contemporânea aos sujeitos que pretendem se candidatar nas próximas eleições, tendo em vista a importância da oratória como o principal instrumento que oferece poder de persuasão nesse contexto. A argumentação se estabelece como fundamental para o alcance dos objetivos estabelecidos e determinados de acordo com a concepção ideológica do candidato.

2.3 Linguagem, discurso, poder, dominação e manipulação: relações e efeitos

É indispensável uma reflexão acerca da linguística do ponto de vista de seus elementos políticos, históricos e ideológicos que fundamentam o entendimento de seu papel na sociedade contemporânea. Conforme Gnerre (1985), deve-se considerar:

A adoção de um ponto de vista não-convencional sobre a linguagem, sua natureza, seus modos de funcionamento, suas eventuais finalidades, suas relações com a cultura e as implicações complexas que ela mantém com a ideologia (1985, p. 1).

Nessa perspectiva, as palavras expressam poder e nelas podem ser identificados importantes elementos que estabelecem relações de sentido em um determinado contexto histórico, social e cultural. As notícias que circulam na mídia, dessa forma, podem trazer consigo questões comunicativas implícitas que conduzem os leitores ao entendimento pretendido pelo emissor, conforme Gnerre (1985):

A linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população. Todos nós sabemos quanto pode ser entendido das notícias políticas de um Jornal Nacional por indivíduos de baixo nível de educação. A linguagem usada e o quadro de referências dado como implícito constituem um verdadeiro filtro da comunicação de informações: estas podem ser entendidas somente pelos ouvintes já iniciados não só na linguagem padrão mas também nos conteúdos a elas associados. Assim,

também, se a televisão e o rádio alcançam uma enorme difusão, a comunicação de notícias e informações fica restrita a grupos relativamente reduzidos entre os que têm acesso aos instrumentos de tais comunicações (1985, p. 21).

É possível estabelecer uma relação entre as considerações do autor e o panorama atual, em que os meios de circulação digital possibilitam um alcance elevado para todo tipo de informação e notícias através da internet. Muitas vezes, isso explica o fato de uma camada significativa da população brasileira buscar informações em meios digitais, com notícias pouco elaboradas e desenvolvidas, evidenciando sua dificuldade de interpretação de conteúdos apresentados em espaços renomados e que se destinam a uma parcela letrada da sociedade.

Desse modo, a desinformação ganha cada vez mais força e a propagação de notícias falsas (*fakenews*) toma uma dimensão inimaginável no contexto tecnológico contemporâneo, principalmente nas redes sociais.

Van Dijk (2015) apresenta o modo como as elites simbólicas abusam do poder através de seu acesso privilegiado aos discursos públicos, controlando a reprodução desses como instrumento de dominação da sociedade. Essas manifestações ocorrem na política, na mídia, na ciência e nos mais diversos espaços de relação entre o discurso, a cognição e a sociedade:

O abuso de poder só pode se manifestar na língua onde existe a possibilidade de variação ou escolha, tal como chamar uma mesma pessoa de “terrorista” ou de “lutador pela liberdade”, dependendo da posição e da ideologia do falante. Semelhantemente, notícias na imprensa sempre têm manchetes desempenhando ou não um papel na reprodução de preconceitos étnicos. Assim, é antes a forma e o significado de uma machete do que sua propriedade estrutural em si que podem estar relacionados à situação social (Idem, p. 13).

Por essa razão, a dominação se manifesta através do controle social de um grupo sobre outros grupos e seus participantes, pois conforme o interesse dos detentores do poder, estes exercem controle sobre as ações dos demais em detrimento dos desejos alheios e, nesse sentido, o acesso ao discurso é regulado pelas elites e organizações dominadoras da sociedade:

Se os receptores leem ou escutam muitos discursos semelhantes de políticos ou da mídia e não têm informações alternativas concorrentes, tais modelos podem, por sua vez, ser generalizados para representações abstratas e socialmente partilhadas sobre, por exemplo, os mulçulmanos, as minorias, o povo inglês e a imigração, os preconceitos étnicos e as ideologias nacionalistas ou racistas (Idem, p. 207).

Nessa perspectiva, aquilo que se estabelece através do nosso discurso e/ou entendimento desse depende do contexto vigente e suas restrições estruturais, incluindo diferentes elementos, tais como, o cenário, o tipo de evento, o gênero, as metas, as ações correntes, como também depende dos participantes, seus papéis e seus conhecimentos (VAN DIJK, 2015).

A manipulação é um fenômeno social e pode ser entendida como uma ferramenta de interação comunicativa ou simbólica, que é utilizada por políticos,

grupos sociais ou diferentes canais da mídia com seus eleitores e leitores, o que remete à influência discursiva, e desse modo:

A manipulação envolve não apenas poder, mas especificamente *abuso* de poder, ou seja, *dominação*. Mais especificamente, a manipulação implica o exercício de influência *deslegitimada* por meio do discurso: os manipuladores fazem os outros acreditarem ou fazerem coisas que são do interesse do manipulador, e contra os interesses dos manipulados (Idem, p. 234).

Nesse sentido, a manipulação é diferente da persuasão, pois a primeira exerce associações negativas e, portanto:

A diferença crucial neste caso é que na persuasão os interlocutores são livres para acreditar ou agir como desejarem, dependendo se eles aceitam ou não os argumentos do persuasor; já na manipulação aos receptores é dado, tipicamente, um papel mais passivo: eles são *vítimas* da manipulação. Essa consequência negativa do discurso manipulador ocorre tipicamente quando os receptores são incapazes de entender as intenções reais ou de perceber todas as consequências das crenças e ações defendidas pelo manipulador. Esse pode ser especialmente o caso quando os receptores não têm o conhecimento específico do que poderia ser usado para resistir à manipulação. Um exemplo bastante conhecido é o discurso do governo e/ou da mídia sobre imigração e imigrantes, de modo a fazer com que cidadãos comuns coloquem a culpa da má situação econômica, tal como o desemprego, nos imigrantes, e não nas políticas governamentais (Idem, p. 235).

Há que se pensar nos assuntos difundidos nas notícias falsas e no modo como são apresentadas, fazendo com que o receptor considere-as verdades absolutas, pois a manipulação ocorre por meio do discurso em um sentido amplo, isto é, incluindo características não verbais como gestos, expressões faciais, *layout* de texto, imagens, sons, música e assim por diante (VAN DIJK, 2015).

Existe neste paradigma uma dominação e um abuso que intencionam legitimar as desigualdades sociais e um discurso ideológico único que deseja se estabelecer como idôneo e digno de confiança da sociedade:

Essas estratégias e movimentos em vários níveis de discurso não são de fato uma surpresa, porque eles estabelecem o quadrado ideológico usual da polarização de um grupo discursivo (des/enfatar ou não as coisas boas/más Nossas/Deles) encontrado em todos os discursos ideológicos (Idem, p. 253).

A próxima seção destina-se a exemplificar algumas dessas situações, em que notícias falsas, as chamadas *fake news*, são disseminadas em meio ao cenário de pandemia. As implicações sanitárias, políticas e sociais para a população brasileira são evidenciadas no comportamento daqueles que acreditam nesses instrumentos de manipulação da opinião pública.

3. Apresentação dos dados e a análise

A divulgação de notícias falsas, chamadas de *fake news*, interfere, de forma negativa, no entendimento da sociedade a respeito de diferentes assuntos

importantes, tais como: saúde, educação, política e segurança. Essa expressão (*fakenews*) é utilizada desde o final do século XIX e se tornou mais conhecida recentemente, com a evolução do mundo digital, através de informações falsas que são publicadas, principalmente, nas redes sociais.

Existem diferentes motivos para a criação de uma notícia falsa, desde a elaboração de manchetes absurdas, para atrair acessos e faturar com a publicidade digital, até a disseminação de boatos, mentiras e ódio contra pessoas comuns, celebridades, políticos e empresas, visando prejudicar a imagem desses.

Esses acontecimentos se intensificam em períodos eleitorais, quando muitas vezes, empresas especializadas são contratadas para criar boatos e disseminá-los, em grande escala nas redes, alcançando milhões de pessoas e manipulando suas opiniões a respeito de um determinado tema.

A seguir, são apresentadas quatro dessas falsas mensagens, disseminadas através das redes sociais, que objetivam manipular a opinião pública e que foram desmentidas pela checagem do *Site G1*. As três primeiras notícias não foram mais encontradas na íntegra, no momento da escrita final deste texto, pois seus conteúdos foram denunciados e excluídos dos espaços em que foram amplamente compartilhadas. Por esse motivo, são apresentados apenas os *prints* realizados a partir de imagens disponibilizadas na internet.

Figura 01 – Chá cura a Covid-19



Fonte: Site UOL Lupa (2020)

A figura 01 foi publicada na internet, em forma de postagem do *Facebook*, o que não diminui a gravidade de circularem informações sem procedência científica, justamente pelo alcance de que as redes sociais dispõem. É importante destacar que essa postagem conta com seiscentas e quinze (615) “curtidas”, que demonstram sua apreciação positiva, oitocentos e setenta e oito (878) comentários e dois mil e cem (2.100) compartilhamentos, informações que comprovam o seu grande alcance e a sua repercussão.

Nesse sentido, cabe destacar que o *post* é totalmente constituído por informação não comprovada cientificamente, ou seja, por uma receita caseira popular, bem como por argumentos que são fundamentados na fé: “*Deus está curando muita gente através desse chá*”. [...]

Se retomadas as considerações de Koch (1987), é possível afirmar que os argumentos são constituídos por meio de uma falácia, uma vez que operam via crença popular em alternativas caseiras e via evocação de cunho religioso.

É possível afirmar, de acordo com Van Dijk (2015), que a operação argumentativa que sustenta a postagem é manipuladora, e não apenas persuasiva, porque está voltada para uma população que recebe serviços de atendimento de saúde precários e porque explora a fé religiosa do público a que se dirige.

Por outro lado, a postagem do *Site G1* (figura 02) esclarece o possível alívio que o chá pode levar aos pacientes com Covid-19, advertindo que, segundo especialistas, no entanto, o fato de minimizar ou mascarar sintomas não é o mesmo que curar a doença.

Figura 02 – É fake que...

The image shows a screenshot of a news article from the website G1. The browser address bar shows the URL: g1.globo.com/fato-ou-fake/coronavirus/noticia/2020/04/24/e-fake-que-cha-com-mistura-de-jambu-limao-e-paracetamol-cura-a-covid-19.ghtml. The page header is red with the text 'FATO OU FAKE' and 'CORONAVÍRUS'. The main headline is 'É #FAKE que chá com mistura de jambu, limão, alho e paracetamol cura a Covid-19'. Below the headline, there is a sub-headline: 'Mensagem circula principalmente em Manaus, onde o número de casos e de mortes desafia a capacidade de atendimento do sistema público. Especialistas dizem que bebida pode aliviar sintomas em pessoas com quadro leve da doença, mas não curá-la. Governo do AM diz que informação de que pacientes têm sido tratados com o chá é falsa.'

Fonte: *Site G1* (2020)

A primeira notícia (figura 01) refere-se ao confronto cotidiano entre a ciência e o senso comum, buscando evidenciar uma possível “solução mágica” para resolver a situação epidemiológica atual. Por esse motivo, apela para a emotividade do leitor, para sua fragilidade em relação à saúde: “*muitas pessoas ficaram boas sem precisar ir para o hospital, porque lá é pior. Deus está curando muita gente através desse chá. Quem não quiser morrer é só fazer esse chá, e tomar morno, e Deus fará o milagre*”.

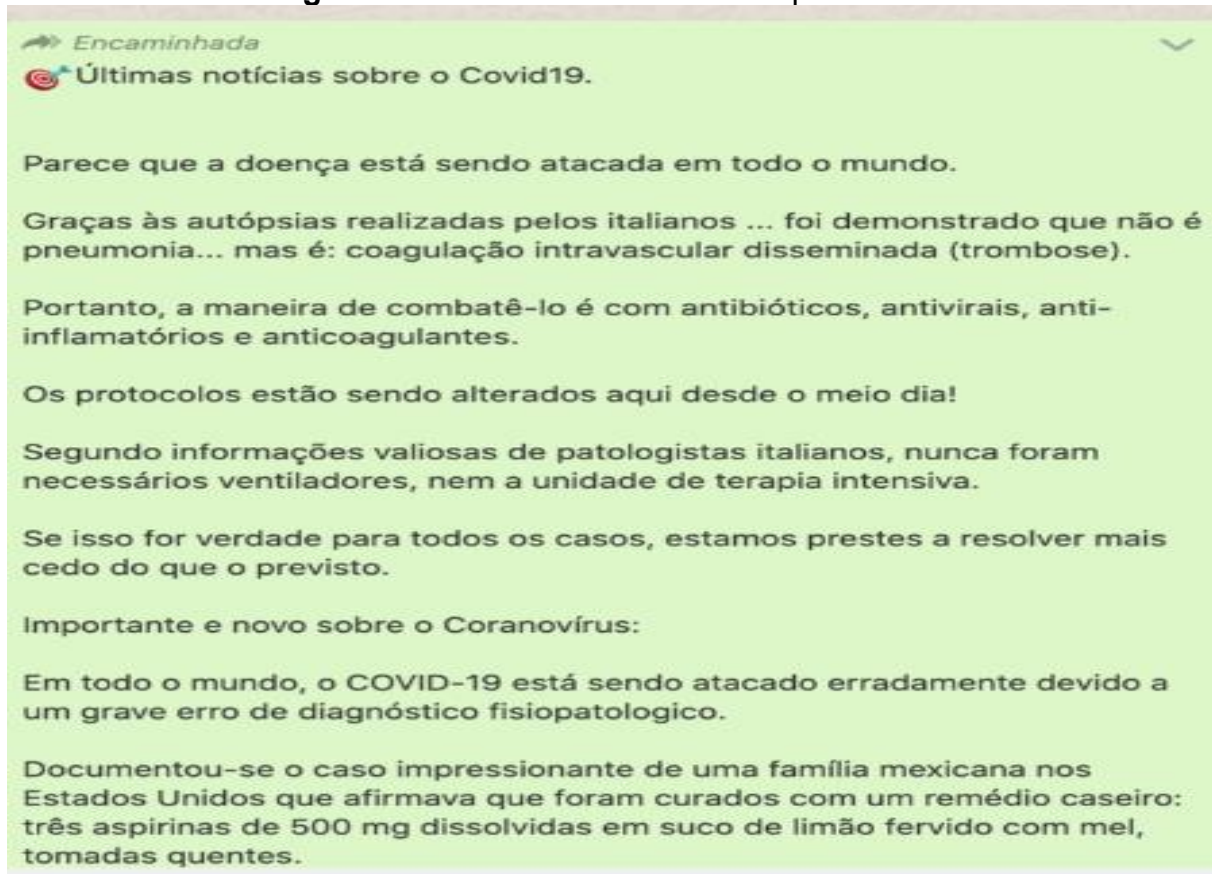
O *Site G1* destaca, entretanto, que não há nenhuma pesquisa ou evidência científica de que chás ou outros produtos caseiros tenham eficácia contra o coronavírus, além de fazer referência à figura de especialistas. A enunciação do *post* do *Facebook* e aquela do *site* de checagem são, portanto, ancoradas em argumentação oposta e, conseqüentemente, desempenham uma função comunicativa contrária, uma vez que a primeira confunde, engana, enquanto a segunda esclarece.

O segundo *post* (figura 03), o qual será exposto abaixo, foi selecionado para a constituição dos dados em análise pela sua proximidade temática com o dado anterior, mas também pela aparente feição de texto elaborado por alguém que seria um especialista da área, o que confere à postagem aquilo que nos estudos sobre

argumentação é considerado como um argumento de autoridade.

No texto da informação, é importante destacar o argumento de que “o número de casos e de mortes desafia a capacidade de atendimento do sistema público”. Essa informação é significativa porque está na base da suposta falta de amparo, por parte do poder público, que deixaria a população de Manaus à mercê de soluções milagrosas, explicitamente manipuladoras.

Figura 03 – Coronavírus não causa pneumonia



Fonte: Site Sanar Med (2020)

Observa-se, por meio da segunda notícia (disseminada no *WhatsApp*), o interesse de alguém em manipular o leitor a subestimar os efeitos da doença no organismo humano e, a partir disso, criar uma falsa ideia de que não se deve tratar a pandemia com “tanta seriedade assim”, o que demonstra a intencionalidade de manipular a opinião pública para justificar o fim do isolamento social e o retorno às atividades econômicas, sobretudo porque uma doença vascular não é contagiosa como uma doença viral.

Assim como a figura 01, nesta postagem também é utilizada receita caseira combinada a medicamento de fácil acesso e também de baixo custo, o que faz com que os argumentos relacionados à necessidade de isolamento social sejam fragilizados. Entretanto, contrariamente à postagem do dado anterior, neste caso, há a utilização de expressões como *autópsia*, *protocolos*, *patologistas* e *diagnóstico fisiopatológico*, que fazem com que o leitor seja indexado a um universo de expressões específicas da área clínica, conferindo um argumento de autoridade e forjando, assim, uma falsa aura de verdade científica que embasaria uma nova “classificação” (um novo *diagnóstico fisiopatológico*) para a Covid-19.

O movimento de manipulação se desenvolve à medida que são utilizadas

expressões do âmbito da medicina de maneira totalmente aleatória e sem rigor, como em *a maneira de combatê-lo é com antibióticos, antivirais, anti-inflamatórios e anticoagulantes*, uma vez que não faz sentido utilizar medicação antiviral para trombose de acordo com a comunidade científica.

Exatamente esse movimento discursivo, que desinforma e põe em risco a saúde da população, é caracterizado como manipulador, pois, para Van Dijk (2015, p. 251), “as estruturas do discurso não são *em si* manipuladoras; elas somente possuem tais funções ou efeitos em situações comunicativas específicas e na maneira pela qual estas são interpretadas”.

Figura 04 – É fake que...



Fonte: Site G1 (2020)

Novamente, a postagem do Site G1 trabalha no sentido de esclarecer a população quanto aos equívocos apresentados no *post* da figura 03, sempre por meio da topicalização da expressão *É #FAKE que*.

Essa topicalização, bem como a oposição entre as expressões *fato/ fake*, estabelece a direção argumentativo-discursiva que sustenta a página do G1, qual seja, um ambiente de confiabilidade e, portanto, de “checagem” relativamente à veracidade de postagens relacionadas a Covid-19, nas diferentes páginas da internet.

Com isso, o jornalismo do grupo *O Globo* constrói uma feição de veracidade, assumindo uma posição de fonte confiável, passível de ser considerada como parâmetro de avaliação, o que pode ser extremamente útil para a formação dos leitores, para sua percepção em relação às publicações do conglomerado *O Globo*, considerado em sua totalidade.

Enquanto os dois primeiros materiais analisados estão relacionados à propagação de falsas notícias sobre a Covid-19, os casos a serem analisados a seguir estão relacionados à intenção de aproximar a pandemia, suas origens e consequências, à China, sobretudo para explorar o fato de ser um país sob um Comunismo de Mercado, explicitando uma clara vinculação político-ideológica.

Figura 05 – Máscaras infectadas da China



Fonte: Site UOL Lupa (2020)

Dessa forma, o terceiro exemplo, propaga através de um vídeo no *Facebook*, o discurso de oposição à China. Afinal de contas, muitos seguidores desse posicionamento (oitocentos e oitenta e seis (886) “curtidas”, quinhentos e quarenta e cinco (545) comentários e um alto número de compartilhamentos) querem fazer crer que o país é o “único culpado” pela situação emergencial enfrentada – a pandemia por Covid-19, o que se explica pelo fato de que, na verdade, tudo que está acontecendo seria um plano global de dominação política e econômica da China sobre o mundo. Por esse motivo, deveríamos “boicotar a importação” de produtos fabricados no “país comunista”, uma vez que:

O estudo da cognição política em grande parte trata das representações mentais que as pessoas compartilham enquanto atores políticos. Nosso conhecimento e opiniões (...) são adquiridos, mudados ou confirmados pelas várias formas de fala e escrita durante nossa socialização (VAN DIJK, 2015, p. 198).

Na esteira das mesmas considerações, é possível verificar a manipulação operada para que toda e qualquer responsabilidade sobre a Covid-19 e suas correlações sejam vinculadas à China, com o intuito de deslegitimar o país, que demonstra um forte crescimento econômico e político no mundo atual.

Figura 06 – É fake que...

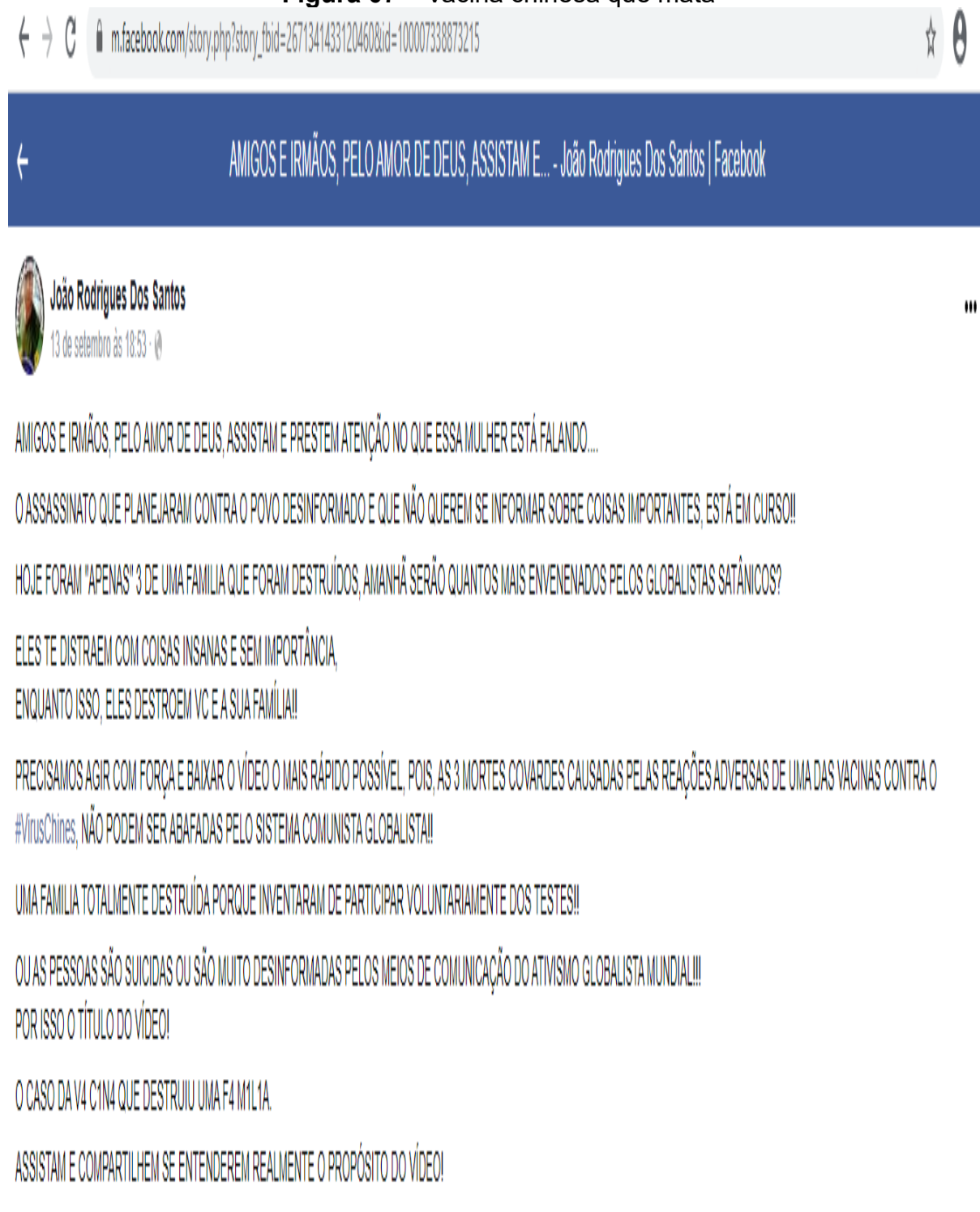


Fonte: Site G1 (2020)

O *Site G1* procura esclarecer a situação (figura 06) e a não vinculação das fotografias divulgadas em relação ao *post* publicado (figura 05). Nesse sentido, a

divulgação de materiais, em diferentes *sites* de internet, possibilita a caracterização de uma nova dimensão para o que Piovezani denomina como *fala pública*. Essa fala, esse dizer, esse discurso que forma opiniões, na verdade, forja um espaço de significação totalmente falso e, com isso, manipula a percepção dos leitores, colocando, inclusive, suas vidas em risco.

Figura 07 – Vacina chinesa que mata



m.facebook.com/story.php?story_fbid=2671341433120460&id=100007338873215

← → ↻ 📌 m.facebook.com/story.php?story_fbid=2671341433120460&id=100007338873215 ☆ 👤 ⋮

← AMIGOS E IRMÃOS, PELO AMOR DE DEUS, ASSISTAM E... - João Rodrigues Dos Santos | Facebook

 **João Rodrigues Dos Santos** 13 de setembro às 18:53 · 🌐

AMIGOS E IRMÃOS, PELO AMOR DE DEUS, ASSISTAM E PRESTEM ATENÇÃO NO QUE ESSA MULHER ESTÁ FALANDO...

O ASSASSINATO QUE PLANEJARAM CONTRA O POVO DESINFORMADO E QUE NÃO QUEREM SE INFORMAR SOBRE COISAS IMPORTANTES, ESTÁ EM CURSO!!

HOJE FORAM "APENAS" 3 DE UMA FAMÍLIA QUE FORAM DESTRUÍDOS, AMANHÃ SERÃO QUANTOS MAIS ENVENENADOS PELOS GLOBALISTAS SATÂNICOS?

ELES TE DISTRAEM COM COISAS INSANAS E SEM IMPORTÂNCIA, ENQUANTO ISSO, ELES DESTROEM VC E A SUA FAMÍLIA!!

PRECISAMOS AGIR COM FORÇA E BAIXAR O VÍDEO O MAIS RÁPIDO POSSÍVEL, POIS, AS 3 MORTES COVARDES CAUSADAS PELAS REAÇÕES ADVERSAS DE UMA DAS VACINAS CONTRA O #VirusChines, NÃO PODEM SER ABAFADAS PELO SISTEMA COMUNISTA GLOBALISTA!!

UMA FAMÍLIA TOTALMENTE DESTRUÍDA PORQUE INVENTARAM DE PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE DOS TESTES!!

OU AS PESSOAS SÃO SUICIDAS OU SÃO MUITO DESINFORMADAS PELOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DO ATIVISMO GLOBALISTA MUNDIAL!!!

POR ISSO O TÍTULO DO VÍDEO!

O CASO DA V4 C1N4 QUE DESTRUÍU UMA FAMÍLIA.

ASSISTAM E COMPARTILHEM SE ENTENDEREM REALMENTE O PROPÓSITO DO VÍDEO!

Fonte: Facebook (2020)

O quarto e último caso de *fake news*, utilizado para análise, é relativo ao perigo iminente, se considerada a utilização de uma vacina chinesa supostamente letal.

No ambiente do *Facebook*, uma das redes sociais de maior alcance, é divulgado um apelo, a partir de um vídeo, que não somente responsabiliza o país asiático pelo coronavírus, como também denuncia a morte de pessoas que teriam sido vacinadas por uma suposta vacina chinesa. O texto da postagem é constituído de maneira a construir, como conclusão para as premissas com que trabalha, a *#VirusChines*. Designar o vírus como *virus chinês* funciona, argumentativamente, como que um invólucro para um conceito, uma vez que nomear seria como que apontar e reconhecer uma evidência em um mundo de fatos supostos.

O movimento argumentativo se fundamenta em organizar uma forte oposição entre as noções *globalistas satânicas*, *sistema comunista globalista* e *ativismo globalista mundial* contra *destroem vc e a sua família*, manipulando a conclusão que apresenta pronta para o leitor.

Figura 08 – É fake que...



É #FAKE que três jovens morreram depois de tomar CoronaVaC

Informação de que irmãos de 13, 16 e 18 anos foram a óbito tem sido propagada em vídeo que viralizou nas redes sociais. Instituto Butantan, que realiza os testes com a vacina para a Covid-19, nega qualquer reação adversa ao imunizante até o momento. Além disso, ela não tem sido ministrada em menores de idade.

Por Roberta Pennafort, CBN
15/09/2020 12h55 - Atualizado há um mês



Fonte: Site G1 (2020)

O *Site G1* desmente a veracidade da postagem e procura informar o que de fato é relatado pelo Instituto Butantã, responsável pela realização dos testes com a vacina para Covid-19, apresentando-se, portanto, como fonte fidedigna e confiável. Logo, sua postagem deve ser considerada como informação, e não manipulação, como aquela veiculada via *facebook*.

4. Considerações finais

De acordo com a breve reflexão estabelecida, é possível compreender a explícita *manipulação* operada, enquanto efeito discursivo, por meio das postagens analisadas.

A aproximação proposta entre os diferentes referenciais teóricos utilizados destacam a relação entre *linguagem*, *discurso* e *poder*, sobretudo ao estabelecer os movimentos argumentativos e os efeitos de sentido operados pelas postagens estudadas, o que leva à inevitável consideração de que um discurso jamais pode ser considerado como ideologicamente isento.

Nessa medida, é indispensável reconhecer o caráter de *fala pública* com que as *fakenews* são constituídas, justamente porque têm o propósito de deslegitimar aquilo ou a que(m) se referem, por meio da *manipulação* que operam.

Referências

DOMINGOS, Roney. É #FAKE que chá com mistura de jambu, limão, alho e paracetamol cura a Covid-19. **G1**, 24 abr. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/coronavirus/noticia/2020/04/24/e-fake-que-cha-com-mistura-de-jambu-limao-alho-e-paracetamol-cura-a-covid-19.ghtml>> Acesso em 12 de agosto de 2020.

Fake News. **Mundo Educação**, 2020. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/curiosidades/fake-news.htm>> Acesso em 29 de setembro de 2020.

Fake News: COVID-19 não causa pneumonia. **Sanar Medicina**, 2020. Disponível em: <<https://www.sanarmed.com/fake-news-covid-19-nao-causa-pneumonia>> Acesso em 12 de agosto de 2020.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, poder e discriminação**. In *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985, p. 03-24.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987, p. 19-30; p. 35-159; p. 160-162.

Macaé, 13 set. 2020. **Facebook**: João Rodrigues Dos Santos. Disponível em: <https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2671341433120460&id=100007338873215> Acesso em 30 de setembro de 2020.

MORAES, Maurício. #Verificamos: É falso que chá de limão, alho e jambu cura a Covid-19. **UOL Lupa**, 23 abr. 2020. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2020/04/23/verificamos-alho-jambu-coronavirus/>> Acesso em 12 de agosto de 2020.

MORAES, Maurício. #Verificamos: É falso que FBI apreendeu máscaras importadas da China contaminadas com novo coronavírus. **UOL Lupa**, 22 abr. 2020. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2020/04/22/verificamos-fbi-mascaras-coronavirus/>> Acesso em 12 de agosto de 2020.

OSAKABE, Haquira. **Retórica ou ação pela linguagem**. In *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 155-187.

PENNAFORT, Roberta. É #FAKE que novo coronavírus não causa pneumonia e que tratamento pode ser feito em casa mesmo em casos graves. **G1**, 24 abr. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/coronavirus/noticia/2020/04/24/e-fake-que-novo-coronavirus-nao-causa-pneumonia-e-que-tratamento-pode-ser-feito-em-casa-mesmo-em-casos-graves.ghtml>> Acesso em 12 de agosto de 2020.

PENNAFORT, Roberta. É #FAKE que três jovens morreram depois de tomar CoronaVaC. **G1**, 15 set. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/coronavirus/noticia/2020/09/15/e-fake-que-tres-jovens-morreram-depois-de-tomar-coronavac.ghtml>> Acesso em 30 de setembro de 2020.

PENNAFORT, Roberta. É #FAKE que vídeo mostre FBI apreendendo caixas de máscaras importadas da China infectadas pelo novo coronavírus. **G1**, 23 abr. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/coronavirus/noticia/2020/04/23/e-fake-que-video-mostre-fbi-apreendendo-caixas-de-mascaras-importadas-da-china-infectadas-pelo-novo-coronavirus.ghtml>> Acesso em 12 de agosto de 2020.

PIOVEZANI, Carlos. **Falar em público na política contemporânea: a eloquência pop e popular brasileira na idade da mídia**. In COURTINE, J. J.; PIOVEZANI, C. (Orgs.). *História da fala pública: uma arqueologia dos poderes do discurso*. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 290-337.

VAN DIJK, Teun. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2015.

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS, SUJEITOS E INSCRIÇÕES CULTURAIS

A construção de uma identidade através da língua preservada

Cássia Tamires Pereira da Silva Dhein*

I – PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Alguns fenômenos relacionados às linguagens e às identidades das pessoas moradoras desse pitoresco e tranquilo lugar podem ser facilmente percebidos. É esta linda localidade que, um dia, escolhi para viver e que me encontro inserida. Pego-me a pensar sobre a intensa reviravolta que a minha vida deu, para que hoje eu pudesse pesquisar acerca da temática que entrelaça aspectos linguísticos, sujeitos e suas inscrições culturais.

Não lembro ao certo as tomadas de decisões que me fizeram vir fixar residência em Presidente Lucena, mas posso dizer, com certeza, que foi a maior de todas e mudou o rumo da minha história. Logo eu, que sempre fui tão nacionalista, que sempre supervalorizei os costumes e hábitos brasileiros, defensora da cultura popular, encontro-me casada com um descendente de alemães, brasileiro nato, que desconsidera sua nacionalidade, fazendo questão de enfatizar sua descendência em forma de reconhecimento da cultura herdada, que perpassa de geração a geração, desde os tempos da imigração. Em suas palavras “*Sou alemão*”, quando o esperado seria “*Sou brasileiro, descendente de imigrantes alemães*”.

Por falar em imigração, atento ao fato de que esta é uma análise das peculiaridades de uso linguageiro dos sujeitos predominantemente descendentes germânicos que aqui residem, cuja prática discursiva atém-se à prática do dialeto alemão *Hunsrück* misturado com palavras e construções linguageiras do Português. E aqui talvez possamos pensar em um novo falar ou dialeto adaptado que se reproduz oralmente, distanciando-se cada vez mais do dialeto referido, quase que sem identidade com o Alemão Oficial¹ (Die/Der Deutsch Sprache), e recebendo influência da Língua Portuguesa do Brasil.

Sendo assim, esta pesquisa toma como foco a observação dos usos linguageiros e suas inscrições culturais por falantes da comunidade de Presidente Lucena. Trata-se de um estudo relevante do ponto de vista sociolinguístico e discursivo, na medida em que faz observações e reflexões sobre as formas de interpretar e reconhecer características peculiares dos falantes lucenenses, cujas linguagens são atravessadas pela ênfase em tradições herdadas de antepassados imigrantes alemães.

* Cássia é professora de Português e Espanhol, além de estar na função de diretora de escola em Presidente Lucena. Este texto teve orientação da Prof^a Dr^a Darlene Arlete Webler (FURG), a partir do seu TCC na Licenciatura em Letras-Português/Espanhol (FURG). Seu contato é: espanholupc.cassias@gmail.com

¹ O uso da designação “Alemão Oficial” remete à Língua Alemã usada na Alemanha em situações formais de comunicação e registro documental.

De um ponto de vista acadêmico, considerando os estudos linguísticos e discursivos, a relevância desta pesquisa está para a abordagem de aspectos importantes como condições de produção discursiva, sujeitos, discursos, identidade etc., que está paralelamente ligada à importância pessoal que contém este estudo, pela observação direta, realizada a partir de um olhar de não pertencimento, dos falares e discursos de sujeitos lucenenses, que descendem de alemães e, por vezes, exprimem suas opiniões de maneira ríspida e indelicada, em relação aos novos integrantes de sua comunidade.

II – A PESQUISA: O estudo vivenciado a partir da própria inserção na comunidade

A pesquisa que sustentou a construção deste trabalho, deu-se através da qualitativa exploratória que visa encontrar pontos em comum com as teorias estudadas e apoia o estudo vivenciado a partir da própria inserção na comunidade e da análise aprofundada de seus atos de fala.

Não propositalmente me inseri nesta comunidade antes mesmo de iniciar o curso de Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Juntamente com minha família, viemos de uma cidade maior, onde não há grandes distinções de idiomas, em que o que geralmente ocorre são variações linguísticas entre a forma culta e a coloquial do português dito “correto” e “errado” e têm repercussões de ordem sociolinguísticas.

Ao chegar à nova cidade, deparei-me com uma língua totalmente nova, que eu nunca havia escutado, mas que apresentava semelhanças com a língua portuguesa. Logo, ao fazer os primeiros apontamentos referentes ao meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), não tive dúvidas de que precisava pesquisar e escrever sobre a minha curiosidade gerada acerca do dialeto praticado na região que havia conhecido recentemente.

Sob a ótica acadêmica, permito-me dizer que a convivência local e inserção social foi fundamental para identificar as mais distintas formas discursivas, os atos e as falas que, antes de iniciar este estudo, passavam-me até despercebidas.

Cabe salientar que utilizei, diversas vezes, em conversas informais a fim de esclarecer dúvidas, o termo “falar alemão” quando estava me referindo à prática do dialeto *Hunsrück*, uma vez que os indivíduos desta localidade não se referem à própria língua como dialeto e sim como a Língua Alemã padrão.

III – SUJEITO, LÍNGUA E HISTÓRIA

3.1. Os Primeiros Sujeitos Imigrantes Alemães

Para os falantes desta região – e acredito que para os descendentes germânicos de outras localidades gaúchas também –, a língua por eles praticada cabe em sua construção social e se mantém em desenvolvimento desde os princípios da imigração no Brasil, sendo passada de geração em geração, como ícone principal de reconhecimento desses indivíduos e de necessidade de sua inscrição identitária. Trata-se de comunidades que não se consideram totalmente como cidadãos brasileiros, não por uma questão territorial, mas cultural. Mas também não se consideram totalmente alemães, já que não residem na Alemanha. E isso instaura conflitos, muitas vezes, pois acreditam estarem entre as duas culturas e descendências, em que a língua alemã remete a um anseio de resistência étnico-

cultural, e o espaço físico-territorial, a uma condição de brasileiro.

Já para os primeiros habitantes do município de Presidente Lucena, quando este ainda pertencia ao município de Ivoti, muito antes de ser emancipado e conquistar sua independência, havia uma grande vontade expressa em cultivar a língua e os costumes trazidos pelos imigrantes germânicos, de modo que esses ainda se esforçam em manter língua e tradições culturais nas diferentes instâncias sociais da comunidade até a atualidade. Relativamente a isso, temos, nas palavras de Gaelzer (2012, p. 128), que “A língua é um elemento essencial na construção do imaginário de identificação dos imigrantes”. Da mesma forma, essa identificação é observada nas festas de família, nas festas de kerb, nas produções de bolachas e massas caseiras, nas danças e nas músicas típicas que são dançadas e tocadas apenas por quem estiver vestindo a indumentária condizente.

Tempos depois da emancipação do município e muito além da denominada *Era Vargas*, em que a prática e o estudo de qualquer língua estrangeira eram proibidos, sendo a língua portuguesa reproduzida com dificuldade e com certo “desgosto” pelos descendentes. Segundo Gaelzer (2012, p. 232), “mesmo proibida, a língua materna para esses sujeitos continuava existindo, porque eles precisavam dela para ser, pois não sabiam ser de outro modo, essa era a língua que os constituíam”.

Apesar de tantos anos terem se passado, o sentimento de nacionalidade oprimida permanece nos descendentes, que, por sua vez, são efetivamente brasileiros, já que nasceram em território brasileiro tendo filhos e netos também nascidos no Brasil. No entanto, foram criados nessa cultura especial e de resistência, reproduzindo-a de forma naturalizada. Aprenderam o dialeto adaptado para a comunidade local como principal forma de comunicação, como sua primeira língua. Sendo assim, não consideram a Língua Portuguesa como sua língua materna, tampouco fazem questão de cultivar as tradições gaúchas e os costumes essencialmente brasileiros. Sendo assim, o Português, para muitos falantes dessa comunidade, é uma segunda língua ou língua nacional necessária e imposta.

3.2. Ontem e hoje: as marcas da história

Ao me apropriar da história da imigração, deparei-me com a chamada *Era Vargas*, período em que o Brasil foi governado por Getúlio Dornelles Vargas. Por não saber exatamente do que se tratava, estendi minha pesquisa para as décadas de 1930 e 1940, em que houve a Campanha de Nacionalização.

É importante ressaltar que esse período da história normalmente vem acompanhado de gloriosas explicações e notáveis feitos relevantes à organização gestacional do país, o que não se pode negar, uma vez que Decretos e leis permeiam até hoje. Contudo, não encontrei muitas linhas escritas sobre a repressão e a obscuridade das consequências vivenciadas pelos imigrantes² da época, cujas identidades foram afetadas pela política nacionalista que os obrigava a interromperem seus hábitos discursivos, forçando-os a estabelecer contato contínuo com a língua nacional.

Vou falar sobre essa inquietante mudança imposta pelo Presidente da República na época, cujo objetivo estava para a proibição de qualquer língua estrangeira, tanto em setor público, quanto privado, visando regulamentar a Língua Portuguesa como língua nacional. Tal medida foi estabelecida com tanta seriedade que, em 25 de agosto de 1939, foi expedido o Decreto-Lei nº 1.545, que resguardava a “nova regra” acima citada.

² Atento ao fato de que esta pesquisa observa e discute os hábitos de fala dos imigrantes alemães e seus descendentes, da localidade de Presidente Lucena, RS.

Apesar de tantos anos terem se passado, desde que houve a repressão pelo uso da língua estrangeira, noto que as marcas da história e do regime militar ainda estão claras e bem vivas nas memórias dos descendentes germânicos, que, por sua vez, tiveram seu símbolo de identificação inibido por muito tempo.

Dessa forma, apresento a seguir, algumas sequências discursivas recortadas de falas de um casal, tataranetos de imigrantes alemães, refugiados aqui e provindos da região de *Hunsrück*, já mencionada, que revelam a intensidade da repressão, mesmo anos depois da Era Vargas. As sequências são:

SD1 - “Depois de uns anos, não podia mais falar o alemão, foi proibido”.

SD2 - “Foi quando fizeram a revolução de 64³, daí era proibido falar alemão”.

SD 3 - “Era proibido, não podia falar... Ganhava castigo na minha escola... Tinha que ficar sentado bem atrás assim na classe. E eles tinham... colocaram um chapéu bem grande assim de castigo”.

SD 4 - “Nós tinha que ter uma cipreste⁴, tinha que tirar uma vara e dar pra professora, e ela dava em nós, na bunda”.

A partir desse desabafo dos falantes⁵, recortado e apresentado na SD1, SD2, SD3 e SD4, pode ser lido que a proposta de unificação cultural da época forçava os imigrantes e seus descendentes a construir uma nova identidade. Isso porque, ao mesmo tempo em que o governo não aprovava suas inscrições sociais e identitárias, estava tentando fazer com que esses se apropriassem de uma outra identidade, em um processo de “abrasileirado”.

Embora as pessoas com quem convivo não tenham vivido naquela época, posso garantir que as histórias contadas pelas gerações precedentes despertam neles uma valorização ainda maior de sua descendência, pois estão diariamente mantendo viva a memória dos antepassados que tanto lutaram por sua identidade cultural.

Sendo assim, é de conhecimento geral que esse período marcou fortemente a história do Brasil. No entanto, “cá pra nós”, creio que o verdadeiro marco significativo dessa época esteja atrelado ao sentimento de repressão e resistência que marca a história das famílias imigrantes, em função das inúmeras modificações que Getúlio Vargas fez no país, nas décadas de 1930 e 1940. Mas esse lado da história, ninguém conta.

3.3. A construção de uma identidade através da língua preservada

Presidente Lucena é uma pequena cidade, localizada entre Ivoti e Picada Café, cuja colonização se deu por volta de 1826, quando os imigrantes alemães que já estavam instalados na Real Fitoria do Linho Cãnhamo – hoje conhecida como São Leopoldo – migraram e fixaram residência em meio à mata virgem da localidade, mais precisamente onde hoje se encontra a sede da Sociedade Esportiva Soberano.

Vindos da região de *Hunsrück*, localizada à Sudoeste da Alemanha, região

³ A revolução de 1964 foi um movimento em que os militares tomaram o poder, no chamado “Golpe Civil-Militar de 64”, em que alegaram ser necessárias medidas drásticas que restaurassem a ordem do país. Foi chamado de “Doutrina da Segurança Nacional” o regime que durou 21 anos e se caracteriza pela repressão e censura de qualquer costume e/ou ideologia contrária do governo militar.

⁴ Cipreste é termo genérico aplicado a uma grande variedade de espécies de árvores coníferas da família das Cupressáceas, muito cultivados como ornamentais e como importante fonte de madeira. Seus galhos [ao que o falante se refere] são muito resistentes, tendo revestimento lenhoso ou semelhante ao couro.

⁵ Transcrição original da fala.

geograficamente bastante acentuada, que contém muitos morros e rochas. Acredito que os imigrantes que se instalaram em Presidente Lucena talvez o tenham feito pela semelhança entre os terrenos, já que esse seria um aspecto favorável à sua adaptação. Visto que chegaram de maneira “indesejada” pelo governo da época, conforme nos conta Frederico Bervian (2006), em suas memórias redigidas,

Por parte do Governo, foram mal recebidos e com pouco interesse tratados. O prédio não oferecia lugar suficiente para essa turma. O pouco que traziam, tinham que amontoar uma coisa em cima da outra. Dormiam até no chão (2006, p. 7).

Penso que, apesar do sofrimento imediato em sua chegada, a forma como esses sujeitos perpassaram por essas situações é um grande feito e deve realmente ser cultivado por seus descendentes.

Por falar em cultivar, é de suma importância ressaltar aqui a identidade registrada e mantida através da prática do dialeto *Hunsrück* nesta localidade. A saber, na época da imigração, as ações e as práticas de linguagem eram totalmente transparentes em relação aos saberes e costumes trazidos de seu país de origem e tiveram que ser adaptados e, algumas vezes, até mesmo mascarados por estarem em solo brasileiro. Contudo, os costumes e o modo de vida que tinham na referida região germânica foram reproduzidos aqui. Isso inclui a prática de comunicar-se através do dialeto, mas não como forma de afronta ao Governo ou como discriminação da cultura e da língua local. Para isso, vemos o que nos diz Gaelzer (2012)

mesmo proibida, a língua materna para esses sujeitos continuava existindo, porque eles precisavam dela para ser, pois não sabiam ser de outro modo, essa era a língua que eles conheciam e que os constituíam (2012, p. 132).

Percebi, neste momento, que a relação entre sujeito + língua + história vai além do gosto pela prática, pois anteriormente os laços se restringiam aos familiares e conhecidos que também dominavam a língua. Os falantes do dialeto não sabiam usar e acreditavam que a Língua Portuguesa não lhes era acessível. Além disso, alguns se recusavam a aprendê-la em defesa da sua história, o que já não ocorre hoje em dia.

Atualmente, há na cidade apenas um homem e uma mulher⁶ que não falam a língua portuguesa; ao passo que, o restante da população permanece sendo detentora do dialeto *Hunsrück*, mas também conhece e fala a língua materna. Acredito que o fato de a criação ter sido voltada totalmente aos saberes e costumes da descendência alemã, inclusive à comunicação no âmbito familiar desses sujeitos, dificultou a organização interna de cada um em relação à língua portuguesa, havendo misturas e criação de palavras que facilitavam o entendimento daqueles que estavam aprendendo a nova língua, para com aqueles que não sabiam interpretá-la, como, por exemplo, a palavra bicicleta, que é chamada de “*ein biciclet*” na variação dialetal utilizada em Presidente Lucena, quando no Alemão Oficial se diz *ein Fahrrad*.

Devido à peripécia de que é necessário levar em conta as condições sociais, culturais e históricas em que ocorre o desenvolvimento da língua, saliento que, nos

⁶ Na totalidade da população, referindo-se a jovens e adultos falantes do dialeto *Hunsrück*, há apenas um homem e uma mulher, com 97 e 93 anos, respectivamente, que residem na localidade de Picada Schneider, no interior do município e utilizam somente este meio para comunicar-se, pois não aprenderam a falar a Língua Portuguesa.

dias de hoje, há certas ocorrências nos atos de fala que me intrigam e despertam curiosidade para o que ainda não estudei. Notei que, em determinados momentos, bem como durante o culto na Igreja da Comunidade Evangélica, em que há um trecho dito totalmente em “alemão” (como se refere o próprio pastor), utilizando o referido dialeto. Ou em estabelecimentos como Posto de Saúde, Agência bancária, Correio e Prefeitura Municipal, onde é comum observar a forma de comunicação dos munícipes. Pela facilidade que alguns têm em se expressar através do dialeto, a escolha de palavras se dá, por vezes, de maneira “atravessada”, ou seja, misturando palavras da língua portuguesa com o dialeto local. E isso se dá de maneira tão natural que os falantes não percebem e os ouvintes, aparentemente, também não.

Logicamente, busquei informações que comprovassem o fato que acabo de relatar, assim, deparei-me com mais um trecho da obra de Gaelzer (2012)

Nesta ótica, os imigrantes instalados no Brasil há mais tempo apresentam uma língua peculiar, a Sprachmischung, resultado da mistura de duas línguas: o dialeto alemão, falado por eles, e a língua portuguesa. (2012, p. 134).

Dessa forma, considerando as condições socioculturais e históricas em que a língua vem sendo praticada, os descendentes germânicos deste espaço consideram-se falantes de um “bom alemão”, porque, em seu meio social, conseguem falar e ser entendidos sem quaisquer dificuldades. No entanto, a partir do momento em que se veem distantes dessa realidade e as condições discursivas são diferentes, o falante percebe que há, em sua fala, uma “mistura” entre as duas línguas. Assim, podemos perceber, através dessa colocação, que, em meio a esse “falar misturado”, a importância não está vinculada à comunicação em si e sim ao cultivo e à preservação da língua herdada e, nessa medida, à identidade construída em torno dela.

IV – DO MEU PONTO DE VISTA

A partir do momento em que decidi que minha pesquisa seria em torno desse tema, comecei a observar os discursos dos integrantes da família de meu esposo, desde o seu ancião – defensor nato da cultura e descendência alemã – até o seu descendente mais novo que, coincidentemente, vem a ser minha filha, que tem apenas 1 ano e meio de idade.

Considerando o fato de que eu não falo, tampouco entendo o idioma alemão, assim como também não entendo, nem falo o dialeto misturado ao qual venho me referindo neste trabalho, a minha adaptação (se assim posso chamar) no meu novo âmbito familiar deu-se de maneira complexa e, muitas vezes, desagradável. Pois, ainda que eu me esforçasse para acompanhar as conversas e rodas de chimarrão, tentando “pescar” as palavras da Língua Portuguesa que normalmente são inseridas nos discursos dentro do dialeto, a rapidez com que as palavras são proferidas e o sotaque desenvolvido por esses falantes dificultavam o entendimento e geravam em mim uma frustração que absorvia toda e qualquer vontade de me manter dentro desse contexto.

Confesso que, diversas vezes, cheguei a pensar que o fato de as pessoas sempre se comunicarem através do dialeto, inclusive quando eu estava presente, fosse uma forma de “preconceito linguístico”, que se dava em função de eu não ter conhecimento do idioma. Isso, para mim, parecia uma atrocidade sociocultural, pois eu estava recentemente inserida nesta localidade e não tinha nenhum tipo de vínculo

com a cultura, nem mesmo com a língua. Por mais que eu tentasse, não conseguia evitar esse sentimento em relação a tal prática corriqueira para esses indivíduos.

Ao iniciar meus estudos, buscando entender e definir o conceito de Preconceito Linguístico, deparei-me com as seguintes palavras da linguista Marta Scherre (2008)

o preconceito linguístico é mais precisamente o julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, conseqüentemente, humilhante da FALA DO OUTRO (embora preconceito sobre a própria fala também exista) (2008, p.12).

Assim, notei que o que estava acontecendo era uma situação atípica para mim. Percebi que o preconceito era meu em relação à fala dessa comunidade e em relação à minha fala também. Logo, senti-me estarecida com a possibilidade de não saber lidar com a novidade linguística com a qual me deparei. Então tomei como prioridade analisar as situações em que me sentia oprimida e, principalmente, passei a questionar a tradução do determinado assunto, que se estava sendo enunciado. Logo, notei que a minha angústia e depreciação não passavam de má interpretação pessoal de uma conduta a qual eu ainda não tinha me acostumado.

Seguindo com os estudos apropriados referentes aos discursos de falantes da localidade de Presidente Lucena, aproximei minhas percepções nas palavras de Gaelzer (2012, p. 128), a saber: “A língua é um elemento essencial na construção do imaginário de identificação dos imigrantes como grupo e esse imaginário aparece na memória discursiva ao falarem entre si”. Facilmente se percebe a relação dos falantes com a língua que está presente na totalidade dos seus dias, unindo sujeitos e história, resistindo às mudanças e ao passar dos anos.

Dessa forma, o discurso de muitos integrantes da comunidade chama a atenção pelo fato de que sempre há certo tipo de defesa do contexto social ao qual pertencem, de maneira que os falantes evidenciam a importância do dialeto como base na construção social dos descendentes germânicos. Visto dessa forma, cabe dizer que o sujeito se conforma em ter a língua como principal ponto de reconhecimento em suas práticas socioculturais e, assim, torna-se “dependente” dessa identidade, não abrindo mão da preservação dos costumes herdados de seus antepassados, só que, ao mesmo tempo, não estando abertos ao “novo” e ao que os recentemente chegados à comunidade possam vir a acrescentar em seu convívio social.

Observando mais de perto o contato estabelecido através da língua, aos poucos fui percebendo que esta não representa apenas uma forma de comunicação em comum entre os falantes, mas também está numa posição de elo entre famílias, indivíduos e, principalmente de cultura, através do desenvolvimento de uma tradição histórica que ultrapassa gerações. Nota-se, nitidamente, que o valor sentimental que a língua expele dos seus falantes é imensurável e nós – que não somos praticantes – interpretamos, muitas vezes, com indiferença.

Com o passar dos anos e a modernização dos tempos, fez-se necessária a prática assídua da língua portuguesa, nas diferentes comunidades. Nesse sentido, observo de perto a construção de uma “nova identidade” da família que me acolheu, a partir da prática da língua nacional, que já conheciam, mas não a praticavam em espaços que, segundo eles, não se fazia necessária. Nesse sentido, Gaelzer (2012), apresenta, em seu estudo, uma concepção que esclarece e comprova a ligação entre sujeito e língua, de forma que apresenta os laços sociais estabelecidos através do discurso desses descendentes, que hoje, atravessam a língua portuguesa por entre o dialeto alemão aqui referido.

talvez, ao não falar a língua do outro, eles não queriam se inserir na cultura do outro, serem “fiéis” à sua cultura e seus elementos identitários, porque sabiam que seus elementos identitários passavam pela língua e no momento em que esta é substituída, logo, são substituídos os elementos identitários por outros. Sendo assim, trata-se do fato de que os alemães e seus descendentes, como gesto de fidelidade continuaram falando a sua língua (GAELZER, 2012, p. 132).

Nessa ótica, a partir das condições sociais e históricas, é pertinente salientar que os falantes desta região mantêm a língua herdada em constante desenvolvimento e que têm feito bom uso dela para que esta não se perca na história e não seja “substituída” totalmente por outra, que, no caso é o Português. Trata-se de sujeitos que acreditam fielmente que, enquanto a “língua alemã” estiver viva nesta localidade, estará preservada também a sua identidade.

Dando um efeito de acabado

A partir da pesquisa feita para a realização desta monografia, iniciei uma análise paralela e, de certa forma, comparativa entre as situações que encontrei documentadas com as situações que presencio frequentemente na comunidade – que hoje reconheço como minha.

Sabendo que as construções identitárias dos sujeitos aqui referidas são totalmente históricas e fortemente preservadas, percebi que todas, absolutamente todas as escolhas de palavras estão ligadas à memória discursiva desse grupo. Assim, entendo que essa é uma comunidade ímpar, pois, mesmo havendo outras que defendem e preservam suas culturas e traços identitários, gosto da ideia de dizer que os sujeitos que compõem esse núcleo estão aquém dessas concepções. Então, mostram-se acima de tudo orgulhosos em estarem passando, de geração a geração, os ensinamentos, os costumes e as tradições que seus antepassados lhes deixaram.

Hoje, após pesquisar e ler diversos documentos de diferentes autores e pesquisadores, posso garantir que compreendi que o meu pensamento inicial de que as práticas discursivas locais seriam preconceituosas do ponto de vista linguístico não passava de uma visão particular de alguém que se inseriu em um espaço sem conhecer a sua história. Talvez isso possa ser percebido como uma prática discursiva de resistência, semelhante às pessoas da região que insistem em manter viva a variante do alemão, que é perpassada, mais do que outra coisa, de uma busca constante do “avivar” identidades culturais.

Encerro esta página, não como um final, mas como a pausa de um estudo que pretendo dar continuidade e levar para a vida. Nessa medida, atrevo-me a trazer, como efeito de acabado, as palavras de Orlandi (2006):

É isso que significa a determinação histórica dos sujeitos e dos sentidos: nem fixados *ad eternum*, nem desligados como se pudessem ser quaisquer uns. Porque é histórico é que muda e é porque é histórico é que se mantém (2006, p. 20).

REFERÊNCIAS

- BERVIAN, Frederico. ***Desde os primórdios, a história de Arroio Veado, hoje Presidente Lucena – Memórias de Fredeico Bervian***. Editora Amstad, Nova Petrópolis, 2006. 40p.
- GAELZER, Vejane. ***Sprachmischung: relação entre sujeito, língua e história***. Porto Alegre,

UFRGS, 2012.

GAELZER, Vejane. ***A identidade do imigrante alemão: a língua, elemento simbólico de identificação***. Linguagem - estudos e pesquisas. Vol. 15, n. 02, p. 137 – 158, jul / dez 2011. By UFG/Campus Catalão.

ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S.; (Orgs.) ***Discurso e textualidade***. Campinas: Pontes, 2006.

RONSANI, Luciana. ***“Não devo falar em alemão”: os efeitos de sentido da interdição da língua alemã no Estado Novo (1937 a 1945)***. Santa Maria, UFSM.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. ***Entrevista com Maria Marta Pereira Scherre, sobre Preconceito Linguístico, Variação Linguística e Ensino***. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito Linguístico e cânone literário, no 36, p. 11 – 26, 1. Sem. 2008.

WIKIPÉDIA, enciclopédia livre. ***Presidente Lucena, RS***. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Presidente_Lucena> Acessado em: 02/06/2017.

POR QUE REVER OS FUNDAMENTOS DA ANÁLISE DE DISCURSO?

Tânia Jurema Flores da Rosa Aiub*

POR QUE DESLOCAR?

A linguística no século XX instala-se como ciência através de seu encontro com princípios lógico-positivistas e do recorte de um objeto específico e delimitado para si: a língua. Esse movimento é sintoma do corte saussuriano, datado de 1916, com a publicação póstuma do Curso de Linguística Geral (CLG), no qual a língua é configurada como um objeto homogêneo, como um sistema de formas, o qual existe pelas relações internas que mobiliza. Essa concepção sistêmica de língua entra em polaridade com a concepção naturalista e organicista das teorias comparatistas do século XIX, instalando um significativo contraste entre uma linguística histórica (diacrônica) e uma linguística descritiva (sincrônica), vindo esta a corroborar com um novo modo de olhar para os objetos de pesquisa: o olhar do pesquisador volta-se para as estruturas. É creditado a Ferdinand de Saussure, portanto, o mérito de dotar a língua de autonomia e de vincular a ciência linguística ao positivismo. Através da instauração de dicotomias (língua/fala; sincronia/diacronia; objetividade/subjetividade; paradigma/sintagma), o saussurianismo concedeu à língua o estatuto de “objeto de laboratório”.

Vê-se, desde então, um extraordinário desenvolvimento de uma linguística denominada estrutural que, incontestavelmente, circunscreve-se como um dos mais significativos fatos da história do pensamento científico do século XX, tendo como princípio a noção de que

uma estrutura é um conjunto de elementos entre os quais existem relações, de forma que toda modificação de um elemento ou de uma relação acarreta a modificação dos outros elementos e relações. A estrutura é a concretização de certas leis que procuram certo equilíbrio num conjunto que, na perspectiva em questão, pode ser considerado fechado (LEPAGNEUR, 1925, p. 4).

Assim, o estruturalismo, cujo critério básico era elidir o que representasse empecilho para o alcance de conhecimentos estritamente objetivos, alavancou pesquisas no domínio das ciências humanas e sociais, dando lugar a uma maneira formalista de ver os objetos de estudo. À subjetividade foi dado caráter metafísico.

Segundo Françoise Gadet, em prefácio à edição brasileira de *A língua Inatingível* (GADET e PÊCHEUX, 2004), o formalismo ocupou um lugar de hegemonia na ciência lingüística, pois em seu nome se autorizou o desinteresse das ciências da

* Tânia é professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul / IFRS. É doutora em Letras-Estudos da Linguagem (UFRGS) e pós-doutoranda em Letras pela UFRGS. Seu contato é: tania.aiub@viamao.ifrs.edu.br

linguagem pelos seres falantes (suas produções, suas falas, seus textos, seus discursos).

Inevitavelmente, todo esse movimento de instauração de uma lógica que regula a linguagem natural e seus agentes supunha que o próprio ser da linguagem fosse de natureza lógica, pois o que fundamenta essa mecanização é a necessidade de divorciar a língua de sua expressão social. Numa obstinação em cercear o lugar do imprevisível, eliminam-se todos os pontos de deriva, todas as lacunas por onde possam se fazer presentes o equívoco e a opacidade, produzindo o que, segundo Pêcheux (2002 [1983⁴⁸]), convém chamar de espaços discursivos logicamente estabilizados em que supõe-se que todo sujeito falante sabe o que fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (2002, p. 31).

Em contrapartida, essa rede de pensamento estava começando a se romper em muitos pontos, pois foi sobre esse processo de exclusão que foram questionados os lugares marginais dados ao sujeito, ao sentido e à realidade. Revelaram-se, nesse contexto, dois modos de relacionar a língua com o real, cujas bases contrastam substancialmente: há aqueles para quem a questão está em encerrar a língua em um quadro de regras autônomo e autorregulável. Sua prática consiste em descrever o funcionamento das formas, em detrimento do processo como essas formas produzem significação. Nesse aspecto, o conceito de valor toma um delineamento muito direto e “politicamente eficaz”, recobrando a noção de sentido. O real da língua consiste numa ordem interna, que relaciona formas e as coloca em oposição. Segundo Gadet e Pêcheux (2004, p. 30) *Para os que sustentam que a língua trabalha com a existência de uma ordem própria, o real da língua reside naquilo que nela faz Um, a assegura no Mesmo e no Idêntico e a opõe a tudo o que da linguagem cai para fora dela...*

Por outro lado, há aqueles que buscam restaurar o lugar do sujeito como agente das práticas de uso da língua. Estamos, nesse segundo domínio, diante de uma concepção de linguagem pensada a partir de uma relação constitutiva com a exterioridade. A linguística do enunciado começa a abrir espaço para a enunciação e suas marcas. Partiu-se para uma fase em que não bastava pensar a língua apenas no nível do intradiscorso, era preciso, sobretudo, redimensioná-la em sua relação com os sujeitos.

O que até então se colocou reflete a existência de dois polos para a compreensão dos estudos da linguagem no século XX: o polo de concepções que buscam a definição de língua pela perspectiva da unidade, a fim de dominar o corpo do pensamento, através de uma noção ideal, imaginária; e aquele que, de outro ponto de vista, subsume uma não unicidade da língua, primando pelo estudo da linguagem em sua complexidade, em uso.

Gadet e Pêcheux confirmam essa polaridade:

as ideologias da Ciência como escrita lógico-matemática retomam por sua conta essa determinação jurídica, fazendo da ciência uma máquina lógica. A noção de língua lógica como plano do real garante, assim, a coesão do positivismo da ciência com a prática do direito e surge no âmago da questão linguística pela ideia de axiomatização. Fixar no início convenções arbitrárias necessárias aos símbolos e às regras, depois colocar a máquina para funcionar: assim materializar-se-ia um tribunal linguístico pronto para legitimar a validade das expressões (2004, p. 42).

Buscando um modo de entender a construção de sentidos por sujeitos inscritos nas práticas históricas, a AD traça um percurso diferenciado para analisar a linguagem. Seu trabalho transborda para além de uma descrição, emergindo da necessidade de análise das línguas naturais com todas as possibilidades de acesso ao real do homem e ao real da história. Incide-se sobre as marcas que o cotidiano inscreve nas práticas de linguagem, buscando o espaço do sujeito como protagonista da história e da língua, ou seja, via a compreensão de tudo o que não pode ser apreendido por uma ordem lógico-matemática, mas que interfere naquilo que se diz, em como se diz e por que se diz.

ANÁLISE DE DISCURSO

Em *Sobre a História das Ciências* (1977), Michel Pêcheux escreve com Balibar que um corte epistemológico é um ponto sem regresso! E é assim que definimos a construção da análise de discurso de linha francesa, empreendida por Michel Pêcheux e seus parceiros no CNRS. Impossível regressar do ponto em que a AD, assim abreviada a referida teoria, entra no cenário das ciências da França do final dos anos 1960, uma vez que seu desenvolvimento teórico desloca o entendimento sobre a produção nos estudos linguísticos com caráter definitivamente descontínuo em relação às heranças recebidas da academia. Orlandi (2004) coloca a obra de Michel Pêcheux no quadro de uma prática que visa à crítica ao empreendimento linguístico que se encontra constitutivamente afetado por uma dupla deriva – a do empirismo e a do racionalismo – ele [Pêcheux] vai mostrar, com sua reflexão sobre essa história [a história do desenvolvimento de uma teoria de confronto e de encontro dos paradoxos], que essa dualidade contraditória se realiza materialmente na própria estrutura das teorias linguísticas e na história de seus confrontos (p. 15).

Essa história de confrontos atinge o que de essencial traz a AD para o ponto de corte com o imaginário de língua e sujeito que amparam os olhares das ciências ditas positivistas: não há somente um real da língua, nos termos de Milner (1987), mas o real da história que traduz o eixo do confronto teórico, já que é a indiferença dos olhares empiristas e racionalistas para a dialética histórica que faz com que se funde, na década de 1960, um modo de entender o lugar da história, do sujeito, das formas materiais de trabalho com a língua e os sentidos como derivados do campo da prática social. Não falamos apenas dos sentidos como produtos de certas formas de tomada da língua por sujeitos históricos, mas, para além disso, queremos saber das formas de intervenção proporcionadas pela relação contraditória de classes, pelo tensionamento que se traduz nos processos discursivos. É por esse viés de entendimento da língua que Gadet (1997) evidencia que este projeto – a AD – fora concebido

(...) como um dispositivo que coloca em relação, sob uma forma mais complexa do que suporia uma simples covariação, o campo da língua (suscetível de ser estudada pela linguística em sua forma plena) e o campo da sociedade apreendida pela história (nos termos das relações de força e de dominação ideológica) [...] a Análise de Discurso aparece nos anos sessenta sob uma conjuntura dominada pelo estruturalismo ainda pouco criticado na linguística, e triunfante por ser 'generalizado' (1997, p. 8).

A teoria pecheuxtiana, ancorada numa visão materialista-histórica e dialética, assume um posicionamento político: ela quer saber sobre o sujeito e o sentido como

efeitos do processo histórico (porquanto ideológico). Essa teoria proporciona uma leitura dos processos de constituição de sentido na/pela linguagem, segundo a qual os conceitos de enunciado, enunciação e discurso tomam um lugar diverso daquele ocupado nas teses estruturalistas e cartesianas. Ao passo que essas teorias se definem por propriedades de análises das bases linguísticas e da cristalização de sentidos no léxico e em suas formas de encadeamento, a AD busca uma percepção da língua como materialidade de aspectos históricos e ideológicos da enunciação, tendo o discurso como lugar de observação dessa relação.

A teoria dos processos discursivos constituída por Pêcheux encontra adesão a um círculo teórico e político cotejado no espaço em que a contradição, as condições de reprodução da luta de classes tomam o campo das ciências, especialmente das ciências da linguagem. Pêcheux e Balibar (1977) trazem a questão do corte/ruptura epistemológico no campo das ciências como efeito de uma sucessão de “demarcações e rupturas intra-ideológicas” (p. 13) que abrem espaço para a constituição de novas problemáticas, porquanto, no campo dos estudos da linguagem, a AD provoca tal deslocamento. Ainda com os autores:

Chamaremos demarcações (ou rupturas intra-ideológicas) os aperfeiçoamentos, correções, críticas, refutações, negações de certas ideologias ou filosofias que precedem logicamente o corte epistemológico [...] A série de termos ‘aperfeiçoamentos, correções...’ assinala a existência de um processo de acumulação que precede necessariamente o momento do corte, e determina a conjuntura na qual este se produzirá [...] Isto significa que o corte se efetua sobre o ponto que, no espaço dos problemas teóricos, se encontra sobredeterminado pela acumulação de sucessivas configurações ideológicas encaradas (na ocorrência: a definição de movimento)[...] Isto equivale a dizer que o processo de acumulação deve ser compreendido não como uma fase de pura e simples aberração pré-científica da qual nada haveria a dizer, mas como o tempo da formação da conjuntura em que se produzirá o corte. No curso desta formação elementos ligados à base econômica (relações de produção e processos de produção), à superestrutura jurídico-política da sociedade e às ideologias práticas intervêm consoante modalidades historicamente reguladas e é a condensação desses elementos que determina as condições históricas do corte (1977, p. 13).

Nesse sentido, a AD, antes de promover novas problemáticas para o tratamento com questões da ordem da língua, produz rupturas ideológicas que decorrem do campo político e histórico que permeou a constituição de uma ciência linguística no século XX, digamos as formas catalisadoras do trabalho semântico, os movimentos intralinguísticos depuradores de toda relação histórica de constituição de saberes sobre língua, sujeito e sentido. Para tanto, uma perspectiva diversa da problemática já instituída, num determinado campo científico, decorre mais do processo ideológico conjuntural que da iniciativa individualista do cientista. Por isso, o entendimento de que os contornos que os conceitos tomam são específicos de cada momento particular, de cada sociedade, vistos como efeitos de um processo histórico, social e ideológico de produção de saber é fundante da perspectiva pecheuxtiana sobre o fazer científico como um trabalho de crítica. Em outras palavras, as bases científicas definem-se não só por sua matriz de conceitos, mas por exteriores vinculados a sua matriz histórica de constituição, sobretudo, das matrizes históricas de outras ciências com as quais dialoga por afinidade ou distanciamento, pois um

campo de saber constitui-se como efeito de saberes que o corporificam na qualidade de ciência. Para Pêcheux, era imprescindível destacar que os passos da normatização científica são sempre seguidos pelos desvios que criam como efeitos do alijamento de sua exterioridade nos termos do que o autor enfatiza quando diz que uma ciência “organiza sua autonomia em troca de certo número de ignorâncias e recalques” (2004, p. 20). Ainda, imprescindível é o entendimento dos processos discursivos de constituição dos lugares históricos e políticos derivados da construção de saberes, o que não ocorre como prática desligada do corpo social e político.

Evidenciamos, assim, um encaminhamento para as ciências da linguagem na década de 1960 e que perdura ainda hoje no campo dos estudos sobre a prática enunciativa como materialização do processo discursivo: qual é o lugar que a perspectiva histórica ocupa no campo das ciências da linguagem? Para a AD, esse lugar é central e definido como materialidade essencial da produção discursiva e das formas de agenciamentos subjetivos (processos ideológicos de assujeitamento/interpelação), uma vez que, ao traçar um diálogo constante com as ciências sociais, indo além da relação interdisciplinar, é ultrapassado o entendimento idealista de formação subjetiva consciente ou como causa de si. Vamos, portanto, tomar que um campo científico alinha-se epistemologicamente e, invariavelmente, assume posicionamentos ideológicos que resultaram em modelos de fabricação social. E a língua, se tomada nos termos de Bakhtin/Volochinov ([1929-1930] 1995), como um corpo material de um corpo social tem a constituição de seu campo de ciência relacionado às funções elementares da fabricação, já que é pelo processo discursivo, materializado nas formas linguísticas catalisadoras de espaços sociais legítimos que

(...) os membros de uma comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas linguísticas. A significação normativa da forma linguística só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos e não característicos de uso da língua... (1995, p. 95).

Portanto, os debates acerca da AD incorreram a duas ordens de descontinuidade em relação às ciências da linguagem, tanto da perspectiva da herança acadêmica, quanto da contemporaneidade dos recursos de análise: uma ordem epistemológica e uma ordem metodológica. No plano epistemológico, a discussão recaiu sobre o modo de refletir sobre a produção de conhecimento no campo da pesquisa sobre a linguagem, uma vez que uma nova forma de olhar para a linguagem e para sua produção, no que tange aos aspectos históricos e sociais, coloca a teoria no papel de demarcadora dos campos de visão ideológicos a partir dos quais a ciência da linguagem passa a ser vista. No plano metodológico, o debate recaiu sobre a natureza dos dados, agora analisados por conceitos que incorporam um viés materialista de manuseio de corpus, qual seja, pensa-se na formação de saberes e na qualificação do sujeito da enunciação como uma posição sócio-histórica, porquanto ideológica na tomada da língua em condições de enunciação.

A partir de um processo de descontinuidade, a análise de discurso necessitou da construção de um procedimento analítico que lhe fosse adequado, que corroborasse com os objetivos a que se propunha e que incorporasse em suas análises um viés materialista-histórico e dialético de entendimento de corpus. Abre-se o caminho para aceder ao real da língua que emerge por outro viés, que não é de caráter ontológico, fenomenológico ou estrutural, mas um real constitutivo, que não margeia para delimitar, mas que fundamenta a concepção de saber e de subjetividade por seus processos exteriores de constituição.

A teoria do discurso, nesses termos, busca um real da língua “constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, 2002, p. 43). A AD re-estabelece o lugar da historicidade apagada por uma tradição de aplicação de conceitos e modelos de análise intralinguística. Isso se deve ao fato de que as análises de corpus não se amparam, para a teoria pecheuxtiana, nas bases unicamente sistemáticas da língua, mas os sentidos são encontrados na rede de informações históricas, sociais, políticas, ideológicas que se cruzam, alicerçando suas bases significantes. Assim, base sobre base, o sentido, em AD, não se sedimenta, não se pavimenta, mas se torna permeável e produto das práticas históricas que determinam para os sujeitos seus lugares sociais de enunciação. Para tanto, as formas de encadeamento enunciativo exercem um papel de marcação da exterioridade que se materializa no discurso. Segundo Pêcheux, “o sentido não existe em si mesmo, isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (1997b, p.160). Percebemos, então, que, diferentemente do tratamento em uma ordem formalista, o ‘fazer sentido’ vincula-se a um trabalho do sujeito que se comporta de acordo com a especificidade de sua inserção social, a qual confere sua posição numa determinada conjuntura sócio-histórica.

A ideia central dessa perspectiva de estudos da linguagem sustenta o fato de que a AD realiza em seu objeto – o discurso – a conjunção de três propriedades fundamentais: apropria-se da noção de sujeito pelo viés da psicanálise; da língua pelas materializações exteriores no encadeamento sintático e da história que, pelo viés marxista e dialético, possibilitam a não transparência histórica dos sentidos.

O desafio teórico central da AD é, então, sinteticamente, o de livrar-se de duas evidências fundamentais que ampararam a linguística: a evidência do sentido e a do sujeito, relacionadas, correspondentemente, a uma ordem da filosofia idealista da linguagem em que a língua não transpassa os limites de um sistema neutro e abstrato e de um subjetivismo idealista que têm no sujeito uma causa em si e origem de seu papel na linguagem. A relação da língua com a ideologia ampara-se em três pontos definidores da teoria do discurso: 1º) o sujeito enunciator não é origem; 2º) o sentido não é conteúdo; 3º) história não é contexto. De Courtine (1982, p. 10) trazemos uma definição a esse respeito: “O discursivo materializa o contato entre a ideologia e a linguística ou representa no interior da língua os efeitos das contradições ideológicas ou, inversamente, ele manifesta a existência da materialidade linguística no interior da ideologia”. Para tanto, alijar os exteriores da formação de saberes seria abrir mão de um profundo campo de análise sobre os modos de produção e a formação de conhecimento na sociedade.

Em texto de 1983 (1997a, p. 317-318), Pêcheux, ao retomar criticamente seu empreendimento teórico, apresenta questões basilares:

- Se a análise de discurso se quer uma (nova) maneira de ‘ler’ as materialidades escritas e orais, que relação nova ela deve construir entre a leitura, a interlocução, a memória e o pensamento?
- Em que condições uma interpretação pode (ou não) fazer intervenção?

Ao traçarmos um caminho teórico via AD, colocamo-nos num lugar desafiador em que a ciência não qualifica um objeto para o cercear, mas fragmenta as várias facetas constituintes do corpus de análise. Eis uma particularidade da AD: seu atributo fulcral de descobrir o que está encoberto, de manter visível o que é julgado necessário

de invisibilidade. Disso resulta uma relação particular com a história: é preciso retroceder para redescobrir o que fora encoberto por anos de memórias apagadas, descaracterizadas. A busca de uma análise no âmbito da AD não é a descoberta do que é ignorado porque ainda não trabalhado ou sabido, mas daquilo que está ignorado oportunamente. Temos um ponto saliente das pesquisas em análise de discurso: não se trata de manipular um arquivo e dele obter saberes desconhecidos até então ou de enquadrar recortes de corpus em moldes axiomáticos, mas, justamente, colocar em tela o que nele fora ignorado por sua força significante. O papel fundamental da AD e que especializa o analista é o fato de nunca podermos abrir mão da alteridade “constitutiva” dos processos de significação. Distinguir é afirmar a diversidade de aspectos da mesma coisa por sua alteridade. Porquanto, para abordar o objeto de análise ser entendido, precisamos ver a distinção que não se apresenta claramente! Sempre que surge a contradição, diferentes aspectos e alteridades da mesma coisa se fazem presentes e materializam-se em prol de um efeito simbólico que as regras formais são incapazes de apreender no movimento dialético do real, na riqueza de suas complexas determinações. Segundo Pêcheux (1979 apud Courtine, 1982):

A ordem do discurso não subordina a ideologia à língua, nem a língua à ideologia; o discurso materializa o contato entre o ideológico e o linguístico, na medida em que ele “representa, no interior do funcionamento da língua, os efeitos da luta ideológica (e em que), inversamente, manifesta a existência da materialidade linguística no interior da ideologia (1982, p. 160).

Por esse viés, para conduzir este estudo, precisamos trazer à pauta alguns pressupostos da AD tomados por Courtine (2009) como pontos salutares para a reflexão sobre a teoria do discurso empreendida por Michel Pêcheux e sobre seu desenvolvimento posterior no cenário das ciências da linguagem:

- a) o enunciável encontra-se num plano exterior ao sujeito, possibilitando que sua prática enunciativa defina-se por sua função de retomada;
- b) o sujeito enunciadador encontra seu espaço de enunciação por um processo de identificação ideológica a saberes que se constituem por uma rede de memória;
- c) toda enunciação, efeito dos processos de identificação do sujeito a uma rede de memória, corrobora com condições de produção específicas.

Esses elementos no processo discursivo representam uma tomada de posição teórica na qual as noções de Condições de Produção, Formação Discursiva, Formação Ideológica, Interpelação tomam lugar como categorias analíticas alicerçadas na teoria das ideologias com base na história das formações sociais e nos seus modos de produção. A AD abre um campo teórico-analítico em que os pressupostos históricos, na qualidade de constituintes do sentido, afastam o processo enunciativo da concepção psicossocial que o tomam por mero ato de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. [1969]. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral**. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

COURTINE, J-J. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. In.: **Philosophiques**, vol.IX, nº.2, Octobre, 1982.

_____. Analyse du discours politique. In.: **Langages**, nº 62, juin, 1981.

COURTINE, J-J; MARANDIN, J-M. **Quel objet pour l'analyse du discours? In: Matérialités discursives**. Lille: Presses universitaires de Lille, 1981.

DE CERTEAU, Michel. A operação Histórica. In. LE GOFF, Jaques; NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1976.

_____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Da ambigüidade ao equívoco a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

FOUCAULT, Michel. [1970]. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. [1969]. **A arqueologia do saber**. RJ: Forense Universitária, 2004.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua Inatingível**. Campinas: Pontes, 2004.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In.: ORLANDI, Eni. (org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

HENRY, Paul. A história não existe?. In.: ORLANDI, Eni. (org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1997a.

_____. Os Fundamentos Teóricos da "Análise Automática do Discurso" de Michel Pêcheux (1969). In. GADET e HAK. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997b.

LEPARGNEUR, H. **Introdução aos Estruturalismos**. SP: Editora Herder, 1925.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso**. São Paulo, Ed. Pontes, 2003.

_____. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In.: ORLANDI, Eni. (org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MALDIDIER, D; NORMAND, C; ROBIN, R. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In.: ORLANDI, Eni. (org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MILNER, J-C. **O amor da língua**. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. Reflexões sobre a referência e a correferência. In. CALVALCANTE, M; RODRIGUES, B; CIULLA, A. (org.) **Referenciação**. SP: Contexto, 2003.

_____. **O amor da Língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ORLANDI, Eni. **Segmentar ou recortar?** Série Estudos. Faculdades Integradas de Uberaba, 1984, p. 9-26.

_____. **Discurso Fundador: A formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Discurso e Leitura**. SP: Cortez, 1993.

_____. **O lugar das sistematicidades linguísticas na análise de discurso**. In.: D.E.L.T.A . Vol.1, nº 1/2, 1985.

_____. **Discurso e Texto**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In.: ACHARD, P. et al. Papel da memória.

Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. (1969). Análise automática do discurso. In. GADET e HAK. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.

_____. (1975). **Semântica e Discurso**: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. São Paulo, Editora Unicamp, 1997b.

_____. (1983). Análise de Discurso: três épocas. In.: GADET e HAK. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In. GADET e HAK. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. (1983). **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. (1983). Papel da memória. In.: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In.: ORLANDI, Eni. (org.). **Gestos de Leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: Pontes, 1997c.

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In. GADET e HAK. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

ROBIN, Regine. **História e Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. SP: Cultrix, 1975.

VILAR, Pierre. História marxista, história em construção. In. LE GOFF, Jaques; NORA, Pierre. **História**: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1976.

LER PARA FORMAR LEITORES

Análise do perfil leitor de professores de escolas do Sul de Santa Catarina

Luana de Gusmão Silveira*
Marizete Bortolanza Spessatto**

Introdução

O Brasil é um país de poucos leitores. A média de leitura entre os brasileiros é de 1,8 livros por habitante/ano. O país também enfrenta problemas com o analfabetismo funcional, consequência direta dos baixos índices de leitura. Embora tenhamos, segundo as estatísticas, mais de 90% da população alfabetizada, os indicadores de analfabetismo funcional (medidos pelo INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional, em 2018) mostram dados não muito animadores quanto às competências de leitura desses sujeitos.

A pesquisa do INAF divide os brasileiros da faixa etária de 15 a 64 anos por competências de leitura em dois grupos: os analfabetos funcionais, incluídos entre eles os analfabetos, grupo que envolve 8% da população brasileira (é a condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela desses consiga ler números familiares, como de telefone, preços etc.); e os analfabetos rudimentares, que compreendem 22% da população brasileira que domina apenas a capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou para fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

Entre os brasileiros funcionalmente alfabetizados, 34% ocupam a classificação de alfabetizados nível elementar, que são os que leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências e resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares. No entanto, mostram limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. Ocupam esse nível, ainda, 25% dos brasileiros classificados como leitores intermediários, aqueles que localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo porcentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. No entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.

* Luana é mestre em Linguística (UFRGS) e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Garopaba. Seu contato é: luana.gusmao@ifsc.edu.br

** Marizete é doutora em Educação e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Florianópolis. Seu contato é: marizete.spessatto@ifsc.edu.br

Importante ressaltar que apenas 12% dos brasileiros são classificados pelo INAF como leitores proficientes. As pessoas classificadas nesse nível são aquelas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais, ou seja, leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções¹.

Mudar esses dados passa diretamente pela formação linguística competente assegurada pela Educação Básica. Demanda, também, a garantia aos sujeitos em formação da possibilidade de conhecer a leitura como prazer (pois é assim que se forma leitores), mais do que um dos deveres que constituem a lista de obrigações do cotidiano escolar. É preciso, de acordo com o que aponta Perissé (2011), fazer com que a leitura assuma uma perspectiva para além da obrigatoriedade, já que:

[...] a obrigação sempre redundou no oposto do que se desejava. O ato de ler tornou-se talvez um dever irritante e enfadonho. O livro se converteu em símbolo de constrangimento, estorvo e fracasso. A educação formal gerou analfabetos funcionais que, brincava o poeta Mario Quintana, “são os que aprenderam a ler e não leem”. E completo: são os que aprenderam a escrever e não escrevem, são os que pensam com menos clareza e intensidade. Na escola, na faculdade, a obrigação ainda se faz valer, mas a prática demonstra que essa obrigatoriedade redundava, mais tarde, em afastamento e indiferença (2011, p. 3, *grifos do autor*).

Diante disso, é preciso considerar a função de mediadores que têm os professores que atuam na Educação Básica. Ao tratar sobre o tema, Neves *et al.* (2011) sinalizam que:

[...] ler e escrever sempre foram tarefas indissociáveis da vida escolar e das atribuições dos professores. Ler e escrever bem forjaram o padrão funcional da escola elitizada do passado, que atendia a parcelas pouco numerosas da população em idade escolar. Ler e escrever massiva e superficialmente tem sido a questão dramática da escola recente, sem equipamentos e estendida a toda a população (2011, p. 16).

As questões aqui colocadas orientam as reflexões presentes neste texto. A pesquisa que deu origem ao trabalho² teve como objetivo analisar a trajetória e o perfil de leitores dos professores da Educação Básica, tendo-se como premissa o papel fundamental que eles têm na formação de novos leitores. O estudo seguiu a abordagem quali-quantitativa (CRESWELL; CLARK, 2007 *apud* SOUZA; KERBAUY, 2017), possibilitando a visualização ampla do problema investigado. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com questões abertas e fechadas, em consonância com a abordagem metodológica adotada. A construção do instrumento teve como pontos de partida as questões utilizadas nas pesquisas “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada desde 2000 pelo Instituto Pró-livro e que investiga o perfil do leitor

¹ Dados do portal do INAF disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 07 out. 2021.

² Pesquisa aprovada pelo Edital 02/2020/PROPP/Edital Universal de Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

brasileiro a partir dos cinco anos de idade. O questionário produzido para este estudo foi adaptado dessa pesquisa, considerando-se o objetivo de analisar, especificamente, o perfil de leitores dos professores da Educação Básica. O instrumento de coleta de dados foi aplicado de forma presencial aos professores das redes municipais de educação de Garopaba e Imbituba-SC, participantes do “I Seminário de Educação, Leitura e Escrita”, realizado em 2019, e do qual obtivemos 78 respostas.

A leitura literária na escola: para além das aulas de Português

Quando tratam do papel da escola, especialmente dos professores, na formação de leitores, Neves *et al* (2011) deixam claro ser essa uma atribuição não apenas dos professores de Português, mas de todas as áreas do conhecimento. Ainda, é preciso considerar que a escola, para uma parcela significativa da população brasileira, é a única instituição capaz de oportunizar o contato com a leitura literária, embora se saiba que o trabalho com essa esfera de textos, em boa parte das escolas brasileiras, apresenta-se como uma prática um tanto quanto ineficaz no que diz respeito à formação de leitores e de apreciadores de textos literários.

Magda Soares (1999) chama a atenção para os problemas que uma escolarização da leitura literária trouxe no estímulo e na manutenção do gosto pela leitura. Segundo a autora, quando isso ocorre, leva à “[...] sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 1999, p. 22).

Ferreri (2010, p. 14, tradução nossa) em obra que revisita as “Dez teses para a educação linguística democrática”, elaboradas sob a coordenação do linguista italiano Tulio De Mauro, em 1975, afirma que a escola não pode ignorar “[...] a necessidade de envolver no desenvolvimento das capacidades linguísticas não uma, mas todas as matérias, não um, mas todos os professores (incluída Educação Física, que é fundamental, se feita de modo sério)”. Faraco (2008), por sua vez, reforça a necessidade de consolidação de uma pedagogia que desenvolva as competências linguísticas dos alunos, com a articulação entre todas as disciplinas escolares:

[...] teremos forçosamente de ultrapassar os limites da disciplina de língua portuguesa, na medida em que todas as disciplinas escolares (pelas próprias características do saber escolarizado – construído que é no universo da cultura escrita) são necessariamente letradoras. (2008, p. 172).

Num quadro em que a leitura como dever e obrigação não se torna uma ferramenta efetiva na formação de leitores, é preciso recuperar as memórias da trajetória de leitores e analisar os hábitos de leitura dos professores, aspectos que orientaram a pesquisa aqui apresentada, para pensar em estratégias que ampliem o gosto pela leitura entre os brasileiros.

Ao apresentar a quarta edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, Failla (2016) chama a atenção para o fato de os professores serem pouco mencionados como influenciadores no hábito da leitura (apenas 7% afirmaram escolher o livro por indicação do professor). Como a pesquisa ouviu mais de cinco mil brasileiros de diferentes faixas etárias, a autora destaca a necessidade de que a mediação se dê como um estímulo, não como uma imposição e, sobretudo, que seja feita com a essência da leitura, a emoção:

Talvez esses inquietantes números queiram dizer que, para que a mediação e a promoção da leitura aconteçam de forma efetiva, elas devem ser “percebidas”. Podem também estar propondo o seguinte questionamento: Como despertar prazer sem emoção, sem afetividade e sem troca? (FAILLA, 2016, p. 26)

É relevante que se alargue o horizonte do trabalho da leitura e da escrita para além das aulas de Língua Portuguesa, ampliando, assim, o papel a ser cumprido pelos professores da Rede Básica de Ensino, no que diz respeito à formação ampla de leitores competentes. No entanto, diante disso, uma questão se evidencia: como formar leitores competentes, a partir de uma concepção baseada na perspectiva do letramento, nas escolas da Educação Básica?

Dentro desse tema, é importante salientar que, antes que se concretize a educação das crianças e dos jovens, é imprescindível que haja investimentos na área de formação de professores. Sabe-se que há um avanço muito significativo no que concerne às concepções e proposições teóricas ligadas à educação e ao processo de ensino-aprendizagem, porém os resultados de aplicações práticas com envolvimento e consequências para os professores em atividade ainda não são tão visíveis. Isso pode ser comprovado, por exemplo, pelos resultados dos testes a que são submetidos os estudantes, os quais se revelam pouco aptos às práticas de leitura, produção e compreensão de textos, como aqui já apresentado.

O professor e a leitura literária: o que dizem os dados da pesquisa

Como já informado, a pesquisa que deu origem a este trabalho visou analisar o perfil de leitor dos professores da Educação Básica, tomando como base o quadro de docentes das redes municipais de Educação de Garopaba e Imbituba, no litoral Sul de Santa Catarina. Como instrumento de coleta de dados, foi elaborado um questionário produzido com base na pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, sob coordenação do Instituto Pró-livro.

A primeira edição da pesquisa, realizada em 2000, teve como público-alvo brasileiros com mais de 14 anos e com, pelo menos, três anos de escolaridade. As edições seguintes, de 2007, 2011, 2015 e 2019 consideraram a população com cinco anos e mais, sem requisito de escolaridade mínima. Foram ouvidos mais de cinco mil brasileiros em cada uma das edições da pesquisa, sendo que a coleta de 2019 contou com mais de oito mil entrevistados em coleta domiciliar (PRÓ-LIVRO, 2021).

Todos os dados coletados são disponibilizados ao público no *site* do Instituto Pró-Livro, permitindo a reflexão tanto sobre o perfil de leitores dos brasileiros quanto sobre os principais interesses e as principais barreiras à leitura e “[...] com a expectativa de oferecer subsídios para avaliar o impacto e orientar a formulação de políticas públicas do livro e leitura e as ações do governo, de organizações sociais e da cadeia produtiva do livro” (PRÓ-LIVRO, 2021).

A quarta edição da pesquisa (2015) incluiu aos entrevistados com 18 anos e mais, com no mínimo Ensino Médio completo, a seguinte questão: “O(a) sr(a) é professor, trabalha ou já trabalhou na área de educação?” A pergunta foi utilizada para análise específica do perfil de leitores desses profissionais. Entre os respondentes, 84% afirmaram serem leitores e 16% foram classificados como não leitores³. A

³ Lembrando que, para a “Retratos da Leitura no Brasil”, é considerado leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses; não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

pesquisa também apontou a relação do professor com a leitura. Sessenta e três por cento dos entrevistados afirmaram “gostar muito de ler”, 31% indicaram que “gostam um pouco de ler” e 3% afirmaram “não gostar de ler”⁴.

Desse modo, a análise de todas as questões respondidas pelos professores que participaram da pesquisa, que deu origem a este texto, permite-nos traçar um panorama de quais as preferências de leitura e demais aspectos, considerando o papel de formadores de leitores desses profissionais.

Os questionários foram aplicados durante o “I Seminário de Educação, Leitura e Escrita” (SELE), organizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, em 2019. O evento⁵ teve como objetivo ampliar as reflexões sobre o papel da leitura e da escrita na formação integral do ser humano. O SELE contou com cerca de 200 participantes, mas, como a adesão à pesquisa foi voluntária, obtivemos 78 devolutivas, cujos dados são aqui apresentados.

Em relação ao perfil etário, a maior parte dos professores tem entre 31 e 50 anos de idade (74,4%); 11,5% deles têm mais de 51 anos; e 14% têm menos de 30 anos de idade. Quanto à formação inicial, 85,2% têm graduação em Pedagogia, sendo os demais egressos de cursos como Educação Física, Artes Visuais, Geografia, História, Letras e Filosofia. Um deles indicou ter apenas o Ensino Médio completo, no curso de Magistério. Cinquenta e sete deles afirmaram terem cursado pós-graduação, em diferentes áreas. Esse perfil diversificado dos participantes é fundamental para a análise aqui proposta, uma vez que defendemos a necessidade de que os professores de todas as áreas do conhecimento estejam engajados na formação de leitores e de escritores (FARACO, 2008; FERRERI, 2010).

Em relação ao perfil de leitores desses professores, foram feitas 14 perguntas, baseadas no roteiro aplicado pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”. A proposta de realizar as questões aqui descritas, tomando como base as mesmas perguntas feitas pela “Retratos”, teve como base a possibilidade de estabelecer um comparativo e contribuir tanto com a análise das respostas quanto com a proposição de atividades com os docentes, em posteriores ofertas formativas.

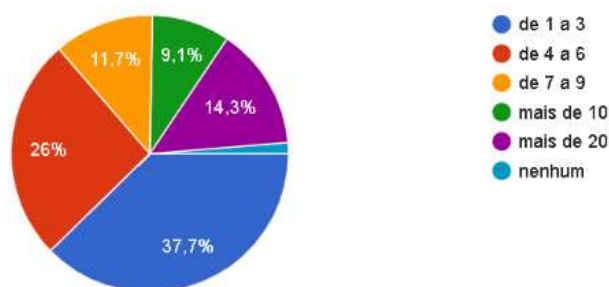
Quando perguntado aos professores quantos livros leram ao longo do último ano⁶, apenas um professor informou não ter lido nenhum livro. Quanto aos demais, a maior parte (37,7%), conforme indica o gráfico abaixo, indicou ter lido entre um a três livros; 14,3% indicaram ter lido mais de 20 livros ao longo do ano.

⁴ Dados disponíveis em: [https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil - 2015.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf). Acesso em: 27 set. 2021.

⁵ A segunda edição foi realizada, de forma *online*, em julho de 2021. Mais informações estão disponíveis em: www.seleifsc.com.br. Acesso em: 08 out. 2021.

⁶ A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” faz, desde 2007, a distinção entre leitor e não leitor da seguinte forma: Leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses; não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. A adaptação foi feita tomando como parâmetro as pesquisas acerca do perfil de leitor dos brasileiros.

Gráfico1 – Quantidade de livros lidos no ano



Fonte: Dados da pesquisa

Entretanto, se olharmos para as respostas descritivas dadas pelos entrevistados quanto aos livros que estavam lendo, no momento da realização da pesquisa, identificamos que vários deles apontaram a leitura de documentos ou livros paradidáticos, utilizados como recursos para a preparação de aulas, como a BNCC, livros que tratam sobre a temática inclusão e de temas como “a educação de bebês”.

Foram feitas menções a leituras voltadas à Educação Infantil, como Avaliação, Práticas cotidianas, Matemática e Ludicidade, Arte e Ludicidade. Ainda, encontramos respostas genéricas como “Didático - não lembro o nome”, “Diversos”, “Literaturas para crianças” e “Estratégias de leitura”. Apareceram entre as respostas, ainda, “Leis para concurso. LOB/1996”, “Teses e artigos” e “Metodologia científica”.

As respostas revelam, desse modo, a predominância da leitura didática, paradidática e até de “leis para concurso”, em detrimento da leitura literária. Ainda nessa perspectiva, buscamos analisar quais as preferências de leitura dos professores. Considerando a possibilidade de que indicassem três opções⁷, tivemos, em primeiro lugar, os livros didáticos (16 indicações como primeira preferência); os romances (13 indicações); seguidos pela Bíblia (11 indicações); livros da literatura infantil, de História, Economia e Ciências sociais (empataram com 7 indicações) e pelos livros de autoajuda (6 indicações). Em segundo lugar na ordem de preferência de leitura, apareceram os livros didáticos e a literatura infantil (empatados com 10 indicações cada), as biografias (9 indicações), os contos e os livros técnicos (7 indicações cada), os romances e livros de autoajuda (com 6 indicações cada). Classificados em terceiro lugar na ordem de preferência ficaram os livros didáticos e de literatura infantil (com 11 indicações cada), seguidos pelos livros de autoajuda e as biografias (7 indicações cada) e pelos romances (com 6 indicações)⁸.

Os livros didáticos aparecem como os campeões nas preferências de leitura, já que se destacaram quantitativamente nas três ordens de classificação disponibilizadas aos professores. Esse fato faz soar um alerta: como formar leitores se essa ação fica, na maior parte do tempo, limitada à leitura de livros didáticos. O fato pode explicar o que indica a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2015) quanto ao papel do professor como influenciador de leitura nos estudantes. Ao analisar os dados da pesquisa de 2015, Canônica (2021) chama a atenção para o fato de que os dados da pesquisa mostram que 18% dos professores não indicam livros aos estudantes:

⁷ A pergunta feita foi: “Quais desses tipos de livros você costuma ler? Escolha somente três opções e ordene (1, 2, 3) conforme a sua preferência.”

⁸ Listamos apenas as categorias com a maior adesão.

Esse dado vai na contramão da resposta que diz que o professor é um incentivador fundamental para a leitura. Então, precisamos de mais professores leitores para compartilhar e indicar suas aventuras pela ficção com os alunos das escolas e das universidades (CANÔNICA, 2015, p. 82).

Os dados alertam para a importância de reflexão acerca do conceito de leitura na escola, a começar pelos professores. Se a proposta da leitura literária for, parafraseando Todorov (2020, p. 32), permitir o acesso a “[...] uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um”, munindo os leitores de referenciais sobre o mundo e sobre os seus semelhantes, é preciso ressignificar o papel que ela tem no espaço escolar.

Quando perguntado aos professores qual o autor que mais admiram, 29% deles indicaram o nome de Augusto Cury. Em segundo lugar, com 11%, aparece o educador Paulo Freire e, em terceiro, Paulo Coelho, com 10% das indicações⁹. As respostas dadas pelos sujeitos desta pesquisa não se diferenciam, em muito, do que aponta a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2015).

Ao questionar qual o último livro lido ou que está lendo e de qual autor, a Bíblia foi o livro mais citado e Augusto Cury, o autor com maior número de indicações. Em relação ao livro mais marcante na sua trajetória de leitura, das 70 respostas obtidas à questão, apenas o livro “Pais brilhantes, professores fascinantes”, de Augusto Cury (mais indicado nas preferências de leitura) foi citado duas vezes. As demais obras tiveram apenas uma indicação cada. A questão que acompanhou a pergunta revela bastante sobre o perfil de leitores dos professores entrevistados. Para muitos professores, o livro mais marcante foi o primeiro lido ou aquele com o qual tiveram contato ainda na infância ou na adolescência:

Meu primeiro livro (P28¹⁰).

Li na adolescência, sua poética existencial me capturou pra sempre (P32).

Meu primeiro livro do curso de pedagogia (P45).

Foi no período pré-adolescência, ficou muito forte em mim a consciência de amor ao próximo (P48).

Na infância, esse livro foi lido para a turma que estudava e me encantei (P50).

Por ser o primeiro livro que realmente gostei de ler e que me ajudou a passa por momentos difíceis de perda (P52).

Porque foi o primeiro livro infanto-juvenil que eu li todo (P54).

A referência como obras marcantes feita a obras lidas na infância ou na adolescência, por um lado, revela a constituição de leitor em fase inicial do processo de escolarização, mas, por outro, sinaliza para a possibilidade de poucas leituras. As respostas foram, de certo modo, evasivas, não avançando muito em relação ao que indicaram as respostas anteriores. É o que revelam as indicações a seguir, nas quais os professores remetem as leituras marcantes a questões como a religiosidade, a fé e a autoajuda:

⁹ O restante do percentual de indicações foi atribuído a outros 36 autores. Como a pergunta era aberta, 4% dos professores escreveram “diversos” como resposta.

¹⁰ Para preservar a identidade dos professores, usamos a letra P (Professor), seguido pelo número que indica a sequência de resposta ao questionário.

Expressa o valor da fé (P1).
Superação e determinação (P2).
Sou cristã e a bíblia é muito significativa para mim (P20).
Lição de vida, após ler o livro, assistir o filme e um ano depois minha mãe foi cometida a um câncer de mama (P42).
Por me ajudar a compreender o outro, e me compreender (P62).
Por me contar uma vivência de superação (P63).
Fortalecer a fé, pelo momento que estava vivendo (P21).

Apenas dois dos participantes da pesquisa remeteram as leituras marcantes ao contexto escolar, um deles a uma experiência no Ensino Fundamental – “Foi quando um professor de LP me entregou este livro para fazer leitura e depois apresentar. Estudava no 6º ano. Uma história de um menino que passou por situações junto à família” (P51) – e outro na graduação “Pois foi um dos que embasei minha pesquisa para conclusão do meu TCC na graduação e também foi um presente do meu orientador” (P53).

Aqui, é preciso também avaliar outra questão apresentada aos professores. Quando solicitado que respondessem à questão “Em primeiro lugar, qual a pessoa que mais influenciou ou incentivou o seu gosto pela leitura?”, pouco mais de 20% (16 deles) relacionaram como principais influenciadores os professores que passaram pela sua trajetória de vida. Sabe-se que, em muitos contextos sociais, a escola acaba sendo a única possibilidade real para garantir aos sujeitos que a frequentam um acesso às práticas de leitura e escrita. No entanto, vale destacar que, para que a instituição escolar possa realmente promover uma verdadeira inclusão na cultura letrada, esse processo não se dará sem o investimento e sem a consolidação de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores.

Castrillón (2011) reforça essa questão ao afirmar que “o propósito de formar leitores exige professores bem formados, conscientes da necessidade de mudanças importantes na estrutura social da escola. [...] Formação que lhes permita romper com a tradição de ensinar como aprenderam. Professores também formados como leitores e escritores, condição primordial para ensinar a ler e a escrever” (CASTRILLÓN, 2011, p. 24). Obviamente, não há a possibilidade de ensinar, de forma qualitativa, os processos de leitura, sem antes ser um leitor, sem compreender que a leitura é uma prática social, é um direito e, portanto, não pode ser uma obrigação imposta pela escola.

De modo geral, os resultados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” ao longo dos anos revelam que, para grande parte dos brasileiros, os professores e professoras estão entre os principais influenciadores da leitura. Diante da questão “Qual foi a pessoa que mais influenciou ou incentivou o(a) sr.(a) a gostar de ler?”, 17% dos entrevistados, em 2011, 7%, em 2015, e 11%, em 2019, citaram esses profissionais como os que mais contribuíram para formar o hábito da leitura.

Também é importante analisar a questão do significado atribuído pelos professores à leitura. Em primeiro lugar na votação (foi apresentada a possibilidade de sinalizar como primeira, segunda e terceira opções), a maioria (59 dos 78 professores atribuíram o primeiro lugar, 13 o segundo e dois o terceiro) ficou a resposta de que ela representa “fonte de conhecimento para a vida”. Em seguida, ficou “fonte de conhecimento para a escola” (com cinco votos como primeiro lugar, 31 em segundo e 22 em terceiro). A leitura só é vista como “uma atividade prazerosa” como primeira opção para 14 professores, como segunda opção para 20 e como terceira opção para 24 deles. Esses dados nos levam a refletir a respeito do espaço, ínfimo e já enraizado, dedicado à literatura nas práticas e currículos acadêmicos que, na

maioria das vezes, acaba por ficar restrita a definições, rótulos, ou, ainda, como um apêndice para reforçar conteúdos escolares.

Ao aprisioná-la nesse ciclo vicioso, a força literária por si só se esfacela, pois como bem nos lembra Roland Barthes, “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (BARTHES, 2013, p. 22). Esse lugar indireto, obviamente, não pode ser acessado por meio da imposição, da obrigação, e sim pelo viés do prazer, da conquista ou, ainda, parafraseando Barthes (2013), é preciso que haja “sabor”, lembrando que “saber” e “sabor” têm a mesma etimologia.

A leitura literária, no âmbito da escola, tem sido relegada ao dever, “primeiro, a letra morta; depois, quando tivermos aprendido o bastante, e se for o caso, virá o prazer... O problema é que *depois* pode ser demasiado tarde. A literatura, assim, ensinada, não costuma dar segundas oportunidades” (REYES, 2012, p. 18).

Mesmo a grande adesão à sinalização de que a leitura significa “fonte de conhecimento para a vida” pode ser questionada, considerando-se a relação dessas respostas à da questão “Você lê, principalmente, por quais desses motivos? Escolha somente três opções e ordene (1, 2, 3) conforme a sua preferência”. Ao responderem a essa pergunta, a maioria das respostas foi para “atualização profissional”, com 23 votos como primeira opção, 31 como segunda e 11 como terceira. “Atualização cultural/conhecimento” teve 26 votos como primeira opção, 15 como segunda e 15 como terceira. Já a alternativa “prazer, gosto ou necessidade espontânea” teve 21 votos como primeira opção, 19 como segunda e 16 como terceira opção.

Considerações finais

Analisar as respostas dadas pelos professores à pesquisa sobre o perfil de leitores revela muito sobre o espaço da leitura literária na escola. De um modo geral, as respostas não mostraram discrepância em relação aos dados divulgados pela “Retratos da Leitura no Brasil” ao longo das duas últimas décadas. Entretanto, é preciso chamar a atenção para o papel específico que esses profissionais têm como agentes formadores de novos leitores.

Não podemos estranhar o fato de os professores apontarem como os textos mais lidos os livros didáticos e paradidáticos ligados ao seu cotidiano de trabalho. Seria insensibilidade não reconhecer a rotina exaustiva da atuação docente, sobretudo na Educação Básica. Por mais que pesquisas tenham induzido algumas tentativas de assegurar a ampliação do tempo de planejamento de aulas na carga horária docente, essa ainda é uma realidade de poucos.

Além disso, o cotidiano atribulado que envolve o fazer docente pode ser, inclusive, reconhecido como um dos fatores que leva os professores a apontar como dificuldade de leitura a falta de concentração, citada por 17 professores. Outros 31 indicaram como dificuldade sentir muito sono ao ler.

É preciso, ainda, analisar o fato de termos do total de entrevistados, 31% que indicaram “gostar um pouco de ler” e 3% “não gostar de ler”. O dado revela a necessidade premente de pensarmos na formação de professores que contemple a aproximação dos educadores da leitura fruição, tão discutida como estratégia para a formação de leitores, quando esses são crianças e adolescentes em contexto escolar. Certo é que isso não se dará se os professores não forem os primeiros a se sentirem motivados a ler e não fizerem da leitura algo presente em suas vidas. As palavras de Reyes (2012) esclarecem de forma clara esse vínculo necessário entre ler e formar leitores:

E para fazer seu trabalho não deve esquecer que, para além de professor, é também um ser humano, com zonas de luz e sombra, com uma vida secreta e uma casa de palavras que têm sua própria história. Seu trabalho, como a literatura mesma, é risco e incerteza. Seu ofício privilegiado é, basicamente, ler (2012, p.28).

Fato é que, somados todos os argumentos, ainda estamos longe do ideal de uma escola que contribua para reduzir os baixos índices de leitura dos estudantes e, paralelo a isso, que seja eficiente em ampliar o letramento dos brasileiros. A formação do professor como leitor não pode deixar de ser o primeiro passo.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.

CANÔNICA, Volnei. A biblioteca, um barulho necessário de dentro para fora. In.: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em <http://www.escriitoriodolivro.com.br/bibliografia/Retratos%20da%20Leitura%20no%20Brasil%204.pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever.** São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em <http://www.escriitoriodolivro.com.br/bibliografia/Retratos%20da%20Leitura%20no%20Brasil%204.pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** 11. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

FERRERI, Silvana (a cura di). **Dieci tesi per l'educazione linguística democrática.** Viterbo: Sette Città, 2010.

NEVES, Iara Conceição B. *et al.* **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas.** 9 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação.** Educação e Filosofia, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>. Acesso em: 07 out. 2021.

METODOLOGIAS ATIVAS E O LUGAR DO SUJEITO-ALUNO

Protagonismo, autonomia e criatividade

Vanessa Orsi Cechinatto*

1 Um olhar para a educação nos dias atuais

Em nossas salas de aula, hoje, encontramos muitos alunos desmotivados e sem iniciativa própria. Além disso, muitos professores ainda trabalham a partir de metodologias essencialmente tradicionais, com aulas expositivas e repetições de exercícios, em que o professor se coloca como único detentor do conhecimento. Os conteúdos, muitas vezes, são pensados de acordo com a grade curricular de cada ano e ano a ano e não sofrem modificações de acordo com o perfil de cada aluno e de cada comunidade. Essas questões sempre nos¹ intrigaram e, então, começamos a refletir sobre maneiras de reverter esse quadro, no intuito de formar alunos/cidadãos mais críticos, autônomos, criativos e interessados pelos estudos.

Para começar a refletir sobre as mudanças necessárias para a educação, em um primeiro momento, precisamos pensar na pertinência do que é proposto a determinado grupo de alunos. Há algum tempo, estudiosos da área vêm chamando a atenção para isso, como podemos ver em Perrenoud (1996): “os saberes e as competências a serem ensinados são selecionados de acordo com a pertinência – serão saberes úteis? - e com a viabilidade – serão saberes possíveis de ensinar? – de ensino”. Assim, somos levados a pensar no percurso de ensino em que estão articulados – e precisam estar, a nosso ver – aspectos de conhecimentos/saberes/aprendizados desenvolvidos historicamente pela Humanidade e aspectos culturais/saberes que dizem respeito a atitudes e a hábitos de grupos, que constituem um conjunto de saberes vinculados a aprendizados que ajudarão a constituir o sujeito, tanto cognitiva quanto afetiva e socialmente.

No período contemporâneo, é imprescindível pensar no ensino e na aprendizagem como ações que caminham juntas, que têm relação intrínseca, articuladas e dependentes entre si. O ensino já não pode ser visto de um lado e a aprendizagem de outro, como muitas vezes, ao longo de séculos, foi colocado em prática. Disso, emerge a importância de repensarmos a forma como encaramos as ações de ensinar e a de aprender para voltarmos o nosso olhar para o termo “ensinagem” que, para Anastasiou (2015), é utilizado

para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de

* Vanessa é especialista em Língua, Linguagem e Ensino (FURG), graduada em Letras e professora no Ensino Fundamental em Dois Irmãos. Este texto teve orientação da Profª Drª Darlene Arlete Webler (FURG), a partir do seu TCC na Especialização citada. Seu contato é: vanessacechinatto@gmail.com

¹ A opção pela 1ª pessoa no plural – e não no singular – tem por finalidade aproximar autor e leitor na condução das reflexões sobre a temática deste texto.

aprender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da, sala de aula (2015, p. 20).

A ensinagem, aliada às metodologias ativas e aos estudos discursivos, visa propor reflexões sobre um método dialético de ensinar, que observa compromissos éticos, políticos, culturais e sociais do professor na sua relação com os estudantes, que neste artigo são elucidados a partir de alguns exemplos do cotidiano da sala de aula relatados pela autora e se compõem como estratégias que levam em conta as condições de produção discursiva² dos sujeitos-alunos e promovem a ensinagem efetivamente.

2 Metodologias ativas

As metodologias ativas são abordagens utilizadas em sala de aula pelos professores, que valorizam a participação dos sujeitos-alunos em seu processo de aprendizagem. Elas possibilitam o uso de práticas reflexivas que favorecem a criatividade e a autonomia através de desafios e vivências coletivas baseadas em situações-problemas que fazem parte do cotidiano dos estudantes. Não se trata de uma nova metodologia, mas de um movimento importante na busca por reinventar os processos de aprendizagem, tornando-os mais significativos e motivadores.

Desde muito cedo, diversos estudiosos perceberam que havia necessidade de mudança nas metodologias de ensino. Conforme as palavras de Bacich & Moran (2018, p. 16): “Pensadores como William James, John Dewey e Édouard Claparède, já defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz”. As ideias de James, Dewey e Claparède corroboram com as ideias de Freire sobre a “educação dialógica, participativa e conscientizadora, que se desenvolve por meio da problematização da realidade, na sua apreensão e transformação” (Idem, p. 18).

Outro fator importante dessa metodologia é a relação da aprendizagem com a emoção, sendo esta um caminho que favorece a aquisição de novas habilidades e competências à medida que possibilita que os alunos recuperem a atenção, tão necessária para uma aprendizagem efetiva.

Pensando dessa forma, já não combina mais uma sala de aula em que os alunos sentem e agem individualmente, e passem o tempo inteiro ouvindo informações que não estejam de acordo com as suas necessidades e expectativas. De acordo com Moran (2013), a curiosidade é importante para que os alunos foquem a atenção e, dessa forma, façam as melhores investidas na construção do seu conhecimento.

Além disso, a aprendizagem também está intrinsecamente ligada à afetividade. Nessa linha, Lima (2019, p. 243) traz pensamentos de Wallon, o qual afirma que é importante não colocar a inteligência como “o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões – motora, afetiva e cognitiva –, que coexistem e atuam de forma integrada”.

Sendo assim, não há como pensar a criança apenas na dimensão cognitiva,

² *Condições de Produção do Discurso* é uma noção importante na Teoria da Análise do Discurso, que refere, grosso modo, os processos de leitura e produção de discursos pelos sujeitos a partir de suas inscrições sociais, históricas, ideológicas, culturais e outras identificações. As condições de produção discursiva se situam, por um lado, na contingência histórica e, por outro, na emergência do acontecimento, conforme Courtine (1981 *Apud* Weblar, 2010).

pois a criança é um todo, formada de corpo, inteligência e emoções. Esses três campos precisam andar juntos, estando um a serviço do outro e todos em favor da aprendizagem, para que ela seja, realmente, efetiva.

Outro fator relevante em relação às metodologias ativas é que elas se utilizam, em muitos casos, da tecnologia, como observa Moran (2018):

Nos últimos anos, tem havido uma ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos (...). Os modelos híbridos procuram equilibrar a experimentação com a dedução, invertendo a ordem tradicional: experimentamos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade (indução-dedução, com apoio docente) (2018, p. 35).

Dessa forma, não aprendemos para depois experimentar, e sim experimentamos para aprender. As ferramentas tecnológicas, por si só, não garantem que haja mudanças, mesmo que permitam muitas possibilidades. A forma de uso das ferramentas é que precisa favorecer o uso das metodologias ativas.

A partir dessa perspectiva, a sala de aula e a escola passam a ser um espaço de resolução de problemas, de testagens e descobertas, em que o aluno cria estratégias tendo o professor como incentivador. De transmissor de conhecimentos, ele passa a ser o validador das descobertas dos estudantes, a partir da sua experiência, e organizador do compartilhamento das aprendizagens em eventos de discussões, em que se torna possível que os alunos exponham as suas descobertas e ampliem ou modifiquem suas ideias a partir das considerações coletivas. Assim, essa metodologia valoriza a flexibilização das tarefas de acordo com as necessidades de cada estudante, proporcionando o respeito ao ritmo e interesse de cada um e, ao mesmo tempo, a cooperação entre seus pares, para que cada estudante domine as habilidades necessárias, a partir do uso de estratégias bem planejadas para a aplicação dos seus conhecimentos em situações reais e significativas por excelência.

Não é à toa que Moran (2018) defende o uso das metodologias ativas como parte de um processo de educação transformadora, que visa modificar situações enraizadas, como a aula tradicional, em que o professor atua como detentor e transmissor do conhecimento. Essa transformação, conforme o autor, consiste em três (3) níveis, que precisam ser alcançados um a um para que se possa chegar ao final do processo almejado: transformação individual, transformação em grupos e transformação sistêmica. A transformação individual inicia-se quando há um indivíduo interessado no processo de mudança que o coloque em prática. A transformação em grupos ocorre quando esse indivíduo que, inicialmente, estava sozinho, começa a atingir seus pares e mais indivíduos se engajam na sua proposta. Por fim, a transformação sistêmica ocorre quando, a partir dos investimentos coletivos, há um reconhecimento de todo o sistema escolar perante a validação desse processo em um determinado espaço.

É necessário que, para utilizar as metodologias ativas no currículo, muitas discussões sejam feitas relativamente ao papel do professor, do aluno e do entendimento da comunidade escolar, entre outras questões. Segundo Moran (2018),

para que tudo isso aconteça, todo o ambiente escolar – gestão, docência, espaços físicos e digitais – precisa ser acolhedor, aberto, criativo e empreendedor. Comparando o que acontece em muitas escolas (memorização, repetição, controle) com essa visão criativa e empreendedora da aprendizagem, constatamos o quanto ainda precisamos evoluir para que todos tenham oportunidades interessantes de aprender e de empreender (2018, p. 37).

Pode-se dizer que o caminho para a mudança é longo e não ocorre de uma hora para a outra. Nessa linha, Bacich (2017) afirma que:

a utilização de metodologias ativas de forma integrada ao currículo requer uma reflexão sobre alguns componentes fundamentais desse processo: o papel do professor e dos estudantes em uma proposta de condução da atividade didática que se distancia do modelo considerado tradicional; o papel formativo da avaliação e a contribuição das tecnologias digitais; a organização do espaço, que requer uma nova configuração para o uso colaborativo e integrado das tecnologias digitais; o papel da gestão escolar e a influência da cultura escolar nesse processo. O papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino tradicional e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais (2017, p. 38).

Dessa forma, ao aplicar as metodologias ativas em sala de aula, são necessárias diversas reflexões, que vão desde a utilização criativa do espaço físico até a prática docente em si, passando por elementos que permeiam toda essa relação, que inclui currículo, avaliação, uso da tecnologia, entre outros.

3 Percepções sobre o discurso e o sujeito à luz de estudos discursivos

Este estudo se fundamenta nos Estudos Discursivos, tomando as noções de “discurso” e “sujeito” a partir da Teoria da Análise do Discurso pecheutiana, que é um campo de estudos da Linguística, em que se articulam pressupostos teóricos Histórico-Dialéticos, Enunciativos e da Subjetividade (natureza psicanalítica). Nessa linha, as reflexões e análises quanto ao uso da língua levam em consideração não apenas o contexto imediato dos indivíduos falantes e seus textos – sejam verbais, gestuais, corporais ou outros –, mas, de forma especial, os diferentes aspectos de ordem histórica, social, cultural (...) implicados nos discursos produzidos pelos sujeitos-falantes no meio escolar (alunos, professores...). Dessa forma, todo o sujeito possui inscrições históricas e culturais, que lhe são inerentes, visto que se constituem a partir de diversas vozes e conhecimentos da humanidade.

Essa teoria, diferentemente da gramática normativa, procura fazer a leitura discursiva de materialidades linguísticas, produzidas pelos sujeitos a partir de suas condições de produção do discurso³, o que remete a pensar em diferentes movimentos de sentidos nele implicados. Não se trata de analisar um discurso como se fosse um texto, mas de fazer a leitura do que está implícito (em nível aprofundado, não o superficial/raso), do que está para além do texto e contexto imediato/físico – como tempo, espaço, indivíduo, personalidade (...) – e de perceber discursos outros com sentidos ‘lidos’ com base em aspectos históricos e ideológicos.

Considerando a importância das noções de “ideologia” e “sujeito” na abordagem sobre discurso à luz da Análise do Discurso, cabe trazer a reflexão de Fonsêca (2014):

Ideologia e Sujeito são dois conceitos discursivos muito próximos. A noção de ideologia, na Análise de Discurso, está ligada à linguagem. A ideologia se torna aparente no exato momento em que se interpreta

³ Vide Nota de Rodapé 2 neste texto.

e ao interpretar se produz sentidos. Por sua vez, o sujeito não se confunde com o indivíduo. O indivíduo é transformado em sujeito pela ideologia. Ocorre, assim, o que se denomina assujeitamento, isto é, o indivíduo se tornando sujeito, por meio da ideologia materializada na linguagem. Entende-se sujeito, na Análise de Discurso, como sendo um produto histórico, que sofre as determinações dos modos de assujeitamento das diferentes formas-sujeito na sua historicidade e em relação às diferentes formas de poder (2014, p. 378).

O indivíduo, assim, é constituído de uma ideologia que o torna um sujeito descentrado, que ocupa e desempenha papéis sociais, que produz discursivamente a partir de suas crenças e de sua cultura. Ele (sujeito) tem a ilusão de ser a origem de suas falas e escolhas, mas se posiciona e fala a partir de suas diversas inscrições culturais (ideológicas, sociais, religiosas/espirituais, políticas etc.), na medida em que é resultado de um conjunto de saberes e acúmulos de conhecimentos da Humanidade, repassados em diferentes espaços – familiares, sociais, escolares e outros.

O discurso está estritamente relacionado com a história⁴, com aquilo que já foi e com aquilo que ainda virá e, dessa forma, ele se configura como uma forma importante de compreensão da língua. O que se diz hoje será lido a partir daquilo que foi dito ontem e recorrerá, da mesma forma, no que será dito amanhã⁵. Não há discurso livre de influências. Pêcheux & Fuchs (1975, p. 63) afirmam, ainda, que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Em suas palavras, Orlandi (2003, p. 15) observa que “a análise do discurso visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos. Não há verdade oculta atrás do texto, mas há gestos de interpretação. Daí a inteligibilidade, interpretação e a compreensão”. Então, podemos dizer que os sujeitos, ao produzirem e/ou lerem um texto, fazem-no de um movimento interpretativo em que mobilizam sentidos a partir de suas condições discursivas, ou seja, a partir de suas inscrições culturais (...). O texto, na perspectiva discursiva, apresenta marcas/indícios de ordem histórica, ideológica, cultural, entre outras, que podem ser lidas/interpretadas de diferentes formas pelos sujeitos. Cabe observar que não se trata de qualquer leitura/interpretação possível, pois há um percurso central/principal de sentidos (uma direção, um esqueleto, um “real” da Língua), ao qual outros sentidos podem ser lidos/interpretados. Isso considerando as condições de produção discursiva dos sujeitos – por isso, na teoria pecheutiana e, de forma especial, em Orlandi, temos a compreensão de que “há gestos de interpretação”.

A língua, por sua vez, é entendida como a materialidade do discurso. É aquilo que se pode “palpar” dentro de muitas outras questões implícitas no discurso. Para Scaffuto (2007, p. 61), a língua é como “um caminho que o inconsciente utiliza para mostrar as suas individualidades (sua história e outras múltiplas variantes) que fazem parte da sua constituição enquanto sujeito, tendo em vista que homem não se constitui isolado de sua realidade natural e social” (Idem). Nessa perspectiva, linguagem e sujeito se constituem, pois, na materialidade linguística, o sujeito faz emergir suas inscrições discursivas.

Assim como o sujeito, a língua está em constante transformação e, nem um,

⁴ A noção de “história” é usada aqui como *historicidade*, período marcado por eventos e conhecimentos produzidos pela Humanidade, e não com sentido cronológico em sequência de fatos.

⁵ A referência do “ontem” e do “amanhã” é em perspectiva histórica, não cronológica.

nem outro necessariamente serão, hoje, o mesmo que foram ontem e que serão amanhã. A língua traz consigo uma constante perspectiva de mudança e transformação, pautada pelas experiências e ideologias de quem a utiliza.

A ideologia, por sua vez, de acordo com Orlandi (2003, p. 46), “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”, que pode ser aproximado à ideia de que em todo o discurso há um *contexto* (imediato e histórico) a ser interpretado, há diferentes movimentos de sentidos que são *lidos/interpretados* pelos sujeitos a partir de suas condições de leitura. Se todos os discursos são “prenhes” de sentidos, há posicionamento dos sujeitos – seja de quem os produz, seja de quem os lê/interpreta. Orlandi (2003, p. 47) acrescenta que: “assim considerada, a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo”, o que nos conduz a pensar na condição de sujeitos que produzem discursivamente a partir de suas inscrições histórico-culturais. Cabe destacar que, mesmo em condição de “silêncio”, de não emissão de linguagem verbal, há produção discursiva e sentidos. Enquanto a noção de texto está para materialidade linguística/verbal ou não verbal, discurso está para mobilização de sentidos. E um texto pode ser ‘lido’ discursivamente.

A língua constitui-se, dessa forma, como forma de materializar o discurso e reconhecer o sujeito. Scafutto (2007) traz as palavras de Orlandi sobre a relação língua, discurso e ideologia:

A análise do discurso inaugura uma relação menos ingênua entre linguagem e sociedade à medida que, refazendo o conceito de ideologia, afirma que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua e, dessa forma, trabalha a relação língua-discurso-ideologia, conforme defende (2007, p. 63).

Um olhar e uma escuta atentos permitem uma análise mais cuidadosa do discurso, permitem enxergar o que não pode ser apreendido apenas a partir de uma decodificação de palavras. Assim, indivíduos constituídos em sujeitos, com papéis sociais e culturais, implicados de/por saberes que os orientam e permitem gestos de leituras e interpretações, lançam olhares sobre materialidades linguísticas e as leem discursivamente – nas entrelinhas, nas escolhas de palavras, nas pausas e falhas, nos lapsos e “silêncios”, nas pistas histórico-culturais [...] – sendo afetados por sentidos possíveis de serem mobilizados e que, por sua vez, mobilizam novos sentidos. É nesse movimento que se constitui a relação língua-discurso-ideologia-sujeito.

Cabe ainda, nesta sessão que trata sobre as noções de discurso e sujeito na perspectiva pecheutiana, destacar que o discurso é palavra em movimento, é a prática de linguagem; que o sujeito é descentrado e o modo como ele se reconhece não é evidente e/ou transparente, mas precisa ser pensado como um processo determinado historicamente e possível de contradições; e que é preciso pensar no modo como os indivíduos recebem como evidentes os sentidos que ouvem, que registram e com os quais convivem – e que dominam o seu dizer (WEBLER, 2010). Em linhas gerais, há aspectos no sujeito que ele não tem como evitar, que são inerentes à sua constituição pelas suas inscrições histórico-culturais produzidas a partir de acúmulo de experiências e conhecimentos da Humanidade.

4. Metodologias ativas e a relação professor/aluno

Nas sessões anteriores, refletimos sobre as metodologias ativas e de que formas podemos utilizá-las para garantir ao sujeito-aluno um processo significativo de aprendizagem, através de práticas transformadoras, em que ele atue como corresponsável pelo seu sucesso. Abordamos também algumas percepções sobre o discurso e o sujeito, à luz dos estudos discursivos, em que refletimos sobre a ideia de que o discurso vai além do texto e contexto imediato/físico, à medida que ocorre em um contexto de tempo, de espaço, de indivíduo e de personalidade, permeado por aspectos históricos e ideológicos.

Agora, partimos à reflexão sobre o perfil dos sujeitos-alunos que temos em nossas escolas hoje e em como podemos proporcionar a eles aprendizagens que os valorizem como sujeitos descentrados, que fazem parte de um processo determinado historicamente e possível de contradições. Isso no intuito de pensar sobre como podemos transformar [contribuir na transformação de] alunos passivos e desmotivados em alunos autônomos, criativos e protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Pensando especificamente no ano de 2020 e na pandemia de Covid-19, podemos notar ainda mais veementemente essa questão da desmotivação do aluno pelos estudos. Teoricamente, a Pandemia trouxe aos alunos tudo que eles sempre quiseram em relação à escola: não ter horário fixo de estudos, poder dormir até tarde, realizar todas as atividades pelo computador, assistir às aulas de pijama, comendo um lanche ou escutando música. Mas por que eles ainda estão insatisfeitos? Porque eles sentem falta das relações. Relações com colegas, com professores, funcionários da escola, com amigos de outras turmas e de outras escolas e, enfim, a relação essencial entre ensino e aprendizagem. Nunca se pôde notar com tanta ênfase o quanto as relações bem construídas são alicerces para a aprendizagem, sendo indispensáveis para o seu sucesso.

Faz-se importante, portanto, refletir inicialmente sobre essa relação entre ensino e aprendizagem. Pimenta e Anastasiou (2014) chamam a nossa atenção para o fato de que, muitas vezes, ou pensamos no ensino (metodologias, recursos pensados pelo professor), ou pensamos na aprendizagem (mediada pelo professor), com a falsa impressão de que as duas coisas acontecem de forma separada. Daí surge o conceito de ensinagem como uma prática de ensinar que é definida na relação com o aprender, em que são participantes ativos os sujeitos professor e aluno. Na ensinagem, o professor não é responsável somente pelos conteúdos, mas também pelos processos que levam a ele. Nunes (2018) afirma ainda que “a ensinagem constitui, então, todo o processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes”. Nessa proposta, a visão do aluno e do professor são ressignificadas, tendo em vista que

o método é o entrecruzamento dos saberes, das relações e dos sentidos da aula; do conhecimento e do elo com o pensamento, superando, assim, o paradigma tradicional, pautado no fluxo unidirecional, em que se toma o dizer do professor como ato predominante do ensino e a repetição do aluno como ato de aprendizagem (Idem).

Trazendo essa questão teórica, da ensinagem, para a prática, podemos ter a falsa impressão de que, nas aulas remotas, estamos todos trabalhando com metodologias ativas, pois fazemos uso da tecnologia o tempo todo, mas não é bem

assim. Precisamos pensar na metodologia. Se a atividade on-line é um espelho das atividades realizadas de forma tradicional, de forma presencial, ela continua sendo uma aula tradicional. Se a atividade proposta é, por exemplo, copiar um conteúdo e fazer uma sequência de 10 atividades repetitivas, não estaremos utilizando as metodologias ativas, mesmo no ensino remoto. Duas questões muito simples que podem nos ajudar a perceber se estamos ou não utilizando as metodologias ativas: “Parei para ouvir os alunos?” “Dei autonomia para que eles buscassem respostas que não fossem simplesmente por mim, professor?” Se as respostas forem negativas: atenção! Não são os recursos utilizados que vão definir o uso das metodologias, mas a forma de uso deles.

Uma situação que poderia ilustrar melhor essas questões é uma vivência ocorrida em uma Escola da Rede Municipal de Dois Irmãos/RS. Logo que começou a pandemia, os professores dos anos finais reuniram-se para pensar em um projeto para seus alunos. Então, refletiu-se sobre o que os alunos estariam precisando, nesse momento, e decidiu-se dar voz a eles. A pergunta “Você tem fome de quê?” foi lançada e muitas respostas importantes dos alunos chegaram até nós através de áudios: fome de saúde, de amigos, de esperança, de conhecimento, e novamente chegamos ao tema central já discutido anteriormente: fome de relações: saudade dos colegas, dos professores, da direção da escola, da merenda. A partir disso, nós, professores, montamos um projeto que buscou refletir sobre as questões levantadas pelos alunos. Os alunos trabalharam através de pesquisas e discussões em que proporcionamos a cada um expor o seu ponto de vista relativo à Pandemia de diferentes formas: com vídeos, áudios, textos, reflexões a partir de vídeos, filmes e músicas que resultaram em um Sarau muito rico, envolvendo todas as áreas do conhecimento a partir de um tema comum.

O projeto anteriormente apresentado, através do uso da ensinagem, contribuiu para evitar a desmotivação dos alunos, pois permitiu que o planejamento fosse feito a partir do diálogo e que as aulas fossem adaptadas às necessidades e interesses dos alunos. Quando os alunos perceberam que todas as aulas estavam sendo pensadas especialmente para eles, ou seja, levavam em conta a leitura discursiva de materialidades linguísticas produzidas por eles a partir de suas condições de produção do discurso, sua aplicação foi capaz de despertar a curiosidade e a autonomia deles, o que acabou por motivá-los muito.

É difícil conquistar a motivação pela aprendizagem quando trabalhamos ano a ano com o mesmo planejamento, independente da escola em que estamos atuando, da turma, do nível de ensino, dos sujeitos-alunos, de suas realidades e culturas, das dinâmicas de ensino de outros professores – quando alunos e turma têm diferentes professores, que, por sua vez, trabalham a sua disciplina de forma estanque, individualista ou coletiva. Apostar na metodologia de projetos, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, dá trabalho e desacomoda. É preciso que cada professor “saia da caixinha” do seu Componente Curricular e reflita com o grupo de professores sobre como as disciplinas irão “conversar” para ir ao encontro das necessidades dos estudantes.

Esses aspectos nos fazem pensar sobre o quanto o professor é importante no dia a dia dos alunos, pois é ele quem conduz os processos de ensino, de aprendizagem ou ensinagem, avalia cuidadosamente a sua classe, percebe as suas características, leva em conta questões histórico-culturais e, a partir disso, volta o olhar para a sua prática pedagógica, considerando como elemento central o aluno que está em sala de aula. Então, conforme Niquini (1999), é muito importante que ele observe que cada aluno está

introduzido num contexto particular, diferente do seu (e que será objeto de uma recontextualização), marcado, entre outros, por uma história particular da classe. Além do mais, precisará, também, precisamente, ter um relacionamento com cada aluno, um relacionamento de saber novo apresentado, para estabelecer e, se possível, gerenciar isso de modo que seja também de responsabilidade do aluno (1999, p. 124).

Nesse movimento de relações entre sujeitos [professor e aluno], o professor lança o olhar sobre seus alunos e permite gestos de leitura e de interpretações, lê nas entrelinhas, afeta e é afetado, mobiliza novos sentidos e a relação entre ele e o aluno passa a ser de reciprocidade, o que torna essa parceria tão essencial. Essas questões podem ser observadas, na prática, em uma outra atividade do projeto “Você tem fome de quê?”, lançada pela professora de Língua Portuguesa, que foi relacionada ao Maio Amarelo, o mês de prevenção à vida – tradicionalmente ocorre a Campanha de conscientização sobre segurança no trânsito. A opção por esse tema também surgiu dos retornos dos áudios dos alunos, em que muitos alunos declararam que estavam sentindo-se tristes e sozinhos. É importante salientar que possivelmente o período de pandemia pelo Covid-19, declarado pela OMS em 11/03/20, tenha contribuído com esse estado de tristeza e depressão.

A atividade iniciou com um vídeo sobre o tema, que deveria ser assistido e analisado para que, posteriormente, cada aluno escrevesse sobre o que sentiu ao ver o vídeo e produzisse um comentário crítico sobre ele. Ao analisar as produções, chamou-nos a atenção o fato de que uma aluna muito dedicada, mas com histórico de depressão, não havia realizado a atividade. Se nós, professores, usássemos a mesma medida para todos, cobraríamos essa atividade da aluna, mas resolvemos encarar isso como um sinal de que as coisas não estavam indo bem e acertamos. A professora de Língua Portuguesa escreveu um bilhete de encorajamento à aluna, que imediatamente respondeu, sentindo-se aliviada por não estar sendo pressionada a escrever sobre o assunto e estar tendo a possibilidade de pensar em uma outra atividade, que abordasse as mesmas competências e habilidades, a partir de outro tema. Tempos depois, a aluna escreveu um relato à professora explicando sobre como o tema depressão era complicado para ela e iniciaram uma longa conversa on-line.

Esse fato nos permite perceber, especialmente como professores de línguas, que precisamos estar atentos aos sinais que os alunos nos dão. Um assunto pode ser tranquilo para a maioria, mas causar ansiedade e dor para alguns, e aí está a necessidade de fomentar relações capazes de transformar o caminho para a aprendizagem em algo mais leve e, ao mesmo tempo, motivador e significativo.

Quando damos autonomia ao aluno para que possa usar diversos caminhos para chegar ao ponto esperado, respeitamos as suas individualidades e evidenciamos o que ele tem de melhor. Freire (1996, p. 59) já dizia que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”, portanto, “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (Idem, p. 61). Cada um de nós, como professor, precisa agir de acordo com a metodologia em que acredita. Não posso dizer que utilizo as metodologias ativas se 60% das minhas aulas são expositivas, 20% são cópias no caderno e os outros 20%, atividades repetitivas. Não quero dizer, com isso, que não haja espaço para momentos expositivos dentro de uma aula, mas que cada momento deve ser pensado e planejado de forma coerente, de acordo com a metodologia em que se acredita e que se pretende adotar.

Para citar outro exemplo de atividade em que o aluno possa usar a autonomia para aprender, vamos falar de uma aula em que foi trabalhado o conteúdo “Colocação pronominal”. Certo dia, ao chegarmos à sala de aula, encontramos um bilhete de alunos no quadro: “Te adoramos”. Agradecemos o carinho, conversamos sobre como os alunos estão, com uso da frase como gatilho, questionando: “te adoramos” ou “adoramos-te?”, “Qual é a forma adequada de se usar a colocação pronominal nessa frase?”, “Existe forma correta e forma errada?”, “Existe momento adequado e momento inadequado?”. Lançadas as perguntas, partimos à pesquisa e cada aluno foi convidado a trazer as respostas de uma forma criativa e esclarecedora, a seu critério. Acompanhamos de perto o processo de cada aluno, tentando garantir a segurança das fontes onde eles estavam pesquisando e buscando observar seu entendimento sobre as questões estruturais do conteúdo. Os alunos criaram vídeos, apresentações eletrônicas, cartazes, teatrinhos, entre outros. Na hora das apresentações à classe, esclarecemos dúvidas para o correto entendimento de todas as questões relacionadas ao conteúdo. E os alunos aprenderam. Todos. E cada um do seu jeito. Observando o papel do professor nesse processo, é comum que se questione sobre a sua real importância. Nesse sentido, é importante salientar que o professor não é mero espectador, ele não se dará por satisfeito com aquilo que o aluno lhe traz como proposta, como alguns pensam, mas estará sempre atento aos processos pedagógicos em que os sujeitos-alunos estão na centralidade. Conforme Libâneo (1996, p. 41), o professor estará sempre atento às necessidades dos alunos, acelerando e orientando sobre os melhores métodos de estudo, exigindo esforços e propondo conteúdos compatíveis com a sua realidade.

Cabe, também, atenção especial ao planejamento de metodologias que promovem a participação dos estudantes como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, para que melhores resultados possam ser alcançados. É importante ressaltar que, nas metodologias ativas, conforme Libâneo (1994), “o trabalho escolar não se assenta, prioritariamente, nos conteúdos de ensino já sistematizados” (1994, p. 69), ou seja, não se limita a grades curriculares ou planos de estudos, “mas no processo de participação ativa nas discussões e nas práticas sobre questões da realidade social imediata” (Idem, p. 69).

Mesmo que colocar plenamente em prática as metodologias ativas possa parecer utópico frente à realidade em que estamos vivendo e que, por isso, a leitura de que tenhamos a necessidade de muito tempo e muitos avanços no ensino, na visão de Freire (1996, p. 86), “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”. Tal concepção nos permite pensar que são as pequenas e cotidianas iniciativas em nossas salas de aula e escolas é que são os primeiros e fundamentais passos para as mudanças de realidade de que tanto a humanidade precisa.

Para que professor e aluno consigam alcançar seus objetivos, o diálogo é fundamental. É através dele que o professor percebe as carências do aluno e é, também, através dele, que o aluno percebe a disponibilidade do professor.

5 Considerações finais

A opção pelas metodologias ativas como processo metodológico significa a inclusão dos alunos como corresponsáveis pelo fazer em sala de aula, colocando-os na posição de parceiros do professor e instigando-os para a paixão pelo aprender. É despertar o encantamento, a curiosidade, a criatividade, o desafio por empreender,

mapear problemas e encontrar soluções. Quando se tem envolvimento, a aprendizagem deixa de ser mecânica e passa a ser movida pelo sentimento de ir sempre mais além. Essa é a sala de aula que almejamos, onde se buscam respostas de forma criativa, autônoma, em que o protagonismo do aluno possa se revelar sob o incentivo do professor.

O olhar do professor para o aluno, para a sua história e para o seu processo de aquisição de conhecimentos são movimentos essenciais para garantir o sucesso da ensinagem. Quando, como professores, lançamos o olhar sobre os alunos, podemos criar relações importantes de confiança que irão nos levar muito mais longe do que conseguiríamos ir sozinhos. É na reciprocidade que se faz o caminho. Cada vez que estamos atentos para o que é importante para o grupo de alunos e para cada aluno em especial, estamos chegando mais perto de entender como se dá a sua aprendizagem, estamos apostando na relação de confiança entre professor e aluno, o que é essencial para que ela aprenda de forma motivadora e transformadora.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PESSATE, Leonir. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.

BACICH, Lilian. **Revista Pátio**, nº 81, fev/abr, 2017, p. 37-39. Disponível em: <https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/13063/desafios-e-possibilidades-de-integracao-das-tecnologias-digitais.aspx> Acesso em: 30 set. 2020

BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p.

COSTA, Cássia Fernanda de Oliveira. **A abordagem dos conhecimentos linguísticos no ensino da língua portuguesa: uma análise de aulas publicadas no Portal do Professor**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

FERNANDES, Jessica Oliveira. **Planejamento para o uso de tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa: uma análise da exotopia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada/PosLA). Universidade Estadual do Ceará. Ceará, 2016.

FONSÊCA, Agripino José Freire de. Análise de Discurso: do objeto, do objetivo e do método. Breves considerações para principiantes. **Revista Eletrônica Igarapé**. nº 3, Maio de 2014. ISSN 2238-7587 Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/654/375> Acesso em: 03 out. 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LACERDA, Geovane Dantas. **Implementação de um método de verificação de fatos para rádio escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso/Especialização em Mídias na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS. Porto Alegre, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Formação do professor).

LIMA, Wilma Schmidt. **Coletânea de textos para estudo e reflexão em educação**. São Paulo: Clube de Autores, 2019. E-book. Disponível em: <https://pt.scribd.com/book/421378419/Coletanea-De-Textos-Para-Estudo-E-Reflexao-Em-Educacao> Acesso em: 02 out. 2020

NIQUINI, D. P. **O grupo cooperativo. Uma metodologia de ensino. Ensinar e aprender juntos.** Brasília: Universa, 1999.

NUNES, Jozanes Assunção. **Fichas pedagógicas nº 4/2018.** Cuiabá: PROEG, 2018.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX & FUCHS (1975). **A propósito da Análise Automática do Discurso.** In : GADET & HAK (org). Por uma análise automática do discurso. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

PERRENOUD, P. La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. **Revue des sciences de l'éducation**, Montreal, v.24, n. 3, p. 487-514, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Do ensinar à ensinagem.** In: Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2014.

SCAFUTTO, Maria Luiza. **Ensino de português - gramática: encontro de possibilidades.** Juiz de Fora, 2007. Dissertação de mestrado.

WEBLER, Darlene A. **A Autogestão na perspectiva da Análise do Discurso.** São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO ENSINO REMOTO NA ESCOLA PÚBLICA

Ângela Plath da Costa *

Introdução

Dentre os aspectos das conduções de produção de ensino remoto que vêm a propósito destas reflexões, recorto a fase de estranhamento inicial no início do período da quarentena em 2020, emergente em discursos de sequências discursivas produzidas já na fase do ensino híbrido¹. Buscaremos aqui refletir sobre o papel da escola no ensino remoto, buscando identificar funcionamentos de reprodução do modo de produção vigente na formação social, dentro do conceito Althusseriano de AIEs (Althusser, 1980), como as possibilidades de deslocamentos nos papéis histórico-sociais, considerados os modos de identificação da forma-sujeito, segundo o olhar de Michel Pechêux (1975).

Data de 18 de março do ano de 2020: o funcionamento remoto nas escolas públicas da rede municipal em todo o país, sinalizado pelo fechamento dos portões das unidades escolares, por ocasião do início do período da quarentena em decorrência da pandemia mundial da Covid-19. Na cidade de Canoas (RS), o ano letivo havia iniciado há cerca de um mês, e já havia sido concluído o planejamento anual do ensino presencial.

Enquanto professores naquelas condições de produção de ensino, vivenciamos durante a primeira semana de quarentena a ‘carência’ de construções de sentidos para o inusitado: os portões das escolas fechados e os alunos em casa. Afinal, o fechamento dos portões das unidades escolares significaria o fechamento da instituição escolar? Aquela questão conduzia à segunda: como funcionaria o ensino fora dos espaços físicos da escola?

O funcionamento ideológico do Aparelho Escolar

O questionamento anterior remete às reflexões de Louis Althusser (1980), em Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado, quando desenvolveu a concepção sobre o funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado, materializado sob confrontos discursivos intrincados a concepções de mundo e a práticas estruturantes de uma formação social. O autor considerou a organização estatal centralizada no funcionamento repressivo dos AIEs prioritariamente sob Aparelho Jurídico: “o Governo, a Administração, o exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc.” (idem,

* Ângela Plath é graduada em Letras (FAPA), mestra em Letras-Estudos da Linguagem (UFRGS), escritora e professora de Língua Portuguesa na rede pública de Canoas/RS. Seu contato é: plath11@hotmail.com

¹ A pesquisa foi realizada em 2021, através de um formulário via plataforma de ensino Google Classroom, com algumas questões direcionadas aos alunos e outras aos seus responsáveis.

p. 43), como no funcionamento ideológico: “o AIE Religioso, o AIE Escolar (o sistema de diferentes escolas públicas e particulares)”, o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), o AIE sindical, o AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc), o AIE cultural (letras, Belas Artes, desportos, etc.) (idem, p. 43-44), formando o complexo intrincado dos AIEs.

Althusser (idem) apontou o papel do Aparelho Ideológico escolar capitalista, ao lado dos demais aparelhos, em garantir a reprodução das formas de trabalho, por servir a “uma reprodução da submissão à ideologia dominante” para alguns grupos sociais e para “uma reprodução da capacidade de manejar bem a ideologia dominante” para outros grupos sociais, (idem, p. 21-22). Nesse enfoque, no funcionamento do ensino no AIE escolar, encontra-se a condição para a diferenciação de condições dos segmentos sociais, voltado para os “saberes práticos (*des savoir faire*)” necessários aos “diferentes lugares de produção”, visando assegurar, portanto, a “reprodução da qualificação das forças de trabalho”, conforme Althusser (1980).

O autor propôs a seguinte questão:

Qual é exatamente a medida do papel dos Aparelhos Ideológicos de Estado? Qual pode ser o fundamento de sua importância? Noutros termos, a que corresponde a ‘função destes Aparelhos Ideológicos de Estado, que não funcionam pela repressão, mas pela Ideologia? (1980 p. 52).

A questão do autor remete a pensarmos sobre o funcionamento da escola pública a partir das condições de produção do ensino remoto e do ensino híbrido, por exemplo, quanto a condições de exclusão dos grupos desfavorecidos na estrutura social. Entretanto, sob o enfoque discursivo, a partir do posicionamento em confrontos discursivos no interior dos AIEs, podem emergir deslizamentos de sentidos e deslocamentos dos sujeitos em relação às suas condições de existência, postulados por Michel Pêcheux (1975) em sua concepção sobre os modos de posicionamento do sujeito face à estrutura ideológica na qual se inscreve.

Concebendo a constituição subjetiva em sua natureza ideológica e psicanalítica, Michel Pêcheux (idem) retoma a noção althusseriana sobre a reprodução das forças de trabalho no interior dos AIEs, para mostrar a sua constituição através da linguagem, em meio à interpelação ideológica através da injunção à produção dos sentidos. Porém, considerando que há falhas nos modos de assujeitamento, o autor concebeu os modos distintos de identificação dos saberes pré-construídos estruturados em regiões de saberes segundo as especificidades das relações sociais a estas intrincadas: as Formações discursivas (FDs), no intrincado das Formações Ideológicas, as FIs.

Além da plena identificação da forma-sujeito da FD, que remete à repetição do pré-construído e, por conseguinte, à reprodução das relações estruturantes de um modo de produção, o autor considera a possibilidade dos estranhamentos face aos saberes da FD, causados por novas articulações a discursos transversos, resultando em deslizamentos de sentidos. Esses são condizentes a contraidentificações e até mesmo oposições, capazes de levar a rupturas – as desidentificações, quando irrompem novos saberes intrincados a práticas de transformação social (idem).

Reportando-nos às formas de constituição subjetiva concebidos por Michel Pêcheux (idem) passemos às condições de produção do ensino remoto, sob as quais são forjadas.

Quando o ensino ultrapassa os muros da escola

Desde os anos anteriores, havia a interação das turmas em grupos de whats app na forma de livre adesão e acompanhados pelo professor regente, serviam à interação livre e troca de informações sobre as atividades escolares. Esses grupos foram a primeira forma de contato com os alunos e familiares a partir do dia 18 de março de 2020, quando se fecharam os portões das escolas mediante a informação inicial de que seriam duas semanas de quarentena. Entretanto, compreendida a gravidade da situação após a primeira semana de isolamento, passou-se à formalização dos grupos de whats app, a fim de garantir a manutenção das atividades escolares.

Naquele momento inicial, a meta foi atingida parcialmente através do chamamento dos alunos e de conhecidos através da rede de facebook para a obtenção do número telefônico dos colegas. A partir dos primeiros quinze dias, verificada a impossibilidade de retorno do ensino presencial, foram buscados os contatos nas pastas dos alunos, sendo que muitos se encontravam desatualizados. Desse modo, as atividades escolares foram mantidas através dessa rede social.

Embora fosse a rede de interatividade mais abrangente para o funcionamento emergencial do AIE escolar no início da quarentena, temos aqui um funcionamento não inclusivo, uma vez que muitos alunos não foram encontrados durante todo o primeiro semestre de 2020. Além disso, muitas das famílias afetadas economicamente pelo contexto de pandemia perderam o número de celular devido à não reposição dos créditos – algumas nem mesmo o tinham antes da pandemia. Desse modo, a impossibilidade de acesso ao suporte digital constituiu-se em mecanismo de exclusão para muitos alunos em relação aos vínculos com o ambiente de ensino formal.

Em 2020, já havia sido firmado o contrato municipal com a plataforma *Google Classroom* e formados os professores multiplicadores da rede. Entretanto, o início da pandemia encontrou a maioria da comunidade escolar não preparada para a interatividade digital, uma vez que inúmeros aparelhos celulares não dispunham de espaço interno para instalação do aplicativo. Isso determinou a opção de muitas escolas pelo ensino remoto através dos grupos de *whatsapp*, preferencialmente nas materialidades da escrita, de áudio ou imagética, excluídos os vídeos, visando à otimização do uso dos créditos. Naquelas condições de produção do ensino, era comum as famílias relatarem carência de alimentos para adquirirem os créditos necessários à realização das atividades.

No segundo semestre do ano 2020, foram organizadas as turmas na plataforma *Google Classroom*, cadastrados os e-mails de todos os alunos fornecidos pela mantenedora e oportunizadas as aulas remotas semanais via aplicativo de videoconferência (*Meet*). Entretanto, a adesão dos alunos nos encontros online manteve-se no patamar inferior a cinquenta por cento, pelo fato de a interação por vídeo não ser suportada pela capacidade das redes de dados da maioria dos alunos.

Por um lado, a produção textual nas materialidades digitais durante o ensino remoto oportunizou o desenvolvimento de habilidades não tão exploradas no ensino presencial pré-pandemia. Dentre essas, destacamos a textualização em formulações orais através de áudios e podcasts, quando o sujeito-aluno passou a trabalhar com a escuta de sua fala – ou escuta de si – um novo percurso nos processos de textualização através de reformulações da oralidade, a partir das regravações de seu discurso em áudios. Já no primeiro semestre do ano 2020, dois alunos autistas, um deles anteriormente com sérias dificuldades de interação com os colegas e professores, a partir dos processos de produções em áudio criaram um canal no you tube, onde passaram a interagir oralmente com seus seguidores.

Temos aqui deslocamentos nas relações do sujeito com a imagem de seu papel perante si mesmo e perante o outro, representado pela posição de sujeito-aluno e pela posição de sujeito-professor do Aparelho ideológico escolar, intrincada à posição de sujeito-internauta, a partir de relações discursivas escolares estabelecidas no interior do ciberespaço. Michel Pêcheux, na obra 'A língua inatingível: o discurso na história da linguística' (2010), reflete sobre as possibilidades de deslocamentos a partir dos estranhamentos e contraidentificações no interior dos AIEs, ao considerar que a abordagem de Althusser sobre a reprodução das relações de produção não exclui a abordagem da ideologia sob o ponto de vista da resistência à reprodução. Isso implica considerar as ideologias dominadas, nas palavras do autor: "como uma série de efeitos ideológicos que emergem da dominação e que trabalham contra ela por meio de lacunas e das falhas no seio dessa própria dominação" (idem, p. 96-97).

Sobre as lacunas e falhas, consideradas por Michel Pêcheux no interior dos AIEs e tomadas aqui no entremeio do AIE escolar e do AIE familiar no ensino remoto, sobre a evolução das práticas autorais em canais do *You Tube* por alunos autistas, destaco a sequência discursiva reportando-se à produção dos áudios e podcasts:

Sd1 - "No início do ensino remoto, não tínhamos coragem nem mesmo de gravar um áudio. Mas, hoje, depois de fazer tantos áudios, quando apresentarmos um trabalho em frente aos demais alunos, a gente nem gagueja" (aluna do oitavo ano).

A sequência discursiva com a fala de uma aluna do sétimo ano em Língua Portuguesa sobre a interatividade na rede de whatsapp, no contexto inédito de isolamento social e de 'inovação' face ao ambiente de aprendizagem familiar, remete às explicações e propostas de devolutivas através da materialidade áudio ou audiovisual. Assim, emergem os deslocamentos na transição da materialidade da escrita para a materialidade da fala, na transição das 'interpretações da escrita' para as 'escutas da fala'.

A ancoragem da posição de educador na AD francesa e na psicanálise lacaniana permite conceber o funcionamento escolar presencial pré-pandemia voltado para uma subjetividade desejante, entre o limite e o excesso (Seraphim, 2015), inscrito em um AIE escolar que "se constitui mais como um espaço de governamentalidade do Estado, que como espaço educativo" (idem, p. 220). De acordo com a concepção do AIE escolar como "um contexto indefinido" (ibidem) sob determinadas condições específicas, que requer a permanente discussão em torno dos deslocamentos das formas de subjetivação (ibidem), é com esse fim que buscamos trazer aqui essas reflexões sobre as condições de produção de ensino remoto e híbrido.

Por conseguinte, havia o 'estranhamento inicial' por parte do sujeito que transitou das práticas estruturadas na escrita dos diferentes materiais impressos e livros escolares, junto à presença física da figura do professor no período pré-pandemia, em direção à ancoragem na 'explicação digital' de um sujeito não presencial, o que tornava o acompanhamento dos familiares necessário à compreensão dos enunciados e à realização das atividades. A questão vai além do estranhamento das formas de interatividade e alcança as contingências em torno da aprendizagem daqueles que não têm acesso ao suporte tecnológico e/ou à rede de internet. Com relação a esses últimos, destaco que muitos pais solicitaram que não fossem enviados vídeos, para não esgotarem de imediato os escassos créditos de internet de que dispunham.

A seguir, recorto algumas sequências discursivas inscritas nas condições de produção de início de ensino remoto em 2020.

- Sd2 - “Os créditos que a minha mãe insere são gastos assistindo os trinta minutos iniciais de uma aula do classroom de uma só disciplina” (aluno do sétimo ano).
- Sd3 - “Minha mãe deixou de comprar comida para inserir os créditos necessários para eu fazer um pouco das minhas atividades” (aluno do sexto ano).
- Sd4 - “Meu telefone é velho e antigo, é por isso que tranca. Não tenho dinheiro para comprar créditos. Por isso a senhora faça uma ligação para explicar a matéria e depois faça outra ligação para o meu filho ler a atividade que ele fez” (responsável por aluno do sexto ano).
- Sd5 - “Não tenho internet para assistir aulas online” (Aluno do oitavo ano).
- Sd6 - “Tenho internet quando consigo ‘hackear’ a internet da vizinha, o que nem sempre é possível” (responsável por aluno de sétimo ano).
- Sd7 - “Meu filho não tem celular, e o único celular da casa eu preciso usar no trabalho”. (responsável por aluno do oitavo ano).
- Sd 8 - “Tenho internet de dados e duas filhas em anos diferentes, por isso meus créditos não são suficientes para entrar nos grupos de whatsapp e ficar olhando todas as disciplinas” (mãe de duas alunas de quinto e sexto ano).

No interior da FD escolar, emerge o discurso sobre o ensino remoto no AIE escolar (Sd1), filiado ao desenvolvimento da habilidade da expressão oral através da produção textual nas materialidades digitais, mostrando um intrincamento positivo entre o AIE escolar e o AIE das unidades familiares com melhores condições econômicas. Por outro lado, há emergência de discursos-outros sobre um funcionamento excludente (Sds 2 a 8), de ruptura entre o AIE escolar e o AIE das famílias em condições de vulnerabilidade social, por impossibilidade de acesso ao ensino.

O discurso de ruptura com as FDs do ensino digital ocorre por conta de um aparelhamento familiar não compatível com a estrutura de ensino digital apresentada pela instituição escolar. Em seguimento à pergunta de Althusser: “Qual a medida do funcionamento do AIE escolar?”, questiono: Qual a medida do funcionamento do ensino remoto para a inclusão digital das classes desfavorecidas socialmente, em que se inscreve o sujeito-aluno identificado nas planilhas de registro de frequência com a sigla SA (sem acesso)?

A árvore de livros

‘A árvore dos livros’² consiste em outro software educacional que passa a fazer parte do ensino municipal na cidade de Canoas a partir do segundo semestre do ano 2021, quando a mantenedora iniciou a formação dos professores da Língua Portuguesa e o cadastro dos e-mails institucionais dos alunos. Com um banco de pesquisa formado por livros digitais, essa plataforma investe na ‘gamificação’ da leitura, em que a quantificação das páginas lidas³ gera créditos para o leitor internauta.

Nessa plataforma, a ‘ação de leitura’ vem associada à temática de preservação ao meio ambiente. O game inicia desde o ato de login com o e-mail institucional, quando o sujeito-aluno encontra um papel de parede constituído por um cenário de desmatamento, carente de fauna e flora. À medida que os sujeitos-leitores vão acumulando número de páginas lidas, vão somando créditos que servem à reconstituição do ambiente desértico inicial.

² www.arvoredelivros.com.br.

³ Serão creditadas as páginas de um livro cujo percentual de leitura estiver acima de cinquenta por cento.

O sujeito-leitor internauta pode comparar a ‘sua floresta’ com a dos outros leitores e, desse modo, intensificar o número de horas de leitura para vencê-lo. Cada escola aparece no painel da quantificação de leitura, incluindo as categorias de professores e alunos. Além disso, a estrutura contempla a postagem de atividades de leitura e interpretação pelos professores de Língua Portuguesa para as suas turmas e a proposta da respectiva devolutiva, como atualmente ocorre em relação ao *Google Classroom*. Porém, o funcionamento da ‘árvore de livros’ trabalha com a ‘livre’ interatividade em diferentes níveis de alunos, de professores e entre escolas da rede. Esse sistema requer um suporte digital compatível com a instalação do aplicativo, uma rede de internet para acesso e algum espaço de armazenamento nos aparelhos para a opção de leitura *off line*.

Segundo Althusser (1980), os AIEs, embora aparentemente díspares, mantêm sua unidade no funcionamento ideológico, pois “a ideologia na qual funcionam é sempre unificada, apesar das suas contradições e da sua diversidade, na ideologia da classe dominante, que é a ideologia dominante” (idem, p. 48). As reflexões do autor sobre o funcionamento dos AIEs no ponto de vista da reprodução atualizam-se, quando reportadas à (in)capacidade de aparelhamento das grandes massas para uma interatividade autossuficiente em plataformas como o *Google Classroom* e a *Árvore de livros*, entre outros sítios de interação propostos pelo AIE Escolar em condições que impõem ou o isolamento, ou a necessidade de escalas de alunos para o ensino presencial.

A luta de alguns segmentos sociais por melhores condições de existência, segundo o autor (idem, p. 51) ultrapassa o âmbito dos AIEs, “porque está enraizada em qualquer outra parte que não na ideologia, na infraestrutura, nas relações de produção” (idem, p. 51), o que entendo ser a base de uma estrutura social inclusiva ou excludente.

Não há deslocamentos sem oportunidades de igualdade social

A igualdade social passa pela diferenciação necessária à oferta de oportunidades para todos. Assim, entendo que, no ensino remoto do AIE escolar da escola pública, deve ser buscada a produção de deslizamentos de sentidos e deslocamentos de sujeitos dentro de suas condições específicas de existência. Esses deslocamentos já estão emergentes no percurso da escrita impressa para as materialidades digitais do texto, rumo à expressão daqueles que passam a falar de si e sobre o mundo também em produções digitais, no dialogismo com o outro-aluno agora internauta.

Isso implica pensar nas relações de inclusão ou de exclusão a partir do acesso à linguagem digital, como também implica refletir sobre os novos modos de identificação do ensino remoto no AIE escolar, quanto às condições de produção de ensino oferecidas pelo âmbito governamental. O paradoxo de um ensino remoto igualitário ancora na necessidade de voltar-se para as diferenças sociais. Nesse sentido, um aspecto das condições de produção a destacar encontra-se no percentual inferior a 50% de alunos que conseguiram participar das videoaulas na plataforma de ensino digital (*Google Classroom*) por falta de sinal de internet, aparelho compatível, fones ou microfone. Ainda, o fato de muitos alunos permanecerem sem acesso ao ensino remoto em 2020 e outros até o ano corrente.

Assim, entendo que a reflexão sobre o funcionamento do AIE escolar nas condições de produção do ensino remoto deve contemplar ações estatais inclusivas, indo além do aperfeiçoamento de plataformas e aplicativos com alcance dos

segmentos favorecidos economicamente, para chegar até a criação de redes de internet específicas que possibilitem ao ensino tornar-se mecanismo de universalização das oportunidades sociais.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. 3 ed. Lisboa, Editorial Presença, 1980.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Tradução Bethania Mariani; Maria Elisabeth Chaves de Mello, 2 ed. Campinas: Editora RG, 2010.

PÊCHEUX, Michel (1975). **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

SERAPHIM, Robinéia da Costa. **O sujeito entre o desejo e o excesso**: a escrita de si por adolescentes em aulas de arte. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO ENQUANTO FERRAMENTA DE DOMINAÇÃO

Luana Maria Schmitt*

1. Considerações iniciais

No ano de 2019, a cidade chinesa de Wuhan identificou um vírus denominado *coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2*, com a sigla, em inglês, SARS-CoV-2. O vírus espalhou-se pelo mundo, contaminando grande número de pessoas, em todos os continentes. A Organização Mundial da Saúde declarou a existência de uma pandemia por Covid-19, em 11 de março de 2020, iniciando-se globalmente um distanciamento físico, como medida essencial para diminuir a velocidade de contágio e possibilitar a busca por tratamento para um maior número de infectados. As fronteiras entre os países foram parcialmente fechadas, assim como o comércio, os serviços e algumas indústrias. Apenas atividades consideradas essenciais permaneceram funcionando, com regras restritas e medidas protetivas rigorosas, alterando radicalmente o cotidiano da população mundial.

No Brasil, medidas sanitárias levaram à suspensão das atividades escolares em todos os níveis, a partir da segunda semana de março de 2020. Diante desse cenário, a escola precisou se reinventar, para dar continuidade ao processo de aprendizagem. As mudanças, que aconteceram abruptamente, desafiaram a comunidade escolar a encontrar alternativas de continuidade às atividades pedagógicas. Os ambientes virtuais surgiram como uma possibilidade, impactando estudantes, docentes e familiares, que precisaram aderir ao ensino remoto emergencial como alternativa.

Aos professores, incidiu a responsabilidade de elaboração de atividades eficazes, promovendo situações de aprendizagem, realizadas de forma remota pelos estudantes.

Nesse sentido, por meio deste estudo, buscamos entender, a partir de duas notícias de jornal, a maneira pela qual o ensino remoto surge como mais um elemento de precarização para a educação. O problema de pesquisa surge, assim, ao reconhecermos as relações entre *discurso, linguagem, poder e dominação* presentes em textos jornalísticos que falam dessa condição de precarização do ensino. Para tanto, faremos uma análise dos artigos *Estudo a distância é nova e polêmica realidade* (20/04/2020) e *Pandemia é mais um obstáculo à educação* (13 e 14/06/2020)¹.

* Luana Schmitt é especialista em Língua, Linguagem e Ensino (FURG), especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (UFRGS) e graduada em Pedagogia (UNIRITER). É professora na rede pública de Novo Hamburgo/RS. Este texto teve orientação da Prof^a Dr^a Eliana da Silva Tavares (FURG), a partir do seu TCC na Especialização da FURG. Seu contato é: luana.lu1981@gmail.com

¹ Ambas as notícias veiculadas no Jornal NH.

2. O quadro teórico: relações entre linguagem e discurso

Koch (1987, p.19) explica a língua como um meio de interação social utilizado pelo homem, através do discurso, tentando “influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões”. Além disso, a autora afirma que “o ato de argumentar constitui o ato linguístico fundamental” (Idem), lembrando que todo sujeito, por possuir uma representação social e histórica, traz consigo suas ideologias e cultura.

Gnerre (1985, p. 05) chama atenção para o fato de que “a linguagem não é usada somente para veicular informações” e argumenta que a função principal da linguagem está para além de comunicar algo ao ouvinte, porque, na verdade, expressa uma função conotativa, estabelecendo posições hierárquicas ocupadas pelos indivíduos na sociedade. Além disso, o autor revela que as pessoas falam e escrevem (discursam) para serem ouvidas, respeitadas e para exercer influência no ambiente. Ele acredita que “o poder das palavras é enorme, especialmente o poder de algumas palavras” (Idem, p. 20), porque enraízam um conjunto de crenças e valores estabelecidos pelas classes dominantes a partir do discurso e do controle dos espaços de circulação desses discursos.

Esse pensamento é partilhado também por Van Dijk (2015b), que observa, na escolha das palavras, usos estilísticos que exercem impacto sobre a formação de opiniões nos modelos mentais. Isso se dá sobretudo no meio jornalístico, pois as escolhas dependem das opiniões, atitudes e ideologias do jornalista que escreve. Assim, um *discurso* é, antes de tudo, um efeito da linguagem, um jogo que fazemos com os argumentos que constituem a atividade estruturante de todo e qualquer dizer.

Para Koch (1987),

o conceito de intenção é fundamental para uma concepção da linguagem como atividade convencional: toda atividade de interpretação presente no cotidiano da linguagem fundamenta-se na suposição de que quem fala tem certas intenções, ao comunicar-se. (1987, p. 24)

Segundo a autora, nem sempre essa comunicação é clara, com a intenção de apenas informar, como pondera

A alusão, a ironia, o “blefe” ocorrem com frequência, devendo, pois, ser explicitados em termos de atos de fala derivados e considerados como aspectos constitutivos do uso normal da linguagem (Idem, p. 27).

Dessa maneira, é necessário estar atento para as possibilidades de significação das palavras e expressões da língua em uso, que podem variar de acordo com intenções, usos e costumes do falante.

Piovezani (2015) afirma que

Para se desenvolver, a linguagem tomou nosso corpo e o transformou numa máquina de falar, adaptando e empregando elementos e funções de nossa anatomia e fisiologia, destinados originalmente para outros fins, na produção articulada dos sons dotados de sentido (2015, p. 290).

Essas considerações destacam as relações sócio-históricas envolvidas na fala e, portanto, nas relações argumentativas nela encerradas. A argumentação é

composta de elementos que vão levar ao efeito do discurso, que é um efeito da linguagem, um jogo que fazemos com os argumentos. Nessa direção, Piovezani (2015, p. 293) afirma que “a chave da eloquência para o orador de nossos tempos consiste em dirigir-se a todos, como se falasse exclusivamente com cada um”. Portanto, a fala pública é uma dimensão constitutiva também da política, pois os discursos políticos e jornalísticos utilizam-se muito dessa eloquência *pop* em sua comunicação com os sujeitos que, por falta de estímulo, não percebem a falta de objetivos nas falas não esclarecedoras que recebem desses oradores.

2.1 O quadro dos ECDs: linguagem, discurso, poder e manipulação

Há várias linhas de análise de discurso, com metodologias diferentes. Utilizaremos, neste artigo, os Estudos Críticos do Discurso (ECDs), como sugerido por Teun Van Dijk, uma vez que a formação do autor, muito ligada às questões entre discurso e poder, permite denominar seus estudos de abordagens sociocognitivas.

Segundo Van Dijk (2015a, p. 187), “a análise crítica do discurso pode ser aplicada em combinação com qualquer tipo de abordagem ou subárea das ciências humanas e das ciências sociais”. O teórico propõe não apenas uma análise neutra, mas uma análise crítica, preocupada com problemas sociais, observando elementos de *dominação* através do discurso público veiculado na mídia, que determina a produção e reprodução do abuso de poder na sociedade. No caso deste artigo, buscamos analisar o discurso jornalístico sobre a precarização do ensino.

O discurso pode ser comparado a um *iceberg*, do qual só vemos uma parte pequena, mas o que há por trás dele é gigante, sendo necessário conhecimento para compreender suas implicações. Entre as diferentes formas de conhecimento, interessa-nos o conhecimento de grupo mencionado por Van Dijk (2013), no qual comunidades específicas compartilham conhecimentos que podem não ser reconhecidos ou tolerados por outras, uma vez que

O conhecimento de grupo é compartilhado por grupos sociais específicos, como profissionais, movimentos sociais ou corporações comerciais. Esse conhecimento pode ser enviesado e ideológico, não ser reconhecido, de forma alguma, como “conhecimento” por outros grupos, e ser caracterizado como mera “crença”. As crenças de alguns grupos têm mais influência, poder e legitimidade do que as de outros, como o discurso científico (2013, p. 373).

Desse modo, o discurso está repleto de conhecimentos e atitudes partilhados pelos seus membros, representando uma identidade a essas pessoas, diferenciando-as das demais. Assim, tais atitudes e conhecimentos básicos compartilhados pelos sujeitos formam a sua ideologia discursiva.

Sobre ideologias, Van Dijk (2015b) explica que cada grupo social tem a sua, pois essas são uma maneira de cognição social básica, um esquema em que cada grupo reflete a respeito de quem é, quais são seus objetivos, seus valores e, também, reconhece grupos diferentes como aliados ou inimigos. Dessa forma, as ideologias são a base dos grupos sociais, constituídas através do discurso, entendido aqui por conversas em família, livros escolares, experiências sociais dos sujeitos. Nas palavras de Van Dijk (Idem),

Assim, assume-se que as representações sociais em nossas mentes (tais como os conhecimentos socialmente partilhados, as crenças, as

atitudes e as ideologias) atuam como a ‘interface’ necessária entre as interações de nível micro e o texto e a fala individuais, por um lado, e as macroestruturas sociais, por outro (2015b, p. 19).

O discurso midiático como prática discursiva pode ser um disseminador de representações. O discurso não é apenas o texto que podemos ler, mas também o contexto de comunicação. Assim, a situação de comunicação é fundamental. O autor compreende ainda o discurso como evento comunicativo:

Em primeiro lugar, o discurso, em geral, e o discurso manipulador, em particular, envolvem o processamento da informação na memória de curto prazo, resultando basicamente na “compreensão” (de palavras, orações, sentenças, enunciados, e sinais não verbais), por exemplo, em termos de “significados” ou “ações” proposicionais (VAN DIJK, 2015a, p. 241).

Os ECDs concentrar-se-ão na estrutura da escrita que contribua para influenciar nas crenças e ações dos leitores, nas propriedades do discurso que são tipicamente associadas com a expressão, a confirmação, a reprodução ou o confronto do poder social do texto jornalístico, esse pertencente a um grupo dominante.

Os jornalistas, pertencentes às elites simbólicas conceituadas por Van Dijk (2015a), têm uma influência especial sobre o discurso público e, conseqüentemente, sobre a maneira de pensar das pessoas. Outros exemplos de elites simbólicas, segundo o autor, são os políticos e os professores. Uma vez que esses grupos influenciam o pensamento, também influenciam a reprodução de ações na sociedade, produzindo consentimento e consenso perante seus leitores e ouvintes. O linguista Van Dijk (2015a) evidencia o controle da cognição social por grupos dominantes:

Todas as ligações entre discurso e sociedade são mediadas pela cognição social. Estruturas sociais de dominação só podem ser reproduzidas por ações específicas por parte de membros do grupo dominante, e essas ações são, por sua vez, controladas pela cognição social (2015a, p. 26).

Definiremos como abuso de poder a dominação que é o objeto de interesse dos ECDs, sendo desvios dos modelos e normas aceitas socialmente, com o objetivo de favorecimento de grupos dominantes, resultando em desigualdades e injustiça social. Nesse sentido, Van Dijk (2015a) apresenta a *manipulação* como “uma prática comunicativa e intencional na qual um manipulador exerce controle sobre outras pessoas, normalmente contra a vontade e interesses delas”; complementando sua perspectiva a partir da seguinte consideração:

Mais especificamente, a manipulação implica o exercício de uma forma de influência deslegitimada por meio do discurso: os manipuladores fazem os outros acreditarem ou fazerem coisas que são do interesse do manipulador, e contra os interesses dos manipulados (2015a, p. 234).

O autor afirma ainda que as ações comunicativas, como o discurso jornalístico, controlam o discurso de outros, que é uma das maneiras óbvias de como o discurso e o poder estão relacionados. Segundo ele, as pessoas não são livres para falar ou escrever *quando, onde, para quem, sobre ou como* elas querem, mas são

parcial ou totalmente controladas por grupos dominantes, como o Estado, a polícia, a mídia, entre outros. Além disso, o poder raramente é absoluto, porque outros grupos detêm uma parcela de liberdade para agir e pensar, produzindo tentativas de resistência.

Ao sugerir uma proposta interdisciplinar de estudo do discurso, percebemos que ele não é apenas um objeto “verbal” autônomo, mas uma prática social de comunicação numa situação social, cultural, histórica e política. Assim, não é possível estudar criticamente um discurso apenas com a Linguística, ou apenas com a Psicologia ou a Comunicação, porque há dimensões multidisciplinares e multimodais que devem ser consideradas.

Baseado na tríade *discurso, cognição, sociedade*, o estudioso parte do pressuposto de que o que é falado e produzido por meio de ações, é resultado de formas de representações sociais amplamente difundidas, as quais são utilizadas por aqueles que mantêm o poder, denominados *elites simbólicas*. Para Van Dijk (2015b),

As elites possuem um acesso mais ativo e mais bem controlado aos discursos da política, da mídia, da academia, da educação ou da justiça. Elas podem determinar o tempo, o lugar, as circunstâncias, a presença e o papel dos participantes, os temas, o estilo e a ausência desses discursos (2015b, p. 22).

Enquanto as elites simbólicas têm acesso ao conhecimento e à apresentação/produção de discurso próprio, recheado de ideologias, atitudes e interesses particulares, ao público em geral sobram possibilidades de ser manipulado. Esse sistema de estratégias mentais e de estruturas partilhadas pelos membros das elites simbólicas, chamado de cognição social, permite a compreensão, produção ou representação de práticas sociais e reprodução de discursos pelos grupos dominados. A cognição social envolve conhecimentos, atitudes, normas e valores que temos em comum com outras pessoas, por esse motivo, é na intersecção entre diferentes linguagens que relações de poder são estabelecidas a partir do estabelecimento de efeitos de discurso como a *manipulação*.

3. Os dados e a análise

O cenário de pandemia e a necessidade de distanciamento físico impactaram diretamente as atividades escolares, alterando calendários letivos em todos os níveis de ensino. Repentinamente, a comunidade escolar teve suas atividades profundamente alteradas. Foi preciso encontrar possibilidades reais, mesmo que não fossem ideais, para manter a efetivação do ensino em decorrência da pandemia. Assim, o *ensino remoto* surgiu como uma possibilidade de minimização de danos à aprendizagem. Muito do que a população sabe ou acredita saber sobre o ensino remoto é derivado apenas de noticiários da mídia. Por esse motivo, buscamos duas reportagens publicadas pelo Grupo Sinos, entre abril e junho de 2020, que nos possibilitam refletir sobre algumas questões envolvidas na modalidade de ensino remoto, quais sejam: *Estudo a distância é nova e polêmica realidade* (20/04/2020), da jornalista Débora Ertel, e *Pandemia é mais um obstáculo à educação* (13 e 14/06/2020), do jornalista Ermilo Drews.

Figura 01 – Texto 01



Print Screen web

Figura 02 – Texto 02



Print Screen web

É importante destacar que ambos os textos circularam no Jornal NH e Edição ABC, veiculados em Novo Hamburgo, região do Vale do Rio dos Sinos, fortemente marcada pela colonização de alemães e, também, por algumas universidades privadas, como Unisinos e FEEVALE. Em ambos os textos, é encontrado o posicionamento de pessoas vinculadas tanto ao ensino privado, quanto ao segmento público do ensino. Assim, cabe referir que a abordagem proposta é fixada em um momento em que as atividades *online* das escolas públicas – tanto na rede municipal quanto na rede estadual – ainda não haviam sido efetivamente retomadas, mesmo na forma de ensino remoto.

Nesse sentido, foram mobilizadas algumas unidades de designação, que serão referidas como *sintagmas nominais* (SNs), na tentativa de ampliar a perspectiva de Koch (1987), que refere a força expressiva de uma palavra. A partir da referida aplicação, desenvolvemos alguns raciocínios acerca da questão da precarização do ensino e de como a pandemia pode colaborar negativamente para a piora dessa situação.

Tabela 1 – Precarização do ensino

Texto 01	Texto 02
1. eficácia [do estudo a distância]	1. pandemia mais um obstáculo à educação
2. alternativas para continuar a aprendizagem	2. geração superconectada
3. dificultar o acesso dos estudantes mais vulneráveis	3. desigualdade continental
4. enxugamento de recursos humanos	4. proveito do diploma no futuro
5. precarização da qualidade do ensino	5. abismos
6. livre acesso à internet	6. desigualdade social, educacional e econômica
7. salários atrasados	7. pandemia não faz distinção entre pessoas e classe social
	8. nossa história de discriminação negativa e de precarização crescente da vida

Os textos do *corpus* em análise são constituídos com uma série de SNs que vão, aos poucos, formando o panorama que serve de pano de fundo para abordar a situação da educação e a percepção das pessoas envolvidas com questões de ensino-aprendizagem.

Nossa intenção é trabalhar a partir do movimento argumentativo de duas perspectivas, vinculadas, cada uma a

- (i) o ensino privado, que utiliza expressões como *alternativas para continuar a aprendizagem, geração superconectada e proveito do diploma no futuro*;
- (ii) o ensino público, que utiliza expressões como *precarização da qualidade do ensino, salários atrasados, desigualdade continental, abismos, desigualdade social, educacional e econômica, pandemia não faz distinção entre pessoas e classe social e nossa história de discriminação negativa e de precarização crescente da vida*.

Os segmentos utilizados para referir questões relacionadas à retomada das atividades, pelas escolas privadas, não deixam de fazer referência a um possível comprometimento do desenvolvimento de conteúdos, pelas escolas particulares. No entanto, ressaltam sua preocupação com uma aprendizagem que possa ser continuada, portanto não é questionado o aprendizado nessas escolas. Além disso, a expressão *geração superconectada* cristaliza um público que tem acesso fácil e de qualidade à *internet*, seja por meio de celular, seja por meio de computadores pessoais. Esse, no entanto, não é o caso dos alunos de classes menos favorecidas. Por fim, é possível identificar, ainda, uma argumentação positiva em relação ao ensino a distância, se considerado o SN *proveito do diploma no futuro*.

Essas construções estabelecem uma perspectiva de aprendizado e de projeção para o futuro, ainda que com algum comprometimento, em função da impossibilidade de que haja aulas regulares, em ambiente presencial, nas escolas.

De um ponto de vista de uma elite, é ela que tem acesso garantido, em melhores condições, diante de uma situação de pandemia como a atual, fazendo com que possa se perpetuar na condição de *elite simbólica*, em contraposição àqueles que não têm acesso assegurado a práticas de ensino e de aprendizagem que possa lhes garantir cidadania:

muitas formas de poder contemporâneo, contudo, devem ser definidas como poder *simbólico*, isto é, em termos de acesso preferencial a – ou controle sobre – o discurso público, seguindo a lógica da reprodução [...]. Controle do discurso público é controle da mente do público e, portanto, indiretamente, controle do que o público quer e faz. Não há necessidade de coerção se se pode persuadir, seduzir, doutrinar ou manipular pessoas (VAN DIJK, 2015b, p. 23).

É nesse sentido que o *poder simbólico* é considerado ferramenta que sustenta a *dominação*, enquanto efeito discursivo. Portanto, devemos considerar que, para Van Dijk (2015a), as práticas discursivas são investigadas ideologicamente, à medida que incorporam significações e contribuem para manter e/ou reestruturar as relações de *poder*, desse modo, *manipulação e abuso de poder* se manifestam e reproduzem através do discurso, por meio daquilo que Piovezani (2015) caracteriza como fala pública.

No sistema de ensino da rede pública, sobretudo a rede pública estadual, que conta com acelerado processo de sucateamento, uma vez que o salário dos professores vem sendo parcelado desde o governo de 2015, a situação de pandemia

e de conseqüente ensino a distância somente faz piorar o acesso às relações de ensino-aprendizagem, como fica cristalizado pelo próprio título do texto 02, na manchete *Pandemia é mais um obstáculo à educação*.

Figura 04 – Título do texto 02



O modo de apresentação do texto 02 conta justamente com questões multimodais referidas por Van Dijk (2015a), que conferem força expressiva significativa à manchete que ilustra.

A materialidade linguística da manchete conta com uma argumentação que se organiza em um crescente, uma vez que a pandemia é apresentada como *mais um obstáculo à educação*, inclusive apresentado em cores diferentes. Já a imagem que a ilustra apresenta a figura de uma pessoa, que tanto pode ser um homem, quanto uma mulher, diante da atribuição de diferentes tarefas, como as atividades domésticas (passar, cozinhar, limpar e cuidar de criança, ilustradas por meio de um ferro de passar roupas, de uma frigideira, de uma vassoura e de uma mamadeira) e as atividades de trabalho não doméstico, uma vez que a pessoa tem um crachá ao pescoço e veste, tanto uma camisa, quanto uma bermuda, além de calçar pantufas.

Há uma clara confusão entre o trabalho e as atividades domésticas, que sobrecarregam, sobretudo as mulheres que, importa para o alcance deste estudo, constitui a imensa maioria do contingente de professores do Ensino Básico.

Assim, quanto mais precarizado e quanto mais comprometidas as condições de trabalho e de aprendizado, no espaço escolar público, menos *acesso* para o conhecimento e, portanto, mais perpetuação daqueles que ocupam os lugares nos melhores postos de trabalho e de aprendizado, daqueles que vão ocupar, insistentemente, o lugar de *elites simbólicas*, fruto de *dominação* e de *controle do discurso*.

É possível apontar, ainda, como expressão argumentativa do texto 02, aquilo que Koch (1987) refere como *força da palavra*, por meio da aplicação de SNs como *desigualdade continental, abismos, desigualdade social, educacional e econômica*, nossa história de discriminação negativa e de precarização crescente da vida. Essa precarização da vida cresce diante de uma situação de calamidade como a pandêmica, porque a fragilização do ensino, em relação às classes menos favorecidas, somente faz crescer os *abismos* que separam os diferentes grupos sociais e os privilégios resultantes de um bom acesso ao ensino. Assim, *se a manipulação é uma forma de dominação ou abuso de poder, ela precisa ser definida em termos de grupos sociais, instituições e organizações, e não no nível individual ou da interação pessoal* (VAN DIJK, 2015a).

Frente a um panorama como esse, é legítimo considerar que a precarização

das condições de ensino (porque não se pode negar que o desenvolvimento de conteúdos é prejudicado pelo ensino remoto) acaba funcionando como estratégia de *dominação*.

4. Considerações finais

Os textos *Estudo a distância é nova e polêmica realidade* e *Pandemia é mais um obstáculo à educação* possibilitaram traçar um panorama, ainda que breve, de como as relações entre *linguagem*, *discurso* e *poder* estão entrelaçadas, uma vez que nos permitiram verificar como a materialidade linguística constrói lugares de dizer que cristalizam relações sociais fundamentadas em *controle* e *dominação*.

A linguagem e as relações de *poder* que o discurso midiático instaura e legitima são instrumentos de perpetuação dos sujeitos que vão compor os espaços destinados às *élites simbólicas*, e é somente a educação, o ensino, que pode fazer diferença nessa batalha silenciosa.

Para finalizar, queremos destacar a singularidade da expressão *proveito do diploma no futuro*, justamente porque é produzida em uma palestra *online* para o Sindicato do Ensino Privado do Estado do Rio Grande do Sul que, sabidamente, deposita profundo interesse no ensino remoto e na sua propagação.

A fala do presidente do Conselho Nacional de Educação, endereçada a um público de ensino privado, vai em direção totalmente contrária a todas as demais falas, que pontuam a distância e a diferença social entre as redes de ensino público e privado – respeitando raras exceções de nichos de educação pública de qualidade em localidades de melhores condições econômicas.

É possível afirmar que isso se dá porque, *se a pandemia não faz distinção entre pessoas e classe social*, as pessoas de diferentes classes sociais fazem diferença entre si, recusando a muitas o acesso a um ensino de qualidade, que possa criar possibilidades de acesso a diferentes estratos econômicos e educacionais.

Referências

- ERTEL, D. **Estudo a distância é nova e polêmica realidade**. *Jornal NH*, 20/04/2020. Disponível em: <https://digital.jornalnh.com.br/educacao/imprensa/9853/20-04-2020.html?all=1>. Acesso em 16 de agosto de 2020.
- DREWS, E. **Pandemia é mais um obstáculo à educação**. *Jornal NH*, Novo Hamburgo, 13 e 14 de jun. 2020. Caderno Especial, p. 4-5.
- GNERRE, M. Linguagem, poder e discriminação. In **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985, p. 03-24.
- KOCH, I. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.
- PIOVEZANI, C. Falar em público na política contemporânea: a eloquência pop e popular brasileira na idade da mídia. In COURTINE, J. J.; PIOVEZANI, C. (Orgs.). **História da fala pública: uma arqueologia dos poderes do discurso**. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 290-337.
- VAN DIJK, T., Medeiros, B. W. L., & Andrade, M. L. C. V. O. (2013). Análise crítica do discurso multidisciplinar: um apelo em favor da diversidade. In **Linha D'Água**, 26(2), 351-381. 2013.
- _____. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2015a.
- _____. Discurso e Cognição na sociedade. In: **Revista Portuguesa de Humanidades: Discurso e Cognição**. Braga: UCP/ Braga, 2015b, p. 19-51.

Estudo a distância é nova e polêmica realidade

Escolas e estudantes têm buscado alternativas para manter as atividades em meio à paralisação provocada pelo coronavírus, mas estudar "virtualmente" já provoca discussões em relação à sua eficácia

Débora Ertel

deborae@jornalnh.com.br

Com as aulas paralisadas desde a segunda quinzena do mês de março por causa do novo coronavírus, as escolas têm buscado alternativas para continuar a aprendizagem. No dia 18 de março, o Conselho Estadual de Educação (CEEEd/RS) publicou o parecer 01/2020 autorizando as atividades domiciliares na educação básica durante o período de suspensão das aulas presenciais para conter a Covid-19. Mas a medida tem dividido opiniões, em especial, na rede pública.

Conforme dados do Sindicato do Ensino Privado do Estado (Sinepe/RS), 94,4% das escolas particulares estão promovendo atividades domiciliares. Nos municípios, cabe a cada prefeitura definir o que será realizado. Já na rede estadual, a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) implementou a metodologia das aulas programadas. Assim, as escolas têm disponibilizado o conteúdo pela Internet, principalmente por mensagens de WhatsApp, Facebook e ferramentas do Google. Desta maneira, as atividades correm como horas aulas.

No entanto, o Cpers/Sindicato alerta para a eficácia do método e o acesso universal ao conteúdo. A diretora do Departamento de Educação da entidade, Rosani Zan, reconhece a necessidade da ferramenta em meio à calamidade pública, mas alerta para as suas limitações. Para ela, o uso indiscriminado de ensinar a distância além de excludente, por difi-

tar o acesso dos estudantes mais vulneráveis, resultaria no envolvimento de recursos humanos e na precarização da qualidade do ensino. "Como posso considerar esta atividade como dada se X por cento da turma não recebeu ou não teve acesso?", questiona o diretor do 14º Núcleo do Cpers, Luiz Henrique Becker. O sindicato ainda chama atenção que nem todos os docentes têm livre acesso à Internet, situação que é agravada pelos salários atrasados.

O titular da Seduc, Faisal Karam, diz que as aulas programadas são um reforço de conteúdos já dados em sala de aula, em especial, de português e matemática. Em entrevista à Rádio ABC, Karam salientou que não há como atingir todos os alunos com a nova metodologia. "Temos que trabalhar para não correr o risco de perder o ano letivo na sua integralidade", comentou. Segundo ele, quando as aulas retornarem, os professores terão que verificar quais estudantes conseguiram fazer as atividades em casa e, no caso das que não realizaram, recuperar essas atividades no contraturno.

Colégio 25 de Julho

Os professores do Colégio Estadual 25 de Julho, maior escola de Novo Hamburgo, com 1,3 mil alunos, têm se esforçado para atender as determinações da Seduc. Conforme a diretora Janaina Barbosa de Souza, a entrega dos trabalhos que são enviados aos estudantes é acertada entre a turma e o docente. As orientadoras pedagógicas têm trabalhado a



Cainã é aluno do Colégio Estadual 25 de Julho, de Novo Hamburgo, que tem realizado aulas pelas redes sociais

fim de auxiliar na elaboração das atividades, que têm sido focadas em revisão de conteúdos. "As vezes, o material é puxado demais e, em outros casos, falta alguma coisa. Então elas ajudam a encontrar o equilíbrio". Com alunos sem acesso às redes sociais, alguns pais buscam o material na escola.

Sindicato alerta que nem todos os professores têm acesso à Internet.

País e alunos relatam dificuldades

Na Escola Estadual Santo Afonso, em Novo Hamburgo, a direção fará um levantamento para saber quantos alunos estão tendo acesso às atividades. O colégio criou grupos no WhatsApp por turmas, com a participação dos professores, e acesso de grande parcela dos pais, como explica o diretor Cristiano da Silva. Além disso, há um grupo fechado no Facebook: "Tentamos entregar os trabalhos na escola, mas começou a dar

aglomeração", explica. O líder comunitário Mateus Martins, 41 anos, conta que as famílias têm enfrentado dificuldades. "Muitos pais não sabem explicar a matéria para o filho, pois têm pouca instrução. Daí a criança acaba não fazendo nada. Há muitos pais comentando isso." Ele tem um filho estudando na Escola Maurício Sirotsky Sobrinho e conta que há famílias que não têm dinheiro para fazer a cópia dos exercícios. "Conversando

com o pessoal, uns 40% dos alunos não devem estar fazendo nenhuma atividade", estima. Já no Colégio Estadual Engenheiro Ignácio Plang, no bairro Camudos, a reclamação é outra. O presidente do Grêmio Estudantil Olga Benário, Roger dos Santos, 18 anos, estudante do ensino médio do noturno, diz que o volume de trabalhos aumentou, e como muitos alunos trabalham durante o dia, "está difícil dar conta das atividades".



Pandemia é mais um obstáculo à educação

Educadores enfrentam um problema comum a toda humanidade neste momento, mas as realidades para lidar com o novo coronavírus são bem diferentes. Consenso é que nem tudo será como era antes

Ermilo Drews

ermilo.drews@educacao.org.br

De uma hora para outra, o mundo mudou. Não tem mais o ritual de tomar café correndo, escovar os dentes, se vestir, colocar a mochila no ombro, os fones nos ouvidos e partir. Nada de abraço ou camurramento da moda. Não tem mais cadeiras e mesas perfiladas. Para uma geração superconectada, aprender olhando para uma tela pode não parecer desafiador. Mas os desafios existem, e são muitos. Num país continental, a desigualdade é continental. Aprender e ensinar em condições "normais" já não é simples nesta terra chamada Brasil. Com uma pandemia que força milhões a ficarem confinados em casa então... É tarefa hercúlea.

Para educadores, a escola não é mais a mesma agora e nem será depois da pandemia. As mudanças na relação de ensino e aprendizagem decorrentes da obrigatoriedade do isolamento social devem provocar transformações. Presidente do Con-

selho Nacional de Educação (CNE), Luiz Roberto Curí entende que já há a percepção de que práticas de educação a distância devem sim complementar as aulas presenciais. "Tudo o que está sendo construído hoje é para garantir a qualidade da educação, a mitigação da evasão escolar e êxito e proveito do diploma no futuro. As atividades a distância podem ser um suporte, especialmente neste período, mas podem também gerar aprendizados para o futuro", defendeu em recente seminário online promovido pelo Sindicato do Ensino Privado do Estado.

Abismos

Doutor em Educação, o professor da Universidade Feevale Gabriel Grabowski observa que a educação sofre influências e mudanças com fenômenos globais e regionais. Por isso, é inevitável que a pandemia deixe seu impacto. "Já mudou muitas coisas e continuará promovendo outras reflexões e conhecimentos. Mas nada está sacramentado. Tudo está acontecendo, estamos em movimento." No

entanto, neste contexto, Grabowski frisa que não se pode desconsiderar a realidade de cada comunidade escolar. "A maioria das escolas e universidades particulares está dando continuidade às atividades. As condições das instituições, das famílias e dos estudantes são melhores e os prejuízos serão minimizados, já na escola pública, o próprio poder público reconhece a dificuldade. A desigualdade social, educacional e econômica vai se acentuar durante a pandemia", analisa.

Entendimento semelhante tem a decana da Escola de Humanidades da Unisinos, a professora Maura Corcini Lopes. "Não tenho dúvida que o abismo entre escola pública e privada aumentará, assim como o abismo entre escola pública localizada em regiões mais bem posicionadas economicamente e de regiões desfavorecidas. A pandemia não faz distinção entre pessoas e classe social, porém a nossa história de discriminação crescente da vida contribui muito para a criação de abismos."



DE DISCENTE A DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Relatos e reflexões

Gabriela Bock*

A formação docente para o ensino on-line

No processo de formação docente, estudamos, pesquisamos, analisamos e observamos sobre como unir a teoria e a prática na modalidade presencial. Assim, a formação do professor baseia-se no ensino presencial, com estudos sobre as metodologias mais adequadas, as didáticas atrativas, os exercícios significativos, a fim de proporcionar aulas que incentivem o desenvolvimento do estudante.

O estudante de licenciatura cria expectativas para a etapa final: o estágio. No percurso da licenciatura, estudamos sobre conceitos teóricos e analíticos visando à prática final, sendo que todas as abordagens realizadas na graduação correspondem ao mesmo cenário, que é o ambiente escolar com ensino presencial. Dentre as expectativas, ao assumir o papel de professor diante da turma, estão as vivências de sala de aula, o contato com os alunos, além da experiência de inserção no ambiente escolar, a convivência com outros professores, a rotina de um professor atuante e, mesmo que pareça simples, o estar em uma sala de professores como um.

O último ano da licenciatura é o processo de final de constituição do licenciando como docente, ao ser reconhecido como um professor. Dessa forma, há uma mudança na condição de discente para docente, pois é o momento em que o licenciando assume uma turma é que ele se constitui como um professor. Não se trata apenas da atuação nas aulas, mas é o momento em que indivíduos externos o reconhecem como docente, assim como ele próprio também assim se reconhece.

Contudo, em razão da pandemia por COVID-19, o que considerávamos “normal” modificou-se. Todos precisaram repensar conceitos e reinventar práticas. Professores de todos os níveis tiveram de adaptar-se aos novos modos de vida docente. Da mesma forma, estudantes precisaram se adaptar a dinâmicas nunca experimentadas. E o que dizer dos concluintes de cursos de licenciatura prestes a fazer seu tão esperado estágio em sala de aula? Foram muitas as angústias e incertezas. Uma nova maneira de estágio se colocou: a modalidade on-line, que representou um grande desafio repleto de aprendizados.

Ainda que muitos acreditassem ser impossível formar um professor no ensino remoto, estar on-line despertou nos licenciandos uma das características de ser docente, que é estar em constante reinvenção e adaptação. As descobertas no novo modelo de ensino ocorreram tanto para os professores atuantes, quanto para os estagiários, ou seja, um grande desafio para ambos. Assim, tivemos a oportunidade

* Gabriela é graduada em Letras-Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande/FURG, é pós-graduanda em dois cursos, a saber: Especialização em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa (FURG) e Mestra em Letras (UFPEL). Seu contato é: gabrielabock3@gmail.com

de construir uma metodologia juntamente com os responsáveis pelas turmas. Portanto, não entramos em um sistema pré-definido, previsível. Na verdade, criamos e modificamos o espaço de acordo com as necessidades dos estudantes; logo, as responsabilidades como docentes foram maiores.

Há quem acredite que só pode concluir uma licenciatura quem realiza o estágio final na modalidade presencial, tendo em vista toda a inserção na escola e atuação como professor no ensino presencial. Entretanto, isso condizia com a realidade antes da pandemia, no contexto pandêmico. Fez-se necessário o ensino on-line, pois os estudantes do Ensino Básico e superior não poderiam ter as atividades educacionais paralisadas por tempo indeterminado. Logo, os licenciandos que precisavam concluir a sua formação realizaram os estágios obrigatórios na modalidade on-line, sendo que, mesmo com o futuro retorno do ensino presencial, as modalidades de ensino remoto ou híbrido ainda podem ser uma alternativa para algumas instituições de ensino.

Além disso, a docência não está limitada ao espaço escolar. Por mais que o ambiente seja importante para o desenvolvimento dos estudantes, o diálogo construído entre a escola e seus alunos é a base para o processo de ensino, pois depende de ambos para compor uma escola. Afinal, não há instituição de ensino sem discentes e vice-versa. Ser docente está relacionado ao ato de ensinar, realizar planejamentos, preparar atividades e aplicar aulas, que ocorrem em ambas as modalidades.

Devemos destacar que o ensino remoto consiste, em linhas gerais, em as aulas não serem desenvolvidas em ambientes presenciais. Assim, em ambiente virtual, as aulas podem acontecer com atividades síncronas e assíncronas. Tudo depende da disponibilidade dos sujeitos envolvidos, de modo especial, do estudante. As atividades síncronas consistem em encontros através de plataformas on-line, em que os estudantes e os professores podem dialogar sobre os conteúdos no mesmo espaço temporal. Enquanto as atividades assíncronas são desenvolvidas na não simultaneidade de tempo. Elas dependem das instituições de ensino, podendo ser através da entrega de materiais impressos, do envio de atividades através das redes sociais e/ou disponibilização de material em uma plataforma virtual, do acompanhamento eletrônico em momentos distintos (professor posta atividade e aluno consulta e desenvolve em outro).

A modalidade remota possui diferentes maneiras de atuação. Por ser um espaço novo e inexplorado, exige novos olhares, novas práticas e novas atividades, em que é necessária uma atenção maior à realidade do estudante, já que essa dinâmica afeta diretamente sua rotina de estudos. Assim, no estágio, aprendemos que ser docente é deparar-se com inúmeros desafios a cada dia, mas sempre ir na direção de um bem maior que é a educação.

Dentre os desafios do estágio, devemos destacar as Tecnologias de Informação e Comunicação, TIC's, que estão cada vez mais presentes nas práticas pedagógicas presenciais. Em outras palavras, é crescente a inserção de aparatos tecnológicos e mídias de interação digital na sala de aula, o que, muitas vezes, ainda que de forma distinta, já acompanha a vida dos alunos, em âmbito externo à escola. Contudo, a incorporação das TIC's no ambiente escolar, muitas vezes, sofre resistência, sendo que os fatores que inibem as novas práticas estão relacionados ao pensamento do ensino tradicional, em que os únicos elementos de uma sala de aula são o livro didático e a lousa. Há também a inacessibilidade aos equipamentos tecnológicos, a falta de cursos de formação para os professores, entre outros. Dessa maneira, quando nos deparamos com o ensino remoto, em que os aparatos

tecnológicos são primordiais para o ensino, o processo torna-se dificultoso, tanto para os professores, que precisam buscar novos caminhos, novas práticas, quanto para os alunos, que necessitam adaptar-se ao novo espaço e ao novo modo de ensino.

Assim, o desafio de ser docente une-se ao desafiador uso da tecnologia, pois os espaços de mediação são computadores, tablets e celulares, que, para muitos indivíduos, mantêm-se apenas na área do lazer. Eis o maior obstáculo: utilizar as TIC's no processo de ensino/aprendizagem, mostrando que é possível manter os estudos remotamente e que os aparatos tecnológicos não são apenas para diversão, mas que podem ser utilizados na educação.

O estágio on-line de língua materna e de língua estrangeira

Os estágios obrigatórios ocorreram em diferentes contextos e formatos. Como já citado, foi necessária a adaptação de estagiários ao ensino remoto para conclusão da licenciatura; bem como das demais pessoas envolvidas no processo, como supervisores de estágios, professores das escolas e alunos da Educação Básica.

Na língua estrangeira, a atuação ocorreu em um curso nível A.1.¹, ofertado pelo Centro de Línguas Estrangeiras (CELE), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), para o Campus de Santo Antônio da Patrulha. O período de atuação foi de três semanas, com atividades síncronas e assíncronas para alunos adultos da comunidade acadêmica e externa, que, por interesse próprio, matricularam-se no curso de Língua Espanhola. Quanto ao estágio de Língua Portuguesa, este ocorreu através da Escola Municipal Ensino Fundamental Cipriano Porto Alegre do município de Rio Grande - RS. A atuação ocorreu durante 4 semanas, com encontros síncronos para esclarecimentos de dúvidas e atividades impressas e disponibilizadas em uma plataforma virtual para alunos do 8º ano, que estavam no ensino remoto obrigatório. Dessa maneira, foram ambientes diferentes, para estudantes de escolaridade distintas e com propósitos diferentes.

O planejamento inicial foi semelhante em ambos os estágios. Cabe, porém, analisar quem são os alunos, quais os objetivos e qual a metodologia mais adequada para as aulas. Mesmo que as aulas fossem previamente planejadas, não estavam fechadas, mas abertas para personalização de acordo com os estudantes. Como destaca Souza (2019 apud MORAN, 2015):

Podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários ' mesmo progressivos ' são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor (2019, p. 176).

Assim, as aulas foram modificadas a fim de incentivar que o estudante fosse autônomo no seu processo de aprendizagem, não apenas receptor dos conteúdos. Essa concepção é baseada no livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, em que o estudante recebe estímulos para o seu desenvolvimento, sendo ele o responsável pelo seu processo de ensino/aprendizagem; e o docente não transfere conhecimentos, mas planeja aulas motivadoras para os estudantes.

¹ Entende-se curso de nível A.1. como o curso dirigido a participantes que não tiveram ainda contato com a língua; logo, em nível inicial de estudos da língua estrangeira.

Importante ressaltar que o processo de avaliação das aulas ocorreu nas atividades síncronas e assíncronas, visto que eram dois espaços distintos de estudos; logo, os resultados também eram diferentes. O processo avaliativo das atividades era diferente, pois, em encontros síncronos, as análises se davam através da própria participação dos estudantes, atentando-nos a observar se a metodologia era a mais adequada, como estava o processo de desenvolvimento dos estudantes e quais quesitos poderiam ser modificados para melhorar as aulas. Já nas atividades assíncronas, a avaliação ocorria por meio das respostas em materiais dirigidos; assim, na medida em que percebíamos que os estudantes poderiam ser mais estimulados ou que demonstravam inseguranças em relação a determinado assunto, identificávamos a demanda e reorganizávamos o material.

Além disso, houve também uma “organização da aprendizagem”, como citam Santos e Araújo (2012):

Em cursos híbridos, a organização da aprendizagem inclui não apenas a gestão do que ocorre na sala de aula presencial, mas também a gestão dos acontecimentos planejados para o ambiente virtual de aprendizagem. Assim, pode-se notar que muitas vezes o desafio, para o professor, parece ser maior que na educação a distância (mesmo a online) ou educação presencial, por exigir dele habilidades e competências para promover o processo de ensino aprendizagem em espaços diferentes das quais está habituado (2012, p. 181).

A organização do ambiente de aprendizagem ocorre em atividades remotas em plataformas e, também, nos materiais entregues aos estudantes. Esse é um ponto fundamental, pois, para que o aluno se sinta motivado e autônomo nos seus estudos, é importante que o espaço seja funcional e que as impressões entregues sejam elucidativas. Contudo, não é simples para o docente reconhecer, na primeira aula, a organização mais adequada. Trata-se de um processo de avaliação no desenvolvimento das aulas.

Cabe considerar a realidade do aluno, tendo em vista que o enfrentamento da pandemia por COVID-19, as consequências desse momento são vistas nas políticas, na economia e na sociedade, na vida das pessoas em geral, que vivem um período de instabilidade, incertezas e falta de perspectiva diante do futuro. Dessa maneira, recorrer a atividades que tragam atualidades, porém que sejam educativas e agradáveis, pode ser uma maneira de envolver o estudante e amenizar as vivências externas às aulas.

Optar por aulas comunicativas também pode ser uma maneira de deixar as angústias fora do ambiente de aprendizagem, pois podemos discorrer sobre temáticas diversificadas e atrativas. Sendo assim, devemos buscar aulas comunicativas, em que os estudantes dialoguem e desenvolvam suas competências orais, ainda mais em disciplinas em que o foco é a língua. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (1997), devemos dar voz aos estudantes, principalmente, nas aulas de Língua estrangeira:

Uma das características principais do discurso da sala de aula é a quantidade de tempo preenchida pela fala do professor. Para que o aluno tenha voz, o professor tem de se acostumar a sair de cena, por assim dizer, de modo que o tempo possa ser preenchido com a fala do aluno. Na aula de Língua Estrangeira, isso tem ainda uma consequência mais séria, principalmente no ensino da habilidade oral,

visto que o aluno está aprendendo a se colocar no mundo pelo uso de uma língua estrangeira (1997, p. 60).

Nas aulas de Língua Portuguesa também devemos promover diálogos para que os estudantes se sintam capazes de participar socialmente, como aponta os PCNs:

Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola (1997, p. 37).

Assim, o ambiente escolar é o espaço em que o estudante pode desenvolver-se tendo em vista situações reais. Portanto, em ambas as aulas, os PCNs apontam sobre a importância de desenvolver as habilidades orais, tanto para reconhecer-se na língua, quanto para ser um sujeito atuante na sociedade.

Sob uma perspectiva Vygotskiana, os indivíduos constituem-se a partir de experiências socioculturais, desenvolvem suas competências e habilidades ao estabelecer relações com outros sujeitos, como aponta Figueiredo "[...] os seres humanos se constituem e estão situados historicamente por meio da linguagem. Constituem-se, pois, como sujeitos interativos, se apropriam de conhecimentos e os produzem, utilizando a fala para se relacionarem com outras pessoas e para organizar seu pensamento[...]" (2019, p. 21). Assim, a interação com outros sujeitos contribui para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas.

Nessa linha, seguindo a perspectiva de Vygotsky e a abordagem dos PCNs, promovemos atividades em encontros síncronos que incentivam os estudantes a dialogarem, não apenas com o professor, mas com os colegas, na língua em que estão dispostos a se desenvolver. Contudo, é importante destacar que essa promoção, que visa incentivar a comunicação, remete a situações que condizem com a realidade, que abordam temáticas atuais ou que simulam acontecimentos possíveis em outros espaços de atuações desses alunos.

A realização de aulas comunicativas faz parte das dificuldades do ensino remoto, como também lidar com a ausência do olhar, de poder estar próximo e, assim, compreender a necessidade do aluno. Infelizmente, é uma modalidade que distancia o docente e os discentes e que, muitas vezes, prejudica o processo de desenvolvimento do estudante, pois não há o mesmo acompanhamento durante as atividades.

Entretanto, há alternativas para estreitar o afastamento. Uma delas é a utilização de redes sociais – como, por exemplo, o WhatsApp – para dialogar, esclarecer dúvidas e incentivar os estudos. Em outras palavras, cabe criar uma rede de apoio entre os professores e os alunos, que pode contribuir de maneira significativa para maior eficácia dos processos de ensino-aprendizagem, durante o processo de ensino e aprendizagem em formato on-line. Esse movimento facilitou o contato entre discentes e docentes nos estágios, pois os estudantes realmente buscavam esse espaço para explicação. Logo, os resultados dos atendimentos eram constatados nos exercícios feitos e resultados alcançados, de acordo com os objetivos docentes.

Discorreremos sobre amparar os alunos, mas precisamos pensar em nós como professores também. Não podemos negar que o ensino remoto não possui horários definidos, por isso precisamos definir com os estudantes os horários de atendimento, mas também prazos e horários para o envio de atividades, sugestões, entre outros. As redes sociais aproximaram as pessoas distantes, ajudaram no compartilhamento de informações, passaram a servir como espaço de divertimento, transformaram-se em ambiente educacional, mas elas não podem invadir o espaço do outro a qualquer momento. Por isso, combinamos limites de dias e horários, para que todos, professores e alunos, pudessem ter seus momentos pessoais.

O estágio da Língua Estrangeira

O curso de Língua Espanhola foi ofertado para indivíduos iniciantes no idioma, que já haviam concluído o Ensino Médio e que desejavam desenvolver suas habilidades linguísticas. Por tratar-se de uma turma adulta, a expectativa era que o diálogo entre os participantes acontecesse naturalmente, pois é através das relações sociais que o sujeito se constitui em uma língua. Contudo, por ser o espaço de conversa em outra língua, os estudantes mantinham-se receosos em dialogar. Por isso, incentivos e convites para participação eram constantes, até conquistarem a confiança e sentirem-se confortáveis para falar em aula/nos encontros síncronos. Isso nos leva a inferir que, de fato, devemos estimular constantemente a interlocução entre os participantes. Não podemos ser coniventes com o silêncio; pelo contrário, devemos sempre continuar indagando e questionando, independentemente da idade ou de outros fatores presentes.

Um professor em formação, ao assumir uma turma de adultos, precisa, primeiramente, reconhecer-se como docente. É um processo distinto quando assumimos uma turma de crianças ou adolescentes, pois, querendo ou não, a perspectiva é diferente. Então, como professor de alunos adultos, precisamos saber quem somos, olhar para nossa trajetória e ver o quanto estudamos até chegar ao estágio, lidar com as nossas inseguranças para oportunizar o melhor ambiente de ensino/aprendizagem dos estudantes. Ademais, isso não quer dizer que iremos tratar adultos como crianças, mas precisamos reconhecê-los como são e saber que o processo de aquisição de uma língua para eles é distinto; logo, a metodologia a ser utilizada também será diferente dos pequenos.

Havia uma expectativa de que aulas com alunos adultos fossem diferentes. Acreditávamos que estariam dispostos a aparecer nas aulas, porém os adultos demonstraram resistência em ligar as câmeras e utilizar os microfones, preferiram utilizar mais o chat de bate-papo para dialogar e responder aos questionamentos. Essa dinâmica não permite que o professor veja as expressões corporais do aluno, o que é diferente da interlocução presencial, pois, ao não conseguirmos visualizar o rosto do estudante durante a explicação no momento síncrono, há maior dificuldade para poder intervir e orientar o aluno. Logo, é mais desafiador sabermos como está a compreensão do conteúdo, se está participando da aula ou se tem alguma dúvida, visto que muitos estudantes ficam com vergonha de perguntar. Essa é uma questão para a qual ainda não conseguimos descobrir o caminho certo, pois exigir câmeras e microfones abertos pode, por um lado, intimidar os participantes e fazer com que recuem; por outro lado, deixar que escolham aparecer ou não, em geral, prejudica o desenvolvimento da aula e o processo de aprendizagem.

Outro ponto importante é a simulação de uma situação, que poderia ocorrer em um país da língua-alvo, para os estudantes na atividade assíncrona. Essa é uma

maneira de os alunos desenvolverem suas habilidades na língua, mas atuarem na língua. Conforme Takaki e Santana (2014),

No âmbito do trabalho, Kalantzis, Cope (2012, p. 45) acentuam que “os alunos precisam desenvolver habilidades para falar, negociar e serem capazes de se engajarem criticamente em suas condições de trabalho.” Tais autores prosseguem reforçando outras qualidades consideradas imprescindíveis para participação ativa em diversos contextos, tais como: criatividade, iniciativa/agência/autonomia, capacidade de perceber questões, suas implicações e proposição de soluções (em conjunto), habilidade para pensar/ensaiar o futuro no presente, e não se contentar com certezas absolutas. Isso é o que Lankshear e Knobel (2006, p. 25-27) denominam *scenario planning* (planejamento de cenário) e que não necessariamente requer o uso das novas mídias, pelo menos nessa fase. O planejamento de cenário não é mera previsão de futuro, significa imaginar e discutir coletiva e criticamente uma diversidade de possíveis futuros visando a um exercício preparatório para as contingências (2014, p. 62).

Assim, os estudantes precisavam pensar sobre como atuar na língua, tendo em vista o cenário proposto, articular suas ideias, falas e pensamentos para poder realizar a atividade. As atividades não estiveram focadas apenas na modalidade escrita, mas também na oral, que era possível através da gravação de áudios. Sendo assim, incentivamos outra habilidade além da escrita, que é a comunicação oral.

O estágio da Língua Portuguesa

Depois de passarmos por um estágio on-line, poderíamos acreditar que o próximo seria mais simples, mas cada experiência é única. Dessa forma, o estágio de língua materna foi realizado em uma escola municipal com uma turma de Ensino Fundamental, que já estava no fim do trimestre. Como a turma estava há alguns meses no modo remoto, os alunos conheciam o sistema e a dinâmica das aulas. No entanto, ainda demonstravam dificuldades de adaptação, como na entrega das atividades, no envio dos exercícios pela plataforma, no acesso aos ambientes de aprendizagem, entre outras. Sendo assim, optamos por exercícios e atividades mais atrativas, diferentes e simples, que se aproximavam do contexto dos estudantes, com exemplos de diálogos que correspondiam aos seus usos – afinal, muitos estudantes estudavam sozinhos e não tinham condições de participar dos momentos síncronos.

Quando planejamos aulas na educação básica, precisamos ter mais atenção ao contexto dos nossos alunos. Isso não foi diferente na pandemia, pois não estávamos no espaço escolar, mas dentro da casa dos estudantes, sendo que nem todos tinham acesso aos aparatos tecnológicos para participar efetivamente dos encontros; outros não possuíam ambientes para estudos ou ajuda dos responsáveis nas atividades escolares, esses são alguns fatores importantes a serem considerados sobre o contexto dos estudantes.

Então, não se tratava apenas de elaborar o material e entregar/disponibilizar para as turmas, mas era necessário observar a realidade dos alunos. Era preciso pensar que, para os estudantes que não possuem dispositivos tecnológicos, é impossível acessar videoaulas. Já para os discentes que possuem dificuldades de aprendizagem, a ausência de auxílio docente em sala de aula acaba por atrasar mais ainda seu desenvolvimento, visto que esses alunos precisam de assistência presencial. Isso conduz a dizer que a

realidade do estudante influencia em seus estudos. Afinal, quando estamos na escola, sofremos interferências de fatores externos, mas, na sala de aula, os alunos podem ter acesso ao mesmo processo de ensino.

Optamos por trabalhar com atualidades, apresentando notícias, música, tirinha que eram recentes para o momento. Além disso, os exemplos dos conteúdos eram baseados nos discentes, quer dizer, em falas deles próprios durante as aulas, para que pudessem compreender o assunto através dos seus usos. Sendo assim, houve maior participação dos estudantes, tanto nas atividades na plataforma quanto nas impressas, pois não estava distante do contexto deles, condizendo as vivências da turma. Esse método envolve os estudantes, que, no período remoto, estão distantes devido a diversos fatores; assim, atraímos-os para as aulas.

Considerações Finais

No presente texto, não desconsideramos o ensino presencial; pelo contrário, mostramos o quão importante é o espaço físico e presencial para professores e alunos no processo de desenvolvimento e aprendizado de línguas. Além do mais, o processo de formação docente prepara para modalidade presencial, enquanto a tecnologia torna-se apenas um espaço de mediação para atividades, não como uma possibilidade de espaço para aulas. Contudo, há uma ausência na formação tanto para licenciandos, quanto para licenciados, que, mesmo já sendo atuantes, relatam a carência de cursos formadores para atingir as novas demandas.

Dessa forma, ao deparar-se com o ensino remoto, os docentes saem do esperado, para um espaço em que não possuem formação para atuar, ou seja, não sabem qual metodologia mais adequada, como desenvolver aulas a distância e, muitos professores, não sabem manusear os aparatos tecnológicos, logo, não possuem as habilidades tecnológicas para lidar com funções básicas nos computadores.

Como no ensino presencial, precisamos estar abertos para modificações necessárias para oportunizar o melhor espaço de ensino e aprendizagem para os estudantes. Antes de nos depararmos com o ensino remoto, havia a concepção da importância de contínua avaliação do processo de ensino, mesmo que já houvesse o conhecimento acerca dessa modalidade. No modo on-line, a avaliação deve ser necessariamente constante, pois o que sabemos não é suficiente para seguirmos sem avaliar, é uma construção aos poucos, entre erros e acertos, para conseguirmos encontrar o caminho inicial para seguir a trajetória educacional.

A docência nos mostra que aprendemos muito mais pela persistência; quer dizer, quando insistimos em algo que muitos desacreditam, podemos observar outros caminhos, novas perspectivas. A modalidade on-line mostrou que é possível, entre erros e acertos, fazendo as mudanças necessárias, levar a educação para os estudantes mesmo em tempos de pandemia. Esse ensino não faz com que tenhamos o sentimento de sermos menos professores por estagiarmos on-line. Na verdade, reconhecemos que essas experiências expandiram os conhecimentos acerca das modalidades de ensino.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino de quinta a oitava séries: Língua estrangeira. 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino de quinta a oitava séries: Língua portuguesa. 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky** - a interação no ensino-aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2011.

SANTOS, Edméa; ARAÚJO, Maristela Midlej. **Educ. foco**. Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 103-119, jul. / out. 2012.

A POÉTICA DE FLORBELA ESPANCA

O entrelaçamento do empírico e do lírico

Fernanda Xavier Baes*

Introdução

O presente texto tem como tema lançar um olhar sobre a poesia da poetisa portuguesa Florbela Espanca, analisando os atravessamentos do sujeito-autor sobre o sujeito do eu-lírico, ou sujeito-empírico sobre o sujeito-lírico. O intuito é observar na poesia de Florbela o que predomina em sua poética: se é a presença do sujeito-autor, enquanto um sujeito feminino, ou se é somente o eu-lírico se manifestando na poesia. Além disso, a presente análise visa observar em que medida é possível lançar um olhar em que o autor se sobrepõe ao eu-lírico.

Para o presente estudo, foram escolhidos dois poemas da obra *Livro de mágoas*, publicado originalmente em 1919. Assim, a análise centrou-se nos aspectos existentes na poesia de Florbela Espanca para fins de delimitar, dentro do possível, os atravessamentos do sujeito-empírico sobre o sujeito-lírico, qual a predominância do sujeito (eu-lírico ou sujeito), que vozes se manifestam ali e se há traços biográficos da autora.

Cabe observar que o texto lírico é conhecido, em linhas gerais, como um gênero em que a pessoa do poeta, ou seja, a voz do poeta não se manifesta na poesia. A característica da produção florbeliana é ser intimista. Assim, pode se perguntar: como pode a poesia ser intimista ou confessional se a voz ou a pessoa do poeta não se manifesta?

Para tratar dessa questão, cabe recorrer à perspectiva de Soares (2007), que afirma que, no gênero lírico, a voz do poeta não se manifesta, o que permite conduzir à ideia de que ela é somente uma criação do poeta, um cenário criado, imaginado, algo que não faz parte da persona do criador do poema – o poeta. Já Combe (2010) afirma que, para haver traços do sujeito-empírico em uma poesia, é preciso que haja traços biográficos, ainda que não descarte a presença do eu-lírico na poesia, havendo, assim, uma dupla referencialidade do lírico para o empírico. Para Combe (2010),

No plano fenomenológico, essa dupla referência parece corresponder a uma dupla intencionalidade por parte do sujeito, ao mesmo tempo voltado para si mesmo e para o mundo, tensionado ao mesmo tempo em direção ao singular e ao universal, de modo que a relação entre a referencialidade autobiográfica e a ficção passa por essa dupla intencionalidade (2010, p.128).

* Fernanda é graduanda em Letras-Português na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no Campus Carreiros, em Rio Grande. Este texto foi produzido a partir de um estudo que teve início na disciplina de Redação Acadêmica, ministrada pela Prof^ª Dr^ª Darlene Webler (FURG). Seu contato é: fernanda_xavier_baes@outlook.com

Diante desses dois posicionamentos, a análise dentro da poesia de Florbela foi na perspectiva de considerar a possibilidade de haver, então, um entrelaçamento ou atravessamento do sujeito-empírico no sujeito-lírico na sua poética. Considerando sua biografia, foi observado o quanto o sujeito-autor – aqui sujeito-mulher – atravessa o eu-lírico, o que ocorre ao longo de toda a sua poesia.

Um universo imagético ou uma autobiografia?

Florbela Espanca (1894 – 1930) foi uma poetisa portuguesa de incontestável destaque no cenário da literatura portuguesa. Com uma biografia atribulada, teve três casamentos e dois divórcios, é filha de pai desconhecido, mesmo sendo criada pelo próprio pai biológico. Foi uma das primeiras mulheres a cursar o curso de Direito na Universidade de Lisboa, sendo uma mulher que quebrou muitos conceitos, considerados como tabu em uma sociedade do início do século XX.

Diante de sua biografia marcada de tantos amores e desamores, desde a sua morte, quando começou a ser lida, a sua poesia vem despertando curiosidades e especulações acerca de sua vida e obra, sendo levantados questionamentos sobre o quanto da vida da poetisa está em sua poesia. Se, em sua obra, há muito de sua vida, logo trata-se de uma poesia autobiográfica – sua poesia é fruto de sua essência sensível enquanto mulher.

Em sua obra, Florbela trouxe o drama de uma mulher em que o amor se erguia como uma experiência vital e absoluta, em uma busca infinita pelo amor, e, assim, as dores de uma desilusão no amor, a busca pela definição desse sentimento e a incapacidade de ser compreendida. O amor sempre foi o principal tema nas poesias de Florbela, mas temas como morte e a dor também são recorrentes em sua obra.

Foram análises de dois poemas da poetisa: do seu primeiro livro, publicado em 1919, o *Livro de mágoas*, os poemas *Eu* e *Dizeres Íntimos*. Ao ler o livro, foi possível perceber que a maioria das poesias – embora ouse pensar que sejam todas – eram carregadas de dor e mágoa, fazendo jus ao próprio título do livro. Não foi analisado poema por poema, pois o intuito era lançar um olhar sobre o aspecto do sujeito-empírico e do sujeito-lírico, ou sujeito-autor e sujeito do eu-lírico.

A distinção entre o sujeito-lírico e o sujeito-empírico traz muitas discussões, pois, para alguns teóricos, mesmo que o poema esteja escrito na primeira pessoa do singular, não significa que esteja falando sobre a pessoa do poeta. Angélica Soares (2007) afirma que

O eu lírico ganha sempre forma no modo especial de construção do poema: na seleção e combinação de palavras, sintaxe, ritmo, na linguística: (...) e, por isso, não se confunde com a pessoa do poeta (o eu biográfico), mesmo quando expresso na primeira pessoa do discurso (2007, p. 25).

Para a autora, o poema lírico traz a voz que fala na poesia que é do eu-lírico e não a voz do poeta. O eu-lírico é a voz que fala no poema, é o recurso que possibilita a criatividade do autor. Podemos, assim, ver que se trata como algo que foi imaginado pelo poeta. Um exemplo clássico e que embasa a afirmação de Soares (2007), em que a voz do eu-lírico não significa que seja a voz do autor, é a música “*Olhos nos olhos*”¹, de Chico Buarque, que segue abaixo:

¹ Música escrita e produzida em 1979 por Chico Buarque, imortalizada na voz da cantora Maria Bethânia. A letra e música pode ser encontrada no site www.lettras.mus.

Quando você me deixou, meu bem
Me disse pra ser feliz e passar bem
Quis morrer de ciúme, quase enlouqueci
Mas depois, como era de costume, obedeci
Quando você me quiser rever
Já vai me encontrar refeita, pode crer
Olhos nos olhos, quero ver o que você faz
Ao sentir que sem você eu passo bem demais
E que venho até remoçando
Me pego cantando
Sem mais e nem porquê
E tantas águas rolaram
Quantos homens me amaram
Bem mais e melhor que você
Quando talvez precisar de mim
Cê sabe que a casa é sempre sua, venha sim
Olhos nos olhos, quero ver o que você diz

Visivelmente, na música/poesia acima, o eu-lírico é uma voz feminina. Porém não se pode afirmar que há um atravessamento do sujeito-autor na obra acima, já que sabemos que se trata de um homem que escreveu. Logo o eu-lírico é a voz que expressa suas emoções no poema: um eu-poético, simulado, inventado pelo poeta que não pode ser confundido como o próprio poeta.

Porém, se lançarmos um olhar sobre o poema *Eu*, no *Livro de mágoas*, de Florbela Espanca, vemos um sujeito-lírico dilacerado pela dor e perdido pela mágoa e desilusão e tão perdido na desilusão que se vê compelido para a morte. Assim, a morte é vista como se fosse a solução para aplacar o sofrimento. Diante disso, podemos perguntar: Essa dor, essa desilusão foi uma criação da poetisa? Uma criatividade? Um universo criado pela Florbela ou algo que foi vivido por ela?

Se o olhar for somente no aspecto do lírico, a resposta é sim. É possível afirmar que esses sentimentos de desilusão e mágoa partiram de uma criação da poetisa. Entretanto, não se pode esquecer que Florbela Espanca é uma poetisa conhecida por seus poemas intimistas, em tom confessional. Sendo assim, podemos afirmar que há voz da poetisa, ou seja, a presença do sujeito-empírico, algo que foi vivenciado pela poetisa.

Para se afirmar que há a presença de um sujeito-empírico ou um sujeito-autor, é necessário que se tenha conhecimento da biografia do autor. Então, considerando que a obra de Florbela foi publicada pelo ano de 1919 e que, de acordo com sua biografia, a poetisa havia passado por uma recente separação, cronologicamente, seu primeiro divórcio: sua primeira desilusão amorosa.

Dominique Combe (2010) afirma que o sujeito-lírico é a expressão do poeta na sua autenticidade. Afirma, também, que, para abordar a autenticidade, isto é, a “verdade” sobre o poeta, é preciso ter o conhecimento sobre a biografia dele, ou seja, conhecer sua personalidade, sua identidade, seu caráter etc. Em suas palavras, o autor (COMBE, 2010) pondera que

Mas, para atingir o verdadeiro, a concepção “biografizante” deve postular a “sinceridade” do poeta, que para tanto surge ainda como “sujeito ético”, pois esse postulado remete não apenas à psicologia, mas também e, sobretudo, “à moral”, ao colocar uma atitude voluntária e responsável do escrito frente à linguagem: o poeta não poderia “mentir”, ou seja, ter a intenção de enganar seu leitor (2010, p. 115).

Considerando cuidadosamente o poema *Eu* e lançando um olhar para sua biografia, podemos afirmar, também, que, além de traços do eu-lírico, há também traços biográficos nos versos, principalmente se olharmos para o primeiro quarteto do soneto:

*Eu sou a que no mundo anda perdida,
Eu sou a que na vida não tem norte,
Sou a irmã do Sonho, e desta sorte
Sou a crucificada... a dolorida...*

*Sombra de névoa tênue e esvaecida,
E que o destino amargo, triste e forte,
Impele brutalmente para a morte!
Alma de luto sempre incompreendida!...*

*Sou aquela que passa e ninguém vê...
Sou a que chamam de triste sem o ser...
Sou a que chora sem saber por quê...*

*Sou talvez a visão que Alguém sonhou,
Alguém que veio ao mundo pra me ver,
E que nunca na vida me encontrou!*

Observando o primeiro quarteto acima, vê-se o sujeito-lírico feminino perdido, sem rumo na vida. No verso “Sou a irmã do Sonho, e desta sorte”, o sujeito-lírico se refere ao irreal (sonho) e ao idealizado. Além da voz lírica feminina se manifestando nessa estrofe, percebe-se o atravessamento do sujeito-empírico, principalmente no verso citado acima, em que afirma que ela é “irmã do Sonho”, sonho grafado em letra maiúscula para marcar a idealização de algo ou a sua irrealidade, da mesma forma que ela tem essa familiaridade com sua sorte. Na sequência “sou a crucificada... a dolorida...”, que remete à sua incapacidade de fugir da realidade e da dor que a prende em si mesma. Uma dor tão intensa que a aprisiona, como se a dor que ela sente fosse algo concreto e não abstrato.

No segundo quarteto, temos: “Sombra de névoa tênue e esvaecida,” / “E que o destino amargo, triste e forte,” / “Impele brutalmente para a morte!”. Nesses três versos, vemos o sujeito-lírico em um aspecto mais sombrio, para delinear a tristeza latente na voz do sujeito-lírico. Porém, o último verso “Alma de luto sempre incompreendida” apresenta outro atravessamento ou um entrelaçamento do sujeito-empírico com o sujeito-lírico. Essa “incompreensão”, citada na poesia, é por não compreenderem a melancolia da poetisa, a sua tristeza.

No primeiro terceto, em que diz “Sou aquela que passa e ninguém vê...” / “Sou a que chamam de triste sem o ser...” / “Sou a que chora sem saber por quê...”, é percebido novamente a incompreensão sobre a pessoa de Florbela, vista somente como uma pessoa triste e além do que ela realmente era, e sua tristeza latente que nem a própria Florbela sabia explicar.

Por último, encontramos: “Sou talvez a visão que Alguém sonhou,” / “Alguém que veio ao mundo pra me ver,” / “E que nunca na vida me encontrou!”. Talvez aqui, neste último verso, temos uma melhor visão de sua vida afetiva, sua angústia, sua busca pelo amor e sua expectativa por encontrar alguém que a ame. Também olhando para o primeiro verso do segundo terceto, é possível interpretar como alguém que a idealizou, principalmente se olharmos para a marcação da palavra “Alguém”, grafada com letra maiúscula, para mostrar que a pessoa que estava com ela a imaginou, idealizou a visão de uma mulher que não existiu.

A leitura do poema *Eu*, da obra *Livro de mágoas*, leva-nos a observar a presença do eu-lírico, mas também a presença da voz feminina da poetisa, considerando a sua biografia. Mesmo que haja marca de um sujeito-lírico, percebe-se que o traço do sujeito-empírico é mais forte, na medida em que se considera a vida de Florbela, que, naquele momento, estava vivendo provavelmente uma intensa tristeza, já que é de conhecimento que a poetisa havia se divorciado do primeiro marido. Assim, todas ou boa parte das expectativas de uma vida feliz no amor haviam sido abortadas.

Analisando o poema *Dizeres Íntimos* também da obra *Livro de mágoas*, observamos que o entrelaçamento entre o sujeito-empírico e o sujeito-lírico são mais marcantes. A voz lírica feminina se faz presente, porém há também o atravessamento do sujeito-empírico no poema. Em *Dizeres Íntimos*, Florbela escreveu:

*É tão triste morrer na minha idade!
E vou ver os meus olhos, penitentes
Vestidinhos de roxo, como crentes
Do soturno convento da Saudade!*

*E logo vou olhar (com que ansiedade!...)
As minhas mãos esguias, languescetes,
De brancos dedos, uns bebês doentes
Que hão de morrer em plena mocidade*

*E ser-se novo é ter o Paraíso,
É ter-se a estrada larga, ao sol, florida,
Aonde tudo é luz e graça e riso!*

*E os meus vinte e três anos... (sou tão nova!...)
Dizem baixinho a rir: “Que linda a vida!...
Responde a minha Dor: “Que linda a cova!”*

No primeiro quarteto do soneto “É tão triste morrer na minha idade!” / “E vou ver os meus olhos, penitentes” / “Vestidinhos de roxo, como crentes” / “Do soturno convento da Saudade!”, vemos o lamento do sujeito-lírico em morrer jovem (no primeiro verso). Já se observarmos os três próximos versos, percebemos que é a morte de um sujeito muito jovem. Em se analisando o verso “Vestidinhos de roxo, como crentes”, há o panteísmo – que era uma das características dos poemas de Florbela Espanca. O roxo, por exemplo, simboliza luto na Igreja Católica. Em “Do soturno convento da Saudade”, observamos o enclausuramento da tristeza, sendo a palavra “Saudade” grafado em letra maiúscula para marcar graficamente uma eterna saudade.

Ao olhar o segundo quarteto, vemos mais latente a dor do sujeito-lírico nos versos “E logo vou olhar (com que ansiedade!...)” / “As minhas mãos esguias, languescetes,” / “De brancos dedos, uns bebês doentes” / “Que hão de morrer em plena mocidade!”. Observamos a ansiedade de pegar nos braços (ou mãos esguias) o bebê, que infelizmente veio a morrer prematuramente, obviamente lançando um olhar mais objetivo. Mas como a poesia é uma produção subjetiva, o bebê mencionado pode se tratar de algo que não “floresceu”, não cresceu e veio a morrer ou acabar prematuramente.

No primeiro terceto, “E ser-se novo é ter-se o Paraíso,” / “É ter-se a estrada larga, ao sol, florida,” / “Aonde tudo é luz e graça e riso!”, o sujeito-lírico fala que ser novo é ter a existência mais leve, em que o significado de paraíso denota como algo

positivo, mais alegre. Geralmente, em poemas líricos, a visão do paraíso é vista como um cenário leve e livre de sentimentos sombrios como tristeza ou melancolia. Sentimentos como esses (tristeza, dor ou melancolia) não são associados com o céu ou paraíso. E nesse primeiro terceto, por exemplo, o sujeito-lírico vê no paraíso um lugar alegre, iluminado e sem qualquer outro sentimento sombrio.

Enquanto nos dois quartetos e no primeiro terceto observamos traços do eu-lírico, no segundo terceto, é possível notar traços do sujeito-autor ou sujeito-empírico. Em “E os meus vinte e três anos... (Sou tão nova!)”, no primeiro verso, em especial, podemos ver um atravessamento da figura do autor. Analisando o ano de publicação da obra (que foi em 1919), em que a poetisa tinha apenas 25 anos, e considerando que, para época, levava “um tempo” para publicar, existe a possibilidade de que a poetisa estivesse falando de si mesma.

Novamente, para afirmarmos que há voz de um sujeito-empírico no poema, é necessário que tenha um conhecimento da biografia do autor. Também podemos pensar se há uma aproximação ou um afastamento do autor sobre a obra. Dito isso, olhando para o poema *Dizeres íntimos*, de Florbela Espanca, e considerando parte de sua biografia, é possível afirmarmos que há uma aproximação da poetisa sobre a obra.

O poema *Dizeres íntimos* fala sobre a morte de forma prematura, mais especificamente sobre a perda que o eu-lírico teve: a perda de um filho. É um sujeito-feminino, que têm marcações nos versos que mostram a presença do eu-mulher e a ansiedade do eu-lírico em ter o bebê nos braços, e a dor de perdê-lo.

Biograficamente, sabe-se que Florbela sofrera um aborto espontâneo, porém nesse poema, em específico, seria leviano afirmar que há um paralelo de sua vida com essa poesia. A poesia pode realmente ser sobre a perda do filho que Florbela sofrera, mas pode se tratar de uma perda tão grande que a faz ansiar pela morte, mesmo ela sendo tão jovem. O que podemos afirmar é que há um traço biográfico no poema *Dizeres íntimos*, no verso “E os meus vinte e três anos... (Sou tão nova!)”, já que, no ano de publicação, a Florbela realmente era jovem, tinha 25 anos. Entretanto, considerando a época – início do século XX – e, por se tratar de uma mulher, é possível afirmar que a poesia foi publicada dois anos depois da sua produção efetivamente.

Certamente, em um texto como o presente artigo, não seja possível abarcar toda a grandiosidade e os aspectos presentes na poesia de Florbela Espanca, mas apenas um esforço para apresentar algumas análises sobre os atravessamentos da voz da poetisa em sua obra. Mais especificamente, para este texto, na obra *Livro de mágoas*, foi possível observarmos diferentes atravessamentos do eu-empírico ao longo da poesia florbeliana.

Contudo, não se pode afirmar que a presença do sujeito-empírico predomina mais que o sujeito-lírico ou que o eu-lírico seja predominante nos poemas da obra *Livro de mágoas*. Observa-se, ao longo da obra, mais especificamente dos dois poemas analisados, que é evidente o entrelaçamento do lírico com o empírico.

Considerações finais

Desde a morte de Florbela Espanca, em 1930, sua poesia foi muito especulada e até considerada uma poesia autobiográfica. Porém, para afirmar que a poesia de Florbela é autobiográfica em sua totalidade, é necessário que se tenha um conhecimento sobre a sua biografia de fato, para justamente não recriar falsas afirmações.

Ao longo das análises dos dois poemas, foi possível perceber que, na poesia florbeliana, o eu-lírico se faz presente. Mas essa voz lírica é acompanhada do sujeito-

empírico, que é o eu-lírico feminino. Cabe destacar que não se pode descartar os atravessamentos do sujeito-empírico na sua poesia, com base em sua biografia.

Alguns fatores foram percebidos no poema *Dizeres íntimos*, como, por exemplo, a possibilidade de, no poema, haver uma maior interferência do sujeito-autor sobre o sujeito-lírico. Por falta de material conclusivo, isso não pode ser afirmado com total certeza. Sendo assim, salientamos que o intuito do presente texto não era trazer alguma informação “incerta”, e sim trazer aspectos sobre os atravessamentos do sujeito-empírico sobre o sujeito-lírico em sua poesia.

Considerando a presente análise dos dois poemas, podemos afirmar que, na poesia de Florbela Espanca, o lírico feminino e o empírico estão entrelaçados ao longo de sua poesia. Em outras palavras, há a sensibilidade e a feminilidade da poetisa. As interferências biográficas da poetisa se destacam em algumas passagens da poesia florbiana, fazendo, assim, que sua poesia transcenda ao longo dos tempos.

Referências

COMBE, D. A referência desdobrada: O sujeito lírico entre a ficção e a autobiografia. **Revista USP**, [S. l.], n. 84, p.125-128, 2010. DOI:10.11606/issn.2316-9036.v0i84p125-128. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/wiew/13790>. Acesso em: 02 nov. 2021.

ESPANCA, Florbela, 1894 – 1930. Poesia de Florbela Espanca, v.1. Porto Alegre: L&PM, 2018.

HOLANDA, Chico Buarque de. Olhos nos olhos. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/65962>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SOARES, Angélica. Gêneros literários. 7 ed. São Paulo:Ática,2007.

LITERATURA INFANTIL

Práticas de escuta, contação e leitura de histórias para fins de formação de leitores

Karla Viviane Staudt*

1 Palavras Introdutórias

As práticas de leitura têm um importante papel no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A leitura favorece o desenvolvimento da atenção, da concentração, da memória, do raciocínio, da criatividade e da imaginação. Ela contribui para o aprimoramento da comunicação e para a ampliação do vocabulário. Também é muito importante no processo de compreensão de mundo e da sociedade, favorecendo o conhecimento e o contato de maior leque de manifestações culturais de diferentes ordens – artes, tradições, costumes, rituais, religiosas, políticas etc.

A prática de leitura – seja como escuta e contação de histórias, seja como leitura individual/solitária de texto escrito – contribui imensamente para que os sujeitos tenham acesso a novos mundos no mundo. O ato de ler e ouvir histórias possibilita encontrar o novo e o diferente, convidar para o movimento da interpretação e criatividade e, em especial, conduz à alteridade dos sujeitos – individual e coletiva. Nas palavras de Romão e Pacífico (2010), tem-se que,

Ler, principalmente para crianças, deve assemelhar-se a correr, brincar, jogar, sorrir e não retirar, copiar, preencher, repetir, especialmente quando se trata de obra literária. A arte de usar a palavra escrita para produzir textos escritos faz, da literatura destinada à criança, uma possibilidade de fecunda análise de interpretação (2010, p. 09).

Promover a leitura em sala de aula, iniciando pela contação de histórias, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, propicia vivências que potencializam despertar o prazer da leitura. Assim, estratégias de incentivo devem ocorrer desde a primeira etapa da Educação Básica e não podem ser esquecidas à medida que os alunos vão avançando no percurso escolar. Essas estratégias devem ser fortalecidas, ao longo da vida estudantil, tanto na densidade dos textos literários quanto nas habilidades sequenciais a serem desenvolvidas a partir da leitura, como um processo contínuo. De acordo com Cagliari (2002),

* Karla é especialista em Língua, Linguagem e Ensino (FURG), especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (UFRGS) e graduada em Letras (FEEVALE) e em Pedagogia (FAEL). É professora na rede pública de São Leopoldo/RS. Este texto foi produzido a partir do seu TCC na Especialização da FURG, sob a orientação da Prof^a Dr^a Darlene Arlete Webler (FURG). Seu contato é: profekarlacomk@gmail.com

[...] a leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para qual a professora e a escola não dediquem mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas de escrita, julgados mais importantes (2002, p. 173).

A leitura merece lugar de destaque nas salas de aula, dando espaço aos livros e à práxis voltada a ler e contar histórias.

Quando se fala em leitura e em livros para crianças, remete-se à literatura infantil. Para compreender o que é essa literatura, como ela surgiu e como se transformou ao longo do tempo, é de grande importância conhecer um pouco de sua história.

2 INFÂNCIA E LITERATURA INFANTIL: como essa história começou

Até o século XVII, não se tinha uma percepção da importância de ler e contar histórias em uma perspectiva literária durante a infância. Crianças sempre existiram, mas na Idade Média eram vistas como adultos em miniatura, trabalhando e vestindo-se como homens/mulheres, reduzidos apenas em tamanho físico. A sociedade não dava dimensão – e nem conhecia, provavelmente – às suas particularidades. Sendo assim, não se produziam materiais literários endereçados a elas.

A partir do final do século XVII e no decorrer do século XVIII, durante a Idade Moderna, a infância passa a ser concebida como uma categoria social. Com o surgimento de uma nova constituição das famílias, a infância é reconhecida como faixa etária, como bem pontua Zilberman (1987),

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros (1987, p. 13).

A dinâmica de ensino em escolas para crianças – não mais só aulas particulares nas dependências das famílias – vem aliada a uma nova concepção de infância. Com o processo de escolarização infantil, as crianças passam a receber atenção quanto à orientação e à educação, tendo essa etapa reconhecida em suas particularidades, ocupando um papel no âmbito social. Assim, constitui-se, também, um primeiro olhar para o que seria uma literatura infantil.

Os primeiros livros destinados às crianças foram escritos por pedagogos, para serem utilizados como aporte didático. Cabe destacar que a escrita desses livros infantis tinha fins exclusivamente educativos, em uma dinâmica burguesa, mercadológica.

Em linhas gerais, a história do início da literatura infantil conduz a pensar na sua importância, na medida em que ela vem associada à concepção de infância como faixa etária com singularidades no processo de aprendizagens em meio social e coletivo, e, conseqüentemente, na estruturação de um sistema educacional.

Desde seu surgimento, a literatura infantil passa por transições, buscando dissociar-se da função utilitária – seria ela uma forma de literatura menor em qualidade ou pode ser considerada arte literária?

3 LITERATURA PARA CRIANÇAS: de uma literatura menor à arte literária

Como os primeiros materiais endereçados às crianças tinham objetivos didáticos de transmitir ensinamentos, a literatura infantil ficou estigmatizada como uma literatura menor, pelo seu fim utilitário. Como afirmam Oliveira e Palo (2006, p. 9), “desde os primórdios, a literatura infantil surge como uma forma literária menor, atrelada à função utilitário-pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que literatura”.

A ideia de literatura infantil como uma literatura menor, vinculando o livro infantil à formação da criança (moralização, ordenação, civilização), desvaloriza e desqualifica esse gênero, colocando-o como uma produção cultural inferior, de menor valor artístico.

Para ter caráter estético e valor artístico, a literatura infantil precisa desatrelar-se do viés de formadora. Buscando ser aceita como arte, a literatura para crianças vem percorrendo um longo caminho, para mudar esse *status*. De acordo com Zilberman (1987),

[...] a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores. E não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor (1987, p. 23).

Ao longo das últimas décadas, a produção literária para crianças vem produzindo rupturas com a tradição escolar, ao conseguir voltar-se para um viés lúdico, estético e subjetivo.

A literatura infantil pode – e deve – ser trabalhada em sala de aula, com ênfase em seu universo poético e cultural, ou seja, artístico. É na escola que muitas crianças têm o primeiro contato com a literatura, na condição de escuta de histórias e, progressivamente, de leitura. Segundo Bettelheim (2007, p. 10), “Hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida”. A literatura é uma boa aliada para significar e ressignificar o imaginário, na medida em que instiga a curiosidade, incentiva a criatividade, libera sentimentos, contribuindo, assim, para sua percepção de e no mundo. Cademartori (1986) afirma que a literatura oferece às crianças padrões de leitura do mundo e reitera que

Mesmo sendo inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação, é importante ter clareza de que não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal. A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças (1986, pp. 3-4).

A literatura não está para a educação, mas para o prazer de quem recebe as histórias e é instigado a contar, recontar e criar histórias. É pela contação de histórias que costuma se dar o primeiro contato das crianças com a literatura. Abramovich (2001) aponta que

O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças e tanta, tanta coisa mais... Contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite,

antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador, embalado por uma voz amada... É poder rir, sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento (2001, pp. 16-17).

A contação de histórias desperta emoções – em quem conta e em quem ouve. Mesmo um bebê, que ainda não entende a história contada, já a recebe com entusiasmo, dada a carga afetiva posta e potencializada no tom e no ritmo da voz materna. Essa mágica ocorre, inclusive, com bebês ainda no ventre de suas mães que, ao ouvi-las contando histórias, já interagem. Percebe-se, assim, a magia e o encantamento que envolve a literatura infantil.

4 LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: leitura e contação de histórias construindo sentidos e fomentando leitores

A literatura se faz presente em nossas vidas desde o momento que nascemos (ou até mesmo antes disso, durante o período da gestação). Corroborando essa ideia, Belmiro e Galvão (2017) afirmam que

Desde suas primeiras horas de nascimento, os bebês já estabelecem suas primeiras relações com a literatura através da voz que consola e acalma, da entonação e ritmos da fala, dos acalantos, das rimas e das cantigas de ninar entoadas pelos seus cuidadores. Para as crianças, essas palavras banhadas de afeto não têm, a princípio, nenhuma intenção comunicativa. Não são compreendidas, mas sentidas. Interessa a elas o que, em segredo, é inscrito em seus corpos e que vai servir de substrato para a construção do seu psiquismo e, conseqüentemente, da sua subjetividade (2017, p. 112).

Reyes (2010, p. 23) vem ao encontro dessa ideia, reiterando que uma criança é definida como um “[...] leitor pleno e completo, na qualidade de construtor de significado, desde o início de seus dias”. Ali começam a ser lançadas as primeiras sementes de futuros apreciadores de histórias, de livros, de literatura.

Como ainda não sabe ler, é através da voz de um adulto (mãe, pai, cuidador) que a criança adentra o universo literário, iniciando sua trajetória como um sujeito-leitor, desde os primeiros dias de sua vida. Segundo Reyes (2012), a função do adulto, como mediador de leitura

[...] é fornecer as condições - para que ocorra o encontro entre um livro e um leitor. E as condições são: garantir que haja bons livros, lê-los para as crianças e permitir que elas possam tocá-los e mordê-los. É importante também mostrar para as crianças que, ao lado de um livro, há um adulto. Talvez elas não busquem nem os adultos, nem a história, mas essa voz que, enquanto dura a história, está lá, à disposição delas, através das figuras da mãe ou do pai, que deixaram toda a sua vida em suspenso só para lhes contar uma história (2012, p. 14).

As pequenas mãozinhas que tocam o livro, a voz que conta as histórias, as emoções e os sentimentos envolvidos nessa ação criam uma relação de afeto com a literatura.

As crianças que têm contato com a literatura desde os primeiros momentos de suas vidas tendem a ter melhor desenvolvimento de habilidades na área das linguagens, no amadurecimento cognitivo e emocional, o que facilita os processos de aprendizagem, desde a pronúncia das palavras, a aquisição de vasto vocabulário, a capacidade de boa comunicação, a fluência e o hábito de leitura e de escrita. Para tal, o acesso aos livros e o manuseio deles são vitais. Sobre a importância desse contato com livros desde a mais tenra idade, Oliveira (2017) ressalta que

Antes e para além de ler e escrever, se em contato com livros e outros bens culturais, as crianças, mesmo as mais pequeninhas, compreendem para que serve a escrita, se apropriam desse registro e ampliam seu repertório simbólico para estar no mundo. De posse de narrativas distintas, passam a saber, à sua maneira, de outros tempos e outros espaços e, principalmente, que a língua pode ser usada de formas distintas: para comunicar, para contar, para lembrar, para esquecer, para pensar, para dizer e também para silenciar (ou ser silenciado) (2017, p. 9).

O ato de ler para bebês faz com que estes sejam inseridos, desde os primeiros momentos de vida, em um universo cultural, no qual começam a interagir com os sentidos e a vivenciá-los e a construí-los. Vão se construindo em um mundo segundo o qual concepções de leitura ocupam um lugar importante.

Além de favorecer o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, ter contato com a literatura, desde o início da vida, promove o prazer pela leitura, através da escuta e da contação de histórias, que, por sua vez, ampliam as possibilidades de que a criança venha a se tornar um adulto leitor – curioso, criativo, autônomo e empreendedor.

É lendo que a criança aprende a ler, a compreender, a interpretar, a escrever, a conhecer o mundo. Como afirma Freire (2006, p. 8), “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não pela manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. Essa leitura de mundo envolve pensar, refletir, compreender o mundo, através da palavra, de forma autônoma, partindo das vivências pessoais, reconhecendo-se como sujeito – participante e agente social e histórico. Para Compagnon (2012, p. 31), a prática de contar e ler histórias corresponde a um “projeto de conhecimento do homem e do mundo”.

O processo educativo através da literatura se dá pela subjetividade, por meio da apropriação que cada criança faz, a partir de suas vivências, e do que está descobrindo e internalizando por meio da leitura, dos movimentos interpretativos e analíticos, da capacidade de formar opinião e desenvolver raciocínios mais (ou menos) complexos.

Considerando que as práticas literárias na primeira infância favorecem o desenvolvimento das crianças de forma integral, cabe destacar a relação entre o incentivo à literatura infantil e o processo de formação de identidade – conhecer-se e reconhecer seus sentimentos, emoções, atitudes, sua personalidade – que compreende a observação e elaboração de problemas, bem como da busca pela resolução desses.

Promover a leitura de forma efetiva em sala de aula, respeitando o nível escolar e o grau de maturidade das crianças – seja na Educação Infantil, seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental – é um grande desafio aos professores que, muitas vezes, não encontram as condições adequadas na escola. É necessário

identificar os gostos e os interesses de seus alunos, bem como sua experiência no que diz respeito ao mundo literário, para que, a partir disso, possam traçar estratégias tendo em vista seus objetivos, planejarem suas práticas pedagógicas, buscarem textos que despertem a curiosidade, a imaginação e o prazer no processo de leitura. De acordo com Bettelheim (2007),

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (2007, p. 11).

Partindo de histórias que despertam a atenção e o interesse das crianças, alimentando continuamente a busca por novas leituras, estreitam-se as relações com a literatura. Fomentar o hábito da boa leitura contribui para o acesso a novos e muitos mundos, replicando socialmente essas percepções e práticas, para, posteriormente, ampliar as possibilidades de leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – orientam que é preciso “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (BRASIL, 1997, p. 33). Conforme este documento, o professor deve planejar atividades e organizar momentos de leitura, tendo objetivos claros. A partir desses objetivos estabelecidos, utilizando maneiras variadas de ler, as práticas de leitura possibilitam uma amplitude de propostas pedagógicas. O documento aponta a importância do papel da escola como formadora de leitores, destacando que esta deve proporcionar aos alunos múltiplas leituras: “ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar.” (BRASIL, 1997, p. 45).

Além das leituras dirigidas, a leitura literária de fruição, ou seja, ler simplesmente pelo prazer proporcionado pela leitura, tem grande importância para a formação do leitor, cabendo ao professor proporcionar momentos destinados a essa prática deleite. Ler por prazer ajuda o leitor a compreender que se lê por diferentes razões e finalidades: para se informar, para estudar, para aprender e, também, por diversão, distração e prazer. A leitura deleite, ou leitura de fruição, contribui para a formação de leitores ao despertar a motivação e o gosto por ler, estimulando a curiosidade, a criatividade e a imaginação.

Ler, escutar e contar histórias consistem no diálogo e na interação do leitor e do ouvinte com o texto, com o autor, com o livro e com outros leitores. Conforme Santos e Moraes (2013, p. 66), “as práticas de leitura literária ampliarão no aluno suas possibilidades de diálogo e, conseqüentemente, de leitura e interpretação literária”. Essa leitura dialógica, compreendendo o ler como diálogo e interação, contribui para o desenvolvimento e o aprendizado das crianças, enfoques importantes no processo de ensino-aprendizagem.

5 ERA UMA VEZ: uma professora que adorava ler para os alunos e com os alunos

Considerando a influência positiva do contato das crianças com histórias desde os primeiros momentos de vida, contadas na voz dos pais ou de cuidadores,

educadores, professores em escolas; e a importância do incentivo contínuo à leitura, esta seção apresenta relatos e reflexões acerca da prática de fomento à leitura em sala de aula e para além dela.

Os momentos de leitura, relatados a seguir, algumas vezes são dirigidos e, em outras, são de leitura deleite. Sob o entendimento de que a leitura individual de fruição tem grande valor, incentiva-se os alunos a exercerem as suas escolhas de leitura. Fazer a escolha do que será lido (mesmo que com a orientação do professor como mediador de leitura) conduz ao desenvolvimento da autonomia em seus caminhos como leitores. Como afirma Rochael (1997),

A literatura é a base de toda uma estrutura de formação educacional. Através de uma percepção criativa, a criança será capaz de romper continuamente os esquemas de sua experiência e de formar juízos autônomos (dos pais, do professor, da sociedade) (1997, p. 117).

Ao formar juízos autônomos, a literatura infantil, por efeito, incentiva a condição de alteridade e protagonismo, tanto no ambiente escolar quanto em espaços externos à escola.

A leitura em sala de aula pode ser de forma individual ou coletiva. Ao se unir por interesse e ler em conjunto, os alunos socializam percepções de realidades, experiências de vida e interpretações sobre o mundo e as relações interpessoais, tendo como ponto de partida o texto. Segundo Oliveira (2008),

Através da identificação do leitor com a obra e as trocas culturais em sala de aula, intensificadas pela mediação do professor, as visões de mundo do aluno defrontam-se com visões de mundo da obra e de outras visões de leituras de seus colegas. Não se detêm necessariamente em uma ou em outra, nem necessariamente se contrapõem, mas propiciam o tecido de nova tramas, possíveis embriões de novas compreensões (2008, p. 38).

A estratégia de ler em grupo, além de propiciar as trocas e reflexões entre os pares, é, também, uma forma de motivar os alunos a se envolverem nos momentos de leitura e na interlocução sobre ela.

Aproximando aspectos teóricos e práticos, a partir de experiências de promoção de leitura com alunos de quartos a sextos anos do Ensino Fundamental, desenvolvidas em uma escola da rede pública municipal da periferia de São Leopoldo, ao longo dos últimos anos. Cabe observar que alunos envolvidos nessas práticas, em sua maioria, não têm acesso à literatura fora do espaço escolar, o que torna maior o desafio e a responsabilidade do professor.

Algumas das dinâmicas, atividades e projetos que foram desenvolvidos com vistas a envolver e cativar as crianças para a leitura são os seguintes:

5.1 Caixa de leitura

Esse recurso é de grande relevância nas salas de aula, já que potencializa diferentes momentos e práticas.

A caixa é fonte de materiais para os momentos de leitura deleite; pode funcionar como uma pequena biblioteca, a partir da qual os alunos escolhem livros para levar para casa. Estimula a leitura quando sobra um tempinho depois de concluir as tarefas de aula.

A caixa de leitura pode ser montada pelo professor com a contribuição dos alunos, que podem trazer materiais (livros, textos, gibis...) que queiram compartilhar com os colegas.

É um recurso que promove o acesso aos livros, podendo ser usada com diferentes objetivos e ser associada a diversas atividades de leitura, inclusive, em momentos circunstanciais, tão presentes no cotidiano educacional.

Como afirma Frantz (2011, p. 65), “criar condições de leitura não significa apenas levar os alunos à biblioteca uma vez por semana. Significa também criar uma atmosfera agradável, um ambiente que convida à leitura *na própria sala de aula* ou mesmo fora dela.” Dessa forma, a caixa de leitura, além de propiciar um espaço de leitura em sala de aula, também possibilita ser levada para áreas externas, ampliando suas perspectivas de usos.

5.2 Roda de leitura

A roda de leitura pode ocorrer a partir de leituras prévias, quando o aluno escolhe um determinado texto/livro, lê em casa ou na sala de aula e, no momento da roda de leitura, compartilha com os colegas. De acordo com Oliveira (2008),

Ao lidar com a L.I. em sala de aula, o professor pode propiciar a relação dialógica com o aluno e do aluno com a cultura, com seus colegas, com sua realidade e consigo próprio, pois ao professor compete criar condições para que ele lide com a história a partir de seus pontos de vista, trocando impressões, brincando e jogando com ela, assumindo posições ante os fatos narrados, defendendo posições e personagens, criando novas situações pelas quais vai desdobrando a história original (2008, p. 39).

A roda de leitura é um momento de troca de histórias, percepções, interpretações e reinterpretações. O aluno pode compartilhar lendo e/ou trazendo suas impressões/dicas de leitura, propiciando o diálogo com os colegas. Também pode ser um momento lúdico, de atividades sobre as leituras realizadas.

5.3 Varal literário

Essa dinâmica prevê fazer um varal com livros pendurados, na altura das crianças, para que cada uma possa escolher o que deseja ler.

Segundo Frantz (2011, p. 47), “a brincadeira, o jogo, a fantasia, são formas utilizadas pela criança para explorar, conhecer e explicar o mundo.” Assim como a ludicidade da literatura, promover formas atraentes e cativantes de ofertar materiais diversificados, como essa dinâmica do varal literário, para fins de motivar as crianças para a leitura, apresentando-lhes um mundo mágico e encantador.

5.4 Levando a personagem para casa

Trata-se de confeccionar a personagem da história escolhida coletivamente em sala de aula, que pode ser um boneco, um bichinho, um objeto etc., para ser levado, a cada semana, para a casa de um aluno. Conforme Oliveira (2008),

Para que as possibilidades formativas da L.I. (...) se desenvolvam ao máximo em sua potencialidade, é preciso oportunizar e intensificar as

relações possíveis da Literatura Infantil com a vida da criança, através da brincadeira e jogos com situações e personagens apresentadas no texto (2008, p. 42).

Essa dinâmica envolve levar a personagem da história para casa, juntamente com o livro e com um diário/caderno de registro, no qual o aluno auxiliado pela família relata como foi a experiência de leitura em casa e as vivências com a personagem no meio familiar e no ambiente em que vive o aluno. Posteriormente, as experiências são socializadas na turma.

5.5 Rodízio de livros

Selecionam-se alguns livros que serão levados para leitura em casa por determinado tempo, previamente combinado entre professor e alunos. A seleção pode ser proposta pelo professor, considerando nível da turma e tipo de livros e incluir a participação dos alunos. Deixar que os alunos participem dessa escolha, ajuda a guiá-los em seu processo emancipatório na sua formação de leitores, em conformidade com Oliveira (2008),

Sensibilizados para o alcance do ensino da L.I. às crianças, os professores devem necessariamente desenvolver um processo formador e emancipatório (...) esse processo envolve compreensão, por parte dos professores, do sentido emancipador da mediação didática, que pode desenvolver a captação sensório/cognitiva do ser humano enquanto sujeito produtor/produto da cultura (2008, p. 35).

Oportunizar a escolha de livros de seu interesse para compartilhar com os colegas, dá-lhes protagonismo e autonomia em sua caminhada de leitores, bem como de propagadores de cultura.

5.6 Produções escritas e artísticas a partir de leituras

Assim como a leitura e a interpretação, a escrita sempre é uma preocupação para os professores. Produzir livros com textos dos alunos, partindo de leituras e desenvolvimento de atividades, pode gerar materiais muito interessantes e ricos, além de motivar os alunos à escrita autoral. É possível criar livros: de contos de mistérios, partindo da leitura de contos do gênero; de histórias de amor e amizade, recontando os contos de fadas nos tempos atuais; de fatos pitorescos, de ação ou drama a partir de lendas, histórias e memórias contadas oralmente nas famílias; de poemas inspirados em livros de poesias e pensamentos; de histórias em quadrinhos e tiras; entre outras tantas modalidades. Para Rochael (1997),

Através da literatura podemos estimular a imaginação da criança com jogos, brincadeiras, histórias que provoquem alguma reação, agitando imagens, recordações, analogias e significados, que toquem a sua experiência e memória, intervindo em sua capacidade de aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir (1997, p. 118).

Assim como produções escritas, as produções artísticas, partindo de leituras, também proporcionam atitudes de reflexão – construção, destruição, reconstrução de ideias, conceitos (e preconceitos), emoções.

As produções artísticas costumam envolver os alunos, motivando-os a:

dramatizações, desenhos/pinturas, *podcast*, vídeos etc. As produções escritas e artísticas podem ocorrer de forma síncrona, criando histórias em quadrinhos, tiras, charges, poemas etc. A arte não tem limites e os alunos conseguem surpreender contínua e positivamente os adultos ao evidenciar e canalizar emoções, sentimentos, criatividade, através dela, convertendo-se em protagonistas. Para Oliveira (2008),

O aluno leitor, hoje, na perspectiva de uma educação que o respeite enquanto ser em desenvolvimento e como agente criador, produto e produtor de cultura, é valorizado como um ser em processo de construção do conhecimento de si próprio e do mundo que o cerca. Essa nova perspectiva é contemplada hoje, de maneira artística, na L.I. contemporânea (2008, p. 95).

Considerando que, a partir de atividades diversificadas de leituras, a curiosidade e a criatividade são instigadas, as crianças são convidadas a adentrar o mundo da imaginação e da criatividade, e incentivadas a produções escritas e/ou desenhadas, dramatizadas, vivenciadas; o que gera inúmeras possibilidades, tornando-os criadores e produtores de cultura.

5.7 Intercâmbio de leitura

Reunir diferentes turmas para que os alunos contem histórias uns para os outros gera uma experiência motivadora e contagiante, principalmente quando os alunos são de níveis/faixas etárias diferentes. Assim, por exemplo, uma turma de educação infantil se encontra e socializa histórias com uma turma de quarto ano e vice-versa. É muito importante quando as crianças do Ensino Fundamental – anos iniciais contam histórias aos mais novos, da Educação Infantil, sentindo-se responsáveis e assumindo uma condição de protagonistas em atitudes de propagadores de leituras. Além disso, como afirma Frantz (2011, p. 72), “Ao contarmos uma história nos tornamos coautores. Aquele que conta imprime a sua ‘marca’ à história que narra”.

Essa atividade pode ser realizada fazendo uso da caixa de leitura ou do varal literário, citados anteriormente.

5.8 Contação de histórias

Contar e ouvir histórias sempre traz encantamento, um prazer peculiar. Para Frantz (2011, p. 73), “o ato de contar histórias não visa a substituir a leitura do livro. Ao contrário, quer aproximar ouvinte/leitor e texto/autor.”

Histórias contadas pelos colegas, que são seus pares, podem servir como um grande propulsor de interesse de escuta e de leitura. Além disso, a dinâmica da escuta e contação de histórias e percepções é muito importante para desinibir comunicativamente as crianças, ajudar a superar medos e bloqueios, contribuir com a alteridade, instigar a autonomia, incentivar a empatia – ao colocar-se no lugar do outro, atitudes de solidariedade tendem a aflorar. De acordo com Barbosa (1999),

Para a criança, ouvir histórias estimula a criatividade e formas de expressão corporal. Sendo um momento de aprendizagem rica em estímulos sensoriais, intelectuais, dá-lhe segurança emocional. Ouvir histórias também ajuda a criança a entrar em contato com suas emoções, supre dúvidas e angústias internas. Através da narrativa a

criança começa a entender o mundo ao seu redor e estabelecer relações com o outro – socialização. Consequentemente, são mais criativas, saem-se melhor no aprendizado e serão adultos mais felizes (1999, p. 22).

Percebe-se, assim, como a contação de histórias contribui enormemente para o processo de formação ampla dos sujeitos.

As sugestões relatadas acima podem ser trabalhadas de forma individual ou coletiva, associando interesses, características e peculiaridades da turma/grupo, sempre com o objetivo de incentivar e motivar a leitura.

As atividades sugeridas – de leitura e contação de histórias – podem promover diálogos mediados a partir delas, relatos (individuais, coletivos, das famílias), trocas de experiências, reflexões, produções individuais e/ou coletivas; bem como incentivar para o desafio da produção escrita criativa e artística.

6 PROFESSOR LEITOR: contagiando a partir do seu encantamento, semeando a literatura

Para que o professor possa orientar seus alunos em uma caminhada literária, antes de tudo, ele precisa ser um leitor, conhecer variados gêneros, ter acesso a diversos materiais e vasto repertório textual, gostar de ler e pesquisar, cultivar a curiosidade e a criatividade, estar comprometido com os processos de fomento à leitura, precisa ter conhecimento e vivências literárias. De acordo com Frantz (2011),

O professor não apenas sugere, mas também estimula seu aluno através dos mais diversos recursos ou técnicas. Mais importante é que ele mesmo dê seu testemunho de leitor, relatando aos alunos as suas experiências de leitura com entusiasmo e alegria autênticas (2011, p. 65).

O professor leitor – sendo um estudioso, um pesquisador – tem um papel social como educador, contribuindo na formação de cidadania de seus alunos. Através da literatura, proporciona a aquisição de conhecimentos e leituras de mundos. A leitura dialógica desenvolve a formação de opinião, a consciência crítica, a autonomia de pensamento, o reconhecimento e a responsabilidade científica, levando a práticas sociais coerentes, formando sujeitos atuantes e corresponsáveis nos processos históricos e sociais. A literatura é capaz de provocar mudanças e transformações. Nessa perspectiva, Foucambert (1994) coloca que

Só a leitura, entendida como uma atividade social e reflexiva, pode propiciar uma relação criativa e libertadora com a escrita, mostrando-se como um desafio para qualquer processo de democratização e mudança social e coletiva (1994, p. 3).

Um professor que já construiu seu caminho como leitor, através de seu exemplo, de seu encantamento pela leitura, pode contagiar seus alunos a se aventurarem pelo fascínio do universo literário, estabelecendo laços afetivos com a literatura, levando-os à reflexão e à compreensão da realidade, emergindo na transformação e na mudança coletiva e histórica da sociedade e, conseqüentemente, do mundo. Como afirma Pennac (1997, p. 115), “o professor não é, aqui, mais do que uma sementeira”.

6 Considerações Finais

A literatura infantil – como objeto artístico – vai muito além do sentido utilitário da escrita, fazendo parte da formação do indivíduo, como sujeito e fornecendo possibilidades, significados e sentidos de leitura de mundo.

O mundo da literatura infantil se aproxima do mundo das crianças através do lúdico, do imaginário, da fantasia, da subjetividade. Contar histórias é uma ação cultural – iniciada muito antes dos livros, perpetuando ao longo da história – que desperta emoções, aproxima, cria afeto. Ouvir e ler histórias, desde a mais tenra idade, possibilita transformar as interações das crianças com o mundo, contribuindo para seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

A formação de leitores é um grande desafio e não existe uma receita pronta para se atingir esse objetivo. O professor tem um papel fundamental nesse processo, devendo estar atento aos seus alunos, auxiliando-os a encontrarem materiais que despertem seu interesse, principalmente quando estão iniciando esse movimento, formando-se como leitores. Para isso, é de fundamental importância proporcionar boas práticas de leitura, levando as crianças a se aventurarem em suas viagens literárias, descobrindo e traçando seus caminhos por esse universo como leitores e sujeitos transformadores sociais e históricos, que podem ser transformados e humanizados pela literatura.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2001.
- BARBOSA, R T P. A leitura em dois pontos: ler e contar histórias. **Releitura**. n. 12 Belo Horizonte, 22 mar. 1999.
- BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiene Leite. O que faz de um livro um produto infantil? In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (Org.). **As crianças e os livros**: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- FRANTZ, Maria Helena Zacan. **A literatura nas séries iniciais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- OLIVEIRA, Leônidas. Oferecer palavras às crianças, um projeto político. In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (Org.). **As crianças e os livros**: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.
- OLIVEIRA, Maria Alexande de. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje**: caminhos de ensino. São Paulo: Paulinas, 2008.
- OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de; PALO, Maria José. **Literatura Infantil**: voz de criança. São Paulo: Ática, 2006.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: Literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ROCHAEL, Denise. Imaginação e Leitura. In. PAULINO, Graça (Org.). **O jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 199.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 6. ed. São Paulo: Global Ed., 1987.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

Deise Tainara Engel*

A Literatura Infantil

Até o século XVIII, as crianças eram vistas apenas como uma miniatura de um adulto, ouvindo as mesmas histórias que os adultos ouviam e participavam da literatura na qual o adulto estava inserido. As histórias eram bem diferentes entre os nobres, os quais ouviam grandes clássicos, e os da classe popular, que ouviam histórias de aventuras, contos, lendas folclóricas e a literatura de cordel, que despertavam interesse na classe popular. Nesse período, crianças e adultos compartilhavam os mesmos lugares em diferentes situações, inclusive na educação escolar.

A Literatura Infantil surge no século XVIII com a preocupação com a infância até então esquecida. Surge com o desejo de formar moral e socialmente as crianças e ainda é tida como meio de transmitir valores às crianças. Para Maria Cabral da Silva (2010), “Moral da história: e foram felizes para sempre. A quem serve? Não a criança, porque está deliberadamente encerrada em um mundo ideal”.

A literatura infantil iniciou sua trajetória com as mudanças da estrutura familiar, que não focava mais no parentesco e mantinha a privacidade familiar, impedindo que seus parentes distantes participassem dos planos familiares individuais. Zilberman (1987) salienta:

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura Infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (1987, p.13).

Com a decadência do feudalismo, foi criado um novo modelo de estrutura familiar voltado a preservar os filhos e o afeto. O Estado Absolutista e liberalismo burguês centralizaram o poder da política, minimizando a rivalidade existente na nobreza feudal, gerando valores familiares e dando ênfase ao afeto interno,

* Deise é professora na rede pública de ensino de Dois Irmãos/RS, tendo graduação em Letras-Português/Espanhol e especialização em Gestão Escolar (Universidade Positivo) e em Educação Continuada (IFSUL). Este texto foi produzido a partir de seu TCC de graduação sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Mousquer (FURG). Seu contato é: deisengel@hotmail.com

solidariedade entre os parentes e formulando uma identidade familiar com condições de privacidade, valorizando, assim, uma nova visão de infância.

A nova visão de infância passou a ver a criança de maneira especial, sendo a família a responsável pelo crescimento saudável dos filhos até que alcançassem a idade adulta. Dessa forma, que se une a escola e a literatura infantil, alcançando com êxito a nova missão de propor textos voltados para as crianças. Conforme Zilberman (1987):

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas a cumprir essa missão (idem).

No século XIX, a criança passa a ter maior visibilidade e as produções literárias voltadas a elas passaram a preocupar-se com as necessidades e o desenvolvimento da infância. Os laços entre a literatura e a escola surgiram com características pedagógicas com a finalidade de instruir e formar caráter da criança. Essa visão perpetua até hoje em muitas instituições de ensino. Maria Cabral da Silva (2010) cita, em seu livro, uma passagem de Regina Zilberman (1987), relatando

Que foi por causa dos alunos da classe operária que o ensino se tornou obrigatório na Europa do século XIX. A escola passou a adotar uma nova feição, tornando-se uma instituição acessível e aberta a todos os grupos sociais. A exemplo do ideário do século das luzes, era preciso formar um novo homem: racional, letrado e de espírito científico (Idem).

As obras literárias tornaram-se universais e com propostas diferentes em cada país. Autores importantes se destacaram como: Andersen, Carlo Collodi, Amicis, Lewis Carrol, J.M. Barrie, Mark Twain, Charles Dickens, Ferenc Molnar. Porém, muitas obras literárias infantis ficaram duvidosas, sendo obras adultas lidas para crianças. Cunha (1983) cita Andrade ressaltando que a origem da literatura infantil traça suas próprias características particulares.

O gênero 'literatura infantil' tem a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado a crianças, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado - porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação é a própria infância? (1983, p. 21).

No século XVII, a infância era vista com um olhar especial. Protestantes ingleses e franceses publicaram seus primeiros livros e, no século XVIII, a infância passou a ser o centro das considerações. Stone, citado por Zilberman (2003), comenta:

Um quarto sinal era a identificação das crianças como um grupo de status especial, distinto dos adultos, com suas instituições especiais próprias, como as escolas, e seus próprios circuitos de informação, dos quais os adultos tentaram excluir, de modo crescente, o conhecimento sobre o sexo e a morte (2003, p. 38).

No século XVII, Charles Perrault destacou-se na literatura como autor de uma literatura popular, em uma época menosprezada pelo ideal do seu tempo. Tornou-se um dos maiores autores voltados para o público infantil, criando os contos de fadas. “Les Contes de Ma Mére l Oye” é uma coletânea criada em 1697, traduzida em vários idiomas, marcada por oito contos, podendo destacar “A Bela Adormecida no Bosque”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Barba Azul”, “A Gata Borralheira ou Cinderela”, que estão inseridos no folclore infantil.

Perrault atribuía poderes aos seus personagens monstros e animais, destacando o combate entre o bem e o mal, os fracos e os fortes, o belo e o feio, caracterizando seus personagens da classe inferior por vencer a classe nobre pela inteligência.

No século XIX, os irmãos Jacob e Wilhelm, os irmãos Grimm, como ficaram conhecidos, adaptaram fábulas para o estilo da literatura infantil da época. Assim, surgiram os famosos personagens de Rapunzel, Branca de Neve, João e Maria, entre outros. Em sua primeira coletânea, os irmãos Grimm publicaram 86 contos e, após dois anos, publicaram outra coletânea com 70 contos.

Hans Christian Andersen criou contos que o consagraram como um dos mais famosos escritores da literatura infantil, predominando em sua literatura o mundo maravilhoso. Dentre suas obras mais famosas podemos destacar “O Patinho Feio”, “O Soldadinho de Chumbo”, “O Rouxinol do Imperador”. Andersen escrevia suas obras com ternura, tornando-as realistas e não omitindo as relações que a violência trazia na vida das pessoas. Hans é citado em carta de Monteiro Lobato escrita a Rangel: “Ah, Rangel, que mundos diferentes o do adulto e o da criança! Por não compreender isso e considerar a criança ‘um adulto em ponto pequeno’ é que tantos escritores fracassam na literatura infantil e um Andersen fica eterno”.

A produção literária infantil trazia e ainda traz a fantasia como recurso temático recorrente. Maria Cabral da Sila (2010) nos diz que

A fantasia não tem, necessariamente ou sempre, o sentido de escapismo ou conformismo em relação ao real. Ao contrário, no curso de seu desenvolvimento, a criança, com frequência, lançará mão da imaginação criadora para se apropriar do real e dele não se excluir (2010, s/p).

A Literatura Infantil no Brasil

A Literatura Infantil surgiu no Brasil entre o fim do século XIX e início do século XX com a implantação da Imprensa Régia, que servia às exigências da linha pedagógica e ideológica. Em grande parte, tratava-se de traduções dos clássicos estrangeiros e de uma pequena e tímida produção local. Maria Cabral da Silva (2010) cita Hallewell, que destaca o empreendimento do editor Quaresma o setor dos livros voltados para as crianças, que redimensionou a grande influência dos livros importados até então:

Quaresma também merece ser mencionado pela revolução que trouxe no campo das edições para as crianças no Brasil. A maior parte da literatura infantil naquela época, e praticamente todos os livros para

crianças menores, vinham de Portugal; e mesmo aquela pequena parte produzida no Brasil seguia ainda, na linguagem, os usos da pátria mãe. A criança não apenas se confundia com as palavras e o estilo grotesco desses livros: frequentemente tinha dificuldades até mesmo para compreendê-los (1985, p. 201).

Os primeiros exemplos clássicos estrangeiros traduzidos foram *As Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift (1885) e *Robson Crusué*, de Daniel Defoe (1885), traduzido e adaptado por Carlos Jansen. Assim como as traduções de Figueiredo Pimentel da Editora Quaresma: *Contos da Carochinha* (1894), *Histórias da Avozinha* (1896) e *Histórias da baratinha* (1896). Destacam-se, ainda, as produções das escritoras Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes de Almeida com *A árvore* (1916) e *Contos infantis* (1886); além da narrativa longa dos escritores Olavo Bilac e Manoel Bonfim, *Através do Brasil* (1910), dentre outros.

Em 1921, Monteiro Lobato publicou *A menina do narizinho arrebitado*, dando uma grande virada na literatura. Sua literatura era voltada para que as crianças pudessem entender, compreender e fosse atraída por ela. Maria Antonieta Antunes Cunha (1983, p. 20) nos mostra:

Com Monteiro Lobato é que se tem início a verdadeira literatura infantil brasileira. Com uma obra diversificada quanto a gêneros e orientação, cria esse autor uma literatura centralizada em alguns personagens, que percorrem e unificam seu universo ficcional. No Sítio do Pica-pau Amarelo vivem Dona Benta e Tia Nastácia, as personagens adultas que “orientam” crianças (Pedrinho e Narizinho), “outras criaturas” (Emília e Visconde de Sabugosa) e animais como Quindim e Rabicó (1983, p. 20).

Monteiro Lobato alcançou o sucesso desejado, rompendo a subordinação do padrão culto e inserindo a oralidade nas falas e discursos narrados pelos personagens de maneira que a linguagem usada fosse criativa. Em carta a Rangel (19/12/1945) Monteiro Lobato escreve:

Chegou-me afinal o livro infantil – mas não é um livro infantil. Não é literatura para crianças. É literatura geral. Para ser infantil tem o livro de ser escrito como o *Capinha Vermelha* de Perrault. Estilo ultra direto, sem ter um grânulo de literatura. Assim: era uma vez um rei que tinha duas filhas, uma muito feia e má chamada Teodora, a outra muito bonitinha e boa chamada Inês. Um dia o rei [...].

Ao criar a personagem Dona Benta que narra as histórias, Lobato resgata as antigas narrativas orais. Assim, a literatura infantil brasileira sofreu regresso no quesito criatividade de 1945 até a década de 1950 quando acabaram sendo repetidas por novos autores, sem se preocupar em reproduzir as variedades culturais do Brasil na sua própria linguagem. Como também escreve Coelho (1991):

A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o nosso século exigia (1991, p. 225).

O novo caminho para a produção brasileira voltada para a infância iniciou-se no final da década de 60, mas só se estabeleceu definitivamente na década de 70. Na década de 60, a revolução militar continha a sociedade, pois, podiam, de alguma forma, colocar em perigo ou mesmo querer questionar a implantação do regime militar. Nesse período, muitos escritores e até mesmo os que escreviam literatura infantil passaram a utilizar linguagens figuradas para traduzir o que não era permitido. Assim, grandes obras foram utilizadas como símbolos ou metáforas, sofrendo alterações. Já não podiam mais ser consideradas para o público infantil, passando a cumprir vozes que eram caladas pelos adultos para expressar o que a sociedade não podia falar ou manifestar.

Nos anos 70, as portas das escolas foram abertas para todas as camadas da população e o livro começou a ser prestigiado e a criança vista como um consumidor em potencial. A literatura infantil é redescoberta e elegida como fator importante no desenvolvimento intelectual e cultural da criança. É na década de 70 que o Instituto Nacional do Livro (fundado em 1937) começa a editar expressivo número de obras infantis e autoridades educacionais, editores e professores começam a preocupar-se com a produção e investimentos para a população escolar, devido ao baixo número de leitores. Maria Cabral da Silva (2010, p. 50) destaca que “*o livro produzido especificamente para a criança afirma-se por veicular conteúdos pedagógicos e por atender aos objetivos disciplinadores das instituições e dos sujeitos que passam a governar a sociedade*”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692/71) decretou o ensino da língua nacional através de textos literários, o que gerou um aumento de obras destinadas ao leitor infantil e um aumento dos escritores e de editores interessadas nas publicações dessa produção cultural. Segundo Lajolo (2002):

Outra forma de adequação a esse mercado ávido, porém desabituaado da leitura foi a inclusão, em livros dirigidos à escola, de instruções e sugestões didáticas: fichas de leitura, questionários e roteiro de compreensão de texto marcam o destino escolar de grande parte dos livros infanto-juvenis, a partir de então lançados, quando também se tornam comuns as visitas de autores a escolas, onde discutem sua obra com os alunos (2002, p. 123).

Diante da expansão desse mercado, surgiram novos autores de literatura infantil nessa época como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo, Clarice Lispector, Vinícius de Moraes, Cecília Meireles e Mário Quintana.

É na década de 80 que as publicações infantis ganham maior relevância e muitos escritores se mostram interessados em produzir obras de boa qualidade, representando o mundo infantil. Os livros passam a ganhar mais vida, humor, cor, criatividade e linguagem moderna. Além de serem inseridos os problemas que a sociedade brasileira passava em seus temas. Esses livros visavam formar crianças capazes de participar e serem reflexivas em suas práticas de leitura.

Atualmente, a produção literária infantil, que não nasceu apenas da necessidade de um recurso pedagógico, tem como função o lúdico e a libertação, visando preparar o indivíduo para a vida. Maria Cabral da Silva (2010) cita Lajolo (1994), que diz em seu livro:

A literatura constitui não somente no nível de literariedade que atinge, mas também no espaço interativo com o leitor, pois “*é a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura que institui a natureza literária de um texto*” (1994, pp. 86-7).

Hoje, a literatura infantil é apreciada como gênero de leitura como obra literária formadora de consciência da visão social e cultural, na qual aborda temas contemporâneos e mantendo a representação de histórias clássicas como os contos de fadas. A leitura infantil favorece um caminho propício de diversas linguagens, buscando aprendizagens e descobertas, dando relevância à literatura infantil na formação de alunos leitores.

Literatura infantil e a importância do incentivo à leitura para a formação do aluno leitor

Desde sua origem, a literatura infantil instiga à reflexão que procura definir sua condição nas artes em geral. Hoje, ainda existe uma forte tendência em separar questões pedagógicas da obra literária. Porém, o ponto de chegada para essas diferentes propostas, a escola, é local onde se formam os leitores. De acordo com Paiva; Rodrigues (2009):

São múltiplos os fatores que contribuem para que a Literatura Infantil se faça cada vez mais presente em nossas escolas: o crescente desenvolvimento editorial da produção voltada para esse segmento; a qualidade das obras produzidas por escritores e escritoras brasileiros (reconhecida mundialmente); as políticas públicas preocupadas com a formação do leitor; a divulgação de títulos e autores brasileiros por organismos públicos e privados; as recomendações explícitas dos PCNs – Parâmetros curriculares Nacionais – para o desenvolvimento de práticas de leitura em todos os níveis de ensino; o empenho de inúmeros educadores em levar a leitura literária para as suas práticas docentes e principalmente o fato de a instituição escolar cumprir a função de democratizar o livro, num país de poucas bibliotecas e de praticamente inexistente compra de livros em livrarias por esse segmento da população que frequenta a escola pública (2009, p. 103).

A Literatura infantil deve corresponder às expectativas da criança. Assim, ela sacia seu apetite pelo belo e pela sua imaginação infantil. É através da leitura que a criança desperta a relação com diferentes sentimentos e visões de/do mundo, adequando condições para seu desenvolvimento intelectual e sua formação de princípios individuais, medindo e codificando seus próprios sentimentos e ações. Conforme Coelho (2000),

[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição sine qua non para a plena realidade do ser (2000, p. 16).

Para a formação de alunos leitores competentes, fluentes, críticos, que dominam a leitura e a escrita, é necessário que pais e professores incentivem a leitura durante toda a infância. Desde pequena, a criança já ouve histórias através da forma oral, enriquecendo o contato da criança com o incrível mundo da leitura. Vygotsky

relata que “o adulto é o mediador no processo de desenvolvimento da criança e oferece instrumentos para a apropriação do conhecimento”.

Para uma melhor formação desse pequeno leitor, é primordial sua inserção no mundo da literatura através de estímulos recebidos por pais leitores, possibilitando, assim, o envolvimento, o interesse e criando condições favoráveis para a aprendizagem.

A família e a formação do leitor

A família tem grande importância no processo da leitura, uma vez que a criança entra em contato com a literatura antes mesmo de entrar na escola, através de histórias e ilustrações que permitem à criança penetrar nesse mundo. Os conhecimentos adquiridos no ambiente familiar são levados para toda a vida. De acordo com Vieira (2004):

Sendo, portanto uma miniatura da sociedade, a família se fortalece e como espaço privado de vivência, e é nesse interior do novo modelo familiar que o gosto pela leitura se intensifica. O gosto pela leitura se constitui em atividade adequada a esse contexto de privacidade doméstica (2004, p. 04).

Algumas vezes, a leitura é vista como algo sem interesse, que acontece de forma obrigatória nas escolas e vista como prazerosa em casa. Para Raimundo (2007):

Dentro do seio familiar a leitura é mais leve, prazerosa, criando um vínculo maior entre pais e filhos, num primeiro momento com a observação das ilustrações dos livros lidos pelos pais, com a audição de cantigas de ninar, de histórias para dormir, até que a criança se sinta com vontade de retribuir e contar ou ler suas próprias histórias.

Nesse primeiro contato entre a criança e a literatura, é primordial o estímulo para o desenvolvimento. Quanto mais estímulos ao mundo da leitura, melhor será a formação do pequeno leitor. É muito importante a inserção da criança no mundo da leitura pelos pais leitores. Os pais têm papel fundamental de propiciar o contato com a leitura de forma significativa e rica, facilitando o acesso no qual o professor desenvolverá a leitura. Abramovich (1993) afirma:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter o caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... **O PRIMEIRO CONTATO DA CRIANÇA COM UM TEXTO É FEITO ORALMENTE**, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais[...] (1993, p. 16-17).

A leitura, quando iniciada no ambiente familiar, pode fazer com que o leitor tenha mais facilidade em compreender e interpretar textos, compreendendo melhor o mundo também. Para Raimundo (2007, p. 112), “O leitor que teve contato com a leitura desde cedo dentro de sua casa é diferenciado ao saber reconhecer os signos com

maior facilidade que um aluno que teve seu primeiro contato ao entrar na escola". Há várias formas da leitura se fazer presente no âmbito familiar, por exemplo, na contação de histórias, no momento do sono, até no incentivo dos filhos a contarem histórias em casa. Caso a criança seja educada em um ambiente em que a leitura é privilegiada pelos pais, maior a chance de criar o gosto pela leitura, caso contrário, será preciso criar alternativas para estimular a leitura para a criança. De acordo com Vieira (2004):

Os pais podem iniciar contando histórias para os filhos dormirem, presentear as crianças com livros, incentivar os filhos a contarem histórias em casa, assim haverá sempre uma troca de conhecimentos e cria-se um estímulo para que as crianças, adolescentes e jovens tenham realmente prazer pela leitura, pois não adianta crianças crescerem ao redor de livros e odiarem a leitura (2004, p. 05).

Os primeiros contatos com a leitura e escrita marcam a criança a tal ponto que elas se entusiasmam a aprender a ler e escrever para poderem fazer suas próprias escolhas de leitura. O contato com o livro com ilustrações coloridas pode agradar mais do que os livros que não possuem ilustrações e, com isso, de acordo com Martins (1988):

Esses primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do livro como um objeto especial, diferente dos outros brinquedos, mas também fonte de prazer. Motivam-na para a concretização maior do ato de ler o texto escrito, a partir do processo de alfabetização, gerando a promessa de autonomia para saciar a curiosidade pelo desconhecido e para renovar emoções vividas (1988, p. 43).

A formação do leitor deve ser iniciada no ambiente familiar, e, por ser um processo que ocorre a longo prazo, conta com mediadores, como os professores em ambientes específicos. Assim, ao depender do ambiente, a leitura tem utilização diversificada e de acordo com Vieira (2004):

Utilizamos a leitura em vários locais e com diversas finalidades em nossas vidas: no trabalho, na escola, no lazer ou em casa. A leitura em casa está ligada ao lazer enquanto em outros ambientes formais e estruturalmente rígidos, ela é utilizada como meio de acesso à informação e formação de uma nova visão de mundo (2004, p. 04).

A escola e a formação do leitor

A escola é vista como um espaço social e cultural de extrema importância para a humanização das gerações mais jovens, em que é preciso introduzi-las na herança de saberes discursivos e simbólicos, que são impostos pela sociedade, além de capacitá-los a reproduzir e transformar essa herança quando necessário. Sua principal característica é a formação de alunos leitores. Ler é uma atividade complexa e envolve contextos culturais, ideológicos e filosóficos.

O contato com os livros oportuniza a criança a ter uma melhor compreensão de si e do mundo em que está inserida. A leitura de diferentes textos lhe sendo prazerosa, favorece o hábito e o manuseio dos livros com prazer e encantamento. O professor deve ser o mediador entre seus alunos e a leitura. Abramovich (2008) ressalta:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo) (2008, p. 17).

Quando se fala de literatura, fala-se de uma relação estreita entre leitor e leitura. É fundamental saber ler e compreender o que foi lido, pois grande parte das informações que precisamos aprender na vida se dão através da leitura. Durante o momento da leitura, o leitor ativa sua memória, relaciona fatos e experiências e entra em conflito com seus valores. Dessa forma, a literatura infantil é uma grande aliada na escola em várias possibilidades: divertindo, estimulando a imaginação, desenvolvendo o raciocínio e compreendendo o mundo.

O professor deve aprimorar suas aulas, valorizando-as, e envolvendo o aluno com práticas lúdicas e prazerosas em sala de aula, despertando, assim, um leitor que não veja o momento da leitura como uma obrigação. Aguiar (2001, p.134) salienta que *“Formar leitores é tarefa complexa que desafia professores, bibliotecários e educadores em geral, especialmente nesta época tão dominada pelos meios de comunicação de massa, sobretudo pela televisão.”* Maria Cabral da Silva (2010) salienta que *“pensar na produção literária para a infância nas sociedades complexas contemporâneas significa, antes de tudo, estar diante de uma associação entre linguagens distintas: a verbal e a visual”.*

Para que o professor possa despertar o interesse da leitura em seus alunos, também precisa ser um leitor assíduo. Dessa forma, é capaz de conhecer as diferentes etapas de desenvolvimento, fazer escolhas apropriadas para as idades dos alunos, disponibilizar diferentes livros, fazer leitura em voz alta, relatar histórias, apresentar livros e nomes de diferentes autores. Bamberger (1988) enfatiza que,

se o professor responder a essa motivação com material de leitura fácil, emocionante, apropriado ao grupo de idade específico, e desenvolver esse primeiro material com livros de dificuldade crescente, as crianças se tornarão bons leitores. Um bom leitor gosta de ler (1988, p. 32).

Também se faz necessário em salas de aula um espaço com o ‘cantinho da leitura’ e/ou ‘projetos literários’. O acesso à biblioteca também é um fator importante para a formação de um leitor, e ela deve conter diversas obras literárias, um acervo rico, diversidade de gêneros e suporte. Tendo contato com os livros através de maneira prazerosa, o aluno terá vontade e curiosidade de conhecer outras obras, podendo solicitar ao seu professor nomes de obras que possam lhe agradar.

O prazer de ler é a força que impulsiona e faz permanecer viva a leitura, pois está presente no espaço social. A escola é um dos espaços que se deve oferecer ambiente de leitura em variadas situações. Por isso, é importante entendermos as funções e papéis que a escola desempenha. Segundo Rocco (2013):

A escola, sem dúvida, trabalha com muitas das interfaces. Há o ler que prioritariamente se detém na busca de informação. Há o ler cuja natureza é puramente funcional. E há o ler do produto ficcional – que deveria ser fonte de grande prazer para os estudantes, mas que, ao contrário, acaba por se constituir em desagradável exercício de

coerção, momento em que melhor se evidenciam o autoritarismo e a extemporaneidade que vêm marcando boa parte de nosso sistema escolar. E é nesse mesmo momento que se anulam as possibilidades de fruição da leitura (2013, p. 41).

Ao ouvir histórias, as crianças apresentam diferentes sentimentos, como a alegria, a tristeza, a compaixão, o medo, entre outros, interpretando a história e dando sua opinião sobre o que foi lido, contribuindo para a criação de autonomia. Dessa forma, a literatura infantil propicia um melhor desenvolvimento cognitivo. O professor deve ter a literatura infantil inserida na sua rotina para que esta seja uma ferramenta eficaz na inserção do pequeno leitor. Abramovich (2008) afirma *“ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... é encantamento, maravilhamento, sedução...”*

Ao professor ainda cabe saber avançar e desconstruir a visão obrigatória em se aprender a ler, para que se possa não só aprender a ler, mas construir valores de reconhecimento da literatura. Criando essa valorização e oportunizando condições favoráveis para esse processo, a leitura se tornará prazerosa. Vale ressaltar que a escola também deve dar condições para esse professor e alunos, como o acesso às bibliotecas, a participação ativa da família, a formação continuada desses professores e o reconhecimento deles mesmos como leitores. Zilberman (1987) descreve que

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança (1987).

Cabe ao professor mostrar que a leitura é um momento que aprender a ler é uma competência que deve ser inserida em situações em que a leitura é tida como um meio e não como um fim, na qual o indivíduo lê para alguma coisa e não só por ler. De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica:

O leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto: ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico e na sua vivência sociocultural, seu conhecimento de mundo (BRASIL, 1997, p. 26).

Um dos grandes problemas enfrentados pelos professores são os alunos que não suportam ler na escola. Isso não ocorre pelo fato de ele não gostar de ler, mas sim porque os textos não são do seu interesse, não despertando o prazeroso momento da leitura, além de ter que ler para responder perguntas pouco interessantes ou por exigência de uma avaliação. De acordo com Rocco (2013):

E é nessa hora que tal escola perde qualquer razão, caminha sem rumo, às cegas, construindo, em vez de aprendizagem efetiva, um campo de tensões e conseguindo a triste façanha, sobretudo no que concerne à leitura, de abolir e castrar momentaneamente, entre os alunos, aquela atividade dialógica fundamental que define a natureza humana (2013, p. 42).

Um maior contato com a leitura poderia ser proporcionado pela escola através das mais variadas leituras e, depois, abrir espaço para depoimentos, discussões e/ou comentários acerca do que foi lido, instigando, assim, no aluno, o gosto pela leitura dentro e fora de sala de aula. Segundo Souza (2008):

[...] cabe ao professor promover no espaço de aula um espaço interativo, participativo e tentar extrair dos discentes o conhecimento tácito que estes têm para enriquecimento da discussão, uma vez que diversificadas são as multirreferências que compõem cada um (2008, p. 06).

Os alunos que melhor leem nas escolas, geralmente, são aqueles que retiram livros na biblioteca e que se interessam pela leitura.

Educação Infantil e a formação do leitor

A educação infantil é uma novidade na história brasileira como a primeira etapa da Educação Básica. Na Constituição de 1988, foi alcançado tal direito, em 1996, foi contemplada na LDB (Lei de Diretrizes e Bases). “As redes públicas do Brasil, hoje, têm o pré junto com a creche, é chamada de educação infantil e considerada como primeira etapa da educação básica” (FARIA, 2005, p. 120).

No Brasil, a escola tem um papel fundamental, assegurando às crianças, desde a educação infantil, o contato com livros, manuseando-os e se encantando com suas ilustrações, desvendando, de forma prazerosa, o universo das letras. Meirelles (2010), afirma que

para inserir a criança pequena no universo da leitura é preciso que o educador garanta o acesso a várias obras, gêneros e livros literários para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de atitudes e habilidades necessárias para a formação do leitor, e principalmente, que permita às crianças se envolver pelas histórias sem a preocupação de “ensinar literatura” (2010, s/p).

Olhar para as crianças e enxergá-las como leitoras e produtoras de textos desde a infância é a condição necessária para aceitarmos que já possuem essa capacidade e o potencial para avançar na apropriação das diferentes formas e maneiras de representar e expressar pensamentos e o conhecimento da pintura, da arte, da música, da dança etc.

A literatura é uma atividade de socialização que permite à criança entrar em contato com o código e suas estruturas. Seu contato deve surgir antes mesmo de se aprender a decodificação do código. Pela observação do adulto, ao ouvir uma história, ao perceber as rimas, as crianças passam a se interessar pelo universo das palavras e iniciam o percurso para tornarem-se leitores literários. No entanto, todas as leituras e produções das crianças são realizadas sob a supervisão e auxílio de um mediador, o professor, que faz as transposições de “subjetividade”, baseada na simbologia e imaginação, para “objetividade”, ou seja, para a escrita, decodificação e compreensão do código. Segundo Britto (2005):

Na educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a educadora se põe na função de enunciadora ou de escriba) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança [...] aprende a voz

escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. Somente assim podemos considerar que a alfabetização (ou o letramento) é uma condição fundamental da educação infantil (2015, pp. 18-19).

Para Aguiar (2004), as crianças que correspondem à primeira infância (0 a 5 anos) iniciam seu processo realizando pré-leituras, por ainda não estarem alfabetizadas. E é nessa fase pré-escolar que a criança desenvolve as habilidades e as capacidades que a tornarão apta para o aprendizado da leitura, por meio da construção de símbolos, do desenvolvimento da linguagem oral e da percepção, que a criança estabelecerá relações entre as imagens e as palavras. Ainda segundo a autora (2004), para esse nível,

Os interesses voltam-se, nesta fase, para histórias curtas e rimas, em livros com muitas gravuras e pouco texto escrito, que permitem a descoberta do sentido muito mais através da linguagem visual do que da verbal. Paralelamente, estão presentes as histórias mais longas, que falam das situações do cotidiano infantil e são lidas ou contadas pelo adulto (2004, p. 25).

Os níveis seguintes são o da leitura compreensiva, abrangendo as crianças em plena alfabetização (1º e 2º anos), o da leitura interpretativa, abrangendo crianças de 3º ao 5º ano, o da iniciação à leitura crítica, envolvendo jovens por volta do 6º e 7º ano, e o da leitura crítica, compreendendo alunos da 8º ano e Ensino Médio.

Outra estratégia para a formação do aluno leitor é a visualização, utilizada, muitas vezes, sem perceber. Na Educação Infantil, essa visualização é melhor explorada com o auxílio das artes, com a criação de desenhos, personagens, cenários etc., tornando real aquilo que está escondido no imaginário. Souza (2010) afirma que

Visualizar é, sobretudo, inferir significados [...] quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida (2010, p. 85).

Para Men Fox (2003, p. 28), os primeiros anos de vida são de grande importância na formação do futuro leitor, pois “os fundamentos da aprendizagem da leitura se estabelecem desde o momento em que a criança ouve os primeiros sons das pessoas falando, as letras das canções, os ritmos e repetições dos poemas e contos.” Assim, a leitura em voz alta, de um leitor para um não leitor, é uma estratégia utilizada com êxito no desenvolvimento da leitura. É ela que vai promover o encontro do texto com o futuro leitor. Segundo Giardinelli (2010):

A leitura em voz alta é para mim o caminho mais poderoso do fomento à leitura. É a via ideal, quase perfeita, para o estabelecimento de uma relação amigável com a leitura e com os livros, e, conseqüentemente, para o acesso ao conhecimento. Ainda mais, a leitura em voz alta é a chave para a educação e para o saber, para a construção de cidadãos responsáveis e de uma sociedade melhor (2010, p.113).

Ler com os ouvidos e escrever com a boca é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos na Educação Infantil. Ao ler com os

ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Conforme Farias (2005),

[...] Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interação, na interlocução, no discurso estrito organizado, [...], como também aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita e aprende as palavras escritas. Somente assim podemos considerar que a alfabetização (ou letramento) é uma condição fundamental da educação infantil (2005, pp.18-19).

Ler é um ato de generosidade, é um ato de afeto. De acordo com Abramovich (1997),

É ouvindo histórias que se sente emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, é viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve. (1997, p. 17).

Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa realizada tem caráter qualitativo e quantitativo, sendo sua escolha metodológica feita através de questionário. Gil (1999) relata:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (1999, p.128).

A metodologia utilizada contribuiu para levantar dados sobre a importância da literatura infantil na formação do aluno leitor. Para tal, foram escolhidas professoras de educação infantil, da Escola de Educação Infantil Pedacinho do Céu, da rede municipal de Ivoti, mais precisamente a escola em que trabalho. O interesse em pesquisar sobre esse assunto partiu das observações feitas durante trabalho em sala de aula como auxiliar de educação infantil.

O estudo deu-se através de levantamento bibliográfico, possibilitando uma abordagem histórica e didática do tema proposto. Gil (1999) explica que

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (1999, p. 65).

O contato com outros trabalhos desenvolvidos com a mesma linha de pesquisa que já se tornaram públicos através de publicações é feito através dos dados bibliográficos. A pesquisa bibliográfica tem por finalidade propor ao pesquisador um contato com tudo o que já foi escrito e dito sobre o tema proposto.

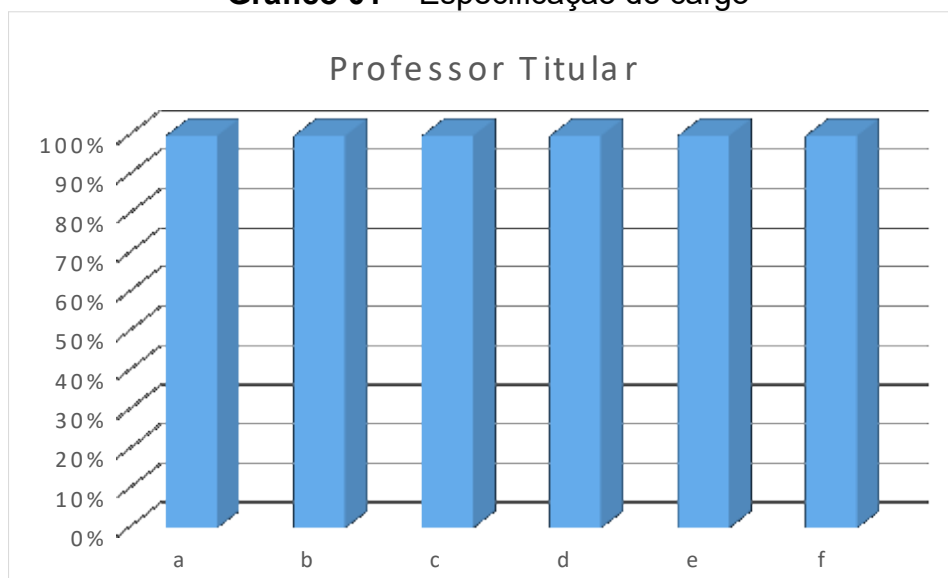
A coleta de dados para a pesquisa deu-se por meio de questionário, pois, assim, o entrevistado sente-se livre para responder por meio do anonimato. Para Lakatos (2010):

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (2010, p. 184).

Por intermédio dos dados obtidos, fez-se as análises de dados e as observações sobre a pesquisa, voltando o olhar para a importância da literatura infantil na formação do aluno leitor.

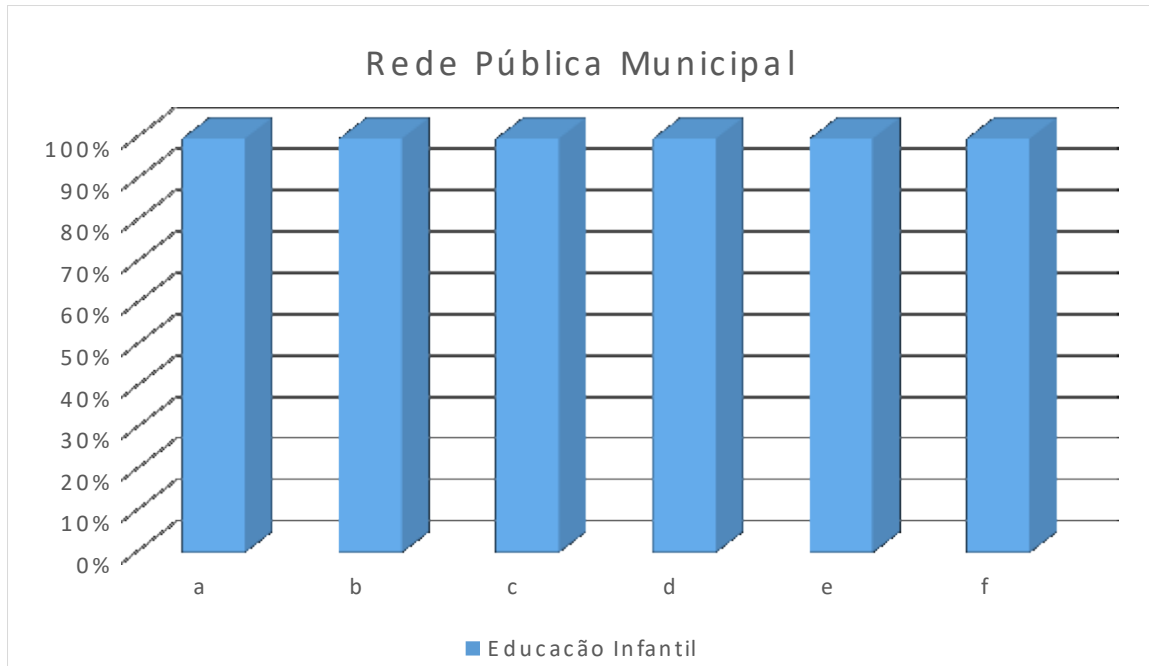
Percurso analítico

Gráfico 01 – Especificação do cargo



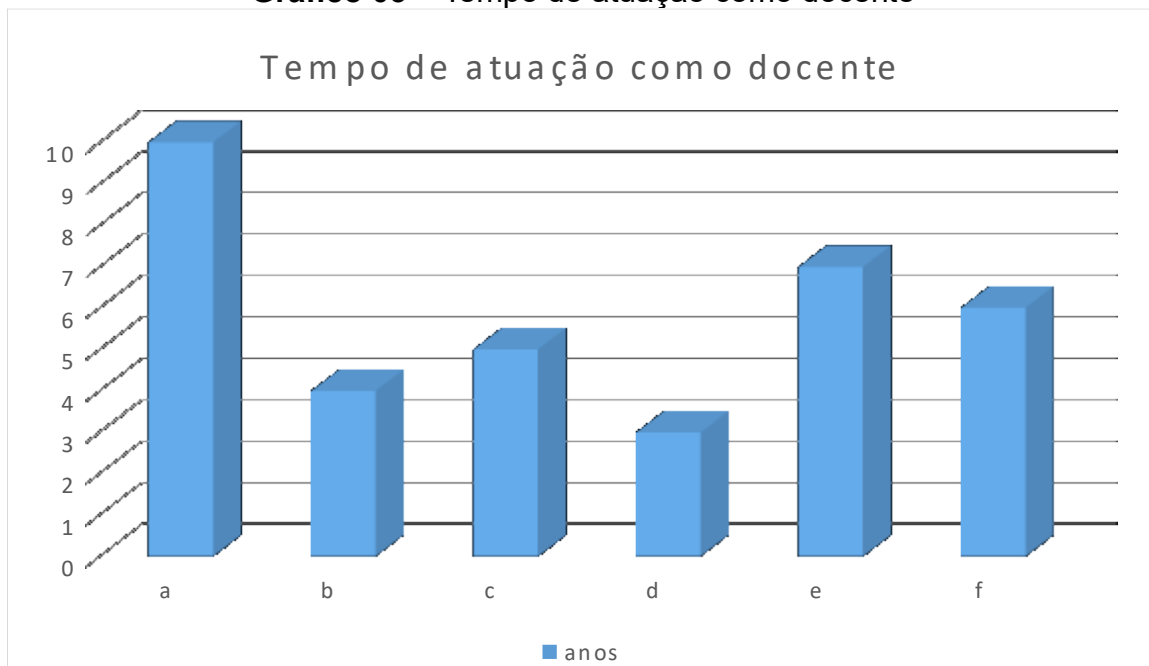
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 02 – Rede de ensino



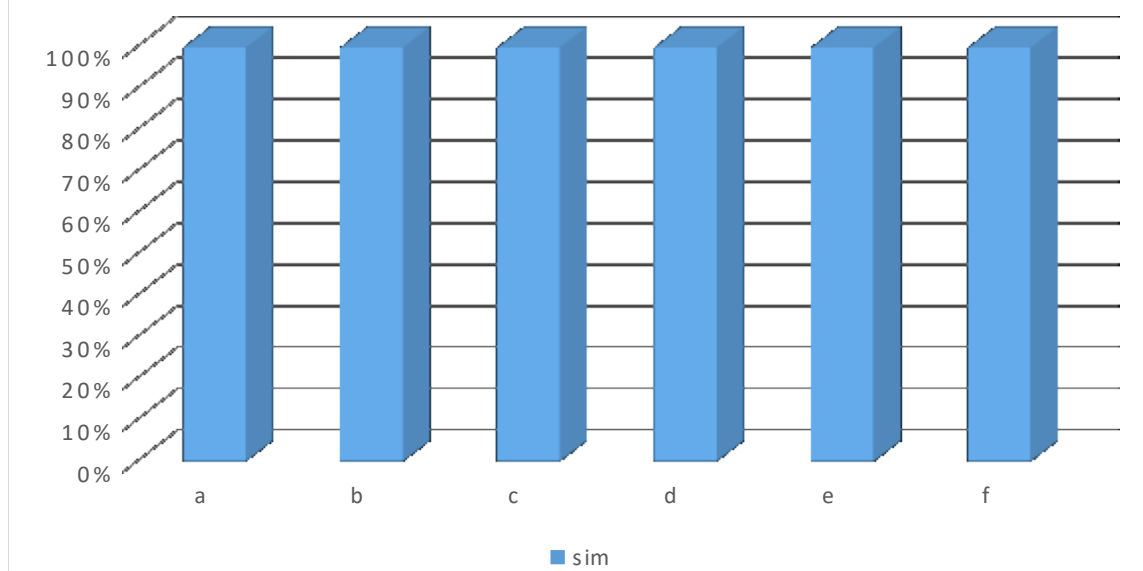
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 03 – Tempo de atuação como docente



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 04 – Você se considera um professor leitor?
Você se considera um professor leitor?



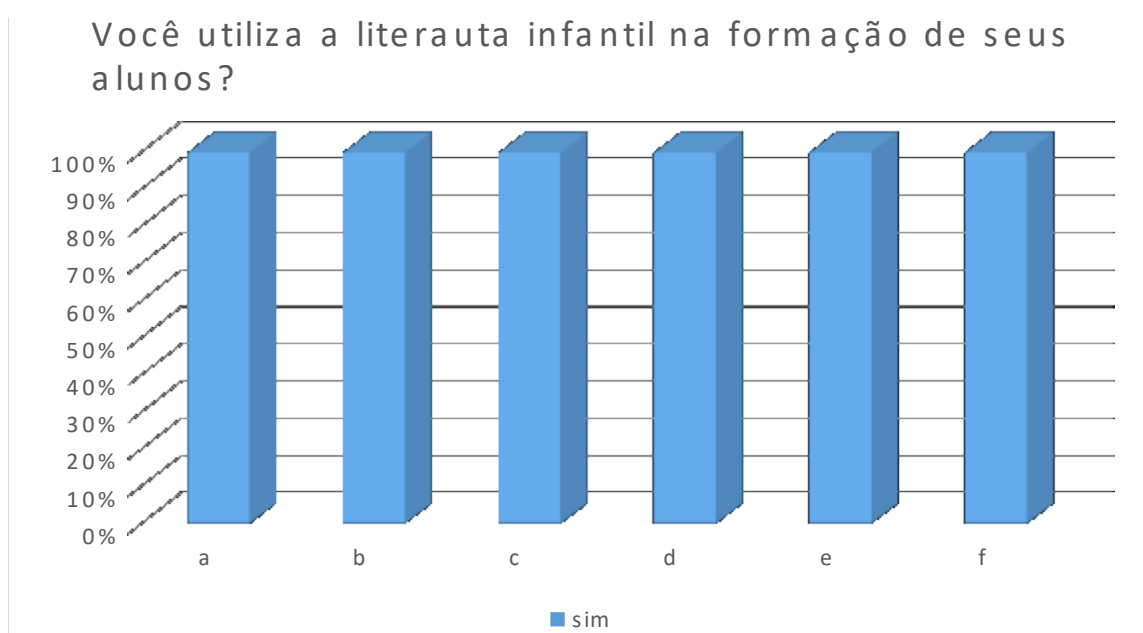
Fonte: Elaborado pela autora

Conforme dados estatísticos, através dos Gráficos 1 e 2, fica evidenciado que a pesquisa foi realizada na rede pública municipal, em escola de Educação Infantil e com professores titulares. No gráfico 3, foi evidenciado que 67% das professoras entrevistadas possuem mais de 05 anos de atuação em sala de aula como docente e 33% possuem menos de 05 anos de atuação em sala de aula.

O gráfico 4 demonstra em 100% as professoras assumidas professoras leitoras, o que facilita, e muito, seu trabalho. O professor que lê transpassa aos seus alunos o hábito da leitura, estimulando-os de forma tranquila e prazerosa.

A Literatura Infantil e sua importância

GRÁFICO 05: Você utiliza a literatura infantil na formação de seus alunos?



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 5 mostra que todas as professoras entrevistadas utilizam a literatura infantil na formação de seus alunos.

No questionário aplicado foi perguntado de que forma cada entrevistado acreditava que a Literatura Infantil influenciava na formação do aluno leitor na educação básica. Seguem as respostas dadas conforme numeração de a a f.

A – *“A Literatura Infantil influencia na formação do aluno leitor desde a mais tenra idade até a fase adulta. No seu desenvolvimento cognitivo e até mesmo no caráter.”*

B – *“A Literatura Infantil abre portas para possibilidades de aprendizado, estímulo à criatividade levando a criança a crescer sedenta por mais conhecimento, estimulando a necessidade de suprir suas curiosidades e indagações.”*

C- *“A Literatura Infantil é, certamente, o primeiro pilar para se construir o alicerce para um hoje, aluno. Porém, amanhã, um leitor em potencial. Acredito que, mais que o estímulo escola-professor mediador é a família e a forma como a mesma apresenta para a criança o universo da leitura que faz a diferença.”*

D – *“A Literatura Infantil contribui no sentido de expandir a capacidade imaginativa das crianças, bem como a percepção de sequências de fatos na organização das narrativas. É importante tratar a Literatura Infantil na primeira infância, pois é nessa fase que facilmente criamos hábitos nas crianças. Então, porque não aproveitar essa fase para criar um hábito que contribuirá para sua formação básica?”*

E – *“A Literatura Infantil influencia bastante, pois através da mesma, o aluno amplia seu vocabulário, aprendendo novas palavras. Desenvolve sua imaginação, pois diferente de um filme, já vem com uma ideia formada. Num livro você pode criar várias possibilidades acerca dos personagens ou do meio em que se passa a história. O hábito de ler deve ser desenvolvido desde a infância.”*

F – *“Acredito que é de suma importância incorporar as histórias nas atividades com as crianças, pois através destas, várias áreas do conhecimento vão se aprimorando, como a linguagem, a cognição e a socialização, instigando as crianças a se tornarem leitoras e entrarem no mundo letrado.”*

Diante das respostas dadas pelas professoras participantes, chega-se à conclusão unânime de que a Literatura Infantil é de suma importância na formação do aluno leitor, tanto no seu desenvolvimento cognitivo, imaginário, vocabular e até mesmo no seu caráter, como descreve a resposta A; e a supressão de suas curiosidades e indagações, conforme resposta B.

Outro fator que podemos destacar dentre as respostas é o hábito da leitura quando inserido desde cedo. Lê-se isso nas respostas C, D, E e F.

Também na resposta C, destaca-se a importância da família na formação do aluno leitor e a forma como essa a faz.

Outra pergunta pertencente ao questionário é qual a importância que o docente dá para a Literatura Infantil na sua prática/planejamento. Seguem as respostas dadas conforme sequência de a até f.

A – *“É muito importante que o professor se conscientize de trabalhar a literatura em suas aulas. Um professor que ama a leitura não tem como omitir tal responsabilidade.”*

B – “Uso como base para qualquer tema trabalhado. Gosto de oferecer materiais de leitura não só para familiarizá-los com as letras, mas também com a interpretação e leitura de imagens.”

C – “Certamente o pensar da leitura na prática do planejamento, em muitas vezes, fica como um apoio, se der tempo, para preencher ou finalizar um projeto uma prática apenas para ilustrar. Ao contrário da forma como fui apresentada ao mundo da leitura, acredito que o vocabulário, mesmo que o visual, a imaginação e o hábito de sentar para ler, acontece nos primeiros cinco anos de sua vida, ou não, caso essa prática não seja uma constante. Em muitas realidades percebemos o ‘cantinho da leitura’ na sala ou até mesmo em casa. Porém, por si só, esse local é apenas um lugar, não um momento para que se torne uma prática, uma vivência com sentido e, conseqüentemente, um significado verdadeiro que, caso não ocorra, a criança sinta falta.”

D – “Costumo trabalhar semanalmente com um livro, explorando-o conforme as temáticas a serem tratadas.”

E – “Acho muito importante a literatura como meio de ensino em sala de aula. As crianças adoram histórias, tanto em livros para manuseio ou em atividades dirigidas, quanto livros digitais.”

F – Não respondeu esta questão.

Na resposta A, fica evidenciada a conscientização do professor em trabalhar com a literatura infantil. Nas respostas B e D, a utilização de livros é feita semanalmente conforme tema trabalhado, atraindo a atenção dos seus alunos e despertando o senso crítico e o gosto pela leitura.

Observando a resposta C, podemos perceber importância de se ter um local para a prática da leitura. Um local que seja realmente utilizado para tal fim, não somente como um espaço para armazenamento de livros.

Outro fator importante que podemos destacar é o manuseio dos livros pelos alunos, conforme resposta E. Manusear um livro transmite uma energia positiva quase que viciante, o que transforma um simples toque em um livro em uma ponte ao mundo imaginário.

Todas as respostas são conscientes da importância que o professor tem em fazer um trabalho prazeroso para com seus alunos através da Literatura Infantil e que são responsáveis por criar situações para que o aluno tenha a oportunidade de interagir com textos.

Também é importante que a escola propicie a esses professores materiais e recursos para que desenvolvam um trabalho eficaz e, juntamente com a família, construam um mundo lotado de alunos leitores críticos.

Considerações Finais

No presente estudo, foi discutida a importância da Literatura Infantil na formação do aluno leitor e seu uso na rotina escolar. Foi possível conhecer a história da literatura infantil, bem como alguns de seus principais autores e suas contribuições para que esse gênero se expandisse e tornasse obras literárias além de seu tempo.

A Literatura Infantil é um recurso de incentivo à leitura e a formação de futuros e novos leitores. A escola, depois da família, possui um papel fundamental e relevante

mediando o aluno e a leitura, ampliando o processo já iniciado no ambiente familiar.

A leitura e a produção de histórias devem fazer parte da rotina das crianças, na qual as crianças, os pais e os professores podem descobrir juntos que, através da literatura, pode-se auxiliar na formação do caráter e no aprimoramento das competências e habilidades, tendo em conta que, quando contamos ou lemos uma história, estamos partilhando emoções e sentimentos perceptíveis às crianças.

O professor, por sua vez, assume importantíssimo papel nesse processo através do incentivo à leitura dentro e fora do ambiente escolar. Assim, família e escola andam juntas e conscientes de que a leitura é um processo contínuo que deve iniciar nos primeiros anos de vida da criança e se prorrogar para a vida toda.

Cabe ao professor fomentar e conduzir nos caminhos os futuros leitores ao hábito da leitura, alimentando a imaginação e o prazer pelo ato de ler.

O manuseio dos livros pelas crianças é crucial para que desenvolvam o gosto pelos livros. Assim, procuram as ilustrações que mais chamaram sua atenção, voltam ao pedaço da história de que mais gostaram, releem a história que mais agradou-lhes e que estimulam sua imaginação e criatividade.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil** – gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.
- AGUIAR, V. T. A Formação do Leitor. In: CECCANTINI, J.L.C.T., PEREIRA, R.F. & ZANQUETA JR., J. (orgs.) **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. Vol 2.
- AGUIAR, Vera Teixeira de (coord) *et alli*. **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. 4. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. 161p.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988. 109p.
- BRASIL, MEC Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília, 1998. v.3: Conhecimento do Mundo. P.119
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Mec, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundametal. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. Vol.1, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de educação fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1o e 2o ciclos). v.2. Brasília: Mec, 1997.
- BRITTO, L.P.L. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A.L.G & MELLO, S.A. (orgs.) **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93)
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. 4ed. São Paulo: Ática, 1991.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1983. 143p.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 18 ed. São Paulo: Ática, 1999

- FARIA, Ana Lúcia de; MELLO, Suely Amaral; (orgs). **O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância – polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a Ler: Propostas para ser uma nação de leitores**. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed . São Paulo: Atlas, 2010.
- LOBATO, Monteiro. **Obras Completas de Monteiro Lobato. A Barca de Gleyre**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. 93 p.
- MEIRELLES, E. Literatura, muito prazer. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo. Agosto, 2010.
- PAIVA, A.; RODRIGUES, P. C. A. letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: MACIEL, F.I.P.; MARTINS, R.M.F.(Orgs). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- RAIMUNDO, A. P. P. A mediação na formação do leitor. In: CELLI – **COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS**, 3., 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2007.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. **A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto**.
- SOUZA, F. E.; RICETTI, M. L.; OSTI, V. A. P. **A Formação Pelo Gosto da Leitura**. 2009.
- SOUZA, R. J. (Org.), ARENA, D. B., GIROTTO, C. G. G. S., MENIN, A. M. C. S. **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010.
- SOUZA, R. J. (Org.), ARENA, D. B., GIROTTO, C. G. G. S., MENIN, A. M. C. S. **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010.
- VIEIRA, L. A. **Formação do leitor: a família em questão**. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte.
- ZILBERMAN, R. **A Literatura infantil na escola**. 6. ed. São Paulo: Global, 1987.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003. 235p.
- ZILBERMAN, Rejina e LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. São Paulo: Global, 1986.

O DESPERTAR PARA A LITERATURA

Leticia Bocato Rodrigues*

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar a literatura como uma ferramenta valiosíssima para a formação de indivíduos pensantes e autônomos. É abordada a literatura como um direito que deve estar ao alcance de todos os seres humanos e, também, são expostos os "benefícios" que ela proporciona aos leitores assíduos.

Em seguida, é argumentado o porquê de não tratar a literatura como uma lista de leituras obrigatórias que os alunos devem ler para se formar na escola e, por último, é apresentada uma proposta de como despertar o interesse dos alunos para obras literárias. O artigo conta, ainda, com dicas de caminhos que podem levar os alunos a se interessar pela literatura clássica.

LITERATURA: UM PRIVILÉGIO PARA POUCOS?

A maioria das pessoas entendem que existem direitos imprescindíveis que devem estar ao alcance de todas as pessoas, como no caso da alimentação, educação e saúde, mas até que ponto elas compreendem que os seus semelhantes precisam de mais do que isso para ter uma condição digna de vida, de modo a desempenharem seu papel integral na sociedade? Acerca disso, Antonio Candido (1988), em *O direito à Literatura*, aborda os direitos humanos como direitos indispensáveis e nos faz refletir a literatura como sendo um deles. Segundo Cândido (idem),

(...) são bens incomparáveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (1988, p. 174).

Se pensarmos na literatura como essencial, veremos que ela não deve ser tratada com banalidade ou deixada para segundo plano. Deve estar presente na vida do ser humano desde a tenra idade até o amadurecimento completo de seu espírito. Embora a leitura deva ser incentivada desde a infância, nunca é tarde demais para se tornar um leitor diligente.

Ainda sobre a literatura ser um direito de todos, Magda Furtado, em "Clássicos ou contemporâneos? A mediação da escola na formação do leitor, declara: "Um

* Letícia é graduanda do Curso de Letras Português/Espanhol, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Este texto foi produzido a partir de um estudo que teve início na disciplina de Redação Acadêmica, ministrada pela Prof^a Dr^a Darlene Webler (FURG). Seu contato é: lehbcato@gmail.com

clássico é parte do patrimônio cultural de uma sociedade, o qual todos têm o direito de conhecer." (FURTADO, 2004, p. 102). Sendo parte da cultura, a literatura é imprescindível, portanto todos devem ter acesso.

Diante do exposto, pode ser que surjam alguns questionamentos acerca de o porquê ensinar literatura, de como despertar a curiosidade dos alunos e de como trabalhar com obras literárias. Sendo assim, é proposto o esclarecimento dessas perguntas a seguir.

POR QUE ENSINAR LITERATURA?

Pode ser que algumas pessoas tenham dúvidas se a literatura é realmente importante e de como ela contribui para a vida das pessoas. Acerca da importância de se ensinar literatura, Perrone-Moisés (2006), em "Literatura para todos", expõe que a falta dela traz consequências. A autora afirma que

(...) Sabemos todos que a raiz do problema está nos cursos básico e secundário, nos quais os alunos deveriam adquirir as competências mínimas exigidas para a leitura e a escrita. O estado calamitoso de nosso ensino básico e secundário é de conhecimento geral, e tristemente comprovado pelos resultados dos estudantes brasileiros em provas de âmbito nacional e internacional. E não apenas no que tange à linguagem verbal (2006, p. 18).

Segundo a autora, os alunos têm saído dos ensinamentos básico e secundário com deficiências na leitura e na escrita, e que isso repercute no baixo rendimento deles em provas de nível nacional e internacional. Sendo assim, a prática da leitura é algo fundamental para a formação escolar e para além dela, já que ela contribuirá não somente enquanto o aluno estiver na escola, mas também o auxiliará em provas para entrar para a faculdade e passar em concursos públicos, por exemplo.

A fim de convencer seus leitores de que a literatura é extremamente importante para a formação pessoal dos alunos, Perrone-Moisés (idem) traz seis motivos para se ensinar literatura:

Por que ensinar literatura? 1) porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura não há cultura; 2) porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; 3) porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; 4) porque a literatura é um instrumento de conhecimento e de autoconhecimento; 5) porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor das transformações históricas; 6) porque a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros tipos de texto não alcançam (2006, p. 27).

De acordo com ela, a literatura nos faz entrar em contato com a cultura, afinal é através dela que conhecemos a história de nosso país e aqueles que fizeram parte dela. Através da literatura, o leitor terá contato com uma linguagem que não só tratará

um significado, como também a sua significação, isto é, as palavras escritas no livro não apenas trazem o significado delas próprias como também a interpretação da mensagem que se quer passar, que vai além das palavras, mas que também é apresentada através de símbolos.

Além disso, a autora afirma que a literatura permite diversas interpretações, que podem ser encontradas em uma única obra. A literatura, além de contribuir com mais conhecimento, faz com que nós nos conheçamos e que formemos uma opinião sobre determinado assunto. O quinto motivo que a autora expõe está relacionado com a imaginação que a literatura proporciona e é por meio dela que a construção de sentidos e a visão de mundo é ampliada. Por fim, a literatura tem um modo único de se expressar, o qual não é possível em nenhum outro tipo de texto.

Sobre as contribuições da leitura, Bruno Meier (2011) em "Uma geração descobre o prazer de ler", reportagem da revista veja, alega que

Ler é indispensável para aqueles que querem se expressar bem: mostra as diversas possibilidades da língua, aumenta o vocabulário e enriquece o conhecimento. "É a forma mais eficiente de saber e de humanizar-se, colocando-se no papel do outro. Deixa a pessoa mais próxima da civilização e mais distante da barbárie", diz o escritor Miguel Sanches Neto, exemplo de cidadão que, mesmo num ambiente de pobreza material e cultural, buscou o melhor da literatura (2011, p. 106).

Para ele, a leitura desenvolve a habilidade de expressão, pois faz com que as pessoas conheçam as inúmeras possibilidades que a língua permite, além de que contribui para um linguajar mais rebuscado e expande o conhecimento. Meier cita o escritor Miguel Sanches Neto, o qual diz que o hábito de ler faz com que as pessoas sejam mais humanas, ou seja, que se coloquem mais no lugar do outro.

Ademais, além de compor a formação do aluno, a literatura contribui para o desenvolvimento de outras áreas como: compreensão de mundo, cargo profissional elevado, senso crítico aflorado, desenvolvimento de atividades cotidianas, interpretação de enunciados etc. Ademais, a literatura emancipa o homem, torna-o mais humano e prepara-o para o mundo.

LEITURA PRAZEROSA E NÃO OBRIGATÓRIA

O primeiro estímulo que se dá a um leitor em potencial é lhe oferecer uma leitura prazerosa, em que ele seja impulsionado a se aventurar na história que está prestes a ler. Muitas pessoas não têm o hábito de ler, porque tiveram uma experiência negativa na escola, sendo obrigadas a ler obras que ainda não estavam preparadas ou por terem sido pouco incentivadas.

Sobre a literatura ser prazerosa e não obrigatória, Furtado (2004) cita Ítalo Calvino para destacar essa perspectiva, conforme segue:

Para Ítalo Calvino, a escola deve fazer com que os jovens conheçam, "bem ou mal", um certo número de clássicos, fornecendo o instrumental para que mais tarde se façam as escolhas individuais, pois cada um de nós tem seus próprios clássicos. O problema está justamente nesse conhecer "bem ou mal", que tem servido como justificativa para que se defenda simplesmente a abolição da leitura dos clássicos na escola. Uma das alegações em favor dessa postura polêmica é que uma leitura obrigatória de textos distantes dessa contemporaneidade feita de imagens em que vivem imersos os jovens

leitores só serviria para bloquear o prazer da leitura, pelo descompasso temporal em que seriam jogados esses leitores inexperientes. Daí surge a ideia de "abolição" desse conhecimento dos clássicos pelos jovens leitores, tradicionalmente bem ou mal conduzido pela escola (2004, p. 99).

A autora afirma que forçar os alunos a lerem, ou seja, a conhecer por bem ou por mal obras clássicas não ajuda em nada e ainda alimenta a ideia de extinguir a literatura na escola. Ela diz que uma das afirmações que fazem quanto a abolição da leitura dos clássicos é de que ela está distante da realidade vivida pelos alunos, que hoje estão imersos em um universo feito de imagens. Ao final deste artigo veremos como podemos aproximar os alunos das obras literárias por meio de imagens e outros textos que estão no dia a dia deles.

Ainda com relação à leitura ser prazerosa, Bruno Meier (2011) afirma:

Ler é prazer. E, uma vez que se prova desse deleite, ele é mais e mais desejado. Basta um pequeno empurrãozinho (...) para que o leitor potencial deslanche e, guiado por sua curiosidade, se aventure pelos caminhos infinitos que, em 3.000 anos de criação literária, incontáveis autores foram abrindo para seus pares (2011, p. 100).

De acordo com ele, após o leitor ser instigado a ler e apreciar o gosto pela leitura, a vontade de ler crescerá cada vez mais. Desse modo, podemos ter a certeza de que, se a primeira leitura trouxer satisfação ao leitor, ele buscará novas leituras para se aventurar.

A leitura não deve ser forçada. Se os alunos se sentirem obrigados a ler, será pouco provável que eles leiam ou que sintam gosto pela leitura e, conseqüentemente, não desfrutarão da obra como deveriam. Embora, à primeira vista, possa parecer difícil saber o que os alunos estão pensando, aqui estão algumas dicas de como podemos incentivá-los e de como tornar a leitura prazerosa para eles.

Primeiramente, é preciso identificar por quais temas os alunos se interessam para, assim, poder relacioná-los a obras literárias. Também pode ser interessante deixar os alunos escolherem as primeiras obras que irão ler. Isso pode significar que a primeira leitura não será destinada aos clássicos, o que será, posteriormente, mediado pelo professor. Deixar os alunos escolherem o primeiro livro pode ser útil para que o professor conheça melhor seus alunos de modo a tomar ciência do nível de leitura em que os alunos se encontram, isto é, saber quais autores e livros os alunos já estão prontos para ler.

Com relação a estar preparado para ler certas obras e autores, Meier (2011) sugere que

Para quem não tem o hábito da leitura (e, entre os brasileiros, muitos não o têm), o projeto de se tornar um leitor sofisticado pode parecer inatingível – e tedioso, e cansativo (...). Mas imagine se, dez anos atrás, alguém pedisse a você que tomasse decisões com a carga de responsabilidade das que toma hoje, ou que manejasse os programas de computador que hoje lhe são habituais: impossível, assustador. Com a leitura, dá-se esse mesmo processo de aprendizado, cumulativo, e por que não, suave. Se atualmente a sua leitura preferida são os romances adocicados de Nicholas Sparks e outros autores do gênero, um livro como *Guerra e Paz*, de Leon Tolstoi, talvez pareça impenetrável (e chato). Ora, a saída simples e prazerosa é percorrer

um circuito menos acidentado. Passe antes por *Tess*, de Thomas Hardy, ou até por um conto breve como *Bola de sebo*, de Guy de Maupassant, um livro não apenas puxa outro, como prepara para o seguinte. Em um ano, ou dois, ou três, quando abrir de novo as páginas de Guerra e Paz, é provável que a leitura já lhe pareça agradável e instigante – e não mais um martírio (2011, p. 104).

O autor relaciona a preparação do leitor em relação à literatura clássica com as responsabilidades e habilidades que o indivíduo desenvolve ao longo dos anos. Para ele, estar pronto para ler determinado livro é essencial, pois, caso contrário, a leitura pode ser chata e "traumatizar" o leitor. Pode ser necessário estabelecer um percurso a ser percorrido, a fim de avançar níveis na leitura, isto é, ler livros mais difíceis de se compreender. O autor traça caminhos para cinco livros populares. Neste momento, atrevo-me a compartilhar parte de um desses caminhos traçados.

Um dos livros que Meier (2011) delinea o trajeto é a famosa coleção *Harry Potter*, de J. K. Rowling. Tendo como ponto de partida a série, o autor projeta dois caminhos que levam a autores renomados. A primeira direção está ligada à obra *Os doze trabalhos de Hércules*, de Monteiro Lobato e vai até *Os detetives Selvagens*, de Roberto Bolaño; *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa; *Kafka à beira-mar*, de Haruki Murakami; e *Coração das Trevas*, de Joseph Conrad. O segundo caminho parte da série *Sherlock Holmes*, de Arthur Conan Doyle, e chega a *Decameron*, de Giovanni Boccaccio; *As cidades invisíveis*, de Ítalo Calvino; *Moby Dick*, de Herman Melville; e *O leopardo*, de Giuseppe di Lampedusa. A esquematização do autor está no anexo 1.

Outra dica que pode ajudar a introduzir ou afirmar a leitura é trabalhar com textos menores, como, por exemplo, contos, fábulas, poesias, crônicas etc. Esses gêneros podem fazer com que o leitor se interesse em ler por serem mais curtos e isso, certamente, irá prepará-los para ler obras maiores, além de despertar neles a curiosidade para ler.

Vale salientar que os professores são os mediadores, portanto cabe a eles interligar os gêneros textuais para, desse modo, tirar seus alunos da zona de conforto e fazê-los avançar na leitura e amadurecer seu senso crítico por meio da leitura dos clássicos. Para compreender a obra e tirar proveito dela, os alunos precisam estabelecer uma conexão com o texto, por isso é importante dar um norte para o aluno com respeito ao tipo de obra que eles irão ler. Acerca dessa conexão entre o leitor e o texto e, também, com respeito ao esforço exigido dos alunos, Azevedo (2004) afirma que

É importante deixar claro: para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida (2004, p. 39).

Antes da prática da leitura, pode ser útil dar informações sobre o autor, contexto histórico e sobre a obra. Desse modo, situamos os alunos sobre o que estamos propondo que leiam e promovendo parte dessa comunhão entre eles e o texto. Outra técnica que pode ajudar a conectar o aluno com o livro que se pretende é apresentar textos do cotidiano deles que abordem o mesmo assunto, como veremos na próxima seção.

COMO DESPERTAR A CURIOSIDADE DOS ALUNOS PARA A LITERATURA?

Muito se ouve falar que a leitura está perdendo espaço para as novas tecnologias, pois as crianças e os jovens passam mais tempo conectados a aparelhos eletrônicos. Isso acontece, pois a vida por trás das telinhas é mais simples e eles não precisam fazer esforço nenhum para adentrar aquele mundo. Não é o que ocorre, por exemplo, no universo dos livros, em que é preciso usar a imaginação e a criatividade para poder fazer parte da história que está lendo.

Mas, e se unirmos o útil ao agradável? Com base nisso, encontramos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), a seguinte informação:

Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literária às formas culturais da sociedade (1998, p.71).

Desse modo, pode-se estabelecer uma relação entre os gêneros textuais que estão mais presentes no cotidiano dos alunos (memes, músicas, filmes, vídeos etc) e os textos literários. Nesse momento, pode ser que a pergunta "Como?" ecoe em seu pensamento. Aqui, encontra-se uma proposta de como estabelecer essa ligação entre os distintos gêneros, que pode ser facilmente aplicada nos anos finais e no Ensino Médio.

Para a apresentação da proposta foi selecionado, primeiramente, o conto "A moça tecelã", da autora Marina Colasanti, por ser um conto de fácil compreensão e que pode ser trabalhado com qualquer faixa etária, mudando apenas o enfoque a ser analisado.

Para fazer a ponte entre o texto literário e os textos de entretenimento, foram selecionados dois *memes*. O primeiro está escrito "É tão bom ficar sozinho, andar peladão em casa, cagar com a porta aberta... Eita Schopenhauer Não dá pra escrever isso não... Então coloca aí: 'Quem não ama a solidão, também não ama a liberdade: apenas quando se está só é que se está livre'." e o segundo que diz "Dizem que a solidão é tristeza mas eu fico no meu quarto sozinho e me sinto melhor do que nunca". O primeiro meme, que se encontra no anexo 2, traz a imagem e a fala do filósofo Schopenhauer¹, e a segunda, a imagem de um cachorro, presente no anexo 3. Ambos se relacionam perfeitamente com o conto e trazem a ideia de ser livre quando se está sozinho e de se sentir bem na própria companhia.

A ideia é começar a aula apresentando primeiramente o meme, por ser um texto mais curto e por estar presente todos os dias na vida dos estudantes. A partir da apresentação do meme, um debate pode ser iniciado e que só será concluído após a leitura da obra literária. Entre as perguntas que podem ser usadas como ponto de partida estão: O que é solidão? Como você se sente quando está sozinho? Em sua opinião, como você acha que podemos desfrutar de nossa própria companhia?

¹ Arthur Schopenhauer nasceu em Danzig, no dia 22 de fevereiro de 1788, e morreu em Frankfurt, no dia 21 de setembro de 1860. Ele foi um filósofo alemão do século XIX e ficou mais conhecido por causa de sua obra "O Mundo como Vontade e Representação" (1818), em que retrata o mundo fenomenal como o resultado da cega, insaciável e maligna vontade metafísica. Ele desenvolveu um sistema metafísico ateu e ético que ainda é descrito como manifestação exemplar do pessimismo filosófico. Schopenhauer via o amor como meta de vida, mas ele não acreditava que ele garantia a felicidade.

Logo após, será apresentada a música *Liberdade ou Solidão* do cantor e compositor Thiago Iorczeski, mais conhecido como Tiago Iorc, a qual está transcrita e se encontra no anexo 4. Essa música foi escolhida porque além de ser uma música atual, relaciona-se perfeitamente ao tema dessa proposta.

Como o próprio título sugere, a música traz a ideia de incerteza sobre a circunstância em que alguém se encontra, será liberdade ou solidão? A música retrata a figura feminina marcada através do pronome *ela*, que já é um ponto em comum com a obra de Colasanti. Logo no início, fala-se do desejo que "ela" tinha de ser livre; liberdade era o que ela mais queria. Essa pessoa desejava poder ir aonde quisesse e ser quem quisesse. A primeira menção sobre a incerteza entre tristeza e solidão está no quinto verso da letra da música, em que o eu-lírico diz que somente o tempo poderia dizer se a liberdade na verdade seria solidão. No décimo verso, fala sobre ser livre para encontrar motivo outra vez, o que também leva ao conto, pois a moça retratada no conto usa a sua liberdade de tecer para encontrar, mais uma vez, um propósito para a sua vida.

Com a exposição da música, os alunos estarão preparados para a leitura e debate sobre a obra literária. Por se tratar de um conto curto, a leitura pode ser realizada pelo professor em aula, ou individualmente pelos alunos e, após, ser discutida em conjunto.

Os temas solidão e liberdade se apresentam da seguinte maneira: a jovem moça, que tem por ofício tecer, vive em uma época em que as moças buscavam rapazes para casar, sem muita vontade de esperar esse dia chegar, ela tece com suas lâs um marido. Seu sonho é formar uma família com filhos, e no início da vida conjugal parece que o marido partilhava do mesmo anseio. Contudo, ao desenrolar da história, o marido começa a ser ganancioso, ele só pensa em obter bens materiais e a moça não fica contente com isso, e decide desfazer seu marido. Ela o espera dormir, desfaz toda a mansão que teceu e, posteriormente, o marido.

Após a leitura da obra, o debate que fora iniciado pode ser retomado, com o intuito de fazer os alunos refletirem acerca da obra e, também, de observar a compreensão que eles têm da obra para, desse modo, avançar na leitura de clássicos mais complexos.

O conto aborda, ainda, outras temáticas como: anseio, imaginação, relacionamento conjugal, trabalho, questão de gêneros, entre outros. Cada tema pode ser relacionado, de igual maneira, através de memes, músicas, tirinhas, charges e até mesmo vídeos (do YouTube ou TikTok), que se relacionam com o tema da obra escolhida ou que apresentem a obra ou ainda ser relacionado a filmes.

Considerações Finais

É de extrema importância estabelecer um caminho para os jovens estudantes quando se diz respeito à literatura, pois tentar impor a literatura para eles não é o melhor caminho. Ao se sentirem obrigados, os alunos podem, ao invés de desejar, enjeitar a leitura e esse pode ser um caminho sem volta ou um caminho que dará bastante trabalho para ser reconstruído.

Portanto, para que seja possível a mediação do professor, ele deve deixar que os alunos primeiramente leiam livros de sua preferência até que estejam prontos para ler os clássicos ou, então, fazer uma abordagem acerca da temática trabalhada na obra, com o intuito de "preparar o terreno" para receber a semente da literatura e florescer.

Nesse ínterim, os textos de entretenimento podem ser ótimos aliados na hora de introduzir um livro, pois os alunos conhecem aquele caminho que estão percorrendo.

Embora o meme usado possa ser um nunca visto antes, eles estão habituados com esse gênero e será de mais fácil compreensão para eles. E mesmo que a obra seja apresentada logo a seguir, eles já estarão situados quanto ao tema e poderão prestar mais atenção a ele, o que contribuirá muito para a compreensão textual.

Sendo assim, estabelecer uma relação com outras obras, como a exposta por Meier, também pode auxiliar o processo de amadurecimento de habilidades cognitivas e proporcionar um salto no processo de formação de leitores. É imprescindível que os professores e outras pessoas por trás do incentivo da leitura conheçam o terreno em que os alunos irão pôr os pés, para que, dessa forma, possam guiá-los e não simplesmente encorajá-los a fazer algo que eles próprios não têm a mínima ideia. Vale salientar que é excepcionalmente relevante respeitar o tempo de cada um nesse processo de leitura, compreensão e identificação.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (org). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DLC, 2004. p. 38-47.

BRASIL. Ministério da Educação. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - **LÍNGUA PORTUGUESA**. Brasília, 1998.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. São Paulo | Rio de Janeiro: Duas Cidades | Ouro sobre Azul, 2004.

Dizem que solidão é tristeza. Criar meme. Disponível em:
<<https://www.criarmeme.com.br/meme/52465>>. Acesso: 14 fev. 2021.

FURTADO, Magda. Clássicos ou contemporâneos? A mediação da escola na formação do leitor. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (Org.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade Letras da UFMG, 2004, p. 99-105.

MEIER, Bruno. Uma geração descobre o prazer de ler. **Veja**. São Paulo, v. 44, n. 20, p. 98-108, maio de 2011.

Memes por trás de frases filosóficas. Pinterest. Disponível em:
<<https://br.pinterest.com/pin/663155113881202576#imgViewer>>. Acesso: 14 fev. 2021.

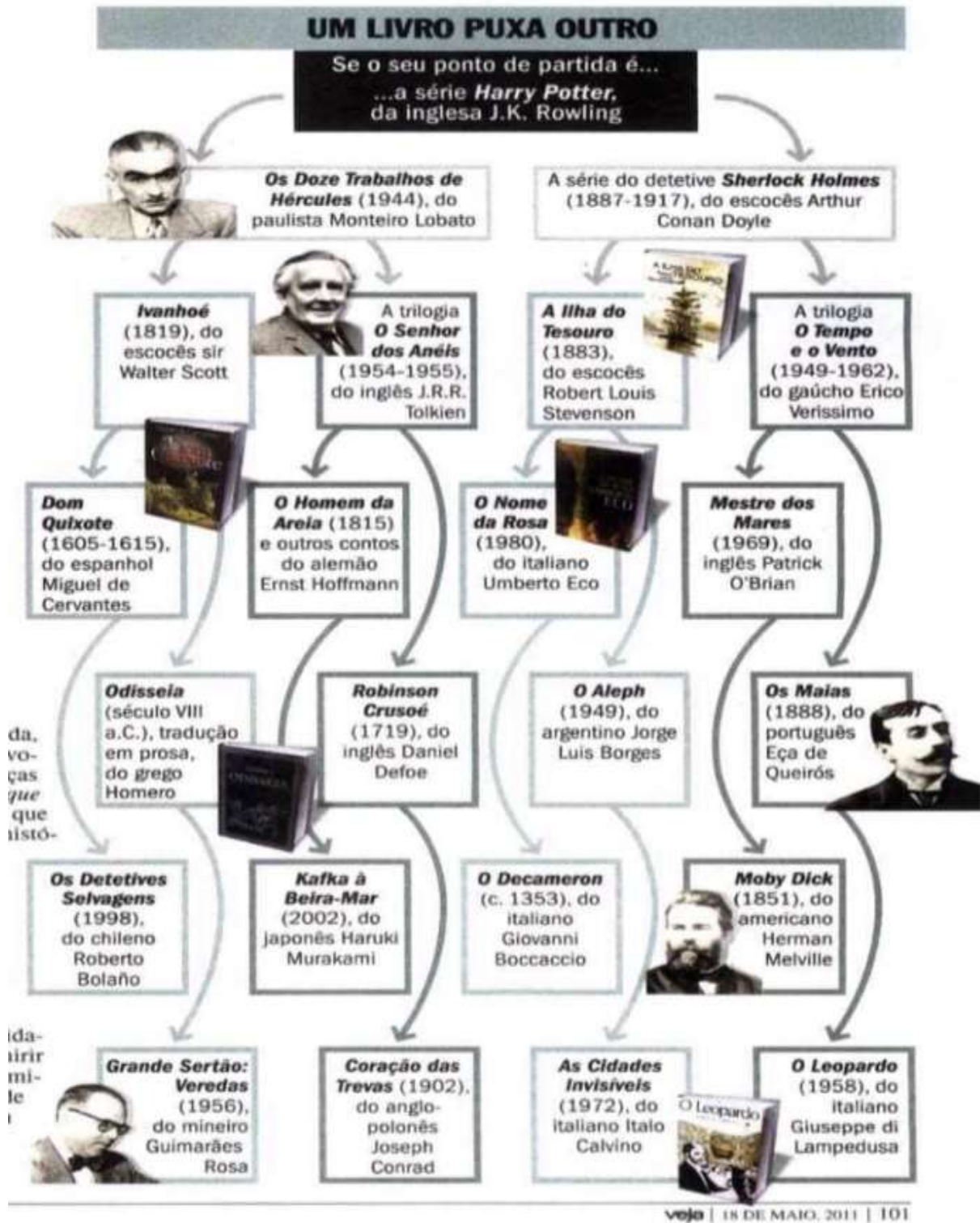
PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Literatura para todos*. In: **Literatura e Sociedade**. São Paulo, v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>>. Acesso em: 14 fev. 2021

IORC, Tiago. **Liberdade ou solidão**. Rio de Janeiro: Som livre. 2015. Duração: 3min.33.

ANEXOS

Anexo 1

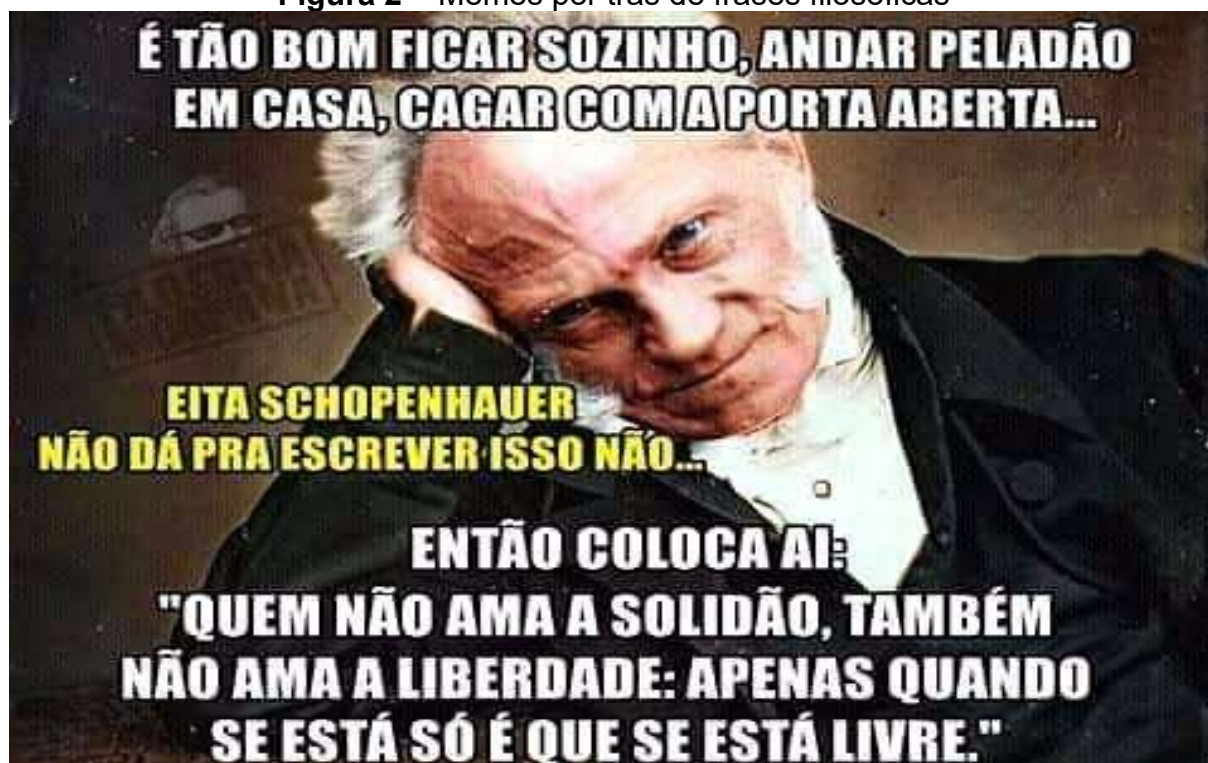
Figura 1: Um livro puxa outro



Fonte: Revista Veja, Maio de 2011

Anexo 2

Figura 2 – Memes por trás de frases filosóficas



Fonte: Pinterest

Anexo 3

Figura 3 – Dizem que solidão é tristeza



Fonte: Criar Meme

Anexo 4

Música: Liberdade ou solidão

Compositor: Thiago Iorczeski

Livre, era o que ela mais queria ser
Livre, pra ir e vir e ser o que quiser
Quando quiser e se quiser
Mas só o tempo só pra descobrir
Se a liberdade é só solidão
E só o tempo só pra descobrir
O que é ser
Livre, se já não faz sentido
Ou nunca fez
Livre, pra encontrar motivo outra vez
Mais uma vez ou de uma vez
E só o tempo só pra descobrir
Se a liberdade é só solidão
E só o tempo só pra descobrir
O que é pra ser
Livre, pra rir do que é ruim
Então chorar de feliz
Livre, não por acaso, acaso não condiz
Quando condiz com o que se quis
E só o tempo só pra descobrir
Se a liberdade é só solidão
E só o tempo só pra descobrir
O que vai ser
E só o tempo só pra descobrir
Se a liberdade é só solidão
E só o tempo só o tempo pra descobrir
O que é viver

TEXTOS DISSERTATIVOS ARGUMENTATIVOS NO ENSINO MÉDIO

Adriana Neves Pereira *

Breve Introdução

Esta pesquisa intitulada “Textos dissertativos argumentativos no Ensino Médio” tem como foco o processo de apropriação da ação argumentativa pelo aluno no ambiente escolar, considerando diferentes momentos de ensino e aprendizagem. Sua relevância está posta em nossa convicção de que esse processo possa ser aperfeiçoado e conduzido de modo consciente pelos educadores e educandos, na medida em que são criadas situações para reflexão, discussão e exercícios em torno do cunho persuasivo dos marcadores argumentativos e de como estes, por sua vez, contribuem para a produção de textos com habilidades argumentativas.

Na prática pedagógica, desenvolvemos a produção de textos argumentativos com o 3º ano do Ensino Médio, do noturno, do Colégio Estadual Deoclécio Ferrugem, uma escola pública. A escolha desse tema deu-se a partir da percepção da dificuldade que os educandos apresentaram na produção de textos dissertativos argumentativos. Dessa forma, organizamos o trabalho em dois momentos: no primeiro, realizamos uma abordagem tradicional de produção textual, seguindo as atividades previstas no planejamento da escola, focado apenas no ato de redigir textos; no segundo momento, desenvolvemos o processo de intervenção em sala de aula. Esta se deu com um grupo de 20 alunos que se inscreveram previamente para pesquisa, visto que buscamos alunos do terceiro ano do Ensino Médio e que tinham interesse em fazer o ENEM. Primeiramente, deixamos os alunos livremente para escreverem textos dissertativos – argumentativos de forma prévia, ou seja, sem um aprofundamento de conceitos e exemplos. Após essa primeira escrita, trouxemos conceitos e apresentamos os itens de investigação de nossa pesquisa, são eles: a) identificar os marcadores argumentativos utilizados nos textos; b) examinar as relações discursivas existentes, baseada no uso dos marcadores argumentativos e sua contribuição nas produções textuais dos educandos; c) verificar em que medida o uso de marcadores argumentativos contribuem, na organização, exposição e defesa de ideias. Cabe observar que esses ainda são aspectos problemáticos para a maioria dos estudantes.

Diante de tais objetivos e com o uso dos marcadores argumentativos, pretendemos estabelecer relações discursivas necessárias para a produção de textos argumentativos, favorecendo a apropriação de um gênero específico, bem como de suas marcas linguísticas.

Este estudo parte do ensino-aprendizagem da língua na educação básica,

* Adriana é graduada em Letras (FURG) e Pedagogia (FURG) e especialista em Gestão Escolar (UFRGS). É professora e diretora de escola na rede municipal de Glorinha/RS. Este texto foi produzido com base seu TCC de Letras, sob a orientação da Profª Drª Darlene Arlete Webler. Seu contato é: ananevespe@gmail.com

muitas vezes centrada na perspectiva prescritiva ou normativa, bem como numa perspectiva descritiva ou estruturalista, havendo pouco da prática de ensino sociointeracionista.

Tirar o foco do ensino da Língua Portuguesa somente na parte gramatical é um dos desafios que os educadores encontram, primeiramente, porque, muitas vezes, suas formações acadêmicas priorizam o conhecimento gramatical. Assim, buscamos uma práxis baseada na dimensão social da língua, tendo um ensino que propicie o crítico e uma análise interpretativa do que lemos e escrevemos. Nosso foco nesta pesquisa é desacomodar nossos alunos para que entendam ser a Língua Portuguesa um saber que não se limita somente ao conhecimento das regras gramaticais desconexas da interpretação e de uma formação linguística essencial para formação de um sujeito crítico e esclarecido. Perceber que é possível explorar a língua em outros aspectos como a argumentação, a persuasão e a retórica são o objetivo a ser buscado, podendo ser alcançado na hora de se produzir um texto dissertativo-argumentativo.

Formulou-se como objetivo geral da pesquisa enunciar e desenvolver a argumentação sobre o enfoque dos marcadores em textos dissertativos-argumentativos, no ensino da Língua Portuguesa. Dividindo os objetivos específicos em apresentar os marcadores para formação de texto argumentativo; realizar análise na construção argumentativa nos textos; e pensar os níveis de persuasão usados nas produções textuais da pesquisa. Após traçar os objetivos, realizou-se a pesquisa aqui apresentada.

Configurou-se com a abordagem qualitativa, tendo dados coletados e a pesquisa bibliográfica como base.

Sobre a História do Campo da Retórica

Uma das mais antigas das disciplinas humanas estudadas, a Retórica, na antiguidade clássica, era o modelo por excelência da educação. Sua origem se deu na Grécia Antiga, onde a oratória era de grande valia e prazer, pois era carregada de eloquência e estilo, repletas de conselhos, assembleias e discursos. Falar bem era importante e tinha um significado de status.

Fruto da genialidade e da capacidade de se expressar oralmente, a retórica passou a ser uma inspiração na plena utilização da palavra com fins persuasivos.

Tem-se como um dos grandes teóricos e propulsor de pensamentos a respeito do estudo da Retórica o filósofo Aristóteles. Para ele, a retórica é considerada como a primeira análise sistemática, teórica e prática sobre a arte da oratória e as técnicas de persuasão. Na sua visão, a argumentação se desenvolve com base na oposição entre o raciocínio analítico e o raciocínio dialético. Trata-se de um processo que se sustenta no funcionamento da opinião, assim, é necessária a defesa de teses por parte do orador ao ponto de persuadir o público ouvinte com o foco e o uso de argumentos consistentes e de uma boa apresentação.

O estudo da argumentação, na visão de Perelman, foi sistematizado em três partes: os pressupostos, os pontos de partida da argumentação e as técnicas argumentativas. E a sua ideia de retórica centra-se no conceito de auditório, ou seja, os destinatários de um discurso. Defende a argumentação como meio de promover uma adesão por intermédio da não coação, uma adesão do destinatário por suas próprias convicções.

O domínio da argumentação estabelece como base a verdade e a razão. Surgiu da genialidade da expressão oral, inspirada na plena utilização da palavra com

fins persuasivos. Perelman (2005) definiu como espaço de diálogo:

O orador, utilizando as premissas que servirão de fundamento à sua construção, conta com a adesão de seus ouvintes às proposições iniciais, mas estes lhe podem recusar, seja por não aderirem ao que o orador se apresenta como adquirido, seja por perceberem o caráter unilateral da escolha das premissas, seja por ficarem contrariados com o caráter tendencioso da apresentação delas (2005, p.74).

Levando em conta esse panorama geral e o fato de nossa pesquisa ser sobre a argumentação, situamos nossa abordagem de pesquisa com enfoque especificamente linguístico, ao nos concentrarmos no estudo de marcas argumentativas, como os operadores e os conectores. Assim, a argumentação em produção de textos argumentativos e a utilização de uma de suas marcas específicas, os operadores e os conectores, são nossos objetos de estudo.

A retórica e o texto dissertativo-argumentativo

O primeiro registro de texto escrito surgiu antes de Cristo, da necessidade de registro dos pensamentos e das experiências do ser humano. Um tipo de escrita rústica feita com objetos e formas que representavam o mundo real, sendo assim, o texto escrito adquiriu uma grande importância na rotina das pessoas. Presente em todas as áreas do conhecimento, seja na produção de resenhas, artigos, na elaboração de textos específicos conforme a área, na alfabetização e no ensino em geral.

Ao pensar nos textos existentes, podemos enumerar cinco tipos: descritivo, narrativo, dissertativo e/ou expositivo, injuntivo e argumentativo. Mas para os processos de avaliação, tais como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e vestibulares, os textos que são solicitados pertencem às categorias: dissertativo e argumentativo. Chamamos essa variação textual, de texto dissertativo-argumentativo, e este possui como característica principal o teor opinativo, no qual se busca defender um ponto de vista sobre um determinado assunto.

Pensar na redação de um texto desse estilo, necessita ter um conhecimento prévio sobre a argumentação, para que possa explicar, argumentar e persuadir o leitor/ouvinte, com o objetivo de formar a sua opinião, e, assim, convencê-lo de que a ideia defendida é a mais adequada e de que deve ser concebida por ele.

Saber redigir um texto dissertativo-argumentativo é indispensável para os alunos que almejam ter um domínio de produzir, ler e compreender textos de teor persuasivo e argumentativo. Sendo assim, tal objetivo só poderá ser alcançado com o desenvolvimento de um processo educativo, em que os alunos trabalhem sua capacidade de leitura e produção de textos dissertativos-argumentativos em sala de aula. Pois, somente através da Retórica, seremos capazes de realizar, com mais precisão, a persuasão pela palavra escrita.

Para alcançarmos essa meta, faz-se necessário um planejamento de texto (delimitação de tema, problema, hipóteses, tese) e a escolha de argumentos e recursos retóricos, com o foco em determinados auditórios, bem como de marcadores argumentativos.

Ao utilizarmos a língua, tentamos alcançar certos efeitos de uma ação/reação. Assim, escolhemos palavras e expressões e formamos ideias interdependentes para tal. De acordo com Koch (1992),

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos, há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais) (1992, p. 29).

Salientamos a importância dos marcadores para a construção da argumentatividade e na avaliação do comprometimento do escritor/locutor, assim os trataremos como marcas linguísticas características do texto argumentativo. Sendo que estes estão entre os organizadores textuais. Damos evidência a eles por serem os articuladores textuais e introdutórios argumentativos que direcionam o leitor/interlocutor à conclusão determinante. Silva (2004) os trata como os elementos linguísticos de construção do sentido.

São responsáveis pela estruturação e orientação argumentativa dos enunciados no texto. Quando compreendemos uma sequência relacionada por um conector argumentativo não deciframos apenas o seu significado, mas aplicamos ideias, visão de mundo, bagagem cultural que temos, relacionadas ao uso do conector para reconstruir o sentido do texto (2004, p. 9).

Enfatizamos esse ponto de vista por acreditarmos ser um caminho que propiciará ao aluno produzir textos com a funcionalidade das marcas linguísticas do âmbito argumentativo (tese/argumentação/conclusão) e de sua estratégia de persuasão.

É importante ressaltar que o ensino de textos argumentativos, de modo geral, dá-se nos anos finais do Ensino Fundamental, de maneira inicial, e se torna obrigatório no Ensino Médio, atribui-se essa obrigatoriedade ao amadurecimento cognitivo, presente na faixa etária de 15-16 anos, para um raciocínio de ordem analítica. Entretanto, segundo os estudos de Ferro (1997), esse tipo de texto, quanto mais cedo for introduzido no ensino da língua, mais precisamente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as condições de formar bons leitores/ escritores seriam maiores e melhores. Claro que essa sistematização necessita ser baseada na compreensão da língua como processo de interação. Conforme Ferro (1997),

Uma escrita para situações tipicamente argumentativas (baseada na linguagem oral) é na verdade adquirida precocemente, mas o progresso nesta linha contínua entre as idades 10-11 e 11 -12 anos, sendo que textos dos adolescentes apresentam maior número de marcas explícitas de argumentação (1997, p. 6).

Marcadores argumentativos

A nossa pesquisa tem a pretensão de avaliar a apropriação das marcas argumentativas na construção de estratégias de persuasão e do sentido do texto. Assim, a terminologia marcadores se refere aos operadores e aos conectores argumentativos.

Na medida em que sua funcionalidade é direcionada para a argumentação desejada pelo escritor/locutor, as relações se constituem discursivas ou argumentativas, escolhidas e delimitadas estrategicamente pelo escritor/ locutor.

Os marcadores, além de direcionar o enunciado, têm como funcionalidade a

articulação textual. Segundo Koch (2003), encadeiam segmentos textuais de qualquer extensão como: períodos, parágrafos, subtópicos, sequências textuais ou partes inteiras do texto. Assumem um importante papel de coesão sequencial e função enunciativa, além de permitirem o desenvolvimento do texto. Esse desenvolvimento textual deve ocorrer por meio de ordem textual, em que o primeiro momento se dará através de procedimentos recorrências e o segundo “por meio de sucessivos encadeamentos, assinalados por uma série de marcas linguísticas através das quais se estabelecem, entre enunciados, que compõem o texto, determinados tipos de relação (Koch 2004a), ponto de análise nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as reflexões sobre as oficinas e análises feitas apoiadas nos estudos históricos e atuais sobre textos dissertativos-argumentativos e seus marcadores trazidos por teóricos pesquisadores da língua, cabe ressaltar como estamos deixando a desejar no ensino da Língua Portuguesa, uma falha presente na sociedade e na própria sala de aula.

Buscamos discutir com esta pesquisa a argumentação do ponto de vista pedagógico sem deixarmos o teórico, com o objetivo de refletir a apropriação do gênero dissertativo-argumentativo e os marcadores por alunos do 3º ano do Ensino Médio. Tencionamos avaliar as habilidades de persuasão dos participantes da pesquisa ao produzirem um texto, observando, a interferência da metodologia de ensino e da proposta de trabalho.

Verificamos que, na primeira redação, a frequência de uso dos marcadores nas produções é de grande diversidade, apesar de não serem conhecedores da denominação deles. E que, após a apresentação, discussão e atividades com os marcadores como operadores e conectores, a reescrita teve um melhor desempenho. Esses dados nos propiciaram deduzir que a metodologia usada influenciará nos resultados obtidos.

Examinamos, então, que o funcionamento dos marcadores argumentativos e as relações discursivas no texto, após o terceiro encontro, demonstraram melhor resultado na organização textual como articuladores de oração, período ou pequenos textos. A leitura de outros textos discursivos durante as oficinas, bem como as inúmeras discussões sobre os aspectos linguísticos, as revisões das produções feitas e o uso dos marcadores foram determinantes para o resultado.

Assim, podemos destacar que

- Os marcadores e as relações discursivas fazem parte do vocabulário da língua dos participantes das oficinas, mas será a prática dessa relação que poderá ser aliada ao processo de ensino/aprendizagem do gênero em análise, pois a argumentação é um aspecto de organização do texto, por isso presente na língua.
- Marcadores presentes na oralidade estão presentes na escrita, mas os mais frequentes encontrados são: o só (operador) e o mas (conector). Mesmo depois de terem sido apresentados para uma boa diversificação de marcadores.

Didaticamente, consideramos as oficinas um caminho salutar para desenvolver um trabalho linguístico a partir do Ensino Médio, pois a metodologia sugerida à apropriação do gênero foi apreciada e obteve o retorno desejado. Mas, durante a aplicação da pesquisa, o desejo era estender este tipo de trabalho aos

alunos do Ensino Fundamental. Pensar nos encontros de maior número de encontros para este nível de ensino, acreditamos que traria uma melhora no ensino da língua e seria um facilitador aos futuros anos de ensino.

A pesquisa desenvolvida mostrou a validade das oficinas como sequência didática como metodologia de aprendizado.

Sabemos que a nossa pesquisa foi superficial no que diz respeito aos marcadores argumentativos. Assim, desejamos que o grupo de docentes busque realizar mais oficinas ou aulas extras que observem em gêneros orais e escritos estes, associando-os às relações discursivas em diferentes meios de comunicação.

Esperamos que esta pesquisa seja um ponto de partida para outras propostas de trabalho não só na área da Língua Portuguesa, mas também de ensino/aprendizagem.

Referências

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática: opressão? liberdade?** 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. 1. ed. Curitiba: InterSaber, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERRO, R.T. **Discurso Argumentativo: identificadores de marcas argumentativas na produção escrita de alunos de 4ª série**. Campinas, 104 folhas. Dissertação (mestrado em Linguística) Universidade de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 1997.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.

PERELMAN, Chaïm e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação – A Nova Retórica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

SARMENTO, Leila et al. **Português: literatura, Gramática e produção de texto**. 3. Ed. São Paulo: Moderna. 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

INFANTE, Ulisses. **Curso de Gramática: Aplicada aos textos**. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA

Karoline Freire Cruz*

1 BREVE INTRODUÇÃO

Referente às escolas brasileiras, constantemente se fala sobre a ineficácia do ensino das línguas estrangeiras na rede pública, especialmente se tratando da língua inglesa – o idioma com maior número de falantes no mundo e que, por isso, possui uma grande importância para a comunicação internacional –, que introduz os alunos a um nível básico e insuficiente do idioma, impossibilitado que aprendam o suficiente para, por exemplo, beneficiá-los em uma vaga de emprego.

Levando em conta a atual importância do saber desse idioma que cresce cada vez mais na sociedade, é fundamental que, tratando-se especificamente de escolas públicas, haja uma mudança capaz de tornar eficaz o aprendizado da língua em questão.

Em uma pesquisa desenvolvida pelo British Council, foram expostas algumas dificuldades que impedem o avanço do aprendizado da língua inglesa no país, com foco no contexto das escolas e na situação dos professores. Dessa forma, este ensaio acadêmico tem como objetivo expor e analisar os motivos pelos quais a aprendizagem da Língua Inglesa não apresenta resultados eficientes nas escolas da rede pública, buscando apresentar uma maneira efetiva de promover um melhor ensino do idioma e usando como referência a pesquisa elaborada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE para o British Council.

2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA

2.1 O Inglês e o contexto das escolas

Atualmente, com cerca de 1.268 milhões de falantes – somando nativos e pessoas de outros países que têm o idioma como segunda língua –, a língua inglesa é a mais falada do mundo, sendo utilizada para fazer acordos comerciais internacionais entre empresas, por estrangeiros como meio de comunicação ou para pedir informações em um país em que é visitante.

No Brasil, o ensino da Língua Inglesa está presente nas escolas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até o fim do Ensino Médio e, no que diz respeito ao ensino nas escolas da rede pública, existem problemas característicos da educação pública que atrapalham a eficácia das aulas, afetando todas as disciplinas e não só a de Língua Inglesa.

* Karoline é graduanda em Letras - Português/Inglês na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Seus temas de interesses estão voltados para a Literatura e a Língua Inglesa. Este texto foi produzido a partir de um estudo que teve início na disciplina de Redação Acadêmica, ministrada pela Profª Drª Darlene Webler (FURG). Seu contato é: thekarolfreire@gmail.com

Entre os problemas enfrentados, pode-se citar a falta de recursos didáticos, a situação precária das escolas, principalmente no que diz respeito à estrutura física, o excesso de alunos nas salas de aulas, o fato de que muitos estudantes, especialmente no Ensino Fundamental, apresentam dificuldade em ler e escrever e a desigualdade, que impacta diretamente a vida dos estudantes. De acordo com dados expostos pelo Plano CDE (2015), a desigualdade de conhecimento entre os alunos faz com que os professores retomem continuamente o ensino do verbo “to be”, de modo que as aulas não avancem, sempre reféns de um mesmo conteúdo, sendo, portanto, pouco eficientes e fazendo com que a maioria dos estudantes terminem o Ensino Médio sabendo pouco ou quase nada da língua inglesa.

2.2 O Professor

É fato que para o ensino de qualquer disciplina, o docente é muito importante e tem papel fundamental para o desenvolvimento das aulas.

Quando se tratando dos profissionais da Língua Inglesa, a partir dos dados do Censo da Educação Básica de 2013 relativos à área de formação dos professores de inglês, disponibilizados pelo British Council (2015, p. 11), os professores da área possuem alto nível de escolaridade, todos graduados no Ensino Superior, porém a maioria não possui uma formação específica na Língua Inglesa. Dos professores que ensinam inglês, apenas 39% têm formação em língua estrangeira, como mostra o quadro a seguir:

Área de formação dos professores de inglês com ensino superior	%
Letras - língua portuguesa	27
Letras - língua portuguesa e estrangeira	26
Pedagogia	14
Letras - língua estrangeira	13
Outros cursos	20
Total de professores com ensino superior	100

Fonte: Censo Escolar 2013

(BRITISH COUNCIL, 2015, p. 12)

Ainda de acordo com o British Council (2015, p. 10), a falta de especialização na Língua Inglesa pode ser um dos fatores que explicam a dificuldade de alguns professores com a própria disciplina, visto que grande parte dos professores de inglês são formados em Letras – Língua Portuguesa ou Pedagogia, além disso, 69% dos docentes afirmam ter alguma dificuldade ou limitação com a língua, citando como exemplo a falta de oportunidades para conversar em inglês ou a dificuldade com a língua falada.

Ademais, os salários baixos também são um grande problema a ser enfrentado pelos professores da educação básica. A baixa remuneração é um assunto recorrente ao falar sobre os docentes da rede pública. Para comparação, um professor de escola pública ganha em média R\$15,00 por hora-aula, enquanto professores da

rede privada ganham em torno de R\$26,00. Além de tudo, devido à falta de recursos didáticos, frequentemente os professores se veem na necessidade de tirar dinheiro do próprio bolso para investir em materiais a serem usados nas aulas.

Um quadro elaborado pelo British Council com base no censo escolar de 2017 mostra o perfil do docente de inglês da rede pública por região.

PERFIL DO DOCENTE DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL POR REGIÃO

	NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL	BRASIL*
TOTAL DE DOCENTES	5.060	14.641	6.114	24.689	11.841	62.250
PROPORÇÃO DE DOCENTES DO GÊNERO FEMININO	70,5%	67,5%	77,8%	82,4%	88,3%	80,1%
MÉDIA DE IDADE	40,7	40,8	39,0	42,5	41,6	42
COR/RAÇA**	49% pa 19,3% br 4,3% in 4,1% pr 0,7% am	30% pa 24,2% br 1,4% in 4,2% pr 1,6 am	31,4% pa 37,6% br 5,6% in 3,8% pr 0,7 am	19,8% pa 46,2% br 0,1% in 4,2% pr 0,3am	6% pa 80% br 0,2% in 2,2% pr 0,6 am	20,1% pa 48,9% br 0,2% in 7% pr 0,6 am
GRADUADOS	90,5%	90,1%	89,2%	96,3%	90,7%	91,6%
COM PÓS-GRADUAÇÃO	34,6%	47,8%	33,7%	36,5%	61,5%	40,5%
HABILITADOS EM INGLÊS OU LÍNGUA ESTRANGEIRA	41,6%	54,7%	42,3%	49,3%	57,7%	45,3%
EFETIVOS/ CONCURSADOS/ ESTÁVEIS	60,9%	64,1%	42,9%	63,7%	49,1%	60,7%

(BRITISH COUNCIL, 2019, p. 53)

No quadro acima, nota-se que, se comparado a outras regiões, os docentes da região Sul são mais habilitados em inglês ou língua estrangeira, apresentando também a maior porcentagem de professores pós-graduados e docentes do gênero feminino.

2.3 O ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa

Considerando o cenário e as condições das escolas brasileiras e as circunstâncias de trabalho dos professores de Educação Básica, é importante discutir os aspectos que urgem mudanças para fins de transformação/melhorias nas realidades enfrentadas pela comunidade escolar – de modo especial, alunos e professores.

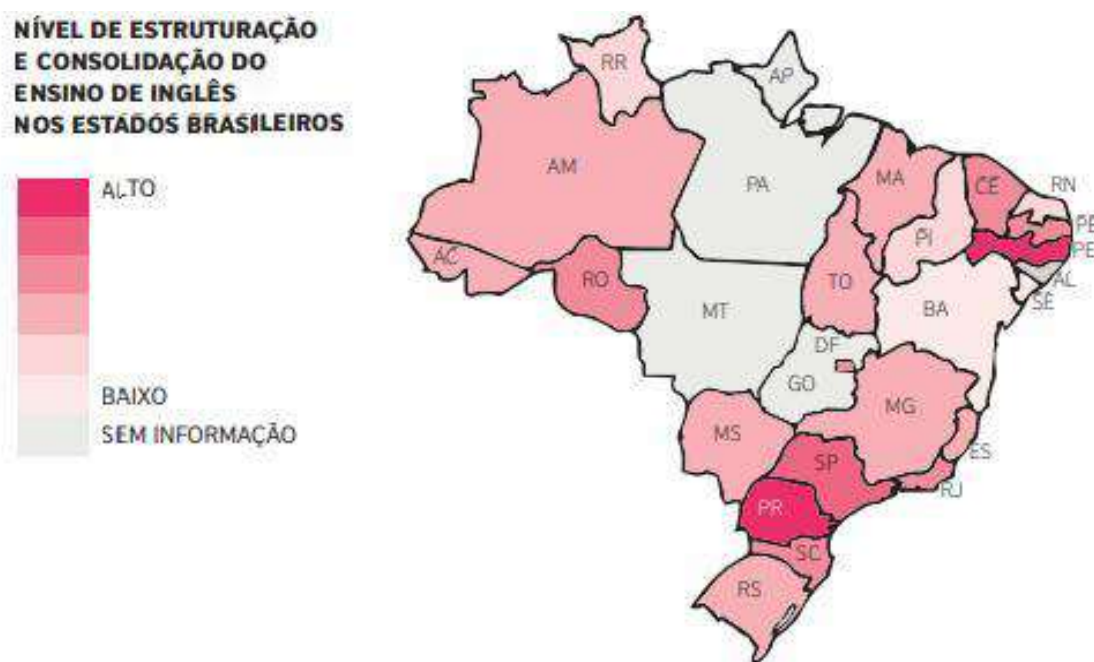
Para uma aprendizagem significativa do idioma em questão, é necessário o ensino de inglês como prática social, posto que torna a assimilação da língua mais significativa e, de tal modo, mais eficaz. No entanto, os cenários das escolas brasileiras não contribuem (ou permitem) que o processo de educação possa ser viabilizado dessa forma, sendo o ensino predominantemente sobre a estrutura gramatical do idioma inglês e, como apontado por estudos, tal perfil de ensino se torna maçante ao estudante e menos eficaz.

Segundo os professores entrevistados para a pesquisa do British Council, o *aprendizado da língua inglesa é importante para tornar os jovens estudantes cidadãos do mundo e para aumentar sua cultura geral*. Além disso, também é importante para o vestibular e para a inserção no mercado de trabalho.

Como possíveis meios de melhorar o ensino da Língua Inglesa na rede pública, os professores sugerem o aumento da carga horária das aulas de inglês, que são inferiores a outras disciplinas, turmas com menos alunos, visto que o excesso de alunos em sala de aula foi citado anteriormente como um dos problemas frequentemente enfrentados nas escolas públicas, dividir os alunos em turmas por níveis de conhecimento, de modo que se torne possível oferecer um ensino personalizado para atender aos diferentes níveis da língua, e oferecer melhores salários e planos de carreira aos docentes.

Outro fator importante para um melhor aprendizado da língua é inserir o inglês nas escolas a partir do Ensino Fundamental I, de acordo com o British Council (2015, p. 18), 84% dos docentes defendem a obrigatoriedade do inglês nos anos iniciais para que as crianças comecem desde cedo a ser alfabetizadas em dois idiomas.

Atualmente, Paraná e Pernambuco são os únicos estados que apresentam um alto nível de estruturação e consolidação do ensino de inglês.



(BRITISH COUNCIL, 2019, p. 16)

A partir do mapa acima, percebe-se que, das 27 unidades federativas do país, a maior parte apresenta nível mediano de estruturação e consolidação do ensino da Língua Inglesa. Seguindo Paraná e Pernambuco, São Paulo é o terceiro estado a apresentar um nível aproximadamente alto na qualidade de ensino do inglês. Amapá, Pará, Mato Grosso, Goiás, Distrito Federal e Alagoas não apresentam informação no quadro.

2.4 O futuro do Inglês na rede pública

Foi em 2020 que o ensino do inglês se tornou obrigatório nas escolas públicas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. A partir da

Lei nº 13.415/2017, o Ministério da Educação (MEC) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, entre as mudanças estabelecidas, foi definida uma nova organização curricular, tornando obrigatório o ensino das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa e possibilita que os estudantes escolham o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos.

Ao implantar o Novo Ensino Médio, que tem como obrigatório o ensino da Língua Inglesa, o MEC, de acordo com seu site oficial, tem como objetivo “garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade”.

A partir disso, com base nos últimos anos e em todos os desafios enfrentados pelos docentes e estudantes na rede pública de ensino, é difícil saber o que se esperar do futuro dessa disciplina. Sobre isso, Leffa (2003) diz que

a maior dificuldade em se falar sobre o futuro do ensino de inglês é a constatação de que o futuro está se tornando cada vez mais imprevisível. As duas razões geralmente apresentadas para essa imprevisibilidade são a) a ideia de que o futuro é apenas uma projeção presente e b) a convicção de que as mudanças atualmente estão acontecendo de modo mais rápido do que aconteciam antes (2003, p. 226).

Sabe-se, porém, que, para um ensino eficaz do inglês no futuro, é necessário que seja feito um maior investimento do governo na área da educação – 2020 foi o ano com menor gastos com a educação básica desde 2010; com o investimento necessário, torna-se possível proporcionar melhores ambientes de estudo, investir na especialização dos docentes, fornecer mais materiais didáticos e modernizar as salas de aulas, proporcionando um ambiente menos técnico e mais interativo, criando mais oportunidades que atraiam o interesse dos alunos e faça-os ser mais participativos nas aulas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na abordagem apresentada neste texto, é possível reconhecer que os problemas presentes ao ensinar a Língua Inglesa estão associados a dificuldades há muito tempo presentes na rede pública. A falta de materiais didáticos para ministrar as aulas, a baixa remuneração dos docentes e a desigualdade social e econômica, bem como a desigualdade de acesso ao conhecimento que afeta diretamente a vida dos alunos e, dessa forma, suas vontades e capacidades de aprender, são dificuldades há muito enfrentadas tanto na disciplina de Língua Inglesa, quanto em outras disciplinas.

A obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa em escolas públicas e privadas, como estabelecido pelo MEC, é o primeiro passo para um ensino mais eficaz da língua, o que tem implicações, como a priorização da educação com investimentos de Estado, a necessária melhora na rede pública de ensino brasileiro, a priorização das condições de trabalho dos profissionais de educação e as ações de valorização social da educação.

Faz-se necessário maior investimento na educação pública, que permita distribuir o grande número de alunos em mais turmas e acabar com o excesso nas salas de aulas. Além disso, também é necessário investir mais na estrutura das

escolas, que, muitas vezes, encontram-se em situações precárias, tanto na sua infraestrutura quanto nos recursos didáticos. Outra mudança necessária é que todos os professores de inglês tenham formação em nível superior, ou seja, graduação e/ou pós-graduação específica em sua área de atuação.

Dessa forma, de modo geral, pode-se dizer que o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa na rede pública possuem um futuro promissor, entretanto ainda é necessário que muitas mudanças ocorram para que os jovens saiam do Ensino Médio sabendo, pelo menos, inglês intermediário, de modo que possam utilizar o conhecimento da língua para benefício próprio ao longo de seus anos futuros.

Referências

BRITISH COUNCIL. **Políticas Públicas para o Ensino de Inglês: Um Panorama das Experiências na Rede Pública Brasileira.** 1ª Edição. São Paulo: British Council, 2019.

BRITISH COUNCIL. O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA. **Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE.** 1ª Edição. São Paulo: British Council, 2015.

LEFFA, V. **O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência.** In STEVENS, C.M.T, CUNHA, M.J.C. (orgs.) Caminhos e Colheita na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB. 2003 p. 225-250

SOBRE OS/AS AUTORES

Darlene Arlete Webler

Darlene é doutora em Letras – Estudos da Linguagem, na especialidade Teorias do texto e do Discurso, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). É docente vinculada ao Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), integra o Comitê Diretivo de Inovação e Tecnociência Solidária da FURG e o Comitê de Extensão da FURG, e, atualmente, exerce a função de vice-diretora da FURG – Campus de Santo Antônio da Patrulha. É coordenadora do Programa Nas Trilhas do Empreendedorismo Social da FURG-SAP e do OCEANTEC SAP – Solidário, proponente de diferentes projetos de ensino, pesquisa e extensão, entre os quais se destacam “Círculo de Leitura – Livros, vidas, histórias e memórias”, “Escrita Acadêmica”, “Socializando Ideias em Tempos de Pandemia”, “Português para venezuelanos – a inclusão pela língua” e “FURG-SAP Portas Abertas”. Seus temas de interesse são: Análise do Discurso Francesa, Condições de Produção e Práticas Discursivas; Autogestão e Cooperativismo; Ensino, Linguagem, Leitura; Formação Continuada e Educação Popular.

Sthefani da Silva Santos

Sthefani, atualmente, cursa a Licenciatura em Ciências Exatas com Ênfase em Química, na FURG – Campus de Santo Antônio da Patrulha (FURG-SAP), tendo cursado no Ensino Médio o Curso Normal – Magistério (2015-2018), com experiência na Educação Infantil (2018-2019). Integra o Conselho do Campus da FURG-SAP como representante discente (2021). Atuou como bolsista voluntária e remunerada no Projeto de Extensão Cultural *Círculo de Leituras - Livros, Vidas, Histórias e Memórias* (2020-2021). Participa de diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária, como voluntária, entre os quais se destaca a *Mostra de Ciência e do Conhecimento de Santo Antônio da Patrulha*. Atualmente, é bolsista CAPES do projeto de Extensão Residência Pedagógica.

Cláudia Brandão Schwab

Cláudia Brandão Schwab é servidora pública federal, na RFB, há 30 anos. Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), em 2010 e bacharel em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e 2014, possui especialização em Ensino de Língua e Literatura: Teoria e Prática pela FURG (UAB) e se dedica aos estudos cemiteriais. Destaca-se a publicação de sua autoria: *O Cemitério Civil de Santa Vitória do Palmar: potencialidades do turismo cidadão para um espaço de memória*, em 2014, como TCC no Curso de Turismo pela FURG – Campus de Santa Vitória do Palmar.

Ângela Inês Maieski

Ângela é graduada em Ciências Sociais (FEEVALE), especialista em Língua, Literatura e Ensino: Teoria e Prática (FURG). Como professora da rede pública estadual, entre 2002 e 2020, no município de Novo Hamburgo, atuou na Educação de Jovens e Adultos/EJA e nos anos finais do Ensino Fundamental, ministrando aulas nas disciplinas de Sociologia, História, Geografia, Ensino Religioso e Projeto de Vida ao longo do tempo. O gênero *Charge* sempre fez parte das atividades nas diferentes disciplinas, por sua apresentação concisa, seu conteúdo cotidiano e contemporâneo, seu perfil crítico e as possibilidades de interpretação, relacionando fatos a temáticas ministradas em sala de aula. Assim, o texto que constitui capítulo, neste livro, foi elaborado a partir do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na área das linguagens em curso de especialização supracitado, em que Ângela pôde fazer trilhar um percurso teórico-metodológico sob a ótica dos estudos discursivos, sendo que o objeto de análise foram charges sobre o chefe do Estado Brasileiro publicadas em meios de imprensa internacional.

Mailson da Silveira Porto

Mailson é professor do Ensino Fundamental dos anos iniciais até os anos finais, em Novo Hamburgo, com atuação nas disciplinas de Matemática e apoio à inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Dado seu perfil de busca por formação continuada e interesse pelas questões de ensino e de linguagem, optou por fazer o Curso de Especialização em *Língua, Literatura e Ensino: Teoria e Prática* pela FURG. Como objeto de estudo do seu trabalho de conclusão de curso (TCC), assumiu o desafio de desenvolver uma pesquisa sobre as relações entre discurso, linguagem, poder e cidadania. Sendo assim, debruçou-se sobre notícias falsas como instrumento de manipulação e de persuasão da opinião pública, tecendo análises e reflexões acerca de sua utilização discursiva e argumentativa, enquanto instrumentos de manipulação e de dominação durante a pandemia.

Cássia Tamires Pereira da Silva Dhein

Cássia é graduada em Letras – Português/Espanhol (FURG), sendo professora e diretora de escola, em Presidente Lucena, um pequeno município ao pé da Serra Gaúcha. É mãe, mulher e profissional dedicada, divide a vida entre trabalho e família, mas não deixa de ler um bom livro e manter-se informada quando o assunto é Educação. De hábitos e vivências urbanas, até há poucos anos, dada sua origem e residência na capital do RS, optou pela tranquilidade e qualidade de vida no pequeno e pitoresco município, fortemente marcado pela cultura germânica, hábitos, saberes e dialeto alemão presentes no cotidiano dos moradores. Vivenciando experiências marcantes em sua trajetória no novo município, observou a necessidade de investigar e apropriar-se da história daquela gente que tanto a inquietava. Aprendeu a respeitar e entender os hábitos, costumes e limites dos habitantes daquele que, mal sabia ela, tornar-se-ia o seu lugar favorito.

Tânia Jurema Flores da Rosa Aiub

Tânia é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atualmente, desenvolve seu Pós-Doutorado em Letras na mesma Universidade. Atua na área de Estudos da Linguagem com especialidade em Teorias do Texto e do Discurso, linha de pesquisa em Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas. É coordenadora do Grupo de Pesquisa NEET (Núcleo de Estudos sobre Educação e Tecnologia) e membro da American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP).

Luana de Gusmão Silveira

Luana é mestre em Letras, na área de Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e graduada em Letras – Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). É docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), no Câmpus Garopaba, onde atua no desenvolvimento de cursos e projetos de pesquisa e extensão voltados à formação continuada de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco nas práticas de leitura e escrita. É líder do Grupo de Pesquisa em Linguagens e Imigrações, cadastrado no CNPq.

Marizete Bortolanza Spessatto

Marizete é doutora em Educação, com estágio de doutoramento na *Università Degli Studi di Padova-Italia* e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente, é docente do Centro de Referência e Formação e EaD-Cerfead, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), onde desenvolve pesquisas na área de formação de professores e integra o Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Rede ProfEPT. Participa de projetos de pesquisa e de extensão voltados à leitura e escrita de estudantes da Educação Básica. Desenvolve pesquisas junto ao VARSUL de Santa Catarina, desde 1999, com ênfase na investigação da interferência dos dialetos italianos na fala e na escrita em português da população residente no Oeste de Santa Catarina.

Vanessa Orsi Cechinatto

Vanessa é professora, apaixonada pela educação e inquieta por excelência. Já trabalhou com crianças de todas as idades, desde o berçário até os anos finais do Ensino Fundamental, nível no qual atua hoje. A maior parte da sua atuação deu-se na disciplina de Língua Portuguesa, sua área de formação. Sempre muito interessada pelos processos de aprendizagem das palavras, aprofundou seus estudos com especializações em *Alfabetização* pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e em *Língua, literatura e ensino: teoria e prática* pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), onde desenvolveu o trabalho de conclusão de curso (TCC), a partir do qual foi produzido o texto que se constitui um dos capítulos deste e-book. Vanessa

sonha com o dia em que todos os estudantes tenham oportunidades significativas de aprendizagem.

Ângela Plath da Costa

Ângela é graduada em Letras (FAPA), especialista em Estudos Linguísticos do Texto (UFRGS) e mestre em Teorias do Texto e do Discurso (UFRGS). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino na cidade de Canoas (RS), onde também atua como multiplicadora da GetEdu. É organizadora de 'Escrita a quatro mãos na Escola Barão de Mauá (RS)' (Vol. I-2019, vol II-2020 e vol III-2021), 'Coletânea de Rimas' (2020), com produções textuais dos anos finais, autora de 'CIATESNA DEGRAN, deslocamentos de sentidos e sujeitos e práticas rurais em Viamão (RS)' (2019), com interface discursivo/literária e coautora de 'Vivências do Futebol' por André Baratz' (2021), no gênero entrevista.

Luana Maria Schmitt

Luana é graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter (2014), especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-2016) e especialista em Língua, Literatura e Ensino: Teoria e Prática também pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG-2020). Atualmente, é professora da rede municipal de Novo Hamburgo. Sua experiência é na área da educação como docente da Educação Infantil e Ensino Fundamental, alfabetização e também na coordenação pedagógica na Educação Básica, atuando diretamente com professores e estudantes.

Gabriela Bock

Gabriela iniciou, em 2017, sua trajetória acadêmica na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no Curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol, que concluiu em 2020. Transitou pelas áreas da pesquisa a respeito da avaliação no Ensino Superior, atuou no projeto Acolhimento Intercultural e foi bolsista no projeto de ensino e extensão universitária Curso Escrita Acadêmica. No decorrer da licenciatura, desenvolveu interesse pela área de aquisição de línguas e linguística aplicada. Em 2021, ingressou no Mestrado em Letras na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na linha de pesquisa Aquisição, variação e ensino, e no Curso de Especialização em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa na FURG.

Fernanda Xavier Baes

Fernanda é graduanda de Letras – Português, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no Campus Carreiros. Participa do projeto Residência Pedagógica, em que atua como professora residente em uma escola na cidade de Rio Grande. Sua paixão pela Literatura é motivação para se aprimorar em buscar novos conhecimentos no campo dos estudos literários e da crítica literária. Tem como objetivo se especializar na área da Literatura com foco nas vozes femininas na Literatura. Curiosa sobre o

gênero lírico e a voz lírica do mencionado gênero, foi lendo e analisando os poemas de Florbela Espanca. A partir dessas leituras e análises é que surgiram indagações sobre as vozes que são possíveis observar nas poesias. Assim, o capítulo desta publicação toma como objeto central as vozes presentes na poesia de Florbela Espanca.

Karla Viviane Staudt

Karla, atualmente, é professora de séries iniciais do Ensino Fundamental e docente-articuladora do Espaço Virtual de Aprendizagem Multimídia da rede municipal de São Leopoldo. É graduada em Letras – Português e Espanhol e suas respectivas Literaturas pela Universidade Feevale (2007) e em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL-2018). Kursou as seguintes especializações em: (a) Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba/FAFIPA (2011), (b) Neuropsicopedagogia Clínica pelo Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação (CENSUPEG-2012), (c) Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG-2018) e Língua, Literatura e Ensino – Teoria e Prática pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG-2020).

Deise Tainara Engel

Deise é graduada em Letras – Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e especialista em Gestão Escolar pela Universidade Positivo e pós-graduanda em Educação Continuada (CPAD) pelo Instituto Federal Sul Rio-Grandense (IFSUL). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino na cidade de Dois Irmãos/RS. Trabalhou na Educação Infantil, durante quatro anos, na cidade de Ivoti/RS, o que possibilitou a visão do quanto a leitura influencia na educação da criança desde muito cedo. Observou que os bebês, quando estimulados com leituras e livros, apresentavam um maior interesse na leitura quando maiores. A partir de suas vivências docentes e de pesquisa realizada com o trabalho de conclusão de curso (TCC), na FURG, é que o capítulo desta publicação foi produzido.

Leticia Bocato Rodrigues

Leticia é graduanda do curso de Letras – Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Tem interesse no estudo tanto de questões de linguagem, no que diz respeito à escrita criativa e à morfossintaxe, quanto de questões de literatura, vinculadas à poesia. Após o término do curso de graduação, pretende fazer pós-graduação na área de Letras e almeja se dedicar à docência e, futuramente, à escrita.

Adriana Neves Pereira

Adriana é graduada em Pedagogia e em Letras – Espanhol, ambas as licenciaturas são pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e pós-graduanda em Gestão

Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participa do Grupo de Empreendedorismo Social – GES, que é vinculado ao Programa Nas Trilhas do Empreendedorismo Social da FURG – Campus de Santo Antônio da Patrulha, onde participa de diferentes projetos de ensino e extensão. Atualmente, está na função de diretora de uma escola municipal na cidade de Glorinha/RS. Tem como paixão a educação libertadora, que a motiva na busca por uma educação empreendedora, humana e global na formação do ser humano, em que o fomento e a socialização de novos conhecimentos são primordiais para transformação social da sociedade.

Karoline Freire Cruz

Karoline é, atualmente, estudante de graduação de Letras – Português e Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Seus interesses de estudo estão voltados para as áreas de Literatura e da Língua Inglesa, especialmente para as áreas de literatura contemporânea e compreensão e expressão em língua inglesa. Além disso, também tem interesse pela escrita e planeja um dia escrever um livro de ficção.

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

ISBN 978-65-5754-186-9



9 786557 541869