

# SiDIS

IV Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade  
II Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade

**Discursos, fronteiras e hibridismo**

# ANAIS



# SiDIS

IV Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade  
II Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade  
**Discursos, fronteiras e hibridismo**

## **ANAIS**

# **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**

## **Reitor**

José Jackson Coelho Sampaio

## **Vice-Reitor**

Hidelbrando dos Santos Soares

## **Editora da UECE**

Erasmus Miessa Ruiz

## **Conselho Editorial**

Antônio Luciano Pontes  
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes  
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso  
Francisco Horácio da Silva Frota  
Francisco Josênio Camelo Parente  
Gisafran Nazareno Mota Jucá  
José Ferreira Nunes  
Liduína Farias Almeida da Costa  
Lucili Grangeiro Cortez  
Luiz Cruz Lima  
Manfredo Ramos  
Marcelo Gurgel Carlos da Silva  
Marcony Silva Cunha  
Maria do Socorro Ferreira Osterne  
Maria Salete Bessa Jorge  
Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

## **Conselho Consultivo**

Antônio Torres Montenegro (UFPE)  
Eliane P. Zamith Brito (FGV)  
Homero Santiago (USP)  
Ieda Maria Alves (USP)  
Manuel Domingos Neto (UFF)  
Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)  
Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)  
Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)  
Romeu Gomes (FIOCRUZ)  
Túlio Batista Franco (UFF)

Claudiana Nogueira de Alencar  
Carmem Silvia de Carvalho Rêgo  
Hylo Leal Pereira  
Jony Kellson de Castro Silva  
Kélvia Cristina de Menezes Arrais  
Ticiane Rodrigues Nunes  
(Organizadores)

# SiDIS

IV Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade  
II Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade  
**Discursos, fronteiras e hibridismo**

# ANAIS

1ª Edição  
Fortaleza – CE



2016

*Todos os textos aqui publicados fizeram parte da quarta edição do Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade e da segunda edição do Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade, realizados pela Universidade Estadual do Ceará, pela Universidade Federal do Ceará, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e pela Faculdades 7 de Setembro nos dias 9, 10 e 11 de dezembro de 2015, na Faculdade 7 de Setembro, Fortaleza – CE, Brasil, e são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores, cabendo a eles responder por quaisquer questões e/ou atos que venham ser levantados.*

**IV SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE; II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE: DISCURSOS, FRONTEIRAS E HIBRIDISMO – ANAIS**

© 2016 *Copyright* by Claudiana Nogueira de Alencar

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

Efetuo depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE  
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará  
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893  
Internet: [www.uece.br](http://www.uece.br) – E-mail: [eduece@uece.br](mailto:eduece@uece.br)

Editora filiada à



**Coordenação Editorial**

Erasmio Miessa Ruiz

**Diagramação**

Kélvia Cristina de Menezes Arrais

**Capa**

Rayana Vasconcelos da Costa

**Revisão de Texto**

Carmem Silvia de Carvalho Rêgo

Hylo Leal Pereira

Jony Kellson de Castro Silva

Kélvia Cristina de Menezes Arrais

Ticiane Rodrigues Nunes

**Ficha Catalográfica**

Doris Day Eliano França (CRB3/726)

S612a Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (4. : 2016 :Fortaleza, CE)

Anais {recurso eletrônico} / 4. Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade; 2. Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade: discursos, fronteiras e Hibridismo; organização, Claudiana Nogueira de Alencar, Carmem Silvia de Carvalho Rêgo, Hylo Leal Pereira, Jony Kellson de Castro Silva, Kélvia Cristina de Menezes Arrais, Ticiane Rodrigues Nunes; tradução, Gislene Lima Carvalho, Janaina Lisboa Lopes Freire. – Fortaleza, CE: UECE, 2016.

1.004p.

ISBN 978-85-7826-387-4 [e-book]

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento – Simpósio. I. Alencar, Claudiana Nogueira de. II. Rêgo, Carmem Silvia de Carvalho. III. Pereira, Hylo Leal. IV. Silva, Jony Kellson deCastro. V. Arrais, Kélvia Cristina de Menezes. VI. Nunes, Ticiane Rodrigues. VII. Carvalho, Gislene Lima. VIII. Freire, Janaina Lisboa Lopes. IX. Título.

CDD: 418

@ Universidade Estadual do Ceará

## **EXPEDIENTE**

### **Organização**

Claudiana Nogueira de Alencar (UECE)

Carmem Silvia de Carvalho Rêgo (UFC)

Hyla Leal Pereira (UECE)

Jony Kellson de Castro Silva (UECE)

Kélvia Cristina de Menezes Arrais (UECE)

Ticiane Rodrigues Nunes (UECE)

### **Revisão**

Carmem Silvia de Carvalho Rêgo (UFC)

Hyla Leal Pereira (UECE)

Jony Kellson de Castro Silva (UECE)

Kélvia Cristina de Menezes Arrais (UECE)

Ticiane Rodrigues Nunes (UECE)

### **Tradução**

Gislene Lima Carvalho (UECE)

Janaina Lisboa Lopes Freire (UECE)

### **Diagramação**

Kélvia Cristina de Menezes Arrais (UECE)

### **Formatação**

Beatriz Alves do Nascimento (UECE)

Rayane Soares de Moraes (UECE)

### **Catálogo da obra**

Doris Day Eliano França (UECE)

## **COMISSÃO ORGANIZADORA**

### **Coordenação Geral**

Claudiana Nogueira de Alencar (UECE)

### **Coordenação Adjunta**

Ana Cristina Cunha da Silva (UNILAB)

Ana Paula Rabelo e Silva (FA7/UFC)

Dina Maria Martins Ferreira (UECE)

Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (UFC)

Maria Izabel Santos Magalhães (UFC)

Nelson Barros da Costa (UFC)

### **Comissão Científica**

Alice Cunha de Freitas (UFU)

Ana Paula Rabelo e Silva (FA7/UFC)

Angela Derlise Stübe (UFS)

Anna Lúcia dos Santos Vieira e Silva (UFC)

Beatriz Maria Eckert-Hoff (UDF/ Brasília)

Catarina Tereza Farias de Oliveira (UFC)

Cicilia Maria Krohling Peruzzo (UMESP)

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento (UFMS)

Claudiana Nogueira de Alencar (UECE)

Daniel do Nascimento e Silva (UNIRIO)

Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos (USP)

Dina Maria Martins Ferreira (UECE)

Djane Antonucci Correa (UEPG)

Dylia Lysardo-Dias (UFSJ)

Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU)

Geovani Jacó de Freitas (UECE)

Guilherme Veiga Rios (UnB/INEP)

Ines Silvia Vitorino Sampaio (UFC)

Jaileila de Araújo Menezes (UFPE)

Joana Plaza Pinto (UFG)

João Batista Costa Gonçalves (UECE)

José Ernandi Mendes (UECE)

José Wellington Dias Soares (UECE/FECLESC)

Liliana Cabral Bastos (PUC-Rio)

Lucineudo Machado Irineu (UERN)

Magna Maricelle Fernandes Moraes Valle (UECE)

Maria Bernadete Fernandes de Oliveira (UFRN)

Maria das Dores Alves Sousa (UECE)  
Maria das Dores Nogueira Mendes (UFC)  
Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio)  
Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (UFC)  
Maria Helena da Paula Frota (UECE)  
Maria Izabel Santos Magalhães (UFC)  
Maria José Rodrigues Faria Coracini (UNICAMP)  
Maria Luiza Monteiro Sales Coroa (UnB)  
Milena Marcintha Alves Braz (FGF)  
Nádia Marques Gadelha (FGF)  
Nelson Barros da Costa (UFC)  
Raimundo Augusto Martins Torres (UECE)  
Raimundo Ruberval Ferreira (UECE)  
Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro (UECE)  
Sandra Maia Farias Vasconcelos (UFC)  
Sandra Maria Gadelha de Carvalho (UECE)  
Vania Maria Lescano Guerra (UNICAMP)  
Vera Regina Rodrigues da Silva (UNILAB)  
Viviane de Melo Resende (UnB)

#### **Comissão Técnica**

Antonio Oziêlton de Brito Sousa (MAIE/UECE)  
Elenice Rabelo Costa (MAIE/UECE)  
Gustavo Cândido Pinheiro (UECE)  
Kélvia Cristina de Menezes Arrais (UECE)  
Paulo Martins Pio (MAIE/UECE)  
Ticiane Rodrigues Nunes (UECE)

#### **Comissão Financeira**

José Ernandi Mendes (MAIE/UECE)  
Sebastião Wellington Veras (UECE)

#### **Comissão de Comunicação**

Benedita França Sipriano (UECE)  
Catarina Tereza Farias de Oliveira (UECE/ UFC)  
Dawton Lima Valentim (UECE)  
Elayne Gonçalves Silva (UECE)  
Filipe Fontenele Oliveira (UECE)  
Hylo Leal Pereira (UECE)  
Humberto Queiroz Santos da Silva (FA7)  
Isabela Karízia Ramos Cavalcante (FA7)

Janaina Lisboa Lopes Freire (UECE)  
Jony Kellson de Castro Silva (UECE)  
Marco Antonio Lima do Bonfim (UECE)  
Maria de Fátima Medina Lucena (UECE)  
Morgana Ferreira de Lima (UECE)  
Rayana Vasconcelos da Costa (UFC)  
Thaysa Maria Braide de Moraes Cavalcante (UECE)

**Demais membros da Comissão Organizadora**

Alan George Félix Mendonça (UECE)  
Carmem Silvia de Carvalho Rêgo (UFC)  
Diltino Ferreira do Livramento (UECE)  
Francisca Josélia Inocêncio de Lima (UFC)  
Fúlvio de Oliveira Saraiva (UFC)  
Geranilde Costa e Silva (UNILAB)  
Ingrid Xavier dos Santos (UECE)  
João Batista Costa Gonçalves (UECE)  
José Wellington Dias Soares (FECLESC/UECE)  
Kaline Girão Jamison (UNILAB)  
Leticia Adriana Pires Ferreira dos Santos (UECE)  
Lucineudo Machado Irineu (UNILAB)  
Luis Tomás Domingos (UNILAB)  
Marcélia Marques do Nascimento (FECLESC/UECE)  
Marco Aurélio de Ribeiro Patrício (Fa7)  
Maria Eduarda Gonçalves Peixoto (UECE)  
Marília Silva Pontes (UECE)  
Mário Henrique Castro Benevides (UNILAB)  
Meysse Mara Santos de Oliveira (UECE)  
Milena Marcintha Alves Braz (FGF)  
Nádia Marques Gadelha (FGF)  
Raimundo Augusto Martins Torres (UECE)  
Robson Luís Batista Ramos (UECE)  
Sandra Maria Gadelha de Carvalho (MAIE/UECE)  
Shara Lylian de Castro Lopes (UFC)  
Suelene Oliveira Nascimento (UECE)  
Tatiane Almeida Guimarães (UECE)  
Tibério Caminha Rocha (UECE)  
Ticiane Rodrigues Nunes (UECE)

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>TRABALHOS COMPLETOS.....</b>	<b>13</b>
<b>GT – AÇÃO POLÍTICA E MOVIMENTOS SOCIAIS.....</b>	<b>14</b>
Discurso sobre a Rússia nos títulos da agência de notícias internacionais Thomson Reuters.....	15
Educação ambiental: um olhar sobre a gestão dos resíduos sólidos em Arraias/TO.....	27
Intelectuais católicos e poder político no ceará: discurso, ação política e eleições em Fortaleza (1933-1935).....	40
Mídias digitais e experiências audiovisuais em Fortaleza/Brasil: os jovens do Aldeia e suas demandas por cidadania.....	52
O feminino e a construção de seu espaço político em <i>Acandidata</i> de Vera Duarte.....	64
Vozes dissonantes das jornadas de junho nas redes sociais.....	79
<b>GT – ARTES, MEDIAÇÕES E PRÁTICAS CULTURAIS.....</b>	<b>95</b>
A festa da rainha do mar: práticas corporais que reatualizam a tradição.....	96
Arte, preservação e valorização do patrimônio cultural do conjunto histórico e paisagístico de parnaíba, piauí, brasil: fortalecimento da identidade e desenvolvimento socioeconômico da comunidade.....	111
Experiências do sensível: arte e educação superior no exercício da interdisciplinaridade.....	126
Marcas autorais de um cineasta africano em trânsito na contemporaneidade: o caso do guineense Flora Gomes.....	138
<b>GT – COMUNICAÇÃO, DESIGN E VIDA URBANA.....</b>	<b>152</b>
Leitura acessível e sustentável: Inclusão de deficientes visuais e o projeto ponto a ponto.....	153
Midiatização e o sujeito pós-moderno: <i>uma questão de identidade</i> .....	165
Requalificação de vias comerciais: análise e reflexões dos projetos executados nas ruas Oscar Freire (São Paulo/SP) e Vidal Ramos (Florianópolis/SC).....	178

<b>GT – CORPO, SAÚDE E IDENTIDADE.....</b>	<b>194</b>
Análise de discurso crítica e semiótica social: <i>uma proposta para a compreensão de identidades em contextos de saúde</i> .....	195
<b>GT – EXCLUSÃO E VIOLÊNCIA.....</b>	<b>207</b>
A canção “terra vermelha” do grupo indígena de rap “Brô mc’s”: um olhar discursivo para os sentidos silenciados de ‘violência’ e ‘discriminação’.....	208
A cidade em (des)ordem: moral urbana, exclusão e violência na fortaleza do século XIX.....	222
A construção discursiva do sujeito mulher na Lei Maria da Penha.....	237
Biopolítica e violência na cidade de Fortaleza: uma análise do índice de homicídios na adolescência (IHA).....	251
Defesa civil, risco e subalternidade – construções discursivas sobre o gerenciamento de risco em defesa civil.....	263
O espaço da escola em um centro sócio-educativo: o(não) lugar para o menor infrator no discurso contemporâneo.....	278
<b>GT – INFÂNCIA E MÍDIA.....</b>	<b>293</b>
A formação da autoestima da criança no contexto de uma instituição de educação infantil considerando a rotina e as interações entre o professor e a criança.....	294
A publicidade e o público infantil: uma discussão sobre a regulação da publicidade televisiva.....	309
O fenômeno da galinha pintadinha: influências da indústria cultural na infância.....	322
<b>GT – LINGUAGEM E SUBJETIVIDADES.....</b>	<b>338</b>
A ironia e o irônico nos discursos midiáticos e políticos.....	339
As faces da seca nas músicas: <i>Triste partida e Seca d’ água</i> de Patativa do Assaré.....	354
Breve análise semiótica de <i>Ensaio sobre a cegueira</i> , de José Saramago.....	367
Entre o valor, o riso e o enunciado: a perspectiva valorativa em piadas.....	380
Forma(ta)ção de professores: injunções e resistências a partir do pacto nacional da alfabetização na idade certa (PNAIC).....	392

Identificações dos sujeitos de ensino construídas nos discursos das notícias.....	404
Língua e corpo: enunciação e afetividade.....	420
Língua, cultura e identidade em comunidade multilíngue e multicultural: o contexto de Walachai.....	433
O discurso político na revista <i>Veja</i> acerca do segundo turno das eleições 2014.....	448
O estranho em si e a revelação do outro em <i>A paixão segundo G.H.</i> , de Clarice Lispector.....	461
Perfil jornalístico na web: uma análise possível do gênero no blog “conversa suja”.....	473
<i>Selfie</i> : imagem e subjetividade em tempos contemporâneos.....	488
Uma análise do discurso das tirinhas da Mafalda: ideologia e memória em foco.....	503
<b>GT – NARRATIVA E MEMÓRIA.....</b>	<b>515</b>
A construção da devoção à Santa Rita de Redenção.....	516
Autoritarismo, silêncio e memória em <i>el siglo del viento</i> de Eduardo Galeano: narrativas a contrapelo.....	531
Caminhos para a implementação dos princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH): a leitura na formação humanizadora.....	543
Entre memória e história: Teodorico Majestade, as últimas horas de um prefeito.....	556
Memória em construção: representações identitárias do idoso.....	569
Memória familiar: representação íntima e social da casa no conto e na lírica de Maria Lúcia Dal Farra.....	584
Memória: a construção poética do eu em duas obras de Mia Couto.....	596
<i>Memórias do cárcere</i> : narrativa, memória, visões literárias e políticas.....	610
Narrativas orais: metáforas da vida social.....	622
<b>GT – PROCESSOS DE FORMAÇÃO E ENSINO.....</b>	<b>638</b>
A concepção de prática reflexiva presente nas pesquisas sobre a formação de professores em exercício no Brasil.....	639

Abordagem comunicativa no ensino do curso de extensão em Língua Japonesa da UECE – concepções, valores e práticas identitárias dos monitores e professores estagiários.....	655
Abordagens pedagógicas implícitas e explícitas de ensino do gênero anúncio publicitário no ambiente escolar.....	670
Autoria na produção didática de graduandos de letras: gerenciamento de vozes e formação do professor.....	682
Cantos distantes e a formação em serviço: reflexões teórico-metodológicas para o trabalho desenvolvido a partir do gênero carta.....	698
Círculos de leitura: a literatura na ciranda da vida.....	712
Discursos de professores(as) de matemática sobre a inclusão escolar de surdos/as.....	727
Educação de jovens e adultos: a formação docente e o processo de ensino mediado pelo uso de recursos tecnológicos na construção do conhecimento.....	742
Educação em direitos humanos (EDH): das intenções ao desafio na formação docente no ensino superior.....	757
Educação sexual na formação de professores: diálogos necessários.....	772
Formação docente do professor de inglês e a construção de sua identidade profissional.....	785
Implicações das concepções freirianas na construção das identidades docentes.....	800
Laboratório de estudos de textos: prática inter, multi e transdisciplinar e sua implicação na formação de professores de línguas.....	814
Leitura em língua estrangeira no pixel: o que é necessário?.....	827
Leituras de professoras de língua portuguesa.....	841
O pacto sismédio e a ampliação dos indicadores da aprendizagem da língua portuguesa.....	853
Os desafios da docência na educação superior.....	868
<b>GT – SEXUALIDADE E GÊNERO.....</b>	<b>883</b>
Entre la espada y la pared: formación de masculinidades, moral sexual y prostitución de hombres en Costa Rica.....	884
Representação do gênero no léxico quanto às profissões.....	900

Uma dama do feminismo brasileiro: uma reflexão sobre o legado de Carmen da Silva.....	913
<b>GT – TERRITÓRIOS, FRONTEIRAS E ETNICIDADE.....</b>	<b>929</b>
Differentiation and negotiation in Jeannette Armstrong’s Poetry strategies in behalf of okanagan consciousness.....	930
Ensino e diversidade na fronteira: contornos fluidos, desenhos móveis.....	942
Mudança de pele: a construção do sujeito pós-colonial em <i>Mayombe</i> , de Pepetela.....	958
O processo identitário no discurso científico sobre as plantas medicinais....	971
<i>Selfies</i> e cibercultura: um território identitário.....	984
<b>ÍNDICE POR TÍTULO.....</b>	<b>997</b>
<b>ÍNDICE POR AUTOR.....</b>	<b>1001</b>

## APRESENTAÇÃO

O IV Simpósio Nacional e o II Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade (SiDIS), cujo tema central é “Discursos, Fronteiras e Hibridismo”, é uma iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE); do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Ceará (UFC); da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e da Faculdade 7 de Setembro.

Este evento pretende dar continuidade e ampliar as discussões realizadas no III Simpósio Nacional e no I Simpósio Internacional, sediados em Campinas, no estado de São Paulo, e promovidos pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 2012. Desde a sua primeira edição, realizada no Rio de Janeiro pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o SiDIS tem se consolidado pela sua natureza multi e interdisciplinar.

Em meio a um cenário de crise global marcado pela nova lógica do capitalismo transnacional, com suas fronteiras sempre indefinidas, fluidas e em constante expansão, as subjetividades e socialidades constituem-se em linhas tênues, marcadas pela ambivalência e pela contradição. Nesse sentido, a compreensão das tensões e dos conflitos de ordem social, política, étnico-racial, sexual, religiosa, cultural e ecológica solicita uma agenda de pesquisa em praticamente todas as áreas de conhecimento. Uma agenda que busque compreender o papel das trajetórias nômades, híbridas, dialógicas e provisórias das identidades. Além disso, as Ciências Humanas e Sociais, de um modo específico, têm reconhecido o lugar central que o discurso ocupa na compreensão das identidades e do dinamismo da vida social.

Em Fortaleza, damos mais um passo para o aprofundamento dessas questões e para a integração das áreas de Estudos da Linguagem, Filosofia, Educação, Comunicação, Design, História, Economia, Geografia, Antropologia, Sociologia, Ecologia, Saúde e Psicologia.

Sejam bem-vindas(os) ao SiDIS 2015!

**Claudiana Alencar**  
Coordenadora Geral do SiDIS



## **TRABALHOS COMPLETOS**



**GT**

**AÇÃO POLÍTICA E MOVIMENTOS SOCIAIS**

## DISCURSO SOBRE A RÚSSIA NOS TÍTULOS DA AGÊNCIA DE NOTÍCIAS INTERNACIONAIS THOMSON REUTERS

Liubov Tarasova<sup>1</sup>

Ação Política e Movimentos Sociais

### RESUMO

Nos dias de hoje as pessoas têm menos tempo para ler, completamente, revistas ou publicações inclusive porque todo dia surge muita informação e nos muitos recursos: além das revistas impressas, tem revistas na internet com quantidade considerável de informação. Fica impossível dar conta de todo o conteúdo. Nesse contexto, aumentou muito a importância dos títulos das publicações jornalísticas. Primeiro, porque dependendo do título o leitor toma a decisão de ler ou não o conteúdo. Segundo, porque o título da publicação já fornece alguma informação ao leitor sobre o assunto relatado e também possui um conteúdo implícito. O objetivo deste artigo é analisar o discurso que circula sobre a Rússia nos títulos de notícias da agência internacional *Thomson Reuters*. Para analisar os sentidos dos enunciados, nos títulos e subtítulos dos artigos midiáticos que constituem o corpus da pesquisa, adotou-se como referencial teórico e metodológico os trabalhos de Michel Pêcheux (1997 [1969]) e Eni Orlandi (2013), onde a linguagem é compreendida como um sistema materializado na ideologia e a discursividade como a inserção dos efeitos materiais da língua na história, através das relações de metáfora (transferência) (Orlandi, 2005). Os resultados mostraram que o discurso na mídia, sobre a Rússia, seria ideológico e subjetivo, com o propósito de apoiar os sentidos favoráveis para o locutor na chamada guerra informativa.

**Palavras-chave:** Ideologia. Discurso na mídia. Rússia. Michel Pêcheux. Eni Orlandi.

15

### INTRODUÇÃO

Não seria certamente equivocado avançar a ideia de que em uma sociedade contemporânea como a nossa, os adventos dos meios de comunicações constituem umas das principais ferramentas voltadas para a transmissão dos pensamentos e das informações. Uma das suas consideráveis influências sobre as diferentes culturas justamente repousa tal como sublinha Bernays (1928), na formação de opiniões públicas. Talvez, seja esse despontar dos *Mass Media*, o viés para exercer em algumas medidas um tácito controle

---

<sup>1</sup>Graduada pelo departamento de Língua do Instituto Federal Rostovski, Rostov-na-Donu –Rússia – Mestranda em Letras na Fundação Universidade Federal de Rondônia-RO. E-mail: lyubatarasova@gmail.com.

sobre os sujeitos, fazendo com que as atitudes de qualquer natureza adotada por um determinado grupo social encarnem os ideais difundidos através dos meios de comunicação. Conforme aponta Bernays:

We are governed, our minds are molded, our tastes formed, our ideas suggested, largely by men we have never heard of. This is a logical result of the way in which our democratic society is organized. Vast numbers of human beings must cooperate in this manner if they are to live together as a smoothly functioning society (BERNAYS, 1928. p.9).<sup>2</sup>

Os apontamentos de Bernays ilustram de quantas formas, a maneira pela qual os *Mass mídia* constroem formas de dizer e permitem sua circulação na sociedade, atuando assim de forma implícita sobre a imagem da realidade no mundo. Investigar então o discurso a partir da perspectiva de Bernays seria observar o modo como os agentes discursivos estão envolvidos na construção do significado e, ao mesmo tempo, criam sentidos e atuam de modo interativo na sociedade, fato esse que constitui a própria realidade destes.

O surgimento da crise política e econômica nos países da União Europeia (UE), nos Estados Unidos da América (EUA) e ainda na Federação Russa revela claramente esse empenho midiático na produção discursiva, na medida em que os noticiários internacionais apontaram diversos aspectos, ou seja, levantaram certas questões relacionadas ao ocorrido conflito entre a UE e a Rússia. Tendo em vista a quantidade de publicações sobre diversos assuntos ligados aos problemas políticos internacionais em circulação na *internet*, almejamos neste trabalho compreender, via análise, os dizeres sobre a Rússia no que concerne sua participação no conflito armado na região leste da Ucrânia através de títulos e subtítulos de notícias divulgadas nas editorias da multinacional *Thomson Reuters*. Uma vez que direcionar o olhar para os dizeres que encimam uma dada matéria incide na maneira pela qual a informação divulgada é apreendida e compreendida, objetivamos depreender os sentidos e as relações que estes discursos estabelecem entre si, tendo em vistas a produção dos seus efeitos de sentidos. Para cumprir o nosso intento, nos apoiaremos nos trabalhos de Michel Pêcheux (1997 [1969]) e seu grupo segundo

---

<sup>2</sup> Nós somos governados, nossas mentes são moldadas, nossos gostos formados, nossas ideias são sugeridas, em grande parte, por homens que nós nunca ouvimos falar. Este é um resultado lógico do modo em que a nossa sociedade democrática é organizada. Um vasto número de seres humanos deve cooperar desta maneira se eles estão a viver juntos como uma sociedade que funcione bem. (BERNAYS, 1928, p. 9).

as perspectivas teórico-metodológicas da Análise do Discurso de linha francesa, articulando-os sempre numa visada discursiva com os aportes de Eni Orlandi (2005, 2010, 2013).

## LEVANTAMENTO TEÓRICO

De acordo com Orlandi (2010), a construção de sentidos se opera junto com o papel da memória, sendo essa, uma “propriedade de conservar certas informações”, seja pelas funções psíquicas por meio das quais o sujeito atualiza “impressões ou informações passadas” (ORLANDI, 2010, p. 423). A criação de sentido poderia ser considerada como certos comportamentos narrativos dos sujeitos envolvidos neste processo, quer dizer, sempre fazendo convergir esses comportamentos com uma completa execução da função social.

Eu vi, em meu silêncio, muitos de meus colegas com suas fotos afixadas como perigosos guerrilheiros em pilares da rodoviária de São Paulo toda vez que ia tomar ônibus. Eram lidos, vistos, pensados como perigosos terroristas. Por onde passam os sentidos do terrorismo? Por onde passam os sentidos da resistência política de 68? Os sentidos de liberdade? (ORLANDI, 2010, p. 66).

É certo, segundo esses levantamentos da autora que existe, por um lado, um jogo de deslocamento de sentidos por meio do domínio da informação ou seja, pela interação que esta estabelece como seus alvos. Por outro lado, a criação de sentidos diferentes a partir do mesmo enunciado pode se resumir na noção de “mnemotécnicas”, que segundo a pesquisadora deriva dos diversos sistemas de educação da memória que existiram em várias sociedades e em diferentes épocas. Poder-se-ia justamente observar a atualização dessa concepção, porquanto, a mesma situação acontece hoje em dia nos *Mass Mídia* em que se pode de modo explícito, observar as variações de noções, tais como a democracia, o terrorismo, a luta pelos direitos humanos. Seguindo as preocupações de Orlandi (2010) colocamo-nos em condições de levantar certas perguntas indagativas: O que seria a democracia? Quem seria o terrorista e quem seria o herói, lutador por liberdade? E provavelmente, as respostas a estas questões, ou seja, os sentidos para os termos mencionados, dependeriam do jogo das formações discursivas dos seus enunciadores.

Tal comodiria Rajagopalan (2003, p.85), para uns, os terroristas “são os mártires” e para outros “o uso do termo em si serviu para identificar e isolar o inimigo “invisível” (como foi amplamente alardeado pela imprensa internacional)”. De certo modo, dependendo do contexto político, o enunciado pode ser carregado de sentidos diferentes.

### *Discurso e sentido*

O discurso compreendido na perspectiva da AD de *escola francesa*, conforme aponta Orlandi (2013, p.21), na esteira de Pêcheux (2010 [1969]) é efeito de sentidos entre interlocutores. Na AD, o discurso é um **conceito central**, pois nem é a língua, nem a fala, mas o lugar de significar de um sujeito (ORLANDI, 2013), embora sejam esses elementos linguísticos (língua, fala, textos etc.) que lhe permitem ter materialidade. “Com isso, dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística” (FERNANDES, 2005. p. 20), e responsável por determinar o que se diz. De modo abrangente, o discurso tal como concebido para responder às exigências da AD, é o lugar de produção de sentidos. Posto isto, e, de outro ângulo, somos obrigados de reconhecer com Foucault (2000 [1971]) que se o caráter singular e o temível poder do discurso condicionam sua aparição e circulação, é supostamente esse controle sobre o qual repousa as construções de sentidos de diferentes instituições que regulam sua veiculação na sociedade. Acreditamos na esteira desse argumento, que o discurso volta a ser objeto de “apropriação” (dos *Mass Mídia*) através do qual se possa entrar em posse dos seus poderes e produzir seus sentidos, como no caso dos conflitos armados em quais situações salienta Rajagopalan:

Chamar o bombardeio indiscriminado de regiões densamente habitadas por populações civis de “operação cirúrgica” ou a carnificina promovida em razão de tais bombardeios de “efeito colateral” pouco contribui para aliviar a dor de milhares de pessoas inocentes que foram vítimas das brutalidades praticadas. Por incrível que pareça, o uso continuado de tais “eufemismos” acaba minimizando a culpa daqueles que foram diretamente responsáveis pelos atos envolvidos – ao menos aos olhos de quem sofre a “lavagem cerebral” praticada pela imprensa. (RAJAGOPALAN, 2003, p.87).

Segundo Orlandi (2013), o discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso. Logo, pode-se deduzir que os sentidos produzidos dentro do discurso são de ordens ideológicas. Nos valendo desse apontamento, podemos pressupor que a língua perde seu aspecto transparente ao intervirem fatores sócio-históricos na produção de enunciados. Tendo em vista que os dizeres podem ser considerados como efeitos de sentido que circulam entre sujeitos inseridos na história, logo, o discurso cria o deslocamento deste sistema homogêneo e fluído que é a língua, rompendo com sua nitidez e descobrindo nela seus “defeitos” e seu aspecto ideológico. Falar então de fatores sócio-histórico remete-nos às condições de produção de discurso e configuram as formações discursivas.

### *Formação discursiva*

De acordo com Courtine, “o termo formação discursiva (doravante FD) aparece em 1969 com a Arqueologia do Saber, fora do domínio da AD, nos trabalhos de M. Foucault [...]” (2009, p. 69, grifo do autor). Contudo, a AD contará essencialmente com esse aporte teórico para (re) definir e (re) elaborar esse conceito determinante na compreensão de materialidades discursivas. É sob a perspectiva das teses althusserianas, notadamente, a instância ideológica, que Pêcheux assume a noção de FD, ou seja, considerando que o sujeito é assujeitado (sujeito ideológico), as relações de lugares são determinadas por práticas que quase não envolvem a “responsabilidade” deste diante dos modos de produção. Segundo Courtine:

É pela existência de aparelhos ideológicos de Estado que essa reprodução está materialmente assegurada. Trata-se de realidades complexas que colocam em jogo práticas associadas a relações de lugares (determinadas pelas relações de classe). Trata-se igualmente de realidades contraditórias, na medida em que, em uma dada conjuntura, as relações antagonistas de classes determinam o afrontamento, no interior desses aparelhos [...]. (COURTINE, 2009, p. 71; grifo do autor).

A partir desta base epistemológica, será considerada a relação da ideologia com o discurso, segundo a qual, a primeira se materializa no segundo. Portanto, o surgimento de um discurso implica embates e demarcação de posições ideologicamente assumidas. Em decorrência desta consideração, uma

formação discursiva na visada pècheutiana se definiria como aquilo que numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que se pode e deve ser dito; articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc. (Cf. COURTINE, 2009).

### *Condições de produção*

Em seu *Analyse Automatique du Discours*<sup>3</sup>, Pêcheux (1997 [1969]) afirma que o discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção (CP) dadas. Com a noção de CP, a AD considera a situação de interioridade/exterioridade do discurso em relação a seu contexto sócio-histórico. Tal como diria Courtine,

[...] o que eu analiso no discurso não é o sistema de sua língua, nem, de uma maneira geral, as regras de sua construção. É a partir da reconstrução histórica das formações discursivas, e a partir delas somente, que se deixam descobrir estas “formas indefinidamente reiteráveis” que são os enunciados. (COURTINE, 2013, p.22).

20

Observamos a partir deste postulado, a inscrição do “discurso nas tramas da História” (GREGOLIN, 2005) o que é reforçado nas reflexões foucaultianas, em seu *Arqueologia do saber* (1969), que indicam o diálogo do discurso com a história e a linguagem, fazendo com que a produção de enunciados torne-se acontecimentos discursivos, como sequências formuladas, entendido pela indagação do próprio Foucault: “Como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?” (Cf. FERNANDES, 2005, p. 26). Esta reflexão remete às **condições de produção** de discurso, pois, seguindo a perspectiva de Foucault (1969) – se relacionarmos o discurso com a história, entenderemos que o surgimento de enunciados apenas é possibilitado mediante certas condições históricas.

Em poucas palavras, o discurso sendo uma instância que detém um poder particular, influencia e, ao mesmo tempo, é influenciado pela sociedade abrangendo agentes históricos. Dessa forma, supomos que em uma sociedade moderna como a nossa, existem certos meios de comunicações e algumas instituições suscetíveis a entrar em posse do discurso, conjurar seus temíveis

---

<sup>3</sup> Trad. brás. *Análise automática do discurso (AAD-69)* (PECHEUX, 1997).

poderes de modo a assegurar sua duração na História. Estes, acreditamos, possibilitam a criação de sentidos (desejáveis) criam contextos mentais necessários.

The conscious and intelligent manipulation of the organized habits and opinions of the masses is an important element in democratic society. Those who manipulate this unseen mechanism of society constitute an invisible government, which is the true ruling power of our country (BERNAYS, 1928, p. 9).<sup>4</sup>

Conforme dissemos, o fator midiático fornece instrumentos poderosos para criar os contextos, relembrar as *memórias* parcialmente esquecidas e, desse modo, despertam os sentidos já modificados e deslocados. Segundo Orlandi (2013, p. 33), todo dizer se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). Pêcheux já assinalava que

(...) as diversas formações resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar mas que deram nascimento a “tomadas de posição” implícitas que asseguraram a possibilidade do processo discursivo em foco. (PÊCHEUX, 1997, p.85).

21

É com base nessa breve apresentação que nos propomos adentrar no universo dos dizeres veiculados na internet, a saber, o site oficial da multinacional *Thomson Reuters*. Diante desse empreendimento, levantamos certas perguntas: O que se diz propriamente sobre a Rússia e seu papel nos conflitos internacionais? Como tais dizeres são formulados? Porque surgem esses e não outros? E qual relação esses estabelecem entre si?

## **ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS**

Para a análise, recorreremos a alguns artigos extraídos do portal eletrônico da agência de notícias *A Thomson Reuters*<sup>5</sup>, principalmente aqueles publicados a partir do 31 de dezembro 2014 até 06 de fevereiro de 2015. No intento,

---

<sup>4</sup> A manipulação consciente e inteligente dos hábitos organizados e opiniões das massas é um elemento importante na sociedade democrática. Aqueles que manipulam esse mecanismo oculto da sociedade constituem um governo invisível, que é o verdadeiro poder do nosso país (BERNAYS, 1928, p. 9).

<sup>5</sup> A *Thomson Reuters* é a maior agência internacional de notícias e multimídia do mundo, fornecendo notícias do mundo, investimentos, negócios, tecnologia, manchetes, pequenos negócios, alertas, finanças pessoais, mercados acionários e informações de fundos mútuos disponíveis através do Reuters.com (<http://br.reuters.com/news>).

interessa para o âmbito deste trabalho examinar alguns títulos e subtítulos desses artigos. Posto isto, iniciamos a análise do primeiro enunciado.

*Bravado, resentment and fear as Ukraine calls men to war*

*KIEV - Marina's brother and a close family friend have both been killed on the frontline in Ukraine's east. Now she has had to say goodbye to her husband, Ruslan, called up to fight pro-Russian separatists in Kiev's latest conscription drive<sup>6</sup>.*

A partir deste enunciado, podemos perceber a criação de efeitos emocionais e patéticos, que por sua vez, objetivam construir uma imagem pejorativa da Rússia. O sintagma *killed* (matados), indica por um lado, a presença de um campo inimigo, assim como a crueldade deste. O emprego de termos emocionais tal como *goodbye* (Adeus), e a estrutura gramatical que organizam o excerto demonstram ações compulsórias causadas pela guerra e principalmente pela Rússia, temos por exemplo o uso do advérbio de tempo *Now* (Agora) para justamente produzir um efeito de sentido dentro da cadeia parafrástica em que ele se insere. O advérbio de tempo *Now* marca neste caso uma consequência de uma ação passada, ou seja, uma tomada de decisão compulsória em que não existe alternativa nenhuma. Isto é reforçado pelo modo de tempo empregado *she has had to say goodbye* (Ela tivera que se despedir) – Estes recursos textuais são cada vez mais reforçados pelas relações familiares que Marina tem com as vítimas; *brother* (irmão) e, ainda que uma das vítimas não seja um membro da família, o enunciador a aproxima desta, no uso dos termos *close* (próximo), *family* (família), *friend* (amigo). Embora possamos pensar neste discurso como portador de um elo emotivo e sentimental *resentment*, *fear* (susto), um elemento transparece, isto é, a justificativa para uma ação de “replica” contra a “crueldade” dos *pro-russian separatists* (separatistas russos). Há neste discurso transparece a intenção do enunciador de explicar e justificar a postura ucraniana mediante a necessidade de combater. Ainda que o uso do sintagma *frontline* (campo de batalha), indica uma situação concreta de **guerra** em que dois campos se

22

---

<sup>6</sup> Intimidação, ressentimentos e temor ao apelo da Ucrânia para a guerra.

Kiev – O irmão e um próximo amigo da Marina foram ambos mortos no campo de batalha no leste ucraniano. Por conseguinte, ela tivera que se despedir do marido, Ruslan, chamado para combater os separatistas Pró-Russos, nas últimas unidades de recrutamento de Kiev (tradução nossa). Disponível em: <<http://www.reuters.com/article/us-ukraine-crisis-army-idUSKBN0L71PW20150203>>. Acesso em 13 de dez de 2015.

confrontam, o discurso tende “vitimizar” um e neste jogo “criminalizar” o outro. Neste sentido, ao enunciar *fight* (combater), pode se perceber, de acordo com a formação discursiva do enunciador um deslocamento de sentido de *fight*, na medida em que esse não carrega mais seu sentido de “atacar”, mas sim, deixa subentender “lutar contra o inimigo”, “se defender contra os ataques do inimigo”, tendo assim, uma postura de legítima defesa.

Tornemos nossa atenção para o seguinte enunciado:

*Three soldiers killed as Ukraine marks Orthodox Christmas*

*KIEV - Three Ukrainian soldiers have been killed in attacks by Russian-backed separatists in the past 24 hours, Kiev's military said on Wednesday, in fresh violation of a ceasefire regularly flouted since it was announced in September<sup>7</sup>.*

Vejamos logo de início uma informação chamativa neste enunciado, *Orthodox Christmas* (Natal ortodoxo), que indica uma circunstância particular. Sendo o discurso heterogêneo, temos a condição de depreender na voz do enunciador um discurso religioso, que por sua vez, tem as características pacificadoras, unificadoras, de comunhão e de respeito mutuamente compartilhados por determinados grupos sociais. Contudo, soldados ucranianos foram mortos por separatistas russos neste momento de devoção. Este é um processo discursivo em que podemos notar a inscrição desse enunciado numa formação discursiva, que por sua vez estabelece relação de sentidos em função dos recursos linguísticos utilizados para enuncia-lo. *Violation of a ceasefire, regularly flouted*, mostram atitudes de “barbaridade” tidos pelos separatistas russos. Ao compreendermos *regularly flouted* (regularmente desrespeitadas), percebemos neste discurso a natureza indisciplinada dos separatistas russos. Também demonstra o não respeito de materialidades simbólicas, sagradas e religiosas em meio às quais são estabelecidas regras a serem observadas ainda que houvesse conflitos, tendo em vista que a própria guerra tem suas regras previamente definidas, *ceasefire*.

23

---

<sup>7</sup> Três soldados mortos no momento em que a Ucrânia comemora um Natal Ortodoxo Kiev – Três soldados foram mortos pelo ataque apoiado por separatistas russos nas 24 horas passadas, exércitos ucranianos salientaram na quarta-feira, a violação da cessação de fogo regularmente desrespeitado desde sua instauração em setembro (tradução nossa). Disponível em: <<http://www.reuters.com/article/us-ukraine-crisis-idUSKBN0KG19720150107>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

Lembramos ainda que, pelo fato de as formações discursivas serem instâncias que determinam o dizer e que se configuram como matrizes da produção do sentido, é possível identificar a regularidade discursiva em que se materializa o posicionamento ideológico e, por conseguinte, apreender o que este discurso determina que se pode e se deve dizer e os sentidos que ele produz sobre a Rússia. Para tanto, levantamos um ponto essencial para compreendermos a intervenção dos agentes históricos neste processo discursivo, qual sejam as condições de produção, pois acreditamos que a partir delas será possível identificar as formações discursivas que constroem sua regularidade. Dessa maneira voltemos ao enunciado precedente. Olhando de perto, observamos que o uso de *fight*, conforme dissemos, atenua a culpabilidade, ou seja, coloca a Ucrânia em posição legítima, enquanto neste enunciado examinamos a sequência verbal *killed in attack* (mortos em ataque). Isto confirma a inscrição deste enunciado na rede de outros enunciados, ou seja, este discurso produz efeitos de sentido a partir do já-dito que ele retoma e desdobra. Dessa forma, ao entendermos *Killed in attack* desaparece o aspecto conflituoso da **guerra** que em toda evidência opõe lados em desacordo. Neste caso *attack* diz respeito a um ato que envolve apenas um campo. O leitor pode depreender além da materialidade simbólica deste enunciado, uma materialidade histórica formada pelas relações entre as determinadas formações discursivas em meio às quais o sujeito discursivo prepara e formula seu falar, provocando desse modo, agitações nas filiações do sentido nas práxis discursivas.

24

Enfim, direcionamos nosso olhar para o terceiro e último enunciado:

*Pro-Russian rebels attack key port; Ukraine says at least 30 dead*

*KIEV - Pro-Russian rebels launched an offensive against the strategic port of Mariupol in eastern Ukraine on Saturday, prompting the European Union's foreign policy chief to warn of a further "grave deterioration" in EU-Russian relations<sup>8</sup>.*

---

<sup>8</sup> Rebeldes Pró-Russos atacam um porto importante; a Ucrânia anuncia ao menos 30 mortos. Kiev – Rebeldes Pró-Russos lançaram uma ofensiva contra o porto estratégico de Mariupol no leste da Ucrânia, no sábado, o que levou o líder da política externa da União Europeia a alertar sobre uma nova “grave deterioração” nas relações EU Rússia (tradução nossa). Disponível em: <<http://www.reuters.com/article/us-ukraine-crisis-casualties-idUSKBN0KX08B20150125>>. Acesso em 13 de dez de 2015.

Observamos cada vez mais a reiteração dos verbetes *attack* e *Pro-Russian* sustentados ainda pelo termo *rebels* (rebeldes), que ilustram a relação que esses enunciados estabelecem entre si, na medida em que são retomados e se redobram no jogo do interdiscurso. A construção frasal ativa *Pro-Russian launched an offensive against...* (Rebeldes Pro russos lançam uma ofensiva contra...) se opõe à estrutura passiva dos enunciados expostos anteriormente – *Three soldiers have been killed* (três soldados foram mortos) – isto reforça e indica a ação de caráter bélica russa. Ao enunciar *Pro-Russian rebels*, o discurso busca colocar ou ainda delimitar uma ordem em que se inscrevem as ações de ambos os lados dos beligerantes, quer dizer, *rebels* mostra e revela a existência de um campo legítimo e, por conseguinte, coloca a ação destes numa ordem ilegal passível de punição. A sequência verbal que acompanha a notícia ilustra essa ilegalidade – *prompting European Union foreign policy chief to warn of...* (o que levou o líder da União Europeia a alertar sobre...). Na esteira dessa interpretação, somos levados a considerar os fatores ideológicos que regularizam o discurso por meio das formações discursivas; “*grave deterioration*” das relações entre a UE e a Rússia, permite perceber que o enunciador parte do particular *Pro-Russian rebels* ao geral *EU-Russian relations*, vê-se, dessa forma, a construção de sentido, parte do grupo de rebeldes separatistas ao Estado em geral.

25

Outro aspecto determinante nas enunciações expostos enfatizam também as marcas espaciais – *Pro-Russian attack key port – Strategic port of Mariupol in eastern Ukraine* – Estas referências espaciais evidenciam em alguma medida a violação do território ucraniana e, por conseguinte, constroem discursivamente uma imagem ameaçadora da Rússia, tendo em vista a deterioração das relações entre a UE e a Rússia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em poucas palavras, se por um lado os discursos relatam as ações do grupo de separatistas russo, por outro lado, colocam em xeque a reputação pejorativa do país inteiro, na medida em que isto concorre para indicar o caráter ameaçador da Rússia.

Almejamos num trabalho futuro (nossa dissertação de mestrado) trazer e analisar outros dizeres que circulam neste portal eletrônico, principalmente os títulos e subtítulos. Pois, acreditamos que somente ao fim destas análises que chegaremos aos nossos resultados finais. O empreendimento futuro deste estudo, portanto, prevê dar continuidade e aprofundamento às análises dos dados, seguidas de interpretações com vistas a confirmar ou infirmar nossa hipótese, segundo a qual existe uma certa “diabolização” da Rússia nos enunciados veiculados no portal *Thomson Reuters*.

## REFERÊNCIAS

- BERNAYS, E. **Propaganda** (1928). Disponível em: <<http://www.historyisaweapon.com/defcon1/bernprop.html>>. Acesso em: 13 mar. 2015.
- COURTINE, J-J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução de Christina de Campos Velho Birck. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- COURTINE, J-J. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. Tradução de Francisco Mórias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2000.
- GREGOLIN, M. R. Michel Foucault: o discurso nas tramas da História. *In*: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Orgs.). **Análise do discurso**: unidade e dispersão. Uberlândia: Entremeios, 2005, p. 19-42.
- ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso (*Michel Pêcheux et l'Analyse de Discours*). **Revista Estudos da Língua(gem)**. N.1, junho 2005, p. 9-13. Disponível em: <<http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/view/4>>. Acesso em: 31 maio 2016.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas, SP: RG, 2010.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Orlandi, E.P. Campinas: Unicamp, 1997.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM OLHAR SOBRE A GESTÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS EM ARRAIAS/TO**

Antonivaldo de Jesus<sup>1</sup>  
Carlos Humberto Izabel<sup>2</sup>  
Valdirene G. S de Jesus<sup>3</sup>  
Alice Fátima Amaral<sup>4</sup>

Ação Política e Movimentos Sociais

### **RESUMO**

No Brasil, o modelo de desenvolvimento vigente vem acarretando uma série de problemas socioambientais, destacando-se entre estes o aumento da produção do lixo urbano, a má gestão dos resíduos sólidos e suas conseqüências. Neste sentido, este trabalho se propôs a analisar esta problemática no contexto do município de Araias/TO e o papel da educação ambiental formal e informal como elemento importante para a mudança de paradigma e construção de uma nova ética que induza a participação social na construção de novos valores, práticas, hábitos e atitudes em relação ao meio e à responsabilização da administração pública pela adoção de políticas voltadas para a melhoria das questões socioambientais. Para tanto o presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa sendo aplicados questionários com questões abertas e fechadas a moradores de setores diferentes do município, entrevista oral junto a funcionários públicos ligados à área, registro fotodocumentado, tendo como referencial teórico autores como Calderoni (2003), Dias(2004), Luzzi (2005) e outros que discutem a problemática. Os resultados alcançados apontam para a necessidade de se intensificar propostas que aproximem poder público e sociedade civil com vistas a desenvolver ações para minimizar os impactos negativos causados ao meio ambiente, tendo como principal ferramenta a educação ambiental em todas as suas vertentes.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Política Pública. Participação social.

### **INTRODUÇÃO**

Com o processo de desenvolvimento econômico que favoreceu a consolidação da globalização e da Revolução Tecnológica, evoluíram-se os meios de comunicação, dos transportes e houve a transformação dos padrões

<sup>1</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins -*Campus* de Araias. Araias-TO. E-mail: anjesus@uft.edu.br

<sup>2</sup> Pedagogo pela Universidade Federal do Tocantins - *Campus* de Araias. Araias-TO. E-mail: chizabel@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins - *Campus* de Araias. Araias-TO. E-mail: jesuseval@uft.edu.br

<sup>4</sup> Professora Assistente da Universidade Federal do Tocantins - *Campus* de Araias. Araias-TO. E-mail: alice@uft.edu.br

de relacionamento social e humano, surgindo como uma das consequências o aumento do consumo, muitas vezes, supérfluo. As grandes empresas com suas campanhas de marketing milionárias atraem consumidores em todo o mundo, aumentando o consumo de produtos industrializados e, conseqüentemente, gerando inúmeros problemas de cunho socioambiental, dentre eles a produção de grande quantidade dos resíduos sólidos (considerado lixo para a maioria das pessoas) gerados por este consumo e a destinação final deste produto.

Estes problemas também podem ser evidenciados em Arraias/TO, equidistante das capitais Brasília/DF e Palmas/TO, assim como outras cidades, pequenas ou grandes, estão sofrendo as consequências do progresso e do desenvolvimento proposto pelo modelo econômico vigente.

O consumo de bens industrializados tem aumentado consideravelmente, contribuindo para a produção de toneladas de resíduos sólidos diariamente, que são lançados no meio ambiente em locais completamente irregulares e inadequados, formando os populares lixões a céu aberto, sem nenhum tratamento ou forma de reaproveitamento de materiais que poderiam ser reciclados e transformados em fontes de matéria prima na cadeia produtiva, gerando emprego e renda para muitas pessoas.

Este fato vem colocando em risco grande parte dos recursos naturais, comprometendo também a qualidade de vida da população. Frente a uma realidade crítica e caótica, grande parte da sociedade insiste em não ver as causas das ações desordenadas sobre o meio ambiente e o poder público apresenta propostas ineficientes com vistas à redução dos impactos negativos causados pela degradação ambiental oriunda deste processo.

Isto posto, há que se fazer alguns questionamentos essenciais para uma breve reflexão: Como está a relação homem – meio ambiente? O modelo de desenvolvimento vigente garante a qualidade de vida que a população necessita? A população tem compreensão dos riscos colocados à saúde pública, ao meio em que vive e às gerações futuras em razão da má gestão dos resíduos sólidos no município? Qual a responsabilidade de cada um neste processo? Até onde as autoridades privilegiam o crescimento econômico em detrimento do meio ambiente? O que está sendo feito para diminuir este problema? Qual o papel da educação dentro desse processo? Estes e outros questionamentos

levam a buscar respostas que permitam reflexões e mudanças de posturas e atitudes com vistas à melhoria da relação homem-natureza.

Diante do grau de complexidade que envolve a questão dos resíduos sólidos não só no Brasil como no estado do Tocantins e no município de Arraias, adicionada a falta de propostas de Educação Ambiental definidas pelo poder público e de ações coletivas, sociedade/poder público, objetivou-se analisar o processo de gestão dos resíduos sólidos no contexto da Educação Ambiental a partir da percepção dos munícipes em diferentes setores da cidade de Arraias/TO. Para atingi-lo foram propostos os objetivos específicos: debater a situação de geração e deposição dos resíduos sólidos na perspectiva da educação ambiental na cidade de Arraias; avaliar, a partir da percepção dos munícipes, os serviços dispensados às questões dos resíduos sólidos e Educação Ambiental em Arraias.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO**

A discussão sobre os problemas ambientais e suas consequências para a humanidade é recente. A partir desta evidência, as pessoas começaram a tomar consciência dos riscos colocados à sobrevivência no planeta caso continue a exploração predatória dos recursos naturais que sustenta o modelo de desenvolvimento socioeconômico que vigora desde o século XIX. Neste contexto, Luzzi (2005) afirma que a situação socioambiental do planeta é crítica, correndo o risco de agravar-se caso seja mantido esse mesmo padrão de desenvolvimento sustentado pelo consumo exacerbado, argumentando que:

O século XXI inicia-se em meio a uma emergência socioambiental que promete agravar-se, caso sejam mantidas as tendências atuais de degradação, um problema enraizado na cultura, nos estilos de pensamento, nos valores, nos pressupostos epistemológicos e no conhecimento, que configuram o sistema político, econômico e social em que vivemos. (LUZZI, 2005, p. 381).

A discussão sobre a problemática e a busca por solução se faz urgente e imprescindível, visto que inúmeros problemas ambientais se devem ao fato da geração atual não ter sido sensibilizada para a questão ambiental e preparada para identificar e resolver de modo eficaz os problemas concretos do seu ambiente. Dias (2004) aponta que os problemas que deflagraram na crise

ambiental dos tempos atuais vêm dando sinais desde o século XIX, demonstrando que:

Em 1864 George Perkin Marsh, diplomata americano, produz o que é considerado o primeiro exame detalhado da agressão humana à natureza: o Homem e a Natureza: ou geografia física modificada pela ação do homem documenta como os recursos do planeta estão sendo deplecionados e prevê que tal exploração não continuaria sem exaurir inevitavelmente a generosidade da natureza; analisa as causas do declínio de civilizações antigas e prevê um destino semelhante para as civilizações modernas, se não houvesse mudanças. (DIAS, 2004, p. 28).

O autor ainda aponta que, somente no século XX, parte da população mundial e autoridades de várias nações despertaram, mobilizando-se para debater a respeito da situação do planeta e propor soluções - apesar da dificuldade de se estabelecer um diálogo entre as partes envolvidas (de um lado ambientalistas e sociedade civil e do outro o Estado e o empresariado) em razão dos interesses econômicos quase sempre se sobreporem nos momentos das definições das políticas ambientais.

30

Neste sentido, deve-se buscar melhorar expressivamente as inter-relações do meio natural com o social, sendo necessário repensar o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social a fim de aumentar o poder das ações alternativas, numa perspectiva que prioriza um novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental. Para Castro e Layrargues (2008):

Politizar a questão ambiental significa, em primeiro lugar, compreender e tratar os recursos naturais como bens coletivos indispensáveis à vida e sua reprodutibilidade e o acesso a esses recursos como um direito público e universal. Significa reconhecer o meio ambiente como base de sustentação para as sociedades humanas e não-humanas. (CASTRO E LAYRARGUES, 2008, p. 130).

Dentro desse contexto, a Educação Ambiental – em seu caráter formal ou informal - vem sendo considerada cada vez mais necessária, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre o homem e a natureza. Assim, esta vem sendo discutida como uma proposta na busca de solução para prevenir e amenizar os reflexos dos problemas ambientais que atingem o

planeta, assumindo um papel essencial no processo de formação e educação permanente do sujeito para sua atuação de forma consciente em seu meio.

Leff (*apud* Luzzi, 2005) ressalta o papel fundamental que a educação deve exercer dentro da atual conjuntura social:

Desse modo, a educação deve produzir seu giro copernicano, tentando formar as gerações atuais não somente para aceitar a incerteza e o futuro, mas para gerar um pensamento complexo e aberto às indeterminações, às mudanças, à diversidade, à possibilidade de construir e reconstruir um processo contínuo de novas leituras e interpretações do já pensado configurando possibilidades de ação naquilo que ainda há por se pensar. (LUZZI, 2005, p. 382).

Na segunda metade do século XX, a questão ambiental passa a ser um dos principais pontos das pautas de inúmeras reuniões e conferências internacionais, surgindo diversas propostas para serem adotadas pelos países que acatassem as determinações e as intenções balizadas e delimitadas nestas ocasiões. Dias (2004) evidencia alguns destes acontecimentos e seus principais objetivos, de acordo com Dias (2004):

- Em junho de 1972, na Suécia, na conferência da ONU sobre Meio Ambiente Humano, a recomendação de nº 96 reconhece o desenvolvimento da Educação Ambiental como o elemento crítico para o combate à crise ambiental no mundo;
- Em resposta a esta Conferência, em 1975 a UNESCO promove em Belgrado-Iugoslávia um encontro internacional em Educação Ambiental, com especialistas de 65 países, o qual culmina com a formulação dos princípios e orientações para um programa internacional de EA, colocando que a EA deve ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais. Este encontro gera um documento histórico na evolução do ambientalismo denominado a Carta de Belgrado;
- Em 1977, em Tbilisi, na Geórgia, realiza-se a 1º Conferência Intergovernamental sobre EA, organizada pela UNESCO em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma). Esta Conferência torna-se o ponto culminante da primeira fase do Programa Internacional de EA, iniciado em 1975, constituiu-se em um ponto de partida de um programa internacional de EA, contribuindo para precisar a natureza da EA, definindo seus objetivos e suas características, assim como as estratégias pertinentes no plano nacional e internacional. É considerado em nossos dias um evento decisivo para os rumos da EA em todo o mundo;
- Em 1984, no Brasil, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama) apresenta uma Resolução estabelecendo diretrizes para ações em EA. A proposta é retirada de plenário, não sendo, por consequência, aprovada. Há uma nítida oposição à EA nos moldes da Conferência de Tbilisi;

- Em março de 1987 o plenário do Conselho federal aprova, por unanimidade, a conclusão da câmara de ensino, a respeito do parecer 226/87, que considera necessária a inclusão da EA dentre os conteúdos a serem explorados nas propostas curriculares das escolas de 1º e 2º graus;
- Em 1991 a portaria 678 do MEC (14/05/91) resolve que os sistemas de ensino em todas as instâncias, níveis e modalidades, contemplem, nos seus respectivos currículos, entre outros, os temas/conteúdos referentes à EA (DIAS, 2004, p. 36, 38, 40- 42, 44 e 49).

Dentro deste processo, as finalidades da educação para o ambiente foram traçadas pela UNESCO após a Conferência de Belgrado (1975), destacando a proposta de uma formação para sensibilizar e conscientizar a população mundial a respeito dos problemas ambientais para que as pessoas tenham conhecimento, competências, estado de espírito, motivação, empenho para trabalhar individualmente e coletivamente e resolver os problemas atuais a partir das demandas da realidade local.

A partir deste marco, várias nações iniciaram um movimento em Educação Ambiental seguindo uma perspectiva formal e ou informal, mas sua implantação e sua eficácia não seguiram o mesmo compasso em todos os lugares do mundo. Como foi exposto, o próprio Brasil resistiu em aderir à proposta da EA, sendo a mesma inserida no currículo escolar somente no final da década de 80.

No entanto, o Brasil é o único país da América Latina que tem uma política nacional específica para a Educação Ambiental, constituindo uma grande conquista política, apesar de sua proposta ainda não conseguir implicar na mudança do estilo de vida da sociedade.

Assim, a Lei nº 9.795/99 a qual regulariza a Política Nacional de Educação Ambiental no país, na seção III, dispõe sobre a educação ambiental não-formal, destacando no parágrafo único do artigo 13, o papel do poder público de incentivar a participação da escola, da universidade e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades relacionadas à educação não-formal.

Contudo, a implementação de um projeto de educação para o ambiente deve possibilitar uma compreensão fundamental dos problemas existentes em razão da ação do homem no meio ambiente, da sua responsabilidade e do papel crítico que deve assumir como cidadão.

## **SOCIEDADE DO CONSUMO E POLÍTICAS PÚBLICAS: INICIATIVAS GOVERNAMENTAIS E UMA SOCIEDADE (I)MUTÁVEL**

O ser humano, em sua evolução, distanciou-se da natureza e isto trouxe uma série de consequências, dentre elas o esquecimento de que os recursos naturais são finitos e que os seres humanos são parte da natureza.

Segundo Calderoni (2003), a sociedade contemporânea está mergulhada em uma desenfreada transformação que se apresenta acompanhada de sérias consequências ambientais, remontando há alguns séculos. Portanto só a partir dos anos setenta que governos e organizações comunitárias se voltaram para a crise ecológica que há muito se desencadeara, caracterizando esta crise ecológica, Hobsbawm (1995 *apud* CALDERONI, 2003) afirma que:

Uma taxa de crescimento econômico como a da segunda metade do breve século XX, se mantida indefinidamente deve ter consequências irreversíveis e catastróficas para o ambiente natural deste planeta, incluindo a raça humana que é parte dele (...). Certamente mudará o padrão de vida na biosfera, e pode muito bem torná-la inabitável pela espécie humana. Além disso, o ritmo que a moderna tecnologia aumentou a capacidade de nossa espécie de transformar o ambiente é tal que, mesmo supondo que não vá acelerar-se, o tempo disponível para tratar o problema deve ser medido mais em décadas que em séculos. (CALDERONI, 2003, p. 31).

33

Ainda no início do século 21, alcançou-se o patamar de sete bilhões de seres humanos, número que as tendências indicam ter uma forte possibilidade de crescimento. Com o modelo de desenvolvimento em ascensão e o elevado crescimento populacional, os resíduos sólidos (o lixo) gerados pelo padrão de vida adotado pela maioria dos países certamente é um dos principais problemas para a deflagração da atual crise ambiental.

Em muitos lugares, os efeitos da falta de uma destinação final adequada do lixo causam grande preocupação. A exemplo disto, Calderoni (2003) apresenta um documento das Organizações das Nações Unidas (ONU) denominado Agenda 21 que traz dados alarmantes e tristes, mostrando que:

Aproximadamente 5,2 milhões-incluindo 4 milhões de crianças - morrem por ano de doenças relacionadas com o lixo. Metade da população urbana nos países em desenvolvimento não tem serviço de despejo de lixo sólido. Globalmente, o volume de lixo municipal

produzido deve dobrar até o final do século e dobrar novamente antes do ano 2025. (CALDERONI, 2003, p. 32).

## **ARRAIAS/TO: O LUGAR DE ONDE ESTAMOS FALANDO**

Segundo informações contidas no site da Revista Exame<sup>5</sup>, no Estado do Tocantins são gerados diariamente cerca de 1.075 Kg de lixo diariamente, deste total apenas 927 toneladas são coletadas, e o que é pior, apenas 303 toneladas recebem uma destinação final adequada. Todo o resto segue para lixões a céu aberto, ou são descartados em locais inapropriados diversos, propiciando o surgimento de vários problemas socioambientais.

Existem várias propostas para tentar solucionar os problemas advindos daí. Citam-se dois projetos baseados na Lei nº 12.305 de 2010, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), e o seu Decreto Regulamentador. O Governo do Estado do Tocantins, por meio da Secretaria do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, firmou parceria com o Ministério do Meio Ambiente a partir do Programa de Resíduos Sólidos Urbanos para a elaboração dos referidos projetos, sendo: o “Projeto do Plano de Resíduos Sólidos do Estado do Tocantins e o Projeto de Fortalecimento da Gestão de Resíduos Sólidos no Tocantins por meio da implantação da ‘A3P<sup>6</sup>’”, considerada uma importante ferramenta na administração pública para trabalhar a gestão dos resíduos sólidos.

34

Com vigência entre 2012/2014 e várias metas a serem alcançadas, estas propostas têm como principais objetivos a elaboração do Plano Estadual de Resíduos Sólidos do Estado do Tocantins – PERS/TO, nos termos da Lei nº 12.305 e de seu Decreto regulamentador, e o fortalecimento da gestão dos Resíduos Sólidos no Estado do Tocantins”. Estas são as propostas em andamento. Pouco ou quase nada se vê de concreto, principalmente nos municípios do interior do Estado, a exemplo, o de Arraias.

---

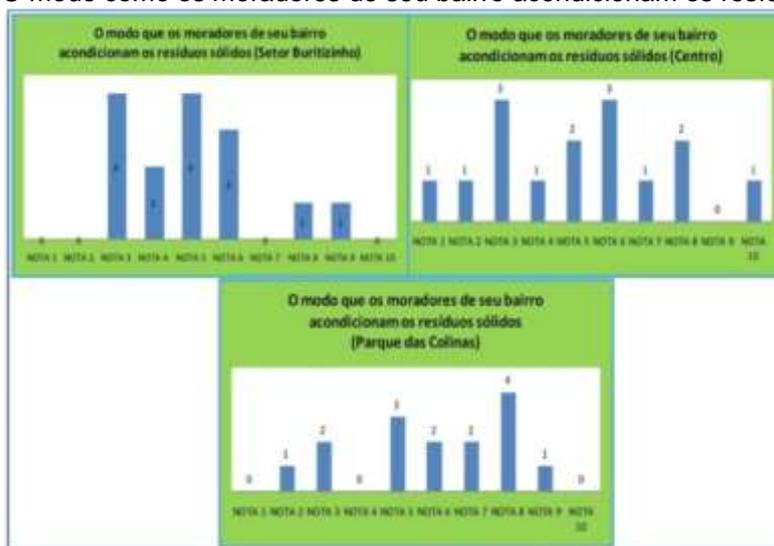
<sup>5</sup> Disponível em: <http://exame.abril.com.br/meio-ambiente-e-energia/noticias/> acesso em 15 de fevereiro de 2014.

<sup>6</sup>A3P é um projeto que se iniciou no Ministério do Meio Ambiente, em 1999, e possui um papel estratégico na revisão dos padrões de produção e consumo e na adoção de novos referenciais em busca da sustentabilidade socioambiental, no âmbito da administração pública.

## QUESTÕES SOBRE OS RESÍDUOS SÓLIDOS EM ARRAIAS

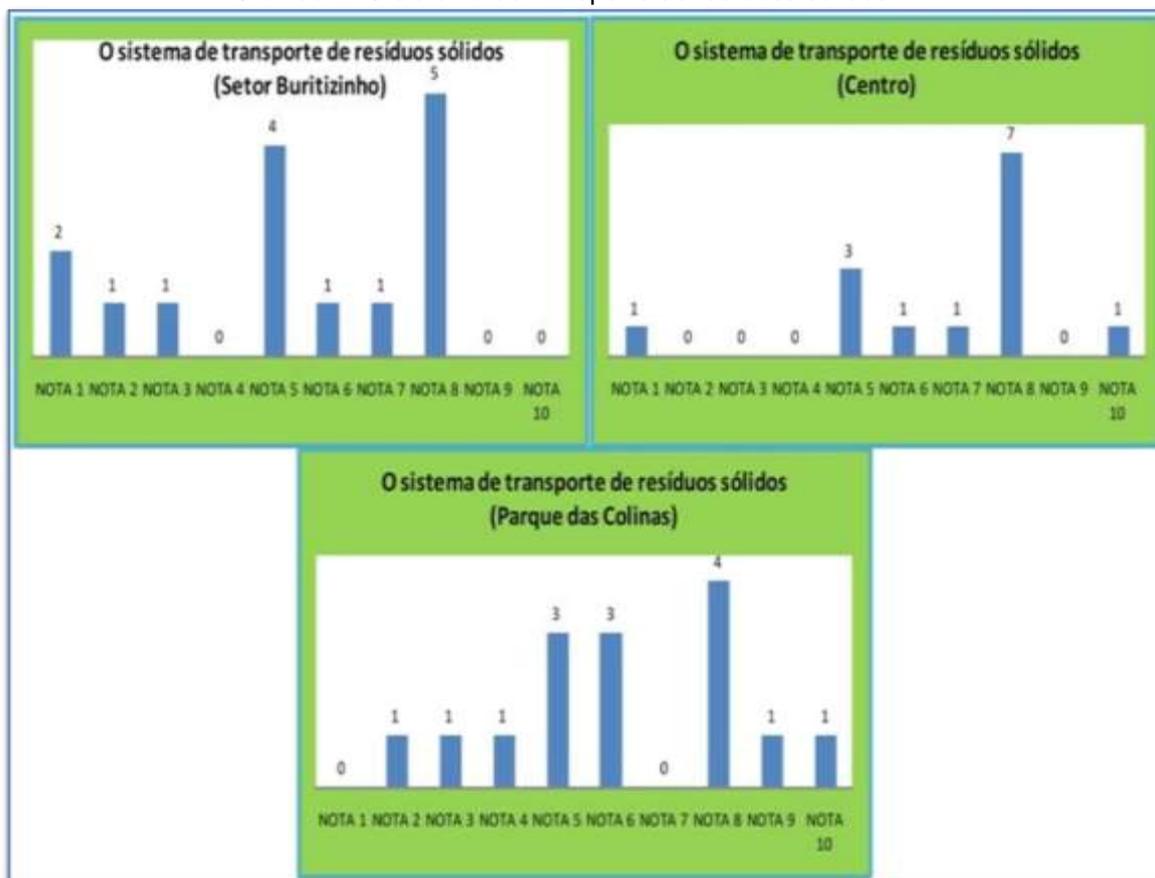
Dentre as discussões que permeiam a questão dos resíduos sólidos urbanos, as que se tornam evidentes reportam-se à forma como são depositados os resíduos para coleta, os equipamentos e transportes utilizados nesta coleta e ainda a frequência da mesma. Diante desta situação, são apresentadas a seguir as percepções dos munícipes (Gráficos 1, 2 e 3).

**Gráfico 1:** O modo como os moradores de seu bairro acondicionam os resíduos sólidos.



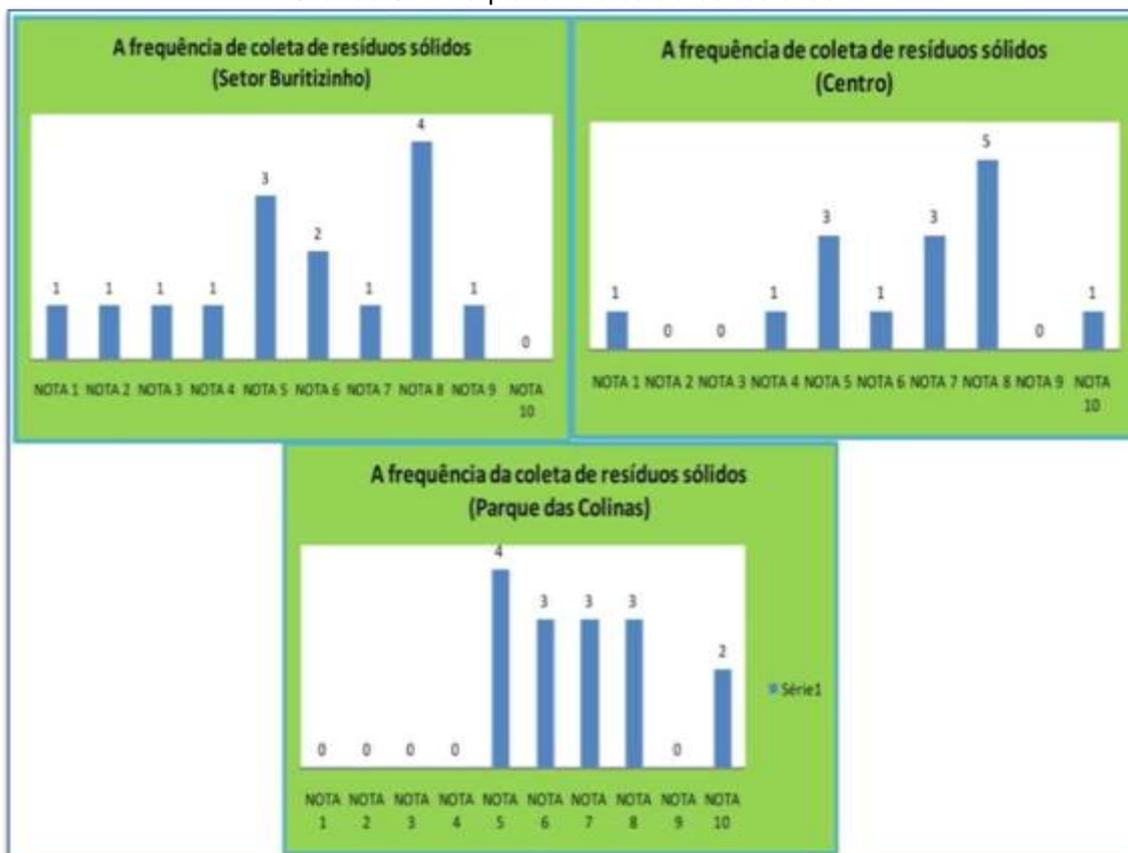
A partir da análise do gráfico 1, é possível observar que os moradores do Setor Buritizinho são aqueles que se mostram mais insatisfeitos com o modo de acondicionamento dos resíduos sólidos pelos moradores, concentrando a maior parte da nota entre 3 e 6. No Centro verifica-se um equilíbrio, pois apresenta três entrevistados que atribuem nota 3 e três entrevistados que atribuem nota 6, porém apresenta duas notas 8 e uma nota 10. No Setor Parque das Colinas, pode ser observado que há um maior contentamento, concentrando a maior parte (nove) da nota acima de 5, inclusive com a atribuição de quatro notas 8.

**Gráfico 2:** O sistema de transporte de resíduos sólidos.



Considerando o sistema de transporte empregado na coleta dos resíduos sólidos, o Centro é o setor que atribui à maior quantidade de notas altas, pois sete entrevistados deram a nota 8 para este quesito e um atribuiu a nota 10. No Setor Buritizinho, da mesma forma, foram atribuídas notas altas, com cinco notas 8 e duas notas 7, porém, é importante destacar que neste setor houve duas notas 1, uma nota 2 e uma nota 3 evidenciando que não acham que o sistema de transporte mereça boas notas. Observa-se também que, no Parque das Colinas, foram atribuídas três notas iguais a 5 e ainda três notas menores que este valor. Porém, obteve-se quatro notas 8, uma 9 e uma 10, indicando que há uma concentração de boa notas neste quesito no setor.

**Gráfico 3:** A frequência da coleta de resíduos.



37

Quanto à frequência da coleta de resíduos, o que apresenta maior grau de insatisfação é o Setor Buritizinho com sete notas menores que 6, porém foram atribuídas quatro notas 8 e uma nota 9. O Centro apresenta uma satisfação elevada, pois das 15 entrevistas do setor, três são nota 7, cinco são nota 8 e uma nota 10. O Parque das Colinas é o setor que apresenta maior satisfação, pois não foi registrada nenhuma nota menor que 5, apresentando três notas 6, três notas 7, três notas 8 e duas notas 10.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados levantados neste trabalho, ficam evidentes os efeitos da gestão inadequada destes resíduos e o que isto vem causando ao meio. Parte dos recursos naturais está sendo seriamente comprometida. Os pequenos riachos que cortam a cidade estão virando depósito de lixo, o que acarreta uma série de problemas, inclusive riscos à saúde pública. Os terrenos

baldios quase sempre estão cheios de lixo e os resíduos sólidos que estão indo para o lixão não possuem um tratamento adequado de acordo com as normas ambientais e ainda não se aproveita quase nada de todo este material e nem dos benefícios (que como observou-se são muitos) desta ação.

O município já possui construído um aterro sanitário de pequeno porte, porém o mesmo não funciona de maneira adequada, fazendo deste um lixão a céu aberto, o que se torna crime ambiental, pois estas ações colocam em risco o lençol freático daquela região, contaminam o solo, contribuem para a proliferação de vetores transmissores de diversas doenças, colocando em risco a qualidade de vida dos moradores do município de Arraias e região, comprometendo seriamente os recursos naturais e ainda propiciando um desperdício de matérias prima diversas que, se aproveitadas, podem trazer vários benefícios ao meio ambiente e à sociedade em geral.

Ao levantar estes dados e apresentá-los à sociedade e ao poder público, espera-se que estes sejam úteis para a própria sociedade e que ela, de posse destas informações, possa apropriar-se das mesmas e avaliar determinadas condutas individuais e coletivas, que ao longo do tempo vêm contribuindo para o aumento deste problema. Espera-se ainda incentivar a reflexão e o dialogo entre a sociedade e o poder público, fomentando a sensibilização da população por meio da educação ambiental formal e não formal a fim de planejar conjuntamente ações que venham minimizar os problemas socioambientais no município. Uma proposta que de acordo com Dias (2006, p. 24), possa ser transformado em um conjunto de atividades que tenha dentre seus principais objetivos “informar e sensibilizar as pessoas sobre a complexa temática ambiental, estimulando o envolvimento em ações que promovam hábitos sustentáveis de uso dos recursos naturais, além de propiciar reflexões sobre ser humano-ambiente”.

Este pensamento expressa a função da educação em contribuir para a transformação do sujeito e da sociedade. Com esse trabalho, espera-se ampliar a discussão sobre a problemática ambiental no município, mais especificamente sobre a gestão dos resíduos sólidos, tanto nas escolas públicas e na universidade, como em outros espaços sociais, visto que a construção de um projeto ambiental exige pilares sólidos, agregando à educação políticas públicas que possam garantir mais dignidade e qualidade de vida à população.

A educação ambiental (formal e ou informal) é apresentada aqui como um importante recurso para incentivar a participação social, potencializando o envolvimento dos diversos segmentos da sociedade, bem como a capacitação de diversos profissionais tanto da área da educação como de outros setores, numa perspectiva interdisciplinar e com caráter sociopolítico. O desafio que se apresenta é de fomentar uma educação ambiental que seja problematizadora, crítica e inovadora. Assim, ela deve ser, acima de tudo, um ato político voltado para a transformação social.

## REFERÊNCIAS

- CALDERONI, Sabetai. **Os Bilhões Perdidos no Lixo**. 4.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.
- CASTRO, Ronaldo Souza de; LAYRARGUES, Philippe Pomier; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2008.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9.ed São Paulo: Gaia LTDA, 2004.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação e Gestão Ambiental**. São Paulo: Gaia, 2006.
- LUZZI, Daniel. Educação Ambiental: Pedagogia, Política e Sociedade. *In*: FHLIPPI JR, Arlindo; PELICIONE, Maria Cecília Focesi. **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. Barueri, SP: Manole, 2005. (Coleção Ambiental 3).

## INTELECTUAIS CATÓLICOS E PODER POLÍTICO NO CEARÁ: DISCURSO, AÇÃO POLÍTICA E ELEIÇÕES EM FORTALEZA (1933-1935)

Janilson Rodrigues Lima<sup>1</sup>

Ação Política e Movimentos Sociais

### RESUMO

O presente artigo busca analisar os discursos e a ação política dos intelectuais católicos fortalezenses nas eleições que ocorreram nos anos de 1933 a 1935. Usamos como referencial teórico os autores Jean-François Sirinelli (1996), Michel Foucault (2010) e Pierre Bourdieu (1989), analisando os conceitos de intelectual, de discurso e de poder simbólico, respectivamente. Também utilizamos como fonte de pesquisa o jornal católico “O Nordeste”, além do jornal “O Povo”, com o objetivo de analisarmos como os discursos eram vinculados pelo grupo católico na tentativa de se consolidarem politicamente e ao mesmo tempo conseguirem o maior número de votos possíveis nas eleições daqueles anos. Os intelectuais católicos estudados no trabalho foram: Menezes Pimentel, Andrade Furtado e Waldemar Falcão.

**Palavras-chave:** História Política. Discurso. Intelectuais católicos. Eleições.

40

### INTRODUÇÃO

O artigo busca refletir a respeito dos discursos e das disputas eleitorais que ocorreram nos anos de 1933, 1934 e 1935, na cidade de Fortaleza. Usamos como fonte para análises desses discursos os jornais “O Nordeste”, um periódico ligado à Arquidiocese de Fortaleza, à Liga Eleitoral Católica (LEC) e sua intelectualidade, e o jornal “O Povo”, que fazia oposição ao grupo católico e que estava na disputa eleitoral nos anos mencionado, apoiando o Partido Social Democrata – PSD.

Inicialmente apresentamos o referencial teórico que nos auxilia em nossas análises. No tópico seguinte, analisamos como se colocava o discurso no período mencionado e, por fim, tecemos as considerações finais.

---

<sup>1</sup>Doutorando na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ. Endereço eletrônico: janilsonhistoria@gmail.com.

Dessa maneira, apresentamos o conceito que de discurso que iremos utilizar como paradigma.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso [...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar. (FOUCAULT, 2010, p. 10).

Assim, o discurso, para nossa pesquisa, vai para além do que é dito e veiculado pelos grupos políticos envolvidos nas eleições de 1933 até 1935. Ele será compreendido como parte das disputas em torno do poder político e conseqüentemente como um dos objetos centrais dessa disputa pelos grupos sociais que concorriam às eleições. Ou seja, o discurso é ponto central na disputa pelo poder político naquele momento, pois ganhar as eleições e eleger o maior número possível de candidatos, para os cargos do legislativo federal e estadual, significava garantir e dar ainda mais legitimidade aos discursos que eram defendidos pelo grupo vitorioso nas eleições, além das articulações com o Governo Federal e com o Governo do Estado.

Entretanto, o discurso por si só não resultaria nessa legitimação. Para isso, ambos os grupos utilizaram de um forte apelo ao poder simbólico das palavras, em suas campanhas, para alcançar seus objetivos e, conseqüentemente, atingir ao público que participaria daquelas eleições.

Assim, compreendemos o conceito de poder simbólico a partir do autor Pierre Bourdieu, que diz:

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. [...] O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras.

O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder [...]. (BOURDIEU, 1989, p. 14-15).

Analisar o poder dos discursos da intelectualidade católica fortalezense e sua relação com o poder simbólico empregado nas palavras proferidas por estas personagens é fundamental para compreender a eficácia dos seus discursos, como eram pensados estrategicamente para angariar votos e, ao mesmo tempo, tentar deslegitimar seus oponentes políticos que estavam na disputa aos cargos naqueles anos de eleição.

Seguindo essa linha estratégica, percebemos como o grupo católico empregou o simbolismo das palavras e os símbolos católicos para construir visões de mundo, ao mesmo tempo em que buscou fazer seu eleitor “ver” e “crer” naquela visão de mundo defendida pelos discursos dos referido intelectuais.

Por fim, para compreendermos quem são esses intelectuais católicos, tivemos como base a reflexão feita por Jean-François Sirinelli.

Com frequência se destacou o caráter polissêmico da noção de intelectual, o aspecto polimorfo do meio dos intelectuais, e a imprecisão daí decorrente para se estabelecer critérios de definição da palavra, [...] podem desembocar em duas acepções do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os “mediadores” culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento. No primeiro caso, estão abrangidos tanto os jornalistas como o escritor, o professor secundário como o erudito. [...] [A] segunda definição, mais estreita e baseada na noção de engajamento na vida da cidade como ator – mas segundo modalidades específicas, como por exemplo, a assinatura de manifestos – testemunha ou consciência. (SIRINELLI, 1996, p. 242 e 243).

42

Com base nessa reflexão, partimos dessas duas definições para trabalharmos com os intelectuais católicos de Fortaleza e, conseqüentemente, suas inserções nas disputas eleitorais ocorridas nos anos de 1930. Esses atores sociais se encontravam hora como mediadores culturais - quando seus discursos procuram trazer visões de mundo – na tentativa de criar uma atmosfera que procurava consolidar valores e princípios religiosos da fé católica. Em outras horas, agiam como atores engajados na vida cotidiana da cidade, como eleitores, candidatos e como políticos. Assim, usamos as duas definições, em alguns momentos, de forma mais ampla e em outros, de forma mais estreita, quando se encontram engajados na vida da cidade.

Com isso, estabelecemos os conceitos que nos auxiliaram em nossas análises e que serviram de orientação para nossas reflexões para os tópicos seguintes. Assim, pensando no discurso desses intelectuais católicos e no poder

simbólico que foi utilizado por eles é que compreendemos como se deu a ação política desse grupo na capital cearense nos anos de 1933, 1934 e 1935. A partir de então, centramos nossas análises nos discursos e nos jornais que veiculavam as ideias e as disputas políticas na cidade de Fortaleza.

## **O DISCURSO CATÓLICO E AS ELEIÇÕES**

As eleições que ocorreram nos anos de 1933, 1934 e 1935, na cidade de Fortaleza, foram importantes para entendermos os discursos e as ações políticas do grupo católico que se consolidava na cidade. Esses três anos foram importantes para compreendermos como suas estratégias discursivas se interligavam aos objetivos que se buscavam alcançar. Para isso, é importante mostrar o que estava em disputa nesses anos de eleição.

No ano de 1933, tivemos eleições para compor a Assembleia Nacional Constituinte, nas quais já era clara a participação do grupo católico. No ano de 1934, as eleições foram intensamente disputadas entre a LEC e o PSD. Neste ano, as eleições foram realizadas para os cargos de Deputado Federal e para a Constituinte Estadual, sendo esta última responsável para criar a Constituição do Estado do Ceará, assim como eleger indiretamente o Governador e os Senadores no ano seguinte. Com isso, podemos compreender os motivos dessa intensa disputa, pois o partido que conseguisse o maior número de candidatos eleitos, teoricamente, teria, em 1935, os cargos para Governador do Estado e mais duas vagas para o Senado Federal, além de ser forte candidato a ganhar as eleições para a prefeitura de Fortaleza.

Do PSD, destacamos três atores: Fernandes Távora, que havia sido Interventor durante os anos de 1930 e 1931, Demócrito Rocha e Paulo Sarasate, sendo estes dois, respectivamente, o diretor e o redator secretário do jornal O Povo, principal periódico que fazia oposição ao grupo católico. Este, representado pela LEC era composto principalmente por Francisco Menezes Pimentel, Waldemar Falcão, Edgar de Arruda e Andrade Furtado. Os quatro eram professores da Faculdade de Direito do Ceará e o último ainda acumulava o cargo de redator chefe do jornal católico, O Nordeste, que contava com o apoio da Arquidiocese de Fortaleza para suas publicações e circulação.

Apresentados os grupos e seus personagens, podemos analisar os discursos e sua eficácia simbólica para conseguir votos e assim legitimar qual dos grupos deveria ter ou não o apoio dos eleitores cearenses. Para isso, vamos examinar os discursos e as ações que foram amplamente divulgadas pelos jornais O Povo e O Nordeste, na tentativa de criar um estado de espírito que pudesse levar alguns setores sociais da população a declarar seu apoio aos grupos políticos envolvidos nessa disputa eleitoral.

Devo dizer, preliminarmente, que eu não desejava ocupar cargos de representação política. [...]

Coube a iniciativa desse movimento aos meus prezados conterrâneos do “Centro Baturitense”, enquanto, quiçá simultaneamente, agiam no mesmo sentido os valorosos elementos da Legião Cearense do Trabalho e da Ação Integralista, guiados pelo seu digno Chefe, Capitão Jehovah Motta. (FALCÃO, 1933, p.1).

Neste pequeno trecho, podemos constatar as intenções de Waldemar Falcão com seu discurso a respeito de sua candidatura para compor a Assembleia Nacional Constituinte. Inicialmente ele parte dizendo que não era sua intenção “ocupar cargos de representação política”, procurando fazer o eleitorado crer que esse não seria seu desejo. No entanto, logo em seguida, por uma série de iniciativas dos mais diversos setores sociais do nosso Estado, confluíram para que Waldemar Falcão se candidatasse. As palavras e o discurso do candidato à vaga na Assembleia buscavam fazer crer que sua candidatura era mais do que um interesse pessoal, mas uma reivindicação de diversos setores sociais de nosso Estado.

44

No entanto, suas ações políticas e sua candidatura parte muito mais de uma estratégia visada e pensada pelo próprio candidato do que uma iniciativa de diversos grupos sociais, como ele buscava demonstrar em seu discurso de campanha. Para nós, isso pode ser constatado em sua mudança, já nos anos de 1932, para o estado do Rio de Janeiro. O que proporcionou para este intelectual católico uma aproximação aos grupos políticos que estavam diretamente vinculados ao Governo Federal, como foi o caso de sua ligação com o Ministro Oswaldo Aranha.

Mesmo assim, o candidato católico continuava com o seu discurso, tentando legitimar que sua candidatura não era inicialmente um projeto pessoal, mas sim um conjunto de fatores que o levou a este caminho.

Não tardou que a Liga Eleitoral Católica manifestasse também o seu integral apoio a minha candidatura, tendo em atenção a minha fé religiosa e os princípios e ideias porque me venho batendo, em inteiro acordo com os postulados e reivindicações catholicas que, no Parlamento ou fora dele hão de constituir sempre (espero em Deus) os pontos basilares do meu programma de acção. Eis ahi a gênese da minha apresentação como candidato [*sic.*] (FALCÃO, 1933, p.1).

Waldemar Falcão continuava fundamentando a ideia de que não era uma iniciativa dele a candidatura, apoiando-se também em elementos religiosos, como observamos no trecho acima. Ele procurou mostrar como a sua fé e os valores por ele defendidos foram fundamentais para que a LEC manifestasse “integral apoio” a sua candidatura.

O uso do apoio da LEC e de suas atribuições como católico, usados por Waldemar Falcão em seu discurso, tem um forte apelo na tentativa de conquistar adesão dos eleitores cearenses, sabendo da força e da eficácia simbólica desses instrumentos. Também, por saber que falar em Deus e em nome daquele grupo religioso, no momento em que a Igreja Católica em nosso país se fortalecia e começava a fazer parte diretamente da política, era um forte apelo simbólico. O exemplo dessa força católica no estado do Ceará foi o jornal pertencente à Arquidiocese de Fortaleza<sup>2</sup>, que era mantido pelo número de seus assinantes e não pelas vendas que eram feitas diariamente.

Dessa forma, percebemos o que significava, simbolicamente, estar em consonância com os valores católicos e ter apoio declarado da LEC. Com isso, também podemos ter noção do alcance que o jornal católico, O Nordeste, tinha e como ele foi um forte instrumento de mobilização política e de mediação dos discursos dessa intelectualidade católica em período eleitoral.

#### **A situação cearense** [grifo do autor]

Fala ao “Diário Carioca” o leader Waldemar Falcão [...]

RIO, 11 – (aereo) O “Diário Carioca” publica: Tivemos oportunidade de palestrar, hontem, com o deputado Waldemar Falcão, a respeito da política cearense. O leader lecista disse-nos que a maioria da Assembléa estadual continua apoiando, decididamente, a candidatura do professor Menezes Pimentel para o governo do Estado.

– Lamento – prosseguiu o sr. Falcão – que os jornais cariocas não conheçam pessoalmente o candidato da L.E.C. Trata-se de um homem de grandes virtudes e de altas qualidades de inteligência.

---

<sup>2</sup> O jornal O Nordeste era um periódico que tem seu inicio no ano de 1922 e manteve suas atividades até o ano de 1968. Foi um jornal criado pela Arquidiocese de Fortaleza e que teve como redator chefe Andrade Furtado, sendo substituído por Luis Sucupira nos anos 60.

Espirito culto, enérgico, administrador capaz [,] conhecendo todos os problemas do Estado, o dr. Pimentel está destinado a realizar um governo de notável atividade constructiva. Sereno e harmonizador, a sua permanência à frente dos destinos do Ceará é uma garantia de paz e tranquilidade [sic.]. (A SITUAÇÃO, 1935, p. 1).

O jornal – O Nordeste – trouxe, em sua capa, uma entrevista realizada com Waldemar Falcão. Agora, não mais como candidato da LEC, mas sim como “leader lecista”, ou seja, como Deputado Federal por parte da Liga Católica. A entrevista foi feita por um jornal carioca, mas que também foi noticiado pelo periódico da Arquidiocese de Fortaleza.

Na entrevista, o líder defendeu a candidatura de Menezes Pimentel para Governo do Estado, ressaltando, assim, algumas características que, em seu discurso, seriam benéficas para o Ceará e para a política local. Por mais que sua fala desse a impressão de que Menezes Pimentel já estivesse à frente do Governo, quando fala da “permanência” deste, na realidade, ele se refere à continuidade da candidatura do referido integrante da LEC. Uma vez que havia algumas especulações - por parte da oposição - de que o candidato católico seria substituído. No entanto, o jornal católico, assim como o discurso de Waldemar Falcão, vinha no sentido de deslegitimar os rumores que a oposição tentava trazer para a escolha do governador do estado e dos dois senadores que ocorreriam no ano de 1935.

46

**De pé a candidatura Menezes Pimentel** [grifo do autor]

Um dos órgãos da imprensa pessedista deu, hontem, como vencedora, para solução do caso político do Ceará, a seguinte formula: governador dr. José Accioly; senadores dr. Menezes Pimentel e coronel Moreira Lima.

O Major Juarez Távora estaria, segundo se depreende da versão acima, oriunda dos próprios arraiaes situacionistas, inteiramente fora de cogitação. Prevaleceria, na hipótese, a influência da ala moça do Partido Social Democrático...

Mas, podemos afirmar, com segurança, que a notícia não tem nenhuma procedência. A “fonte officiosa”, a que aludiu a informação em apreço, não dispõe de prestígio para impor os seus pontos de vistas...

A candidatura Menezes Pimentel continua de pé, apoiada, integralmente pelos 17 constituintes que estão neste momento edificando o país com sua perfeita e nobre compreensão da responsabilidade assumida deante da consciência do nosso eleitorado. Onde há maioria não existe logar para conchavos, já o disse tão expressivamente uma das mais autorizadas figuras da Revolução, o sr. Major Carneiro de Mendonça [sic.]. (DE PÉ, 1935, p. 1).

A notícia que trazia e mencionava a confirmação da candidatura de Menezes Pimentel não é assinada por ninguém, então, ela seria de responsabilidade do jornal e de seu redator chefe, Andrade Furtado.

O discurso construído pelo jornal segue uma estratégia de pôr em descrédito o discurso e as ações da oposição, quando menciona que a suposta chapa e as notícias vinculadas pelos “pessedistas” (políticos ligados ao PSD) não tinham “nenhuma procedência” e que a “fonte officiosa” não tinha nenhum prestígio para expor seu ponto de vista. Em seguida, o discurso católico tenta construir uma impressão de confiança, mostrando que a maioria da câmara estava com eles e que não seria feito nenhum conchavo com os grupos de oposição.

Assim, os políticos católicos tentavam fazer ver e fazer crer que aquele era o discurso de verdade e a realidade dos fatos. Para isso, utilizou o jornal, mediando seu discurso e criando simbolicamente, para seus eleitores e para os deputados da constituinte estadual, um ar de estabilidade e de superioridade política dentro daquelas disputas eleitorais.

A situação em 1935 já estava bem mais confortável para o grupo católico, uma vez que já havia conseguido vitória nas eleições de 1933 e 1934, elegendo a maioria dos candidatos para a câmara federal e estadual (MOTA, 1989). Dessa forma, ficou mais fácil e bem mais tranquilo deslegitimar os discursos dos opositores ao mesmo tempo em que cada vez mais o discurso católico ganhava força, pois quem estava fazendo os pronunciamentos eram lideranças políticas, eram lideranças da LEC na câmara federal, como foi o caso de Waldemar Falcão.

A legitimidade das palavras e do que estava sendo dito e mediado pelo jornal O Nordeste deixou de ser discurso de candidato e ganhou outro peso e outra carga simbólica, pois eram políticos eleitos que discursavam. Andrade Furtado, quando publicou a confirmação da candidatura de Menezes Pimentel, já sabia que a maioria da câmara estadual era católica e que as tentativas da oposição eram de tentar deslegitimar a candidatura católica, trazendo uma possível instabilidade política, o que não foi permitido pelo grupo católico que, naquele momento, tinha bem mais elementos que fundamentavam seus discursos, mostrando sua eficácia simbólica, confirmando como se encontravam cada vez mais consolidado politicamente no Ceará e na capital deste estado.

Contudo, as tentativas de deslegitimar o discurso do grupo de oposição foi um artifício utilizado também pelos políticos do PSD.

**Maçons, Ateus e um Espírita** [grifo do autor]

Todo mundo sabe que nas chapas da Lec existem três ou quatro maçons, dois ateus e um espírita, afora os indiferentes pela sorte da religião, que só agora estão batendo nos peitos, muito contritos, transformados em católicos de boca de urna.

Não obstante, <<O Nordeste>>, em vez de calar-se (quanto mais não fosse, ao menos por coerência com a irritação que a seus redatores provocou a organização das chapas lecionistas) continua trobeteando a catolicidade de seus candidatos, como se o povo cearense não os conhecesse de sobejo e não tivesse convencido do espírito nada católico que presidiu a confecção daquelas chapas. (MAÇONS..., 1934, p. 1).

O discurso do grupo ligado ao PSD, que fazia oposição aos intelectuais católicos, tentava criar uma dúvida a respeito da formação da chapa “lecionista”. Para isso, eles acusaram o grupo católico de ter vários integrantes que não compartilhavam da religiosidade lecionista e dos valores defendidos pela Arquidiocese.

O título da notícia, que foi colocada na capa do jornal O Povo, estava em destaque para chamar a atenção de qualquer leitor que olhasse para o jornal. A tentativa de direcionar o olhar do (e)leitor cearense para as palavras “maçons”, “ateus” e “espírita” era uma forma de questionar o discurso apresentado pelo jornal O Nordeste, ao mesmo tempo em que buscava tirar a credibilidade da chapa lecionista, responsável por assegurar e defender os valores católicos. Como isso poderia acontecer, se a Arquidiocese e seu jornal viviam questionando e criticando as ações de maçons, de supostos ateus e, principalmente, faziam oposição constante sobre o espiritismo? As notícias e os valores que o grupo lecionista defendia eram constantemente veiculados nas páginas do jornal O Nordeste. Então, tentar atrelar esses personagens à chapa da LEC era uma forma de tirar a credibilidade dos candidatos e do discurso que era vinculado pela folha da Arquidiocese de Fortaleza.

As acusações que eram feitas pelo grupo político do PSD e que eram vinculadas pelo jornal O Povo tinham um forte apelo simbólico, pois ia de encontro aos pensamentos e aos valores que eram amplamente difundidos pelos católicos. No entanto, a intelectualidade católica sabia disso e também sabia como simbolicamente e efetivamente essa notícia poderia deslegitimar a chapa

lecistas e tirar sua credibilidade. Então, o grupo da LEC usou do próprio discurso da oposição para ganhar mais credibilidade e ao mesmo tempo colocar em desprestígio o que estava sendo dito na folha “pessedista”.

**Psd., maçons e Cia.** [grifos do autor]

Deante da pujança da decidida e inexpugnável força da Liga Eleitoral Católica, continua a folha pessedista e maçônico a insistir em seus recursos mesquinhos e desleais.

O órgão do Psd. que, num connubio intolerável e chocante, pretende defender os interesses da Igreja e da maçonaria, vem de há dias afirmando a existência de maçons, ateus e espíritas na chapa da L.E.C.

Convidado, num repto formal e solene, a declinar os nomes de cada um deles, o vespertino em causa, fugindo ao assunto, em coleios sinuosos, declara que lhe não interessa indicar nomes.

É sempre essa a atitude dos que propositadamente, deturpam a verdade para satisfação de ilegítimas pretensões. [...]

De último, resta-nos declarar que maçons, e maçons confessos, militantes estrênuos defensores da seita tripingada, existem somente na chapa pessedistas. Esses são muito conhecidos, mas estamos promptos a declinar-lhes os nomes, se assim for necessário [*sic.*]. (PSD..., 1934, p. 5).

A estratégia dos lecistas foi enfrentar as acusações e ainda solicitar pela própria imprensa arquidiocesana que os nomes dos supostos maçons, ateus e espíritas fossem apontados. Essa estratégia discursiva, ao mesmo tempo em que criava um aspecto de credibilidade para o grupo da LEC, tinha efeito contrário em relação à folha pessedista e seus integrantes. Principalmente, quando suas publicações continuavam a atacar os católicos, sempre se esquivando de dizer os nomes dos supostos integrantes que estariam em contradição aos valores da Arquidiocese de Fortaleza e da Liga Eleitoral.

As palavras do grupo da LEC ainda traziam associações que simbolicamente tentavam dar ainda mais credibilidade para seu discurso e para sua chapa, enquanto criava uma impressão de descrédito para o PSD e seu periódico. Como pode ser visto no título, “Psd., maçons e Cia”, simbolicamente ele cria a impressão de que seriam todos um único grupo, como se ateus, espíritas e maçons fossem parte do PSD e de seu jornal. Em seguida, O Nordeste afirma que as acusações que estavam sendo feitas eram fruto do desespero da oposição diante da grandeza e da força que a LEC apresentava, criando assim simbolicamente uma ideia de segurança, coerência e força política por parte do grupo católico.

A folha católica continua seu discurso para desconstruir as acusações da oposição e criar estrategicamente uma forma de desprestigiar o grupo pertencente ao PSD. Para isso, as disputas em torno do discurso e de quem tem o poder sobre ele ficou ainda mais aflorado, como podemos perceber quando o grupo católico menciona que as ações do PSD e do jornal O Povo eram uma deturpação da verdade para “a satisfação de ilegítimas pretensões”. Nesse sentido, os integrantes da LEC, a partir do jornal O Nordeste, desejavam retirar a legitimidade das ações e dos discursos que eram veiculados pela oposição, criando um discurso de verdade a favor da Liga Católica. Sendo assim, o grupo católico estaria ao lado da “verdade” e com “legítimas pretensões”. Seriam eles também os detentores dela, segundo a folha católica.

Isso nos mostra como esse grupo, com sua intelectualidade, foi se apoderando do discurso em relação às eleições na cidade de Fortaleza e como essa disputa eleitoral e discursiva foi fundamental para a consolidação dessa intelectualidade católica na maioria dos cargos políticos que foram disputados nos anos de 1933, 1934 e 1935.

50

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como foi possível observar nas eleições ocorridas na capital cearense nos primeiros anos da década de 1930, as disputas foram bem intensas e foi protagonizado por dois grupos principais: a LEC e o PSD. Esses grupos políticos usaram dos jornais que circulavam na capital cearense para mediar seus discursos e as disputas eleitorais.

A LEC e o jornal O Nordeste, que tinham o apoio da Arquidiocese de Fortaleza, ganhou cada vez mais espaço político e credibilidade diante dos eleitores da capital cearense. O apoio do Arcebispo e a participação da intelectualidade católica junto à LEC possibilitou o fortalecimento desse grupo no cenário político e social da cidade. Conseqüentemente, os discursos e a credibilidade desse grupo foram aumentando, permitindo que eles disputassem os cargos eleitorais contra o PSD, que era apoiado por Fernandes Távora, irmão de Juarez Távora (Ministro de Getúlio Vargas).

As disputas em torno do poder político e dos discursos que eram constantemente vinculados pelos jornais - O Nordeste e O Povo - foram sintomas das disputas e do acirramento político que envolveu esses dois grupos. No entanto, o grupo católico foi mais eficiente em seus discursos e no poder simbólico empregado nele. Isso possibilitou o crescimento político da LEC diante do grupo do PSD.

Nas eleições que foram realizadas nos anos de 1933, 1934 e 1935, houve vitória expressiva do grupo católico, elegendo a maioria para a Assembleia Nacional Constituinte e, em seguida, a maioria para a Câmara Federal e para a Constituinte Estadual. Por fim, conseguiu eleger o Governador do Estado e dois senadores, respectivamente: Menezes Pimentel, Edgar de Arruda e Waldemar Falcão.

## REFERÊNCIAS

- A SITUAÇÃO cearense. **O Nordeste**, Fortaleza, p. 1, 13 maio 1935.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.
- CAMPOS, Névio de. **Intelectuais e igreja católica no Paraná: 1926-1938** / Névio de Campos. Ponta Grossa: UEPG, 2010.
- DE PÉ a candidatura Menezes Pimentel. **O Nordeste**. Fortaleza, p. 1, 15 maio 1935.
- FALCÃO, Waldemar. **Entrevista Waldemar Falcão Falando ao Eleitorado da minha terra**. CPDOC – FGV, 28 abr. 1933.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 20.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- GOMES, Ângela de Castro. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **Cultura Política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2.ed. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.
- MAÇONS, Ateus e um Espírita. **O Povo**, Fortaleza, p. 1, 6 out. 1934.
- MIRANDA, Julia. **O poder e a fé: discurso e prática católicos**. Fortaleza: UFC, 1987
- MONTENEGRO. João Alfredo de Souza. **O trono e o altar: as vicissitudes do tradicionalismo no Ceará, 1817 – 1978**. Fortaleza: BNB, 1992
- MOTA, Aroldo. **História política do Ceará: 1930-1945**. Fortaleza: Stylus Comunicações, 1989.
- NEVES, Frederico de Castro; SOUZA, Simone de (Org.). **Intelectuais**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.
- PARENTE, Francisco Josênio Camelo. **A fé e a razão na política: conservadorismo e modernidade das elites cearenses**. Fortaleza: UFC/UVA, 2000.
- PSD., maçons e Cia. **O Nordeste**, Fortaleza, p. 5, 9 out. 1934.
- RODRIGUES, Cândido Moreira. **A ordem – uma revista de intelectuais católicos (1934-1945)**. Belo Horizonte: Autêntica/Fapesp, 2005.
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- VELLOSO, Mônica Pimenta. **Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1987.

## MÍDIAS DIGITAIS E EXPERIÊNCIAS AUDIOVISUAIS EM FORTALEZA/BRASIL: OS JOVENS DO ALDEIA E SUAS DEMANDAS POR CIDADANIA

Daniel Barsi Lopes<sup>1</sup>

Ação Política e Movimentos Sociais

### RESUMO

Este artigo desenvolve, a partir de um viés qualitativo de pesquisa multimetodológica, reflexões sobre os modos como os jovens em situação de vulnerabilidade social usam as mídias digitais em experiências audiovisuais com o objetivo de representarem-se socialmente e de demarcarem suas lutas por cidadania. O texto inicia abordando as transformações acarretadas com a emergência das novas tecnologias nas vivências dos sujeitos da contemporaneidade, especialmente a partir dos aportes de Morley (2008) e Castells (1998). Segue refletindo sobre as relações entre as mídias digitais e a construção de cidadania, em um cenário que permite que os receptores possam participar, também, como produtores de conteúdos e gestores de políticas comunicacionais, especialmente no seio de ONGs e projetos sociais que atuam a partir desta perspectiva. Neste caso o debate é construído através dos alicerces conceituais de Martín-Barbero (2008) e Peruzzo (2008). O artigo explora, também, a associação que dá vida à investigação, a ONG Aldeia, que trabalha com jovens em situação de vulnerabilidade social, moradores do Morro Santa Terezinha, região da cidade de Fortaleza, conhecido nos meios hegemônicos de comunicação local como uma área de criminalidade e delinquência juvenil. O Aldeia tem como guia de suas atividades a perspectiva da inserção social e cultural de jovens através do uso e empoderamento das novas tecnologias comunicacionais. Por fim o trabalho analisa as experiências e intervenções audiovisuais dos jovens participantes de suas oficinas e projetos, que produziram um documentário (Mirada) sobre a vida cotidiana no morro, que não aparece na tradicional mídia local. Como principais elementos conclusivos, podemos apontar: a) afirmação e fortalecimento de uma autoestima das pessoas do morro e tentativa de resgate e de valorização de importantes fatos na história da cidade, elementos simbólicos e inspiradores para qualquer iniciativa de resistência; b) associação do documentário com a estética do videoclipe e da televisão.

**Palavras-chave:** Mídias digitais. Cidadania. Juventude.

### INTRODUÇÃO

Apesar do “lugar-comum” que implica abordar as transformações advindas da presença e do impacto das tecnologias na vida social, entendemos

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com estágio doutoral na Universidad Autónoma de Barcelona, professor da Faculdade Católica Rainha do Sertão e do Centro Universitário Estácio de Sá. Fortaleza-CE. E-mail: danielbarsi@yahoo.com.br

que é necessário pontuar, na introdução deste artigo, alguma das mudanças que assistimos na sociedade nessas duas últimas décadas, especialmente a partir do início da popularização da internet residencial. Com o advento das TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação novas formas e possibilidades de sociabilidade se fazem presentes. As relações interpessoais abrem um grande espaço para as relações via rede; o vínculo perde espaço para o fluxo; as distâncias diminuem e países separados por milhares de quilômetros se aproximam com as fibras óticas e com os satélites; o e-mail torna a carta e o telegrama obsoletos; o *Skype*<sup>2</sup> permite que se fale com alguém em qualquer parte do mundo sem o uso (e o custo elevado) do telefone; enfim, o planeta torna-se pequeno e o tempo das pessoas e das coisas torna-se acelerado (MORLEY, 2008). Interessante quando Gumbrecht (1998) nos fala da “situação pós-moderna”, intrinsecamente ligada e em muito proporcionada pelos fenômenos da midiatização. Para este autor, essa situação seria composta por outras temporalidades sociais, ou seja, por uma espécie de inchaço do presente.

Segundo Cogo e Barsi Lopes (2013), podemos perceber que as mutações em nossas experiências subjetivas e na configuração do tecido social, ocasionadas pela emergência e disseminação das mídias digitais, têm repercutido significativamente em nossos modos de ser e de estar no mundo, reconfigurando, também, a atuação dos movimentos sociais e as práticas de cidadania dos atores coletivos na contemporaneidade. São essas mudanças nas formas de articulação e de organização da sociedade que vêm atribuindo outros contornos à chamada comunicação cidadã, noção gestada, principalmente, no contexto do pensamento latino-americano, e em torno da qual vêm se desenvolvendo reflexões sobre as práticas dos sujeitos e dos projetos sociais orientados à democratização do acesso, da produção e da gestão dos recursos comunicacionais nos processos de luta e de transformação da sociedade. Ou seja, a constituição da sociedade em rede e da presença central das tecnologias da comunicação na vida social tem sido apontada como um processo que vem

---

<sup>2</sup>Empresa global de comunicação via Internet, permitindo comunicação de voz e vídeo grátis – através de conexões de voz sobre IP (VoIP) – entre os usuários do software. O Skype está disponível em 27 idiomas e é usado em quase todos os países.

impactando os modos de exercício da cidadania no espaço público. Embora seja uma prática humana muito antiga, a formação das redes se redimensiona, na atualidade, a partir de três processos que, elencados por Castells, estão relacionados às exigências do setor econômico por flexibilização administrativa e organização do capital; à supremacia de valores sociais relacionados à liberdade individual e à comunicação aberta; e aos avanços extraordinários na computação e nas telecomunicações, possibilitados pela revolução microeletrônica (CASTELLS, 2003).

As mídias digitais vêm provocando nas últimas décadas, portanto, reordenamentos nessas práticas de comunicação cidadã ao favorecerem a intensificação dos fluxos e das redes comunicacionais e ao abrirem novas possibilidades de experimentação comunicacionais, aprofundando o deslocamento da condição de audiência dos atores sociais para o de produtores de conteúdos midiáticos e gestores de políticas comunicacionais. Nesse sentido, as experiências audiovisuais, o acesso à voz de grupos socialmente vulneráveis e as outras possibilidades de visibilidade que são ofertadas por meio da atuação de ONGs que trabalham a partir da perspectiva da comunicação podem construir e redefinir os exercícios da cidadania, através das mídias digitais (COGO e BARSILOPES, 2013).

54

## **AS MÍDIAS DIGITAIS E O POTENCIAL DE EXERCÍCIO CIDADÃO**

A emergência das mídias digitais e da comunicação em rede trazem em seu bojo a possibilidade de produção de conteúdos midiáticos a partir de uma outra lógica, que não mais somente a de “um para todos”, mas, também, de “todos para todos”, quando são abertos os recursos para que os sujeitos sociais com acesso aos suportes comunicacionais possam transformar-se em produtores de mídia. Neste sentido, a comunicação popular, pautada, muitas vezes, por uma atuação em pequena escala, assume outras feições. Com a centralidade cada vez maior das mídias em nossa sociedade e a disseminação

das novas tecnologias comunicacionais, a comunicação abandona uma posição de coadjuvante no trabalho dos movimentos e dos projetos sociais e passa a ocupar um lugar de destaque, muitas vezes sendo a razão de ser de projetos de diversas associações e entidades da sociedade civil, como no caso do *Aldeia*, em Fortaleza. Sendo assim, vale a pena refletir sobre como ficam os processos de comunicação quando não existem mais emissor e receptor, uma vez que, em muitos sentidos, qualquer emissor é, por sua vez, receptor, e qualquer receptor tem a possibilidade de ser emissor.

Quando os jovens de periferia têm a potencialidade de atuar como produtores de comunicação e gestores culturais, podemos vislumbrar um passo além na tentativa de construir a cidadania, passo esse que se dá a partir das pequenas ações, do cotidiano, das micropolíticas, que contemple as esferas do social, do político e da cultura. Em vez de “receber” pacotes prontos de uma monocultura, a partir dos meios hegemônicos, que, por vezes, os estigmatizam como “seres exóticos, mas felizes do jeito que são”, esses atores coletivos juvenis têm a possibilidade de se mostrarem como, de fato, querem ser visibilizados, pois são eles que filmam, selecionam, cortam, escrevem, dirigem, divulgam, ao modo deles, na linguagem deles.

Martín-Barbero enfatiza que o que temos agora é algo que não cabe na ideia de mero consumo e recepção, mas de empoderamento, ou seja, do processo de apropriação, por parte dos atores coletivos, das tecnologias e do fazer comunicacional, algo que vai além da concepção de ler as entrelinhas e descobrir as lógicas dos produtos veiculados pela mídia hegemônica. Concordamos com o autor espanhol quando ele nos diz que “hablar de apropiación y de empoderamiento no es hablar de recepción” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 18), mas temos em conta que os usos, leituras e processos de recepção constantes e ininterruptos que os jovens empreendem em suas vivências com os meios de comunicação afetam os modos como esses atores coletivos se apropriam das mídias para, eles mesmos, produzirem conteúdos audiovisuais.

A configuração da sociedade em rede clarifica ainda mais as pistas de que não é possível pensar a esfera da recepção como um grande bloco homogêneo, apartado de um suposto polo oposto, que seria o da produção. As possibilidades plurais de produção de sentido a partir das práticas com as mídias digitais, com a individualização crescente das escolhas e, ao mesmo tempo, com o potencial de mobilização coletiva ampliado, e através da multiplicação dos conteúdos no ciberespaço, são responsáveis pelo reforço da necessidade de abandonar a ideia de um receptor como um ponto de chegada, como uma massa destinada a participar somente no processo de leitura e apropriação de mensagens exibidas pelos meios de comunicação. É fundamental termos em conta que a emergência das novas tecnologias da comunicação modifica de forma significativa os vínculos entre emissores e receptores, deixando ainda mais claras todas as fragilidades que envolvem as nomenclaturas em questão, que simplesmente parecem não dar mais conta das relações que se estabelecem no processo comunicativo no panorama hodierno.

56

Se já era problemático o estudo da comunicação através do isolamento de uma das partes do processo comunicacional, com a ênfase ora na produção, ora na recepção, sem um questionamento das aproximações e imbricações das duas esferas, a partir das práticas no ciberespaço, esse posicionamento revela-se ainda mais limitador. (COGO; BRIGNOL, 2010, p. 13).

Deve ficar claro, entretanto, que não é possível apontarmos uma completa anulação dos dois polos – emissão e recepção –, já que os fluxos midiáticos constituídos pela lógica de “um para muitos” continua marcando presença na sociedade em rede, através, por exemplo, de portais de notícias na internet ou de usos massivos de *sites* que reproduzem as programações das grandes emissoras de televisão (COGO; BRIGNOL, 2010). Apesar disso, as instâncias da produção e da recepção, em diferentes situações, se alteram e se aproximam, propiciando, através de um movimento empoderador, o surgimento de um novo sujeito comunicativo, que não se limita ao papel de audiência, mas se comporta como um receptor-produtor.

Enfim, a emergência das mídias digitais e todas as transformações ocorridas no tecido social a partir da consolidação de um cenário que tem a mídia e a tecnologia como elementos centrais têm um papel fundamental no processo de reconfiguração da concepção e da atuação dos movimentos sociais (PERUZZO, 2008). A formação da sociedade em rede e a maior autonomia conquistada por um receptor que é, também, produtor alteram as formas de participação dos atores coletivos na contemporaneidade, potencializando a formação de um sujeito social que, se empoderando das linguagens digitais e das gramáticas audiovisuais, pode atuar de forma mais ativa na construção da cidadania, dinamizando um movimento de inserção sociocultural de jovens em situação de exclusão e de vulnerabilidade, como os moradores do Morro Santa Terezinha, em Fortaleza.

## **O ALDEIA, OBJETO DESTA INVESTIGAÇÃO**

A pesquisa que origina este artigo foi articulada através de um processo de participação qualitativa nas diversas atividades do *Aldeia*, especialmente a partir do acompanhamento sistemático do Mapa ao Quadrado, o projeto da ONG que estava sendo desenvolvido com os jovens na época da investigação<sup>3</sup>. Estivemos presentes nas oficinas teóricas ministradas, nas reuniões para discutir a concepção do produto audiovisual que seria executado, nas gravações pelos arredores do Morro Santa Terezinha, nas produções das entrevistas com as principais personagens da comunidade e nos processos de edição do documentário. Também seguimos, ao longo dos quatro anos de desenvolvimento da investigação, outras iniciativas do *Aldeia*, como reuniões da associação, gravações de materiais audiovisuais, exposições de cineclube, participação em editais e concretização do Festival de Jovens Realizadores. Alguns dos jovens participantes da instituição nos concederam entrevistas em profundidade, nos possibilitando conhecer suas experiências subjetivas, visões de mundo e trajetórias no contexto das mobilizações coletivas, especialmente no que diz respeito à experiência no âmbito do *Aldeia*.

57

---

<sup>3</sup> A pesquisa foi realizada entre 2008 e 2012, quando do doutorado do autor. O acompanhamento específico do Mapa ao Quadrado seu deu em 2011.

A ideia da criação do *Aldeia*, em 2004, surgiu a partir de um coletivo de quatro sociólogos – Simone Lima, Elson Batista, Ricardo Salmito e Leonardo Sá – ligados à universidade e que desejavam empreender projetos extra acadêmicos na cidade de Fortaleza. Os quatro sociólogos, que tinham uma trajetória anterior de vínculos com a mídia e de reflexão crítica sobre os meios de comunicação, começaram a construção do *Aldeia* a partir dessa perspectiva crítica sobre a mídia e, também, com foco voltado para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Um dos grandes projetos da associação, nas palavras de Siqueira (2009), é o Escola de Mídia. Trata-se de um curso para a capacitação da juventude para a leitura e a produção midiáticas, fundamentado em análises de conteúdos de gêneros e de programas televisivos, com o intuito de ampliar o potencial de expressão e de criação, buscando transformar os jovens em produtores e emissores de suas próprias mensagens audiovisuais (COGO; BARSÍ LOPES, 2013).

A atuação dos jovens no âmbito do *Aldeia* abrange duas modalidades: a de participantes voluntários e a de bolsistas, que desenvolvem atividades na associação. Para o pagamento das bolsas, bem como para o suporte financeiro da associação, o *Aldeia* mantém uma relação estreita com as políticas públicas. “A gente tem várias frentes. [...] entra em edital público, [...] busca parcerias nos fundos de cultura estadual, federal e municipal, [...] vai atrás de quem pode nos apoiar para desenvolver um projeto” (LIMA, 2009). O *Aldeia* organiza grande parte de seu trabalho em função dos editais, “que são lançados e envolvem educação, arte, cultura, cidadania, direito civil, tudo o que traga alguma melhoria para as pessoas” (SIQUEIRA, 2009). Um dos elementos de destaque do *Aldeia* é a possibilidade que é dada aos jovens de poderem se visibilizar de um modo diferente da forma como são constantemente expostos através das mídias hegemônicas, que os vincula naturalmente às drogas, à delinquência e à marginalidade. Nesse sentido, os projetos socioculturais que trabalham com os usos e apropriações das mídias digitais proporcionam, ainda, o (re)contar de uma história, da história cotidiana, que, quando é ordinária – e não excepcional – parece não encontrar espaço na mídia hegemônica. É aí, então, surge o vídeo *Mirada*, cuja gravação e edição foi acompanhada nesta investigação.

## O DOCUMENTÁRIO MIRADA

O material audiovisual foi totalmente produzido pelos jovens participantes do Aldeia. Mesmo tendo a coordenação do também jovem<sup>4</sup> responsável pelo edital (que conquistou a verba via edital do FUNARTE), este mantinha seu papel de supervisor o mais democrático possível, deixando os rapazes e moças sempre muito livres para opinar, criar e materializar, a partir do audiovisual, suas percepções da vida no Morro. Os jovens tiveram autonomia para escrever o roteiro, fazer as filmagens, entrevistar as personalidades locais e editar o material proveniente de cerca de 3 meses de gravações. Interessa-nos aqui, especialmente, analisar o documentário Mirada, ou seja, o produto finalizado, e a forma como ele dialoga com a realidade local dos moradores do Morro Santa Terezinha.

Analisando o despojamento do material, aliado a forte presença da música que está em cena, logo surge uma associação com o formato videoclipe. A aproximação com o videoclipe torna-se mais evidente através dos recursos expressivos que se manifestam na composição visual. Dentre as estratégias visuais examinadas, incluem-se tanto aquelas criadas no momento da gravação – em parte, de improviso, ao acaso –, quanto as que foram criadas no momento posterior, no processo de edição. Observando o material audiovisual, podemos afirmar, sem receio, que existe uma referência estética televisiva. Movimentos de câmera ágeis e escolhas de enquadramentos e ângulos no decorrer da apresentação são resultados de uma improvisação que, embora esteja ela também ligada a um repertório audiovisual dos autores do vídeo, nasce e se desenrola na dispersão das diversas ações, diluídas naquele ambiente e naquele momento preciso.

Com relação aos recursos plásticos de pós-produção, percebemos que foi aplicado, nesta etapa, um efeito que se assemelha a um “pulo” na imagem, que se repete com regularidade durante os oito minutos, tempo de exibição do vídeo. O que em outros contextos seria lido como uma falha na captação ou de exibição, aqui foi tomado como recurso expressivo para desestabilizar a imagem e a organização do quadro, bagunçando as figuras. Nota-se que, assim como o

---

<sup>4</sup> Valentino Kmentt, responsável pela produção do documentário Mirada, tinha 25 anos na época do projeto.

videoclipe, o material “busca também algo assim como uma nova visualidade, de natureza mais gráfica e rítmica do que fotográfica” (MACHADO, 2000, p. 178), embora alguns desses recursos já não sejam mais considerados inovadores dentro do próprio contexto de produção de vídeos.

Seguindo este mesmo princípio, que busca uma gramática mais gráfica e rítmica, tem-se as primeiras imagens manchadas de tons da escala de cinza, com alto contraste. A imagem perde nitidez e se aproxima da abstração, tornando bem menos evidentes o reconhecimento dos detalhes das figuras no quadro. À medida que o *rap* se desenvolve e o jovem com a câmera se posiciona, a imagem torna-se colorida. Pintar a imagem, fazendo-a sair do preto e do branco para as cores – não frias, mas cores vibrantes e ressaltadas no ambiente com pouca luz –, imprime um ritmo no plano visual que busca entrar em harmonia com o som que se ouve. É a imagem sintonizando-se com a música. As imagens, assim como no videoclipe, tentam casar-se com o som, sendo o videoclipe mais interessante, na concepção de Machado (op. Cit, p. 178), pois se trata “daquele que nasce de uma sensibilidade renovada e de uma decisão crítica nos planos musical e audiovisual ao mesmo tempo”.

60

As letras reúnem expressões que demonstram e compartilham indignação com a realidade vivida, que buscam a afirmação e o fortalecimento de uma autoestima das pessoas do Morro e que procuram transmitir mensagens positivas, religiosas ou não, para ajudar a enfrentar as dificuldades que surgem. Existe uma tentativa de resgate e de valorização de importantes fatos na história da cidade, elementos simbólicos e inspiradores para qualquer iniciativa de resistência. Extremamente necessário, pode-se dizer, do ponto de vista cultural, é conhecer essa história, assim como conhecer a canção de Belchior que nela se baseou, e ampliá-la, a princípio em forma de *rap*, depois em forma audiovisual. Esta preocupação com a história cultural local, a cidade de fortaleza, condiz com um pensamento de resistência e engajamento buscado pelo vídeo.

Aumont e Marie (2003), buscando maior apuro na análise de filmes, dividem em três tipos as informações que estes ofertam para a audiência: informações sensoriais, cognitivas e afetivas. A depender do caso, há predominância de um dos grupos. Apesar de todo o investimento plástico (oferta de informação sensorial) e de todo o engajamento mobilizado pelas letras (oferta de informação cognitiva), após o exame realizado no vídeo e nas mensagens do

rappers, combinadas ao seu “sistema kinésico” (Machado, 2000) é possível afirmar que predomina no material a oferta de informação emocional. No material estudado a partir de uma análise imanente, como um todo, há um conjunto de estratégias que busca gerar efeitos emocionais.

O documentário traz elementos interessantes para pensar o processo de reconfiguração da autoestima dos moradores do Morro e seus vínculos com o entorno, mas após o exposto fica claro que, apesar de terem participado de oficinas que buscavam operar a partir de uma leitura crítica dos meios de comunicação, o vídeo acabou por não romper de um modo tão significativo com a estética e com o formato encontrados nas mídias hegemônicas. A linguagem do material audiovisual gerado no projeto social guarda diversas aproximações com a gramática televisiva, especialmente de emissoras e/ou programações voltadas para o público juvenil, como a MTV, por exemplo, o que nos oferece pistas que apontam para a dificuldade de romper com certos referenciais audiovisuais, quando é este modelo comercial, massivo e hegemônico o alicerce para as estéticas com as quais esses jovens mais têm contato em seus consumos midiáticos cotidianos.

61

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No sentido de finalizarmos este artigo, vale a pena refletir sobre que tipo de experimentações audiovisuais é esse que se vem tecendo a partir deste encontro das mídias digitais – e da sociedade em rede – com as mobilizações coletivas. Até que ponto os projetos socioculturais que se alicerçam em torno das novas tecnologias da comunicação têm incorporado a dimensão da leitura crítica dos meios e o rompimento – ou mesmo redimensionamento – com os modos hegemônicos de produção audiovisual? Em que medida os processos de visibilidade, a existência social perante os pares, o recontar de histórias e narrativas da comunidade, dentre outros elementos potencializados na relação entre ação juvenil e novas mídias, configuram uma participação cidadã? Que tipo de ferramentas transformadoras – e não paliativas e superficiais – de uma condição social são proporcionadas pelo *Aldeia*?

Parece-nos claro que todos os processos de experimentações com as mídias digitais, mesmo que não sejam acompanhados de uma reflexão crítica mais aprofundada, são extremamente válidos, por possibilitarem aos jovens formas de expressão e exercícios de criatividade, a partir da criação de espaços – as associações – e de dinâmicas – as atividades – que, de algum modo, são inovadores em suas vivências práticas. Seja através das filmagens de seu entorno local, da seleção do que querem visibilizar, das falas e dos elementos que priorizam na edição, dos roteiros produzidos, das ideias que vêm à tona nas rodas de conversa, dos modos como incorporam as personagens que lhe cabem, o que não podemos deixar de ter em conta é o fato de que os jovens estão se relacionando com as novas tecnologias, desenvolvendo capacidades criativas, exercitando a escrita e a expressão oral, enfim, adicionando ao seu repertório um conhecimento novo. Ou seja, mesmo que os vínculos entre mobilizações coletivas e mídias digitais possam ainda ser explorados em todo o seu potencial crítico e transformador – para além do expressivo e do criativo –, não podemos negligenciar que experiências como as levadas a cabo no *Aldeiatêm* seu valor e merecem ser reconhecidas por isto. Vale ressaltar, entretanto, que questionar a mídia, recolocar, sob outra perspectiva, a construção social da realidade feita pelos meios de comunicação hegemônicos é um fator decisivo para transformar a própria sociedade. Participar e exercer a cidadania, nesse sentido, é mais do que utilizar a mídia, mas ajudar a requalificá-la (COGO; BARSÍ LOPES, 2013).

62

## REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas: Papyrus, 2003.
- CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Denis de (Org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p 255-287.
- COGO, Denise; BRIGNOL, Liliane. Redes sociais e os estudos de recepção da internet. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO (COMPÓS), 19. 2010, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2010, 15 p.
- COGO, Denise; BARSÍ LOPES, Daniel. Juventude e cidadania: uso das mídias digitais na ONG Aldeia, em Fortaleza. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**, v.10, n.27, p. 13-33, março, 2013.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Corpo e forma: ensaios para uma crítica não hermenêutica**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1998.
- LIMA, Simone. **Depoimento** [fev. 2009]. Entrevistador: Daniel Barsi Lopes. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa Juventude, cidadania e multiculturalismo: Aldeia, Encine e seus receptores-produtores midiáticos. Fortaleza, 2009.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Senac, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. El cambio en la percepción de los jóvenes: socialidades, tecnicidades y subjetividades. In: MORDUCHOWICZ, Roxana (Org.). **Los jóvenes y las pantallas**: nuevas formas de sociabilidad. Barcelona: Gedisa, 2008, p. 25-46.

MORLEY, David. **Medios, modernidad y tecnología**: hacia una teoría interdisciplinaria de la cultura. Barcelona: Gedisa, 2008.

PERUZZO, Cícilia. Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados. Reelaborações no setor. **Palavra Clave**. v.11, n.2, dezembro, 2008, p. 367-379.

SIQUEIRA, Valdo. **Depoimento** [fev. 2009]. Entrevistador: Daniel Barsi Lopes. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa Juventude, cidadania e multiculturalismo: Aldeia, Encine e seus receptores-produtores midiáticos. Fortaleza, 2009

Realização



Apoio



## O FEMININO E A CONSTRUÇÃO DE SEU ESPAÇO POLÍTICO EM *ACANDIDATA* DE VERA DUARTE

Denise de Lima Santiago Figueiredo<sup>1</sup>  
 Maristela Rodrigues Lopes<sup>2</sup>

Ação Política e Movimentos Sociais

### RESUMO

Estetexto intenta mostrar como a literatura, a partir da experiência humana, foi utilizada pela autora Vera Duarte, como suporte no percurso de construção do espaço público na escrita da protagonista de *A candidata* (2012), a fim de viabilizar a emancipação e autonomia desta personagem, que se tornou a primeira mulher candidata à Presidência de seu país, Cabo Verde. As especificidades do contexto diaspórico das ilhas, bem como do próprio deslocamento da identidade multicultural da cabo-verdiana, que fez parte da luta pela independência de sua gente, aparecem como parte desta construção de um espaço político. Em consonância com este âmbito, faz-se necessário compreender a discussão da trajetória política de gênero, ancorada na terceira onda feminista e suas principais divergências e convergências, dentro das próprias teorias que servem de aporte para o contexto dos estudos de gênero. Contudo, nota-se a desigualdade ainda persistente que prioriza o falocêntrico e o patriarcal, e que conduz a falta de uma presença atuante do feminino no território político. Assim, torna-se inevitável os questionamentos que possam fazer compreender a persistência desta falta de ações que conduzam a uma democracia efetivamente paritária. E mesmo em face de representação feminina, interpela-se a aproximação identitária para a perpetuação do empoderamento por parte das que estão na condição de empoderadas, e de quem estas, de fato representam. Toma-se como base teórica para realização das discussões no campo literário: Todorov (2014), Spivak (2010) e Gomes (2008) e no campo feminista, pesquisadoras como: Butler (2003), Valcárcel (2012), Pinto (2010) e Lugones (2014).

**Palavras-chave:** Feminismo. Política. Literatura feminina. Empoderamento.

64

### INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a emancipação feminina se deu por meio de lutas que levaram a ações concretas. A literatura pode tratar destas questões, porém, as ações específicas se dão na esfera política.

As desigualdades existentes na atual conjuntura política que dizem respeito à emancipação feminina são confirmadas pelo número escasso de

<sup>1</sup>Mestranda em Letras: Linguagens e Representações – Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).  
 E-mail: deniselsantiago@gmail.com

<sup>2</sup>Mestranda em Letras: Linguagens e Representações – Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: lopesmaristel1975@gmail.com

mulheres nos poderes judiciário, legislativo e executivo. Apesar da intensificação das medidas tomadas na atualidade, acerca desta lacuna, tendo como aporte as lutas do feminismo, a falta de espaço continua sendo um paradigma a ser vencido e sua construção ainda encontra barreiras epistemológicas dentro do próprio feminismo, em que a dificuldade está em saber se os direitos vêm sendo reivindicados por interesses universais, ou interesses individuais que se tornam universalizáveis.

Outro lugar de emancipação feminina se dá por meio da literatura. Entendida em algumas obras como um veículo de representação crítica da realidade.

Sendo assim, o artigo ora produzido, intenta mostrar que a discussão política veiculada no feminismo ganha um espaço metafórico na literatura a fim de acentuar a lacuna existente acerca da participação feminina na política. Neste contexto está Cabo Verde, lócus de enunciação da autora Vera Duarte, em que a população feminina supera a masculina, mas que a representatividade política da mulher não tem tanto espaço. Para tanto, o texto divide-se em duas partes: na primeira, intenta-se situar, em linhas gerais, o percurso da representação política e as dificuldades para a efetivação da elevação do número de mulheres, que possam concorrer a cargos eletivos. Em seguida, percorre-se o texto de Vera Duarte, *A candidata* (2012), no intuito de perceber como a escritora construiu o caminho ascendente da personagem principal, que efetivará sua candidatura à presidência de seu país, apesar das dificuldades enfrentadas no contexto patriarcal e hegemônico do mesmo.

65

## **A POLÍTICA E O ESPAÇO LIMITADO DO FEMININO**

A necessidade de um espaço de representação que dialogue com a realidade vivida pelo sujeito feminino é cada vez mais indispensável, pois, à medida que os estudos feministas vão se construindo e são discutidos, vai-se colocando a possibilidade de ressignificação (cotas, gênero, revisão da metafísica). É primordial trazer as discussões para o campo de efetivação das ações, e a história do feminismo mostra que o primeiro lugar de transformação corroborativa deve ser o político.

Desde a primeira onda, com o movimento feminista denominado *sufrajetes*, a luta pelos direitos de emancipação feminina no campo político vem fazendo parte do contexto do feminismo. A segunda onda traz um componente mobilizador: *o pessoal é político*. A constatação da diferença já posta dá lugar à crítica aos pares dicotômicos, começa-se a pensar na discussão dos gêneros. Especificidades como androcentrismo<sup>3</sup>, ginocrítica<sup>4</sup> e políticas públicas voltadas para a mulher surgem neste período. A terceira onda é inaugurada pelo debate dos gêneros, abrindo espaço discursivo em torno de questões levantadas nas outras ondas. Celia Amarós e Ana de Miguel Álvarez em *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización* (2010) colocam demandas que permanecem na terceira onda e algumas são pontuadas pela feminista Anna Jónasdóttir (1993 *apud* AMARÓS; ÁLVAREZ, 2010, p.75, tradução nossa):

[...] o feminismo desde a década de 1980 continua tendo um desafio de encontrar resposta para a crucial interrogação de quais são os mecanismos pelo quais se produzem a desigualdade sexual. Nas palavras da feminista nórdica Jónasdóttir “por que e como persistem as posições de poder político e social dos homens sobre as mulheres, mesmo nas sociedades ocidentais contemporâneas, em que os indivíduos são considerados iguais sob o ponto de vista formal e legal, e a maioria das mulheres adultas são empregadas em jornada inteira ou parcial, em que se conta com uma elevada proporção de mulheres bem qualificadas, e em que as disposições de assistência social do Estado, que, obviamente, beneficiam as mulheres, são relativamente bem desenvolvidas?”

66

Mesmo com os avanços conquistados através dos debates, reflexões e lutas, a lacuna que permanece mostra que ainda há articulações a serem feitas de maneira ampla e abrangente para não haver dualismo diretamente ligado às condições hierárquicas.

A visão dicotômica que ainda é tão reforçada no meio social se torna mais visível se colocada em uma esfera de discussão política. É dentro do espaço político, ocupado na atualidade pelo feminismo, que se concretizam as reivindicações. Neste sentido, Amarós e Álvarez (2010) também apontam os caminhos que levam às discussões acerca do espaço político ocupado na atualidade pelo feminismo da terceira onda:

---

<sup>3</sup> Androcentrismo trata das experiências masculinas serem universalizadas para todos os seres humanos, homens e mulheres, desconsiderando as experiências femininas. (VASCONCELOS, 2005).

<sup>4</sup> Ginocrítica, criada por Elaine Showalter é uma teoria feminista, que em linhas gerais, diz respeito ao processo de leitura e escrita das mulheres serem diferentes dos homens, por força das diferenças biológicas e das próprias formações culturais da categoria de gênero. Não prevê a revisão crítica da escrita literária realizada por homens, mas, defende uma escrita exclusivamente feminina. (BELLIN, 2011).

Nesta terceira onda do feminismo, a persistência documentada da desigualdade em relação aos homens no acesso à esfera pública, fonte de distribuição dos recursos, poder e reconhecimento de igualdade é dado lugar a novas reivindicações destinadas a romper este teto de vidro. Nesta ordem se inscrevem demandas como uma *democracia paritária*, em continuidade com as políticas que defendem que o caminho para a igualdade sexual é o caminho para a inclusão gradual das mulheres no espaço público. (AMARÓS; ÁLVAREZ, 2010, p.77, tradução nossa).

A pressão crescente para a inclusão das mulheres nos espaços públicos e do deslocamento das fronteiras entre o público e dos temas considerados privados – como o reconhecimento dos direitos reprodutivos e sexuais e a violência doméstica – surgem a partir de aspectos políticos e epistemológicos dentro do movimento feminista. O rumo tomado pela terceira onda do movimento feminista é pontuado por pesquisadoras como Amélia Valcárcel (2012) em *La Política de Las Mujeres*, que colocam, a respeito da discussão atual: “já não compara homens e mulheres e suas respectivas diferenças e vantagens, mas, antes, compara a situação de privação de bens e direitos das mulheres com as próprias declarações universais” (2012, p.09). Ou seja, é a partir da análise de uma democracia excludente que o feminismo – pontuam Flávia Biroli e Luis Felipe Miguel (2013) em *Teoria Política Feminista* – continua avançando como corrente intelectual, que investiga as causas dos mecanismos de reprodução da dominação masculina, tão presentes no contexto social. Os autores ainda discutem:

[...] Embora um certo senso comum, muito vivo no discurso jornalístico, apresente a plataforma feminista como “superada”, uma vez que as mulheres obtiveram acesso à educação, direitos políticos, igualdade formal no casamento e uma presença maior e mais diversificada no mercado de trabalho, as evidências da permanência da dominação masculina são abundantes. Em cada uma dessas esferas – educação, política, lar e trabalho – foram obtidos avanços, decerto, mas permanecem em atuação mecanismos que produzem desigualdades que sempre operam para a desvantagem das mulheres. Formas mais complexas de dominação exigem ferramentas mais sofisticadas para entendê-las; nesse processo o pensamento feminista tornou-se o que é hoje, um corpo altamente elaborado de teorias e reflexões sobre o mundo social. O desafio de compreender a reprodução das desigualdades de gênero em contextos nos quais, em larga medida, prevalecem direitos formalmente iguais levou a reflexões e propostas que deslocam os entendimentos predominantes no pensamento político. (BIROLI; MIGUEL, 2013, p.8).

A compreensão de que existe desigualdade dentro de um sistema que diz privilegiar em sua totalidade é um aspecto motriz dentro da dialética feminista

e reverbera diretamente no espaço político. A insuficiência do contexto sociopolítico dá lugar a debates que colocam a igualdade dos gêneros como forte indicador do nível democrático de um sistema político a começar pela própria discussão conceitual de gênero que ainda encontra divergências. E como coloca uma das pioneiras na discussão do estudo de gêneros, Judith Butler (2003) em *Problemas de Gênero*: “Para a teoria feminista, o desenvolvimento de uma linguagem capaz de representá-la completa ou adequadamente pareceu necessário, a fim de promover a visibilidade política das mulheres” (BUTLER, 2003, p.18). Segundo a autora, há uma relevância de tomar uma construção variável da identidade, pois ressoará no objetivo político e para isso o próprio feminismo deve ter consciência de suas lacunas para não cair no mesmo discurso opressor. Butler (2003) escreve:

A crítica feminista tem de explorar as afirmações totalizantes da economia significante masculinista, mas também deve permanecer autocrítica em relação aos gestos totalizantes do feminismo. O esforço de identificar o inimigo como singular em sua forma é um discurso invertido que mimetiza acriticamente a estratégia do opressor, em vez de oferecer um conjunto diferente de termos. O fato de a tática poder funcionar igualmente em contextos feministas e antifeministas sugere que o gesto colonizador não é primária ou irredutivelmente masculinista. Ele pode operar para levar a cabo outras relações de subordinação hetero-sexista, racial e de classe, para citar apenas algumas. (BUTLER, 2003, pp.33-34).

68

O espaço de discussão de uma política operante dentro da teoria e estudos feministas precisa ser legitimado através de ações que não neutralizem as necessidades atuais por que passa o gênero, mas que potencialize as forças em direção a uma desconstrução de uma identidade comum, que insiste em generalizar a mulher como única e estática. O que permanece dentro das discussões levantadas por Butler, a partir das dimensões foucaultianas<sup>5</sup>, como o principal erro da primeira onda feminista em busca da ascensão política, são as leis, que consideram somente o sujeito, que reconhece, como a ser representado. Além disso, esta representação do sujeito feminino está calcada em uma realidade que restringe o próprio sujeito e, a partir desta dimensão, uma construção identitária feminina repercutida historicamente sem suas devidas especificidades, como etnia e cultura, por exemplo. Os interesses vêm

---

<sup>5</sup> Judith Butler se aproxima das ideias do filósofo francês Michael Foucault na esfera pós-estruturalista, já que a teórica fundamenta-se em uma perspectiva da teoria feminista pós-estruturalista e faz crítica a toda forma de totalização.

verticalmente, são estratégicos e como pontua Butler (2003, p.22): “as estratégias sempre têm significados que extrapolam os propósitos a que se destinam”.

Outra teórica feminista que aponta os riscos da continuidade falocêntrica é Assunción Portolés (*in* AMARÓS; ÁLVAREZ, 2010), que faz crítica perspicaz às armadilhas colocadas pela influência das atuais hegemonias econômicas e políticas, que mantêm algumas discussões, principalmente no que diz respeito ao feminismo, em um patamar em caráter de submissão. O fato é que as discussões dentro do campo feminista passam por embates epistêmicos e o consenso se dá no empoderamento, no espaço político emancipatório. Além disso, pesquisas atuais<sup>6</sup> mostram que os países, onde o movimento feminista teve uma história de visibilidade e vitórias no campo dos direitos das mulheres, há números expressivos de mulheres na disputa eleitoral por cargos em todas as esferas do poder.

Nos últimos anos, os debates acerca da democracia paritária<sup>7</sup> passaram a considerar a importância de homens e mulheres estarem representados em proporções iguais dentro do sistema político. Alguns mecanismos compensatórios de inclusão das mulheres, em cargos eletivos e de nomeação, desenvolveram-se de maneira crescente, mas não suficientes para darem conta da demanda real da disparidade dos gêneros. Outro ponto que é preciso considerar dentro do viés político é a “presença”. Céli Pinto (2010) faz uma reflexão a partir das ideias da cientista política Anne Phillips:

Quando a política das ideias é tomada isoladamente do que eu chamarei política de presença, ela não dá conta adequadamente da experiência daqueles grupos sociais que, em virtude de sua raça, etnicidade, religião, gênero, têm sido excluídos do processo democrático. Inclusão política tem sido cada vez mais – e eu acredito que acertadamente – vista em termos que pode ser concretizada somente por política de presença. (PINTO, 2010, p.18).

A pesquisadora retoma a questão e sinaliza que se podem identificar quatro cenários na arena política na esfera brasileira e que acompanham a mesma lógica de outros países: “1) Sem ideia nem presença; 2) Com ideia, mas sem presença; 3) Sem ideia, mas com presença; 4) Com ideia e com presença.”

---

<sup>6</sup> Estudo apresentado no artigo *Feminismo, História e Poder* da pesquisadora Céli Regina Jardim Pinto (2010).

<sup>7</sup> A democracia paritária é entendida aqui como paridade de gênero na política, discutida por Jussara Reis Prá no artigo intitulado *Cidadania de Gênero, Democracia Paritária e Inclusão Política das Mulheres* (2013).

(PINTO, 2010, p.18). Ou seja, é preciso muito mais do que somente a entrada da figura feminina no espaço político. O questionamento que fica, a partir desta ótica de Pinto, é justamente se as mulheres emancipadas dão conta de construir um estreitamento identitário com as demais mulheres, a fim de também empoderá-las.

Com o exposto, apreende-se que existem questões que permeiam os diferentes discursos das teorias feministas e que ainda não encontraram um ponto de convergência – como o que se compreende como emancipação de sujeito, objetos fundantes na discussão política, ou ainda a generalização identitária – mas que há o liame, e esse se dá pela lacuna: por uma necessidade real de legitimação de um espaço político mais abrangente do feminino, que atue de fato, na presença.

## **A LITERATURA DE VERA DUARTE E A REPRESENTAÇÃO DO FEMININO NO CONTEXTO CABO-VERDIANO RUMO À EMANCIPAÇÃO**

70

Por muito tempo, o fazer literário feminino, em Cabo Verde, esteve dentro de um condicionamento estático. Porém é visível a construção ascendente – fruto de luta constante – do espaço feminino rumo à emancipação por meio da literatura em Cabo Verde.

A partir da constituição histórica ainda discutível das ilhas, nota-se no cabo-verdiano, mesmo na atualidade, um ser que vive a dualidade identitária de sua composição de origem europeia e africana. Além disso, apesar dos crescentes progressos na educação, turismo e queda na mortalidade infantil, o país enfrenta dificuldades em relação ao clima árido que reduz a produção agrícola e outras especificidades dentro da economia e políticas públicas<sup>8</sup> o que favorece a diáspora. Sendo assim, a mulher cabo-verdiana também vive este contexto híbrido<sup>9</sup> e ainda carrega em seu cerne vestígios de uma condição

---

<sup>8</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/caboverde/overview>>. Acesso em 23 de junho de 2015.

<sup>9</sup> Para Stuart Hall (2014) as culturas híbridas são constituídas na era da *modernidade tardia* e advém destas novas diásporas que fazem com que as pessoas aprendam a habituarem-se no mínimo a duas línguas, duas identidades, duas culturas. (pp.52,53).

subalterna em muitos aspectos, principalmente, no que diz respeito à representatividade política.

É, entre outros caminhos, no texto literário, que mulheres cabo-verdianas conseguem encontrar um lugar de autonomia e discussão, atestando voz uníssonas justamente contra as diferenças no tratamento de gêneros. A importância da literatura, que dialoga com o epistemológico e a efetividade na composição do contexto social, é confirmada há algum tempo, como destaca, em *A Literatura em Perigo*, Tzvetan Todorov (2014):

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, o mesmo tempo, nada é assim tão complexo) a experiência humana (TODOROV, 2014, p.77).

Assim, as representantes do fazer literário do arquipélago reafirmam, através de seus textos, a experiência humana, evidenciando a importância da escrita feminina para a luta social de libertação do país e para transmissão dos valores da sociedade crioula, entre outros aspectos. Uma posição confirmada pela pesquisadora Simone Caputo Gomes (2008) em *Cabo Verde: Literatura em chão de cultura*, que coloca a importância da relação direta do trabalho contínuo de conquista e ampliação dos espaços femininos com o campo de pesquisa da literatura escrita. Principalmente a partir de movimentos como a OMCV (Organização das Mulheres de Cabo Verde) em que muitas integrantes, ativamente fazem ecoar a voz da mulher, povoando a cena literária. Uma das representantes, desta luta feminina que reverbera, literariamente, é Vera Duarte.

A autora traz consigo a experiência profissional voltada para fins humanitários, advinda da sua passagem pela Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos e ainda por ter sido a pioneira das ilhas a entrar para a Magistratura e a atuar diretamente na educação de seu país como Ministra de Educação e Ensino Superior, por dois anos. Portanto, a causa humana, sobretudo voltada para o feminino é evidenciada em seus textos.

Em, *A Candidata*, seu primeiro romance, Vera Duarte (2012) narra o percurso de Marina. Mulher de Mindelo, que, no desenvolver do texto, vai construindo uma reflexão acerca da condição feminina. E que, lutando por sua nação e seus ideais, também conquista seu espaço, enquanto profissional e mãe solteira. Atinge sua plena emancipação quando aceita candidatar-se à

presidência de seu país. Vera Duarte em entrevista a *Revista da UFF*, quando indagada sobre a personagem que lhe trouxe maior visibilidade em suas obras, coloca:

A Marina, de *A Candidata*, parece-me ser indubitavelmente, a personagem de maior visibilidade em tudo o que já escrevi. Talvez por ela concretizar muito do que considero ser uma mulher de exceção, sem perder as características da mulher comum, que qualquer uma pode ser. Ela representa a mulher que rompe com um passado patriarcal e machista, que vai à luta e aceita todos os desafios que o processo de emancipação comporta. Que ousa candidatar-se a mais alta magistratura da nação, sem deixar de ser uma comum caboverdiana, que teve filho sem estar casada, que se tornou esposa e mãe e sempre trabalhando fora. A sua trajetória de vida é fortemente paradigmática das mulheres do final do século XX, pelo menos no mundo ocidental. (DUARTE, 2013, p.189).

No início da narrativa, ainda no contexto colonial, Marina bem jovem vai percebendo como o espaço feminino é reduzido e como a imagem da mulher é relacionada a funções naturalizadas pela tradição. Nesse sentido, prevalece a ideia voltada para o patriarcado de consentimento<sup>10</sup>, ligado diretamente à dominação e opressão. A protagonista quebra esta submissão, pois vem de um contexto, onde, mesmo seu pai, homem que fazia questão de manter as tradições, “queria para ela um futuro que não se esgotava no de esposa e mãe, sonhando-lhe grandes voos” (DUARTE, 2012, p.26). Dentro deste âmbito, a personagem principal inicia seu olhar direcionado às diferenças evidentes entre homem e mulher:

Marina entrara para o liceu logo a seguir a um período tumultuoso que tinha posto fim à separação das raparigas e dos rapazes quer nas aulas quer nos intervalos. Este fato aliado a vários outros de que Marina se fora apercebendo e que revelavam uma clara diferença de tratamento entre homens e mulheres em desfavor destas últimas [...]. (DUARTE, 2012, p.30).

O texto vai construindo, através da percepção da protagonista, um olhar voltado para a estrutura social, que mantém o privilégio do masculino e que deixa o feminino na condição de segundo dos pares, excluído, sem autonomia e direito à voz. Gayatri Spivak em *Pode o subalterno falar?* (2010) denuncia esta disparidade que atinge diretamente o ser feminino quando coloca

---

<sup>10</sup> Discussão levantada no contexto pertencente à segunda onda feminista. Alicia H. Puleo (in AMARÓS; ÁLVARES, 2010) coloca o patriarcado de consentimento como uma tendência das sociedades de consumo para manter uma submissão consentida. A mulher cumpre seu papel voluntariamente, obedecendo à vontade geral - do homem branco, europeu, pagador de impostos.

que “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (2010, p.128).

O texto de Vera Duarte vai criando os espaços eloquentes de luta, sobretudo dentro do ordenamento político. Mostra que a literatura produzida pela mulher cabo-verdiana – que, apesar do número expressivo de escritoras, ainda conta com poucos trabalhos publicados<sup>11</sup> – expressa o feminino sem a interferência masculina e cada vez mais concentra esforços para, através da representação ficcional, dar acesso às discussões das relações de gênero de maneira equitativa, sem impor uma identidade performática<sup>12</sup>: a própria personagem Marina foge aos padrões do que é pré-determinado ao comportamento feminino pela sociedade patriarcal.

Um mundo de euforia revolucionária crescia frente aos olhos de Marina [...]. Dentro de uma fascinante semiclandestinidadade que preparava os meetings, elaborava os textos revolucionários, traduzia, policopiava, distribuía, lia e fazia chegar às mãos dos outros. Mao, Lenine, Fanon. Que falava dos movimentos cívicos estadunidenses, de Martin Luther King e do Maio de 68. Que conhecia Angela Davies, Cohn Bendit, falava da universidade de Berkeley, seguia o destino dos irmãos Jackson, a guerra do Vietnam e as independências das colônias. (DUARTE, 2012, p.35).

73

A conquista de um espaço feminino dentro da arena pública de decisão não acontece abruptamente. A protagonista, ao iniciar sua entrada no espaço político na diáspora, faz-se consciente das atrocidades cometidas contra a mulher. Dessa maneira, vai adquirindo equilíbrio para atuar no território de resistência, onde intenciona construir com segurança o espaço para liberdade política uníssona, ao fazer reverberar a voz feminina. Uma voz que não aparece como única e sim como representante de outras vozes femininas se constituindo em voz *metafeminina*<sup>13</sup>:

---

<sup>11</sup> Ainda há pouco espaço dentro das agências que abarquem as discussões feministas e, sobretudo no que diz respeito à mulher negra. Como coloca María Lugones (2014): “A modernidade organiza o mundo antologicamente em termos de categorias homogêneas, atômicas, separáveis. A crítica contemporânea ao universalismo feminista feita por mulheres de cor e do terceiro mundo centra-se na reivindicação de que a intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero vai além das categorias da modernidade. Se mulher e negro são termos para categorias homogêneas, atomizadas e separáveis, então sua intersecção mostra-nos a ausência das mulheres negras – e não sua presença” (LUGONES, 2014, p.935).

<sup>12</sup>Tarefas, deveres e modos de comportamento atribuídos exclusivamente ao ser mulher.

<sup>13</sup>Conceito apresentado por Elisalva Madruga Dantas (inCHAVES; MACEDO, 2006, p.117) “O fato de ser não uma voz feminina a mais, porém uma voz que se junta às outras vozes para falar particularmente do universo da mulher [...], uma vez que se volta para sua própria condição de mulher”.

Marina sabia e sentia que desde sempre abraçara a causa da mulher. Desde a infância inconsciente e brincalhona. Desde a jovem liceal que participara na primeira exibição de ginástica feminina que houve no liceu da colónia. Desde a universitária que se expunha e se impunha. Não se tratava da extinção da espécie. Era o acordar do género. A mulher confinada aos limites domésticos e reflexo do homem estava dando lugar a um ser aspirante à grande vaga da vida e da liberdade (DUARTE, 2012, p.39).

Os ideais elencados por Marina vão em direção a solidificar-se em um espaço maior, um espaço público. Mas ainda há nesta busca um obstáculo, que dificulta o avanço da mulher, não apenas dentro de sua concepção feminina, mas que a atinge em sua plenitude como ser humano – o racismo. Um racismo, muitas vezes, agravado pela negação, evidenciando o preconceito sustentado desde as relações coloniais e que, no caso das mulheres negras, se trata de uma dupla discriminação.

Em, *A candidata*, Marina percebe o racismo velado nas intenções das suas colegas nos primeiros anos de sua chegada a Lisboa:

Por essa altura Marina começava a aperceber-se de um novo tipo de racismo. Naqueles anos revolucionários, dir-se-ia um racismo pela negativa, um racismo envergonhado da sua existência, um racismo profundamente incomodado. Marina percebia-o nas afirmações bem intencionadas feitas pelas colegas [...]. 'O teu cabelo é praticamente como o nosso' 'A tua cor quase igual à minha'[...]. Mas naquele quase protecionismo que as amigas lhe dedicavam chegou um momento em que apenas via a manifestação às avessas de um sentimento que vinha atravessando e substituindo a história da humanidade, o racismo. (DUARTE, 2012, p.42).

A constatação desta desumanização, que se dá, via racismo – seja ele como for – aparece nas discussões atuais ligadas ao feminismo. A cientista política e feminista Nancy Fraser (2013), em *Fortune of Feminism*, fala entre outras coisas (tradução nossa), da importância de uma abertura no feminismo para estabelecer relações, além das diferenças de género como a nacionalidade, classe, etnia e raça. Fraser acredita que o feminismo não pode servir a fins dicotômicos e que o combate às injustiças e o crescimento da democracia devem ser considerados.

A partir de uma concepção que se forma a respeito dos ideais de liberdade coletiva e emancipação feminina, a personagem Marina conquista ainda mais impulso quando assume a luta política em prol de seu país. A mulher cabo-verdiana dentro dessa literatura é integrante da autonomia de sua nação. O que se torna essencial para constatar a participação histórica feminina nesse

contexto, como destaca Gomes (2008, p.284): “As escritoras colocam em ação, em seus textos, a mulher cabo-verdiana, seja como protagonista, coadjuvante ou figurante de destaque, documentando a historicidade da participação feminina na construção e no desenvolvimento do país [...]”.

Quando resolve se alistar no PAIGC (Partido Africano pela Independência da Guiné e Cabo Verde) para combater – junto aos colegas que também almejam a liberdade de seus países – Marina passa a concretizar seus objetivos de maneira pontual e madura. Vai então, perfazendo um caminho de aspirações individuais e coletivas, não se desviando do embate do gênero dentro de um plano macro, que é a independência do arquipélago. O dualismo individual e coletivo dentro do feminismo é discutido, como coloca Amélia Valcárcel (2012), que fala da necessidade das causas solidárias serem adequadas ao que é concernente ao “nosso”, ou seja, ao que tange todos os gêneros, e destaca o cuidado que se deve ter ao rótulo da generalização tão comum nas causas feministas – a mulher imbuída em seu papel de ser mulher – e o individual é posto de lado, obedecendo a uma designação heteronômica. Então, mesmo dentro do feminismo, é preciso também ter cuidado com o individualismo, pois nesse, não há boa carga ética e política, sempre traz alguns problemas que se voltam aos interesses individuais universalizados.

A importância do empoderamento individual, em *A candidata*, reverbera no coletivo já que a personagem passa por situações peculiares ao feminino. Marina ficou grávida, como tantas moças que, assim como ela ficavam grávidas, mas sem estarem em um relacionamento eram expulsas da casa de seus familiares. Isso, fazia com que Marina tivesse ainda mais consciência de sua atual condição e do seu lugar de luta. A gravidez, então, veio efetivando suas forças para conclamar a liberdade de sua nação e, ao mesmo tempo, do seu eu emancipado: “Sobretudo, porque a ocorrência daquela gravidez lhe revelava como a revolução que estavam vivendo, o sonho de ver África descolonizada, a utopia da liberdade e da igualdade de todos os seres humanos, entrara no inconsciente das pessoas e até na relação homem-mulher” (DUARTE, 2012, p.47).

Na diáspora<sup>14</sup>, a protagonista vai confirmando sua autonomia até o momento da proclamação da liberdade e direitos dos cidadãos e cidadãs cabo-verdianos. E as principais figuras masculinas, que aparecem na diáspora, ou antes, nas ilhas – Pedro, Joãozinho e Amílcar Cabral<sup>15</sup>– são apresentados como estimuladores políticos, acendendo em Marina ainda mais visibilidade acerca da realidade política e social, na qual vivia o arquipélago.

Ao retornar para Cabo Verde, já casada com o amor da adolescência, Pedro, e com sua filha, a futura candidata se mostra na condição de mãe, esposa e profissional, não dentro de padrões heteronômicos, mas consciente de sua situação, pois era “a vez da renúncia à marcante identidade pela harmonia do conjunto”. (DUARTE, 2012, p.55). E, mesmo em face ao cotidiano, ela não deixava de sentir inquietação diante das injustiças, que perpetuavam a vida social e pessoal, embora soubesse que, apesar de não estar mais diretamente ligada ao contexto político de seu país, sua identidade continuava marcada pelas conquistas das ilhas pós-independência e por seu embate cotidiano no campo do feminino.

Anos mais tarde, mãe de mais duas filhas já adolescentes do casamento com Pedro e, apesar da transgressão imposta pelos conceitos sociais patriarcais e falocêntricos, Marina assume seus sentimentos – a partir da infidelidade do marido somado ao novo amor que surge em sua vida – encontrando lugar dentro de uma constituição identitária autônoma consciente dos seus papéis femininos livres de preconceitos e pressões sociais. “[...] ‘entre Maria virgem mãe e sofredora e Madalena, a pecadora, é que vivia a verdadeira mulher’. Era, afinal, o que sentia”. (DUARTE, 2012, p.66). Sabendo que sua história dialoga com a vida de tantas mulheres que, como ela, almejava uma vida plena e com respeito ao seu gênero, etnia, cultura.

No final do texto, a protagonista recebe a proposta para candidatar-se a presidência de seu país. Em um primeiro momento, ela não aceita. Mas, três anos se passam, e, através do sim de Marina, a narrativa confirma o extrato do gênero emancipado e atuante dentro do cenário político. A partir do seu lócus

---

<sup>14</sup> Além de Lisboa, Marina pelo PAIGC esteve também em Estocolmo (Suécia, onde nasceu sua filha Djamilia), em Conakry (Guiné, onde reencontrou e se casou com Pedro, seu primeiro marido) e Holanda para depois retornar a seu país.

<sup>15</sup> Vera Duarte dedica sua obra a Amílcar Cabral que entra na ficção mantendo suas características reais. Como coloca Gomes “Considerado o ‘pai’ da nacionalidade cabo-verdiana e guineense, Amílcar Cabral foi um dos mais carismáticos líderes africanos” (GOMES, 2008, p.77).

enunciativo, a obra traz a reflexão das diferenças entre gêneros em contextos culturais, sociais e nos espaços eletivos. Mostra possibilidade de resistência indo a contrapelo das estratégias hegemônicas de perpetuação de poder.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mulher vem sendo narrada negativamente em algumas literaturas. A importância de uma escrita que, feita a partir do próprio contexto feminino, traga a compreensão do papel da mulher, além do que é imposto socialmente, se torna um dos motivos da literatura cabo-verdiana aqui retratada. Então, as mulheres cabo-verdianas, que estiveram imersas em um discurso cheio de introjeções negativas, que disseminavam a discriminação racial e a condição subalterna feminina, encontram na literatura, um caminho para efetivação de sua identidade, em busca de emancipação. Assim, a autora Vera Duarte une sua voz a de tantas outras mulheres, trazendo, através da ficção, as temáticas relacionadas ao contexto consciente ou inconsciente feminino.

Os sintagmas sociais, que depreciam o sujeito feminino, sempre estiveram presentes nas culturas e dentro das representações narradas pelo masculino. Dessa maneira, tanto na política quanto na literatura, se faz cada vez mais necessária à autenticidade feminina.

Na literatura feita por mulheres, recriam-se espaços imperfeitos ou ideais para denunciar as mazelas e, anunciando as concretudes da luta por condições de paridade entre os sexos sociais. No espaço político, têm-se a realidade calcada na própria dificuldade de representação feminina, já que as estruturas de poder são as mesmas que podem emancipar, assim como, reprimir.

Quando se toma uma construção de identidade da *mulher* e, neste contexto, de uma mulher cabo-verdiana, deve-se tomar a partir das possíveis discussões perpetuadas pelo feminismo, se afastando, portanto, do risco de reforçar os discursos de legitimação do poder hegemônico. No caso deste texto literário, feito por Vera Duarte, a construção da identidade de mulher cabo-verdiana se dá pela pluralidade de sentidos, que compõe a vida da protagonista e seus momentos de luta: na consciência das condições inferiores das mulheres, na diáspora necessária, na independência das ilhas, na gravidez sem

planejamento, no ser mãe, esposa, trabalhadora, candidata à presidência de seu país.

A consciência da mudança necessária para o maior espaço de representação feminina no campo político é visível. O que se mostrou é que a reverberação deste empoderamento pode encontrar eco em espaços literários, como em *A candidata*, que consegue expor um retrato significativo da emancipação do feminino, pois, além de estar pautada em uma dimensão efetiva, constrói dentro da discussão de gênero, ações de resistência. Reforça e enaltece assim o empoderamento, mesmo sabendo das reais dificuldades, mas, sobretudo consciente da luta e dos objetivos a serem ainda alcançados.

## REFERÊNCIAS

- AMARÓS, Celia; ÁLVAREZ, Ana de Miguel. (Eds.). **Teoría Feminista: de la ilustración a la globalización**. Madrid: Minerva Ediciones, 2010.
- BELLIN, Greicy Pinto. A crítica literária feminista e os estudos de gênero: um passeio pelo território selvagem. **Revista Fronteira Z**. São Paulo, n. 7, dez., 2011.
- BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. (Orgs.). **Teoria Política Feminista: Textos Centrais**. Vinhedo: Horizonte, 2013.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CABO VERDE - Aspectos Gerais. **The Word Bank**. Washington, junho de 2015. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/caboverde/overview>>. Acesso em: 23 jun. 2015.
- DANTAS, Elisalva. O feminino na poética africana. In: CHAVES, Rita; MACEDO, Tânia. (Orgs.). **Marcas da Diferença – As Literaturas Africanas de Língua Portuguesa**. São Paulo: Alameda, 2006, p. 105-119.
- DUARTE, Vera. **A candidata**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.
- DUARTE, Vera. Entrevista concedida a Iris Maria da Costa Amâncio. **Revista Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF**. v.5, n.10, abr./2013. p.187-190.
- FRASER, Nancy. **Fortunes of Feminism: From State-Managed Capitalism to Neoliberal Crisis**. New York: Verso, 2013.
- GOMES, Simone Caputo. **Cabo Verde: Literatura em chão de Cultura**. São Paulo: Ateliê, 2008.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- LUGONES, María in Estudos Feministas. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.22, n.3, set/dez. 2014, p. 935-952.
- PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, v.18, n.36, jun. 2010, p.15-23.
- PRÁ, Jussara Reis. Cidadania de Gênero, Democracia Paritária e Inclusão Política das Mulheres. **Gênero na Amazônia**. Belém, n.4, jul./dez. 2013, p.15-35.
- SPIVAK, Gayatri C. **Pode o Subalterno falar?** Tradução de Sandra R. G. Almeida *et al.* Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2014.
- VALCÁRCEL, Amélia. **La Política de las Mujeres**. Madrid: Edições Cátedra, 2012.
- VASCONCELOS, Tânia Mara Pereira. A perspectiva de gênero redimensionando a disciplina histórica. **Revista Ártemis**, n.3, dez. 2005.

## VOZES DISSONANTES DAS JORNADAS DE JUNHO NAS REDES SOCIAIS

José Adjailson Uchôa-Fernandes<sup>1</sup>

Ação Política e Movimentos Sociais

### RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre os aspectos discursivos das Jornadas de Junho de 2013 nas redes sociais. Para tal, tomaremos um recorte de nosso *corpus* de pesquisa de doutorado, composto por postagens no *Twitter* e no *Facebook* publicadas pouco antes do quinto e sexto atos contra o aumento da tarifa de transportes, convocados pelo Movimento Passe Livre (MPL), respectivamente para 17 e 20 de junho de 2013. A partir do diálogo entre os estudos semântico-discursivos da linguagem (ORLANDI, 2002; GUIMARÃES, 2002) e as teorias dos movimentos sociais (DOIMO, 1995; MARICATO, 2013), fazemos algumas considerações sobre o discurso nas redes e seus possíveis efeitos de sentido, formações discursivas, ideológicas e possíveis implicações para esse processo de mobilização social. Objetivamos, a partir da análise dos enunciados, exemplificar alguns dos conflitos entre vozes dissonantes que se intensificaram após o dia 17 de junho. A partir do procedimento analítico, estabelecemos dois momentos discursivos das Jornadas de Junho, ambos perpassados pelo que Doimo (1995) chama de aspecto expressivo-disruptivo dos movimentos sociais. No primeiro momento, os dizeres apresentam-se marcados por um viés questionador sobre o modelo capitalista de organização e reprodução social e da submissão do Estado a essa lógica. Encontram-se, ainda, elementos que sugerem a recusa à institucionalidade do Estado como estratégia de resistência à possível cooptação dos movimentos sociais, visando à preservação de sua independência. Já, no segundo momento, essa recusa à institucionalidade do Estado e da política manifesta-se nas redes a partir de (re)apropriações de dizeres que remetem a formações discursivas do mercado, por exemplo, peças publicitárias (#vemprarua e #OGiganteAcordou), em sua maioria veiculadas na televisão. Observam-se, ainda, marcas discursivas que sugerem a busca pela alteridade dos países do centro do capitalismo global, com frequente utilização de postagens e *hashtags* em inglês, como foi o caso do termo #ChangeBrazil.

**Palavras-chave:** Discurso. Redes sociais. Movimentos sociais.

### INTRODUÇÃO - AS REDES SOCIAIS DEBUTAM NOS PROCESSOS DE MOBILIZAÇÃO SOCIAL NO BRASIL

As chamadas Jornadas de Junho de 2013 representaram um período singularmente importante na história recente do Brasil. Designadas por alguns como a “primavera brasileira”, em paralelismo aos acontecimentos que também

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos Linguísticos em Inglês pelo Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. São Paulo - SP. E-mail: zeuchoa@usp.br.

se deram no mundo árabe e em movimentos que buscaram questionar a lógica do capitalismo financeiro como o *Occupy Wall Street*, esses eventos tiveram como característica marcante a intensa presença do tema nas redes sociais, em especial o *Facebook* e o *Twitter*.

Inicialmente concentradas em São Paulo e Rio de Janeiro, a partir da iniciativa do Movimento Passe Livre (MPL), que se define como “um movimento social de transporte autônomo, horizontal e apartidário, cujos coletivos locais, federados, não se submetem a qualquer organização central” (MOVIMENTO PASSE LIVRE-SÃO PAULO, 2013, p.15)<sup>2</sup> e cujos espaços de definição de sua política “não possuem dirigentes, nem respondem a qualquer instância externa superior” (*cf. infra*), esse processo de mobilização traz para o centro do debate a questão do transporte coletivo e sua função social, em detrimento de uma visão de mercado.

É nesse cenário que novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), como o *Facebook*, o *Twitter* e outras mídias de compartilhamento de fotos, vídeos e notícias na *web*, as quais têm investido cada vez mais na convergência<sup>3</sup> entre si, debutam como ferramentas para o debate e a organização dos protestos que viriam a tomar grande dimensão, se expandindo por mais de 100 cidades<sup>4</sup> do território nacional.

Os primeiros atos organizados pelo MPL tinham, como pauta imediata, a revogação do aumento das tarifas de ônibus e metrô na cidade de São Paulo anunciados, respectivamente, pelo prefeito Fernando Haddad e pelo governador Geraldo Alckmin. A revogação do aumento, no entanto, não bastava ao MPL. Como objetivo central, o movimento apresentava a defesa da implementação da tarifa zero no transporte coletivo urbano, vista como requisito para a garantia do próprio direito à cidade (*Id., Ibid.*).

---

<sup>2</sup> In: MARICATO, Ermínia *et. al.* **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013.

<sup>3</sup> O termo convergência é empregado no texto para referir à possibilidade de integração entre essas diversas ferramentas da *web*, as quais possibilitam a incorporação de uma publicação de uma rede social em outra (a possibilidade de uma postagem no *Twitter* se automaticamente reproduzida no *Facebook*, por exemplo), bem como o compartilhamento integrado de vídeos e fotos.

<sup>4</sup> Fonte: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/06/protestos-pelo-pais-tem-125-milhao-de-pessoas-um-morto-e-confrontos.html>.

## O ENCONTRO E O CONFRONTO DE NOVAS E VELHAS MÍDIAS

Inicialmente rechaçados pela cobertura do que Lima (2013) denomina “velha mídia” (televisão, rádio, mídia impressa e seus respectivos portais de notícia), que em um primeiro momento noticiou os protestos como atos de “vandalismo” e “quebra-quebra” (cf. VIANA, 2013), as primeiras mobilizações de rua convocadas pelo MPL ganharam visibilidade e apoio nas redes sociais. A cada nova convocação, feita pela página oficial do MPL-SP no *Facebook*, aumentava o número de interações<sup>5</sup>, principalmente, o de compartilhamentos destas postagens na rede. Acompanhando esta tendência, o número de manifestantes nas ruas era cada vez maior<sup>6</sup>, como sugere a tabela 1, elaborada a partir de nossa observação da somatória de compartilhamentos das convocações para cada um dos atos chamados pelo MPL e comparados às estimativas<sup>7</sup>, para a cidade de São Paulo, do total de manifestantes em cada um desses acontecimentos.

81

**Tabela 1:** Estatísticas de compartilhamentos nas redes sociais e número de manifestantes por ato.

Atos convocados (em SP)	Compartilhamentos de postagens no Facebook	Estimativa Oficial de manifestantes	Estimativa de manifestantes (MPL)
1º. Ato – 06 de junho	41	2.000	5.000
2º. Ato – 07 de junho	419	1.000	2.000
3º. Ato – 11 de junho	2674	12.000	12.000
4º. Ato – 13 de junho	1028	5.000	10.000
5º. Ato – 17 de junho	2.505	65.000	100.000
6º. Ato – 18 de junho	22.286	50.000	Não há

Na medida em que as reivindicações do MPL e os atos por ele organizados ganham visibilidade tanto nas redes sociais quanto em número de participantes nas ruas, vozes de diferentes setores – por vezes contraditórias entre si, tanto no tocante às bandeiras que erguiam quanto nos métodos de luta

<sup>5</sup> Por “interações”, entenda-se as possibilidades dadas pelo *Facebook* de “curtir”, compartilhar ou comentar uma determinada publicação.

<sup>6</sup> Salvo o caso específico da convocação do ato de 13 de junho, que apresenta considerável queda em relação ao anterior tanto no número de interações nas postagens do *Facebook* quanto no número de manifestantes estimados nas ruas.

<sup>7</sup> Fonte: <http://blog.estadaodados.com/veja-estimativas-do-numero-de-manifestantes-em-sp-desde-inicio-dos-protestos/>.

e organização – somaram-se àquelas que, inicialmente aglutinadas pelo MPL e seus simpatizantes, deram ignição às jornadas.

É justamente esse caráter heterogêneo que acabou por subsidiar uma “guerra de interpretações” das Jornadas de Junho (ROLNIK, 2013, p.8) que constituem um de nossos interesses de pesquisa, enquanto fenômeno de produção de sentidos que afeta o imaginário popular. Propomos, neste trabalho, um olhar de destaque para os acontecimentos discursivos nas ruas e, sobretudo, nas redes sociais, a partir de um recorte de nosso *corpus* de pesquisa de doutorado, composto por postagens no *Twitter* e no *Facebook*, as quais se deram no período compreendido entre o quinto e o sexto ato convocados pelo MPL. Justificamos este recorte a partir da observação do acentuado crescimento desse movimento nas redes, bem como da adesão que teve nas ruas, tanto em número de manifestantes quanto no processo de expansão pelos centros urbanos do país.

A partir do diálogo dos estudos semântico-discursivos da linguagem (ORLANDI, 2002; GUIMARÃES, 2002) com as teorias sobre os movimentos sociais (DOIMO, 1995; MARICATO, 2013), esperamos lançar um olhar analítico sobre os discursos produzidos nas redes durante o período de nosso recorte para tecer considerações sobre seus possíveis efeitos de sentido, suas formações discursivas e ideológicas e as implicações desses elementos para o processo de mobilização social que é objeto de nosso estudo.

Antes de empreendermos a tarefa das análises dos enunciados, no entanto, cremos ser oportuna uma breve contextualização sobre o MPL, suas origens e os princípios que pautam sua atuação.

## **MOVIMENTO PASSE LIVRE (MPL): O INDUTOR DAS JORNADAS**

O Movimento Passe Livre foi assim nomeado durante o Fórum Social Mundial, em janeiro de 2005, na cidade de Porto Alegre.

Mesmo antes de sua fundação, porém, a bandeira do passe-livre já era objeto de discussões e lutas em algumas cidades brasileiras, subsidiando a organização do movimento. Destacam-se, nesse sentido, a *Revolta do Buzu*, que ocorreu na cidade de Salvador em 2003 e a *Revolta da Catraca*, em Florianópolis, no ano de 2004 (cf. MPL-SP, 2013).

Inicialmente composto por jovens estudantes que se organizaram em torno da revogação do aumento das tarifas nas cidades acima citadas, tendo como instâncias de debates as “assembleias horizontais”, este grupo manifesta forte resistência frente às antigas formas de organização e ao que parecem representar como certo oportunismo de “entidades estudantis aparelhadas por grupos partidários [que] se colocaram como lideranças e passaram a negociar com o poder público em nome dos manifestantes” (*Id., Ibid.*, p.14). Foi visando a escapar desse “aparelhamento” que o movimento privilegiou o método da “ação direta da população”, organizando-se a partir de “comitês pelo passe livre estudantil” (*Id., Ibid.*, p.15).

Podemos depreender destes dizeres alguma relação com o que Doimo (1995), ao analisar os movimentos pós-1970 até meados dos anos 1990 no país, denominou uma “face expressivo-disruptiva” dos movimentos sociais. A rejeição à institucionalidade representada pelo Estado e pelos conselhos populares, bem como aos argumentos de cunho meramente econômico, privilegiando como seu contraponto o exercício do “poder popular” pelo método da ação direta, reforçam essa nossa percepção. Podemos ainda notar, nos manifestos, que o MPL aposta em uma concepção de movimento social e de seus integrantes enquanto “sujeitos políticos” capazes de tomar em suas mãos os processos de transformação social.

É oportuno observar que o surgimento das revoltas que vieram a, posteriormente, originar o MPL, tem como pano de fundo um cenário classificado por Doimo (*op. cit.*) como um processo de “erosão do campo popular”. O final da década de 1990 é marcado por um período de enfraquecimento da representatividade das formas tradicionais e mais institucionalizadas do movimento estudantil (organizado em torno de centros e diretórios acadêmicos que tinham na UNE sua instância central), coincide com o surgimento das revoltas da juventude em torno da questão do transporte coletivo que apostavam, como já relatamos, num modelo diferente de organização, por meio de assembleias horizontais, sem a figura do dirigente, investindo no que consideravam ser a radicalização da democracia interna do movimento.

A aparente horizontalidade destas assembleias e a não submissão a instâncias centralizadoras em muito aponta para a própria forma de organização das redes de computadores e, em especial, dos debates conduzidos por meio

das redes sociais. Não seria absurdo especular que essa própria forma de organização, aparentemente “sem lideranças” adotada pelo MPL esteja em consonância com o *modus vivendi* da juventude contemporânea, com a qual o MPL busca dialogar sobre o direito ao transporte coletivo.

É nesse quadro de perda crescente de representatividade do Movimento Estudantil (ME) tradicional, marcado por estruturas de representação verticalizadas e de busca por formas de luta descentralizadas, que a questão urbana ganha destaque entre os movimentos autônomos da juventude, favorecendo o diálogo com outros segmentos das populações de cidades cada vez mais marcadas pelo processo de espraiamento para as periferias (cf. KOWARICK, 2009; SARAIVA; MARQUES, 2011). É justamente para essa população das periferias, que vive sob a sombra da precariedade (SOUZA, 2003), que o debate sobre o direito ao transporte terá forte apelo, na medida em que o acesso a esse serviço público (ou a falta dele) implica o (não) direito à cidade sendo determinante, portanto, para o (não) reconhecimento do *status* de cidadão.

Podemos novamente recorrer a Doimo (1995) para apontar a luta por direitos de cidadania com uma característica de natureza integrativo-corporativa do MPL, visto que a contestação da lógica meramente mercadológica sobre os transportes tem por objetivo final a ampliação de direitos que somente podem ser garantidos por um Estado que se faça plenamente presente à totalidade de seus cidadãos. Ou seja, mesmo que, em sua face expressivo-disruptiva, o movimento expresse zelo por sua autonomia e, conseqüentemente, rejeite os dispositivos institucionais de participação como vias válidas para atingir suas metas, há também uma percepção que reafirma o Estado enquanto possibilidade concreta para a garantia de direitos, fornecendo-lhe subsídios a partir de estudos técnicos de viabilidade de suas propostas. Segundo Pechanski (2013), a bandeira da gratuidade da tarifa, assumida pelo MPL, estaria tecnicamente fundamentada na percepção de que tal benefício seria assegurado pela implementação do regime de progressividade tributária.

Pechanski (2013) chama a atenção ainda para o caráter propositivo das ações do MPL, na medida em que se colocam “a favor de algo”, reunindo “valores desejáveis a uma alternativa social ao capitalismo: sustentabilidade, solidariedade, eficiência, democracia e comunidade” (p.59-60), o que constituiria

uma pista importante para compreendermos o êxito do movimento na conquista da adesão popular aos protestos, apesar de diversas tentativas de criminalização desse movimento, tanto por parte do discurso do poder público a respeito das manifestações de junho de 2013, quanto pelos ecos que encontraria, num primeiro momento, na cobertura feita pela mídia tradicional.

Feitas essas breves considerações sobre o MPL, suas origens e princípios norteadores de organização, buscaremos, a partir da perspectiva dos estudos semântico-discursivos e das noções a eles subjacentes de discurso, sujeito e ideologia (cf. ORLANDI, 2002), lançar um olhar analítico sobre a multiplicidade de vozes que constituem os enunciados, objetos de nossa análise.

## **OUTRAS VOZES VÃO ÀS RUAS**

Os protestos ocorridos no quarto e no quinto atos convocados pelo Movimento Passe Livre, respectivamente, para os dias 13 e 17 de junho de 2013 constituem, para nossos propósitos de pesquisa, acontecimentos de grande interesse. É exatamente dois dias após o quarto ato que surge no *Facebook* o grupo de discussão nomeado #ChangeBrazil, cujo conteúdo integra nosso *corpus*. No dia 17 de junho, a *hashtag*<sup>8</sup> #vemprarua figurou entre os *trending topics*<sup>9</sup> no *Twitter*. Originalmente pensado como elemento de uma peça publicitária de uma das marcas automotivas de maior penetração no mercado brasileiro, o slogan extraído da letra de uma canção da banda O Rappa servia como *jingle* da empresa e convocava as pessoas a ocupar as ruas para torcer pela seleção brasileira durante a Copa das Confederações. Esse *jingle*, bem como o *slogan* foram reapropriados e ressignificados para chamar pessoas a tomar parte nos protestos que já tinham se espalhado por aproximadamente trinta cidades em todo o território nacional. O surgimento, a popularidade e as formas de (re)apropriação pelos usuários dessas duas *hashtags* são elementos de grande interesse para nossa pesquisa, uma vez que coincidem com a massificação dos protestos no contexto de um grande evento esportivo,

---

<sup>8</sup>*Hashtag* é um termo usado em redes sociais para designar uma forma de identificação e organização dos assuntos, sendo seu uso facultado aos autores das postagens. As *hashtags* também funcionam, para analistas de mídias sociais, enquanto elemento fornecedor de métricas de popularidade de um determinado assunto na rede.

<sup>9</sup> Termo usado pelo próprio *Twitter* para referir aos assuntos mais discutidos naquela rede em um determinado momento.

preparatório para a Copa do Mundo de futebol a se realizar no país no ano seguinte. Acreditamos que a visibilidade desse evento na mídia nacional e internacional favoreceu a projeção do próprio movimento que, juntamente à pauta central da revogação do aumento de tarifas e da meta da gratuidade, começou também a questionar as próprias prioridades dos investimentos públicos, com destaque para a oposição à realização da Copa do Mundo.

O processo de questionamento que se dá tanto nas ruas quanto nas redes passa a disputar o espaço na produção televisiva e os “cliques” na internet com a própria Copa das Confederações. A partir desse estágio das Jornadas de Junho, vídeos e postagens em língua inglesa começam a se espalhar rapidamente nas redes e, cada uma a seu modo, busca dialogar com um *outro*<sup>10</sup>, fornecendo informes e interpretações a respeito do processo de mobilização e sobre o que compreendem ser prioridades enquanto política de Estado.

Além disso, o fortalecimento de um sentimento de fundo patriótico e nacionalista parece colaborar para que mais e mais vozes (ainda que dissonantes) se somem àquelas que já se encontravam nas ruas desde o início de junho. Os protestos durante a abertura da Copa das Confederações, na qual a presidenta Dilma Rousseff fora vaiada pelas arquibancadas do Estádio Mané Garrincha, em Brasília, marcam também o processo de federalização das Jornadas de Junho. Se, em um primeiro momento, a pauta contra o aumento das tarifas e a exigência do direito à cidade colocam-se como questões locais (ainda que com similitudes entre os problemas de um e outro centro urbano), agora, por meio do questionamento aos investimentos feitos por todas as esferas de governo para a Copa, a pauta se amplia para reivindicar outros direitos (saúde, educação etc.) e valores (combate à corrupção, redução da carga tributária etc.). Destaque-se o combate à corrupção como um valor sobre o qual, supostamente, não há “contra-indicação” e, conseqüentemente, possui grande apelo em todas as camadas sociais. É nesse clima de “caldeirão” cultural e político que vem a ocorrer o quinto ato, convocado pelo MPL para o dia 17 de junho, o maior até então e que já contava com o apoio (ao menos parcial) da mídia tradicional ou “velha mídia”. A este respeito, Arnaldo Jabor no Jornal da Globo do dia 17 de

---

<sup>10</sup> Nosso uso do termo *outro* nesta construção está relacionado à busca pela alteridade do não-brasileiro, os quais os vídeos e postagens em inglês sugerem ser seu público-alvo.

junho, retifica sua posição expressa em editorial anterior, do dia 12 daquele mesmo mês. Agora os “revoltosos de classe média” que não valiam “nem vinte centavos” são renomeados (cf. GUIMARÃES, 2002) e realinhados semanticamente como “o povo” e, retomando a memória discursiva do “fora Collor”, exalta-se “uma juventude que estava adormecida desde 1992” que “despertou”, ecoando efeitos de sentido similares aos de trechos do Hino Nacional. Quase que simultaneamente, populariza-se nas redes sociais a *hashtag* #OGiganteAcordou.

Na *fanpage* do MPL, a convocação para tal ato conta com 2.505 compartilhamentos e se dá sob a forma de esclarecimento a respeito da inexistência de suposto chamado deste movimento para uma manifestação na região da Av. Eng. Carlos Berrini, zona sul da capital paulista (cf. Figura 1). A postagem reitera a data e local do quinto ato e afirma que o evento inicialmente planejado para a Berrini era convocado por “outras pessoas”. Ainda segundo o MPL, os organizadores desse evento concordaram em adiá-lo para que ambos os atos coincidissem, de modo que mantivessem “a luta unida”. Ressalte-se que o MPL se refere, na postagem, ao perfil “O Gigante Acordou”<sup>11</sup>, por meio do dispositivo de marcação de fotos<sup>12</sup>, disponível nessa rede, deixando margem para a interpretação de que este perfil tenha feito tal convocação.

87

**Figura 1:** Negativa de autoria da convocatória de suposta manifestação na Berrini e convocação do quinto ato pelo MPL



<sup>11</sup> Não podemos afirmar se este perfil se trata de uma *fanpage* ou de um usuário comum do *Facebook*, pois ele já havia sido removido em 29 de julho de 2015, data em que acessamos a postagem.

<sup>12</sup> A marcação de fotos e postagens é uma das ferramentas disponíveis no *Facebook*. Por meio desse recurso, é possível publicar conteúdos em páginas (chamadas de Linha do Tempo) de terceiros e, mediante a aprovação do perfil marcado, a postagem passa a ser exibida tanto na página do usuário que assume sua autoria quanto daquele que foi mencionado.

A postagem sugere que o MPL tem de lidar, agora, com as dificuldades impostas por suas próprias escolhas por uma organização descentralizada e sem dirigentes, o que abre espaço para o surgimento de atos originalmente não previstos pelo movimento, bem como de bandeiras e formas de luta que, inicialmente, não estavam postas. A tentativa de dialogar para a manutenção da “luta unida”, no trecho final da postagem acima, sugere a própria possibilidade de sua dispersão e fragmentação que, mais tarde, viria a se confirmar. Além disso, é preciso agora lidar com uma característica comum na internet e que se intensificou com as possibilidades discursivas oferecidas pelas redes sociais: a proliferação dos chamados *hoaxes*<sup>13</sup>. Se, por um lado, as redes sociais se colocaram como uma alternativa de comunicação do movimento com a população, dando-lhe visibilidade e capacidade de organização, por outro, esse efeito de horizontalidade pode se colocar como obstáculo à própria manutenção de uma unidade de ação que inicialmente se pretendia, uma vez que seus usuários estão inseridos em um contexto social, político e ideológico diverso. Como bem observa Sakamoto (2013), nas redes sociais estão configuradas as possibilidades de uma “plataforma de construção política, onde vozes dissonantes ganham escala” (p.95). Assim, à medida que conquistam mais adesões nas ruas, as manifestações se ampliam também em diversidade social e ideológica. Para Sakamoto,

88

O chamado, feito via redes sociais, trouxe as próprias redes sociais para a rua. Quem andou pela Avenida Paulista percebeu que boa parte dos cartazes eram comentários tirados do Facebook e do Twitter. Contudo, apesar de as manifestações terem uma clara origem de esquerda, nem todos os que foram às ruas eram exatamente progressistas. Aliás, vale lembrar que o Brasil é bem conservador – da “elite branca” paulistana à chamada “nova classe média” que ascendeu socialmente, tendo como referências símbolos de consumo (e a ausência deles como depressão). (*Ibid.*, p. 97).

A menção feita por Sakamoto às referências essencialmente pautadas pelos símbolos de consumo nos parece bastante adequada para tentarmos compreender o ponto de inflexão, em termos discursivos, das Jornadas, que pode ser mais facilmente verificado a partir do quinto ato, no dia 17 de junho, embora esse não tenha sido um processo estanque, com data definida de seu

---

<sup>13</sup> Termo usado nas redes sociais para designar boatos que se espalham por estas mídias e assumem valor de “verdade” entre os internautas menos preocupados com a verificação das fontes de informação.

acontecimento – visto que se constitui em um processo de luta pela hegemonia do discurso das/nas ruas. Nessa ocasião, mais de 250 mil manifestantes tomaram as ruas do país<sup>14</sup>, empunhando faixas e cartazes que, entre uma pauta e outra (progressista ou conservadora, de viés socializante ou liberal), postulavam: “saímos do Facebook, entramos para a história” (Figura 2), “somos a rede social” (Figura 3)<sup>15</sup>, expressando sua vontade de “formatar o Brasil”<sup>16</sup> em reação ao que se considera ser um erro de sistema”<sup>17</sup> (Figura 4).

**Figura 2:** Cartaz exibido por manifestante durante passeata



Fonte: <http://imagensdemarca.sapo.pt/entrevistas-e-opiniao/opiniao-1/as-marcas-e-os-protestos-com-as-devidas-apropriacoes/>

**Figura 3:** Faixa exibida em passeata



Fonte: <http://www.ronaud.com/internet/revolucao-digital/>

<sup>14</sup> Fonte: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/06/protestos-pelo-pais-reunem-mais-de-250-mil-pessoas.html>.

<sup>15</sup> As figuras 2 e 3 não figuram nas postagens que compõem o *corpus* de nossa pesquisa. Acharmos conveniente, porém, os seus usos a título de ilustração de nosso argumento. As fontes dos sites de onde as extraímos são mencionadas nas respectivas legendas. Sempre que não houver alusão à fonte, subentenda-se que as postagens e imagens são oriundas de nosso *corpus*.

<sup>16</sup> Alusão oriunda da linguagem da informática e que se refere ao processo de formatação de um disco de dados. Nesse processo, todos os dados existentes naquele disco são eliminados voltando o dispositivo ao seu estado original antes do uso. Refere-se ainda ao processo de eliminação de um sistema operacional de computador para sua substituição por um novo ou sua reinstalação com vistas, quase sempre, à correção de erros e falhas operacionais.

<sup>17</sup> Alusão às mensagens de erro (*system error*) do sistema operacional Windows®, cujo cartaz representa graficamente.

**Figura 4:** Cartaz exibido por manifestante, publicado em 27/06/2013 no grupo Change Brazil.



A própria nomenclatura do usuário do *Facebook* “O Gigante Acordou”, mencionado pelo MPL em sua publicação (cf. Figura 1), apresenta marcas discursivas sobre as quais vale a pena tecermos algumas considerações.

A utilização do termo “gigante” para se referir ao país, seguida da associação ao ato do “acordar” implica a evocação à memória discursiva dos versos do Hino Nacional em um contexto em que o patriotismo está em pauta, não exclusiva ou necessariamente em decorrência das manifestações, mas também (talvez, principalmente) por conta de um acontecimento esportivo em que o país não só é representado por sua seleção nacional de futebol, mas é o anfitrião.

É também recorrendo a essa mesma memória que a marca de bebidas Johnny Walker, de propriedade da multinacional Diageo, produziu uma peça publicitária na qual o cartão postal do Rio de Janeiro – o Pão de Açúcar – se ergue na forma de um gigante, ao que se seguem os enunciados: “O Gigante não está mais adormecido” e, na sequência, a mensagem em inglês “*keep walking, Brazil!*”. Em nosso *corpus*, verificamos a presença de postagem bilíngue (em português e inglês) pela página “Change Brazil” (cf. Figura 5), repercutindo esse comercial de modo a associá-lo ao momento político e social vivenciado pelo país durante as Jornadas de Junho.

**Figura 5:** Peça publicitária da marca Johnnie Walker compartilhada, com comentários em versão bilíngue, pela página Change Brazil.



Note-se ainda que a *hashtag* #OGiganteAcordou figura entre os 10 assuntos mais comentados no *Twitter* (*trending topics*) em métricas específicas para São Paulo e Rio de Janeiro naquele 17 de junho, por volta das 17h, momento em que o quinto ato convocado pelo MPL começa a se consumir naquelas e em outras grandes cidades do país. Simultaneamente, o termo #ForaDilma ocupa a liderança dos tópicos nas duas capitais mencionadas<sup>18, 19</sup>.

A liderança do termo #ForaDilma, além de corroborar a percepção de que a pauta local fora federalizada, ilustra também, a partir da associação aos demais termos dos *trending topics*, o caráter expressivo-disruptivo dos protestos na medida em que se rejeita a institucionalidade representada pelos políticos profissionais, objeto de sua revolta. Tal rejeição também ocorre nas ruas à medida que o discurso originalmente apartidário do MPL, na defesa de sua autonomia, parece ter sido deslocado semanticamente para se configurar como um sentimento antipartidário que, em ato em São Paulo no dia 20 de junho, levou uma parte dos sujeitos mobilizados a, nos termos de Secco (2013), “expulsar uma esquerda desprevenida [dos atos] enquanto inocentes ‘cidadãos de bem’ de verde-amarelo aplaudiam” (p.74).

Ainda sobre a *hashtag* #OGiganteAcordou, podemos identificar interconexões entre, pelo menos, duas formações discursivas: uma oriunda de formas de representação do patriotismo, recorrendo à memória de um dos

<sup>18</sup> Figuras ainda entre os *trending topics*, neste mesmo momento, os termos #GritaSemTerMedoBrasil, “Alerj”, #protestorj, #vempruarua, “Paço Imperial”, #VerásQueUmFilhoTeuNãoFogeALuta, “Fiat” e “Praça da Sé” (no caso do RJ) e “Praça da Sé”, “Cura Gay”, #GritaSemTerMedoBrasil, “Palácio”, #vempruarua, #OGiganteAcordou e “Feliciano” (no caso de SP). Todos esses termos, de algum modo, faziam referência àquele momento de efervescência política que tomava as ruas dos centros urbanos.

<sup>19</sup> O detalhamento dessas métricas, bem como uma explicação de seus assuntos relacionados pode ser consultado em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2013/06/assuntos-no-twitter-terca-feira-18062013.html>.

símbolos da nação (Hino Nacional) e outra que se apropria de um discurso oriundo do mercado, a partir de um produto cultural midiático (comercial veiculado na TV e na internet) que adquire novos significados diante do uso inventivo que dele se apropria para narrar os acontecimentos políticos e sociais do momento. Somemos a isso, a busca pela projeção internacional e, conseqüentemente, pela alteridade que nos parece manifestada em postagens bilíngues (predominantes na página “Change Brazil”), recorrendo à língua do centro do capitalismo mundial.

É a partir dessas considerações sobre as características discursivas acima apontadas que levantamos a hipótese de que as vozes dissonantes que se somaram àquelas que surgiram nas ruas e redes, desde o primeiro ato convocado pelo MPL, apresentam-se perpassadas não apenas pelo traço expressivo-disruptivo sobre o qual já discorreremos, mas também por formações discursivas oriundas do mercado e da alteridade internacional, sobretudo, dos países centrais no capitalismo global, como sugere a escolha pela modalidade bilíngue das postagens da página “Change Brazil”.

92

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS – A RUA: PALCO OU ARQUIBANCADA?**

Esperamos, ao fim de nosso texto, ter conseguido dar conta de algumas das muitas características discursivas que marcam o conflito entre vozes dissonantes nas postagens sobre as Jornadas de Junho nas redes sociais, bem como, ter apontado para pistas indicativas de que, em ambos os momentos (antes e depois de 17 de junho), as jornadas são marcadas por um aspecto que se assemelha àquele que Doimo (1995) denomina expressivo-disruptivo. Contudo, se em um primeiro momento tal postura de recusa ao Estado e às suas formas institucionais está fortemente marcada pela recusa ao modelo capitalista de organização e reprodução social, pela resistência à cooptação de movimentos e à defesa de sua autonomia, ela não implica ter no Estado um inimigo incondicional, uma vez que o movimento iniciado pelo MPL se coloca na defesa de um modelo segundo o qual o Estado cumpre, como função primordial, assegurar a garantia de direitos considerados condições *sine qua non* para o *status* da cidadania. Já, no que denominamos como segundo momento, ou seja, os acontecimentos e enunciados pós-17 de junho, vozes dissonantes se

intensificam na disputa pela hegemonia das bandeiras dos movimentos de rua. Embora a institucionalidade do Estado e a própria esfera da política sejam também representadas como algo negativo ou, até mesmo, indesejado – como ocorrera nos atos de rua em relação aos partidos políticos e seus militantes –, a face expressivo-disruptiva deste segundo momento parece-nos afetada por formações discursivas mais alinhadas aos valores do liberalismo e do mercado, amplamente difundidos nos meios tradicionais de comunicação. A “velha mídia”, ainda central no contexto da comunicação social brasileira (LIMA, 2013), em um primeiro momento, dá sinais de investimento na criminalização das Jornadas. A percepção da popularidade desse processo de mobilização, no entanto, parece ter levado à adoção de outra estratégia: a divisão das redes movimentalistas a partir da distinção (BOURDIEU, 2007) entre “vândalos” e “manifestantes ordeiros”, rechaçando os primeiros e exaltando os segundos a tomarem a hegemonia das ruas, representadas a partir de duas concepções distintas: se em determinados enunciados a rua é tida como palco de novos personagens (SADER, 1988), em outros tantos ela é celebrada, em tom quase festivo, como “a maior arquibancada do Brasil”, o que pode remeter à dualidade entre o ativismo político e social e certa passividade perante a política e o aparato estatal e corporativo.

93

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2.ed. São Paulo: Edusp; Porto Alegre-RS: Zouk, 2007.
- DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular**: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/ANPOCS, 1995.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**. 4.ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2002.
- KOWARICK, Lúcio. Autoconstrução de moradias em áreas periféricas: Os significados da casa própria. In: KOWARICK, Lúcio. (Org.). **Viver em Risco**: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. São Paulo: Editora 34, 2009, p.163-221.
- LIMA, Venício. Mídia, rebeldia urbana e crise de representação. In: MARICATO, E. (Org.). **Cidades rebeldes**: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013, p.89-94.
- MARICATO, Ermínia. (Org.). **Cidades rebeldes**: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013.
- MOVIMENTO PASSE LIVRE. **Sobre o Movimento**. Disponível em: <<http://mpl.org.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2015.
- MOVIMENTO PASSE LIVRE-SÃO PAULO. Não começou em Salvador, Não vai terminar em São Paulo. In: MARICATO, Ermínia. (Org.). **Cidades rebeldes**: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013, p.13-18.
- ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 4.ed. Campinas: Pontes, 2002.
- PECHANOSKI, João Alexandre. O transporte público gratuito, uma utopia real. In: MARICATO, Ermínia. (Org.). **Cidades rebeldes**: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do

Brasil. São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013, p.59-63.

ROLNIK, Raquel. As vozes das ruas: as revoltas de junho e suas interpretações. In: MARICATO, Ermínia (Org.). **Cidades rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil.** São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013, p.7-12.

SADER, Éder. **Quando Novos Personagens entram em cena:** experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80). São Paulo: Paz e Terra; 1988.

SAKAMOTO, Leonardo. Em São Paulo, o Facebook e o Twitter foram às ruas. In: MARICATO, Ermínia (Org.). **Cidades rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil.** São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013, p.95-100.

SARAIVA, Camila; MARQUES, Eduardo. Favelas e periferias nos anos 2000. In: KOWARICK, Lúcio; MARQUES, Eduardo. (Org.). **São Paulo: Novos Percursos e Atores:** sociedade, cultura e política. São Paulo: editora 34, 2011, p. 105-130.

SOUZA, Jessé. **A Construção Social da Subcidadania:** para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

SECCO, Lincoln. As Jornadas de Junho. In: MARICATO, Ermínia (Org.). **Cidades rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil.** São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013, p.71-78.

VIANA, Silvia. Será que formulamos mal a pergunta? In: MARICATO, Ermínia (Org.). **Cidades rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil.** São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013, p.53-58.

Realização



Apoio





**GT**

**ARTES, MEDIAÇÕES E PRÁTICAS CULTURAIS**

## A FESTA DA RAINHA DO MAR: PRÁTICAS CORPORAIS QUE REATUALIZAM A TRADIÇÃO

Tatiana Maria Damasceno<sup>1</sup>

Artes, Mediações e Práticas culturais.

### RESUMO

Na cultura brasileira, o orixá Iemanjá, para além dos muros dos terreiros de candomblés, transbordou em direção ao mar. Local em que ela é também intensamente reverenciada por meio de festas e rituais. Os fiéis acreditam-se próximos de Iemanjá ao entrar em contato com o local da natureza que ela habita. Na festa de Iemanjá à beira-mar encontramos elementos como a dança, o canto, a música, o figurino, o cenário, entre outros e, principalmente, a atuação fundamental do adepto das religiões afro-brasileiras, ao relacionar e interagir um conjunto de dinâmicas culturais que, segundo o professor Zeca Ligiéro, são denominadas de práticas performativas (2011). Para o autor “as práticas performativas se referem à combinação de elementos como a dança, o canto, a música, o figurino, o espaço, entre outros, agrupados em celebrações religiosas em distintas manifestações do mundo afro-brasileiro.” (2011, p. 107). Nas idas a campo na festa à beira-mar, no dia 2 de fevereiro, na praia de Paciência no litoral da cidade de Salvador/BA, buscamos pesquisar e analisar as principais práticas performativas presentes nas celebrações e rituais de Iemanjá. Partindo desta análise, verificamos a maneira como o corpo aciona as dinâmicas culturais e expressa significados: o que o corpo faz, como ele se apresenta quando executa as práticas e a forma com que ele interage com os outros, com o espaço e os objetos. Examinamos o corpo em ação e suas expressões gestuais e energéticas no ato da experiência e tudo o que a envolve. O conceito de “comportamento restaurado” apresentado por Richard Schechner (2003) é fundamental para compreendermos como a memória de Iemanjá é atualizada por práticas que sobressaem na praia, sendo nesse espaço memorizada, reinterpretada e transmitida. O comportamento restaurado ou reiterado é uma experiência concreta, pessoal que instrui o performer (adepto) como deve ou deveria atuar (desempenhar o seu papel), são roteiros e ações, textos conhecidos, movimentos codificados. O corpo do performer (aquele que realiza a ação) nas práticas performativas é fonte de resistência, de propagação da cultura e de memória. Memória restaurada através de expressões, atos e práticas corporais que se mostram singulares na representação de um intérprete a outro.

**Palavras-chave:** Iemanjá. Práticas performativas. Corpo.

96

### IEMANJÁ É ÁGUA DOCE E SALGADA

Odò ìyá minha mãe!  
Salve as águas!  
Salve as Iabás e as Ialorixás!

---

<sup>1</sup>Professora do Departamento de Arte Corporal da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: tatiadamaria@gmail.com

O nome de Iemanjá (*Yemoja*) deriva de *Yèyé omọ ejá* (*Yèyé* = mãe + *omọ* = filho+ *ejá* = peixe)(mãe dos filhos peixes). Para Omari-Tunkara (2005), professora de arte na Universidade do Arizona, o nome é uma metáfora para coleções de água que correspondem a lugares naturais de peixes, tais como lagoas, rios e oceanos. Iemanjá é um orixá dos egbás uma nação Iorubá estabelecida outrora na região entre Ifé<sup>2</sup> e Ibadan, onde existe ainda o rio Iemanjá (*yemonja*). Os egbás eram inicialmente habitantes de uma região situada na bacia do rio Oxum. No início do séc XIX as guerras entre as nações Iorubás levaram os egbás<sup>3</sup> a migrar na direção oeste, para Abeokutá. Com eles levaram objetos sagrados contendo o axé da divindade, e o rio Ogum, que atravessa a região, tornou-se a partir de então, a nova morada de Iemanjá. Segundo Renato da Silveira (2006) Iemanjá era uma qualidade de Oxum, visto que algumas Iemanjás chamam-se Yeyê (em Iorubá *yèyé* = mãe) (*Yeyemoja*), como várias Oxuns.

Elbein dos Santos (1986) torna claro que os orixás estão associados aos elementos da natureza, do cosmo. Água, terra, fogo e ar. Eles estão agregados à origem da criação e sua própria formação e seu axé foram emanações diretas de Olórun (aquele que tem posse e comando do firmamento, do céu). O orixá é um genitor divino. Um criador simbólico e espiritual, um ancestral divino. Ele representa um valor e uma força universal.

Iemanjá é também a senhora da água doce. Da água doce em geral de todas as fontes. Quando ela transborda para o mar, fato mencionado em alguma das suas lendas, ela amplia o seu significado e sua atuação como ser divinizado. Com o alargamento de seus domínios, rios e mares passam a fazer parte da sua

---

<sup>2</sup>Ifé (Iorubá: Ifè, também Ilê-Ifé) é uma antiga cidade Iorubá no sudoeste da Nigéria evidências da povoação da cidade, foram encontradas e remonta a 500 a.C., está localizada atualmente no Estado de Oxum. Na Idade Média era a capital religiosa e artística do território Iorubá e o centro da antiga República de Daomé, lugar de onde partia a consagração espiritual e para onde eram levados os restos mortais e as insígnias de todos os reis Iorubás. Era considerada uma terra santa pelos Iorubanos.

<sup>3</sup>O povo Egbá (Iorubá) que se tornou independente após o colapso do império Oyó, na primeira metade do século XIX. Foi a primeira nação do Oeste Africano, no século XIX, a ter uma constituição escrita completa com o seu próprio hino nacional de bandeira, e primeiro jornal da Nigéria. Hoje, Abeokutá é a capital moderna do Estado de Ogun, localizado na Nigéria, região da África Ocidental. Nesta mesma região, nos dias de hoje, Egbá aparece como um bairro. Abeokutá ("Refúgio entre as rochas") foi fundada em 1830 por Sodeke (Shodeke), um caçador e líder dos egbás refugiado do império Oyó. Nei Lopes informa que os egbás formavam várias cidades-estado unida numa confederação de três províncias – Egbá Agurá, Egbá-Oquê Onã e Egbá-Agbeíin. Nesta última província, localiza-se a cidade de Aquê, que deu origem a Abeokutá (2005, p.83).

herança mitológica. Por força das guerras e do tráfico negreiro, lemanjá nesse processo, é reverenciada, cada vez mais, como a Grande Mãe que abraça e acolhe, agora, não só os seus filhos, mas a todos.

Erich Neumann observa a Grande Mãe como um corpo-vaso que preserva, contém e protege. Ela é provedora e fornece o de comer e o de beber. Representa o feminino, o recipiente onde se forma a vida. No entanto, o feminino não contém somente traços positivos. Ele não é só doador e protetor da vida, mas também retém e retoma: a Grande Mãe é, ao mesmo tempo, a deusa da vida e da morte. Ela “contém os opostos e o mundo vive pelo fato de que combina em si a terra e o céu, a noite e o dia, a vida e a morte” (2006, p.50). lemanjá é água doce e água salgada: quente, morna, fria; parada, rápida, lenta; agitada, calma; transparente, turva; profunda, rosa; azul, amarela, transparente, verde.

Certamente, durante o deslocamento entre a África e as Américas, onde centenas de negros morreram e foram jogados no mar, divindades da água como lemanjá, Olokun, Hou (Agbé e Averekete), Aziri Tobossi, Kaiala, Samba Kalunga, Mami Wata e muitos outros foram invocados, possivelmente, através da experiência direta da súplica.

O mar alimenta os homens, como também se nutre deles. Assim afirma o professor da Universidade de Zurique Martin Lienhard (2007), ao refletir sobre espaços decisivos na cosmologia dos negros escravos que chegaram às Américas. Ele esclarece que, na experiência histórica do escravismo, a morte se associou ao mar, porque foi o mar que trouxe os agentes dessa morte lenta que é a escravidão, e porque era no mar onde desapareciam para sempre os escravos embarcados para o Brasil e ou Caribe. Principalmente entre os descendentes espirituais dos bantos da área Congo-Angola, a importância do mar (kalunga) como morada dos mortos parece ter-se reforçado enormemente.

Num contexto radicalmente novo, os negros e os seus descendentes culturais adaptaram suas cosmologias às novas realidades. Dentre as deusas do mar, trazidas da África, lemanjá, em sua recriação na diáspora negra, é uma das mais celebradas no Brasil. Estende seus cultos dos terreiros afastados do litoral até a proximidade do mar.

lemanjá é miticamente considerada filha do orixá Olokun, o oceano. No Brasil, o cultode Olokun perde sua importância para lemanjá que se torna a rainha das águas salgadas. Em Cuba, ao contrário do Brasil, Olokun é louvado

e honrado nas festas de santo, mas não possui seus filhos, pois eles não poderiam resistir à sua força. Ele é tido como um orixá poderoso e terrível, e é representado por uma máscara sagrada. Uma lenda da tradição oral cubana conta que “Olokun é metade homem, metade peixe e vive no fundo do oceano, junto a uma gigantesca serpente marinha que, segundo dizem, assoma a cabeça na lua nova. Olokun é macho e fêmea e de sua raiz e fundamento nasce lemanjá” (CABRERA, 2004, p.35).

Para a lalorixá Beata<sup>4</sup> de lemanjá toda água é a mesma água. Assim, se tiver que fazer uma oferenda para lemanjá e não tiver o mar perto, ela coloca na água doce e sabe que lemanjá vai receber bem o que está sendo oferecido. Beata define a água como Divina. Ela acredita que, sendo filha de lemanjá, deve prestar homenagens a Olokun, porque ele faz parte do seu princípio sagrado. Seguindo a tradição africana, para Beata, lemanjá saiu de Olokun.

lemanjá é cultuada dentro dos candomblés tendo rituais próprios que são expressos por meio de uma rica simbologia que se revela em canções, danças, comidas e nos paramentos que compõem o seu vestuário. Ela também é venerada em grandes festejos em locais públicos que acontecem à beira de rios, lagoas e praias, nas diversas cidades brasileiras. Ocasão em que recebe muitas oferendas: flores, comidas, sabonetes, perfume, pentes, espelhos, etc.

Ao estudar a recriação das performances africanas no Brasil, Zeca Ligiéro destaca o processo de recuperação de uma memória por meio do ritual:

Os africanos trouxeram formas celebratórias originais de suas etnias e utilizaram sua performance como forma de “recuperar um comportamento”, o qual eles haviam sido forçados a abandonar pela própria condição de escravos longe de sua cultura. Inicialmente, suas formas celebratórias (dança/canto/batuque) foram duramente perseguidas; aos poucos, passaram a ser toleradas e, em alguns casos, incentivadas pelo poder local e pela igreja. Vamos perceber que esse processo de transformação e negociação foi longo e gerou tipos diferentes de performances, não só devido ao número extenso de etnias provenientes do antigo continente, como pela própria interação criada com o contexto local. No afã de recuperar rituais e celebrações antigas, são criadas novas e vigorosas tradições, genuinamente africanas, mas miscigenadas dentro do próprio processo formador do país. (2011, p. 135-136).

---

<sup>4</sup>lalorixá Beata de lemanjá do Terreiro Ilê Omiojuaro localizado em Miguel Couto, Nova Iguaçu, sacerdotisa de lemanjá e líder comunitária e nacional do movimento feminista negro. Comunicação com a autora, 2013.

Nas festas promovidas pelo poder público e a igreja católica, desde o período colonial, Mary Del Priore (2000, p.89) confirma aspectos da tese de Ligiéro que, negros, mulatos e índios manipulam brechas no ritual e as impregnam de representações de sua cultura específica. Como bem salienta a pesquisadora, esses segmentos da sociedade colonial “transformam as comemorações religiosas em oportunidade para recriar seus mitos, sua musicalidade, sua dança, sua maneira de vestir-se e aí reproduzir suas hierarquias tribais, aristocráticas e religiosas”. Essa transformação não é resultado de um único encontro e sim de múltiplos encontros, que, de forma sucessiva, adicionam novos elementos ou reforçam elementos antigos (BURKE, 2008, p. 31).

No Brasil os diferentes grupos étnicos e seus descendentes, apesar de todas as dificuldades enfrentadas e de viverem distantes dos seus costumes locais, conseguiram preservar tradições sagradas. “Obrigados a conviver com culturas diversas na diáspora, estas tradições aprenderam a se relacionar com as demais culturas africanas e ainda com as culturas dos colonizadores e a se recompor nestes diálogos.” (SOUZA, F, 2007, p.31). Múltiplos foram os modos de driblar o Estado e a Igreja na intenção de preservar valores culturais, mitos, narrativas e rituais performáticos, que foram reconstituídos por meio de um intenso discurso oral, corporal e litúrgico.

Desse encontro marcado por um jogo que combina resistência e transformação; descontinuidade e adaptação; imaginário e memória, lemanjá também é nomeada na cultura brasileira, como Dona Maria, Rainha do Mar, Sereia Mucunã, Inaê, Marabô, Dandalunda (Angola), Aiucá, Sereia, Caiala (Congo), Janaína ou Dona Janaína, Princesa, Iara, Mamãe Guiomar e Malemba. Recuperação de uma divindade com a roupagem de novos elementos.

Ao longo dos séculos, as relações entre o imaginário popular, as tradições religiosas e socioculturais e a reinterpretação dessas tradições mobilizam e evocam a imagem de lemanjá como mãe, provedora da fertilidade, da fecundidade, protetora da família e da sanidade mental.

No mundo real do cosmo imaginário, os adeptos vivem, concebem e produzem através do culto as suas relações com os deuses e a interferência desses deuses em suas experiências cotidianas. No plano ideológico, os adeptos podem impor, através de uma elaboração secundária, determinados aspectos dessa divindade. Assim, atribuem-

lhes, de maneira seletiva, as qualidades que correspondam aos valores que interessam ao grupo social dominante e que devem ser transmitidas para os adeptos (LAPLANTINE; TRINDADE, 1997, p. 38).

Para os pescadores ela é a padroeira da pesca. E com muita fé eles cantam, dançam, tocam e oferecem comidas e presentes à deusa do mar na intenção de tornar a pesca abundante. Os ambulantes também agradecem à deusa pela oportunidade de trabalhar e lucrar na festa de Iemanjá, garantindo algum sustento para a sua família. São flores, velas, contas e colares vendidos durante todo o dia. Famílias inteiras comparecem à festa para render graças e pedir proteção. Os devotos mostram gratidão por muitos motivos: um parto tranquilo; uma doença curada; o retorno de um filho para casa; um emprego; a volta do crescimento dos cabelos; a conquista de um marido etc. Para eles, Iemanjá é a grande mãe poderosa e atenta às necessidades dos muitos filhos que tem.

A festa de Iemanjá na praia no dia 2 de fevereiro é a única manifestação religiosa de Salvador exclusiva do candomblé. É uma performance cultural que apresenta um conjunto de rituais e celebrações através de comportamentos altamente estilizados. Ela ocorre num tempo limitado, um começo e um fim, um programa organizado de atividades, um elenco, uma audiência e um lugar. Apresenta um caráter ambíguo, criativo e propenso às mudanças e inovações (SCHECHNER, 2012).

O fundamento da festa de Iemanjá está ligado à água, ao elemento da natureza que ela governa. “As significações simbólicas da água podem reduzir-se a três temas dominantes: fonte de vida, meio de purificação, centro de regenerescência. [...] Ela traz vida, força e pureza, tanto no plano espiritual quanto no corporal.” (CHEVALIER, 1999, p. 15). Os fiéis acreditam-se próximos de Iemanjá ao entrar em contato com o local da natureza que ela habita, seja perdendo o olhar e o pensamento na amplidão do mar ou sentindo-o na pele do corpo. Para o devoto o mar é um lugar sagrado que é capaz de proporcionar outra realidade. Mircea Eliade (2001) afirma que em locais considerados sagrados é possível a comunicação com os deuses. Em contato com as águas de Iemanjá, os fiéis agradecem, fazem pedidos, “abandonam no mar” os seus sofrimentos, conversam com a deusa e obtêm respostas para os seus conflitos cotidianos.

Uma prática simbolicamente eficaz neste processo é tocar a água com os pés, com as mãos ou com o corpo todo por meio de um mergulho. Essa prática na água liga o devoto à divindade de uma forma muito concreta e modifica o seu estado de espírito, que se reflete no corpo através da sensação de bem estar e relaxamento.

No processo de comunicação com a deusa do mar, o corpo desempenha um importante papel porque ele revela as atitudes, as expressões e os atos que apregoam a devoção. É o movimento físico é energético do corpo de cada ser humano que reaviva e renova práticas, sentimentos e pensamentos animados pela fé e pelo imaginário. A força de Iemanjá está na capacidade de ser vivida através das práticas rituais do fiel, do comportamento que é reiterado por meio da fé e da esperança.

#### **SALVADOR, DIA 2 DE FEVEREIRO DE 2014**

A festa é uma presença constante em nossa vida individual e coletiva. Léa Freitas Perez defende que ela é vivida como explosão de vida, pleno de atualidade. “Festa é presentificação da tradição enquanto experiência da vida em sua efemeridade e em sua fugacidade.” (2012, p. 30). A autora evidencia que a festa é o ato mesmo da produção da vida e não sua mera reprodução.

Como um ato de produção de vida, a ela cabe o imprevisto, o novo, o indeterminado, o excesso, a ruptura, o jogo e muito mais. Na festa o imaginário propaga a diferença que é visualizada na liberação dos desejos e experimentações individuais. Não existe uma regra fixa a ser seguida. “Na festa a coletividade pode experimentar, e experimentar, uma existência outra que a do real socializado, uma existência que é própria da festa.” (PEREZ, 2012, p. 39).

No dia 2 de fevereiro, uma alvorada de fogos explodiu às 5 horas da manhã apregoando o início do festejo, quando são entregues os primeiros presentes pelos devotos. As oferendas prosseguem até às 17 horas, horário marcado para saída do presente que será oferecido em alto mar.

**Figura 1 e 2:** Festa de Iemanjá no dia 2 de fevereiro.



Vista do barracão de madeira coberto e ornamentado com palhas de coqueiro. Local em que o público da festa deposita os presentes nos cestos de palha arredondados; de exposição pública do presente principal de Iemanjá e de apresentação de cantos e danças rituais ao som dos atabaques. Fonte: Tatiana Damasceno, Salvador/2014.

O barracão abriga as imagens de Iemanjá e as cestas onde os devotos depositam as flores e os presentes. Logo pela manhã, o terreiro da lalorixá (sacerdotisa chefe de uma casa de santo), responsável pelos rituais religiosos daquele ano, já ocupava o local. Os filhos-de-santo, com suas roupas rituais, regidos pela lalorixá, ekédís e ogãs (corpo social do candomblé), preparavam-se para começar o xirê (festa ritual pública do candomblé). Os atabaques tocam e logo todos respondem cantando e dançando. Só entram no recinto as personalidades convidadas para ajudar no ritual. Personalidades que ajudam os devotos a distribuírem os presentes nas cestas e a borrifar sobre eles o perfume de alfazema, o preferido de Iemanjá. Flores, pentes, espelhos, batons, pulseiras, brincos, talcos, perfumes, sabonetes, bonecas preenchem as diversas cestas que se aglomeram no recinto. O xirê continua e, aos poucos, os orixás vão tomando o corpo dos adeptos que dançam no pequeno espaço. O público, atraído pelo ritual, aglomera-se em volta da pequena armação para assistir e participar da cena, cantando ou batendo palmas, filmando ou tirando foto.

No candomblé o sagrado se expressa através do corpo. Um corpo que aprende a simbolizar um conjunto de elementos e práticas do culto por meio da fala, da dança, das expressões, do uso do corpo. No espaço do terreiro o corpo é doutrinado para responder acionando técnicas corporais específicas que lhes são ensinadas ao longo da vida religiosa e de acordo com o ritual. Esse fazer organiza o corpo, mas o corpo é efeito e sujeito desta ação. É o que Almeida destaca como circularidade auto-regulável neste sistema fazer-corpo. “Ao estar

em ação, o próprio sujeito modifica o seu corpo. O sujeito produz a ação e é provocado pela própria ação para sua modificação.” (2004, p.35).

Uma fila quilométrica é formada na frente do barracão e se estende por toda orla. Os devotos, num ato de fé e esperança, esperam horas na fila para colocar suas oferendas e cartas escritas à mão com pedidos, agradecimentos e súplicas, nas cestas que serão entregues a deusa em alto mar.

Na festa, observei que as casas de candomblés<sup>5</sup> não fazem o xirê, como observado dentro do terreiro, na areia da praia. Apesar de detectar grupos e seguidores do candomblé com figurinos característicos dispersos no ambiente. A umbanda<sup>6</sup> representa a maioria a montar tendas (barraca de lona) na pequena faixa de areia. Verdadeiros cenários contendo altares com imagens de santos católicos, orixás, caboclos, pretos velhos e índios. Não faltando ainda as oferendas de comidas, os presentes e a orquestra ritual. No ritual eles cantam, dançam, gesticulam e incorporam as entidades que, muitas vezes, trabalham realizando passes<sup>7</sup>, limpezas<sup>8</sup> e dando consulta a quem pedir. Filas de pessoas se formam em frente aos caboclos, lemanjás e marujos, todos querendo um abraço, um axé ou um conselho. Em volta das tendas os espectadores atentos assistem a um espetáculo de crenças religiosas.

Na beira da praia, indivíduos e grupos se posicionavam na areia, dentro d' água e nas pedras que se espalham ao longo da enseada. Eles expressavam a sua crença através de práticas rituais que aconteciam simultaneamente, cantos, danças e batuques que atraíam os olhares e as lentes das máquinas de filmar e fotografar dos turistas, das emissoras de televisão, dos editores de jornais e revistas. Alguns devotos jogavam flores no mar; outros formavam filas em frente a um iniciado incorporado por uma entidade para ganhar um passe, um abraço, uma bênção; alguns aproveitavam para fazer um ritual de limpeza

---

<sup>5</sup> As tradições de rito angola (cultua os inquices) e jeje-nagô (cultua orixás e voduns).

<sup>6</sup> Segundo Vagner Gonçalves da Silva: “A umbanda, como culto organizado segundo os padrões atualmente predominantes, teve sua origem por volta das décadas de 1920 e 1930, quando Kardecistas de classe média, no Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, passaram a mesclar com suas práticas elementos das tradições religiosas afro-brasileiras, e, a professar e defender publicamente essa “mistura”, com o objetivo de torna-la legitimamente aceita, com o status de uma nova religião. [...] As origens afro-brasileiras da umbanda remontam, assim, ao culto às entidades africanas, aos caboclos (espíritos ameríndios), aos santos do catolicismo popular e, finalmente, às outras entidades que a esse panteão foram sendo acrescentadas pela influência do kardecismo”. (2005, p. 106-107).

<sup>7</sup> Ato de passar as mãos repetidas vezes na pessoa para afastar as energias negativas e efetuar curas.

<sup>8</sup> Prática para afastar as forças negativas.

sobre a proteção da deusa; e outros ofereciam comida à grande mãe depositando-a em cima das pedras.

Os pescadores da colônia disponibilizavam os seus barcos para transportar pessoas ou grupos que preferiam depositar seus presentes em alto mar. A maioria cobra pelo serviço tornando essa atividade um negócio rentável. As cestas arredondadas, pequenas ou grandes, e os barquinhos de madeira pintados de azul e branco, destacavam-se como o recipiente preferido para acolher as oferendas rituais que são depositadas no mar, nas pedras ou na beira da praia.

Os adeptos do candomblé, com seus trajes típicos, concentravam-se na praia, nas imediações da Casa de Iemanjá e na rua principal da orla. Alguns fixados em um ponto – portando um tabuleiro contendo imagens, ervas (abrecaminho, vence demanda, aroeira, etc.) defumadores, obis, orobôs, sal grosso e pipocas – ofereciam aos fiéis a limpeza do corpo (prática de purificação / ebó).

**Figura 3 e 4:** Festa de Iemanjá no dia 2 de fevereiro.



Adeptos do candomblé com vestes rituais e portando ervas para realizar a prática de limpeza do corpo no público em geral. Fonte: Tatiana Damasceno, Salvador/2014.

Na festa o objetivo dos adeptos não é expor rituais complexos de grande duração e que acontecem por meio de etapas preestabelecidas e que demanda a manipulação de uma série de ingredientes, o que se vê, assim comunica Eufrazia Cristina M. Santos (2005), é a ênfase nos elementos que se constituem como ponto de atração para o público da festa: danças, cânticos, batuques, comidas, bebidas, beleza plástica e alegria. Usa-se uma linguagem capaz de garantir uma dinâmica relacional entre o candomblé e a sociedade.

Elementos como a dança, o canto, a música, na estética dos rituais do candomblé, aparecem em celebrações religiosas em distintas manifestações do mundo afro-brasileiro, da maneira que Ligiéro expõe em suas pesquisas (2011). Esses elementos sempre exerceram um fascínio frente ao público em geral. Para Eufrazia Cristina M. Santos:

A sedução emana dos ritmos e dos movimentos corporais por eles sugeridos. No caso específico do candomblé suas danças e músicas rituais são introduzidas e executadas em outros espaços que não o seu de origem, [...], através dessas tradições de performances a identidade é experienciada pelas populações negras por meio de práticas significantes como a mímica, o gesto, a expressão corporal, o vestuário, etc. (2011, p. 145).

O espaço da festa oferece a comunicação com o divino através de diferentes atos ritualizados pelos adeptos e simpatizantes. O sagrado é vivido por meio da experiência sensível: visual, gustativa, tátil, auditiva e olfativa. A dimensão estética é expressa na confecção das oferendas, na escolha dos figurinos, na forma de cantar e dançar e na manipulação de objetos. O público atua em diferentes momentos da festa, ora como ator, e ora como espectador. Observamos que os devotos dinamizam práticas rituais de distintas formas:

106

- a) Ofertando-se comidas à deusa: peixe; milho branco; arroz cozido; ebô de lemanjá (milho branco temperado com cebola, camarão seco e azeite de dendê).
- b) Fazendo um ebó: por meio de rezas e passes. Utilizando-se ervas frescas e comidas (pipoca e milho branco) sagradas.
- c) Oferecendo-se presentes: flores (rosas, palmas, etc.); boneca, pente, perfume, talco, etc.
- d) Lavando-se na água: pés, mãos, a cabeça (local onde se encontra o ori); mergulhando com a ajuda de uma assistência.
- e) Grupos pertencentes às religiões afro-brasileiras: cantando, tocando e dançando: em local delimitado por uma barraca ou pelo corpo dos devotos que formam uma arena. As danças são executadas em círculo, todos participam cantando e a orquestra ritual permanece fixa em um ponto.
- f) Rezando em voz baixa ou alta: em frente ao mar ou dentro dele.

g) Recebendo uma entidade no corpo (“virar no santo”): adeptos envolvidos nos grupos de terreiros ou não. As entidades chamadas de caboclos são presença marcante na festa.

h) Interagindo com uma entidade ou num ritual: o público, ao perceber as danças e cantos, imediatamente se aproxima para olhar e interagir, mesmo que só fotografando ou filmando. Mas, sem dúvida, a presença da divindade no corpo do adepto é o que atrai instantaneamente o público, sem ao menos saber qual é a divindade que se apresentou. Filas imediatamente se formam. As pessoas esperam pacientemente a sua vez para trocarem palavras e um abraço com o ser divino.

i) Vestindo roupas e portando colares nas cores determinadas de lemanjá: branco, azul e prata são as preferidas na conexão com lemanjá.

Também faz parte da festa alimentar o próprio corpo através do consumo de bebidas e comidas. O fiel comunga com os deuses ao ingerir um alimento e, ao mesmo tempo, faz a esse deus uma oferenda (DURKHEIM, 2000).

107

**Figura 5 e 6:** Festa de lemanjá no dia 2 de fevereiro



Embaixo do sol, na areia da praia, os adeptos dançam e cantam formando uma roda que se desloca no sentido anti-horário. Fonte: Tatiana Damasceno, Salvador/2011.

A festa na praia torna possível a comunicação por meio de gestos, atitudes e movimentos pela proximidade da experiência corporal. O corpo se coloca em cena na relação com o outro, mesmo numa convivência fugaz. Na coletividade, a ritualização das modalidades corporais, partilhadas nos ritos comuns, mantém a sociabilidade. O devoto demonstra a sua fé por meio de protocolos corporais que envolvem um tipo de pensamento, de postura, de forma

corporal, de expressão facial, do ato da fala e do posicionamento de seu corpo no espaço.

Mas, esses protocolos corporais diferem de um grupo religioso a outro, conforme as tradições de cada terreiro. Cada grupo está associado a uma “modalidade de rito”. Assim, o grupo performatiza a forma de jogar flores no mar, entrar em transe, cantar, dançar, rezar, etc., conforme os ensinamentos que recebeu através da tradição oral de seus candomblés, sejam da nação ketu, angola, jeje, caboclo ou umbanda, e, a ocasião. Ações simbólicas vistas no terreiro são expressas no espaço da rua, da praia. O adepto, ao deslocar ações e práticas do terreiro para o espaço público da praia, reitera o comportamento dando-lhe nova vida. O que possibilita, muitas vezes, as reinterpretações e recriações de representações tradicionais. Concordamos com Peter Burke ao dizer que: “em diferentes ocasiões (momentos, locais) ou em diferentes situações, na presença de diferentes pessoas, o mesmo indivíduo comporta-se de modo diverso.” (2008, p.125). No espaço mesclado da festa, constituído de elementos diversos, o corpo do devoto, no momento de devoção, aciona as dinâmicas das motrizes culturais de forma mais livre (LIGIÉRO, 2011).

108

Ao longo da pesquisa, percebemos que o corpo, imbuído de saberes orientados pelos ritos e pela tradição, constitui-se e se organiza como um arquivo vivo, ambulante, que transita por outros lugares e dissemina de alguma forma, os saberes. Entendemos que a memória do terreiro, provida de redomas sensórias próprias, inscreve-se no corpo do devoto. Assim, as práticas performativas relacionadas à lemanjá, por serem mediadas pelo corpo, configuram-se como atos de transferências selecionados ao longo do tempo por grupos religiosos, segundo suas tradições (CONNERTON, 1999). As práticas se apresentam como um *locus* que permite o devoto recordar e atualizar lemanjá em suas experiências cotidianas e extracotidianas. Talvez, essa leitura nos sugira uma análise estética que, no futuro, se desenvolvida e aprofundada, poderá contribuir para a transmissão e melhor compreensão das formas rituais afro-brasileiras em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marcus Vinicius Machado. **Corpo e arte em terapia ocupacional**. Rio de Janeiro: ENELIVROS, 2004.
- BRAGA, Julio. **Candomblé tradição e mudança**. Salvador: P555 Edições, 2006.
- BURKE, Peter. **Cultura popular na idade moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Ed.Unisinos, 2008.
- CABRERA, Lygia. **Iemanjá e Oxum: iniciações, lalorixás e olorixás**. São Paulo: Ed. USP, 2004.
- CHEVALIER, Jean. **Dicionário dos símbolos**. 13.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- CONNERTON, Paul. **Como as sociedades recordam**. 2.ed. Oeiras: Celta, 1999.
- CUNHA, Newton. **A linguagem da cultura**. São Paulo: Perspectiva: SESC São Paulo, 2003.
- LE BRETON, David. **Antropologia do corpo na modernidade**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- DEL PRIORE, Mary Lucy. **Festas e utopias no Brasil colonial**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ELBEIN DOS SANTOS, J. **Os nagô e a morte: asésé e o culto égum na Bahia**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GONÇALVES DA SILVA, Vagner. **Candomblé e Umbanda: caminhos de devoção brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- LAPLATINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- LIENHARD, Martin. **Apontamentos para uma arqueologia do discurso escravo** In: BARCELAR, J; CAROSO, C. (Orgs.). **Brasil um país de negros?** Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 2007.
- LIGIÉRO, Zeca. **Iniciação ao candomblé**. 9.ed. Rio de Janeiro: Record/Nova Era, 2006.
- LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo: estudos das performances brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.
- LOPES, Nei. **Kitábu: o livro do saber e do espírito negro-africanos**. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2005.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no Pedaco: cultura e lazer na cidade**. 3.ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2003.
- MENEZES SANTOS, Eufrazia Cristina. **Religião e espetáculo: análise da dimensão espetacular das festas públicas do candomblé**. 2015. Tese (Doutorado em antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: USP, 2005.
- NEUMANN, Erich. **A Grande mãe: um estudo fenomenológico da constituição feminina do inconsciente**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- OMARI-TUNKARA, Mikelle Smith. **Manipulating the Sacred: Yorùbá art, ritual and resistance in Brazilian candomblé**. Detroit: Wayne State University Press, 2005.
- PARÉS, Luis Nicolau. **A formação do candomblé: história e ritual da nação Jeje na Bahia**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2006.
- PEREZ, Léa Freitas. **Festa, religião e cidade: corpo e alma do Brasil**. Porto Alegre: Medianiz, 2011.
- PEREZ, Léa Freitas. **Festa para além da festa**. In: PEREZ, L. F.; AMARAL, L.; MESQUITA, W. (Orgs.). **Festa como perspectiva e em perspectiva**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados: orixás na alma brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ROSENDAHL, Zeny. **Hierópolis: o sagrado e o urbano**. 2.ed. São Paulo: Ed.UERJ, 2009.
- ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 1999.
- SELJAN, Zora A. O. **Iemanjá mãe dos orixás**. São Paulo: Editora afro-brasileira, 1973.
- SILVEIRA, Renato da. **O candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro baiano de keto**. Salvador: Maianga, 2006.
- SCHNEIDER, Richard. **O Que é performance**. In: O Percevejo. Revista de Teatro In: ALEXANDRE, Marco Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. *Crítica e Estética. Estudos da Performance*. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2003.

SOUZA, Florentina. Memória e performance nas culturas afro-brasileiras: In: ALEXANDRE, M. A. (Org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SOUZA, Florentina. **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Seleção de ensaios organizada por Zeca Ligiero. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

SOUZA, Florentina. Comportamento restaurado. In: BARBA, E.; SAVARESE, N. **A arte secreta do ator**: dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

Realização



Apoio



## ARTE, PRESERVAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DO CONJUNTO HISTÓRICO E PAISAGÍSTICO DE PARNAÍBA, PIAUÍ, BRASIL: FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO DA COMUNIDADE

Antonio Liuéshon dos Santos Melo<sup>1</sup>  
Liliane Lima Freitas<sup>2</sup>

Artes, Mediações e Práticas Culturais

### RESUMO

No presente artigo procura-se fazer uma análise sobre os estilos arquitetônicos existentes no Centro Histórico e Paisagístico do município de Parnaíba, localizada ao norte do estado do Piauí, no litoral brasileiro; identificando, conceituando e caracterizando cada um deles, de modo a mostrar seu conteúdo artístico; visto que existe uma usual divisão das artes, em maiores (arquitetura, pintura e escultura) e menores (todos os gêneros de artesanato), fica claro que os estilos arquitetônicos são notáveis obras de arte. Busca-se destacar o conhecimento a respeito das seis aglomerações arquitetônicas que compõem o citado conjunto histórico e paisagístico parnaibano, procurando mostrar suas características principais, e como a valorização de uma visão artística desse patrimônio e a preservação efetiva do mesmo podem ajudar a fortalecer a identidade da comunidade, e partindo dessa afirmação de suas raízes, colaborando para o desenvolvimento econômico e social da população local, despertando em cada indivíduo o sentimento de que seus patrimônios culturais lhes pertencem e que eles podem e devem valorizá-los e utilizá-los para preservar sua história e ainda se desenvolverem e proporcionarem o desenvolvimento também das gerações futuras. Desta forma são apresentados também conceitos a respeito do patrimônio cultural, material e imaterial. Os dados utilizados para corroboração do estudo foram obtidos mediante pesquisa bibliográfica e documental. Portanto, inferindo-se que o município de Parnaíba é dotado de um grande patrimônio cultural material, que possui também um enorme valor artístico, especialmente no que se refere às construções do conjunto histórico e paisagístico, e que essas paisagens podem gerar o fortalecimento da identidade da população local, bem como ajudar no desenvolvimento socioeconômico da região, por meio do processo de valorização e preservação de tal patrimônio, que deve ser despertado no seio da comunidade.

**Palavras-chave:** Arte. Patrimônio cultural. Conjunto histórico e paisagístico. Identidade. Desenvolvimento socioeconômico.

<sup>1</sup>Mestrando em Artes, Patrimônio e Museologia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI/ Campus Ministro Reis Velloso - CMRV. Economista da UFPI/CMRV – Parnaíba – PI. E-mail: liuesjhon01@hotmail.com.

<sup>2</sup>Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI/Campus CMRV. Professora do Ensino Fundamental no colégio Pequeno Aprendiz em Parnaíba – PI. E-mail: lilianephb@hotmail.com.

## INTRODUÇÃO

No presente artigo visa-se fazer uma análise sobre os estilos arquitetônicos existentes no Centro Histórico e Paisagístico do município de Parnaíba (PI), identificando, conceituando e caracterizando cada um deles, de modo a mostrar seu conteúdo artístico; visto que Argan (1992) destaca a usual divisão das artes, em maiores (arquitetura, pintura e escultura) e menores (todos os gêneros de artesanato), fica claro que os estilos arquitetônicos são notáveis obras de arte.

Parnaíba possui uma área territorial de 435,571 km<sup>2</sup>, e uma população total de 145.705 habitantes, sendo 69.727 homens e 75.978 mulheres, e que desses, 110.333 são alfabetizados. Outro destaque é para o valor do rendimento nominal mediano mensal *per capita* dos domicílios particulares permanentes – Rural, que é de 200,00 reais, e o mesmo rendimento para a área urbana tem valor de 315,00 reais. (IBGE, 2010).

Conforme dados da Secretaria de Estado do Turismo do Piauí (2010), a cidade abriga diversos atrativos naturais, com destaques para o Delta do Rio Parnaíba, considerado um santuário ecológico, por abrigar um ecossistema formado por dunas, mangues e rios; e para a praia da Pedra do Sal. Os aspectos culturais também atraem o interesse dos turistas, a exemplo a gastronomia à base de frutos do mar, peixes, e doces caseiros; o folclore marcante da marujada, as danças populares como (Quadrilhas e Bumba-meu-boi); o artesanato de fibras, madeira e cerâmica, ou mesmo as expressões plásticas dos artistas locais.

O Conjunto Histórico e Paisagístico de Parnaíba é atualmente um espaço cultural de valor inestimável, cuja restauração garantiu ao povo piauiense e aos seus visitantes a preservação de parte da memória do município. Com notáveis e grandiosos armazéns, construídos para estocagem das mercadorias, nos séculos XVIII e XIX, com um centro histórico rico em edificações do período colonial, com as duas únicas igrejas setecentistas do Piauí, Igreja Matriz de Nossa Senhora das Graças e Igreja de Nossa Senhora do Rosário, localizadas na Praça da Graça, que datam também de fins do século XVIII, o Porto das Barcas, que reúne fortes elementos históricos como poucos lugares no Brasil. (IPHAN, 2015).

Desta forma, serão abordados ao longo deste artigo os conjuntos arquitetônicos que formam o Conjunto Histórico e Paisagístico de Parnaíba – PI, um verdadeiro conjunto de obras de arte, com imenso valor histórico e cultural; bem como cada estilo de arquitetura presente no citado complexo arquitetônico de Parnaíba, e como a valorização de determinada visão artística sobre tal patrimônio pode ajudar a promover o desenvolvimento socioeconômico da região, por meio do fomento à atividade turística.

## **O CONJUNTO HISTÓRICO E PAISAGÍSTICO DE PARNAÍBA – PI**

De acordo com o IPHAN (2015), o Conjunto Histórico e Paisagístico de Parnaíba contém cerca de 830 imóveis divididos em seis setores: Porto das Barcas e Galpões Portuários, Praça da Graça, Praça Santo Antônio, Estação Ferroviária, Avenida Getúlio Vargas e Santa Casa de Misericórdia. Tal fragmentação foi definida de acordo com as características arquitetônicas e urbanísticas de cada monumento. Embora a localização da igreja matriz, da casa de câmara e do pelourinho no entorno da praça projetassem o urbanismo português, sua natureza portuária com saída costeira do município lhe propiciou a adoção de modelos arquitetônicos do litoral. Todo este conjunto foi tombado pelo próprio Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em 2008.

113

### *Porto das Barcas e Galpões Portuários*

Finger (2010) trata sobre cada um desses conjuntos arquitetônicos que compõem o Conjunto Histórico e Paisagístico de Parnaíba. Ela coloca que o Porto das Barcas e os Galpões Portuários referem-se à região localizada ao longo do curso do rio Igarçu, e que nela destacam-se dois tipos de edificações com características diversas: aqueles remanescentes da arquitetura colonial, onde funcionavam o porto e as charqueadas, que produziam e comercializavam couro e carne com diversas cidades do Brasil, desde 1758; e os galpões portuários, que eram pertencentes às antigas indústrias de beneficiamento da carnaúba, babaçu, e de exportação daqueles produtos e de importação de equipamentos, já em uma nova fase econômica, em fins do século XIX e início do século XX. A autora ainda destaca que o Porto das Barcas e o casario

remanescente do século XVIII, foram construídos em alvenaria de pedra e cal, e que apresentam a configuração colonial do período original da cidade, com maior notoriedade para o edifício que abriga a Federação do Comércio; e coloca que a maioria dos galpões apresenta configuração eclética, que conforme Paim, A.C.R. (2010) é o estilo arquitetônico característico do Brasil, desde a segunda metade do século XIX até a década de 1930), ou art déco, também como afirma Paim, A.C.R. (2010) era o estilo arquitetônico característico do Brasil, desde início até meados do século XX).

O local conta, atualmente, com um posto de polícia, bares, restaurantes, pizzaria, sorveteria e amplo estacionamento, além da sede da Federação do Comércio e da Associação Comercial de Parnaíba; conta ainda com um espaço amplo para apresentações culturais. Percorrendo o Porto das Barcas encontraram-se também as ruínas, um belo espaço, que guarda importantes momentos da história do Piauí. O ambiente rústico, as ruas estreitas e os prédios históricos complementam a paisagem do local, que remete à sua época colonial.

### *Praça da Graça*

A despeito do conjunto da Praça da Graça, a autora já mencionada afirma que a praça possui um traçado praticamente inalterado, presente já na primeira cartografia de Parnaíba, datada de 1798; que no entorno se instalaram as duas igrejas, de Nossa Senhora das Graças e de Nossa Senhora do Rosário, bem como o núcleo habitacional, já que as condições nas proximidades do Porto das Barcas eram insalubres, devido à produção e o comércio do charque e do couro, criando-se assim uma separação entre os dois setores, por uma quadra de edificações, que acabou por dividir suas atividades, deixando a área da Praça da Graça com uma função social e a outra, do Porto das Barcas sendo comercial e industrial. A autora ressalta que as construções coloniais do conjunto foram em grande parte substituídas, ou bastante modificadas, dando lugar a diversas outras de arquitetura eclética e art déco, dos séculos XIX e XX; restando poucas com feições originais, dentre as quais se destacam o Sobrado Dona Auta, também conhecido como Sobrado do Mirante, que atualmente abriga a sede do Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico, e da Biblioteca municipal de Parnaíba; e uma pequena construção revestida de azulejo.

Hoje a Praça da Graça e seu entorno abrigam um grande complexo comercial e de serviços da cidade, com as mais variadas lojas de grande e pequeno porte, farmácias, papelarias, escritórios de advocacia, contabilidade, entre outros. Ainda reúne prédios importantes como agências bancárias, Receita Federal, Correios, Hotel Delta e a Câmara Municipal (PREFEITURA MUNICIPAL DE PARNAÍBA, 2015). Sendo uma boa parte dessas construções em arquitetura modernista, que vieram a substituir grande parte das edificações coloniais do local.

### *Avenida Getúlio Vargas*

Para Finger (2010), o conjunto da Avenida Getúlio Vargas estruturou o crescimento urbano de Parnaíba desde o início até por volta da metade do século XX, que foi quando tal crescimento ultrapassou os limites definidos pelo rio e pela ferrovia. A autora destaca a fácil percepção da sucessão de épocas, ciclos econômicos e movimentos estilísticos da arquitetura ao longo da avenida, e a divide em três trechos, com base nas diferenças arquitetônicas. Sendo o primeiro, aquele que abrange as quadras mais próximas do rio, até aproximadamente a altura da Praça da Graça, com uma forte presença de edificações coloniais, onde estão situados o já caracterizado, conjunto do Porto das Barcas, seguido de edificações residenciais da mesma época e de outras de séculos posteriores; com destaque para o Sobrado dos Azulejos e a construção vizinha a ele, ambos com ornamentação eclética, mas com traços coloniais notáveis.

Outra edificação muito importante desse primeiro trecho é a Casa Grande de Simplício Dias, que já aparecia na cartografia da cidade, de 1809; e conforme a Prefeitura Municipal de Parnaíba (2015), hoje a edificação abriga a Superintendência Municipal de Cultura, o escritório do IPHAN em Parnaíba, e serve como local de visitação e exposições de artistas locais e nacionais. Conforme a autora coloca, esse primeiro trecho ainda conta com edificações datadas do século XIX e primeira metade do século XX, que substituíram construções coloniais, como a Casa Inglesa, com arquitetura eclética, e o prédio onde funciona um supermercado, com características arquitetônicas de art déco. E ainda, destoando da paisagem do conjunto histórico, destacam-se dois

grandes prédios, que também substituíram construções dos séculos XVIII e XIX, já com características de arquitetura moderna e elementos art déco, onde funcionam atualmente um hotel e uma grande loja da cidade.

Seguindo este contexto, a autora coloca que o segundo trecho da avenida, que se estende até a intersecção com a Avenida Chagas Rodrigues, dá continuidade às edificações ecléticas, que conservam características coloniais, e mais adiante começam a serem encontradas aquelas predominantemente ecléticas e outras com elementos em art déco (como construções em concreto armado, superfícies cristalizadas e de vidro, em desenhos geométricos abstratos).

### *Estação Ferroviária*

E o último dos três trechos da Avenida Getúlio Vargas se encerra diante da Estação Ferroviária, que foi inaugurada em 1920, também com padrões ecléticos, como no caso do edifício da própria estação, onde hoje funciona o Museu do Trem; e possuindo também edificações em art déco, como o antigo almoxarifado, onde atualmente funciona a sede da Secretaria Municipal de Educação, e o antigo posto de saúde, que hoje abriga a sede do Corpo de Bombeiros de Parnaíba; e o antigo armazém da extinta Estrada de Ferro Central do Piauí. Assim já se começa a caracterizar o conjunto da Estação Ferroviária, que de acordo com Finger (2010), possui diversas edificações em art déco, já mencionadas, e outras poucas ecléticas.

116

### *Praça Santo Antônio*

De acordo com a Prefeitura Municipal de Parnaíba (2015), a Praça Santo Antônio integra o sítio histórico arquitetônico de Parnaíba, juntamente com as construções residenciais em seu entorno, compõe mais um dos sei conjuntos tombados pelo IPHAN. O conjunto da praça apresenta ainda o tradicional Colégio das Irmãs, fundado em 1907, com arquitetura eclética, e a Igreja de Santo Antônio. Finger (2010) destaca que este conjunto foi ocupado no período correspondente ao segundo ciclo econômico da cidade, o apogeu do processamento e comércio do babaçu e da carnaúba, e que tal região pode ser

considerada a mais homogênea do centro histórico, com um grande número de edificações ecléticas, principalmente chalés residenciais; outras poucas com características de art déco, e ainda com a presença de algumas construções modernistas, tendo destaque a maior delas, onde funciona o Hospital Infantil da cidade.

### *Santa Casa de Misericórdia*

O sexto conjunto arquitetônico que completa o Centro Histórico e Paisagístico de Parnaíba é o da Santa Casa de Misericórdia, que de acordo com Finger (2010), foi fundada em 1896, sendo um dos hospitais mais antigos do Piauí, e a primeira casa de saúde a prestar serviços às pessoas carentes em Parnaíba. A autora ressalta que a instituição foi desativada no final de 1915 por problemas financeiros e retomou as atividades no final do mesmo ano; e passou por várias ampliações desde o início até meados do século XX, contando com características coloniais nos pavimentos mais antigos e todos os pavimentos mais recentes, inclusive a fachada principal em art déco.

117

## **OS ESTILOS ARQUITETÔNICOS ENCONTRADOS NO CENTRO HISTÓRICO E PAISAGÍSTICO DE PARNAÍBA – PI**

De acordo com Finger (2010), as construções que compõem o Conjunto Histórico e Paisagístico de Parnaíba são bem diversificadas quanto à sua arquitetura, justamente por tal conjunto ser formado por edificações que datam desde o século XVIII ao atual. Daí então sua composição por construções com características coloniais, as primeiras, que datam de fins do século XVIII e século XIX; outras em estilo Art Déco e Eclético, já do século XX, e as construções modernistas, mais recentes. A seguir trata-se de cada estilo, observando-se suas principais características.

### *Colonial*

De acordo com Hue (1999), em 1530, o rei de Portugal organizou a primeira expedição com objetivos de colonização, e povoar o território brasileiro.

Trazendo várias influências principalmente na arquitetura que refletia no estilo de vida dos moradores da colônia na época, então começam as primeiras vilas. As primeiras cidades sitiavam-se próximas ao litoral, e tinham adaptações do traçado das ruas.

O autor destaca que durante o período colonial nossa sociedade era marcada pela grande diferenciação social, e foi dividida em dois grupos distintos; no topo com poderes políticos e econômicos os senhores donos de terras e de minas, abaixo a camada formada por escravos de origem africana, vendidos como animais, separados de sua família, sem nenhum respeito para com sua dignidade humana.

As características urbanas, conforme o referido autor, eram: A inexistência de jardins, ruas estreitas, o traçado das ruas eram sendo definidas pelas casas, onde as quais não tinham recuo de ajardinamento. Os sobrados possuíam dois ou mais pavimentos, já tinham dependência de escravos e poderiam ser residenciais ou de uso misto. Naqueles exclusivamente residenciais os pavimentos térreos eram usados como senzalas ou depósitos e nunca eram habitados pelo proprietário e sua família. As igrejas eram construídas em locais altos, onde todos a avistassem sem dificuldades.

118

Quanto às características arquitetônicas, Reis Filho (2004) afirma que a construção das casas era feita com mão-de-obra escrava e com técnicas construtivas primitivas. A cobertura era com telha de barro e telhado de duas águas. Os pisos eram feitos de acordo com a classe social, nas construções de sobrado eram assoalhos e nas construções térreas eram feitas de chão batido. No exterior da casa a construção também era diferenciada pelo revestimento, onde moravam os burgueses era decorado com azulejos, na maioria de tons azuis ou amarelos. As construções parecem ser sempre as mesmas, pois são todas quase que iguais, o mesmo desenho. Na parte fachada frontal da edificação ficavam posicionadas as aberturas onde utilizavam para lojas, e nos fundos da edificação ficavam os cômodos de permanência das mulheres e locais de trabalho. A circulação se dava por um longo corredor que normalmente ligava a porta de entrada à dos fundos.

De acordo com o autor citado anteriormente, as casas situadas da área rural, (as chácaras), também eram um tipo de construção da época. Possuíam varanda, que serviam para observar possíveis invasores, os cômodos onde

ficavam as mulheres e crianças posicionavam-se aos fundos da edificação, como forma de proteção. Possuíam as quatro fachadas recuadas, já que o terreno era amplo, e o telhado com quatro águas.

No Brasil colônia, o barroco arquitetônico chegou mais tarde, a pessoa de maior importância deste período foi Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho. Escultor, entalhador e arquiteto, Aleijadinho trabalhou principalmente em Vila Rica, atual Ouro Preto, e Congonhas do Campo. Tem obras espalhadas em São João Del Rey, Sabará e Mariana. Na Europa a religião católica fazia parte do cotidiano, e foi trazida até o Brasil. Com ela vieram as edificações religiosas barrocas sempre em lugares altos, recebendo destaque na paisagem urbana. As igrejas eram construídas com alvenaria de pedra, e elementos decorativos nas fachadas; e em taipa e estrutura de madeira, com lindos interiores pintados e dourados (REIS FILHO, 2004).

### *Eclético*

De acordo com o Krombauer e Trizotto (2010), o estilo Eclético chegou em território brasileiro no período de transição do século XIX para o século XX, após o término do período neoclássico, resultado do fato ocorrido em 1889, quando o Brasil se torna República e sente necessidade de cortar laços com o colonizador.

Conforme as autoras acima, o termo ecletismo significa a combinação de diferentes estilos históricos em uma única obra sem com isso produzir novo estilo. Tal método baseia-se na convicção de que a beleza ou a perfeição pode ser alcançada mediante a seleção e a combinação das melhores qualidades das obras dos grandes mestres. E que as características econômicas e sociais deste período estavam ligadas com os investimentos para a construção de estradas de ferro, portos, exploração de jazidas minerais, plantações de café, correios, onde se visava criar uma infraestrutura econômica que servisse de base à exploração das riquezas que interessassem mais diretamente ao capital internacional.

Quanto às características arquitetônicas, Fabris (1987) afirma que alguns arquitetos seguiam vários estilos em uma mesma construção, como no caso da influência do barroco, como também dos traços orientais e clássicos; os

modelos neoclássicos em sentido lato (abarcando também o léxico renascentista) para as construções representativas; ela ainda ressalta que é em função da destinação do edifício que se definem as tipologias estilísticas mais recorrentes, como nos exemplos: Os modelos pitorescos para os chalés e os quiosques com as variações neogóticas e neo-romônicas para as igrejas; o uso de mureta com gradil e portão de ferro; beirais largos; simetria; entrada principal situada na lateral da edificação, abrindo-se para um terraço coberto; os modelos menos eruditos e menos rigorosos; uso de colunas em ferro fundido para sustentar a cobertura das varandas; fachada trabalhada com ornamentação; uso de elementos como arcos ogivais, arcos góticos ou resgate das ordens clássicas; mistura de materiais; balaustrada nas platibandas; tecnologia sofisticada; verdadeiras colagens poliestilísticas que, por vezes, integravam fragmentos provenientes de demolições de construções anteriores ou estilemas do Art Nouveau.

O que a atitude poliestilística do ecletismo denota não é apenas um fato artístico, mas uma nova organização social e cultural, que põe fim a toda e qualquer idéia de unidade para apontar para o múltiplo, o diversificado, para privilegiar o instável e o relativo em detrimento do absoluto e do eterno. Sua metodologia fundamental consiste na decupagem, na concepção da arquitetura como linguagem dotada de valores simbólicos e emotivos que deveriam ser transmitidos a todas as camadas da sociedade. (FABRIS, 1993, p.10).

120

Ainda conforme a autora, a idéia predominante do século XIX é de que a arquitetura deve ser representativa, de que deve evidenciar através da forma exterior e da estrutura o status de seu ocupante, sendo ele o Estado ou o indivíduo particular. Por isso a decoração se torna um elemento indispensável a ser utilizado em larga escala, sendo que este estilo contém várias referências do tempo, indo das edificações mais simples às mais pomposas, que nesse período a arquitetura respondia as condições de vida do homem no momento, o que se construía eram prédios com tecnologia para atender as necessidades funcionais daquele momento. As cidades cresciam e as tipologias construtivas passavam a mudar. As residências passam a alinhar-se a fachada, a testada principal do lote, ganhando acessos laterais, com a presença de porão. As paredes com revestimentos com massas decorativas, os telhados não ficavam mais visíveis, sendo encobertos pelas platibandas. Aparecem os balcões entalados e os decorados, e fachadas com excesso de adornos.

No que se refere às características urbanas, Krombauer e Trizotto (2010) afirmam que neste estilo, que se prolongou até início da década de 1930, predominava o desprendimento das construções dos limites do terreno. E que o esquema consistia em recuar o edifício dos limites laterais, conservando-o geralmente sobre o alinhamento da via pública; terrenos retangulares; edificações distantes das ruas; as residências maiores eram enriquecidas com jardins ao lado. Isso vinha introduzir um elemento paisagístico na arquitetura residencial e oferecia amplas possibilidades de arejamento e de iluminação, até então desconhecidas nas tradições construtivas do Brasil.

### *Art Deco*

Paim, A.C.R. (2010) afirma que foi um movimento surgido na última década do século XIX (1890-1900), que durou até as primeiras décadas do século XX, momento de transição entre dois momentos distintos: o ecletismo e o modernismo.

No que se refere às características sociais e econômicas, a autora coloca que foi fruto direto da Revolução Industrial, a qual provocou mudanças substanciais no setor socioeconômico, gerando crescimento acelerado das cidades e no campo, sendo que as grandes mudanças foram no meio agrícola, onde a agricultura não era mais o motor da sociedade e sim o trabalho por meio de máquinas que gera uma acumulação de capital. O estilo não foi aceito de maneira imediata por todos, pois muitos acreditavam ser melhor construir uma fábrica com tecnologia da época e contratar um arquiteto especialista em barroco ou gótico para dar um toque decorativo à fachada, desta forma, configurou-se como moda passageira consumida pela burguesia e demais segmentos sociais em face de sua divulgação nos veículos de massa.

No Brasil, segundo a autora supracitada, o Art Deco foi precursor da arquitetura moderna, de quem teria herdado os princípios do funcionalismo. Teve sua abrangência limitada, difundindo-se mundialmente, porém não abarcou a totalidade da produção de uma época ou região. Com as seguintes características urbanas: bastante influenciado pelo modernismo com a hierarquização das vias, fluxos lentos e velozes eram separados; cidades radiais; surge a moradia verticalizada; a cidade de Goiânia é um exemplo de

plano urbanístico Deco. Pode-se dizer que o plano urbanístico Deco utilizado em Goiânia segue um protótipo da cidade jardim de Ebenezer Howard e percebe-se a presença dos pontos da Carta de Atenas (trabalhar, habitar, recrear e circular).

A arquitetura Art Deco está espalhada por todo o país, mas o principal acervo Art Déco brasileiro concentra-se em São Paulo, Rio de Janeiro e Goiânia. Conclui-se que o Art Deco não pode ser definido como um “movimento” artístico (ao contrário do Modernismo, mas ele segue funções), pois não havia doutrina teórica unificadora como manifestos e publicações que ordenasse a produção. É uma mistura de vários estilos (Eclétismo) e movimentos do início do século XX, incluindo Construtivismo, Cubismo, Modernismo, Bauhaus, Art Nouveau e Futurismo (PAIM, A.C.R., 2010).

### *Arquitetura Moderna*

De acordo com Reis Filho (2004), a Arquitetura Moderna é uma designação genérica para o conjunto de movimentos e escolas, que vieram a caracterizar a arquitetura produzida durante grande parte do século XX, inserida no contexto artístico e cultural do Modernismo. O termo modernismo é uma referência que não traduz diferenças importantes entre arquitetos de uma mesma época. Semana de Arte Moderna 1922.

Segundo o autor, o International Style, conceito inventado pelo crítico Henry Russel Hitchcock e utilizado pela primeira em 1932, traduz esta posição de convergência criada pelos CIAM. Com a criação da noção de que os preceitos da arquitetura moderna seguiam uma linha única e coesa, tornou-se mais fácil a sua divulgação e reprodução pelo mundo. Dois países onde alguns arquitetos adotaram os preceitos homogêneos do International Style foram Brasil e Estados Unidos. O International Style traduz um conjunto de vertentes essencialmente europeias (principalmente as arquiteturas de Gropius, Mies e Le Corbusier), ainda que figuras do mundo todo tenham participado dos CIAM. Outra vertente, de origem norte-americana, é relacionada à Frank Lloyd Wright e referida como arquitetura orgânica. Um dos princípios básicos do modernismo foi o de renovar a arquitetura e rejeitar toda a arquitetura anterior ao movimento; principalmente a arquitetura do século XIX expressada no Eclétismo. O rompimento com a história fez parte do discurso de alguns arquitetos modernos, como Le Corbusier

e Adolf Loos. Este aspecto – na sua forma simplificada – foi criticado pelo pós-modernismo, que utiliza a revalorização histórica como um de seus motes.

O referido autor ainda afirma que uma das principais bandeiras dos modernos é a rejeição dos estilos históricos principalmente pelo que acreditavam ser a sua devoção ao ornamento. O ornamento, por sua vez, com suas regras estabelecidas pela Academia, estava ligado à outra noção combatida pelos primeiros modernos: o estilo. Os modernos viam no ornamento, um elemento típico dos estilos históricos, um inimigo a ser combatido: produzir uma arquitetura sem ornamentos tornou-se uma bandeira para alguns. Junto com as vanguardas artísticas das décadas de 1910 e 20 havia um como objetivo comum a criação de espaços e objetos abstratos, geométricos e mínimos.

Paim, A.C.R. (2010) ainda ressalta que o modernismo foi introduzido no Brasil através da atuação e influências de arquitetos estrangeiros, embora tenham sido arquitetos brasileiros como Oscar Niemeyer e Lúcio Costa que mais tarde tornaram o estilo conhecido e aceito. E que os arquitetos modernistas buscam o racionalismo e funcionalismo em seus projetos, apresentando algumas formas geométricas definidas, sem ornamento, separação entre estrutura e ornamento, uso de pilotis para deixar livre o espaço do edifício, uso do vidro, integração da obra com a paisagem entre outros.

123

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observando-se tudo foi exposto anteriormente, pode-se perceber que o município em estudo apresenta ainda um grande número de edificações do período colonial, que preservam as características arquitetônicas da época, das construções feitas com mão-de-obra escrava e com técnicas construtivas primitivas, com cobertura em telha de barro e telhado de duas águas, com os sobrados possuindo pisos de assoalhos e as construções térreas com piso de chão batido; com as casas sendo diferenciadas pelo revestimento, onde moravam os burgueses era decorado com azulejos. Sendo que a maioria dessas edificações se localiza no Porto das Barcas e entorno, com algumas ainda na Avenida Getúlio Vargas, no trecho mais próximo ao referido porto, e outras na Praça da Graça e seu entorno.

Quanto às construções ecléticas, verifica-se que é o estilo de época que possui maior número de construções, e a maioria em estado bem conservado, sendo notáveis as características arquitetônicas, como: uso de mureta com gradil e portão de ferro; simetria; beirais largos; entrada principal muitas vezes situada na lateral da edificação abrindo-se para um terraço coberto; uso de colunas em ferro fundido para sustentar a cobertura das varandas; fachada trabalhada com ornamentação; uso de elementos como arcos ogivais; Sendo grande a concentração dessas edificações ao longo da Avenida Getúlio Vargas e entorno, nos arredores da Praça da Graça e por toda Praça Santo Antonio.

No que se refere ao Art Deco, observa-se um número reduzido de edificações com tal estilo, sendo que elas se concentram basicamente no conjunto da estação ferroviária, na Santa Casa de Misericórdia, nos antigos galpões portuários e em umas poucas construções da Avenida Getúlio Vargas.

Com relação ao racionalismo e funcionalismo que o modernismo busca em seus projetos, com formas geométricas definidas, sem ornamento, separação entre estrutura e ornamento, uso de pilotis para deixar livre o espaço do edifício, uso do vidro, integração da obra com a paisagem; pode-se observar um grande número de construções com tais características, principalmente na Avenida Getúlio Vargas e na Praça da Graça, além de algumas na Praça Santo Antônio.

Desta forma, pode-se inferir que as edificações que compõem os seis aglomerados arquitetônicos, que formam o Conjunto Histórico e Paisagístico de Parnaíba, possuem imenso valor artístico, por constituírem estilos rebuscados de arquitetura de diferentes épocas, fazendo parte das chamadas artes maiores (arquitetura, pintura e escultura); e que essas edificações tombadas em conjunto, a nível federal, portanto protegidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), resguardam verdadeiro conjunto de obras de arte, que podem ter essa visão de conteúdo artístico mais divulgada para uma maior valorização do patrimônio cultural local, para, a partir daí, se fomentar a atividade turística com intuito cultural; já que a população local deve ser a primeira a valorizar seus patrimônios, entendendo que podem utilizá-los para seu desenvolvimento cultural, social e econômico, e que qualquer ação desenvolvimentista deve partir de dentro pra fora, não sendo imposta pelos poderes público e/ou privado, mas sim, em conjunto com a população local, que

deve estar inserida e participar desde os primeiros estudos até a efetiva implantação de qualquer dessas ações, sendo que somente dessa forma poderá haver um real desenvolvimento socioeconômico e cultural dessas comunidades, fortalecendo suas identidades e preservando seus legados histórico culturais.

## REFERÊNCIAS

- ARGAN, Giulio Carlo. FAGIOLO, Maurizio. **Guia de História da Arte**. 1.ed. Lisboa: Estampa, 1992.
- BRASIL, IPHAN – PI. *Parnaíba (PI)*. **Arquivo Noronha Santos/IPHAN e IBGE**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/280>>. Acesso em: 26 maio 2015.
- FABRIS, Annateresa. **Arquitetura Eclética no Brasil**: O cenário da modernização. Anais do Museu Paulista. Nova Série. n.1. São Paulo: USP, 1993. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5279/6809>>. Acesso em: 05 jan. 2016.
- FINGER, Anna Eliza. **Cadernos do Patrimônio Cultural do Piauí**: Conjunto Histórico e Paisagístico de Parnaíba. Teresina: Superintendência do IPHAN no Piauí, 2010.
- HUE, Jorge de Souza. **Uma visão da arquitetura colonial no Brasil**. Rio de Janeiro: Agir, 1999.
- KROMBAUER, Vaneza; TRIZOTTO, Taísa Cassia. **Arquitetura no Brasil**: Eclético. Blog Arquitetura no Brasil. Chapecó – SC, 2010. Disponível em: <<https://arquiteturaunochapeco.wordpress.com/ecletico/>> Acesso em: 07 jun. 2015.
- PAIM, A.C.R. **Arquitetura Brasileira**. Disponível em: <<https://arquiteturado brasil.wordpress.com/author/anacrpa im/>>. Acesso em: 06 jun. 2015.
- PARNAÍBA, Prefeitura Municipal. **Pontos Turísticos**. Disponível em: <<http://parnaiba.pi.gov.br/phb/pontos-turisticos/>>. Acesso em: 05 jun. 2015.
- REIS FILHO, Nestor Goulart. **Quadro da arquitetura no Brasil**. 10.ed. São Paulo: Perspectiva, 2002-2004. p.211.

## EXPERIÊNCIAS DO SENSÍVEL: ARTE E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO EXERCÍCIO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Felipe de Paula Souza<sup>1</sup>

Artes, Mediações e Práticas Culturais.

### RESUMO

Fundada em 2013, a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) apresenta projeto inovador. Organizada em regime de Ciclos, o acesso à universidade ocorre por meio de Bacharelados Interdisciplinares (Saúde, Artes, Ciências e Humanidades) ou através da Área Básica de Ingresso, onde o estudante cursa um ano de componentes curriculares e é certificado com a Formação Geral. Apenas quando este período é concluído, o estudante escolhe o prosseguimento que deseja para seus estudos - um dos Bacharelados ou uma das Licenciaturas Interdisciplinares oferecidas (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza ou Artes). Nesse primeiro contato com o fazer universitário, o estudante tem Experiências do sensível (ES), como componente curricular obrigatório para todas as áreas. Surgido da percepção de docentes durante a implantação da UFSB que apontava para exercício das práticas artísticas, valorização das sensibilidades, como uma alternativa na universidade contemporânea, o ES surgiu como possível meio de alcançar a interdisciplinaridade de modo efetivo. O ES surge fundado, basicamente, nas teorias descritas por Anísio Teixeira (1963) no que compete à autonomia estudantil e exercício da criatividade, de Paulo Freire (1996), compreendendo a educação não enquanto mera ação de transferência de conhecimentos, mas sim criação de situações de construção coletiva de saberes e de Morin (2013), no que compete à necessidade do sensível na formação. A princípio elegeram-se um tema estruturante que fosse capaz de transpassar os limites das áreas. A escolha foi *Território*.

**Palavras-chave:** Arte. Educação. Interdisciplinaridade. Sensibilidade.

126

### INTRODUÇÃO

Fundada no dia 20 de setembro de 2013, a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) apresenta um projeto inovador. Organizada em regime de Ciclos de Formação, o acesso à universidade ocorre por meio de Bacharelados Interdisciplinares (Saúde, Artes, Ciências e Humanidades) ou através da Área Básica de Ingresso, onde o estudante cursa um ano de componentes curriculares e é certificado com a Formação Geral Universitária. Apenas quando este período é concluído, o estudante escolhe o prosseguimento que deseja dar

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), lotado no Instituto de Humanidades, Artes e Ciência do Campus Jorge Amado, Bacharelado Interdisciplinar em Artes. Itabuna - Bahia. E-mail: felipedepaula@ufsb.edu.br

aos seus estudos – um dos quatro Bacharelados ou uma das cinco Licenciaturas Interdisciplinares oferecidas (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza ou Artes).

Já nesse primeiro contato com o fazer universitário, o estudante tem na sua carga horária inicial o *Experiências do sensível (ES)*, como componente curricular obrigatório para todas as áreas de entrada na UFSB. Surgido da percepção de docentes envolvidos no planejamento acadêmico de implantação da UFSB que apontava para o exercício das práticas artísticas, da valorização das sensibilidades, como uma alternativa de formação na universidade contemporânea, o *ES* surgiu como um possível meio de se alcançar a interdisciplinaridade de modo efetivo. Além disso, foi assumida pela equipe docente envolvida a premissa de que o componente curricular ali desenhado teria potencial para ser elemento provocador de um diálogo rico à instituição: a ligação com o território, com as culturas envolvidas espacialmente e materialmente na construção da recém-nascida instituição. O *ES* conta com a seguinte ementa:

Discussão, análise, comparação, e construção de experiências sensíveis destinadas a provocar e instigar a curiosidade e a construção de saberes de maneira interdisciplinar. A relação com o território é o tema que perpassa as experiências do sensível e potencializa as subjetividades.

Com 60 horas, o programa foi estruturado coletivamente. A princípio elegeu-se um tema considerado estruturante e que fosse capaz de transpassar os limites das áreas de estudo. A escolha foi *Território*. Entendeu-se que, a partir dessa temática, poderiam ser desenvolvidos trabalhos nas cinco grandes áreas nas quais a universidade atua. Todos os componentes curriculares do primeiro quadrimestre letivo trabalharam com esse elemento norteador. O *Experiências do Sensível* não foi diferente.

A seleção do tema *Território* foi movida a partir da percepção de que o sul e extremo sul baiano – área de abrangência da UFSB – possui particularidades muito específicas em cada Campus, separados por mais de 400 quilômetros entre os mais extremos. Pretendia-se, com isso, que cada estudante tivesse respeitadas as particularidades de suas origens e reforço dos vínculos identitários com cada espaço envolvido. Objetivava-se assim a fuga de uma

instituição colonizadora, impositiva. A postura dialógica foi tomada como base do desenvolvimento da produção de conhecimento.

O *ES* foi pensado também desta forma. Para dar conta de ampliar os horizontes de reflexão dos envolvidos, sete exercícios práticos foram propostos aos estudantes ao longo dos encontros:

- a) Da cor da terra;
- b) As águas;
- c) Folhas ao vento;
- d) Diário sonoro;
- e) Concerto;
- f) Desenhar a sombra;
- g) Bandeiras.

O primeiro propôs que cada estudante trouxesse um punhado de terra, numa caixa de fósforos, de um local que fosse significativo para ele, sua família ou comunidade. Junto com a caixa, deveria produzir um breve texto relatando as razões que fazem essa terra especial. Já nesse primeiro momento, houve a surpresa de alguns depoimentos extremamente emocionados de estudantes, de forte vínculo com seus territórios. Parecia surgir ali o forte potencial do componente curricular.

O segundo teve proposta semelhante, porém com as águas – elemento fortemente presente no cotidiano do sul e extremo sul baiano. Nessas duas atividades, após a socialização das experiências, os estudantes foram estimulados a realizar ordenamentos artísticos com os materiais. Colagens e instalações surgiram no rastro das vivências. Além disso, a condução do pessoal passou para o coletivo através de discussões guiadas sobre a composição e histórico da sociedade sul baiana.

**Figura 1:** Documentarista Victor Aziz apresenta e debate o documentário *Memórias do Rio Cachoeira* para a turma do Colégio Universitário de Ilhéus a partir dos debates surgidos no exercício *As Águas*.



*Folhas ao vento* propôs a seleção e observação de folhas e plantas nativas. Observação e descrição das texturas, ranhuras, cores. Produção de desenhos e textos reflexivos sobre os usos potenciais dessas folhas e plantas. Exercício novamente encerrado por debates sobre a natureza local e arranjos artísticos com os materiais captados pelos estudantes.

129

**Figura 2:** Estudantes do Colégio Universitário de Ilhéus produzem arranjo no exercício *Folhas ao vento*.



*Diário sonoro* teve como proposta um exercício de escuta. Ao longo de um dia, de hora em hora, o estudante deve gravar com o seu celular o áudio ambiente por um minuto. No término do dia, deve ouvir e redigir as experiências sonoras registradas. No dia seguinte, deveriam repetir a experiência sem gravar, apenas contemplando o som.

*Concerto* funciona como desdobramento do exercício anterior. Cada estudante, com o celular, grava um som de seu território. Um animal, um ambiente, um grupo de pessoas. Em seguida, em sala, todos devem tentar juntar seus sons em um concerto musical tocado com os celulares. *Desenhar a sombra* propunha, a princípio, que cada estudante elegesse uma estrutura de sua cidade (prédio, monumento, etc) e registrasse as alterações de sua sombra ao longo do dia. Contudo, as turmas acabaram adaptando as ações e propondo exercícios com sombras em sala, discutindo as deformidades e alterações surgidas.

O exercício final, *Bandeiras*, ocorreu em duas etapas. Uma grande bandeira de tecido percorreu ao longo do quadrimestre todas as salas onde havia turmas do Fórum. Os estudantes eram orientados a trazerem pequenos objetos que lhes fossem representativos do território afixavam na bandeira. Cada turma deveria negociar espaços de ocupação pensando nas demais que ainda trabalhariam a bandeira. Uma outra bandeira era oferecida a cada uma das turmas que, em sala, deveriam discutir coletivamente o que registrariam (com objetos, canetas, tintas, pincéis, etc) no espaço que representasse aquele grupo.

130

**Figura 3:** Turma inicia planejamento da Bandeira.



**Figura 4:** Turma engajada coletivamente na produção da Bandeira.



**Figura 5:** Obra encaminhada em meio à satisfação.



Como destacado, todos os exercícios eram acompanhados por debates mediados pelos professores e tomando como referência o tema base do quadrimestre. Além disso, os estudantes eram continuamente estimulados a se manifestar, a descrever suas percepções e relações que construía a cada novo exercício. No caso dos debates, não houve padronização. Cada turma flexibilizou os rumos do debate. A formação básica dos docentes também

acabou sendo impactante. Entre os condutores das ações, havia docentes arquitetos, jornalistas, radialistas, psicólogos, agrônomos, fonoaudiólogos e outras formações variadas. Tal característica diversa, ao invés de segmentar, colaborou para ampliar as vertentes de interpretação dos exercícios, já que a equipe docente envolvida elaborou os exercícios e seus debates posteriores em pequenos seminários coletivos e com uma intensa troca de mensagens e materiais de apoio em meio virtual.

## BASE TEÓRICA

O artigo 2º da LDB destaca que: “A educação (...) inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, Senado Federal, 1996). Ou seja, a visão tecnicista, de educação para o trabalho, é tida como secundária. A prioridade é – ou ao menos deveria ser – o desenvolvimento das sensibilidades, da capacidade de exercitar solidariedade e reforçar o conceito de cidadania. Temáticas propostas pelo modelo aqui estudado.

Edgar Morin, em entrevista publicada pelo site do jornal O Globo<sup>2</sup>, comentando sobre o sistema educacional brasileiro, provocou: “a revolução do seu sistema educacional vai passar pela reforma na formação dos seus educadores. É preciso educar os educadores. Os professores precisam sair de suas disciplinas para dialogar com outros campos de conhecimento.” (Morin, 2014). O *ES* vai ainda mais longe. Ele propõe o diálogo de diferentes campos do saber para todos os envolvidos no processo formativo – sejam ou venham a ser professores ou não.

O *ES* exige que seus integrantes disponham de senso de pertencimento a um coletivo. O entendimento de que a formação ocorre voltada para uma noção de cidadania plena para a transformação social. Nesse sentido, o projeto da UFSB atua em consonância com as teorias de Pierre Lévy (2004), quando este propõe o conceito de inteligência coletiva. O autor defende que este conceito

---

<sup>2</sup> Entrevista publicada em 17 de agosto de 2014. Disponível em <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/a-educacao-nao-pode-ignorar-curiosidade-das-criancas-diz-edgar-morin-13631748#ixzz3Y4UGuLkB>

configura um ecossistema de quatro dimensões: material, técnico, cultural e social. Diante disso, a inteligência coletiva não surge como tema puramente cognitivo, mas político e socialmente construído. Só existe inteligência coletiva mediante um processo de conjunção entre cooperação e competição. No caso, dois aspectos atuam ao mesmo tempo: liberdade – geradora da competição; e vínculo social – vetor da organização institucional pela cooperação.

Neste novo contexto surgido, segundo as teorias de Lévy e o papel que a UFSB se propõe a preencher, são configurados espaços abertos, emergentes, não lineares, onde cada indivíduo preenche uma posição singular. Tal realidade oportuniza a cada membro de uma comunidade exercitar o reconhecimento da diversidade de suas competências. Lévy (2004) segue afirmando que, nesse contexto, progressivamente, as escolas e universidades tendem a perder o monopólio da criação e transmissão do conhecimento. A missão passa a ser de orientar percursos individuais do aprendizado e de contribuir para o reconhecimento dos diferentes saberes. Lévy diz ainda que, numa perspectiva contemporânea, a ideia de currículo deve ser flexibilizada e o processo pedagógico deve promover mudanças, orientando-se na direção de uma ruptura paradigmática: o sujeito elege o que é importante para seu conhecimento (levando em sua bagagem referências sobre seu lugar, sua cultura e história de vida); o aprendiz pode traçar o seu próprio caminho – diferente dos demais, de acordo com seus interesses; quebra-se a barreira do espaço delimitado da universidade; organiza-se a escala de conhecimento por níveis, etapas e ciclos. Descrição esta, em plena conformidade com a proposta de execução do componente *Experiências do sensível* e, até mesmo, com o projeto da Universidade Federal do Sul da Bahia como um todo.

Nas palavras do educador Anísio Teixeira,

os novos recursos (...) irão transformar o mestre no estimulador e assessor do estudante, cuja atividade de aprendizagem deve guiar, orientando-o em meio às dificuldades da aquisição das estruturas e modos de pensar fundamentais da cultura contemporânea de base científica em seus aspectos físicos e humanos. (TEIXEIRA, 1963, p.19).

Anísio Teixeira, em sua obra, concebeu a universidade popular como um instrumento de democratização do ensino superior. A UFSB, ao adotar Teixeira como referência, assume os dilemas propostos por ele: popularizar sem vulgarizar, massificar sem abdicar da excelência de uma universidade competente e criativa. Demandando com isso um perfil docente pouco comum nas universidades brasileiras: cientes do caráter emancipatório oferecido pelas tecnologias ao estudante contemporâneo. Um docente ciente do exercício da autonomia do estudante. Autonomia estudantil e exercício da criatividade - cabe destacar –são elementos fundamentais do *Fórum do sensível*.

A perspectiva é a do pensamento de Paulo Freire (1996). Educação não é aqui entendida enquanto mero conjunto de ações de transferência de conhecimentos, mas sim criação de situações de construção coletiva – e colaborativa – de saberes. O ato de ensinar e de aprender se constitui em algo socialmente construído com práticas nas quais os sujeitos envolvidos são ativos. Há a mediação do educador, contudo ambas as partes são aprendizes, descentrando os papéis no jogo educativo.

Citando o trecho final do Plano Orientador da UFSB (2014, p. 84):

Nessa perspectiva, educar e aprender implica produzir e compartilhar conhecimentos, saberes e práticas, num processo dialógico capaz de formar cidadãos plenos, profissionais competentes e intelectuais críticos, dotados de consciência política e responsabilidade socioambiental. Reafirma-se, assim, o engajamento desta instituição, desde sua fundação, com a transformação social, política, ambiental e econômica das comunidades regionais e nacionais, sempre na perspectiva de uma cidadania planetária plena, consciente e participativa.

Nesse sentido, realizar tal proposta significa registrar um importante momento de reconfiguração do ensino superior brasileiro. O ato de educar é político e o aprender é uma experiência social compartilhada.

## **EXPERIÊNCIAS CONCRETAS**

A entrada em sala de aula foi precedida por considerável tensão entre os docentes. Uma experiência nova para todos e desafiadora de ser conduzida sem perda de rumos e propósitos. O elemento norteador sempre esteve

direcionado ao diálogo com a cultura local, com o território, com os diferentes saberes, sentidos e expressões do fazer cotidiano sul baiano. Todos estes elementos, observados de forma interdisciplinar, oportunizariam um retrato eficiente da cultura local e adequado mecanismo de afiliação dos estudantes à nova realidade.

Trazer à tona o que eles já vivenciavam, no caso dos locais, ou apresentar o novo para os chegantes, fez com que a universidade ocupasse seu papel de engajamento social previsto no seu plano orientador.

O percurso de execução do *ES* ao longo do quadrimestre não foi livre de resistências. A ideia inovadora sofreu resistência em todos os envolvidos – docentes ou discentes.

Parte dos docentes assumiu que a simples experiência sensível, de valoração das artes já bastaria como conteúdo de condução das 60 horas/aula. Outro grupo, contudo, assumiu que os exercícios serviriam como elemento impulsionador de discussões disciplinares. A sensibilização serviria para despertar memórias prévias dos discentes e com isso seria gerado o conhecimento interdisciplinar. Como a ementa permite relativa flexibilização, as duas formas de entendimento acabaram sendo efetivadas.

Em linhas gerais, os docentes de formação ligada às ciências naturais, exatas e tecnológicas apresentaram uma tendência maior ao direcionamento das ações para uma “disciplinarização”. Já aqueles ligados às humanidades e às artes, focaram, em linhas gerais, mais nos exercícios puros – entendendo que estes impactariam nas vivências dos estudantes junto aos demais componentes curriculares.

Havia, antes do início do quadrimestre, um temor em relação à receptividade dos estudantes. Esta, embora com pontuais resistências, foi bastante positiva. Os olhares interdisciplinares aplicados oportunizaram o surgimento de questões relacionadas a questões territoriais e de pertencimento. Questões pessoais, familiares, relacionadas ao dia a dia das cidades da região, da experiência rural e também questões ligadas à coletividade como falta d’água, da questão territorial indígena e das múltiplas identidades sul baianas.

O plano orientador da Universidade Federal do Sul da Bahia apresenta como uma de suas referências, os conceitos da Teoria da Afiliação de Alain Coulon (2008). A explanação feita defende que o estudante, ao chegar à

Universidade, passe por três fases distintas: o estranhamento, o aprendizado e a afiliação – quando finalmente ele consegue dominar as regras simbólicas desse espaço e adquire a capacidade de se articular junto às redes de conhecimento e práticas do espaço universitário.

Ter um espaço de sensibilização, de exercício de abertura para o respeito às individualidades e experiências pessoais, oportunizou aos estudantes uma aceleração do processo de afiliação. Se ele podia abrir sua individualidade, sua cultura podia vir para dentro da sala de aula, aquele espaço era de pertencimento. A percepção geral foi voltada para apropriação do espaço universitário através do *ES*.

A conjuntura de mundialização, multiculturalismo, realidade virtual, movimentos sociais expandidos e democracia em tempo real não permite que a ideia de universidade permaneça isolada, restrita ao seu próprio universo. Para dar conta da complexidade crescente da sociedade contemporânea, a hegemonia que surge é a do pensamento complexo – substituindo o referencial cartesiano binário, redutor da realidade.

A apreensão que fica da experiência inicial do *ES* é a de que ele serviu para ampliar no corpo discente o sentimento de coletividade, de que a produção do saber contemporâneo se aproxima da colaboração de uma construção baseada nas vivências compartilhadas. E, através dos depoimentos colhidos nas diversas turmas do *ES*, percebeu-se que essa foi uma experiência não imaginada pelos ingressantes, mas recebida, linhas gerais, com grande satisfação.

136

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia**. Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas: UFSA; 2014.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EdUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência** – O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2004.  
TEIXEIRA, Anísio. **Mestres de amanhã**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, out./dez. 1963, p. 19.

Realização



Apoio



## MARCAS AUTORAIS DE UM CINEASTA AFRICANO EM TRÂNSITO NA CONTEMPORANEIDADE: O CASO DO BISSAU-GUINEENSE FLORA GOMES

Jusciele Conceição Almeida de Oliveira<sup>1</sup>  
Mirian Tavares<sup>2</sup>

Artes, Mediações e Práticas Culturais

### RESUMO

O presente trabalho faz parte do projeto de um doutoramento que propõe realizar uma investigação na área dos cinemas africanos, partindo da “ideia de autoria” e da teoria dos autores, especificamente na obra do cineasta guineense Flora Gomes, através da análise fílmica, examinando estratégias de *mise-en-scène*, modo de construção narrativa e algumas recorrências temáticas, a fim de destacar traços formais, estilísticos e de conteúdo que possam corroborar uma preocupação consciente ou não deste cineasta africano com o chamado “cinema de autor”. O trabalho parte de uma revisão teórica da “ideia de autoria”, tal como foi transposta pelas instâncias da crítica cultural e cinematográfica e por alguns estudiosos no campo dos cinemas africanos, para, em seguida, examinar os modos como ela é assumida, negociada, e afirmada na obra de alguns cineastas, à exemplo do guineense Flora Gomes.

**Palavras-chave:** Cinemas africanos. Cinema autoral. Flora Gomes.

138

### AUTOR E AUTORIA NO CINEMA

A ideia de autoria no cinema, que surge pelas mãos dos críticos, e mais tarde pelos cineastas da *Nouvelle Vague* francesa, implicava uma forma diferente de se olhar para os filmes, reconhecendo nestes, apesar da estrutura industrial de produção e de distribuição, uma obra de arte. Ao mesmo tempo, conduziu o diretor ao papel central na equipe de produção de um filme, cuja obra seria facilmente reconhecível por traços estilísticos que funcionavam como uma assinatura das suas realizações. Mais tarde, o próprio François Truffaut (1954), que cunhou o termo *politique des auteurs*, reconhece um certo excesso nas proposições iniciais publicadas nos *Cahiers du Cinéma*, sobretudo no que dizia respeito ao cinema produzido em Hollywood, mas assume que esta postura foi

<sup>1</sup>Doutoranda, pelo Centro de Investigação em Artes e Comunicação/Universidade do Algarve/PT, Bolsista Doutorado Pleno Exterior CAPES. E-mail: jusciele@gmail.com.

<sup>2</sup>Professora Doutora Associada da Universidade do Algarve/Portugal. E-mail: mirantavar@gmail.com.

fundamental para a criação de uma cinematografia de vanguarda, como a da *Nouvelle Vague*, e tantas outras que brotaram em vários países no pós-II Guerra Mundial (BERNADET, 1994).

De acordo com a *politique de les auteurs*, entende-se um cineasta como autor, quando este e sua obra possuem, pelo menos, duas características: a evidência do diretor nos processos de produção e criação da película; e uma temática pessoal, um estilo reconhecível, por conta das escolhas dos conteúdos selecionados. Acrescenta-se a este último item a visão de Jean-Claude Bernardet (1994), no livro *O autor no cinema*, de que há na obra do cineasta-autor uma expressão marcadamente pessoal. Portanto, a teoria autoral parte da ideia de que a marca estilística do cineasta é sua assinatura, que revela muito da sua personalidade.

Ao falar do cinema de Federico Fellini, o crítico brasileiro Monniz Vianna afirmou: "Nasce do autor, a estirpe mais rara em qualquer arte; e, no cinema, onde ser autor já é uma atitude anarquista ou um ato de rebelião contra um sistema despersonalizador, então o poeta faz parte de uma minoria dentro da outra" (VIANNA, 1969, p.5). Ser autor, naquela altura, anos 1960, era um ato de rebelião contra o sistema estabelecido, e seriam considerados autores todos aqueles que exercessem, apesar das condições de produção, a sua liberdade na escolha dos temas e na maneira de realizar os seus próprios filmes.

François Truffaut, no texto *Une certaine tendance du cinéma français* (1954), critica alguns cineastas por não serem cinematográficos e sim literários, e acaba por definir o verdadeiro autor de um filme "como aquele que traz algo genuinamente pessoal ao tema, em vez de apenas fazer uma reprodução de bom gosto, precisa, mas sem vida, do material original" (BUSCOMBE, 2005, p.282). Inicialmente, os cineastas ditos autorais estavam relacionados com os diretores franceses, entretanto, perceberam a necessidade de dar mais espaço ao cinema americano, em função da sua grande produção, ideia embasada por André Bazin, no texto crítico *A glória de um covarde* (1953), onde afirma que o cineasta Alfred Hitchcock é um autor.

Em função da abertura e expansão da teoria do autor, que Manthia Diawara, escreve o texto crítico *FESPACO: o cinema africano em Ouagadougou* (2011), sobre o Festival Panafricano do Cinema de da Televisão de Ouagadougou – FESPACO, realizado em Burkina Faso, no ano de 2009, que

homenageou o cineasta Ousmane Sembène (1923-2007), o qual diretor ele considera um cineasta autoral e elenca as características dos temas e suas marcas mais recorrentes na sua obra cinematográfica:

No cinema de Sembène o grupo é mais importante do que o indivíduo. É também um cinema de distanciamento, uma vez que o realizador não quer que o espectador se identifique com as novas elites africanas que nada fazem para elevar a consciência das massas. Finalmente, é um cinema do bem e do mal, em que a câmera virada contra as forças coloniais e neocoloniais em África. Numa palavra, as contribuições-chave de Sembène para o mundo do cinema residem no valor que conferiu à imagem africana e no facto de lhe ter dado uma voz, por oposição a Hollywood e aos cinemas coloniais que negavam aos africanos uma linguagem própria e um lugar na história moderna. Enquanto realizador progressista, acreditava que a mudança deveria provir das mãos do grupo que anteriormente fora desprovido de rosto e de voz nos filmes ocidentais e antropológicos. (DIAWARA, 2011, p.22-23).

Para Boughedir (2007), os cinemas africanos refletem mudanças culturais e sociais que vêm ocorrendo nas nações africanas como consequência de reviravoltas políticas e econômicas, que afligem constantemente o continente (BOUGHEDIR, 2007, p.37). Isso quer dizer, que os cinemas africanos mostram em suas cenas os temas, problemas, questões e reflexões do momento atual de cada país do continente africano, como também a mudança de postura dos investidores, que passaram a investir em cinema produzido por africanos.

Ainda de acordo com Boughedir (2007), o ano de 1987 foi muito importante para a história do cinema africano, pois pela primeira vez um filme da África negra foi finalmente aceito na competição oficial do Festival de Cannes. O filme foi *Yeelen/The light*, do cineasta malinês Souleymane Cissé, cujo filme anterior *Fiyé/The Wind* já havia sido apresentado na mostra *Un Certain Regard* (BOUGHEDIR, 2007, p.52), pois há uma projeção global do cinema africano, considerado por muitos, local.

A questão central dos temas do cinema africano parece ser o que Thiong'o (2007) chama de "descolonizar a imagem" construída pelo espectador e pelo próprio sujeito, como também por quem produz os filmes, pois as imagens que os filmes e os espectadores desejam aparentam ser distanciadas, quando não distorcidas da representatividade das sociedades, das culturas e dos filmes produzidos e realizados por africanos comprometidos com temáticas africanas,

podendo ou não envolver dispositivos de produção exclusivamente africanos (THIONG'O, 2007, p.29-30).

A reflexão provocada por Thiong'o (2007) acerca da "imagem do mundo [...] ela própria colonizada" leva-nos a pensar, também como latino-americanos e brasileiros, a pensar sobre as imagens que se reproduze-se e constrói-se para o continente africano, tanto uma imagem idealizada do continente, em função da diáspora dos milhões de africanos escravizados, quanto uma imagem arraigada de preconceito de um continente-irmão-bastardo, que precisa ser ajudado ou explorado, sob as máscaras de novas formas de colonialismo e/ou neocolonialismo.

Com possibilidades de oposição a imagem africana de preconceito eurocêntrico para com os africanos que eram representados como infantis, primitivos e sem cultura ou civilização, segundo os modelos ocidentais, que Sembène combateu na sua carreira cinematográfica, ao realizar filmes, que representavam o que é ser um africano comum e afirmando essa sua linguagem para representar os cinemas africanos e os africanos. Essa imagem estereotipada também persegue e estigmatiza o cineasta africano, que nasce, estuda, reside não necessariamente nos mesmos locais, e que tem como obrigação agradar os produtores e públicos europeus, mas também sente o dever de que seu filme seja representativo para o público africano.

Neste sentido, demonstrar-se-á como o cineasta Florentino (Flora) Gomes, nascido em Guiné-Bissau e que estudou cinema em Cuba, apesar das condições de produção da sua cinematografia múltiplas, transnacionais e transcontinentais, possui uma obra que pode ser considerada "autoral", já que Gomes assina os roteiros de suas obras, participa diretamente na preparação das personagens e a sua marca estilística está presente nos seus longas metragens de ficção *Mortu Nega* (1981), *Odju azul di Yonta* (1991), *Po di Sangui* (1996), *Nha fala* (2002) e *Republica di Mininus* (2011)<sup>3</sup>. Faz-se necessário destacar também a ideia de autoria pensada por Pierre Bourdieu, no livro *As regras da arte* (1996), a qual estaria relacionada com a construção de percursos histórico-sociais dos agentes idealizadores do produto, portanto, justifica-se

---

<sup>3</sup> Morte Negada (1981), Olhos azuis de Yonta (1991), Pau de sangue (1996), Minha fala (2002) e República de meninos (2011).

marcar o lugar de fala do autor e seu percurso biográfico, neste caso, do realizador e roteirista Flora Gomes.

## O AUTOR FLORA GOMES

O cineasta Flora Gomes nasceu em 1949, em Cadique, na Guiné-Bissau, sob o jugo colonial português e estudou cinema em Cuba, no Instituto Cubano de Artes e Indústria Cinematográfica, e no Senegal, sob orientação de um dos mestres do cinema africano, Paulino Soumarou-Vieyra. Trabalhou como repórter para o Ministério da Informação por três anos (1974-1977), o que deve o ter influenciado em sua produção cinematográfica, principalmente relacionada com o fator histórico e a Guerra de Independência da Guiné-Bissau, presentes no filme *Morte negada* (1987) e no documentário *As duas faces da guerra* (2007), que assina em coautoria com a realizadora portuguesa Diana Andringa e no qual conta as histórias da guerra de independência da Guiné contra o colonialismo português (1963-1974) e a luta dos portugueses contra o regime ditatorial (1926-1974) vivido em Portugal.

Com a sua obra cinematográfica, Flora Gomes tornou-se o realizador de referência da cinematografia guineense, conquistando a estima e o reconhecimento internacionais. Por isso, em 1996, foi condecorado com o grau de *Chevalier des Arts et des Lettres* da França; e, em 1994, com a Medalha de Mérito da Cultura da Tunísia. Em 1994, foi Membro do Júri do Festival de Cartago e, em 2000, integrou a manifestação “6 Cineastas africanos” organizada pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros francês, no quadro do Festival de Cannes. Nesse mesmo ano, participou da Conferência sobre a Globalização, Regionalização, Cultura e Identidade nos Pequenos Países, organizada pela Universidade de Tufts (EUA). Diante deste panorama biográfico e fílmico, percebe-se o trânsito deste cineasta no mundo atual, pois assim como o movimento da câmera percorre as várias cenas e nos leva para onde o diretor deseja, Flora Gomes desloca-se de Bissau, local de residência, para diversos continentes e países, seja para participar de eventos ou para conseguir financiamentos ou ainda o deslocamento para gravar suas películas.

Atualmente, Flora Gomes está à procura de financiamento, inclusive dos governos bissau-guineenses, a fim de realizar o primeiro filme policial da Guiné-

Bissau, bem como sua busca por fazer um filme sobre Amílcar Cabral, pois, segundo o cineasta, a Guiné-Bissau é um país com muita história para contar em diversas formas, como representada nos seus filmes *Mortu Nega* (1981) e *Odju azul di Yonta* (1991). Mesmo quando o espaço físico ou a representação ficcional não é Bissau, o território é o continente de nascimento do cineasta, já que, segundo Gomes, assim como Cabral, é um simples africano, como nos filmes *Po di sangui* (1996), que foi gravado na Tunísia; *Nha fala* (2002), que foi rodado em Cabo Verde, e *Republica di Mininus* (2011), que foi filmado em Moçambique.

## **MARCAS AUTORAIS DE UM CINEASTA EM TRÂNSITO NA CONTEMPORANEIDADE**

Os filmes do realizador guineense contam histórias locais com desdobramentos globais, já que falam de trânsitos, de música, de mulher, de crianças, de guerra, de neocolonialismo, de cosmogonia, de vida, de morte, de amor, de nascimento, de migração, de tradição, de modernidade, de coletividade, de política; tratam de problemas socioeconômicos, relacionados com o ecossistema (desmatamento, seca, água), utilizando como cenário o espaço natural, ao ar livre: no meio do mato, na guerra, na cidade, no bairro, no deserto, na tabanca, na rua, na praia; aproveitando-se profundamente do recurso fílmico do silêncio, entretanto com um discurso irônico e crítico, através de diálogos sem muito confronto, entre as personagens carregados de simbologias, o que permite uma liberdade maior na exploração do texto discursivo. Portanto, será explorado neste texto as marcas discursivas presentes nos filmes de ficção.

Nos filmes de Flora Gomes há trânsitos físicos e culturais em que se destacam as viagens e caminhadas das personagens, que significam sempre, no contexto da sua obra, deslocamento, passagem, movimento e encontro. Interessa sobremaneira considerar a declaração do cineasta de que em todos os seus filmes há alguém que viaja e que “*Nha fala* é também a história de um deslocamento”, onde as personagens estão a todo instante envoltas em trânsitos, que passam grande parte dos filmes andando sozinha ou

acompanhadas, o que é observado em quase todos os seus filmes<sup>4</sup>; como também o trânsito entre a vida-morte-vida (rituais funerários em *Nha fala*; rituais e viagens iniciáticas em *Po di sangue*); e a relação entre tradição e modernidade (em *Mortu Nega*, *Odju azul di Yonta*, *Po di Sangue*, *Nha fala* e *Republica di meninus*).

Outra presença constante, de maneira mais ou menos direta, na obra do realizador, é o seu país de nascimento. A Guiné-Bissau, país africano de língua oficial portuguesa, cuja língua mais falada é o crioulo, por mais de 60% da população. O crioulo, hoje em dia, é uma língua autônoma, tanto do ponto de vista gramatical quanto lexical, meio de comunicação entre os falantes de origens mais diversas, desde os tempos coloniais, que é utilizada no cinema pelo cineasta Flora Gomes desde o início da sua filmografia, especificamente, nos filmes *Mortu Nega*, *Odju azul di Yonta*, *Po di Sangue*, *Nha fala*, *As duas faces da guerra*<sup>5</sup>, e em seu último longa-metragem, *Republica di meninus*, a língua oficial é o inglês, segundo Gomes, foi uma escolha para que o ator Denny Glover não fosse dublado.

A cidade de Bissau é representada e “personificada” no filme *Odju azul di Yonta*, que inicia-se com a canção “*Bissau kila muda*” e a risada de crianças, através de um *travellin*, como se estivéssemos dentro de um carro e fossemos responsáveis pelo movimento da câmera. O cineasta nos faz passear pela avenida Osvaldo Vieira, a principal da cidade, que liga ao aeroporto. A música em crioulo vai nos contando a história desta vila, deste povo, que deseja mudar, ao mesmo tempo que a câmera nos mostra as pessoas, os carros, o movimento, os sons, o trânsito, o mercado de Bandim, demonstrando que o cinema e a cidade são um “[...] composto de fragmentos, de pedaços de realidade ou melhor ainda, de recortes da realidade, que mudam conforme a luz ou a angulação” (TAVARES, 2010, p.103).

Uma personagem histórica, política e cultural da África e da Guiné-Bissau, que aparece nos filmes, é Amílcar Cabral, com o qual Flora Gomes relacionou-se pessoalmente, pois, segundo o próprio cineasta, conviveu com

---

<sup>4</sup> Tema aprofundado em dissertação de mestrado defendida em 2013, pela autora, junto ao Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, sob o título **Tempos de paz e guerra: dilemas da contemporaneidade no filme *Nha fala*** de Flora Gomes.

<sup>5</sup> No filme *Nha fala*, há também o francês como idioma, quando a personagem mora em Paris e o documentário *As duas faces da guerra* tem como idioma também o Português de Portugal.

Cabral por seis anos, já que estudou na Escola Piloto idealizada por Cabral, bem como também por causa deste, que Gomes foi estudar cinema em Cuba. O filme *Nha Fala* é dedicado a Amílcar Cabral – “Pensando em Amílcar Cabral, pai da independência da Guiné-Bissau e ilhas de Cabo Verde, assassinado em 1973” –, sendo que este pai não presenciou a independência do seu país. Amílcar Cabral estará presente no filme, não só na dedicatória, mas no desenrolar da história e no pensamento de muitos personagens, através de uma estátua que atravessa espaço e tempo. No filme *Odju azul di Yonta*, Amílcar Cabral é caracterizado por uma criança, irmão de Yonta, representatividade de futuro para seu país. No filme *Mortu nega* é anunciada a morte de Amílcar Cabral, pois o filme encena-se no momento da guerra contra o colonialismo português, em 1973. Já no *Po di Sangui* representa-se o modelo de casa pensado por Amílcar Cabral, relacionando com a cultura local das Tabancas; bem como o ideal político de Cabral está muito presente nas falas e discursos do menino-guerrilheiro Mão de Ferro no filme *Republica di mininus*.

Neste sentido, cabe ressaltar que há uma prevalência, nas películas de Flora Gomes, da coletividade que se sobrepõe ao individual, o que acaba por relacionar-se com o discurso de Amílcar Cabral e um certo “pan-africanismo local”, já que prevalece a ideia de que existe uma “guineidade”, isto é, características que identificam o povo guineense, bem como uma tentativa de pôr fim aos conflitos étnicos locais, que, em certa medida, foram criados no período colonial, como forma de desarmonizar os guineenses entre si. Situação veemente combatida por Amílcar Cabral e transmitida na obra do cineasta.

Na Guiné-Bissau, apesar das mulheres serem responsáveis por grande parte da economia agrícola do país, que corresponde a 52% da população, a sua participação na política, na educação, na cultura e nas tomadas de decisão ainda é reduzida, porque na tradição de alguns grupos étnicos “menina” é discriminada em relação ao “menino”; ela fica em casa ajudando a mãe, enquanto ele vai para a escola (SEMEDO, 2007). Cabe destacar que as mulheres também não são reconhecidas historicamente, pois muitas participaram das lutas de independência e ganharam prestígio e fama pela sua bravura; contudo, continuam esquecidas nos livros, como Titina (Ernestina) Silá que “é considerada uma heroína da luta nacionalista e uma mártir da guerra

colonial, durante a qual morreu, no campo de batalha, lutando contra o exército português” (BORGES, 2007, p.79).

O silenciamento, em geral, da mulher africana, e da guineense em particular, faz com que o cineasta ressalte a mulher nos seus filmes, restaurando-lhes a voz. No filme *Mortu nega* a personagem Diminga é, literalmente, uma guerreira, que ajuda os companheiros de luta a carregar armamento para outros sítios, na guerra colonial, sendo responsável pela plantação e pelas tarefas domésticas; *Yonta (Odju azul di Yonta)* é o símbolo da beleza africana, que trabalha e luta pelos seus ideais no dia-a-dia; as várias mulheres que movimentam a tabanca *Amanhã Lundju (Pau de sangue)*, especialmente a mãe dos gêmeos (Homi e Du), que resolve não cumprir a tradição e sacrificar uma criança; *Vita (Nha fala)* ganha uma bolsa de estudos, para estudar na França, trabalha fora de casa, como cantora e ganha muito dinheiro, fugindo do papel/lugar tradicionalmente atribuído a mulher neste país e, finalmente, a jovem Nuta (*Republica di meninus*) que também foge dos padrões, pois é médica e tem o poder de ver o futuro, através dos óculos que herda de Dubem (Danny Glover), o único adulto do filme.

146

A música e a dança são de fundamental importância na cultura africana, porque é uma forma de celebrar, festejar, comemorar: “A dança e a música acompanham todas as celebrações do povo africano, sejam elas públicas ou privadas, e com uma diversidade tão numerosa quanto os povos que forma a geografia humana do vasto continente” (RIESCO, 2012, p.105). Normalmente, os filmes possuem sons, diálogos e falas característicos da trilha sonora, expressão relacionada com todos os sons produzidos no filme ou na produção audiovisual. Contudo, na contemporaneidade a trilha está especialmente vinculada às músicas dos filmes, compostas exclusivamente para o filme ou não.

A trilha sonora é uma marca e grande preocupação do cineasta Flora Gomes, porque, de acordo com crítico brasileiro Ismail Xavier, a trilha sonora, assim como outros aspectos estéticos, tem um enorme efeito no espectador sendo capaz de provocar emoções como a alegria, a tristeza e o medo. A trilha do filme *Odju azul di Yonta* foi gravada por Adriano Atchutchi e outros membros do grupo original guineense: Super Mama Djombo. A trilha do musical *Nha fala*, composto de 08 músicas originais, é assinada pelo músico e saxofonista camaronês Manu Dibango. No seu último longa, *República de Meninos*, no qual

a “a música é uma personagem, [e] serve para ilustrar o filme” (NUNES, 2015), quem assina a trilha sonora é o músico senegalês Youssou N’ Dour. Nesta perspectiva, afirma Beatriz Leal Riesco no texto *A caminho de um amadurecimento na utilização da música no cinema africano: Sembene, Sissako e Sené Absa* (2012), que a musicalidade tem um papel subversivo, que se utiliza também para combater estereótipos que são aceitos. Por isso “[a] partir da música, conhecer a realidade africana há tanto silenciada se apresenta como uma tarefa fundamental porque reveladora” (RIESCO, 2012, p.109).

Segundo David Murphy e Patrick Williams, no livro *Postcolonial african cinema: ten directors*, dentre os dez cineastas africanos pós-coloniais, no sentido cronológico, referindo-se ao momento histórico da pós-independência, destaca-se Flora Gomes. No capítulo específico sobre Gomes, os autores trazem elementos da biografia, com a sua formação, uma breve contextualização e o resumo dos filmes, para depois elegerem como um elemento primordial na obra de Gomes o “retorno à origem” (MURPHY; WILLIAMS, 2007, p.136). Os dois autores assinalam o foco, que relaciona tradição e modernidade em sintonia com os ideais de Amílcar Cabral, elencando autores que criticam positivamente o retorno às origens, como um movimento totalmente positivo, como forma de mudar a visão de selvageria que é construída e divulgada sobre a África, ao lado de críticas negativas sobre o cinema de origem dos cineastas, que deixam de lado os problemas contemporâneos do continente (MURPHY; WILLIAMS, 2007, p.138-139), idealizando uma África inicial, berço da humanidade, primordial, mítica, tradicional e distante; evitando “cair na tentação condescendente da exceção ou da tradição imutável que deve ser respeitada e vista como uma peça de museu, inerte” (TAVARES, 2013, p.469).

Murphy e Williams concluem que, para Gomes, “modernidade e tradição são inseparáveis<sup>6</sup>” (MURPHY; WILLIAMS, 2007, p.141) e esta relação estará presente principalmente nos filmes *Morte negada*, *Pau de sangue* e *Minha fala*, sendo que, neste último, destacam-se elementos das relações entre tradição e modernidade na África do século XXI:

---

<sup>6</sup> “For Gomes, modernity and tradition are inseparable” (2007, p. 141). Todas as traduções do texto foram realizadas pela autora.

Os eventos do filme são também, simultaneamente, fundamentados na tradicional e no moderno: o contexto é o estado problemático da sociedade contemporânea pós-independência na Guiné-Bissau - a corrupção, a especulação, o consumismo; o motor da trama, é, no entanto, o tradicional, na forma de uma maldição, potencialmente fatal que afeta a personagem central Vita e sua família, e tudo depende de como essa crença tradicional é interpretada e tratada, por ela e os outros. (MURPHY; WILLIAMS, 2007, p.147).<sup>7</sup>

Por sua vez, dentro dessa perspectiva de relação entre modernidade e tradições (no plural para marcar a diversidade cultural da Guiné-Bissau, bem como do continente africano), Flora Gomes parece acreditar que a África tem duas faces: uma virada para o passado, e a outra para o futuro, inicialmente mostradas em contraponto e, no entanto, tornadas inseparáveis e passíveis de contemporização, nos sentidos de conjugação e simultaneidade.

A África é um continente constantemente dividido entre o peso das origens e a força dos desejos, entre a colonização e a independência, entre as tradições e a modernidade, como se as personagens procurassem a conciliação e compatibilização dos dois lados, com elementos das duas partes, ressaltando-se que a leitura, neste texto, não é de contraposição (tradição versus modernidade), mas sim de conciliação e, em alguns momentos, de “negociação” de uma modernidade africana, como pode-se perceber no ritual de pedido de chuva, realizado pela personagem Diminga (*Mortu nega*); no pedido de casamento tradicional, realizado pelos mais velhos das famílias, no qual um jovem manifesta-se acrescentando a cabaça com os presentes um preservativo, demonstrando a preocupação com a AIDS/SIDA; como também realiza-se o casamento tradicional e o casamento no civil (*Odju azul di Yonta*) ou como o nascimento dos irmãos gêmeos Homi e Du (*Po di sangui*), no qual um deles deveria ter sido sacrificado, entretanto, a mãe divide o nome destinado a um filho em dois, transmutando com a tradição a vida de seu filho; na realização do ritual fúnebre de Vita, para satisfazer a tradição familiar, que ela descumprira ao cantar (*Nha fala*); ou ainda na passagem simbólica do óculos do *Homi-grandi* (idoso)

---

<sup>7</sup>The events of the film are also simultaneously grounded in the traditional and the modern: the context is the problematic state of contemporary post-independence society in Guinea-Bissau – the corruption, the profiteering, the consumerism; the motor of the plot is, however traditional, in the shape of a potentially fatal curse affecting the central character Vita and her family, and everything hinges on how this traditional belief is interpreted and dealt with, by her and others” (2007, p.147).

Dubem para a jovem Nuta, representando a convivência e negociabilidade da tradição na contemporaneidade africana (*Republica di meninus*).

Nos filmes de Gomes, há também uma preocupação em apontar a forma de pensar, ver e sentir o mundo dos guineenses e africanos, como na união entre os vivos, os mortos e os por nascer, que faz parte da cosmovisão destas pessoas, pensada como aquilo que cada pessoa é pelo que defende e vive, o que permeia sua vida em circularidade e sem dualidades ou dicotomias, diferentemente da cosmovisão ocidental cristã e cartesiana prevalente, que separa as coisas e os mundos em categorias antinômicas. Tal imaginário cultural tem firme ancoragem na tradição oral, pilar de culturas africanas e negras, em termos de construção, destacada por Hampaté Bâ (2010) enquanto “tradição viva”. A diferença para com a razão ocidental cindida e contraposta ressalta os sentidos da continuidade e da contiguidade de elementos, dimensões e momentos.

Continuidade que nos é apresentada pelo cineasta pelas crianças, juntamente com suas risadas, presença constante nos filmes do realizador, que normalmente são exibidas no écran brincando e felizes, ou ainda indo para a escola, demonstrando que a educação formal seria a possibilidade de mudança da própria situação da criança e do futuro, já que estas representariam o futuro do país, da nação, do mundo. Nesta perspectiva, é pelos olhos das crianças que o cineasta permite-se fantasiar a realidade e inventar o mundo, como nas falas de Amilcarzinho (*Odju azul di Yonta*). As crianças são tão usuais na obra do cineasta, que culmina com o filme representado quase que exclusivamente por crianças, como *Republica di mininus*.

O cineasta Flora Gomes, através de sua diversa filmografia, a qual é objeto de inspiração, admiração e pesquisa, possibilita assim continuidade a descobertas acadêmica, cinematográfica e cultural sobre a Guiné-Bissau e o continente africano por meio de seus finais metafóricos, que possibilitam múltiplas leituras e interpretações, pois, segundo o próprio autor, apresentando-nos outra marca autoral, “[...] nos meus filmes nunca haverá a palavra FIM, porque nos meus filmes não têm fim, continuam... a viver, a lutar” (FINA, 1995, p.49).

Por este ângulo, o cineasta Flora Gomes dá visibilidade a um continente Africano múltiplo, no qual as crianças, os jovens, as pessoas não são

apresentadas como pobres coitados, nem aidéticos, que necessitam serem salvos ou que são oprimidos ou opressores. Pelo contrário, apresenta-nos um povo feliz, que busca, procura ser dono das suas vidas, seja através da luta de libertação do colonialismo ou da luta diária por trabalho, comida, saúde, felicidade, paz; seja através da negociação com a tradição ou da migração; seja ainda através da desconstrução de estereótipos, contribuindo para a construção da África contemporânea coletiva e plural, assim Flora Gomes nos expõe suas marcas autorais, por meio de um cinema com linguagem própria, luz própria, desenhando seu estilo na história contemporânea do cinema.

## REFERÊNCIAS

- BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África I**. 2.ed.rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212. [versão *on line*].
- BERNADET, Jean-Claude. **O autor no cinema: a política dos autores**: França, Brasil anos 50 e 60. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORGES, Manuela. Educação e gênero: assimetrias e discriminação na escolarização feminina em Bissau. In: MATA, Inocência; PADILHA, Laura Cavalcante (Org.). **A mulher em África**. Lisboa: Edições Colibri, 2007, p.73-88.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras das artes: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOUGHEDIR, Ferid. O cinema africano e a ideologia: tendências e evolução. In: \_\_\_\_\_. **Cinema no mundo: indústria, política e mercado**: África. São Paulo: Escrituras, 2007, p.37-56.
- BUSCOMBE, Edward. Ideias de autoria. In: \_\_\_\_\_. **Teoria contemporânea do cinema**. v.I. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005, p.281-294.
- DIAWARA, Manthia; DIAKHATÉ, Lydie. **Cinema africano**: novas estéticas e políticas. Lisboa: Sextante, 2011.
- DIAWARA, Manthia. FESPACO: o cinema africano em Ouagadougou. In: \_\_\_\_\_. **Cinema africano**: novas estéticas e políticas. Lisboa: Sextante, 2011, p. 19-52.
- FINA, Cristina. Entrevista com Flora Gomes. In: \_\_\_\_\_. **Cinemas de África – Catálogo**. Lisboa: Cinemateca Portuguesa; Culturgest, 1995, p.44-49.
- GOMES, Flora (dir.). **Mortu nega (Morte negada)**. [Filme]. Direção de Flora Gomes, produção Instituto Nacional de Cinema da Guiné-Bissau: Guiné-Bissau, 1988, DVD.
- GOMES, Flora (dir.); SOUSA, Paulo de (prod.). **Udju azul di Yonta (Olhos azuis de Yonta)**. [Filme]. Direção de Flora Gomes, produção executiva de Paulo de Sousa. Bissau, Vermedia, com co-produção de Arco-Íris (Guiné-Bissau), Euro Creation Production (Paris), 1992, DVD.
- GOMES, Flora (dir.); GALLEPE, Jean-Pierre (prod.). **Po di sangui (Pau de sangue)**. [Filme]. Direção de Flora Gomes. Produção de Arco Íris, SP Filmes, Films Sans Frontières e Cinetelfilm. Roteiro: Flora Gomes e Anita Fernandez. Guiné-Bissau, Portugal, França e Tunísia. 1996, DVD.
- GOMES, Flora (dir.); TELES, Luís Galvão; THILTGES, Jani & ZEITOUN, Serge (prod.). **Nha fala (Minha fala)**. [Filme]. Direção de Flora Gomes, produção de Luís Galvão Teles, Jani Thiltges, Serge Zeitoun. Roteiro: Flora Gomes. Luxemburgo, Fado Filmes - Portugal, Les Films de Mai -França, Samsa Films, 2002, DVD.
- GOMES, Flora (dir.); ARTEMARE, François (prod.); MAYER, Maria João (prod.). **Republica di Mininus (República de Meninos)**. [Filme]. Direção de Flora Gomes. Roteiro: Flora Gomes, Franck Moissnard. Les films de l'Après-Midi; Filmes do Tejo. Guiné-Bissau, Moçambique, França e Portugal. 2011, DVD.
- MURPHY, David; WILLIAMS, Patrick. **Postcolonial african cinema: ten directors**. Manchester and New York: Manchester University Press, 2007.

NUNES, Roni. *Entrevista a Flora Gomes, o realizador de "República di Mininus"*. Disponível em: < <http://www.c7nema.net/entrevista/item/38976-entrevista-a-flora-gomes,-o-realizador-de-republica-di-mininus-estreia-maio.html>>. Acessado em: 10 mar. 2015.

RIESCO, Beatriz Leal. A caminho de um amadurecimento na utilização da música no cinema africano: Sembene, Sissako e Sené Absa. In: BAMBÁ, Mahomed; MELEIRO, Alessandra (orgs). **Filmes da África e da diáspora: objetos de discursos**. Salvador: EDUFBA, 2012. p.101-128.

SEMEDO, Odete Costa. Guiné-Bissau, Mulheres e Letras. Vozes femininas... por detrás dos escritos. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DAS LITERATURAS AFRICANAS – PENSANDO ÁFRICA: CRÍTICA, PESQUISA E ENSINO, 3, 2007. Rio de Janeiro: UFRJ, UFF e Fundação Biblioteca Nacional, 2007.

TAVARES, Mirian. Cartografias do desejo: a cidade como o espaço do outro (e alguns apontamentos sobre a cidade no cinema moçambicano). **Revista Internacional em Língua Portuguesa**. n.23, 2010, p.101-106.

TAVARES, Mirian. Cinema africano: um possível, e necessário, olhar. **Revista Contemporânea/POSCOM**. v.11, n.03, set-dez 2013, p.464-470.

THIONG'O, Ngugi Wa. A descolonização da mente é um pré-requisito para a prática criativa do cinema africano?. In: MELEIRO, Alessandra (Org.). **Cinema no mundo: indústria, política e mercado: África**. São Paulo: Escrituras, 2007, p.27-32.

TRUFFAUT, François. *Une certaine tendance du cinéma français*. **Cahiers du cinéma**.v.6, 31 jan. 1954.

VIANNA, Antonio Monniz. "Fellini". **Filme Cultura**. n.13, 1969, p.3-18.



**GT**

**COMUNICAÇÃO, DESIGN E VIDA URBANA**

## LEITURA ACESSÍVEL E SUSTENTÁVEL: INCLUSÃO DE DEFICIENTES VISUAIS E O PROJETO PONTO A PONTO

Diego Normandi Maciel Dutra<sup>1</sup>

Comunicação, Design e Vida Urbana

### RESUMO

Bonsiepe defende que o discurso do Design permeia a teoria e a prática desse campo. Rafael Cardoso apresenta as questões do Design como integrantes de um sistema complexo, no qual as partes integrantes estão intimamente conectadas e não podem ser questionadas individualmente. Nesse mesmo sentido, Adryan Forty apresenta as práticas do design como reflexo dos interesses da indústria, do mercado e do sistema capitalista. Nesse contexto, o Design pode se encontrar como mais um dos componentes para a continuação do atual modelo de consumo capitalista ou como entidade atuante na mudança para uma sociedade mais justa e sustentável. Algumas das questões que se apresentam hoje são a inclusão de pessoas com necessidades especiais e o melhor aproveitamento dos resíduos sólidos. Um projeto de 1994, chamado Ponto a Ponto, de Sílvia Valentini, aborda essas duas temáticas, utilizando papéis de grande gramatura já impressas e descartadas para a impressão de material em braille. Esse artigo traz o assunto à tona como uma solução de design eficiente, ecológica e socialmente responsável.

**Palavras-chave:** Acessibilidade. Deficiência visual. Braille. Ponto a ponto. Design.

153

### INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de pesquisa que, com o incentivo das agências CAPES e CNPq, discute sobre acessibilidade de pessoas com deficiência visual grave em salas de cinema, no que envolve toda a complexidade dessa experiência – desde a divulgação de filmes, compra de ingressos, tradução de conteúdo audiovisual para linguagem sonora etc. Neste artigo, entretanto, fazemos um recorte sobre estratégias de sustentabilidade e inclusão por meio da técnica de impressão em braille, sob um olhar do discurso do design e em torno da complexidade que envolve o tema.

Partimos do pressuposto de que para se concretizar estratégias que objetivem a inclusão de deficientes visuais em contextos que se utilizem da visão

---

<sup>1</sup>Mestrando em Arquitetura e Design, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – Fauusp, São Paulo/SP.E-mail: diegonmd@gmail.com

como forma de apropriação de conteúdo é necessária uma abordagem complexa, com componentes inter e transdisciplinares. Não nos deteremos, contudo, a uma epistemologia do termo complexidade. Aqui, entendemos o vocábulo como “... um sistema composto de muitos elementos, camadas e estruturas, cujas inter-relações condicionam e redefinem continuamente o funcionamento do todo” (CARDOSO, 2012, p.24). Dessa forma, a inserção do designer, entendido como profissional e projetista multidisciplinar, é compreendida como forma de contribuir com soluções melhores e mais eficientes.

Em discurso na Escola de Desenho Industrial - ESDI, no ano de 1977 no Rio de Janeiro, Aloísio Magalhães indaga sobre o que o Desenho Industrial pode fazer pelo país. Quase quarenta anos mais tarde, a resposta ainda não se apresenta com clareza. Ao contrário, o designer brasileiro parece ainda não ter assumido seu posto no desenvolvimento estratégico do Brasil, bem como o Design, que ainda é visto como adjetivo ligado a questões de beleza e valor de consumo. Contudo, o design brasileiro não se encontra estacionado e tem dado passos importantes rumo ao reconhecimento de seu papel estratégico.

154

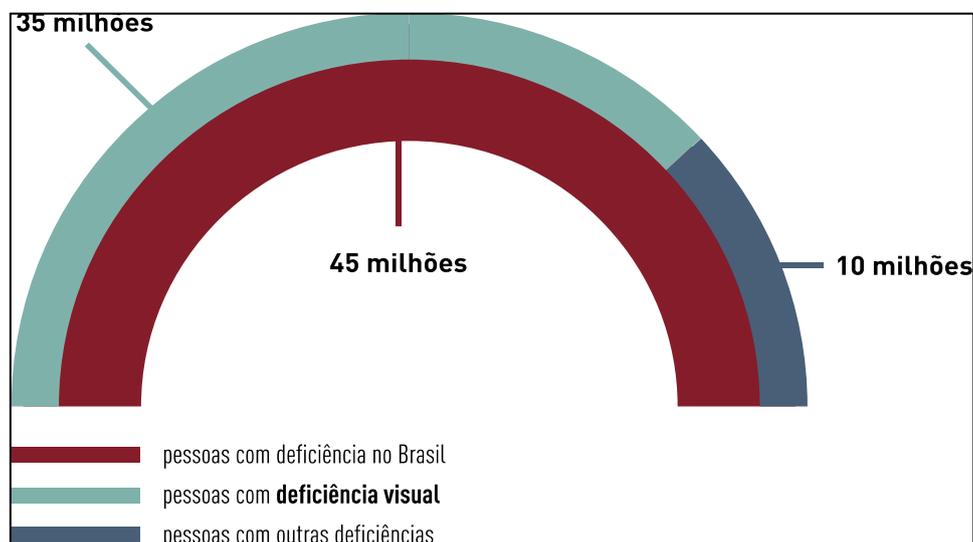
Neste artigo, apresentamos como importante referência o projeto Ponto a Ponto que, por meio de uma estratégia sustentável - o reaproveitamento de papel de larga gramatura -, permitiu a interação e a comunicação entre indivíduos com deficiência visual que se encontravam à margem da interação social habitual.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO**

Cerca de seis milhões de brasileiros (Gráfico 1) vivem com algum tipo de deficiência visual grave, que tem acesso limitado a espaços de convívio público, bem como às informações/conteúdos culturais, educacionais ou mesmo meramente informativos, como sinalização urbana ou embalagens de produtos em supermercados. Legislações voltadas a inclusão de pessoas com deficiência física já foram criadas, mas não têm demonstrado eficiência suficiente para contornar a situação. O Decreto 5.296, de dezembro de 2004, por exemplo, estabelece critérios básicos para promoção de acessibilidade a pessoas com

deficiência. Contudo, opções de lazer, trabalho, educação, informação e cultura ainda não são oferecidas a contento.

**Gráfico 1:** Pessoas com Deficiência no Brasil (Criado pelo autor)



Fonte: IBGE, 2010.

As mídias digitais e impressas ganharam, nos últimos anos - sobretudo as digitais, cada vez mais espaço e na vida social e tem se apresentado como instrumentos fundamentais de interação e convívio do grande público. Para indivíduos que não dispõem de boas condições de visão, todas essas vantagens, tais como matérias jornalísticas, serviços públicos *online*, localização no espaço, e a própria comunicação se apresentam como verdadeiros obstáculos.

155

Para contornar este problema, foram e são desenvolvidas Tecnologias Assistivas (TA) que tem possibilitado o acesso de deficientes visuais a conteúdos digitais e impressos. Um exemplo de destaque é o braille.

Não é difícil perceber que imensa parte do material impresso no Brasil não dispõe de tradução para o braille, o que impossibilita a independência de pessoas com deficiência visual grave no tocante à assimilação de material com apelo visual, sejam revistas, jornais, cartas, bulas de remédio etc.. Um projeto de 1994 chamado Ponto a Ponto, no entanto, foi pioneiro na disponibilização de uma forma de interação entre cidadãos com aquele tipo de deficiência, possibilitando a estas pessoas a troca de experiências das mais diversas, a aproximação de indivíduos localizados geograficamente distantes e o surgimento de novas amizades e amores.

## ACESSIBILIDADE E DEFICIÊNCIA VISUAL

No Brasil, existe uma considerável faixa de população que se encontra excluída do consumo de informação, educação e cultura através de meios de comunicação e recursos visuais. A esses cidadãos são omitidos direitos primários como acesso à informação, experiências de interação global com a sociedade e de massiva quantidade de produção cultural, que valoriza a visão como sentido, o que impõe à sociedade, portanto, o desafio de desenvolver condições que permitam aos cidadãos que não enxergam o efetivo direito à cultura e à informação.

No Brasil, a NBR9050, atualizada em 2004, define acessibilidade como “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”.

Os critérios de definição de acessibilidade, no entanto, são relativos. Afirmar que algo é acessível baseia-se em parâmetros de uso por determinado usuário, e em determinada situação. Assim, o que é acessível a um público específico, pode não ser para outro; ou pode se qualificar como acessível em determinada situação, e não em outra. Para Bins Ely (2004) *apud* Baptista (2011), a acessibilidade só pode ser alcançada caso os elementos que impedem a percepção, a cognição, a circulação por indivíduos - incluídos barreiras sociais e psicológicas – sejam identificados e contornados. Dentre as conclusões de Baptista encontram-se: [1] uma abordagem sistêmica é um caminho possível para a compreensão do indivíduo e avaliação da acessibilidade; [2] é possível oportunidades semelhantes mesmo a indivíduos com habilidades diferentes; [3] deve-se buscar independência e autonomia dos indivíduos, assumindo-se impossibilidades casuais. Ubierna (2011) defende acessibilidade como algo que deve ser buscado por meio de uma abordagem integral, tratando o tema como algo transdisciplinar, o que vem de encontro ao nosso pensamento, na medida em que acreditamos solucionar problemas a partir de um estudo complexo. Nesse contexto, entendemos que a questão envolve fatores separados, mas dependentes entre si. Dessa forma, se todos os componentes que cercam o problema não forem questionados, estudados e integrados à solução, corre-se

o risco da proposta de um projeto que mesmo que atenda à maioria das necessidades, tenderá a ser frágil ou inútil.

## **ESCRITA BRAILLE**

### *Breve histórico*

Desde o século XVIII, se a sociedade tenta incluir pessoas com deficiência visual no convívio social por meio de uma educação especial. Valentin Haüy (1745-1822) fundou em Paris, no ano de 1784 a primeira escola destinada à educação e preparação profissional de cegos. Nessa escola, se buscava possibilitar a leitura de textos escritos por meio de letras em alto-relevo. A técnica, no entanto, não apresentava muita eficiência e somente após 1830 que Luís Braille aperfeiçoou técnica criada para princípios militares, de Carlos Barbier (BAPTISTA, 2000). Este era capitão de artilharia, e seus conhecimentos de matemática e coordenadas o influenciaram a criar uma escrita baseada nesses princípios, e mais tarde, a desenvolver linguagem escrita que pudesse ser codificada e decodificada na escuridão total, chamada “Sonografia de Barbier”. Mais tarde, o criador se deu conta de que sua criação poderia ser de grande serventia a portadores de deficiência visual, assim, em 1821, o capitão levou sua técnica para a escola de Haüy, onde, entretanto, não foi bem aproveitada. Na verdade, Braille conduziu algumas modificações na escrita de Barbier e, por volta de 1825, concluiu o sistema que mais tarde veio a se chamar Braille.

157

### *O sistema Braille*

Luís Braille ficou cego ainda muito jovem, enquanto brincava na oficina de seu pai. De família humilde e muito cuidadosa, a cegueira não o impediu de ter uma vida ativa e rica de aprendizado. Foi um dos alunos da escola de Häuy, a Instituição Real de Jovens Cegos, onde ingressou em 1819. Foi aí, também, que teve acesso ao sistema de Barbier e o transformou no sistema braille que conhecemos hoje. De fato, parece muito apropriado a um cego o trabalho de desenvolver um sistema capaz de possibilitar a leitura para indivíduos com sua

mesma deficiência. Ainda assim, a primeira versão apresentada sofreu diversas modificações e aprimoramentos e, portanto, apresenta diferenças do alfabeto tátil que é utilizado atualmente.

Hoje, o Sistema Braille é constituído por 63 sinais, em uma combinação de seis pontos que se agrupam em duas filas verticais e justapostas de três pontos cada. Estes sinais não podem ultrapassar certa dimensão, que corresponde ao tamanho aproximado da polpa do dedo. Para a leitura de qualquer letra ou sinal braille o dedo precisa pressionar toda aquela área de uma só vez, não havendo a necessidade de percorrer o espaço para cima ou para baixo. O princípio é que se percorra a linha escrita apenas na horizontal. A leitura pode se dar com ambas as mãos.

**Figura 1:** Sistema Braille

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
â	ê		ô	@	à		û	õ	w
,	;	:	/	?	!	=	"	*	'
í	ã	ó	Sinal de número	-	-	Sinal de letra maiúscula	'		

Fonte: professora-diva-libras.blogspot.com.br. Acesso em jul.2014.

## DISCURSO DO DESIGN E SOCIEDADE

Em seu livro “Objetos de Desejo”, Adrian Forty (2007) apresenta discussão pertinente a respeito do estudo e da aplicação do Design. Segundo o autor, o Design tem sido ligado a questões de beleza, forma, como se fosse uma atividade “puramente artística”, o que o tornaria algo fútil e “mero apêndice cultural”. Para Gui Bonsiepe (2011) o termo Design passou a ter significado “multiuso”. De fato, virou adjetivo para atribuir valor a marcas. Philip Agre (2000), citado por Krippendorf (2000), prefere dizer que o Design saiu do domínio restrito do designer e contaminou a sociedade, se apresentando como um conceito de estilo de vida.

O design se distanciou cada vez mais da ideia de ‘solução inteligente de problemas’ e se aproximou do efêmero, da moda, do obsoletismo rápido (...) da glamourização do mundo dos objetos (BONSIEPE, 2011, p.18). Para o autor, o discurso do designer guiou-se para objetivos supérfluos, que ajudaram a criar uma “casca de coco”, na qual se solidificou a superfície, mas que em nada contribuiu com o conteúdo – oco por dentro (Figura 1). Seria necessário ao discurso do design (ao qual aliamos teoria e práticas projetuais) o desenvolvimento de soluções para problemas reais na sociedade, que não descartam assuntos relacionados a questões simbólicas, mas que tem como núcleo a solidificação de suas características projetuais inter, multi e transdisciplinares.

159

Figura 2: Design “oco”



Ao mesmo tempo, não permitir a conexão entre Design e mercado, retira dele sua natureza primária que desempenhou na evolução da indústria. No entanto, podemos considerar dois sentidos para o termo. O primeiro, de fato, é relacionado a critérios de semântica, como aparência, conformidade visual, agradabilidade, harmonia etc; o segundo está associado ao conjunto de parâmetros e recomendações para a elaboração de um produto, ou ambiente e serviço essenciais.

Outra conexão importante que se faz com as ideias de Forty (2007) é a relação que o design tem com a sociedade. Não se pode desvincular a produção de produtos, sem apoiar-se nas mudanças sociais, políticas e econômicas do entorno onde tais artefatos são inseridos. “Todo produto, para ter êxito, deve incorporar as ideias que o tornarão comercializável, e a tarefa específica do design é provocar a conjunção entre essas ideias e os meios disponíveis de produção”(Forty, 2007, p.16). Krippendorf aponta que durante sua evolução, o design migrou o foco da criação de artefatos para o pensamento relacionado intrinsecamente ao convívio social, no que definiu como “*Human-Centered Design*”, que traduziremos como design centrado no humano (KRIPPENDORF, 2000). Essa filosofia é endossada por Sato (2000), que a segmenta em três grandes áreas: *Human Science*, Ciências Sociais e Tecnologia.

Gui Bonsiepe (2011) compactua com o pensamento de Forty. Ele afirma que o cerne do trabalho do designer é buscar o equilíbrio entre o que chama de aspectos semânticos e aspectos técnicos. “Os designers têm a tarefa de reconciliar essas duas polaridades, projetando a forma dos produtos como resultado da interação com o processo sociotécnico” RICCINI (2005) *apud* BONSIPE (2011).

Consideramos, assim, que uma abordagem fundamentada no discurso do Design, por meio da elaboração de pesquisas e propostas de produtos e serviços poderão contribuir com a superação ou mitigação das limitações e situações de exclusão de cidadãos com deficiência visual, bem como com a valorização de estratégias de produção e consumo sustentáveis.

## **DESIGN UNIVERSAL**

O Center for Universal Design, nos EUA, define Desenho Universal como “o projeto de produtos e ambientes aptos para o uso do maior número de pessoas sem necessidade de adaptações nem de um projeto especializado” (MACE et alli apud BAPTISTA, 2011, p.64). Caberia a esse conjunto de recomendações atender a sete parâmetros básicos para sua avaliação: uso equitativo, uso flexível, uso simples e intuitivo, informação percebível, tolerância ao erro, mínimo esforço físico e espaços e dimensões adequadas para aproximação e uso.

Fenney (2002) não acredita que, na prática, os parâmetros estabelecidos pelo Desenho Universal sejam completamente aplicáveis, preferindo usar o termo Design Inclusivo, voltado para o desenvolvimento de produtos e ambientes que, mesmo sem adaptações especiais de qualquer natureza, são de fácil utilização pela comunidade geral, ao disponibilizar um mínimo de instrução e treinamento. Ao mesmo passo, visam contribuir e evitar o mau uso, mediante recursos especiais, por grupos que não apresentam determinadas habilidades.

Melo e Baranauskas (2005) defendem argumento semelhante ao de Fenney, afirmando que apesar de existir ceticismo em relação às reais aplicações de recomendações do Design Universal, tais princípios podem, pelo menos, servir de norteadores dos processos de desenvolvimento e avaliação de objetos e serviços de design.

## **PROJETO PONTO A PONTO**

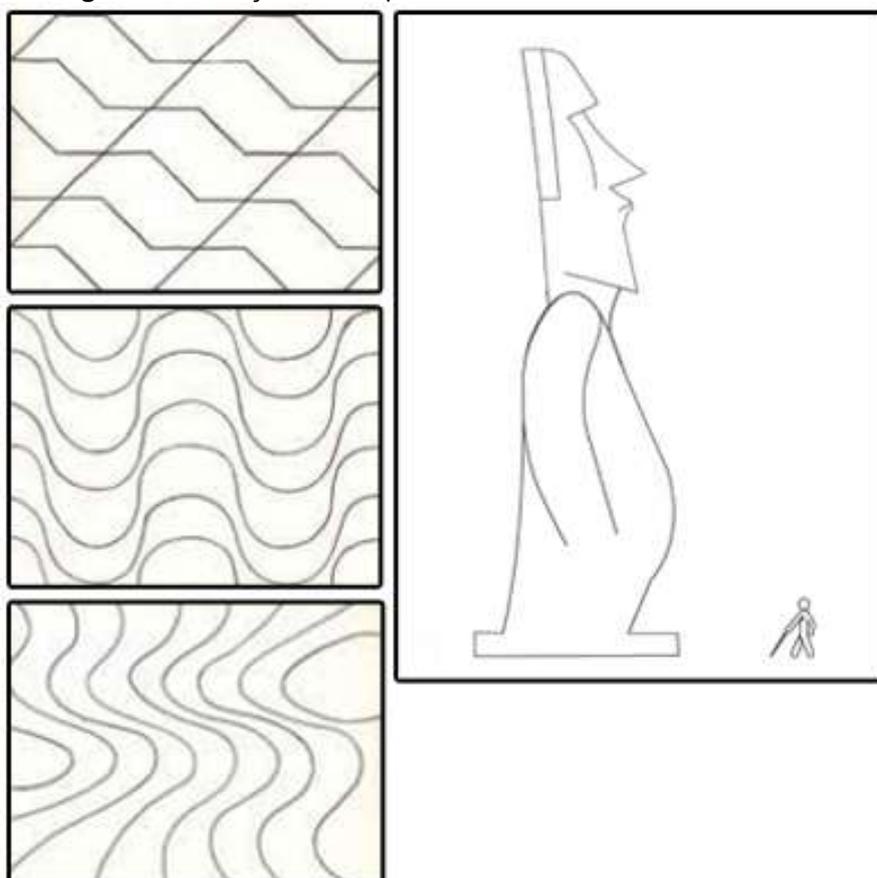
O projeto inovador, fruto de trabalho voluntário de Sílvia Valentini (VALENTINI, 2012), nasceu em 1994, voltado a pessoas com deficiência visual grave. Inspirada pelo seu trabalho em bibliotecas de livros para cegas e pelo contato direto com esse público, a artista plástica e paisagista coletou endereços de indivíduos que demonstravam interesse em se corresponder em braille. Assim, essas pessoas trocavam correspondências, experiências, tinham a oportunidade de criar uma relação de convívio social interessante - que gerou muitas novas amizades e até casamentos - e, claro, de aprimorar sua prática

com a escrita em braille. As cartas eram enviadas via Correios e não geravam ônus aos usuários, pois bastava a inscrição “cecograma” para isentar o envio de qualquer taxa. Dentre os participantes, se encontravam pessoas dos 8 aos 87 anos, que conversavam entre si em diversos idiomas.

Toda a correspondência gerada dentro do projeto foi elaborada a partir de papéis de larga gramatura reaproveitados de catálogos sem uso, relatórios de empresas, e de toda espécie de folhas já impressas que apresentassem condição de receber a impressão em braille. Como o público-alvo do projeto eram cegos, não havia problema algum com a reutilização de papéis já impressos, já que o que importava era o conteúdo em braille.

A partir de 1995, o projeto passa a ter inscrições de pessoas com dupla deficiência - surdocegos, para quem Valentini passou a traduzir para o braille artigos de jornais e revistas. Era a semente de um novo projeto, o Boletim Ponto a Ponto, que continuou a ser produzido com papel reaproveitado.

**Figura 3:** Ilustrações táteis publicadas no ‘Boletim Ponto a Ponto’



À esquerda, padrões de calçadas conhecidas. De Cima para baixo, São Paulo, Rio de Janeiro e Tel-Aviv; à direita, Ilha de Páscoa (Chile). Fonte: Valentini, 2012.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo não buscou avaliar estratégias de inclusão ou sustentabilidade, mas apresentar uma visão possível sobre as questões, identificando um projeto relevante para a solução de dois problemas em conjunto, acessibilidade e reaproveitamento de resíduos. Buscamos, também, abordar questões de acessibilidade a partir do discurso do Design, justificando a necessidade de um olhar complexo e holístico. Exaltamos o sucesso de um projeto que, a partir da iniciativa de uma única pessoa beneficiou centenas de indivíduos que, possivelmente, estavam à margem das discussões e do convívio sociais. Acreditamos que mais soluções como estas são possíveis e devem ser incentivadas pelos governos e pela sociedade organizada. O Design e sua visão multi e transdisciplinar pode ser uma entidade decisiva para a construção de uma sociedade mais justa, e socialmente e ambientalmente responsáveis.

163

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2004, p.97.
- BAPTISTA, Arthur H. N. Critérios para uma teoria da acessibilidade efetiva In: MONT´ALVÃO, Cláudia; VILAROUÇO (Orgs.) **Um novo olhar para o projeto**. Teresópolis, RJ: 2AB, 2011, p. 47-60.
- BAPTISTA, José Antônio L. S. **A invenção do braille e a sua importância na vida dos cegos**. São Paulo: Gráfica 2000, 2000.
- BONSIEPE, Gui. **Design, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Portaria nº 188.
- BRASIL. **Decreto N° 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis no 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. D.O.U., 3 dez. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 9 jul. 2013.
- CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- FENNEY, R. The ergonomics approach to Inclusive Design 'are the needs of disabled and non-disabled people different? CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ERGONOMIA, 7; CONGRESSO BRASILEIRO DE ERGONOMIA, 12; SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ACESSIBILIDADE INTEGRAL, 1. 2002, Recife. **Anais...** ABERGO 2002. Recife: ABERGO, 2002. CD-ROM.
- FORTY, Adrian. **Objetos de Desejo: design e sociedade desde 1750**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

KRIPPENDORFF, Klaus. Propositions of Human-centeredness: A Philosophy for Design. In: DURLING, David; FRIEDMAN, Ken (Orgs.). **Doctoral Education in Design: Foundations for the Future**. Staffordshire (UK): Staffordshire University Press, 2000.

SATO, Keiichi. Constructing Knowledge of Design, part 1: understanding concepts in design research. In: DURLING, David; FRIEDMAN, Ken (Orgs.). **Doctoral Education in Design: Foundations for the Future**. Staffordshire (UK): Staffordshire University Press, 2000.

VALENTINI, Sílvia M. R. **Os sentidos da paisagem**. 2012. São Paulo. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Realização



Apoio





## MIDIATIZAÇÃO E O SUJEITO PÓS-MODERNO: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE

Marília Graziella Oliveira da Silva<sup>1</sup>

Comunicação, design e vida urbana

### RESUMO

A pós-modernidade é compreendida na Sociologia como o período histórico que caracterizou a sociedade e a cultura logo após o final da Segunda Guerra Mundial. Esta etapa foi marcada por importantes mudanças nas identidades sociais tais como eram definidas ou por, simplesmente, um surto de crises identitárias, como definiu Stuart Hall (2000). Este artigo tem como objetivo descrever os pressupostos teóricos acerca da identidade, contextualizando e caracterizando o sujeito pós-moderno, especialmente diante dos processos decorrentes da midiatização da sociedade. Para tanto, adotaremos a metodologia bibliográfica e conceitual, de natureza qualitativa.

**Palavras-chave:** Midiatização. Identidade. Globalização. Sujeito. Pós-modernidade.

165

### INTRODUÇÃO

Quando respondemos questionamentos sobre quem somos, o que fazemos, onde nascemos ou qual idioma falamos, estamos diretamente ou indiretamente expondo a nossa autopercepção de identidade. Desde o momento do nosso nascimento, estamos inseridos em um meio e nos apropriamos de suas características sociais, econômicas, ambientais e culturais para dar início a nossa construção como sujeitos. Imersos numa sociedade pós-moderna cada vez mais marcada por influências midiáticas, globais, tecnológicas e virtuais, nos vemos diante de várias possibilidades identitárias, numa hibridização constante.

Para melhor compreender as mudanças ocorridas na identidade do sujeito ao longo da história, iniciaremos este artigo com um breve diálogo entre pesquisadores de áreas como Antropologia e Sociologia a respeito da identidade, seja ela coletiva ou individual, dando ênfase às três concepções de sujeitos desenvolvidas por Stuart Hall: sujeito *do Iluminismo*, **Sociológico** e

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós Graduação em Estudos da Mídia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN. E-mail: marilliagraziella@gmail.com.

**Pós-moderno.** Em seguida, destacaremos como a midiatização contribui para o caráter cambiante das identidades pós-modernas, partindo de pressupostos teóricos que abarcam especialmente a globalização e a ambiência da Internet. Nosso aporte teórico contará com autores como Castells (1999), Hall (2000), Bauman (2005), Sodré (2002) e Hjarvard (2012).

É essencial destacarmos que, neste trabalho, não vamos nos ater a como se deu, historicamente, a formação da chamada pós-modernidade nem suas nomenclaturas possíveis no campo acadêmico. Da mesma forma, não vamos explorar as críticas, positivas ou negativas, dos autores acerca deste período. Aqui, ela será tratada como algo que existe – período histórico que caracterizou a sociedade e a cultura logo após o final da Segunda Guerra Mundial – e que representa o início de um novo contexto. Por conseguinte, também deixamos claro que, como nosso intuito é alcançar a maturidade conceitual em relação aos objetos teóricos, optamos por afastar a empiria neste contexto. Utilizamos, assim, a metodologia da pesquisa bibliográfica. De acordo com Marconi e Lakatos (2006), o aprofundamento bibliográfico é um procedimento sistemático, reflexivo e interpretativo, controlado e crítico, que permite ao investigador encontrar novos pensamentos situados em diversas áreas.

166

## **IDENTIDADE: ETIMOLOGIA E CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO TERMO**

A palavra identidade, no dicionário, pode estar associada à qualidade do que é idêntico ou à consciência que uma pessoa tem de si mesma. Originalmente do latim *identitas*, ela se refere ao conjunto de características e traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade, diferenciando o sujeito ou a coletividade diante dos demais. Essa identidade também pode estar relacionada à localidade (na Índia, por exemplo, faz parte da identidade do lugar os casamentos arranjados), a um grupo étnico (faz parte de algumas tribos indígenas, por exemplo, a realização de cerimônias e rituais com danças e músicas), ou ao gênero (a maternidade está sempre, ou quase sempre, atrelada à identidade da mulher). O uso do termo identidade passeia por complexidades e inconsistências e, por isso, fazemos das palavras de Hall (2000, p. 8) as nossas: “como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações

conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas”.

Apesar desta diversidade teórica, é fácil concordar que, a partir de uma perspectiva sociológica, toda identidade é construída (CASTELLS, 1999), formada ao longo do tempo e não algo inato, imbricado na consciência desde o momento do nosso nascimento (HALL, 2000).

Sob abordagem coletiva, Castells (1999) compreende identidade como a fonte de significado e experiência de um povo ou processo de construção de significado com base em um ou mais atributos culturais, o(s) qual(quais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Ainda de acordo com o autor, existem três formas e origens de construção da identidade: a **legitimadora**, introduzida pelos dominantes para expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; a de **resistência**, criada por atores sociais contrários a dominação atual, desenvolvendo resistências com princípios diferentes ou opostos a sociedade em que se insere; e a identidade de **projeto**, que surge quando os atores sociais, usando de qualquer dispositivo cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade para redefinir sua situação na sociedade. Identidades que começam como **resistência** podem resultar em **projetos** ou em **legitimadoras**. Essa dinâmica demonstra que nenhuma identidade pode constituir uma essência e nenhuma delas encerra por si só algum valor se estiver longe do seu contexto histórico.

Além do caráter coletivo, a identidade também está ligada à consciência que uma pessoa tem dela própria, o que a torna simplesmente diferente das outras. Nesta perspectiva, por mais que determinados traços sejam hereditários ou genéticos, o meio em que vive o sujeito exerce influência direta na construção da sua identidade, associando-a a algo próprio, uma realidade interior que está por trás de atitudes e comportamentos.

Hall (2000) distingue três concepções de identidade, distribuídas em sujeitos ao longo da história: o **Sujeito do Iluminismo**, o **Sujeito Sociológico** e o **Sujeito Pós-Moderno**. O primeiro, expressa uma visão mais centrada e unificada, dotada das capacidades de razão, de consciência e de ação, que quase não mudam no decorrer dos anos. É uma concepção individualista do sujeito e de sua identidade, porque, de certa forma, ele acabava acreditando majoritariamente no seu próprio “eu” e excluindo as pessoas de sua convivência.

No iluminismo, a cultura “significava aqueles apegos regressivos que nos impediam de ingressar em nossa cidadania do mundo (...) nossa ligação sentimental a um lugar, nostalgia pela tradição, preferência pela tribo, referência pela hierarquia” (EAGLETON, 2000, p.48). Para o sujeito do iluminismo, as relações sociais levavam ao apego emocional que, por sua vez, atrapalhava a maturidade intelectual.

Com o desenvolvimento das sociedades modernas, que implica nas estruturas do estado-nação, das grandes massas e da democracia, surge o **Sujeito Sociológico**, que diz respeito àquele que refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, ou seja, ele necessitava das pessoas para evoluir. De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada pela interação entre o “eu” e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior, mas que é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais externos e as identidades que esses mundos oferecem. Nesta concepção, a identidade é o que “costura o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2000, p. 12).

168

Por último, o **Sujeito Pós-Moderno** surge exatamente para descaracterizar essa ideia de identidade estável e unificada da modernidade. Ele não tem uma identidade fixa e única, e sim várias identidades fragmentadas ao longo da vida. Com as influências de todas as partes, de todas as culturas, o sujeito se depara com inúmeras e cambiantes identidades. Existe, agora, um sujeito plural e heterogêneo:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 1987).

Para Hall (2000, p.13), “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”.

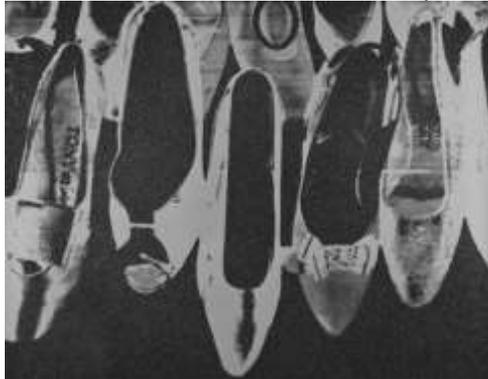
Com o intuito de evidenciar a passagem para a pós-modernidade, Jameson (1997) faz uma analogia entre duas obras célebres: **Um par de botas**

(1886), de Vicent Van Gogh, e ***Diamond dust shoes***(1980), de Andy Warhol. A pintura de Van Goghé modernista, representa um universo pautado na miséria agrícola e na pobreza rural do homem trabalhador oprimido. A explosão de cores (típica de Van Gogh) entra em contradição com o mundo sombrio interpretado. Enquanto a obra de Warhol, pós-modernista, segundo Jameson (1997), retrata a mercantilização através de uma coleção de objetos (os sapatos) sem vida que não possuem um referencial histórico concreto, com falta de profundidade e de dimensão. Na obra original, as cores são preto e branco.

**Figura 1:** O par de botas, de Van Gogh<sup>2</sup>



**Figura 2:** *Diamond dust shoes*, de Andy Warhol<sup>3</sup>



A partir da concepção de sujeito pós-moderno, entendemos que a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma ilusão. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma variedade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos

<sup>2</sup> Fonte: <http://arpose.blogspot.com.br/2013/01/heidegger-sobre-um-quadro-de-van-gogh.html>.

<sup>3</sup> Fonte: <http://culturalstudiesnow.blogspot.com.br/2011/05/fredric-jameson-postmodernism.html>.

identificar, ainda que temporariamente. Na pós-modernidade, a interpretação da vida não se baseia em conceitos homogêneos, ela é fragmentada, hedonista e vive em um contexto coletivo. “No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 33).

Maffesoli (2005) complementa que a maneira pela qual o sujeito se interpreta na sociedade é reconfigurada neste período pós-moderno. Ele aponta as “representações separadas” se referindo às múltiplas identificações que uma pessoa alterna em seu cotidiano. Por conseguinte, hoje, não é difícil observar a fragilidade da noção de identidade como padrão de personalidade e comportamento único e estável. Para Mazzocato (2010), a identidade na sociedade em rede<sup>4</sup>:

(...) forma-se com a relação entre a matéria-prima que há no mundo e o processamento dessa matéria-prima pelos atores sociais coletivos. Os atores sociais absorvem as referências que têm a sua volta e as influências externas, e realizam escolhas baseadas em direcionamentos de vida, de gostos e de necessidades. Esse processo não é único e nem finito, a referência que possui um significado suficientemente forte para definir a identidade de alguém em uma determinada época pode não ter mais a mesma força depois de um tempo. (MAZZOCATO, 2010, p.3).

170

“Seu cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, árabicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro” (BAUMAN, 2005, p.33). Estes são dizeres de um cartaz espalhado pelas ruas de Berlim, na Alemanha, que ridicularizava a lealdade às estruturas incapazes de conter as verdadeiras realidades do mundo.

Mesmo com as singularidades nas conceituações dos autores que trabalham em torno da identidade, a ideia de que ela, na perspectiva do sujeito pós-moderno, está sempre em andamento, inacabada, é praticamente um consenso. “Ela permanece incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada” (HALL, 2000, p.38), “os experimentos jamais terminam. Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas,

---

<sup>4</sup>Nosso mundo, e nossa vida, vêm sendo moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade. A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede.” (CASTELLS, 1999, p.17)

estão na esquina esperando que você as escolha” (BAUMAN, 2005, p.91), aliás, quanto mais existe o câmbio entre local e global, “mais os indivíduos vêm-se forçados a negociar opções por estilos de vida em meio a uma série de possibilidades” (GIDDENS, 1977 *apud* CASTELLS, 1999, p.27).

Notamos que, ao longo da sua vida, o homem se apropria, em seu cotidiano e em sua convivência social, de uma mistura cada vez maior de características. Só que, de forma geral, nada causou tanto efeito nesta diversidade identitária como o processo da globalização.

### *O papel da globalização*

Diante das importantes mudanças iniciadas no século XX, onde a informação passou a ser um bem de valor juntamente com a tecnologia, a globalização emergiu como um fenômeno alterador de processos culturais, além dos econômicos, políticos e sociais que se têm conhecimento hoje. Apesar da amplificação dos processos globais ao longo dos anos, ainda existe um esforço coletivo de autores para a sua conceituação e entendimento. Prado (2000) diz que a ideia de globalização começou a ser usada na década de 1980, com o intuito de substituir termos como internacionalização e transnacionalização. Enquanto o cientista político McGrew (1992) afirma que:

Globalização diz respeito à multiplicidade de relações e interconexões entre estados e sociedades, conformando o moderno sistema mundial. Focaliza o processo pelo qual acontecimentos, decisões e atividades em uma parte do mundo podem vir a ter consequências significativas para indivíduos e coletividades em lugares distantes do globo. (MCGREW, 1992, p.23 *apud* IANNI, 1998).

Na verdade, os discursos iniciais sobre a globalização eram, no mínimo, pessimistas. Até pouco tempo se ensinavam nas escolas que este fenômeno resultaria num imperialismo cultural dos Estados Unidos e da Europa<sup>5</sup>, dando fim às culturas locais. Mas, assim como afirma Sklair (1993 *apud* YÚDICE, 2002), a mexicana Televisa e a brasileira Globo, por exemplo, são muito mais eficientes

---

<sup>5</sup>Segundo Schiller (1976), imperialismo cultural é o conjunto dos processos pelos quais uma sociedade é introduzida no sistema moderno mundial, e a maneira pela qual sua camada dirigente é levada, por fascínio, pressão, força ou corrupção, a moldar as instituições sociais para que correspondam aos valores e estruturas do centro dominante do sistema, ou ainda para lhes servir de promotor dos mesmos.

do que Hollywood e a indústria televisiva norte-americana em promover a ideologia cultural do consumo nos seus respectivos países.

Por sua vez, Sodré (2002) compreende que este fenômeno está muito mais ligado à velocidade do que a tão especulada uniformização. Global mesmo é a rapidez com que se deslocam os capitais e as informações, por meio das teletecnologias. “Globalização é, portanto, um outro nome para ‘teledistribuição’ mundial de pessoas e coisas” (SODRÉ, 2002, p.12). Yúdice (2002) atesta que não existe melhor metáfora para ilustrar o alcance e a velocidade da globalização, atenuadas por inovações tecnológicas e políticas de desregulamentação, do que o vírus. “Em 1998, os meios de comunicação de massa não deixaram de comparar, com fascinação horrorizada, o iminente colapso econômico global como uma infecção viral” (YÚDICE, 2002, p.108, tradução nossa).

Castells (1999), um tanto mais positivo em relação à globalização e à informacionalização, entende que elas estão transformando nosso mundo, possibilitando a melhoria da nossa capacidade produtiva, criatividade cultural e potencial de comunicação. Bauman (2005), também mais otimista, fala que a globalização já atingiu um ponto sem volta:

Todos nós dependemos uns dos outros e a única escolha que temos é entre garantir mutuamente a vulnerabilidade de todos e garantir mutuamente a nossa segurança comum. Curto e grosso: ou nadamos juntos ou afundamos juntos. Creio que pela primeira vez na história da humanidade o auto-interesse e os princípios éticos de respeito e atenção mútuos de todos os seres humanos apontam na mesma direção e exigem a mesma estratégia. De maldição, a globalização pode até transformar-se em bênção: a “humanidade” nunca teve uma oportunidade melhor! Se isso vai acontecer, se a chance será aproveitada antes que se perca, é, porém, uma questão em aberto. A resposta depende nós. (BAUMAN, 2005, p.95).

De acordo com Hall (2000), um dos maiores efeitos da globalização foi justamente o de suscitar um alargamento no campo de identidades e uma proliferação de novas posições culturais, inclusive, com certa polarização entre elas. Assim como a globalização, a mídia, mesmo na sua forma mais tradicional, também se transformou numa importante mediadora cultural e social, articulando diretamente no campo identitário do indivíduo.

## MIDIATIZAÇÃO, INTERNET E O CARÁTER HÍBRIDO DOS SUJEITOS

A convergência de tecnologias de informação e o desenvolvimento dos processos comunicacionais, decorrentes ou simultâneos à globalização, possibilitaram a ampliação das relações e interações nos diversos âmbitos sociais. Este cenário tem redimensionado a atuação dos meios de comunicação tradicionais, que passaram a se aproveitar deste amadurecimento tecnológico/digital, especialmente através da Internet. Concomitantemente, as relações entre atores sociais e coletivos têm sido afetadas pelas tecnologias, estratégias, lógicas e linguagens dessas mídias.

Moldada pelo virtual e regida pelas novas tecnologias, a sociedade contemporânea está imersa em um espaço midiático (Sodré, 2002), “está permeada pela mídia de tal maneira que ela não pode mais ser considerada algo separado das instituições culturais e sociais” (HJARVARD, 2012, p.54). É o termo perfeito para compreender a influência das mídias na cultura e na sociedade é a midiatização.

Podemos dizer, então, que os indivíduos hoje se relacionam midiaticamente. A tecnologia torna-se a mola propulsora de diferenciadas formas de interação social, transformando também as percepções da realidade. Sodré (2002) entende que o termo se refere a uma ordem de mediações socialmente realizadas no sentido da comunicação como processo informacional, atrelada às organizações empresariais e com ênfase num tipo particular de interação – a tecnointeração. Implica a midiatização, assim, uma qualificação particular da vida, um novo modo de presença do sujeito no mundo, uma reconfiguração da sociabilidade.

Utilizamos midiatização também para “caracterizar uma *determinada fase ou situação* do desenvolvimento global da sociedade e da cultura na qual os meios de comunicação exercem uma influência particularmente predominante em outras instituições sociais” (HJARVARD, 2012, p.60). E por midiatização da sociedade, “entendemos o processo pelo qual a sociedade, em um grau cada vez maior, está submetida a ou torna-se dependente da mídia e de sua lógica” (HJARVARD, 2012, p.61). Nesta “sociedade midiatizada”, ocorre uma transformação no papel dos meios: passam de meros suportes a atores do processo comunicacional.

Como se vê, a midiatização se manifesta em um cenário de heterogeneidades desenvolvidas, em grande parte, pela globalização e pelos avanços tecnológicos, onde a natureza da organização social não é nem linear nem homogênea, mas descontínua. É justamente neste cenário midiático, da promiscuidade entre os campos, que se encontra a relação da identidade com a mídia, que resulta na formação de hábitos culturais diferentes em leitores que são agora espectadores e internautas (CANCLINI, 2013). Tanto as mídias tradicionais quanto as mais recentes têm se apropriado de características, formatos e conteúdos umas das outras, complementando-se ou, simplesmente, moldando-se diante de um público de sujeitos, conectados e participativos, com identidades cada vez mais híbridas.

De fato, a fluidez das informações e a interatividade presentes nos processos comunicacionais atualmente, impulsionados especialmente pela ambiência da Internet<sup>6</sup>, proporcionam outras possibilidades e parâmetros para a construção da identidade dos sujeitos. Santaella (2004) explica que o indivíduo é alimentado pelo ego unificado, como se houvesse uma separação nítida entre a realidade dentro e fora do ciberespaço<sup>7</sup>, no qual proliferam as identidades múltiplas. Na verdade, esta multiplicidade existe há um bom tempo, sendo a sua presença na Internet apenas uma nova maneira de explicitá-la. Assim, a novidade está na possibilidade de encenar e brincar com essa verdade, jogar com ela até o limite último da transmutação identitária, como explica Santaella (2004):

A emergência da cultura digital e seus sistemas de comunicação mediados eletronicamente transformaram o modo como o sujeito era pensado até então, prometendo também alterar a forma da sociedade. Essa cultura promove o indivíduo como uma identidade instável, como um processo contínuo de formação de múltiplas identidades, instaurando formações sociais que não podem ser chamadas de modernas, mas pós-modernas. (SANTAELLA, 2004, p.50).

É possível perceber também que quanto mais o indivíduo é exposto às interferências externas – interferências estas pautadas um considerável número

---

<sup>6</sup> Aqui, a Internet não está sendo abordada apenas como mídia de convergência técnica e possibilidades interativas, mas como um ambiente modificador das informações e como um novo parâmetro para as demais mídias, já que os seus fluxos estão reestruturando os produtos das mídias tradicionais.

<sup>7</sup> “Espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos” (LÉVY, 1999, p. 94).

de vezes pela mídia – mais difícil é a tarefa de conservar identidades livres de influências:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas —desalojadas —de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente". Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. (HALL, 2000, p. 75).

Como se vê, a mídia e os demais campos sociais se enlaçam na “sociedade midiaticizada”. O tecido social se reformula e, como efeito, os atores sociais acabam reconfigurando o modo de estar no mundo e são condicionados a uma nova experiência, produzindo novos sentidos, novas práticas sociais e novos “padrões” de identidade. Bertin pontua:

Nos lugares onde a Modernidade criava fronteiras e concessões, as sociedades pós-modernas trilham vias, organizam passagens, e seus atores sociais (...) se percebem enquanto passantes e se pensam enquanto pensadores. A ponte é o ponto de passagem no qual o homem é esse ‘ser fronteira que não tem fronteiras. (BERTIN, 2014, p.107).

175

Por fim, como resume bem Bauman, em entrevista para a Revista *Tempo Social*<sup>8</sup>, em 2004: “Ora, ter uma identidade fixa, como Sartre aconselhava, é hoje, nesse mundo fluido, uma decisão de certo modo suicida”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter acesso às noções de identidade é tatear o que somos, ainda que “ser” seja um processo, algo em constante mudança e construção. Hoje, diante das transformações midiáticas e da globalização, os sujeitos deixaram de viver em um tempo linear para participar de uma realidade onde o tempo é circular, em que as identidades são construídas pela negociação do reconhecimento uns dos outros. Esses fatores somados impactam todo o nosso círculo social, principalmente no que diz respeito à identidade. Este redesenhar pode ser percebido, sobretudo, na comunicação. Assim como a industrialização e a

---

<sup>8</sup>Entrevista com Zigmunt Bauman. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702004000100015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702004000100015&script=sci_arttext). Acesso em: 24 set. 2015.

urbanização alteraram o ritmo e as características de vida do século XIX, a comunicação midiaticizada passa a ocupar um lugar estratégico nos modos de vida atuais. Debater essa posição é imprescindível para os estudos da mídia atrelados aos estudos sobre identidade/sociedade/cultura.

Neste trabalho, ainda introdutório, podemos perceber que a hibridização das identidades dos sujeitos é uma realidade e que, a mídia, como mola propulsora desse processo, merece atenção, especialmente em ambiência digital. As possibilidades de comunicação com o público são infinitas e, cada uma, tem o poder de alterar a construção identitária do indivíduo, resta-nos investigar de que maneira, com qual intensidade e precisão. Vale salientar também que os assuntos pesquisados aqui dão espaço para futuras produções abarcando novas perspectivas, como a noção de espaço e tempo, a sociedade em rede, o estado-nação, a fragmentação de grupos, a massificação dando lugar à diversidade, a incorporação da diferença ao capital, a cibercultura e também a indústria cultural.

Percebemos que o processo de midiaticização - juntamente com todos os elementos que o compõem - requer ser analisado por diversos ângulos, desde o ponto de vista tecnológico até o aspecto econômico e cultural. Vale lembrar também que, por mais que tenhamos tratado aqui, de forma generalizada, como uma sociedade já midiaticizada, sabemos que existem locais que ainda não são atingidos pelas mídias tradicionais e, muito menos, pelas digitais. A midiaticização, assim como outros grandes fenômenos, não contempla ainda todo o espaço geográfico/social e essa “escassez” também merece nossa atenção.

176

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BERTIN, Georges. As novas figuras da sociedade em rede. **Esferas**, Brasília, v.3, n.4, p.105-115, jan./jul. 2014.
- CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2013.
- CASTELLS, Manuel. O Poder da Identidade. In: \_\_\_\_\_. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Volume II. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2000.
- GIDDENS, Anthony. Modernidade e identidade pessoal. Oeiras: Celta Editora, 1997 *apud*
- CASTELLS, Manuel. O Poder da Identidade. In: \_\_\_\_\_. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Volume II. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- HALL, Stuart. “Minimal Selves”, in: BHABHA, Homi; APPIAGNANESI, Lisa. **Identity: the real me**. ICA Document 6, Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.
- \_\_\_\_\_, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP& A, 2000.
- HJARVARD, Stig. Midiaticização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **MATRIZES**, São Paulo, a.5, n.2, p.53-91, jan./jun. 2012. Disponível em:

<<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/MATRIZES/article/view/8139>>. Acesso em: 19 set. 2015.

IANNI, Octavio. As ciências sociais na época da globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.13, n.37, jun. 1998, p.33-41. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69091998000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000200002)>. Acesso em: 21 set. 2015.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **O Mistério da Conjunção**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

MAZZOCATO, Sandra. **Sujeito Pós-moderno, Identidade Múltipla e Reputação nas Mídias Sociais**, 2010. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2010/resumos/R20-0954-1.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

McGREW, Anthony. Conceptualizing global politics. In: McGREW, Anthony G.; LEWIS, Paul G. et al.. Global politics. Cambridge: Polity Press, 1992, *apud* IANNI, Octavio. As ciências sociais na época da globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 37, jun. 1998, p. 33-41. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69091998000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000200002)>. Acesso em: 21 set. 2015.

PRADO, Luiz Carlos Delorme. Globalização: notas sobre um conceito controverso. SEMINÁRIO DESENVOLVIMENTO NO SÉCULO XXI. Rio de Janeiro: IE/UFRJ, 2000. Disponível em: <<https://dogmaseenigmas.files.wordpress.com/2012/12/prado-2000.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

SANTAELLA, Lucia. Sujeito, subjetividade e identidade no ciberespaço. In: Leão, Lucia (Org.). **Derivas: cartografias do ciberespaço**. São Paulo: Annablume, 2004.

SCHILLER, H. I. **Communication and cultural domination**. Abingdon, Inglaterra: Routledge, 1976.

SKLAIR, Leslie. Consumerism drives the global mass media system. *Media Development* 2, 1993, *apud* YÚDICE, George. **El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2002.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho: Por uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YÚDICE, George. **El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global**. Barcelona: Gedisa, 2002.

## REQUALIFICAÇÃO DE VIAS COMERCIAIS: ANÁLISE E REFLEXÕES DOS PROJETOS EXECUTADOS NAS RUAS OSCAR FREIRE (SÃO PAULO/SP) E VIDAL RAMOS (FLORIANÓPOLIS/SC)

Karine Petry de Aguiar<sup>1</sup>

Comunicação, Design e Vida Urbana

### RESUMO

Requalificação, reestruturação, revitalização, reabilitação e diversos outros foram os termos cunhados durante a história que buscam definir a estratégia de gestão urbana, a qual possui o intuito de atrair novas atividades econômicas e, assim, trazer vida às áreas tidas como decadentes da cidade. Estes processos de remodelação de regiões da cidade permitem que os espaços urbanos incorporem o valor histórico da cidade e do homem cultural, uma vez que o próprio prefixo - "RE", nos indica a retomada, neste caso, do valor do tempo na análise do espaço. No entanto, tais práticas nem sempre são consideradas, o que tornam muitos destes projetos alvos de discussões, sobretudo quando estes favorecem fenômenos como a gentrificação. Neste sentido, este artigo busca analisar e trazer reflexões de dois projetos de requalificação de vias comerciais implantados em capitais de regiões distintas do país: Rua Oscar Freire (São Paulo/SP) e Vidal Ramos (Florianópolis/SC). Busca-se através da análise destes projetos entender o modo como estão sendo atribuídos estes juízos de valores, daquilo que se julga como regiões *decadentes* e *mortas* da cidade, e a forma como tais planos pretendem solucionar estes problemas.

**Palavras-chave:** Requalificação urbana. Intervenções urbanas. Ambientes comerciais.

178

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no mestrado da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo (FAUUSP), intitulado “Ambientes comerciais e a influência do Design Visual”, que teve por objetivo principal identificar parâmetros pertinentes ao design visual aplicados em fachadas de estabelecimentos comerciais e sua relação com o espaço da cidade, bem como as influências do comportamento de consumo do sujeito pós-moderno na concepção destes espaços.

---

<sup>1</sup>Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo - FAUUSP. São Paulo-SP. E-mail: karine.petry@usp.br.

No presente artigo é feita uma análise de dois importantes projetos de requalificação de vias comerciais realizados em duas diferentes capitais do país. O primeiro trata do projeto realizado em São Paulo, no ano de 2006, por uma iniciativa da Associação de Lojistas da Oscar Freire, em parceria com a Prefeitura Municipal de São Paulo. O espaço público que sofreu a requalificação abrange cerca de 700 metros, incorporando os cinco principais quarteirões da Rua Oscar Freire, compreendidos entre as ruas Melo Alves e Padre João Manuel.

Já o segundo projeto analisado foi realizado na capital catarinense, Florianópolis, no ano de 2007, por uma iniciativa de alguns lojistas em parceria com a Associação Comercial e Industrial de Florianópolis (ACIF), o Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Micro Empresa (SEBRAE), a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e o Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis (IPUF). O projeto de requalificação da Rua Vidal Ramos recebeu o nome de 'Shopping a Céu Aberto' e teve como objetivo tornar o espaço mais convidativo ao pedestre e impulsionar a economia local.

179

## **ANÁLISE DA RUA OSCAR FREIRE - SÃO PAULO/SP**

Localizada numa área importante da cidade de São Paulo, a Rua Oscar Freire está situada no bairro Cerqueira César, região dos Jardins na Zona Oeste da capital. É uma rua extensa, que possui pouco mais de 2.600 metros, tendo início na Alameda Casa Branca e término na Avenida Doutor Arnaldo (fig. 1). Conhecida pela qualidade dos serviços oferecidos, a via reúne lojas, restaurantes, bares e hotéis.

**Figura 1:** Mapa da Rua Oscar Freire e seu entorno



Fonte: Edição da autora com base no Google Maps

Quando se analisa a Rua Oscar Freire como todo, é possível categorizar dois perfis diferentes do uso do solo. Entre a Avenida Doutor Arnaldo e a Rebouças existe uma predominância de residências com alguns poucos serviços que estão mais ligados ao cotidiano dos moradores, como salão de beleza, lavanderia, farmácia, pet shop, sapataria, academias, supermercado, entre outros.

Já o início da rua Oscar Freire, localizado próximo a avenida Nove de Julho, até a avenida Rebouças há um aumento relevante dos comércios, com uma predominância significativa de estabelecimentos comerciais ligados mais a vestuário do que a alimentação.

#### *Tipos de atividades de comércio e perfil do público alvo*

A partir de 2006, com a inauguração do projeto de requalificação houve uma consolidação da vocação da região como um polo de varejo de luxo, reforçando sua importância junto a consumidores de alto padrão.

Nela estão localizados restaurantes, hotéis e 220 lojas de marcas reconhecidas do Brasil e do mundo. Segundo a revista Iniciativas Inspiradoras antes mesmo da Oscar Freire passar “pelo processo de reurbanização, era considerada a oitava rua mais luxuosa do mundo”.

A requalificação da rua promoveu a valorização dos aluguéis, que alcançaram níveis elevados, espantando lojistas, o que possivelmente justifica o número considerado de imóveis desocupados. As grifes internacionais que invadiram a região a partir da década de 1990, como *Cartier*, *Giorgio Armani*, *Louis Vuitton* e *Christian Dior*, migraram para os shopping centers de luxo, como o Cidade Jardim e o JK Iguatemi, cedendo lugar a novos varejistas de renome nacional.

Desta forma, nos últimos anos a Oscar Freire se viu invadida por lojas mais populares, que buscam agregar novos valores e reposicionamento de suas marcas ao se instalarem num espaço de consumo fashion já consolidado.

#### *Fluxo de Veículos e estacionamento*

A Oscar Freire possui duas faixas de rolamento com mão única para condutores de veículos. Os bolsões de estacionamento estão ao longo de toda extensão da via, localizados nos dois lados da rua (fig.2).

**Figura 2:** Foto da Rua Oscar Freire



Fonte: Produção da autora.

No projeto de requalificação do trecho comercial, as vagas de estacionamento foram reduzidas de 600 para 340 vagas e foram locadas apenas no centro das quadras, para que as áreas próximas às esquinas pudessem ter um espaço ampliado, que permitisse a criação de áreas de estar.

#### *Fluxo de pessoas e calçadas*

O objetivo dos arquitetos responsáveis pela requalificação da Oscar Freire era projetar um bulevar que tivesse uma unidade visual com um passeio livre de obstáculos, que fosse totalmente acessível, permitindo o pedestre caminhar livremente sobre um piso sem desenhos decorativos, que valorizasse a arquitetura e as vitrines. A solução construtiva previa a utilização no piso de um material único e monocromático, que oferecesse uma resistência mecânica adequada, com baixo custo de manutenção e facilidade para substituição em eventuais reparos. Porém tal piso acabou não sendo executado conforme tais especificações. Por uma decisão da Associação de Lojistas, optou-se por utilizar um piso padrão de mercado ao invés do piso desenhado exclusivamente para a Oscar Freire. O piso executado manteve as características de cor escura e a proposta de serem placas de concreto em material único e monocromático, porém com tamanhos de placas diferentes.

Nas esquinas optou-se por tornar os passeios mais largos para que mesmo com a locação de mobiliários móveis não houvesse uma interrupção do fluxo de pedestres, garantindo desta forma um maior conforto ao usuário.

A grande falha das calçadas está na questão de acessibilidade. Mesmo havendo a preocupação em se fazer o rebaixo dos meios-fios para a criação de rampas acessíveis para cadeirantes, não foi pensado na acessibilidade de

deficientes visuais ao longo da via. Algumas esquinas até possuem piso tátil, mas não existe uma continuidade deste ao longo de toda a calçada, conforme pode ser verificado na figura 3.

**Figura 3:** Piso tátil sem continuidade ao longo da calçada.



Fonte: produção da autora.

Além disso, diversas árvores instaladas na calçada não possuem a grelha metálica ao seu redor, necessária para manter a continuidade da calçada e evitar os desníveis que podem gerar acidentes.

### *Tipologia das edificações e desenho urbano*

O desenho urbano do trecho comercial da Oscar Freire é bastante homogêneo. As edificações são recentes e em sua grande maioria possuem dois ou três pavimentos, sem quaisquer recuos lateral e frontal. Em raros os casos, como na loja Oscar Freire Schutz e Iodice, há um recuo frontal que permite uma melhor percepção da fachada, com um aumento significativo da largura do passeio.

A configuração das edificações segue praticamente uma mesma linguagem: fachadas de linhas retas com telhado escondido por platibanda, sem a preocupação em manter o usuário protegido da chuva, existindo apenas pouquíssimas lojas que fazem uso de toldos em suas fachadas e mesmo assim estes não apresentam uma continuidade.

### *Fachadas, vitrines e arquitetura*

A Oscar Freire tem funcionado como uma verdadeira passarela de visibilidade para as marcas. Em detrimento da funcionalidade ou da conveniência, ali se prioriza a experiência de compra, reforçando a identidade

da rua como consumo de luxo. Por este motivo muitas lojas, localizadas nesta região, tem investido em lojas-conceito.

O termo loja-conceito tem sido usado como tradução das expressões em inglês *flagship store* e *concept store*. Tais termos são utilizados para se referenciar a loja líder e exemplar da marca, onde sua essência estará representada de uma maneira inovadora, explorando um conceito para comunicar sua posição no segmento de varejo ao qual pertence. Plascak (2008, p.5) define a loja-conceito como “o espaço sensorial da marca, onde todas as suas manifestações falam a mesma língua e permitem uma relação direta com o cliente, através dos sentidos”.

A Galeria Melissa é uma das lojas da Oscar Freire que adotou tal conceito, levando conteúdo e cultura para suas instalações. Localizada entre as ruas Bela Cintra e Haddock Lobo, a fachada da loja possui um imenso vão livre com recuo de 100m<sup>2</sup> e foi propositalmente projetada para abrigar eventos ao ar livre. O escritório Multi Randolph idealizou uma fachada recuada para que esta pudesse funcionar como um grande outdoor a ser trocado a cada lançamento da marca, tornando o espaço um mix de galeria de arte e loja. A fachada do espaço está em constante mudança (fig.4), sempre em parceria com artistas de vanguarda e profissionais da arquitetura e design. Durante seu horário de fechamento, a grande galeria continua a ser acessada e sua vitrine ao fundo se mantém a mostra atraindo olhares dos pedestres que ali transitam.

183

**Figura 4:** Fachada da Galeria Melissa



Fonte: Produção da autora

Inaugurada em 2009, alguns depois da Galeria Melissa, a loja Espaço Havaianas, localizada na quadra entre as ruas Melo Alves e Consolação, é um exemplo significativo desta nova experiência de consumo, que funciona como uma verdadeira *brand experience*. O ambiente é bem iluminado, arejado, verde

e moderno, remetendo a algo tropical, bem contrastante com a realidade de São Paulo.

A Chilli Beans foi outra loja a explorar esta experiência. Inaugurada em maio de 2013, esta foi a primeira loja conceito da rede de óculos escuros, que é a maior rede especializada neste tipo de produto da América do Sul. Com um investimento de R\$ 10 milhões em seus 750 metros quadrados, a loja abriga um pouco mais de 2.500 produtos da marca. A loja conta ainda com um sistema inédito na rede, desenvolvido em parceria com a IBM, que possibilita cada cliente criar o modelo de óculos desejado e, em alguns minutos, ter uma peça exclusiva. Além disso, há também um palco, integrado a uma cafeteria, para apresentações e ativações culturais, onde ocorrem diversos eventos, além de uma galeria de exposições.

Mais recentemente, em novembro de 2013, a Riachuelo, uma rede das maiores redes de *fast-fashion* do país inaugurou sua primeira loja-conceito na região. Localizada na esquina da rua Oscar Freire com a Haddock Lobo, a loja de três andares conta com 1.200 metros quadrados construídos para abrigar cerca de 15.000 produtos. A abertura da loja nesse endereço foi uma estratégia da empresa como uma forma de reposicionar a marca, para que o glamour do endereço possa agregar este valor à marca. Batizada de Riachuelo Fashion Five, a loja possui uma fachada com filme translúcido multicolorido aplicado sob o vidro que permite facilmente ser alterada (fig. 5).

184

**Figura 5:** Foto da fachada da loja Riachuelo na sua inauguração (2013) e atualmente (2014)



Fonte: Produção da autora

A Oscar Freire tem funcionado como uma grande vitrine para as marcas que buscam uma projeção no clube de varejistas consolidados. Segundo Hirai *apud* Freitas (2013) “a maioria das operações (na Oscar Freire) não gera lucro, mas as empresas têm um ganho indireto na imagem. Funciona mais como

marketing”. Não é à toa, que o emprego das lojas-conceito tem sido fortemente explorado para chamar a atenção de um público que vai atrás de grifes já consolidadas na região. Por este motivo, as marcas que não são do segmento de luxo acabam apostando em diferenciais que não são ofertados nas suas outras unidades, que vão desde produtos exclusivos até fachadas comerciais bem diferenciadas. Desta forma, o caminhar pela Oscar Freire se torna uma descoberta no meio de tantos investimentos em fachadas e vitrines para seduzir o usuário.

### *Comunicação Visual*

São Paulo foi uma das cidades brasileiras pioneiras em estabelecer uma lei para controle e ordenação da paisagem da capital. Em 2006, entrou em vigor a Lei 14.223, conhecida como Lei Cidade Limpa, onde foram estabelecidas as regras dos anúncios publicitários e quaisquer anúncios indicativos que façam parte da comunicação visual de um estabelecimento.

Com a Lei Cidade Limpa, a colocação de anúncios indicativos nas fachadas dos imóveis ficou mais restritiva. Desde 2006, cada estabelecimento só pode ter na fachada um único anúncio indicativo com todas as informações necessárias ao público. Tal anúncio possui um tamanho máximo, que é calculado segundo a dimensão da testada do estabelecimento.

185

Para imóveis com testada inferior a 10 metros, a área total do anúncio com o nome do estabelecimento não poderá ser maior do que 1,5 m<sup>2</sup> e nos casos dos imóveis cuja testada varie entre 10 metros à 100 metros, o tamanho máximo da placa será 4 m<sup>2</sup>. Além disso, os anúncios indicativos deverão estar a uma altura mínima de 2,20 metros do chão e caso projetem-se no passeio, só poderão avançar 15 centímetros sobre este.

Tal Lei deve ser um dos motivos principais para que a sugestão dada pelos arquitetos responsáveis pela requalificação da Oscar Freire, não tenha sido implantada. No projeto de requalificação da via foi considerado como padrão de comunicação visual, placas perpendiculares aos estabelecimentos comerciais. Desta forma, haveria uma melhor leitura e facilidade de identificação das lojas por meio dos pedestres. No entanto, o padrão encontrado na via é a colocação de anúncios indicativos com o nome da loja fixados paralelamente a

fachada (fig. 6). O que ocorre é que desta maneira existe uma maior dificuldade na leitura das placas por aqueles que estão caminhando na calçada a frente do estabelecimento. Além disso, os anúncios indicativos fixados sobre as vitrines em vidro se tornam muitas vezes ilegíveis por se confundirem com o fundo da loja.

**Figura 6:** Fachadas das lojas da Oscar Freire



Fonte: Produção da autora

### *Equipamentos urbanos*

Os equipamentos urbanos utilizados neste trecho da Oscar Freire compreendem bancos, quiosques, lixeiras e outros elementos que complementam o uso do espaço público. Os arquitetos responsáveis pela requalificação chegaram a projetar bancos e lixeiras exclusivas em aço corten, porém a Associação de Lojistas optou por outro padrão de mobiliário.

Os bancos usados são em aço inox com assento de madeira cumaru fabricados com design exclusivo da empresa Casa Vostra (fig. 7).

**Figura 7:** Banco e Lixeira da Oscar Freire desenvolvidos pela Casa Vostra



Fonte: <http://www.aecweb.com.br/>

Já as lixeiras, possuem dois padrões. A primeira desenvolvida pela Casa Vostra é em aço inox e demonstra apresentar excelente resistência. Sua desvantagem está por conta da sua capacidade extremamente reduzida, o que torna comum vê-las com lixo transbordando. E a segunda começou a ser

utilizada no início de 2014 e trata-se de uma lixeira eletrônica de 1,50 metros feita com material reciclado preto. Conhecida como papeleira inteligente, ela realiza a compactação do lixo automaticamente, permitindo um armazenamento de até 600 litros de resíduos.

## **ANÁLISE DA RUA VIDAL RAMOS – FLORIANÓPOLIS/SC**

Localizada no coração da cidade de Florianópolis, a Rua Vidal Ramos está situada no Centro da capital (fig. 8), local de grande valor histórico para a cidade. Possui cerca de 750 metros de extensão e reúne cerca de 70 estabelecimentos comerciais.

**Figura 8:** Mapa da Rua Vidal Ramos e seu entorno



Fonte: Edição da autora com base no Google Maps

No processo de desenvolvimento da cidade, um fenômeno natural e bastante comum que ocorre em cidades de médio e grande porte é o esvaziamento de suas áreas centrais, que geralmente coincidem com seus núcleos históricos de fundação, ou seja, seus centros históricos. Essas regiões centrais que a princípio tinham funções específicas tornam-se obsoletas, passando por um processo de degradação de sua estrutura urbana e das edificações ali existentes (VAZ, 2002).

Todavia, embora tenha ocorrido uma grande transformação no centro de Florianópolis, que antes era dominado pelo uso residencial e passou a abrigar áreas exclusivas de comércio e serviço, o centro histórico da capital se manteve extremamente importante para a cidade. Tal fato está intrinsecamente ligado ao seu forte laço com a vida contemporânea e diária da cidade e de seus habitantes.

A Rua Vidal Ramos segue este padrão de um uso de solo dominado pelo comércio, com alguns edifícios de prestação de serviço e pouquíssimos residenciais.

#### *Tipos de atividades de comércio e perfil do público alvo*

O comércio existente é composto por lojas pequenas, de microempresários, em sua maioria inquilinos dos locais, havendo apenas uma loja que é franquia de uma grande empresa. Desde a inauguração do projeto de requalificação, em março de 2012, a rua conta com uma forma de gestão semelhante a de um shopping, com promoções em comum e divulgação nos meios em conjunto, de forma a otimizar os custos de administração e a obtenção de benefícios para todos os lojistas.

A Rua conta com uma extensa opção de lojas de roupas e acessórios, intercalados por alguns restaurantes, cafés e lanchonetes. Há ainda a presença de farmácias e salões de beleza, que dão suporte a vasta clientela das clínicas médicas e odontológicas, escritórios, além de escolas de ensino médio e profissionalizantes.

188

#### *Fluxo de Veículos e estacionamentos*

A Rua Vidal Ramos Freire possui apenas uma faixa de rolamento com mão única para condutores de veículos. A velocidade máxima para automóveis foi reduzida para 20Km/h, reafirmando o posicionamento que prioriza o pedestre em detrimento do automóvel.

Os bolsões de estacionamento foram removidos e hoje a via possui apenas cinco vagas (fig. 9), sendo duas exclusivas para idosos e uma para portadores de necessidades especiais. Além disso, foi permitida a parada ao longo da via para embarque e desembarque rápido de pedestres e mercadorias. Há ainda uma opção de estacionamento privado exclusivo para automóveis, localizado no início da via.

**Figura 9:** Rua Vidal Ramos com algumas vagas de estacionamento à esquerda da via.



Fonte: Google Street View

O que chama atenção na via é a preocupação com os usuários que utilizam outros meios de transporte. Mesmo não havendo ciclovias na via foi projetado estruturas que permitem a fixação das bicicletas ao longo do passeio.

#### *Fluxo de pessoas e Calçadas*

As calçadas tiveram sua dimensão ampliada com o objetivo de torná-las mais agradáveis e seguras ao pedestre. Tanto a calçada quanto a faixa destinada aos veículos receberam pavimentação com blocos intertravados.

Pela faixa destinada ao automóvel estar praticamente no mesmo nível que as calçadas, houve uma preocupação em se demarcar com cores os pisos. Pintado em cinza está todo o percurso destinado exclusivamente ao pedestre; em amarelo o que é destina-se preferencialmente ao pedestre e em vermelho preferencialmente aos veículos.

Houve uma preocupação com a questão da acessibilidade, principalmente no que tange ao deficiente visual. Ao longo de todo o passeio, em ambos os lados da via, foram instalados pisos táteis (fig. 10). A falha fica por conta do baixo contraste entre o piso tátil e o piso existente, exigidos pela NBR 9050/2004.

189

**Figura 10:** Piso Tátil ao longo do passeio



Fonte: Produção da autora.

### *Tipologia das edificações e desenho urbano*

O desenho urbano do trecho comercial da Vidal Ramos segue praticamente dois padrões: o lado esquerdo da via com edificações mais baixas, em média de 2 pavimentos e o lado direito com edificações mais altas, em média de 13 pavimentos.

As edificações em sua maior parte são recentes, com exceção de 04 casarões históricos, sendo que todas elas não possuem quaisquer recuos lateral e frontal.

A partir de 1980, as novas edificações passaram a obedecer parâmetros rígidos de construção, uma vez que estão localizadas em áreas adjacentes a bens tombados. As edificações recentes ficam sujeitas a restrições, com o objetivo de impedir que a nova construção ou utilização descaracterize as articulações entre as relações espaciais e visuais ali envolvidas. Por tal motivo, embora não seja permitida a cópia de arquitetura histórica, nem o uso de réplicas, percebe-se que as novas edificações adjacentes aos edifícios históricos acabam por fazer uma releitura dos elementos da arquitetura antiga, mantendo o mesmo alinhamento, volumetria e altura. A legislação acaba por limitar demasiadamente as novas edificações, não permitindo, por exemplo, o uso de outra cobertura a não ser de telhas cerâmicas e muito menos o uso de marquises (IPUF, 1993).

190

### *Fachadas, vitrines e arquitetura*

A diretriz arquitetônica do projeto de fachadas foi o resgate dos elementos históricos, característicos das ruas do centro. Os quatro casarões antigos presentes ao longo da rua, e que são tombados como patrimônio histórico, receberam pintura de forma a valorizá-los e evidenciá-los dos demais estabelecimentos.

Os comércios planejados recentes de Florianópolis acabam por limitar suas fachadas a grandes panos envidraçados para a exposição dos produtos e, mostrando certa preocupação com o usuário, procuram utilizar toldos, que são normalmente monocromáticos com “modelos e cores idênticas e compatíveis com a pintura do prédio”, conforme prevê a legislação (IPUF, 1993). Os toldos

neste caso demonstram ser uma opção importante, uma vez que além de abrigarem os usuários da chuva, os abrigam do sol, já que não há vegetação na via que possa cumprir este papel. Desta forma, foi adotado como padrão para todas as lojas os toldos em estrutura metálica na cor branca.

### *Comunicação Visual*

Em 1993, teve início uma campanha de revalorização do patrimônio de Florianópolis, a qual foi nomeada de Projeto Renovar. Junto a ela, foi publicado um manual de recuperação do casario, que traz informações sobre o patrimônio histórico de Florianópolis bem como aspectos técnicos sobre a manutenção e valorização das edificações tombadas, ajudou a melhorar as fachadas como um todo. Segundo tal Manual (IPUF, 1993) a comunicação visual dos estabelecimentos comerciais deve-se limitar a uma placa, com dimensão máxima de 60x80cm, por comércio em cada fachada, a ser fixada perpendicularmente à parede. Tal forma de fixação favorece a leitura de quem está transitando pelo passeio a frente da loja, bem como dos veículos que trafegam na rua, porém para os demais pedestres que estão do outro lado da via apenas esta placa se torna ineficiente (fig. 11).

191

**Figura 11:** Placas indicativas fixadas perpendicularmente às fachadas



Fonte: Produção da autora.

Vale ainda ressaltar, que o excesso de padronização acaba tornando a via monótona, trazendo fatores negativos para a publicidade das lojas, uma vez que sendo todas as placas iguais, nenhuma acaba se destacando na paisagem.

### *Equipamentos urbanos*

O mobiliário urbano adotado foi exclusivamente projetado para a Rua Vidal Ramos e doado pela Associação Comercial e Industrial de Florianópolis

(ACIF). Ao todo foram implantados 20 bancos, 40 lixeiras e 20 floreiras (fig. 12). Todos os equipamentos foram fabricados com uma estrutura metálica com madeira.

**Figura 12:** Equipamentos Urbanos ao longo da via



Fonte: produção da autora.

A lixeira, além de possuir uma proteção superior, conta com uma capacidade de lixo adequada, comportando de maneira eficiente o que é depositado nela ao longo do dia. Ainda assim, houve uma preocupação em disponibilizar 40 lixeiras ao longo da via, 4 vezes mais que o número instalado no trecho que fora requalificado da Oscar Freire.

Também foi permitido aos bares e restaurantes colocar mesas no espaço público em locais pré-aprovados pelo Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis. Neste quesito, o projeto da Oscar Freire demonstra-se muito mais adequado, pois possuiam alargamento do passeio para que mobiliários móveis pudessem ser colocados sem atrapalhar a passagem dos pedestres.

192

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tanto o projeto de requalificação da Oscar Freire, quanto da Vidal Ramos, melhoraram a circulação dos pedestres e a poluição visual que as vias sofriam com o grande número de cabos elétricos aéreos.

A requalificação da vida de São Paulo reduziu o conflito entre pedestres e automóveis, tanto na travessia nas esquinas como nas áreas destinadas aos estacionamentos. Porém a maior crítica a requalificação da via é devido ao processo de *gentrificação* que ela gerou, pois houve uma valorização dos aluguéis, que alcançaram níveis elevados, espantando lojistas, o que possivelmente justifica o número considerado de imóveis desocupados.

Já o processo de melhoria da Vidal Ramos contribuiu com a conservação dos casarios históricos, além de beneficiar as edificações ali existentes com a

instalação de coleta pública de esgoto. A nova rede pluvial trouxe uma melhora significativa a via, já que esta acabava sofrendo alagamentos, quando chovia. Além disso, a troca da iluminação pública por lâmpadas LED de maior luminosidade, trouxeram uma maior sensação de segurança a quem transita. Contudo, foi noticiado um aumento no número de arrombamentos noturnos às lojas, pois como a segurança da via se dá quase exclusivamente por câmeras de vigilância, estas foram prejudicadas pelos novos toldos padronizados, que tem tirado as lojas do campo de visão da polícia.

Importante ressaltar, que diferente do processo ocorrido na Oscar Freire, os lojistas de Santa Catarina não reportaram nenhum processo de exclusão de antigos lojistas, tendo sido mantido as tradicionais lojas nos mesmos pontos, e tampouco denunciaram qualquer aumento excessivo do preço dos aluguéis, que, estima-se que tenha sido apenas de 10% após a requalificação.

## AGRADECIMENTOS

A elaboração deste artigo tornou-se possível graças ao auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa Científica do Estado de São Paulo - FAPESP, na forma de bolsa de mestrado (processo nº 2014/02429-7).

193

## REFERÊNCIAS

- BARRETTO, Margarita. Processos de revitalização urbana e a percepção dos usuários. **Arxiu d'Etnografia de Catalunya**, n.13, 2013.
- FREITAS, Aiana. **Riachuelo, Natura, Lupo: marcas populares invadem a rua chique Oscar Freire**. São Paulo: Uol, 17/09/2013. Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2013/09/17/>> Acesso em: 07 jun. 2014.
- FYSKATORIS, Tula; BRAGA, Mariana. **Rua Oscar Freire: do lixo ao luxo**. COLÓQUIO DE MODA. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE MODA. 10/7, 2014.
- INSTITUTO DE PLANEJAMENTO URBANO DE FLORIANÓPOLIS. **Valorização do Casario Histórico de Florianópolis: Manual de Recuperação**. Florianópolis: IPUF, 1993.
- Lei Cidade Limpa**. Disponível em: <<http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: 07 jun. 2014.
- PLASCAK, Nicole. **A Experiência sensorial da marca pós-moderna**. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, XXXI, 2008, Natal. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1153-1.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2014.
- Requalificação de ruas comerciais: a parceria entre a associação de lojistas e a prefeitura municipal no projeto da Rua Oscar Freire**. Iniciativas inspiradoras, São Paulo, v.7, p. 1-17. Disponível em: <<http://solucoesparacidades.com.br/espacos-publicos/>>.
- REQUALIFICAÇÃO DA RUA VIDAL RAMOS: Acessibilidade e segurança em rua comercial Florianópolis/SC. Iniciativas inspiradoras**, São Paulo, v.14, p. 1-11. Disponível em: <<http://solucoesparacidades.com.br/espacos-publicos/>>.
- RODRIGUES, Eloísa R. R. **O "SHOPPING A CÉU ABERTO": Tendências recentes de requalificação em ruas comerciais no Brasil**. II Colóquio Internacional de Comércio e Cidade. São Paulo: FAUUSP/LABCOM, Março/2008.

Realização



Apoio





**GT**  
**CORPO, SAÚDE E IDENTIDADE**

## ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E SEMIÓTICA SOCIAL: UMA PROPOSTA PARA A COMPREENSÃO DE IDENTIDADES EM CONTEXTOS DE SAÚDE

Claudênia de Paula Lemos<sup>1</sup>  
 Rebeca Sales Pereira<sup>2</sup>

Corpo, saúde e identidade

### RESUMO

Neste trabalho, apresentamos duas abordagens teórico-metodológicas de caráter interdisciplinar, fundamentadas, primordialmente, na existência de uma relação dialética entre linguagem e sociedade, as quais possuem como disciplinas de base, sobretudo, a Linguística e as Ciências Sociais. Trata-se da Análise de Discurso Crítica (ADC), proposta por Norman Fairclough (2001; 2003) e da Semiótica Social desenvolvida por Kress e van Leeuwen (1996). Ambas pretendem estabelecer métodos para estudar como a linguagem é utilizada em determinados contextos sociais e culturais, focalizando as relações de poder e as construções identitárias que se realizam em tais contextos através das práticas sociais. Nosso intuito é apresentar uma proposta de estudo que contemple categorias analíticas que subsidiem o entendimento da construção social das identidades de atores sociais em um contexto específico: as relações entre profissionais e usuários nos postos de atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS). Para isso, discorreremos especificamente acerca do significado identificacional do discurso proposto pela ADC e da função interativa da Gramática do Design Visual (GDV) proposta pela Semiótica Social. Através dessas abordagens, mostraremos as categorias analíticas que podem ser identificadas nas múltiplas manifestações semióticas da linguagem, tanto por traços linguísticos quanto não-linguísticos, que permitem perceber os estilos e modos de interação presentes na relação entre profissionais e usuários do SUS. Assim, mostraremos como aportes teórico-metodológicos fundamentados em estudos linguísticos podem ser utilizados para realizar investigações empíricas de questões sociais, especificamente, como o estudo de processos de identificação em contextos de saúde pode apontar assimetrias de poder no processo interativo entre os atores sociais desse contexto.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso Crítica. Semiótica Social. Identidades.

195

### BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS DA LINGUAGEM

A relação entre linguagem e sociedade tem sido o cerne de grande parte dos estudos linguísticos contemporâneos e nos leva a indagar as implicações de uma sobre a outra, sobretudo, no que diz respeito ao modo como essa relação é construída.

<sup>1</sup>Mestranda em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE. E-mail: claudenialeamos1@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestranda em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE. E-mail: rebecasales@yahoo.com.

Que a linguagem exerce um papel na sociedade, isso é um fato que foi consumado ao longo do firmamento da corrente funcionalista da linguística, a qual defende o caráter motivado da língua e sua evolução em prol das necessidades dos usuários que dela se apropriam, ou seja, da relação mantida entre o sistema interno das línguas e os aspectos sociais que o envolvem. Mas, que caminhos trilhar para entender como a linguagem atua na sociedade?

Estudos da linguística contemporânea da segunda metade do século XX se desenvolveram a partir do conceito de discurso, interpretado genericamente como o uso da linguagem. De acordo com os pressupostos teóricos de Fairclough (2001), o discurso é considerado uma forma de agir socialmente, uma maneira pela qual as pessoas agem em relação às outras. Considerando a linguagem como uma forma de prática social, o autor explica:

O discurso participa das práticas sociais de duas formas: as práticas são parcialmente discursivas (na medida em que falar, escrever, ler e ouvir são formas de ação), mas também são discursivamente representadas. Se essas representações auxiliarem a manutenção de relações de dominação dentro das práticas, elas podem ser chamadas de ideológicas. (FAIRCLOUGH, 2001, p.89).

196

O foco nos estudos do discurso visa não apenas entender o funcionamento da linguagem, mas também o que pode ser transformado, reproduzido ou criado por meio dela, pois “o discurso é uma prática não apenas de representar o mundo, mas de fazê-lo significar, constituindo e construindo o mundo com base em significados” (FAIRCLOUGH, 2001). Esses significados emergentes do discurso nos permitem investigar a ação da linguagem na sociedade e em seus múltiplos contextos, partindo do princípio da existência de uma relação dialética em que o discurso ao mesmo tempo em que molda a sociedade também é moldado por ela. Desse modo, investigar a linguagem em uso é uma ferramenta eficaz para compreender como as relações são construídas e como as assimetrias de poder se manifestam e legitimam ideologias sociais.

Diante desse reconhecimento acerca da importância de compreender o uso da linguagem em contextos sociais diversos, nos propomos a realizar um estudo de cunho linguístico que adentre em um contexto social específico, a fim de verificar como um mapeamento do uso da linguagem pode contribuir para

compreender uma determinada prática social, bem como os problemas sociais que a permeiam.

Nosso intuito é apresentar uma proposta de estudo que contemple categorias analíticas que subsidiem o entendimento da construção social das identidades de atores sociais em um contexto específico: as relações entre profissionais e usuários nos postos de atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS), no que diz respeito, especificamente, ao Programa de Saúde da Família (PSF). Para isso, adotamos como aportes teórico-metodológicos a Análise de Discurso Crítica (ADC) e a Gramática do Design Visual (GDV) oriunda da Semiótica Social, desenvolvidas, respectivamente por Fairclough (2001; 2003) e Kress e van Leeuwen (1996).

Tais abordagens nos subsidiam na análise e reflexão do modo como as relações e as identidades sociais são apresentadas no contexto dos postos de atendimento do SUS através do estudo de cartazes de campanhas publicitárias fixados nesses ambientes. Nossa escolha em trabalhar com os cartazes justifica-se pelo caráter multimodal do gênero em si e por sua emergência na sociedade contemporânea.

Além disso, por conta do desenvolvimento das novas tecnologias na modernidade posterior (GIDDENS, 2002), temos relações sociais mediadas por meios de comunicação que envolvem múltiplas semioses, fazendo com que tenhamos uma comunicação cada vez mais multimodal. Assim, faz-se necessário atentar para essa multimodalidade e investigar a maneira como ela é utilizada nas relações comunicativas da sociedade.

Neste trabalho, verificamos como o cartaz, através de seus elementos multissemióticos, atua nas relações comunicativas do contexto social dos postos de atendimento do SUS e constrói as identidades de seus atores sociais. Vejamos a seguir uma sucinta apresentação do contexto social de nossa pesquisa: o SUS, especificamente o Programa de Saúde da Família (PSF).

## **CONTEXTO DA PESQUISA: O SUS E A PROMOÇÃO DE SAÚDE ATRAVÉS DO PROGRAMA DE SAÚDE DA FAMÍLIA (PSF)**

O Programa de Saúde da Família (PSF) foi implantado no Brasil pelo Ministério da Saúde em 1994 com o intuito de aumentar a acessibilidade ao

sistema de saúde e desenvolver ações de prevenção e promoção de saúde. Desde sua instauração, tem crescido e ganhado popularidade no país e atualmente também é conhecido como Estratégia de Saúde da Família, funcionando como um artifício prioritário a fim de reorganizar a Atenção Básica<sup>2</sup> e reverter um dos principais problemas nacionais: a superlotação nas emergências dos hospitais.

Segundo a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) (BRASIL, 2012), a Estratégia Saúde da Família visa à reorganização da atenção básica no país e é tida como estratégia de expansão, qualificação e consolidação do modelo assistencial de Atenção Básica por favorecer uma reorientação do processo de trabalho com maior potencial de aprofundar os princípios, diretrizes e fundamentos da Atenção Básica, de ampliar a resolutividade e impacto na situação de saúde das pessoas.

Trata-se da instauração de equipes multiprofissionais em unidades básicas de saúde com o intuito de atuar com ações de promoção da saúde, prevenção, recuperação, reabilitação de doenças e possíveis agravos, gerando um processo de manutenção da saúde da população.

Através dos princípios e diretrizes gerais da Atenção Básica norteadores do PSF, podemos perceber que dentre as ações preconizadas pelo programa, há uma ênfase nas ações preventivas a fim de promover a vinculação e corresponsabilização do usuário pela atenção às suas necessidades de saúde. Ao estimular a participação no processo de prevenção de doenças, o PSF pretende ampliar a autonomia dos usuários com relação à capacidade de cuidar da própria saúde e da saúde de sua família (BRASIL, 2012).

De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2012), cada profissional envolvido no PSF tem função específica, sendo necessário que cada um se conheça e reconheça também a atividade do outro, tendo consciência de que é um trabalho realizado em equipe em que cada um possui atribuições específicas para atingir o objetivo maior do PSF, que é a promoção de saúde da população.

Através dos documentos disponibilizados pelo Ministério da Saúde na web, temos acesso às preconizações desse Programa, mas não é possível saber como elas se efetivam na prática. Para isso é preciso adentrar no contexto de funcionamento do PSF para, assim, conhecer realmente como ele se instaura.

Diante de uma explanação sobre a construção do PSF no Brasil, Rozani e Stralen (2003) mostram as dificuldades de sua implantação e tecem algumas críticas quanto à viabilidade de realização de suas preconizações e diretrizes, principalmente pela necessidade de analisar o contexto social das comunidades.

Segundo os autores, o PSF prevê uma mudança no sistema de saúde que muitas vezes não se efetiva na prática porque não é dada a atenção necessária à realidade social aonde são implementadas as unidades básicas de saúde. A questão socioeconômica das pessoas, por exemplo, deveria ser vista com mais cuidado. Afinal, se o PSF preconiza a prevenção e autonomia por parte de seus usuários, precisa saber se eles têm condições reais de atuar na promoção da própria saúde.

De um modo geral, Rozani e Stralen (2003) contrapõem os objetivos almejados pelo Ministério da Saúde através da Atenção Básica à apresentação de problemas detectados somente quando se adentra na realidade dessas práticas de promoção de saúde, tais como provável ineficiência, iniquidade, insatisfação profissional e das famílias e pouca resolutividade. Compreendemos que conhecer o contexto onde está inserido o nosso objeto de estudo e refletir acerca de como ele pode ser explorado é o primeiro passo para construir uma metodologia de pesquisa adequada. Conforme Resende (2009):

Pesquisadores/as em ADC precisam se engajar na reflexão epistemológica de seus projetos antes de passar à construção de metodologias capazes de gerar explicações contextualmente informadas das relações entre o momento discursivo e as dimensões extra-discursivas que estudam. Vejamos adiante os aportes teórico-metodológicos que nortearam a presente investigação.

### **ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC)**

De acordo com Wodak (2003), a ADC surgiu a partir de 1990, oficialmente, através de um simpósio realizado em Amsterdã que reuniu pesquisadores como Norman Fairclough (Lancaster University), Gunther Kress (London University), Teun van Dijk (Univ. Pompeu Fabra), Theo van Leeuwen (London College of Printing) e Ruth Wodak (Viena University; Lancaster University).

Magalhães (2005) explica a tradução do termo em inglês *Critical Discourse Analysis* para *Análise de Discurso Crítica*: segundo a autora, não se trata de uma escolha aleatória. A opção por esta tradução faz referência à continuação da utilização do termo empregado em estudos do discurso realizados no Brasil por Enni Orlandi a partir da publicação de *Linguagem e seu funcionamento* em 1986.

Em ADC, as práticas discursivas, que contribuem para reproduzir a sociedade e para transformá-la, manifestam-se linguisticamente por meio de textos. Estes, são considerados entidades multissemióticas e formadas tanto por linguagem verbal como não verbal e carregam traços individuais e sociais provenientes de sua origem e de onde fazem parte.

Através de sua relação dialética com o contexto social, os textos causam efeitos sobre as pessoas. Tais efeitos podem ser percebidos a curto ou longo prazo e influem diretamente em nosso conhecimento, nossas crenças e em nossos valores. Daí, a importância de analisá-los e compreendê-los. Desse modo, o objetivo da ADC é mostrar caminhos não óbvios através dos quais a linguagem se envolve em relações de poder e dominação e em ideologias. Portanto, é um erro enxergar a linguagem como algo transparente ou o conteúdo de um texto como algo a ser lido sem atenção à própria linguagem.

Fairclough (2001) acredita que as relações entre a linguagem e a sociedade são pouco visíveis e passam despercebidas pelos indivíduos. No entanto, tais relações podem ser reveladas através dos textos, que carregam traços delas em sua estrutura. Desse modo, cabe à ADC investigar esses traços na intenção de tornar visíveis as relações entre a linguagem e outras práticas sociais. Em nosso dia-a-dia, utilizamos o discurso de três principais maneiras simultâneas e dialéticas: para agir e interagir, para representar aspectos do mundo e para representar a nós mesmos e aos outros. Esses modos como o discurso figura na vida social correspondem aos seus três significados: ação e interação, representação e identificação, os quais se relacionam aos três momentos de ordens do discurso: gêneros, discursos e estilos, respectivamente. Para nossa investigação, focalizamos na identificação, portanto no significado identificacional do discurso.

Os estilos relacionam-se ao significado identificacional e contribuem tanto para a formação de identidades sociais quanto para a formação de

identidades particulares, ou seja, construindo modos particulares de ser. O estilo está ligado a processos de identificação, pois o modo como alguém se comunica está envolto por uma linguagem que expressa de alguma forma suas escolhas e concepções de mundo. Para analisar o significado identificacional do discurso devemos estudar a linguagem através das seguintes categorias:modalidade, avaliação, escolha lexical e metáfora.

## **GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL (GDV)**

A teoria da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) foi desenvolvida mediante esse entendimento do caráter multissemiótico da linguagem, que enxerga cada semiose como construída de significados próprios, atuando juntamente com as demais na construção e representação da sociedade. Sob essa perspectiva, cada modo semiótico oferece um potencial comunicativo distinto formado por características próprias do sistema de significação. Desse modo, o tratamento dado à imagem, por exemplo, não pode se resumir a um complemento da linguagem verbal, pois não se trata de um elemento acessório e sim significativo e, portanto, também passível de análise.

201

A fim de propor um método de análise dos textos multimodais, de acordo com os postulados da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday, Kress e van Leeuwen desenvolveram a Gramática do Design Visual (GDV), sugerindo que do mesmo modo como a linguagem verbal produz significados através de suas funções ideacionais, interpessoais e textuais, as composições visuais também os produzem. A GDV entende que imagens se compõem, simultaneamente, de significados provenientes de funções representacionais, interacionais e composicionais.

A função interativa, utilizada em nosso trabalho, propõe estratégias de aproximação ou afastamento do produtor do texto em relação ao seu leitor através dos seguintes processos: contato, distância social, perspectiva e modalidade. Vejamos como cada uma dessas categorias apresenta-se dentro de uma composição visual:

O contato se realiza mediante o vetor que pode ou não se formar entre a linha do olho do participante da composição visual e o leitor (observador). Quando o olhar do participante é direto, temos uma demanda por parte do

produtor do texto, que quer agir sobre o observador da imagem. Ao contrário, quando o participante não olha diretamente para o observador a situação se inverte e ele passa a ser o alvo do olhar, não havendo demanda e sim oferta.

A distância social se manifesta através do enquadramento da imagem, colocando o participante da composição visual perto ou longe do observador. Do mais próximo ao mais distante, esses enquadramentos podem ser, respectivamente: plano fechado (inclui a cabeça e os ombros do participante); plano médio (inclui a imagem do participante até a altura do joelho); e plano aberto (inclui o participante por inteiro).

A perspectiva diz respeito ao ponto de vista ou ângulo em que os participantes são apresentados: ângulo frontal (indica envolvimento), oblíquo (indica alheamento) e vertical (indica poder ou igualdade quando se situa no nível do olhar).

A modalização se refere aos mecanismos modalizadores do nível de realidade representada pela imagem, podendo se aproximar ou se afastar do real. Esses mecanismos são: utilização da cor, contextualização, iluminação e brilho.

Vejamos a seguir como realizamos a análise das identidades de profissionais e usuários do SUS através do estudo de cartazes provenientes de campanhas promovidas pelo Ministério da Saúde e como essa análise permite entender melhor as relações que se estabelecem nessa prática social.

## **PALAVRAS E IMAGENS: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO MULTIMODAL DE CARTAZES**

Os cartazes que compõem o corpus selecionado para análise caracterizam-se por fazer parte das campanhas de promoção de saúde do Ministério da Saúde e por circular nas principais unidades básicas de atendimento do país. Após ter acesso a vários cartazes impressos, fotografados e em versão digital adquirida pela web, escolhemos dois cartazes retirados do site de busca Google ([www.google.br/imagens](http://www.google.br/imagens)) para realizar a demonstração de análise com base na ADC e na GDV.

**Figura 1:** Campanha de incentivo ao tratamento de hanseníase.



O cartaz 1 faz parte de uma campanha de incentivo ao tratamento de hanseníase e apresenta em sua composição dois atores sociais identificados como pertencentes a uma relação parental. Trata-se de uma estrutura narrativa de ação da mulher representada que direciona seu olhar para o leitor. Ela estabelece um contato de demanda que pede atenção de quem visualiza o cartaz. Por outro lado, ela não interage através do olhar com o outro participante da composição visual, pois o intuito é fazer um “convite” para que a cena de afeto seja visualizada.

A aproximação por meio do abraço, o sorriso e as características físicas apontam para uma relação afetuosa entre mãe e filho. Por mais que o assunto da campanha seja uma doença, a imagem passada pelo cartaz não indica nenhum indício de sofrimento por causa da hanseníase, combinando com a frase principal da campanha “Hanseníase tem cura”. As escolhas lexicais feitas pelo produtor do cartaz não modalizam as informações e as colocam como afirmativas e certas e o uso do imperativo mostra que o usuário do SUS está sendo apresentado através de uma identidade de agente diante de sua situação de saúde.

O fato de a criança estar no colo da mãe envolvendo-a com os braços seria uma imagem natural diante do vínculo que possuem se, historicamente, a hanseníase não estivesse vinculada a contágio e até hoje muitos não achassem que ela é transmissível pelo contato físico. Desse modo, essa imagem de afeto é fundamental para compor a mensagem da campanha, pois ela subentende que a hanseníase não impede que as pessoas mantenham vínculo com as demais. Podemos ver a imagem do cartaz como um exemplo: a relação entre mãe e filho, principalmente quando criança, demanda um forte vínculo e um contato físico diário e ter hanseníase não compromete isso.

**Figura 2:** Campanha de incentivo à amamentação.



No cartaz 2 referente a uma campanha de incentivo à amamentação, percebemos a existência de dois contatos: um entre os participantes que se olham mutuamente e outro entre o participante e o leitor. No primeiro caso, o contato é estabelecido por meio de uma oferta: os participantes estão posicionados com a cabeça em ângulo oblíquo e não interagem com o observador, pois seus olhares estão direcionados para eles próprios, sendo oferecidos como informação ou contemplação ao observador que passa a ser sujeito do ato de olhar. Já no segundo caso, temos uma relação de demanda em que o participante se posiciona em um ângulo frontal e se direciona para o observador convidando-o à interação através de sua expressão facial: o olhar permite o direcionamento e o sorriso indica a pretensão de estabelecer uma relação de afinidade.

O participante que representa o profissional de saúde, ao se relacionar diretamente com o observador, estaria fazendo um chamamento, convidando-o a fazer parte daquela realidade caracterizada pelo bem-estar e tranquilidade no ato de amamentar, ora apoiado pela figura paterna, ora pelo profissional de saúde, impondo ao observador um modelo familiar caracterizado pela presença paterna atuante no acompanhamento dos cuidados com a saúde de sua família.

Por mais que no texto esteja explicitado o apoio do profissional em ações de promoção de saúde, a figura paterna interagindo com a figura materna e segurando um dos bebês, enfatiza o apoio proveniente da família e não do PSF, já que as relações estabelecidas entre os participantes da composição visual não incluem o profissional. No início do texto, o pronome indefinido “alguém” permite essa interpretação, depois define quem seria esse alguém através da frase “conte com um profissional de saúde” e em seguida, ao usar o pronome “ele” permite novamente duas interpretações: pode está substituindo “profissional de saúde” e também reforçando a figura masculina, participante da composição visual. Assim como no cartaz 1, as escolhas lexicais apontam para a identificação do usuário de saúde do SUS como sendo agente e responsável por sua situação de saúde e de sua família e o SUS aparece como apoiador e incentivador das ações de promoção de saúde.

205

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base no posicionamento crítico da ADC, descrevemos e relacionamos os elementos constitutivos de um texto multimodal específico: o cartaz. Verificamos a construção das identidades e os significados que compõem dois cartazes de campanhas do Ministério da Saúde com o intuito de exemplificar como a linguagem ao mesmo tempo em que molda a sociedade também é moldada por ela, uma refletindo a outra por meio de uma relação dialética.

Verificamos que os órgãos públicos são apresentados através de uma imagem de “bem-feitor” que ajuda as pessoas a realizar suas obrigações de manter-se saudável. Os cartazes contribuem para a materialização dos ideais do PSF e para a representação da população e dos profissionais de saúde em uma composição de elementos de cunho informativo e de elementos de cunho publicitário, mostrando que o propósito desses textos é tanto informar quanto

influenciar e moldar o pensamento do leitor. Os cartazes são compostos por significados ideológicos que deslocam a responsabilidade dos órgãos públicos para a responsabilidade dos usuários do PSF, pois apresentam uma situação ideal como se fosse real.

Através da análise realizada, mostramos como elementos verbais e não-verbais se articulam para construir sentidos e como a linguagem pode ser utilizada para entender o funcionamento das práticas social. Ao mesmo tempo em que a linguagem se constituiu como objeto de estudo desta investigação, ela também foi suporte para entender como as identidades de profissionais e usuários de saúde do SUS são apresentadas por meio de cartazes expostos em postos de atendimento.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Ed.UnB, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Analysing discourse**. Textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.
- KRESS, G.; van LEEUWEN T. **Reading images: the Grammar of visual L**. London: Routledge, 1996.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- MAGALHÃES, I. Por uma abordagem crítica e explanatória do discurso. **D.E.L.T.A.**, v. 2, n.2, p. 181-205, 1986.
- RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares**. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- RONZANI, T. M.; STRALEN, C. J. Dificuldades de Implantação do Programa de Saúde da Família como Estratégia de Reforma do Sistema de Saúde Brasileiro, **Revista de Atenção Primária à Saúde**, v.6, n.2, p. 99-107, 2003.
- WODAK, R. Do que trata a ADC: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**. CALDAS-COULTHARD, C. R.; FIGUEIREDO, D. de C. (Orgs.). *Análise Crítica do Discurso*, v.4, n. especial, 2003, p. 223-243.



**GT**  
**EXCLUSÃO E VIOLÊNCIA**

## A CANÇÃO “TERRA VERMELHA” DO GRUPO INDÍGENA DE RAP BRÔ MC’S: UM OLHAR DISCURSIVO PARA OS SENTIDOS SILENCIADOS DE ‘VIOLÊNCIA’ E ‘DISCRIMINAÇÃO’

Anderson Aparecido Pires<sup>1</sup>

Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti<sup>2</sup>

Exclusão e Violência

### RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste em compreender, por meio da Análise do Discurso de linha francesa, os sentidos não ditos das palavras **violência** e **discriminação**, nas letras das músicas do grupo de rap Brô Mc’s, composto por jovens indígenas pertencentes às aldeias Jaguapiru e Bororó, situadas no município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul (MS), considerado o segundo estado com maior população indígena do Brasil. Pautados pelo conceito de linguagem pelo viés discursivo da Análise de Discurso, de que a palavra ultrapassa os limites daquilo que diz para significar e que assim, muitas vezes, atinge os sentidos daquilo que silencia, pretendemos, com base nos teóricos Orlandi (2011, 2012) e Pêcheux (2009) descobrir como a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia faz com que o jovem indígena silencie palavras, como ‘violência’ e ‘discriminação’, e não as insira na canção intitulada “Terra Vermelha”. Considerando o contexto indígena de MS, pelo olhar de Costa e Nolasco (2013), Limberti (2012) e Nascimento (2013), sabe-se que problemas como a demarcação de terras, as péssimas condições de vida, os problemas com drogas e o alcoolismo estão presentes nas aldeias douradenses.

**Palavras-chave:** Discurso. Indígenas. Violência.

208

### INTRODUÇÃO

“E dali avistamos homens que andavam pela praia, uns sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos que chegaram primeiro” (ARROYO, 1971, p.5).

Iniciemos nossa reflexão, tomando como epígrafe a primeira descrição que o escrívão Pero Vaz de Caminha faz ao ver os primeiros indígenas em solo brasileiro. É necessário pensarmos esse excerto como o primeiro olhar que o branco faz do indígena, e essa primeira impressão é a da não identificação dos homens como indígenas (“avistamos homens que andavam pela praia”). Nessa

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados - MS. E-mail: andersonpiresms@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados - MS. E-mail: limberti@hotmail.com.

descrição, são silenciadas características que serão mencionadas alguns parágrafos depois: “Pardos, nus, sem coisa que lhe cobrissem suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos e suas setas” (ARROYO, 1971, p.5).

A descrição do sujeito indígena, feita no primeiro contato, já lhe agrega suas respectivas práticas sociais que o caracterizam como diferente do não indígena. A impressão inicial, ainda quando avistaram de longe, foi de estranhamento. E com base nessa afirmação da alteridade que se iniciou no período do descobrimento, podemos afirmar que discriminação – e a consequente violência – prevalecem até os dias atuais.

Tais observações são inevitáveis para iniciarmos as reflexões de nosso trabalho, que tem por título: *A canção “Terra Vermelha” do grupo indígena de rap Brô Mc’s: um olhar discursivo para os sentidos silenciados de **violência** e **discriminação***, cujo objetivo consiste em compreender, por meio da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, os sentidos não ditos das palavras **violência** e **discriminação**, do grupo de *rap* indígena Brô Mc’s. Composto por jovens indígenas pertencentes às aldeias Jaguapirú e Bororó, situa-se no município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul (MS), considerado o segundo estado com maior população indígena do Brasil.

Tomados pelo conceito de linguagem pelo viés discursivo da AD, de que a palavra ultrapassa os limites daquilo que diz para significar e que assim, muitas vezes, atinge os sentidos daquilo que silencia, pretendemos, com base nos teóricos Orlandi (2011, 2012) e Pêcheux (2009) descobrir como a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia faz com que o jovem indígena silencie palavras como **violência** e **discriminação** e não as insira na canção intitulada “Terra Vermelha”.

Considerando o contexto indígena de MS, pelo olhar de Costa e Nolasco (2013), Limberti (2012) e Nascimento (2013), sabe-se que problemas como a demarcação de terras, as péssimas condições de vida, os problemas com drogas e o alcoolismo estão presentes nas aldeias douradenses. Dessa forma, é possível compreender a escolha do gênero musical *rap*, por parte dos indígenas, como forma de expressão e tradução da realidade indígena.

Segundo Écio de Salles (2007), *apud* Cano, Moreno e Chaves (2013), “o *rap* vem para abalar as estruturas de poder e conscientizar as populações

excluídas pelo sistema” (SALLES, 2007, p.69). Os resultados obtidos de nossas análises mostra-nos que o *rap* é um meio de que os indígenas se valem para dar visibilidade às condições de exploração, abandono e exclusão social. Também é possível observar que o *rap* enaltece o protagonismo indígena no meio social e o aproxima do outro, o qual se vê frente a frente com a realidade (in)visível daquele que compõe as canções. Os silenciamentos são tão eloquentes quanto as palavras ao denunciar o sofrimento histórico e atual das comunidades indígenas de Dourados. As letras do *rap* indígena são um grito veemente pela igualdade e respeito entre as pessoas.

Ao gritar pelo respeito e igualdade, o indígena balbucia frente ao colonizador que insiste na produção de sua inexistência. Quando empregamos o termo **balbucia**, nos referimos ao sentido de estar iniciando a falar dentro de um processo histórico, pois ele se encontra em um lugar, e desse lugar ele visualiza o ser índio, desenhando, assim, o seu *lócus* de enunciação. O índio situado na pós-modernidade amplia esse *lócus*, visto que o mesmo adere a novas ideologias para exteriorizar a sua interpretação da realidade.

210

Ao apropriar-se do gênero *rap*, conforme demonstraremos neste trabalho, ele não deixa de ser índio. Apropriar-se do *rap* significa afirmar a sua existência como sujeito. Se as práticas sociais do índio não registram a sua autoria, faz-se necessário mudar os mecanismos de afirmação e recorrer a outros, independentemente de gênero ou nacionalidade. Assim sendo, iniciemos nosso estudo observando a situação dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul.

## **OS POVOS INDÍGENAS DE MATO GROSSO DO SUL**

Inicialmente, pensemos numericamente a população indígena em Mato Grosso do Sul:

Sabe-se que Mato Grosso do Sul tem a segunda maior população de indígenas do país, perdendo apenas para o Amazonas. Segundo censo realizado pela Fundação Nacional de Saúde de MS, divulgado em 30/01/2010, a população é de 67.574 indivíduos, distribuídos em 75 aldeias e espalhados por 29 municípios do Estado (MOREIRA; TAVARES, 2011, p.3).

Sabe-se que a designação **índio** não diz respeito apenas a um povo e sim a vários povos, cada qual com sua língua, com sua ideologia, moldando, à sua maneira, sua cultura e sua identidade. Observando os dados do excerto, compreendemos que o Mato Grosso do Sul possui uma diversidade linguística de amplo espectro, porém, ao olharmos para o passado, percebermos que esse espectro já foi maior.

É sabido que a maioria dos brasileiros, atualmente, ignora a imensa diversidade de povos indígenas que vivem no país. Calcula-se que, na época da chegada dos europeus, fossem mais de 1.000 povos, somando entre 2 e 4 milhões de pessoas. Atualmente, encontramos no território brasileiro 234 povos, falantes de mais de 180 línguas diferentes.

A drástica diminuição dos povos indígenas do país tornou-se objeto de muitos estudos e tema de muitas obras, entre elas, a de Eunice Dias de Paula, Luiz Gouvea de Paula e Elizabeth Amarante, que elaboraram o livro: *História dos povos indígenas 500 anos de luta no Brasil*, escrito com a intenção de oferecer, aos índios, acesso a um material de leitura que os instruisse a respeito das questões da posse, perda e luta pela terra. Tal livro começou a ser escrito em 1980 e teve a sua primeira edição em 1981 publicada pelo Conselho Indigenista Missionário- CIMI.

O livro tem caráter didático e os textos visam relatar a vida dos índios antes da chegada do branco invasor e abordar o aldeamento no período do ciclo de cana de açúcar. De acordo com os autores, o objetivo do livro é ser útil para a reflexão da realidade de opressão de populações marginalizadas. Segundo os autores:

A opressão-libertação indígena não pode ser focalizada isoladamente, mas deve ser vista no contexto geral. Neste contexto, os povos indígenas, os lavradores, os operários, os migrantes, os favelados, os bóias-frias e os peões são todos remadores no mesmo barco. (DE PAULA; AMARANTE, 1982, p.9).

A opressão é uma prática dos dominadores que faz com que o seu subordinado permaneça alinhado ao sistema que lhe silencia. É válido destacar a importância que os pesquisadores estabelecem de não analisar isoladamente os povos indígenas, frente à exclusão/opressão. Os sistemas que amordaçam

os oprimidos estão presentes em várias ramificações da sociedade: peões, favelados, migrantes etc.

Os textos que compõem o livro, em geral poemas e gravuras, são frutos de conferências com lideranças indígenas das quais os pesquisadores autores participaram. Em nosso trabalho, faremos uso do recorte de alguns poemas a fim de realizar um cotejo entre tais textos e a letra da música “Terra Vermelha” (*corpus*) evidenciando, assim, a luta dos povos indígenas pela visibilidade, pelos seus direitos, os quais lhes foram retirados pelo homem branco por meio da violência. Nosso foco também é mostrar que a busca por direitos de terras, registrada em livro de 1980, permanece como temática atual, por meio de outros suportes de visibilidade, como, por exemplo, o *rap*. E se as lutas continuam, a violência e a discriminação também.

Observemos os versos do poema “A história de nosso povo”, que assim começa: “É uma história muito triste/É uma história de sofrimento/É uma história de dominação/(...) A história da nossa dor/é muito comprida!/ Nós estamos sentindo ela/no nosso corpo” (DE PAULA; AMARANTE, 1982, p.9).

212

Nesses versos, é importante pensarmos a escolha das palavras e sua respectiva ordem, para então compreendermos esse processo de opressão, vivenciada pela população indígena. O título do poema sugere-nos que será relatada a história de um povo; interessante é notar que o autoremprega o pronome possessivo “nosso”. Os primeiros versos desse poema remetem à tristeza, ao sofrimento, à dominação, à violência pela qual foi marcada essa população indígena, marcada e combatida pelo sangue de seus guerreiros em razão da defesa de suas próprias terras, costumes e crenças.

Em Análise do Discurso, denominam-se formações discursivas as construções registradas na memória de um sujeito, aquilo que permanece e que é reativado por meio de palavras. Nas palavras de Orlandi (2012):

As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória. (ORLANDI, 2012, p.43).

Portanto, as formações discursivas recuperam dizeres e dialogam com outros dizeres. Assim sendo, quando a liderança indígena afirma que a história é triste é porque estão registrados em sua memória esses momentos infelizes. Os versos/dizeres do poema recuperamos sentimento de dor, “A história da nossa dor/é muito comprida!”; destaque-se a introdução desta palavra em meio à história de um povo, percebe-se também o silenciamento das palavras **nosso povo**. Isso pode ser interpretado como o fato de que a dor do povo indígena é maior do que o próprio povo, daí o silenciamento dessa expressão. Também é importante destacar o uso do advérbio **muito** para intensificar a dor do povo indígena.

Essa dor vivenciada pelo índio não se restringe ao passado, mas permanece na atualidade, expressa nos versos: “Nós estamos sentindo ela/no nosso corpo”. Ou seja, a dor oriunda do período de exploração dos portugueses permanece sobre o corpo, sobre a vida do indígena. Ou seja, caracteriza a sua identidade. A insistência do modelo social colonialista, agindo com violência, ao tentar calar o colonizado por meio de sistemas que privam o diferente de se manifestar, registra-se atualmente na vida dos indígenas de Dourados, conforme veremos no decorrer desse estudo.

No poema “Primeiro só nós índios vivíamos nessa terra”, encontramos traços da presença do branco sobre os povos indígenas:

Antes dos brancos chegarem/tinha muito mais nações de/ índios do que hoje./ Tinha muito mais de 5 milhões de pessoas./ Cada nação/ tinha um nome./ Cada povo falava uma língua;/ cada povo vivia como era o costume dele./. (DE PAULA; AMARANTE, 1982, p.23).

Observamos, por meio desses versos, a repetição do verbo ter, no passado. Também percebemos as mudanças ocorridas após a vinda do branco. Conforme já destacamos, havia mais de mil povos no início do período colonial, e um contingente de dois a quatro milhões de indígenas. Esses dados são recuperados no poema, cujo encerramento é ressaltado o valor da terra como elemento vital: “A terra não era de um dono só./ A terra era de toda a comunidade.” (DE PAULA; AMARANTE, 1982, p.23).

Após refletirmos sobre a situação dos indígenas em Mato Grosso do Sul, passemos a pensar os povos indígenas de Dourados. O município de Dourados possui duas aldeias: Jaguapiru e Bororó e, segundo os dados de 2010

da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), nelas convivem 12 mil indígenas; o IBGE, 2010, porém, informa que existem 8 mil indígenas na reserva. Independentemente do número exato de índios, é de suma importância ressaltar que habitam as aldeias três etnias: Guarani/Kaiowá/Terena, que, por condições fundiárias, convivem em um mesmo espaço, dividindo assim: crenças, tradições, costumes, ideologias e línguas.

Em meio a esse mosaico cultural que compõe as aldeias de Dourados, surge o grupo de *rap* Brô Mc's. Composto por quatro jovens indígenas, o grupo conquistou reconhecimento e notoriedade por compor músicas que mesclam nas letras a língua indígena e a língua portuguesa, a fim de (re)produzir, pelo discurso, a realidade do local em que se situam. Para descrever essa situação de ascensão do grupo, Costa e Nolasco (2013, p.2) escrevem:

O grupo de rap indígena Brô MC's surgiu da intenção dos jovens Bruno, Charlie, Kelvin e Clemerson em transmitir a ideia de esperança para a população indígena, uma maneira de denunciarem as situações negativas que ocorrem nas aldeias (como assassinato, descaso), além disso, apresentar a cultura indígena para não indígenas. Os indígenas, de etnia Guarani e Kaiowá, buscam demonstrar através do *rap* que a população indígena possui voz e está em busca de seus direitos. As letras, em grande maioria, permeiam o bilinguismo, ou seja, são verbalizadas tanto em língua portuguesa, quanto em língua guarani, e por isso, é uma forma de alcançarem não apenas a população indígena, mas a branca e a não indígena também. Não somente o bilinguismo, mas outras características são perceptíveis nas letras, como a formação da identidade indígena desses jovens.

214

Nesse sentido, o grupo de *rap* procura, por meio das músicas, protestar contra a discriminação e o preconceito, assim como apresentar a sua identidade enquanto sujeito. Antes de iniciar nossa análise, procuramos conhecer um pouco mais a respeito do gênero musical escolhido pelo grupo indígena, ou seja, o *rap*. De início, sabemos que suas origens estão arraigadas na cultura norte-americana, sem perdermos de vista o preceito teórico de que o sujeito está sempre interpelado pela ideologia. Iniciemos com alguns dados históricos a respeito desse gênero, conforme o *site rap* na veia:

*Rap* (em inglês conhecido como *emceeing*) é um discurso rítmico com rimas e poesias, que surgiu no final do século XX entre as comunidades negras dos Estados Unidos. É um dos cinco pilares fundamentais da cultura *hip hop*, de modo que se chame metonimicamente (e de forma imprecisa) *hip hop*. Pode ser interpretado *a capella* bem como com um som musical de fundo, chamado *beatbox*. Os cantores de *rap* são conhecidos como *rappers*

ou *MCs*, abreviatura para mestre de cerimônias. O *rap*, comercializado nos EUA, desenvolveu-se tanto por dentro como por fora da cultura *hip hop*, e começou com as festas nas ruas, nos anos 1970, por jamaicanos e outros<sup>3</sup>.

Outro aspecto a ser ressaltado é o fato de o gênero manter relações com as comunidades negras e constituir-se por uma modalidade de discurso que segundo o *site rap* na veia incorpora ritmos e melodias:

*Rap* é um estilo musical raro em que o texto é mais importante que a linha melódica ou a parte harmônica, sendo um dos dois únicos estilos musicais da história da música ocidental em que o texto é mais importante que a música. O outro estilo é o canto gregoriano, em que a música é uma monodia, homofônica, marcada pelo ritmo, e a melodia religiosamente não pode nunca sobressair o texto litúrgico. O *rap* não usa melodias e motivos decorativos e harmônicos com arranjos elaborados dos instrumentos, mas vale-se somente da rapidez com que o cantor narra a sua "fala", com muito pouca musicalidade adicionada a sua poesia<sup>4</sup>.

Para o teórico André Nascimento,

Seguindo a inspiração de grupos de rap brasileiros e de outros países, os jovens indígenas afirmam que a maior motivação para o envolvimento com a cultura Hip Hop foi a possibilidade de denúncia do que acontece em sua aldeia, como o índice alarmante de assassinatos e outras formas de violência, o suicídio entre jovens, a criminalidade e as drogas, e de mostrar para a sociedade não indígena as dificuldades e vulnerabilidades enfrentadas constantemente por seu povo. O caráter contestatório dessa manifestação cultural, a do rap com compromisso, explica a afiliação do grupo a esse estilo de arte e de vida, conforme as palavras de seus integrantes em entrevista publicada na internet: "Então o rap pra nós é uma ferramenta pra própria defesa contra o preconceito e o racismo". (NASCIMENTO, 2013, p.263).

215

De acordo com esse teórico, os indígenas escolhem o *rap* devido ao seu caráter contestatório, modo pelo qual podem gerar visibilidade aos povos indígenas. A violência, as drogas, a criminalidade presentes nas aldeias também ganham forma nas canções para representar/expor/denunciar essa realidade. Para ilustrar nossa afirmação, tomemos o recorte de uma entrevista, na qual os integrantes do grupo respondem ao *site* Dourados News<sup>5</sup>:

---

<sup>3</sup> Texto retirado do site: <<http://www.rapnaveia.com.br/historia-do-rap/>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

<sup>4</sup> Texto retirado do site: <<http://www.rapnaveia.com.br/historia-do-rap/>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

<sup>5</sup> "Em entrevista, Brô MC's fala da vida na aldeia: 'o índio movimenta o bolso do patrão lá fora'". Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/especiais/entrevistas/em-entrevista-bro-mc-s-fala-da-vida-na-aldeia-o-indio-movimenta-o-bolso-do-patrao-la-fora>>. Acesso em: 26 dez. 2015.

Ddos News: Onde vocês buscam inspiração para as letras das músicas?

Bruno: A inspiração vem da aldeia mesmo, quando a gente sai e vê alguma situação ou escuta a situação do povo. Não só daqui, mas como de outras aldeias também. O que a gente fala nas letras é pura realidade nossa.

Ddos News: O que se passa dentro da aldeia?

Kelvin: Muitas coisas, violência, bebida alcoólica, droga, homicídio, suicídio, é o que acontece e é o que a gente relata nas nossas letras. Mas relatamos coisas boas também, não é todo dia que acontece morte aqui. É um lugar tranquilo, sossegado, as pessoas que vem de fora acham muito bom, sem poluição, sem barulheira, céu azul. (grifos nossos).

Podemos observar, por meio das respostas, que os jovens *rappers* buscam sua inspiração(s) aldeia(s) e que, se tais fatos e acontecimentos constam nas letras, são a realidade em que eles vivem. Essa realidade tem dois lados: o positivo – tranquilidade, a opinião das pessoas sobre a aldeia; e o negativo – violência, bebidas, drogas. E para melhor traduzir esse espaço negativo, mas também o ambiente de esperança, o grupo compôs a canção “A vida que eu levo”: “Para nós o valor da vida é correr atrás, é sonhar mais, cada dia que passa Brô e Fase Terminal traz a mensagem das comunidades, sempre buscamos mudar a realidade, sofrimento jamais é só paz!” (sic).

216

Nesse trecho, os indígenas, ao dizerem “para nós”, estão produzindo o sentido de que as palavras que serão ditas na letra são deles (enunciadores), mas também são dos outros (seus pares). A revolta, a situação de descaso, é presenciada por eles e por todos da aldeia. Suas palavras trazem a ideia do interdiscurso, o qual se refere não apenas à ideologia de quem fala, mas à do grupo inteiro. No termo **para nós**, encontramos a identidade coletiva.

No fragmento “o valor da vida é correr atrás, é sonhar mais”, observamos a ruptura do índio com padrões estagnados, e seu enquadramento na busca por melhores condições de vida, pois **correr atrás** implica em não estagnar no espaço, significa não manter um eu inerte e estabilizado, significa buscar outras identidades, outras formações discursivas.

Outro deslize de sentido pode ser atribuído à expressão **correr atrás**, como forma de vida. **Correr atrás** pode significar a busca de melhores condições financeiras, a prosperidade no capitalismo, no sentido de os índios se espelharem em empresários, latifundiários ricos, a fim de correrem atrás do dinheiro, para saírem das condições de miséria.

No período “cada dia que passa Brô e Fase Terminal traz (sic) a mensagem das comunidades, sempre buscamos mudar a realidade”, observamos o interesse de se juntarem a outro grupo de *rap* a fim de, unidos, buscarem a mudança da realidade.

Os índios interpretam a realidade e pedem mudanças; isso significa que a atual condição de vida não é satisfatória. Na afirmação “sofrimento jamais é só paz!”, com base no termo “sofrimento”, podemos pressupor que a realidade indígena é permeada pelo sofrimento e que o objetivo da união dos grupos é levar a mensagem de superação desse estado, substituindo-o pela paz.

Assim como a própria linguagem que a traduz, a forma de vida constitui uma forma de expressão, a qual, por sua vez, reflete a forma de apreensão do mundo e a percepção da realidade. Tudo isso se dá na e pela linguagem:

Sem a linguagem seria impossível a vida, pelo menos como conceituamos agora: algo que se reproduz, que tem um comportamento esperado e certas propensões. Nessa medida, não apenas a vida é uma espécie de linguagem, mas todos os sistemas e formas de linguagem tendem a se comportar como sistemas vivos, ou seja, eles se reproduzem, se readaptam, se transformam e se regeneram como coisas vivas. (SANTAELLA, 1983, p.10).

217

Assim como a língua é viva e passa por transformações, a linguagem também assume a condição de vida e se reproduz em diversas ciências, capazes de aspergir os mais variados sentidos. E esses vêm sendo produzidos pelas palavras:

O signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados. Ora todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas. (BAKHTIN, 2006, p.17).

A linguagem, constitutiva do discurso, compõe, com a ideologia, uma complexa imbricação de implicações mútuas. Orlandi (2012) entende que é por meio da ideologia que se constituem as noções de sujeito e de sentido; e é a partir da ideologia que se estabelece uma relação entre a linguagem e o mundo. A ideologia, por sua vez, materializa-se através da linguagem, e é caucionado pela linguagem que o homem assume a sua condição imaginária de existência.

Assim, podemos depreender que é no cenário linguístico que o sujeito assimila inconscientemente a(s) sua(s) formação(ões) discursiva(s) de identidade. É por meio da constituição ideológica do “ser” que o indivíduo faz uso da língua, manifestada nos mais variados suportes, como: fala, escrita (letra de música), para projetar a sua interpretação da sociedade e do mundo em que vive. Em termos técnicos:

Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Partindo da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamentos, M. Pêcheux diz que sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, entendendo-se “subjetivas” não como afetam o sujeito, mas mais fortemente como nas quais constitui o sujeito. (ORLANDI, 2012, p.46).

Dessa forma, podemos entender ideologia relacionando-a com a língua, pois através da língua o sujeito assume uma posição social. Só é possível essa ação social quando o sujeito se reconhece como existente, pois isso o enquadra em uma determinada posição na sociedade, à qual deve **obedecer**. Sobre o discurso, “as palavras falam com as palavras. Toda palavra é parte de um discurso” (ORLANDI, 2012, p.43). Por meio das palavras, temos as ideologias, que juntamente com as formações discursivas produzem sentido. Agora reflitamos sobre a presença da violência e da discriminação na canção “Terra Vermelha”.

218

## **SENTIDOS SILENCIADOS EM “TERRA VERMELHA”**

“Terra vermelha do sangue derramado  
pelos guerreiros do passado massacrados”.  
(Brô Mc’s, grifos nossos)

É necessário entender a expressão **terra vermelha**, pois ela está associada a uma formação discursiva ligada ao sangue, esse que é derramado, em vista de lutas pela terra. Dentre os vários deslizos de sentido atribuídos a esse termo, emerge o sentido do sangue indígena, de que a terra é vida para o índio não apenas para plantar e colher, mas também é vida porque sobre o barro circulou(a) o sangue de “guerreiros do passado massacrados”. Antepassados

que lutaram, morreram, não viram seus direitos serem exercidos, viveram a miséria, a dizimação de seu povo.

Sob a “Terra Vermelha” está a formação discursiva de um povo que sofreu a violência de ser expulso de sua terra para dar espaço aos objetivos dos não indígenas. A canção, atual, afirma que guerreiros do presente continuam sendo massacrados e seu sangue circulando sobre terras (não)indígenas. A **terra vermelha** é do sangue, da exclusão e do massacre.

Na sequência da palavra **massacrados**, temos o agente desse massacre: “Fazendeiros mercenários/ latifundiários”. São os fazendeiros os principais responsáveis pelo sangue derramado sobre a terra. Nesses versos, também compreendemos a discriminação, haja vista não reconhecerem a alteridade indígena (“Onde vivo aldeia/ já existe guerra”).

Conforme relatado na entrevista, a realidade do indígena é retratada na canção e a inspiração das canções são as aldeias, por onde percorre o grupo ecoando o *rap* e sua mensagem. Analisar esses versos é chegar à conclusão de que o *lócus* de enunciação é o da violência. Analisando o que o *rapper* escreve, “onde vivo aldeia/já existe guerra”, podemos interpretar a guerra de dois modos: primeiro, guerra interna, onde três etnias, com práticas sociais distintas, lutam pelo pequeno espaço habitacional; e segundo, guerra externa, de brancos contra indígenas. Em qualquer um desses cenários, internos ou externos, não há reconhecimento entre os pares da alteridade, e de que é preciso perceber na diferença aquilo que lhe é semelhante: ideais, dignidade, respeito. Quando não há essa percepção, temos a **terra vermelha** de sangue derramado, temos vidas ceifadas.

219

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Patrick Charaudeau (2005, p.16) afirma que “princípios de alteridade, de influência e de regulação são fundadores do ato de linguagem que o inscrevem em um quadro de ação, em uma praxiologia do agir sobre o outro”. Isso quer dizer que a forma como a alteridade é compreendida pelo sujeito o influenciará em suas práticas sociais perante o outro. Em breves palavras, se o sujeito não respeita o outro em suas crenças, ações e práticas sociais, tampouco existirá o

princípio da alteridade em sua formação discursiva. A não existência desse princípio se manifestará na linguagem e isso implicará a violência.

Com essa consciência de que é preciso ampliar a voz daqueles que sofrem e que também lutam por seus direitos, que o presente trabalho foi exposto. Procuramos mostrar que a diversidade de povos indígenas reflete não apenas a cultura, as crenças, os costumes, mas também a dor, o sofrimento e a luta por terras. Buscamos contribuir para a visibilidade que o grupo de *rap* indígena Brô Mc's almeja, em sua luta por seu povo e por sua terra.

Há o silenciamento das palavras **violência** e **discriminação** na canção "Terra Vermelha", entretanto o significado dessas palavras está presente, pois o homem, de acordo com Orlandi (2011) está condenado a significar com ou sem palavras. Com base na entrevista dada ao *site* Dourados News, compreendemos que o indígena, ao compor as canções, não representa a realidade das aldeias de Dourados, mas também reflete a situação de muitos povos indígenas. *O rap* é um grito dos indígenas frente à violência e à discriminação, que teve origem no processo de colonização do Brasil e que permanece até os dias atuais. Em linhas gerais, o presente trabalho procurou quebrar o **silêncio constitutivo** sobre a violência e a discriminação dos povos indígenas e sua busca por uma vida digna.

220

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, L. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**: ensaio de informação a procura de constantes validas de método. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRÔ MC'S. **Terra Vermelha**. Disponível em: <<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/bro-mcs/a-vida-que-eu-levo/2443981>>. Acesso em: 26 set. 2015.
- BRÔ MC'S. **A vida que eu levo**. Disponível em: <<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/bro-mcs/a-vida-que-eu-levo/2443981>>. Acesso em: 26 set. 2015.
- CANO, M. R.; MORENO, T. J.; CHAVES, A. S. **A construção do Ethos do jovem Guarani-Kaiowá – nas canções do Brô Mc's**. 2013. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/57supl/05.pdf>> Acesso em: 20 dez 2015.
- COSTA, L. R.; NOLASCO, E.C. **Da periferia e na fronteira**: a constituição da identidade indígena a partir das letras musicais do grupo Brô Mc's. 2011. Disponível em: <[www.unigran.br/interletras/ed\\_anteriores/n17/conteudo/.../14.docx](http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n17/conteudo/.../14.docx)>. Acesso em: 20 nov. 2015
- CHARADEAU, P. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2005.
- LIMBERTI, R. C. P. **A imagem do índio**: discursos e representações. Dourados: Ed.UFGD, 2012.
- MOREIRA, E. B. M.; TAVARES, M. **O preconceito linguístico na visão do indígena douradense**. 2011. Disponível em: <[http://www.uems.br/eventos/cnellms/arquivos/29\\_2011-09-22\\_18-52-02.pdf](http://www.uems.br/eventos/cnellms/arquivos/29_2011-09-22_18-52-02.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2015.
- NASCIMENTO, A. M. **Ideologias e práticas linguísticas anti-hegemonicas na produção de rap indígena**. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/25206>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

ORLANDI, E. P. **A Análise de Discurso**: Princípios & Procedimentos. 10.ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: No movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2011.

PAULA, E. D; PAULA, L. G; AMARANTE, E. **História dos povos indígenas 500 anos de luta no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes/CIMI, 1982.

PÉCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4.ed. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Ed. UNICAMP, 2009.

SANTAELLA, L. **O que e semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Realização



Apoio



## A CIDADE EM (DES)ORDEM: MORAL URBANA, EXCLUSÃO E VIOLÊNCIA NA FORTALEZA DO SÉCULO XIX

Walter de Carvalho Braga Júnior<sup>1</sup>

Exclusão e violência

### RESUMO

Concomitante ao processo das transformações do espaço urbano de Fortaleza, em meados do século XIX, surge todo um conjunto de discursos construídos por uma elite política e econômica que busca delimitar espaços e moralizar práticas daqueles que não se enquadravam no projeto de civilização construído para a cidade. A partir dos conceitos de civilização em N. Elias e de discurso em M. Foucault, nos propomos a analisar o processo de construção de estereótipos marginalizadores sobre as camadas mais pobres da população fortalezense. A construção desta identidade transgressora dos pobres urbanos permite a concretização da diferença entre “nós e eles” tão desejada pelas elites. Esta construção simbólica reafirma um conceito de cidadania que distingue e delimita espaços que devem ser apropriados pelos civilizados cidadãos membros da elite em contraposição aos espaços da massa turbulenta de pobres e indesejáveis que insistiam em desfrutar da urbanidade. Uma pobreza que aumentava assustadoramente, principalmente nos períodos de seca, quando então proporcionavam verdadeiro espetáculo de horror aos distintos membros da sociedade. Não podendo livrar-se efetivamente desta massa, que afinal compunha a reserva de trabalhadores e consumidores da lógica burguesa que se estabelecia da cidade, a elite urbana se arma de um complexo sistema de discursos – morais, médicos e jurídicos – para disciplinar as formas de viver na cidade. Da análise dos códigos e posturas (1835 a 1879), de dois dos jornais de maior circulação na Província e dos relatos dos viajantes estrangeiros e nacionais que percorreram as ruas de Fortaleza, conseguimos compreender a transformação da pobreza urbana em alvo da vigilância e violência das políticas de controle social impostas pela elite fortalezense.

**Palavras-chave:** Discurso. Civilização. Exclusão.

222

### INTRODUÇÃO

*Ninguém sabe melhor do que tu, sábio Kublai, que nunca se deve confundir a cidade com o discurso que a descreve. No entanto, há uma relação entre ambos. (CALVINO, 1990).*

Um olhar cuidadoso sobre a cidade de Fortaleza nos permite perceber sua complexidade, a princípio existem pelo menos duas cidades distintas: uma

---

<sup>1</sup>Doutorando em História Social da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE. E-mail: waltercbraga@yahoo.com.br.

cidade da ordem, idealizada e desejada pela elite econômica local, e uma cidade da (des)ordem<sup>2</sup> construída no cotidiano pelas práticas de toda uma multiplicidade de indivíduos que percorre suas ruas e vive sob a tutela da *urbe*.

Os habitantes da cidade podem também em algum grau serem divididos em categorias de acordo com a forma como se relacionam com a cidade. Os estudos de N. Elias (2000) sobre uma cidade inglesa de meados do século XX permitiu a ele entender as diferenças entre os *established* e os *outsiders*.

Em nosso estudo utilizaremos também esta divisão da sociedade, respeitando obviamente as particularidades de nosso período e realidade social. Em uma sociedade escravista, paternalista e pré-industrial como a do Ceará do século XIX não será somente a ideia de dentro/fora da comunidade que vai definir o estigma dos *outsiders*, mas serão também todos os estereótipos construídos sobre negros, indígenas, pobres e mulheres que contribuirão para que os impactos da violência simbólica reverberem pela complexa rede de relações de poder na cidade.

A autoimagem dos “homens-bons” da sociedade cearense, nossos *established*, oriundos de algumas famílias proprietárias de terras no período colonial, de uma elite comercial enriquecida pelo comércio com a Europa e membro da força política provincial, era a que estabelecia para si mesmos o mais alto grau de civilidade e moralidade.

Aos *outsiders*, a grande maioria da população, restavam a estigmatização e o afastamento das estruturas de poder institucional. A (des)ordem em que viviam confrontava com os ideais construídos pelas elites para a construção de uma cidade perfeita.

Pelas páginas de duas obras literárias e pelos noticiários dos jornais é possível observarmos o reforço dos modelos desejados para homens e mulheres além da estigmatização cada vez maior daqueles que não se enquadram nos ideais dos *established*. Um dos nossos objetivos é perscrutar os comportamentos desviantes e as formas como as pessoas se relacionavam com a vigilância e a tentativa de controle das leis.

---

<sup>2</sup> Optei pela grafia “(des)ordem” pelo fato de que esta cidade caótica não deixa de ter também uma ordem, embora muitas vezes divergente daquela proposta pela elite urbana e só percebida enquanto desordem por esta mesma elite que enxerga no “outro”, o inimigo interno nas ruas da cidade.

Questão de fundamental importância e que norteia este artigo é entender o processo de construção em torno de algumas representações do “transgressor”, principalmente em torno dos crimes que mais chocam por fugirem à ordem urbana, principalmente quando acontecem nas camadas mais pobres que, na perspectiva da “boa sociedade” fortalezense, continham em seu cerne todos os aspectos considerados negativos: sujeira, turbulência, desrespeito às normas etc.

Os discursos que vão reger estas transformações urbanas/sociais tornam evidentes sua função normativa, organizando a cidade através de todo um conjunto de saberes – principalmente morais e médicos nos fins do século XIX – na busca de uma sociedade “perfeita”, pelo menos aos olhos das elites urbanas cujas práticas vão se sobrepor enquanto modelo de civilidade por estas terras.

No cuidado com os pobres, os temidos inimigos internos da urbe (Cf PESAVENTO, 2001), atuam diversos dispositivos de controle e vigilância. Estes, deveriam ser vigiados e, quando necessário, passar pelas instituições de controle estatal como, por exemplo, a prisão e o asilo de alienados.

224

## **A CIDADE VIGIADA**

Nos idos de 1848, o jornal O Cearense trazia na sua seção intitulada *Repartição de Polícia* descrições de um cotidiano que não era o desejado pela elite cearense. Um cotidiano percebido através das transgressões às Posturas Municipais e mesmo ao Código Criminal de 1830, embora nem sempre violento, ainda sim um cotidiano muito longe do ideal de civilidade projetado por aqueles que detinham o poder político e econômico.

O discurso que estabelecia o conjunto de práticas aceitáveis nas ruas da cidade e determinava a ordem urbana era aquele encontrado no código de posturas. A vigilância sobre o povo vinha de vários agentes do poder: os agentes de polícia, os inspetores do quarteirão e a guarda cívica eram aqueles que agiam como defensores de uma moral para uma cidade que ansiava por tornar-se “civilizada”.

Ora, este sentido de civilidade passa por um discurso construído pela elite fortalezense e pela administração da província. Para isso, antes de “civilizar”, era necessário criminalizar as práticas que não se enquadrassem nos ideais desta elite. Disciplinar os corpos, vigiar e controlar determinados comportamentos tidos como atrasados e organizar os espaços da cidade de forma a manter, sempre que possível, os elementos desviantes longe dos olhos da elite.

Apontadas como bárbaras e como sinais do atraso do povo da Província, as práticas tornadas agora crime eram aquelas que seguiram os sertanejos desde o interior da província até a Capital. A moral colocada em xeque pelas práticas dos “outros”<sup>3</sup> era uma “moral urbana”<sup>4</sup> dos comerciantes e funcionários do alto escalão do Estado, estabelecida segundo a lógica capitalista da propriedade privada, que desejava a cidade como seu lugar.

## **OLHARES SOBRE A CIDADE**

225

Alguns viajantes estiveram na então Vila da Fortaleza no início do século XIX e descreveram, sob o olhar do estrangeiro, a organização do espaço urbano. O inglês Henry Koster fez suas considerações sobre a vila em 1810:

A Vila da Fortaleza do Ceará é edificada sobre terra arenosa, em formato quadrangular, com quatro ruas, partindo da praça e mais outra, bem longa, do lado norte desse quadrado, correndo paralelamente, mas sem conexão. As casas têm apenas o pavimento térreo e as ruas não possuem calçamentos, mas n’algumas residências, há uma calçada de tijolos diante. Tem três igrejas, o palácio do Governador, a Casa da Câmara e prisão, Alfândega e Tesouraria. Os moradores devem ser uns 1.200. A fortaleza, de onde esta Vila recebe a denominação, fica sobre uma colina de areia [duna] próxima às moradas, e consiste num baluarte de areia ou terra, do lado do mar, e uma paliçada, enterrada no solo, para o lado da Vila. Contém quatro peças de canhão, de vários calibres, apontadas para muitas direções. Notei que a peça de maior força estava voltada para a Vila. (KOSTER, 2003, p.172).

---

<sup>3</sup>O outro é aquele que não se enquadra no ideal do grupo social hegemônico, é o diferente e transgressor por princípio. É aquele que deve ser confrontado e que nesta construção de oposição serve para a afirmação positiva do grupo social dominante, como um reforço daquilo que “não devemos ser”.

<sup>4</sup> Optei pelo uso do termo “moral urbana” ao invés de “moral burguesa”, pois esta se estabelece através de um ideal de moradia puramente privada oposta a um exterior marcadamente público. Este ideal não seria possível em uma sociedade em que se notabilizavam as grandes parentelas e alianças entre autoridades e potentados locais, e o trabalho escravo que dificultava o estabelecimento de um arranjo familiar nuclear. Neste sentido, pensar uma moral urbana é mais plausível já que não se opõe diretamente aos arranjos que predominaram na cidade.

Percebe-se que, mesmo existindo de forma precária, a Vila da Fortaleza seguia um modelo de organização planejado que denotava um desejo de ocupação do espaço diferente do que tradicionalmente se comenta na historiografia de que as vilas e cidades brasileiras surgiram de forma não planejada e cresceram ao bel-prazer dos interesses particulares<sup>5</sup>.

Não podemos negar, obviamente, o quanto os interesses particulares de determinados grupos interferiram de forma constante no processo de organização deste espaço, mas devemos compreender o esforço da câmara municipal em disciplinar o uso dos espaços em benefício da ordem urbana.

Os próprios moradores também descreveram a urbe<sup>6</sup>. Em uma breve descrição publicada no jornal *O Cearense*, o então delegado Tristão de Alencar Araripe, em 1848, aponta algumas características interessantes da cidade da Fortaleza: “A capital contem 1418 casas habitadas, sendo d’estas 371 de telha, e 817 de palha”<sup>7</sup>, esta descrição exclui cerca de 284 casas do total mencionado, o que deixa evidente, inclusive na própria continuidade da descrição, a incapacidade dos agentes de poder de administrar até mesmo os dados sobre a cidade.

226

Ainda nesta descrição, são apontadas algumas das ocupações dos moradores livres da cidade: 89 empregados públicos, 21 oficiais militares, 8 sacerdotes, 46 negociantes, 86 taverneiros, 6 médicos, 2 boticários, 3 impressores e 276 artistas<sup>8</sup> de diversos gêneros. Aqui não são apontados todos os tipos de ocupações possíveis para os moradores da cidade, mas aquelas que de certa forma eram reconhecidas como importantes.

É interessante confrontarmos estas informações com a tabela apontada por Tristão Araripe:

---

<sup>5</sup> Este debate sobre o aparente desapego dos colonos no Brasil pela norma ou planificação urbana ainda gera divergências entre os historiadores (Cf MARX, 1997).

<sup>6</sup> João Brígido, por exemplo, descreve diversos prédios públicos e aponta algumas diferenças em relação à descrição de Koster, na verdade seriam seis ruas, dois becos e três praças, o que torna o núcleo urbano ainda maior do que o esperado. (Cf. ANDRADE, 2012, p. 45).

<sup>7</sup> Quadro numérico da população livre do termo da cidade da Fortaleza, *O Cearense*, nº 135, 1848. p. 4.

<sup>8</sup> Termo que se refere aos artífices de diversos ofícios, como os sapateiros e carpinteiros por exemplo.

**Tabela 1:** Habitantes livres de Fortaleza (1848).

<b>Idades</b>	<b>Masc.</b>	<b>Fem.</b>
1 a 10 anos	1.456	1.463
10 a 30	2.402	2.963
30 a 60	1.310	1.679
60 a 90	64	58
90 a 100	10	—
<b>Total</b>	<b>5.272</b>	<b>6.163</b>

Fonte: Jornal *O Cearense*, nº 135, 1848. p. 4.

Mesmo levando em consideração que estes dados se referem exclusivamente à população livre, é gritante a divergência entre o número total de habitantes em idade produtiva (nos intervalos de 10 a 30 e de 30 a 60 anos) e o total de ocupações apresentado anteriormente (cerca de 537). Neste sentido, nosso olhar deve buscar aqueles que não foram percebidos por este representante do Estado em sua tentativa de descrever a cidade.

Não aparecem, no levantamento feito por Tristão Araripe, as ocupações dos moradores do subúrbio da cidade, os agricultores e criadores de animais. Ocupações estas que vão continuar existindo na cidade, embora em regiões mais afastadas do centro. Os pescadores também não aparecem nesta estatística, assim como toda uma gama de ocupações que geralmente eram atribuídas às camadas mais pobres da população, sem levar em conta também o trabalho escravo presente em todos os espaços da cidade.

Mais uma vez existe o esforço evidente de construção de uma identidade da população fortalezense em torno do trabalho e da plena inserção do capitalismo em detrimento daqueles que se encontravam à margem desta lógica. Este esforço se espalha para outras dimensões da relação entre a urbe e seus moradores como, por exemplo, da ocupação do espaço urbano e nas regras sobre construção de casas, criação de animais e consumo da água.

O Código de Posturas, publicado pelos presidentes da província do Ceará, tinha como objetivo maior disciplinar e organizar a cidade. Como comentado anteriormente, esta visão de organização refletia o interesse de uma elite que desejava Fortaleza como uma cidade civilizada.

Vale ressaltar que cidade passou por um crescimento, e conseqüentemente um novo planejamento para a expansão urbana a partir do momento que se afirmou como centro administrativo da Província, e o Ceará foi

inserido no cenário da exportação internacional do algodão. Estes foram fatores que mobilizaram os interesses dos fortalezenses na busca por um ordenamento urbano que refletisse também a importância econômica e política da cidade.

Dentro desta lógica de ordenamento urbano e do interesse de dar à cidade ares de civilidade, existe um movimento de criminalização de algumas práticas da população. O Estado, em sua manifestação mais real, a lei, cria o crime, onde podemos perceber de forma evidente o poder do discurso da autoridade em relação às práticas cotidianas dos indivíduos ou de grupos sociais não-hegemônicos.

Exemplo de criminalização de uma prática comum entre os pobres é o artigo 69 do Código de Posturas de Fortaleza, que estabelece o vestuário proibido dentro da cidade: “Nenhuma pessoa livre ou escrava poderá entrar nesta cidade, ou percorrer suas ruas, de camisa e ceroula, pela immoralidade e indecência do traje”<sup>9</sup>.

Ou ainda o artigo 70, que criminaliza os banhos nas águas urbanas: “Fica proibido a qualquer pessoa apresentar-se nua, das seis horas da manhã às seis da tarde, nos lagos ou riachos desta cidade, sob qualquer pretexto que seja”<sup>10</sup>. Tais práticas, comuns ao ambiente rural e às pessoas pobres, se tornaram crime segundo uma moral de uma nova sociedade que se estabelecia, tornava-se efetiva então uma moral urbana.

Estes são exemplos importantes do processo de disciplinarização dos corpos. A nudez ou a exposição de roupas de baixo em espaço público chocavam as elites urbanas que já respiravam os ares de modernidade e civilidade europeus. A juventude, filha desta elite e que estudava fora da província, nas províncias mais ricas ou mesmo na Europa, reforçava as diferenças entre “nós” e “eles” estabelecidas entre a elite e as camadas mais pobres.

A interferência das leis sobre as vidas dos indivíduos vai muito além da definição de algumas normas de conduta, como afirma Rolnik:

---

<sup>9</sup> Art. 69 da Lei n. 308 de 24 de Julho de 1844.

<sup>10</sup> Art. 70 da Lei n. 328 de 19 de Agosto de 1844.

Mais além do que definir formas de apropriação do espaço permitidas ou proibidas, mais do que efetivamente regular a produção da cidade, a legislação urbana age como marco delimitador de fronteiras de poder. A lei organiza, classifica e coleciona os territórios urbanos, conferindo significados e gerando noções de civilidade e cidadania diretamente correspondentes ao modo de vida e à micropolítica familiar dos grupos que estiveram envolvidos em sua formulação. (ROLNIK, 1997, p.13).

A elite urbana de Fortaleza interferia não somente no aformoseamento da cidade em si, mas antes em uma projeção de seus ideais nos habitantes da cidade e ainda através das leis, e de muitos “arranjos”, criava-se neste contexto uma série de territorialidades para dentro ou para fora da lei, constituindo “regiões de plena cidadania e regiões de cidadania limitada” (ROLNIK, *idem*).

A questão da cidadania é complexa e deve ser analisada com cuidado. Encontram-se à margem da cidadania os escravos pela situação legal, os pobres pelas suas condições econômicas e as mulheres pelo seu gênero. Retomemos mais uma vez a questão da violência simbólica construída em torno destes não-cidadãos, marginalizados ou mesmo excluídos da nova ordem social e econômica que se estabelecia por estas terras.

229

A cidade não seria pensada em função de toda sua população, antes a ideia seria afastar os mais pobres do centro, empurrando-os para longe da área civilizada e moderna da cidade. No Código de Posturas muitos artigos se referem à ocupação do espaço urbano de uma forma que explicitamente dificulta a permanência dos indesejáveis nas regiões economicamente mais fortes da cidade.

Eram altos os gastos com alinhamento das casas em relação às ruas, a construção de calçadas, a obrigatoriedade de edificar casas em terrenos arrendados dentro da cidade (evitando os terrenos baldios) no prazo de 2 anos a partir do arrendamento; assim como as multas para quem não obedecesse às respectivas posturas<sup>11</sup>. Tais medidas aos poucos procuravam transformar uma cidade cheia de casas de palha em uma cidade de tijolos caiados, e os custos de tal reforma acabariam afastando a população mais pobre para os “arrabaldes” da cidade.

---

<sup>11</sup> Artigos 1 a 5 e 64 das Posturas da Câmara Municipal da Cidade de Fortaleza, aprovadas pela Assembleia Legislativa Provincial, 1835.

As atividades de criação de animais também sofriam grandes restrições. No correr do século XIX, a criação de porcos, cabras e ovelhas vai sendo proibida com argumento da salubridade urbana. Também a circulação de cavalos e bois pelas ruas da cidade vai sendo cada vez mais limitada, tendo em vista a manutenção do calçamento e cuidado com os acidentes envolvendo pedestres e estes animais pelas ruas e passeios.

## OS AGENTES DA LEI

Eram vários os agentes da lei que tentavam “pôr ordem” na cidade. Seria ingenuidade imaginar que estes agentes não defenderiam seus próprios interesses ou os de seus superiores quando agiam em defesa da lei e da ordem. Interessante observar o discurso do Capitão-mor e Juiz de Paz, Joaquim Jozé Barboza, publicado no jornal Correio da Assembleia Provincial:

Faço saber a todos os habitantes do districto desta Cidade que passo a entrar no exercício do lugar de Juiz de Paz do corrente anno, e por conseguinte dar execução ás leis, que sendo feitas para manter a Sociedade, e para impedir os homens associados de se prejudicarem; por ellas [as leis] devem ser punidos aquelles que a perturbão, e que commettem acções prejudiciais aos seos semelhantes. As leis penaes são os meios que a experiência tem mostrado, como capazes de conter, ou de aniquilar as impulções, que as paixões dão as vontades dos homens.<sup>12</sup>

230

O referido agente da lei argumenta então sobre a importância das leis penais e da forma como elas devem ser usadas para defender a associação entre os homens que é, de fato, a urbe. No correr do discurso, ele defende a “educação, a lei, a opinião pública, o exemplo, o habito e o temor” como os fatores que poderiam interferir positivamente nos homens e regular as suas ações.

Embora ele não demonstre em sua fala como estes diversos fatores poderiam ser aplicados pelo Estado, fica evidente a sua ênfase no papel das leis, inclusive no valor que ele confere ao temor dos homens à punição. Ainda durante a sua fala, o Capitão-mor traz as instruções às quais os inspetores de quarteirões deveriam guardar observância.

---

<sup>12</sup> Correio da Assembleia Provincial, nº 5, 1837. p.1.

Criado por lei de 17 de maio de 1835, o cargo de inspetor de quarteirão consistia de uma função de vigilância e fiscalização dentro da cidade:

São obrigados os Inspectores a vigiarem sobre a tranquilidade dos habitantes dos seus respectivos Quarteirões. Rondando-os, e fazendo prender á minha ordem, os que forem apanhados em flagrante delicto, os perturbadores, jogadores de jogos prohibidos e bêbados, de que me darão immediatamente parte para serem processados; como também dos que vierem de fora rezidir nos seus destrictos, dos quaes devem exigir seus passaportes, e fazel-os conduzir á minha presença para se lhes fazer as necessárias averiguações.<sup>13</sup>

Além disso, deveriam fazer o arrolamento dos habitantes dos distritos que estavam sob sua responsabilidade. Neste documento, deveriam constar informações detalhadas (inclusive com informações sobre vadios, bêbados e jogadores já conhecidos) e suficientes para que o referido Juiz pudesse ter mais controle sobre a população, o que deu origem, intencional ou não, a uma prática comum na criminologia, os ensaios estatísticos. Até que ponto estas informações foram realmente usadas para construir mapas da população ou ajudar na elaboração de planos para o combate ao crime, é um dado ao qual ainda não consegui ter acesso, nem sei se será possível.

231

Outros agentes da lei vão surgindo conforme a cidade se torna cada vez mais complexa. O posto de guarda municipal é criado em 1858, inicialmente contando com 8 agentes responsáveis pela conservação das árvores públicas, limpeza e asseio das fontes, do matadouro e polícia do mercado público<sup>14</sup>.

Em 1880 passa a ser de responsabilidade da Guarda Cívica o serviço policial da capital. Contando com 3 intendentes, 12 sargentos e 48 guardas, era força pontada como insuficiente para o serviço policial de “uma cidade tão extensa” como Fortaleza, em relatório do Presidente da Província<sup>15</sup>. Tanto na capital quanto nas cidades do interior, o serviço policial era complementado por membros dos batalhões militares.

Dentro de todas estas estruturas de controle social, as rondas da polícia, que eram três durante a noite e uma durante o dia, tinham como obrigação maior prender,

---

<sup>13</sup> Instruções, Correio da Assembleia Provincial, nº 5, 1837. p. 2.

<sup>14</sup> Lei nº855 de 26 de Agosto de 1858. *Leis Provinciais*, p. 222.

<sup>15</sup> Relatório do Presidente Satyro D'Oliveira Dias, 1883, p.7.

a aquellos, que encontrarem com armas prohibidas; aos perturbadores, e bebados, que desenquietarem o publico; correr as pessoas de desconfiança; despersar ajuntamentos ilícitos; e batuques, quando estas encomodem o publico; não consentir nas tavernas, e agoadas ajuntamentos de negros captivos, fazendo-os despersar com chibatadas (...) <sup>16</sup>.

Aparentemente os agentes da lei não tinham o respeito da população, como demonstram vários casos noticiados na *Repartição de Polícia* do jornal *O Cearense* como insultos à patrulha, desobediência etc. Estes casos e diversos outros como brigas, bebedeiras, desordens, festas com batuques e violações das posturas como arremesso de sujeiras na rua <sup>17</sup>, deixam em evidência um cotidiano que não se mantém sob o controle da polícia.

A própria polícia é alvo de muitas críticas como servir para acomodar “afilhados” <sup>18</sup>, ou pelos custos de manutenção de um grande número de oficiais na força policial que servem às forças políticas da província ao invés de prender bandidos <sup>19</sup>.

As reclamações sobre a violência na cidade também são uma constante nos jornais. Embora saibamos que o público consumidor dos jornais não fosse a grande maioria da população, é possível imaginar como as notícias corriam de boca a boca pelas ruas (PEDRO, 1995, p.71). Chegavam efetivamente às páginas dos jornais aqueles casos que chocavam pela violência ou por vitimarem membros da elite urbana, ou ainda aqueles que atingiam grupos urbanos organizados, como os próprios editores dos jornais:

Ainda roubo! Um dia deste consta que fora acometido as 11 horas da noite a casa de Bernardo.....Impressor do Saquarema por 5 ou 6 homens. Aos gritos, e tiros que deo a victima fugirão os assaltantes. He para notar-se que a casa deste individuo fica á menos de cem passos do quartel da tropa de linha, no coração da cidade. E toda via as folhas do governo não cessão de dizer que o presidente tem dado as mais enérgicas providencias contra os faccinoras. <sup>20</sup>

A tentativa de manter a ordem era uma constante, mas não era exatamente o que se via nas ruas da cidade.

---

<sup>16</sup> Idem, p. 7.

<sup>17</sup> Todos estes casos podem ser encontrados em vários números do jornal *O Cearense* no ano de 1848: nº115 a 172. No ano de 1849 a seção *Repartição de Polícia* não aparece mais no jornal.

<sup>18</sup> *O Cearense, Notícias Locaes*, nº363, 1851. p. 2.

<sup>19</sup> *O Cearense, Carta*, nº 275, 1849. p.2.

<sup>20</sup> *O Cearense, Notícia Local*, nº 292, 1849. p.1.

Em seu diário de viagem, Henry Koster fez algumas observações sobre o cotidiano da pequena Vila da Fortaleza. Tendo sido recebido hospitaleiramente, passava as manhãs em sua casa de hospedagem, à tarde passeava a cavalo com alguns rapazes. Ao final do dia seguia para a casa de seu anfitrião, o senhor Marcos, onde, em companhia da mulher deste e da filha do casal, passava sempre momentos agradáveis nestas “incivilizadas regiões” (KOSTER, 2003, p.188).

Comentou ainda que às vezes eram organizadas recepções no palácio, único prédio assoalhado da Vila, onde havia chá, café, e o tempo seguia nas rodas de conversa e nos jogos de cartas. No momento de sua visita em 1810, Fortaleza era uma acanhada vila, um extenso areal onde deveriam residir 1.200 moradores, segundo suas estimativas.

O costume das reuniões e folguedos noturnos também estava presente nas camadas menos abastadas. Constituíam um momento de sociabilidade onde os laços de amizade e compadrio surgiam e/ou se firmavam, onde a proximidade entre rapazes e moças ao redor de fogueiras ou nos alpendres das casas poderiam ludibriar a vigilância paterna.

233

Embora curta, a narrativa de Koster sobre o cotidiano da capital nos dá algumas pistas sobre como certa elite política e econômica local vivenciava o espaço. Talvez o aspecto mais relevante a ser destacado deste relato seja o momento de convivência entre homens e mulheres durante as recepções, um momento de confraternização em que, pelo menos através de seu olhar, nos fica impossível discernir os espaços ocupados pelos diferentes gêneros.

João Brígido (1980), ao traçar um perfil da Fortaleza também nos idos de 1810, comenta sobre os “folgares” da população:

Na Fortaleza, além das festas religiosas, havia os arrumamentos de tropas, o beija-mão no dia de anos do príncipe, os jantares e reuniões do governador, os bailes, que consistiam em representações intermeiadas de danças e cantos. (BRIGIDO, p.130).

Os folgares descritos por Brígido acima eram considerados as diversões da boa gente da terra, em oposição às do povo que também “tinha seus folgares, rudes, como elle”. Na opinião do autor, os festejos mais rudes eram considerados festas “do matto” como o *papangú*; o *pagé*; o *batuque*, o *fandango*, as *touradas*, as corridas à argolinha e as danças de corda (Cf BRIGIDO, idem).

Nas festas religiosas e nas “do matto” não faltavam os tiros de roqueira ou de bacamarte, costume sertanejo que persistira por algum tempo ainda na Fortaleza.

Através da percepção de outro viajante, Freire Alemão<sup>21</sup>, é possível entrever mais detalhes sobre o que observou em sua estada na agora cidade da Fortaleza. No período de sua visita, a cidade já era bem mais complexa em sua estrutura física e social, mais conservava, em idos de 1860, certos ares de sertão. As festas religiosas atraíam multidões:

Eram foguetes, repiques e músicas por toda a parte e gente endomingada. Eu porém não fui a nenhuma igreja pelo muito povo que havia e calor. De noite, voltando de casa do Bezerra depois das nove horas, ouvi música por cada canto: eram toques de piano e cantorias, era música militar pelas ruas e era uma bela noite de luar. (ALEMÃO, 2007, p.131).

O relato apresenta ruas cheias e pessoas circulando até tarde da noite, em um período, vale ressaltar, em que a iluminação da capital ainda era bem problemática<sup>22</sup>. Apesar da pobre iluminação, as festas mobilizavam a população urbana que ocupava então todos os espaços possíveis mesmo à noite. Ao contrário das festividades no palácio do governo, nos clubes ou nas residências da sociedade, os eventos de rua não limitavam o acesso das pessoas ao convívio próximo mesmo entre ricos e pobres.

Os saraus organizados na residência das elites contavam com canto e dança até a madrugada. Freire Alemão frequentou muitas destas reuniões familiares, “canto e dança até depois das duas horas da madrugada e eu me retirei depois das dez, sem tomar parte no chá e refrescos” (ALEMÃO, Idem). Sobre a festa de aniversário de 14 anos da filha de seu anfitrião, ele observou “estava asseadinho, farto e bonitinho; houve canto e dança até além de uma hora da noite [...]” (Idem, p. 132).

Não há, nas narrativas dos nossos dois viajantes, nenhuma menção à violência urbana ou criminalidade. Fica evidente o apreço pela boa índole dos

---

<sup>21</sup> Francisco Freire Alemão, médico e naturalista fluminense presidiu a Comissão Científica de Exploração (1856), percorreu as terras cearenses dedicando-se principalmente ao trabalho na seção botânica da comissão.

<sup>22</sup> As referências sobre os problemas na contratação e implantação da estrutura de iluminação urbana são uma constante nos relatórios dos presidentes da província e algumas vezes ganham também as páginas dos jornais que cobram do governo uma dedicação maior às questões de infraestrutura urbana como calçamentos e iluminação pública.

fortalezenses em oposição à violência dos sertanejos, o medo dos assaltos na estrada, a desconfiança e os olhares de suspeita estão presentes nas narrativas do caminho até Fortaleza, fazendo mais uma vez a oposição civilidade x selvageria tão desejada pelos cidadãos.

Embora Freire Alemão nos dê um perfil muito civilizado dos habitantes da cidade, é necessário dirigirmos nosso olhar para uma “outra cidade”, aquela onde as elites e seus costumes não tinham sua presença tão marcante e o ideal de civilidade encontrava-se ainda distante de sua concretização.

## **A CIDADE AO REVÉS**

Na noite de 10 Janeiro de 1848, os “anfitriões” José dos Santos e sua esposa foram presos “por estarem tarde da noite com função e vozerias em sua casa”<sup>23</sup>. Segundo os registros, outro dia agitado foi o dia 16 de abril do mesmo ano, quando foram presos um escravo do coronel José Antonio Machado por “praticar actos offensivos á moral publica, e desobedecer a patrulha”; Francisco José por “perturbar o socego da visinhança com função e vozerias á noite” e foi preso também Raimundo de tal “por estar embriagado, e com uma faca”<sup>24</sup>.

235

Nestes poucos casos extraídos da seção Repartição de Polícia do jornal *O Cearense*, podemos perceber que o cotidiano da cidade se dava de forma bem diferente para os extratos sociais mais baixos. Se a elite se regozijava em seus saraus e recepções até altas horas, com música e dança sem serem incomodados, as reuniões dos mais pobres atraíam o olhar vigilante da polícia.

Geralmente ligados ao excesso do álcool, os comportamentos dos mais pobres chocavam o padrão de comportamento estabelecido pela moral cidadina. Os ajuntamentos pelas ruas, onde as conversas facilmente descambavam para a algazarra entre homens e mulheres destas camadas socialmente percebidas como perigosas, onde livres e escravos conviviam e confraternizavam, exigiam atenção da força policial.

Os ajuntamentos barulhentos nas ruas, as festas regadas a “bebidas espirituosas” e os excessos que as acompanhavam eram associados pela

---

<sup>23</sup> *Repartição de Polícia*, *O Cearense*, nº 116, p.2, 1848.

<sup>24</sup> *Idem*, nº 145, p. 2, 1848.

polícia e pelos jornais como características específicas daqueles que não se submetiam à norma da convivência ordeira na cidade. Em forte oposição a esta imagem, as reuniões e festas da elite celebravam os laços entre os cidadãos de bem e reforçavam o sentimento de pertencimento a um grupo social distinto da massa urbana.

Sandra Jatahy Pesavento (2001), em seu estudo sobre a construção de práticas e representações em torno da exclusão social na cidade de Porto Alegre, nos ajuda a entender o processo da elaboração de determinados estereótipos em torno dos excluídos e marginalizados dentro da nova lógica urbana. Para as elites, “Eles [os excluídos] se opõem à cidade que se quer e que deve se aproximar, em maior ou menor grau, da matriz civilizatória desejada” (p.13).

Neste sentido, os pobres devem ser vigiados já que não se pode preterir desta nova mão de obra essencial para o funcionamento da urbe. Embora não se enquadrem no modelo civilizacional, devem respeitar as regras, as condutas e permanecer nos espaços que lhes são determinados.

236

## REFERÊNCIAS

- ALEMÃO, Freire. **Diário de Viagem de Francisco Freire Alemão**: Crato - Rio de Janeiro, 1859/1960 – Volume 2. Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, 2007.
- ANDRADE, Margarida Julia Farias de Salles. **Fortaleza em perspectiva histórica: poder e iniciativa privada na apropriação e produção material da cidade (1830-1933)**. 2012. São Paulo. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BRIGIDO, João. **A Fortaleza de 1810**. Fortaleza: Ed. UFC 1980.
- CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. 1.ed. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo. Loyola: 1996.
- KOSTER, Henry. **Viagens ao Nordeste do Brasil**. Tradução de Luís da Câmara Cascudo. 12.ed. Rio - São Paulo. Fortaleza: ABC Editora, 2003.
- MARX, Delson. O mito da cidade brasileira sem planificação. In: \_\_\_\_\_. **Novas Vilas para o Brasil-Colônia**. Planejamento espacial e social no século XVIII. Ed. Alva-Ciord, 1997.
- PEDRO, Joana Maria. **Nas tramas entre o público e o privado: a imprensa de Desterro, 1831-1889**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1995.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Uma outra cidade: o mundo dos excluídos no final do século XIX**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.
- ROLNIK, Raquel. **A cidade e a lei: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fapesp; Studio Nobel, 1997.

Realização



Apoio



## A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO SUJEITO MULHER NA LEI MARIA DA PENHA

Nívea Barros de Moura<sup>1</sup>  
 Maria Eliza Freitas do Nascimento<sup>2</sup>

Exclusão e Violência

### RESUMO

Sob as bases teóricas da Análise de Discurso francesa – que investiga a construção do sentido em diferentes enunciados – analisaremos a linguagem enquanto lugar de conflitos e de confrontos ideológicos na Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida popularmente e até mesmo no meio jurídico, como Lei Maria da Penha. Segundo Pêcheux (1988), as condições de produção dos discursos instituem os papéis que os protagonistas do discurso se atribuem, as imagens que cada um faz de si mesmo e do outro, sendo pertinente escavar o lugar ideológico do discurso. Nesse sentido, consideramos importante a escolha da Lei Maria da Penha para se discutir interdiscursivamente o modo como se concebe o sujeito mulher contemporânea em nossa sociedade. Como metodologia, faremos pesquisa bibliográfica sobre a Análise do Discurso para marcar o lugar teórico de Pêcheux e as categorias que serão mobilizadas no percurso analítico. Em seguida, realizaremos a análise da materialidade, observando a produção de sentido no enunciado jurídico da Lei Maria da Penha, buscando focar as ideologias, o interdiscurso e o resgate da memória discursiva. Consideramos que persiste nesta lei uma concepção sobre a mulher vinculada a uma sociedade com ideologias machistas e que, por isso, concebe-a como a parte mais frágil na relação homem/mulher. Nossa reflexão aponta para esse discurso jurídico que revela as ideologias que o formam representando a mulher como alguém que necessita de amparo legal para firmar-se e constituir-se enquanto cidadã e sujeito de direitos.

**Palavras-chave:** Lei Maria da Penha. Mulher. Discurso. Ideologia.

237

### INTRODUÇÃO

Desde o final da década de 1970, a temática da violência contra as mulheres é uma das prioridades dos movimentos feministas no Brasil. O processo de institucionalização das demandas feministas nesta área pode ser identificado em três momentos institucionais, primeiro: o da criação das delegacias da mulher, em meados dos anos 1980; segundo: o do surgimento dos juizados especiais criminais, em meados dos anos 1990 e; terceiro: o do

<sup>1</sup> Mestranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN. E-mail: niveabarrosmoura@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba/PB. Professora orientadora. E-mail: elizamfn@hotmail.com.

advento da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, a chamada “Lei Maria da Penha”.

Seria ingênuo pensar esses eventos como ocorrências singulares decorrentes de um fator exclusivo ou mesmo de um processo linear de desenvolvimento das lutas feministas e das políticas públicas.

Na realidade, esses três momentos sinalizam rupturas da institucionalização das demandas feministas sobre a violência contra mulheres nas quatro últimas décadas. Também indicam que os discursos feministas sobre violência que ganharam força no âmbito das instituições jurídico-políticas da atualidade.

A Lei nº 11.340/06 foi nomeada “Lei Maria da Penha” em homenagem à biofarmacêutica cearense Maria da Penha Maia Fernandes, vítima de duas tentativas de homicídio por parte de Marco Antônio Heredia Viveros, seu marido à época. Às vésperas da prescrição do crime e somente com o apoio da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), da Organização dos Estados Americanos (OEA), Heredia foi condenado, mas cumpriu apenas dois anos de sua pena em regime fechado.

238

Nestas breves linhas, pretende-se investigar a construção do sujeito mulher na Lei Maria da Penha – LMP que “cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...] e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar” (BRASIL, 2006, art. 1º).

A LMP foi criada principalmente para assegurar à todas as mulheres as condições mínimas necessárias para o exercício efetivo de seus direitos fundamentais, na tentativa de evitar outros casos de flagrante violação aos direitos humanos.

Para pensar sobre esse sujeito-mulher, objeto da lei, e de que forma ele é discursivamente representado e significado pelo texto legal partimos do referencial teórico da Análise do Discurso de vertente francesa, mais especificamente dos conceitos de Pêcheux (1988) de formação discursiva, discurso e práticas discursivas.

A escolha do *corpus* justifica-se por considerarmos relevante a verificação do modo como se concebe institucional, legal e discursivamente a

mulher em nossa sociedade: um ser frágil, que necessita de proteção especial em razão de um posicionamento machista ainda presente em nossa sociedade.

## **A LINGUAGEM JURÍDICA**

Em termos gerais a linguagem é a representação do ideológico que permeia cada contexto discursivo. A exemplo, o sentido criado no texto histórico é produto da intervenção do historiador que escolhe os documentos, extraindo-o do conjunto de dados do passado que depende de sua própria posição na sociedade (FERNANDES; SANTOS, 2004, p.23). Assim, as palavras e os enunciados adquirem significações e produzem efeitos de sentido diferentes em cada um dos contextos que são atravessados por práticas culturais e históricas específicas.

Para produzir o efeito de autoridade e exigir seu cumprimento, o discurso jurídico precisa fazer com que haja uma crença, ainda que de forma imaginária, em uma instituição jurídica que dá proteção aos indivíduos, com normas estabelecidas, cuja inobservância produzirá sanção. A linguagem do Direito caracteriza-se fortemente por essa “impressão de verdade”, isto é, a certeza de que a decisão tomada é justa e a única cabível para a situação apresentada. Todavia, sentenças, leis, jurisprudências, entre outros, são mediadas pela interpretação, por uma multiplicidade de sentidos, pela presença inalienável do sujeito que diz ou escreve (MOURA, 2016).

Tomemos como exemplo o art. 7º, da Lei nº 11.340/06 (BRASIL, 2006). Buscando uma interpretação legitimada, isto é, aceita socialmente, e a possível aplicação correta do dispositivo, o legislador conceitua o que seria violência moral descrevendo o que se deve entender por este tipo de violência:

Art. 7º. São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:  
V – a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Diante desse dispositivo legal, observa-se uma série de desafios no que diz respeito à atividade interpretativa, dentre eles:

O primeiro problema observado pelo jurista é como provar se houve ou não violência. As provas que serão obtidas no decorrer do processo são permeadas por interpretações realizadas pelos sujeitos-do-direito, a partir do relato da suposta vítima e do suposto autor do fato; prováveis terceiros, testemunhas. Além desses, auxiliares da justiça, juízes, advogados e promotores, interpretando as provas colhidas; teremos, portanto, uma interpretação de interpretações. (BOEL; AGUSTINI, 2008, p.3).

A ideia de uma pretensa imparcialidade, totalmente despida de julgamentos subjetivos, por si, já é um posicionamento. Nas palavras de Boel e Agustini (2008, p.3):

[...] a verdade do Direito é a verdade de uma posição e não deixa de ser uma interpretação. A diferença reside no fato de que se trata de uma posição legitimada pela sociedade, pelo Estado, pela legislação em vigência. É necessário, portanto, interpretar o fato como uma ação ou omissão que transgride a normalidade posta socialmente, a fim de que se constitua como um fato tipificado no âmbito do Direito.

Outro problema é que, diante do conceito de violência moral, deparamo-nos com outros conceitos também imprecisos necessários à compreensão e à aplicação da norma. Esses, ao serem determinados, também remeterão a outros conceitos e, assim, caímos em uma rede de interpretações e a essência não é atingida, já que o significado torna-se outro e assim sucessivamente. Dessa forma, a precisão desejada pelo legislador, ao criar uma norma, esbarra na interpretação dos sujeitos-do-direito (BOEL; AGUSTINI, 2008). Na mesma linha de raciocínio, Moura (2016, p.2):

Ao criar uma norma é como se o legislador pudesse determinar o sentido exato do texto e o leitor não participasse do processo de construção dos sentidos do texto no ato de leitura. É como se as palavras fossem transparentes, trazendo consigo um sentido invariável que, ao serem lidas/ouvidas fossem interpretadas da mesma forma por todos. Entretanto, todo discurso é subjetivo, no sentido em que se trata de alguma concepção do homem sobre o mundo.

Nas palavras de Foucault (2014, p.120),

[...] não há enunciado em geral, livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou se um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja.

Nesse sentido, o texto jurídico, como qualquer outra forma de linguagem, não é transparente e tampouco homogêneo. Esse efeito é posto pelas

articulações entre os discursos e os poderes, responsáveis também pela dissimulação de sua existência, ou seja, por fazer parecer ao sujeito que ele é livre ao escolher, ao decidir e ao dizer. Dessa forma, atado às posições ideológicas, o sujeito não é livre para interpretar de forma isenta em relação à sua constituição subjetiva. Interpreta-se a partir de uma posição social (BOEL; AGUSTINI, 2008). É por isso, por exemplo, que para a família, um filho infrator pode ser visto como um filho que cometeu um erro; mas, dificilmente, será visto assim pelo comerciante ludibriado.

Segundo Orlandi (1996, p.146-147),

O discursivo pode ser definido como um processo social cuja especificidade está no tipo de materialidade de sua base, a materialidade linguística, já que a língua constitui o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido. Daí decorre que a forma da interpretação – leia-se: da relação dos sujeitos com os sentidos – é historicamente modalizada pela formação social em que se dá, e ideologicamente constituída.

Nesse contexto, ao analisarmos o discurso, estamos diante da questão de como ele se inter-relaciona com a conjuntura que o criou. “O que coloca em relação o campo da língua (susceptível de ser estudada pela Linguística) e o campo da sociedade (apreendida pela história e pela ideologia)” (GUERRA; ALMEIDA, 2015, p.188).

241

## **PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO**

A partir da segunda metade do século XX, Pêcheux passou a refletir sobre a história das ciências humanas e analisar as bases epistemológicas que propiciaram o surgimento da análise do discurso na França. Para tanto, sua ótica centralizou-se no papel da Linguística no âmbito das ciências humanas. Nesse pensamento está presente o que o Pêcheux chama de a “tripla entente” que fundamenta toda sua obra:

[...] esse triplo assentamento traz consequências teóricas: a forma material do discurso é linguístico-histórica, enraizada na História para produzir sentido; a forma-sujeito do discurso é ideológica, assujeitada, não-psicológica, não-empírica; na ordem do discurso há o sujeito na língua e na História. (GREGOLIN, 2001, p.3-4).

Com base nessa relação da linguagem com a exterioridade, a análise do discurso recusa as concepções de linguagem que a reduzem como expressão

do pensamento ou instrumento de comunicação. A linguagem é entendida como ação, transformação em “que tomar a palavras é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc.” (ORLANDI, 2000, p.17).

Assim, na análise do discurso a noção de história está estreitamente ligada à de social. Entretanto, a fim de evitar associações que transformariam o acontecimento discursivo em simples circunstâncias das determinações históricas, Courtine, a seu turno, propôs aliar a noção de condições da produção à análise histórica das contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos, articulando-as às formações discursivas (FOUCAULT, 1998).

Segundo Rodriguez (1993 *apud* GARCIA, 2003, p.124), o social (ordem social) constitui a materialidade da história. Esta é uma via para se compreender a ideia de que a atribuição de sentidos, ou seja, o trabalho simbólico efetuado no / pelo discurso, só é possível através da ancoragem histórica pensada como materialidade social e ideológica (historicidade).

A preocupação de Pêcheux (1988) foi inscrever o processo discursivo em uma relação ideológica de classes, reconhecendo que se a língua é indiferente à divisão de classes sociais, as classes sociais não o são em relação à língua, usando-a conforme o campo de seus antagonismos. Assim, o ideológico se materializa no discursivo via língua, sendo, o discurso, o ponto de contato entre o ideológico e o linguístico.

E, exatamente por vislumbrarmos esse ponto de contato na LMP, a escolhemos como *corpus* para este trabalho. Anterior à Lei Maria da Penha, as situações de violência contra a mulher eram julgadas segundo a Lei nº 9.099/95 e grande parte dos casos era considerada crime de menor potencial ofensivo, cuja pena ia até dois anos e os casos eram encaminhados aos Juizados Especiais Criminais (JECRIM). As penas, muitas vezes, eram simbólicas, como cestas básicas ou trabalho comunitário, o que contribuía para propagar um sentimento de impunidade. Com o surgimento da LMP observa-se a irrupção de um acontecimento discursivo no interior de uma série de outros discursos, com os quais estabelece relações e deslocamentos. Nas palavras de Pêcheux:

O discurso não é um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe [...] só por sua existência todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço. (PÉCHEUX, 1997, p.56).

A análise refere-se à LMP de acordo com as formações ideológicas, que se materializam em formações discursivas, a partir das condições de produção (movimentos feministas, Lei dos Juizados Especiais etc.) desse texto. Estes mecanismos de funcionamento do discurso têm por base as formações imaginárias que designam o lugar que os protagonistas do discurso se atribuem a cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÉCHEUX, 1988).

Em seguida, realizaremos a análise da materialidade, observando a produção de sentido no enunciado jurídico da Lei Maria da Penha, buscando focar a ideologia, o interdiscurso e as práticas discursivas. A Constituição Federal do Brasil de 1988 defende a ideia de que homem e mulher são iguais, por isso, pretende-se averiguar como o contexto histórico e social que propiciou o surgimento da Lei Maria da Penha, pode traduzir essa igualdade formal (MOURA, 2016).

243

## **A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL**

A diferença sexual está diretamente ligada à igualdade dos direitos nas relações de gênero. Antes da Revolução Francesa não se questionava o tratamento diferenciado dispensado ao homem e à mulher, porque se entendia que essa diferença era decorrente do aspecto anatômico e fisiológico entre os sexos e em decorrência dessa diferença natural se dava a inserção desses sujeitos na sociedade. O discurso da igualdade rompeu com a ideologia até então cristalizada na sociedade (GOMES; LOUZADA, 2015).

O papel do homem perante a sociedade não mudou tão drasticamente quanto o da mulher, o que acabou gerando um choque. Algumas mulheres têm as mesmas atribuições fora do ambiente doméstico que um homem, e o homem,

por sua vez, passou a ter as mesmas obrigações – dantes apenas femininas – no espaço do lar. Essa divergência pode aumentar o índice de violência perpetrada pela facilitação do ambiente doméstico e/ou familiar. A primeira lei brasileira que vislumbra a possibilidade de punição para a violência física, sexual ou psicológica e de dano moral ou patrimonial em desfavor, especificamente, da mulher, é a Lei Maria da Penha.

As representações da mulher são releituras de imagens guardadas na memória social, e essas imagens refletem nas representações atuais. Historiadores, filósofos e sociólogos podem afirmar – a seu turno – o tratamento da mulher como um sujeito mentalmente inferior, bondoso e fisicamente mais frágil que, conseqüentemente, precisa de proteção (MOURA, 2016).

Assim, o sentido da LMP não está apenas nas palavras, mas em todo contexto sócio, histórico e ideológico que permeia essa legislação, por isso há várias formas de dizer e de interpretá-la (idem). Ao analisar a referida legislação como um discurso que produz efeitos de sentidos, percebemos que além do seu objetivo imediato de transformar a relação entre vítimas e agressores, através do processamento dos crimes de violência doméstica e familiar, bem como do atendimento policial e da assistência do Ministério Público nos processos judiciais; ela também é formadora da visão brasileira e do simbólico sobre a mulher. Através da Lei Maria da Penha há um enfrentamento da violência enraizada em uma cultura machista secular que mantêm a desigualdade presente nas relações entre os gêneros, cuja origem não está apenas na vida familiar, mas faz parte das estruturas sociais mais amplas.

Há quem discuta a constitucionalidade da referida Lei uma vez que “Ao incluir a mulher na ordem do discurso jurídico, em um texto separado da CF de 1988, uma lei especial, corrobora, normatiza e especifica um (re)afirmação da diferença, uma negação ao pertencimento da mulher como cidadã brasileira” (GUERRA; ALMEIDA, 2015, p. 168).

Entretanto, neste trabalho, não buscamos essa análise, mas tão-somente cercar os efeitos de sentido na construção do sujeito mulher lançados por este enunciado jurídico. Numa reflexão mais apurada acredita-se que o legislador buscou, por meio dessa lei, reforçar a necessidade de o Estado garantir o mínimo necessário para as cidadãs efetivarem seus direitos.

A Lei Maria da Penha emergiu devido ao reconhecimento do direito da mulher alvo de agressões diversas. Nesse sentido, dada a persistência da violência contra a mulher, observamos diversos enunciados que compõem o arquivo violência doméstica e familiar contra a mulher: os enunciados midiáticos institucionais ou não, a Marcha das Vadias<sup>3</sup>, as vozes sociais das vítimas etc. Interessa-nos, aqui, a leitura do enunciado jurídico em si. Propósito ratificado pela visão de que todo discurso se dá na relação com outros discursos e na relação entre materialidade linguística e construções sócio-histórico-ideológicas (ORLANDI, 2000).

## **A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO SUJEITO MULHER NA LEI MARIA DA PENHA**

Da articulação dos processos ideológicos com os fenômenos linguísticos surge o discurso. A linguagem, enquanto discurso, é interação, um modo de produção social, ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso é o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. É um lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais (BRANDÃO, 2002, p.12).

245

A Lei Maria da Penha é proferida a partir do espaço jurídico-legislativo, lugar de jogos de sentido, de ideologias de discursividades, de formações ideológicas que se materializam em formações discursivas consideradas as condições de produção. Nesse sentido, os discursos legais são hierárquicos e dominantes, porque são proferidos a partir de lugares de poder e em nome de um determinado saber.

Pensando na análise de deslocamentos das significações, dos efeitos de sentidos, na máscara de objetividade da escrita jurídica, do direito, do justo, que oscila entre ética, argumento, ideias cristalizadas e verdades, faz-se necessária uma articulação com as categorias discursivas de Pêcheux e Foucault, especialmente pelo fato de o discurso jurídico se desenvolver e se

---

<sup>3</sup> Movimento que surgiu a partir de um protesto realizado no dia 3 de abril de 2011 em Toronto, no Canadá. A Marcha das Vadias protesta contra a crença de que as mulheres que são vítimas de estupro teriam provocado a violência por seu comportamento. No Brasil, a primeira Marcha das Vadias aconteceu em São Paulo, em 4 de junho de 2011.

manter como um lugar onde se materializam ideologias, memórias, subjetividades e estratégias que produzem “verdades”, como uma espécie de dispositivo de interpretação dos sentidos e, por meio dele, da ordem social. Para Orlandi (2007, p.45), ressignificar a noção de ideologia a partir da linguagem é um dos pontos fortes da Análise do Discurso, ou seja, a ideologia produz evidência e coloca o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência: é a condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos. As formações discursivas dão sentido às palavras e estes são efeitos das determinações do interdiscurso. Portanto, o sujeito afetado pela língua e pela história produz o sentido.

Portanto, para a Análise do Discurso, o sujeito não é concebido como fonte do sentido e não é senhor de suas escolhas: ora é encarado como sujeito afetado pelas relações de poder, ora é encarado como sujeito que fala em nome de uma posição que ocupa. Em relação ao sujeito, Foucault (2014, p.115-116) considera que ele não é idêntico ao autor de uma formulação. É, na verdade,

[...] um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes, e esse lugar [...] é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias fases, bem como para se modificar a cada uma. Esse lugar é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado, constituindo um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa e permitem descrevê-la.

Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse [...], mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito. (FOUCAULT, ibidem, p.116).

Para Moura (2016), é notório que a Lei adere a um posicionamento em favor da mulher frágil e vitimizada, o que já pressupõe um homem agressor (art. 5º, III).

Art. 5º. Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:

III – em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independente de coabitação.

O legislador representa o homem através do vocábulo “agressor”, que, segundo Ferreira (2010, p.77) é “diz-se de, ou aquele que agride”. Desse vocábulo emerge um efeito de sentido de hostilidade por meio da “modalização

epistêmica de certeza e de asseveração que encampam a argumentatividade do discurso da lei” (GUERRA; ALMEIDA, 2015, p.197).

Esse recurso não se limita a esse dispositivo legal, mas estende-se a outros tantos ao longo da Lei, o que acaba por mobilizar a construção da representação do homem na sociedade: mau, hostil, nocivo, transgressor da legalidade, representante do ilícito. “Se antes da lei a violência não tinha gênero, agora ela tem: o masculino” (idem).

A Lei ainda estabelece as várias formas de violência (art. 7º) e ações articuladas (art. 8º), o que reforça a imagem que o Poder Estatal possui da mulher, na tentativa de romper com uma prática até então “aceitável” na sociedade (GOMES; LOUZADA, 2015, p.8).

Essa aceitabilidade em destaque é a representação do comportamento patriarcalista cristalizado culturalmente, no qual a mulher era entendida com um mero objeto pertencente ora ao pai ora ao marido.

O comportamento violento passa a ser entendido como problema que necessita de reeducação e recuperação do agressor (art. 45, que alterou o art. 152, parágrafo único, da Lei nº 7.210/84 – Lei de Execuções Penais).

247

Art. 152. [...]

Parágrafo único. Nos casos de violência doméstica contra a mulher, o juiz poderá determinar o comparecimento obrigatório do agressor a programas de recuperação e reeducação. (alterado pela Lei nº 11.340/06).

Nas palavras de Moura (2016, p.6), outro ponto importante é a liberdade sexual.

A Lei Maria da Penha legitimou uma prática cada vez mais corriqueira: o sexo entre marido e mulher não se trata mais de uma obrigação, mas de uma forma de expressar afeto. Isso posto, ela também previu casos de estupro inclusive na constância do matrimônio, entre o casal.

Assim, a existência dessa referência legislativa, em verdade, remonta, reflete discursos anteriores que visam obter a “igualdade jurídica” entre homem e mulher – como o Estatuto da Mulher Casada – bem como os discursos feministas que recusam a supremacia do homem em face da mulher, deixando clara a visão sexista atribuída à mulher na sociedade.

Apesar de o texto legal tentar construir o reconhecimento da igualdade entre os gêneros o sentido negativo da palavra agressor e o sentido afável da

palavra ofendida, não só ratifica as diferenças, mas também aponta e inscreve o homem e a mulher na formação patriarcalista dantes vivida.

Nessa esteira, a Lei funciona como um enunciado que compõe um grande e multifacetado arquivo de violência contra a mulher. O legislador elege, nomeia e direciona as memórias, os conhecimentos e os costumes locais que permeiam a materialidade linguística e social da Lei, visto que usufruíam de um poder político e um direito reconhecido de instituir e de representá-la.

Assim, os efeitos de sentidos discursivizados na Lei Maria da Penha, estão pautados na singularidade de diversos acontecimentos que giram em torno de uma movimentação discursiva dos enunciados trabalhados na voz de diversos enunciadores (o legislador e as feministas, por exemplo) (PÊCHEUX, 1997), retomando o passado e ratificando-o no presente, em um documento oficial, deixando marcado o poder fortemente centralizado no patriarcalismo (GUERRA; ALMEIDA, 2015, p.201).

## **PALAVRAS FINAIS**

248

A desigualdade marca todas as sociedades e como não se pode pensar o social sem o político e este, por sua vez, sem o ideológico, surge as divergências de interesses. Nas palavras de Moura (2016, p.7):

O Estado busca eliminar as diferenças entre os indivíduos. A Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006 – popularmente conhecida como Lei Maria da Penha – trouxe, para a legislação, a concretização do princípio jurídico da isonomia, qual seja, todos são iguais perante a lei, mas para garantir essa igualdade os méritos iguais devem ser tratados de modo igual, e as situações desiguais, desigualmente, já que não deve haver distinção de classe, grau ou poder econômico entre os homens.

Entretanto, diante do estudo realizado observa-se a presença de resquícios, na LMP, do discurso patriarcalista. Essa imagem do jurídico resulta do que é dito: a mulher teria conquistado seu espaço, igualdade de tratamento no mercado de trabalho e na família. Entretanto, observa-se que essa caricatura muito se afasta daquela desenhada pela sociedade (idem).

Nas palavras de Gomes e Louzada (2015, p. 9):

O interdiscurso é o lugar no qual o sujeito produz um discurso dominado por uma determinada formação discursiva e, se os objetos e as articulações que o sujeito enunciador se apropria lhe dão coerência, na “Lei Maria da Penha” há uma nítida intenção de resguardar e proteger a mulher vitimizada contra o homem agressor. Os poderes instituídos (Executivo, Legislativo e Judiciário) cedendo às ideologias feministas, elaboraram e mantêm em vigência uma lei atravessada por uma formação discursiva até então contrária à formação dominante, de que o homem era superior à mulher.

Como um discurso é formado por outros discursos, o discurso jurídico é constituído por outros discursos em especial pelos que formam a moral de uma sociedade. A desigualdade entre homens e mulheres, própria do sistema capitalista, culmina com a posição superior do homem sobre a mulher, estando essa desigualdade velada pelo discurso da isonomia (BOEL; AGUSTINI, 2008).

Nesse sentido, apesar da pretensa mudança impingida pela lei, os discursos que circulam em nossa sociedade não mudaram. Consideramos que a construção da imagem da mulher ao longo da história é marcadamente estereotipada: as mulheres são seres fisicamente frágeis e que necessitam de proteção diferenciada. Assim, persiste na Lei Maria da Penha uma concepção sobre a mulher vinculada a uma sociedade com ideologias machistas e que, por isso, concebe-a como a parte mais frágil na relação homem/mulher. (MOURA, 2016, p.7).

249

Essa imagem da mulher parece-nos relacionar-se a uma forma de imposição do poder e de controle dos homens e das próprias mulheres sobre si próprias, já que a mulher também acaba por propagar o machismo, independentemente de sua vontade, simplesmente por fazer parte da sociedade. Assim, nossa reflexão aponta para esse discurso jurídico que revela ideologias que o formam representando esse sujeito mulher como alguém que necessita de amparo legal para firmar-se e constituir-se enquanto cidadã e sujeito de direitos (MOURA, 2016).

## REFERÊNCIAS

- BOEL, Vanesa Rezende; AGUSTINI, Carmén Lúcia Hernandes. A mulher no discurso jurídico: um passeio pela legislação brasileira. **Revista Horizonte Científico**. [online]. Universidade Federal de Uberlândia: dez, 2008, v.2, n.2, p.1-29. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/viewFile/4208/3149>>. Acesso em: 05 jul. 2016.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 8.ed. Campinas: Unicamp, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, seção 1, página 1, ago. 2006.

FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos. **Análise do Discurso:** unidade e dispersão. Uberlândia: EntreMeios, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 5.ed., Curitiba: Positivo, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder.** 15.ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir:**nascimento da prisão. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GARCIA, Tirza Myga. A análise do discurso francesa:uma introdução nada irônica. **Working Papers em Linguística.** Universidade Federal de Santa Catarina, n. 7, p. 121-140, 2003.

GOMES, Acir de Matos; LOUZADA, Maria Sílvia Olivi. **Uma análise discursiva da Lei Maria da Penha.**Disponível em: <<http://dcm.ffclrp.usp.br/jornadaad/upload/Acir%20Matos.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto. **Análise do discurso:**as materialidades do sentido.São Carlos: Claraluz, 2001.

GUERRA, Vânia Maria Lescano; ALMEIDA, William Diego de. Um olhar foucaultiano sobre a Lei Maria da Penha: discurso e desconstrução. *In* GUERRA, Vânia Maria Lescano; NOLASCO, Edgar César (Orgs.). **Michel Foucault: entre o passado e o presente, 30 anos de (des)locamentos.** Campinas: Pontes Editores, 2015.

MOURA, Nívea Barros de. Discurso jurídico e ideologia: a construção do sujeito mulher na Lei Maria da Penha. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 7., 2015, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: SEAD, 2016. Pôster. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/7SEAD/POSTERES/NiveaBarrosdeMoura.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos de trabalhos simbólicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A leitura e os leitores.** Campinas: Pontes, 1998. p. 7-24.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura.** 5.ed., Campinas, SP: Ed.Unicamp, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Análise do Discurso.**Princípios e procedimentos. 7.ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Ed.Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. A Análise de Discurso: três épocas (1983). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso.** Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Ed.Unicamp, 1997.

## **BIOPOLÍTICA E VIOLÊNCIA NA CIDADE DE FORTALEZA: UMA ANÁLISE DO ÍNDICE DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA(IHA)**

Bruna Maria Rodrigues Lopes<sup>1</sup>  
 Ana Carolina Maciel Marcon<sup>2</sup>  
 João Paulo Pereira Barros<sup>3</sup>

Exclusão e Violência.

### **RESUMO**

A partir da arqueogenealogia de Michel Foucault, este trabalho visa realizar uma análise documental do Índice de Homicídios na Adolescência (IHA) 2012, problematizando como se dá a objetivação da violência por ele. Discutiremos a situação da cidade de Fortaleza apontada por tal documento, que foi publicado em 2015 e produzido pelo Programa de Redução da Violência Letal (PRVL). Esse recorte se justifica em razão de ser Fortaleza a capital brasileira que apresenta maior índice de homicídios na adolescência (IHA). Além de situar os índices relativos à cidade de Fortaleza, o presente trabalho busca utilizar a própria produção de tais estimativas como analisadora dos movimentos, confrontos e agenciamentos da multiplicidade de forças em jogo na questão da violência urbana envolvendo adolescentes e jovens. Observamos que o IHA 2012 lança mão da noção de “risco relativo” para endossar discursividades que articulam os homicídios na adolescência a dimensões territoriais, de gênero e de raça. A análise das práticas de saber-poder propaladas por esses levantamentos permite apontar que, se, por um lado, estes operam com tecnologias biopolíticas em ascensão no contexto do que os estudos foucaultianos denominam de “dispositivos de segurança”, como a noção de “adolescência/juventude em risco”, tais dados também têm sido usados como ferramenta para a formação de um campo de enfrentamentos em torno dos direitos humanos. Isso porque tem dado visibilidade a diferentes desigualdades que atravessam a problemática da violência urbana e fundamentando práticas de resistência a discursos majoritários de criminalização de adolescentes e jovens negros e pobres.

**Palavras-chave:** Biopolítica. Violência letal. Adolescência. Fortaleza.

251

### **INTRODUÇÃO – VIOLÊNCIA, BIOPOLÍTICA E ANÁLISE GENEALÓGICA DE DOCUMENTOS**

No atual cenário da democracia brasileira, assistimos ao aguçamento das disputas de narrativas acerca da relação entre violência e

<sup>1</sup>Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE. E-mail: brunarodrigues\_l@hotmail.com.

<sup>2</sup>Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE. E-mail: ina\_10\_6@hotmail.com.

<sup>3</sup>Professor Doutor João Paulo Pereira Barros da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE. E-mail: joapaulobarros07@gmail.com.

adolescência/juventude. De um lado, pululam apelos em torno da redução da idade penal de 18 para 16 anos, respaldados por um discurso segundo o qual a inimizabilidade de sujeitos nessa faixa etária é a principal responsável pela intensificação da violência urbana. Neste cenário, as propostas de recrudescimento de uma lógica penal-punitiva são pistas de como a violência tem se configurado como dispositivo de governamentalização biopolítica, especialmente em se tratando da gestão dos modos de vida das populações pobres na contemporaneidade, criminalizando-os, sob o pretexto de controle da insegurança social (WACQUANT, 2001; LEMOS, 2013). De outro, temos a mobilização de coletivos que denunciam os processos de invisibilização simbólica, desigualdades e violações que vitimam majoritariamente determinados segmentos adolescentes e jovens, lançando mão, para tanto, de uma diversidade de dispositivos, dentre os quais documentos que trazem levantamentos estatísticos sobre violência contra adolescentes e jovens no país.

Nos mais recentes documentos que tratam de levantamentos acerca da violência urbana no Brasil, divulgados entre 2014 e 2015, tais como os Mapas da Violência (WASELFISZ, 2014; WASELFISZ, 2015), o estado do Ceará e sua capital, Fortaleza, têm adquirido cada vez mais destaque por figurarem entre os contextos onde mais se apresentou aumento vertiginoso de atos violentos, notadamente de homicídios. Os mesmos levantamentos afirmam que os alvos precípuos dessa progressiva violência continuam sendo jovens negros, de sexo masculino e moradores de áreas periféricas.

Assim, torna-se relevante por em análise as lógicas de saber-poder-subjetivação que permeiam as narrativas sobre violência produzidas por esses documentos e seus efeitos no engendramento de relações entre violência e adolescência/juventude. A partir do método da genealogia de Michel Foucault, este trabalho visa realizar uma análise documental do Índice de Homicídios na Adolescência (IHA)- 2012, que foi publicado em 2015 e produzido pelo Programa de Redução da Violência Letal – PRVL (MELO; CANO, 2014).

É necessário refletirmos sobre a proposta do método genealógico e a sua importância para referida pesquisa. Segundo LOBO (2012), a pesquisa genealógica, proposta por Michel Foucault, se refere a uma atitude que recusa verdades absolutas e totalidades, caracterizando-se pelas discontinuidades na

pesquisa. “Mais do que uma abordagem para o tempo histórico dos acontecimentos, a descontinuidade é para genealogia uma ferramenta de pesquisa, a ferramenta que faz irromper as diferenças nas permanências no mesmo” (LOBO, 2012, p.15).

Complementando as contribuições de LOBO (2012) sobre o método genealógico, LEMOS (2007) ressalta que o pensar genealógico está relacionado a um pensar interrogante e de estranhamento, longe de qualquer contemplação e de buscas por verdades totalizantes.

Assim, a partir desta breve exposição sobre o método genealógico proposto por Michel Foucault, ressaltamos que a utilização de uma análise genealógica do documento, Índice de Homicídio na Adolescência 2012, se propõe a problematizar quais agenciamentos e práticas discursivas são possíveis sobre a relação entre juventude, risco e violência construída a partir dos dados objetivados no documento. A pesquisa não tem como proposta utilizar os dados referentes aos índices de homicídios na adolescência como verdade única sobre a relação juventude e violência, mas discutir quais as descontinuidades objetivadas, ou seja, que práticas foram construídas que possibilitaram falarmos sobre jovens a partir da violência e do risco.

253

A escolha pelo documento do IHA especificamente se deu pelo destaque que ele confere à escalada de homicídios de adolescentes na capital cearense. Tendo em conta essas ferramentas teórico-metodológicas, além de situar os índices relativos à cidade de Fortaleza, o presente trabalho busca utilizar a própria produção de tais estimativas como analisadora dos movimentos, confrontos e agenciamentos da multiplicidade de forças em jogo na questão da violência urbana envolvendo adolescentes e jovens, no contexto da biopolítica contemporânea.

De acordo com Lemos (2007), a análise genealógica de documentos permite perscrutar o agrupamento de forças, as composições e rupturas que fazem emergir determinados objetos, tais como juventude e violência, desnaturalizando-os.

## A SITUAÇÃO DE FORTALEZA NO IHA

O Índice de Homicídios na Adolescência (IHA) é um dos projetos do Programa de Redução da Violência Letal (PRVL), que promove ações de sensibilização e produção de mecanismos de monitoramento, tendo como principal objetivo a criação de estratégias para redução dos índices de homicídios na adolescência. O IHA origina-se da ação conjunta entre o PRVL com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e o Observatório das Favelas.

O IHA estima o risco que adolescentes, com idade entre 12 e 18 anos, têm de perder a vida por causa da violência. E avalia os fatores que podem aumentar esse risco, de acordo com raça e gênero, além da idade. A expectativa é de que o IHA seja um instrumento que contribua para monitorar esse fenômeno no tempo e no espaço e, também, para a avaliação de políticas públicas, tanto locais, quanto estaduais e federais. O IHA tem como base dados do ano mais recente, no entanto, pode ter uma perspectiva longitudinal, desde que sejam mantidas as condições do contexto estudado.

254

O documento estudado apresenta os resultados para 2012 e a evolução dos índices desde o ano 2005, sendo analisados 288 municípios brasileiros. O IHA 2012 teve como base o censo de 2000 a 2010 e os dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade, afirmando que quanto maior a população do município maior será o índice de homicídio. Segundo o referido documento, no ano de 2012, cada grupo com 1000 adolescentes que chega aos 12 anos, 3,32 indivíduos serão mortos por homicídio antes de cumprir os 19 anos de idade, o que representa um aumento significativo em relação ao ano anterior, em que o IHA teve um índice de 2,84.

Além disso, torna-se importante destacar que o cálculo do IHA incorpora: os homicídios declarados, as mortes por intervenção legal (confronto com a polícia) e também contem uma estimativa de mortes por intencionalidade desconhecida cuja causa pode ter sido homicídio. Os índices de homicídio contra adolescentes estão associados à violência urbana no documento. O documento também realiza levantamentos relacionados aos riscos relativos de vitimização, incluindo as dimensões: raça, sexo, idade e meio utilizado. O presente texto tem

como objetivo apresentar os dados do IHA 2012 destacando a situação do Nordeste, especificamente de Fortaleza.

De acordo com o levantamento, cerca de 104 municípios possuem um IHA acima da média calculada e 8 possuem um índice acima de 10 pontos. O Nordeste possui o valor mais alto entre as regiões, com um índice de 5,97, quase o dobro do número nacional, e quando comparado com o segundo maior índice das regiões, o Centro-Oeste, que ficou com um valor de 3,74, a diferença é assustadora (2,23).

Segundo as unidades da Federação, o IHA traz os quatro estados com os maiores valores, são eles: Alagoas (8,82), Bahia (8,59), Ceará (7,74) e Espírito Santo (7,15). Dos dez estados com maior IHA, seis são localizados na região Nordeste. Já o índice de homicídios de adolescentes para as capitais traz um dado alarmante, a capital Fortaleza com um índice de 9,9 adolescentes mortos a cada 1000 habitantes, seguida da capital Maceió com valores de 9,4 e Salvador com 8,3. Importante destacar para a grande dispersão dos IHAs entre as capitais, já que o maior valor do IHA em uma capital foi de 9,9 enquanto o menor foi de 1,0.

255

O levantamento do IHA para municípios com população maior que 200 mil habitantes, trouxe o município de Itabuna (BA) com cerca de 17,11 adolescentes perdidos para cada grupo de mil. Fortaleza é o quarto colocado, com um IHA de 9,92. Outro município do Ceará aparece no ranking em sétimo lugar: Maracanaú com valores de 8,81. Assim, em colocação decrescente, apresentam-se os seis municípios com os maiores índices: Itabuna (17,11), Cariacica (10,47), Serra (9,95), Fortaleza (9,92), Camaçari (9,82) e Maceió (9,37).

A região Nordeste, destaque para a pesquisa, apresenta onze municípios que revelaram índices acima de oito adolescentes perdidos, eles são: Fortaleza (CE), Santa Rita (PB), Maceió (AL), Eunápolis (BA), Itabuna (BA), Lauro de Freitas (BA), Porto Seguro (BA), Salvador (BA), Simões Filho (BA), Teixeira de Freitas (BA) e Vitória da Conquista (BA). Os dados também revelam que mais de 70% dos municípios mais críticos da região encontram-se no estado da Bahia, contemplando a cidade com o IHA mais elevado: Lauro de Freitas com 18,87.

O documento também aborda o conceito de risco relativo que é uma comparação entre o risco sofrido por dois grupos sociais, criados a partir de uma dimensão, e que no caso do IHA, procura-se contrastar o risco que esses dois grupos possuem de se tornarem vítimas de homicídio. Dessa forma, o documento traz como definição para risco relativo “a razão entre a probabilidade de ser vítima de homicídio para dois grupos diferentes, definidos de acordo com uma variável” (MELO; CANO, 2014).

Os cálculos dos riscos relativos são baseados nas taxas de homicídios para a população com idade entre 12 e 18 anos de idade, nos municípios com mais de 100 mil habitantes em 2012 e calculados de acordo com quatro dimensões: o sexo (homem x mulher), a cor ou raça (negros, incluindo pretos e pardos x brancos, incluindo brancos e amarelos), a idade da vítima (indivíduos de 12 a 18 anos x outras faixas de idade) e o meio utilizado (arma de fogo x outros meios). No que diz respeito ao risco relativo por sexo, calcula-se quantas vezes é maior o risco de morte por homicídio dos adolescentes do sexo masculino em relação ao das adolescentes de sexo feminino.

256

É importante ressaltar que a variável cor é obtida através da declaração, na certidão de óbito, por parte de um funcionário público e que, para a população, o dado é coletado pela autodeclaração dos cidadãos no Censo Demográfico do IBGE. Para a população de todos os municípios com mais de 100 mil habitantes em 2012, os adolescentes negros possuem um risco 2,96 vezes maior de serem assassinados do que os brancos, o que mostra uma significativa desigualdade racial.

Analisando os riscos relativos por faixa etária para o conjunto da população dos municípios com mais de 100 mil habitantes, constata-se que jovens de 19 a 24 anos possuem o maior risco relativo, 2,05 vezes superior ao dos adolescentes. O segundo maior risco de idade é dos adultos de 25 a 29 anos, 1,53 vezes superior ao dos adolescentes. A análise dessas faixas nos revela que a violência letal se estende também para uma grande parcela dos adultos jovens. Em contrapartida, o risco de adolescentes morrerem por homicídio é 41 vezes maior do que o risco de indivíduos que ainda estão na infância.

Para o cálculo do risco relativo por meio utilizado, observa-se a relação entre as taxas de homicídios por arma de fogo e a taxa de homicídios por outros meios. O valor indica quantas vezes é maior o risco de um indivíduo ser assassinado com uma arma de fogo em relação à probabilidade de sofrer um homicídio cometido com qualquer outro instrumento. Em 2012, o risco de um adolescente ser assassinado por arma de fogo foi de 4,67 vezes maior em relação a outros meios.

Analisando os dados do documento, o risco de um adolescente ser vítima de homicídio por arma de fogo é quase cinco vezes maior do que por outros meios. Isso reforça, mais uma vez, o papel central das armas de fogo na violência letal contra os adolescentes e a importância de políticas públicas de controle de armas. Correlacionando a análise do IHA e os riscos relativos, vemos, de forma clara, que as vítimas de homicídio apresentam um perfil bem delimitado na direção de jovens de sexo masculino, negros e morto por arma de fogo.

Apresentado os dados referentes à situação especificamente de Fortaleza e os números relacionados ao risco relativo por sexo, raça, idade e meio utilizado, se faz necessário realizar uma discussão, a partir do referencial de Michel Foucault, sobre como ocorre à objetivação da relação entre juventude, risco e violência, e de que forma estes dados são utilizados pelos diferentes discursos e agenciamentos em jogo na questão da violência urbana envolvendo adolescentes e jovens, no contexto da biopolítica contemporânea.

257

## **DISCUSSÃO**

Por um lado, observamos que estudos como o IHA têm sido usados como ferramenta para a formação de um campo de enfrentamentos em torno dos direitos humanos de adolescentes e jovens, pela visibilidade que confere à escalada de mortes violentas de adolescentes e jovens negros e pobres no Brasil, especialmente por armas de fogo. De fato, os elevados homicídios de adolescentes no Brasil, com destaque para a cidade de Fortaleza-CE, evidenciam que o lugar da produção da morte na própria trama de gestão da vida que caracteriza a biopolítica na atualidade.

Tendo em conta essa realidade de extermínio de segmentos juvenis nos contextos urbanos, assim como a condição de algozes da violência a eles imputada a guisa de criminalização, é possível traçar, com auxílio dos estudos foucaultianos, relações entre violência, biopolítica e governamentalidade, dada a emergência, na contemporaneidade, das tecnologias de poder características do que Foucault (2008) cunhou de “dispositivos de segurança”. Afinal, o que há em comum entre a ampla parcela de jovens que morrem vítimas de homicídios e aqueles que são maioria nos estabelecimentos de confinamento? Ambos evidenciam a intersecção entre pobreza, gênero, raça e local de moradia em se tratando dos processos de governamentalização pela criminalização, além de evidenciarem o modo de funcionamento de uma sociedade pautada por uma biopolítica de extermínio da figura do *Homo Sacer*, exumada por Agamben (2009) da mais antiga tradição jurídica romana, que significava o sujeito cuja morte poderia ser sumária, dispensando processo legal.

O panorama ora exposto implica pensar que o extermínio das figuras contemporâneas do *homo sacer*, tal como são os jovens negros, pobres e moradores das periferias urbanas, designados corriqueira e pejorativamente de “menores”, remete às relações discutidas por Foucault (2005) entre a biopolítica e o racismo. Seria o racismo, para Foucault (2005, p.214), “a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade da normalização” (FOUCAULT, 2005, p.214), um meio de inserir, no biopoder, esse poder que visa à maximização da vida, um corte que hierarquiza a população, estabelecendo os que devem viver e os que devem morrer.

Portanto, se por um lado o levantamento produzido pelo IHA pode se constituir ferramenta de luta contra a biopolítica de extermínio de juventudes no Brasil e no Ceará, particularmente, é preciso ter clareza de que a própria condição de emergência de estudos envolve uma trama biopolítica. Afinal, a partir de um exercício genealógico, observamos que a visibilidade conferida a atos de violência cometidos por adolescentes e jovens em contextos urbanos identificados sob os signos da “vulnerabilidade social”, bem como os discursos majoritários a seu respeito, relacionam-se com a intensificação da noção de “risco” na contemporaneidade e com o seu atrelamento a determinados grupos

de adolescentes e jovens, legitimando, assim, uma série de ações de prevenção e controle de condutas infantojuvenis.

De certa forma, a análise das práticas de saber-poder propaladas por essas estimativas permite apontar que eles também operam com tecnologias biopolíticas em ascensão no contexto do que os estudos foucaultianos denominam de “dispositivos de segurança”, como a noção de “adolescência/juventude em risco”, ao qual é perceptível no próprio IHA 2012, pelo uso da noção de “risco relativo”. Nesse sentido, é importante chamar atenção para os perigos de as narrativas que atravessam os levantamentos nacionais sobre violência findem por naturalizar a relação entre juventude, risco e violência, aparecendo como matéria para mecanismos biopolíticos ligados aos que Foucault (2008) chama de “pacto de segurança”.

Assim, de acordo com Faustino e Hüning (2015), a governamentalização desses jovens, negros, moradores da periferia e “em risco”, opera na lógica de efetivação de políticas públicas, essas, muitas vezes, respaldadas por estudos estatísticos tais como o IHA. Dessa forma, os dados apresentados nesses estudos materializam a violência e principalmente personificam seus atores, indicando sua cor e seu endereço.

259

Diante disso, as autoras apontam que é preciso problematizar a relação e a conseqüente naturalização existente entre juventude e violência, na medida em que se desconsidera a forma com a qual essa violência é produzida e engendrada na lógica da governamentalidade.

Para tanto, coloca-se o jovem sob o determinismo da vulnerabilidade social e, desse modo, deve-se pensar, a partir da lógica da biopolítica, em formas de intervenção sobre essa população, por meio de “um conjunto de dispositivos tanto disciplinares quanto de segurança, que passam a ser utilizados como tecnologias de regulamentação da vida, para controle da população” (FAUSTINO; HÜNING, 2015, p.102). É por meio de determinados saberes, tais como os cálculos estatísticos do IHA, que se legitimam tais intervenções, uma vez que a violência nesses documentos aparece como um dado fechado, situando o jovem do sexo masculino e negro como vulnerável.

É importante destacar que o IHA aborda a violência a partir da perspectiva do homicídio, relacionando-a estritamente aos casos extremos de

morte. Assim, encobre a problematização entre a relação dessa violência e a ausência de políticas sociais e acesso a direitos básicos que são negligenciados a grande parte dos jovens que compõem os dados estáticos desse estudo e que, nessa perspectiva, precedem a situação extrema do homicídio.

Segundo Faustino e Hüning (2015), é diante dessa lógica que o Estado elabora modos específicos de controle e gestão da violência junto aos jovens com o intuito de remediar esse cenário. Fala-se em remediação na medida em que o jovem pobre e negro apenas ganha visibilidade ao ser associado à violência e conseqüentemente ao risco, tornando-se alvo de políticas públicas sustentadas no discurso da segurança.

A negligência por parte do Estado em relação aos jovens reafirma ainda mais a naturalização da ideia de jovens como atores da violência, tanto como algozes quanto como vítimas, e, por conseguinte, “aquilo que é efeito passa a ser tomado como ponto de partida de um problema que demanda intervenção em função de um discurso de segurança” (FAUSTINO; HÜNING, 2015, p. 105).

Faustino e Hüning (2015) destacam ainda que diante desse contexto é atribuída a esses jovens uma cultura de violência, que é vista como produto endógeno, ou seja, focaliza a violência no sujeito, desresponsabilizando Estado de sua negligência frente a essa população e criminalizando a juventude negra e pobre. Portanto, as autoras colocam que, nessa lógica, se faz necessário que os integrantes desses grupos sejam devidamente normalizados, para que, então, tenham sua importância social reconhecida.

260

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assistimos ao aguçamento das disputas de narrativas acerca da relação entre violência e adolescência/juventude. Pululam apelos em torno da redução da idade penal de 18 para 16 anos, respaldados por um discurso segundo o qual a inimputabilidade de sujeitos nessa faixa etária é a principal responsável pela intensificação da violência urbana. Por sua vez, temos a mobilização de coletivos que denunciam os processos de invisibilização simbólica, desigualdades e violações que vitimam majoritariamente determinados segmentos adolescentes e jovens.

O presente trabalho teve como proposta realizar uma análise genealógica do IHA, colocando em relevo os agenciamentos e discursos que perpassam as relações entre juventude, violência e risco. Entende-se, dessa forma, que tais relações se dão dentro de uma trama pautada nos conceitos foucautianos de biopolítica e governamentalidade.

Os dados do IHA e de demais estudos estatísticos a respeito da violência, por objetivarem e materializarem essa temática dão legitimidade para uma série de discursos e práticas que tem como pretensão criminalizar a juventude negra e pobre sobre o pretexto da vulnerabilidade e do risco.

Atenta-se para o fato de que, muitas vezes, tais estudos corroboram com a naturalização da relação entre violência e juventude, uma vez que, como são apresentados no IHA, os dados são expostos de maneira extremamente objetiva, sem propor nenhum tipo de problematização para os resultados. Não se leva em conta, dessa forma, todas as tramas, as relações e os discursos que estão vinculados a essa temática e, portanto, têm-se dados estáticos, que desconsideram a fluidez de tais processos.

A análise das práticas de saber-poder propaladas por esses levantamentos permite apontar que, se, por um lado, estes operam com as tecnologias biopolíticas em ascensão no contexto do que os estudos foucaultianos denominam de “dispositivos de segurança”, como a noção de “adolescência/juventude em risco”, tais dados também têm sido usados como ferramenta para a formação de um campo de enfrentamentos em torno dos direitos humanos. Isso porque tem dado visibilidade a diferentes desigualdades que atravessam a problemática da violência urbana e fundamentando práticas de resistência a discursos majoritários de criminalização de adolescentes e jovens negros e pobres.

O levantamento produzido pelo IHA pode se constituir ferramenta de luta contra a biopolítica de extermínio de juventudes no Brasil e no Ceará, particularmente, é preciso ter clareza de que a própria condição de emergência de estudos envolve uma trama biopolítica. Afinal, a partir de um exercício genealógico, observamos que a visibilidade conferida a atos de violência cometidos por adolescentes e jovens em contextos urbanos identificados sob os signos da “vulnerabilidade social”, bem como os discursos majoritários a seu

respeito, relacionam-se com a intensificação da noção de “risco” na contemporaneidade e com o seu atrelamento a determinados grupos de adolescentes e jovens, legitimando, assim, uma série de ações de prevenção e controle de condutas infantojuvenis.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua 1. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2009.
- FAUSTINO, G. O. HÜNING, S. M. O Plano “Juventude Viva” em Alagoas e naturalização da relação entre juventude e violência. In: \_\_\_\_\_. **SCISLESKI, A.; GUARESCHI N. M. F. (Orgs.). Juventude, Marginalidade Social e Direitos humanos: Da Psicologia as Políticas Públicas**. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 95-107.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- LEMONS, F. C. S. **Crianças e adolescentes entre a norma e a lei**: uma análise foucaultiana. 2007.219f. Tese (Doutorado em História e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 2007.
- \_\_\_\_\_. Uma crítica à volúpia punitiva da sociedade frente aos adolescentes. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Redução da Maioridade Penal**: Socioeducação não se faz com prisão. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013.
- LOBO, F.L. Pesquisar: a genealogia de Michel Foucault. In: LOBO, F.L. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Meridional LTDA, 2012.
- MELO, D. L. B; CANO, I. (Orgs). **Índice de Homicídios na Adolescência no Brasil – IHA 2012**. Rio de Janeiro: Observatório das Favelas, 2014.
- WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2014**: os jovens no Brasil. Brasília: Juventude Viva, 2014.
- WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015**: mortes matadas por armas de fogo. Brasília: Juventude Viva, 2015.

## DEFESA CIVIL, RISCO E SUBALTERNIDADE – CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE O GERENCIAMENTO DE RISCO EM DEFESA CIVIL

Juliana Catarine Barbosa da Silva<sup>1</sup>  
Jaileila de Araújo Menezes<sup>2</sup>

Exclusão e Violência

### RESUMO

O presente estudo objetiva refletir a respeito das produções discursivas sobre risco de desastres no contexto da Defesa Civil sob a luz dos estudos subalternos. O crescente número de pessoas vulneráveis aos desastres está relacionado ao aumento populacional, o impacto das mudanças climáticas, a pobreza, o processo de urbanização com falhas de planejamento, a falta de gestão no ordenamento territorial e a degradação dos ecossistemas, tendo mais de 70% dos desastres registrados nos últimos anos ocorridos em países em desenvolvimento. Em nosso estudo, realizamos uma breve reflexão sobre os saberes que são produzidos e utilizados no gerenciamento de risco nas ações de defesa Civil, assim como uma análise do perfil da população que é alvo das políticas de defesa civil atualmente. Para nossas análises, utilizamos como referencial as reflexões trazidas sobre a produção de saberes dos estudos subalternos além da proposta de Michel Foucault sobre análise do discurso. Compreendemos que os saberes que circulam no cenário das políticas de defesa civil são marcados por relações de saber-poder na produção histórica dos processos de subalternização. Nossas análises tiveram como foco a leitura de 25 documentos, produzidos por profissionais de defesa civil, que fundamentam a inclusão de pessoas no benefício eventual de auxílio aluguel, assim como a análise preliminar de 5 entrevistas semiestruturadas realizadas com beneficiários(as) do programa supracitado. Traremos ainda para o debate nossas observações do campo realizadas durante a coleta de dados. A análise do material coletado permite-nos observar que grande parte dos desastres descritos são favorecidos por dificuldades estruturais e falhas nos processos de urbanização que levaram pessoas pobres a viver em áreas de risco. Refletimos ainda que, nas grandes metrópoles litorâneas nordestinas, para as classes menos favorecidas, são reservados os guetos, os morros e as áreas sujeitas às sazonalidades das marés. Ao mesmo tempo em que as políticas econômicas excluem as populações para as periferias pobres, o governo sinaliza os referidos espaços como áreas de risco, que precisam de cuidados e de profissionais especializados. Cria-se um olhar e uma linguagem referentes às vulnerabilidades às quais estão expostos tais grupos de “risco”.

**Palavras-Chave:** Defesa Civil. Risco. Subalternidade.

### INTRODUÇÃO

Enchentes, deslizamentos de encostas, incêndios florestais, vazamentos de produtos químicos, poluição, secas, tufões são fenômenos registrados de

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE. E-mail: jucatarine@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE. E-mail: jaileila.araujo@gmail.com.

modo recorrente na atualidade. Tais acontecimentos são constantemente debatidos por especialistas e pelo público em geral com intuito de buscar as melhores formas para o gerenciamento dos riscos e, por conseguinte, reduzir os danos produzidos pelos mesmos.

Ressalta-se que esses eventos adversos não podem ser compreendidos como situações isoladas. A fragilidade humana e ambiental em territórios propícios à ocorrência de emergências e desastres está relacionada à forma como os habitantes locais percebem as vulnerabilidades sociais e ecológicas do universo contextual no qual estão inseridos. Nesse sentido, os meios de acesso democrático à informação, recursos materiais e tecnológicos são fundamentais para combater as desigualdades que são visibilizadas e acentuadas pela ocorrência de eventos adversos (VALENCIO, *et al.*, 2009).

Nesse contexto, o gerenciamento do risco de desastres, representado oficialmente no Brasil pelo Sistema de Proteção e Defesa Civil, aparece como ator chave para que possamos estabelecer algumas compreensões sobre a temática. No país a instituição estrutura-se nas esferas federais, estaduais e municipais, sendo nessas últimas instâncias que ocorre maior contato com o público. Em nossa pesquisa observamos que cada órgão de defesa civil possui uma estrutura de funcionamento que varia de acordo com as demandas do município e com o grau de interesse dos governantes locais. O modelo de gerenciamento de risco, por sua vez, figura como um fator fundamental para que possamos compreender o modo de funcionamento de cada instituição.

Considerando esse contexto, o presente artigo objetiva refletir a respeito das produções discursivas sobre risco de desastres no âmbito da Defesa Civil sob a luz dos estudos subalternos. O mesmo faz parte de um estudo mais amplo, que está sendo desenvolvido no curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.

Os estudos subalternos têm sido um dos marcadores centrais de nossas análises, auxiliando a construir outras compreensões sobre o processo de produção do conhecimento. De acordo com BHABHA (1998) a proposta pós-colonial de reconstruir o discurso da diferença cultural não exige apenas uma mudança de conteúdos e símbolos culturais, exige uma revisão da temporalidade social, na qual histórias emergentes possam ser escritas,

demandando também a rearticulação do signo no qual se possam inscrever identidades culturais. Nesse sentido, aproximar-se dos grupos que estão às margens dos direitos sociais é uma forma de compreender junto com essas pessoas outras narrativas para os processos históricos de nossa sociedade.

Daremos continuidade ao debate de nossas ideias com uma reflexão sobre o conceito de risco e algumas perspectivas para seu gerenciamento, posteriormente traremos uma breve explicação sobre nossas escolhas teórico-metodológicas seguidas pelos resultados e discussões dos estudos realizados.

## **PENSANDO SOBRE O CONCEITO DE RISCO E PERSPECTIVAS DE GERENCIAMENTO**

O presente tópico buscará problematizar a definição do termo risco, assim como discutir brevemente sobre algumas estratégias para gerenciamento do risco de desastres que foram ou ainda são utilizadas pelo Estado.

No dicionário Larousse (1992, p.990), encontramos as seguintes definições para a palavra risco: "Possibilidade de perigo; (...) Acontecimento eventual incerto cuja ocorrência não depende da vontade dos interessados". Já o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2013, p.1764) define risco como "perigo ou possibilidade de perigo; (...) Situação em que há probabilidades mais ou menos previsíveis de perda ou ganho". Observa-se que a definição do termo risco é bastante ampla e pode ser utilizada em distintos contextos, como nos esportes, na economia, na saúde, na segurança pública, nos desastres, entre outros. As formas de gerenciamento do risco também apresentam muita diversidade, variando de acordo com os modelos de sociedade e tempos históricos no qual foram estruturadas.

De acordo com Spink et al. (2008) os usos do termo risco podem ser encontrados com frequência já no século XVI nas línguas indo-europeias, período histórico marcado pela busca de previsibilidade para eventos futuros. Contudo, a utilização do risco como conceito central para gestão das massas passa a ocorrer um pouco depois, com a incorporação das tecnologias probabilísticas e instauração do campo da "Análise dos Riscos" (p.1).

Michel Foucault (2008), ao analisar as estruturas de governo do século XVIII ressalta que o domínio de conceitos estatísticos sobre o comportamento das populações fora utilizado como estratégia de gestão da vida, estrutura esta que o autor chama de biopolítica. Ao passo que se busca a previsibilidade e se compreender a imprevisibilidade de determinados fenômenos, como acidentes incapacitantes, por exemplo, desenvolvem-se novos mecanismos sutis para o controle da coletividade, seguros, poupança individual e coletiva, seguridade, dentre outros elementos que sob o argumento de reduzir os riscos, possibilitam ao estado gerir a vida das populações (FOUCAULT, 2010). Tais mecanismos vão sendo desenvolvidos e aprimorados, promovendo uma reconfiguração que coloca o risco como uma categoria de análise central para o entendimento de determinadas estratégias de governo.

Para Spink et al. (2008) a partir de meados do século XX, a análise do risco tendeu a estruturar-se em três pilares: o cálculo do risco, a percepção do risco pelo público e a gestão dos riscos.

Não podemos deixar de considerar ainda que a forma como o risco é vivenciado, compreendido e enfrentado está bastante relacionada ao modelo de sociedade em que se vive. Na atualidade os processos de industrialização do mundo moderno vêm produzindo uma outra perspectiva de compreensão das relações sociais contemporâneas. Adentra-se no que Beck (2012) conceitua como sociedade do risco. O processo de configuração da sociedade industrial gerou uma série de consequências que afetam a vida no planeta de modo global. A concepção dos desastres como advindos de causas naturais, características das sociedades pré-industriais, concorre com uma visão de desastres como produto das relações socioeconômicas do meio, marca central das sociedades capitalistas industriais (MATTEDI, 2008).

Segundo dados do Cepedes/Fiocruz (2013) fatores como o crescimento populacional, o grande impacto das mudanças climáticas, a pobreza, o aumento da urbanização com falhas de planejamento, a falta de gestão no ordenamento territorial e a degradação dos ecossistemas, influenciam no aumento do número de pessoas vulneráveis aos desastres. Nesse sentido, observamos como a questão da ocupação territorial está interligada com o gerenciamento do risco e

por conseguinte, com as questões socioeconômicas que perpassam a distribuição do espaço urbano.

Para Carlos et al. (2015) o modelo de estruturação das cidades na atualidade tem colocado a questão urbana como negócio, tendo esses locais assumido o sentido de reprodutores diretas do capital "por meio da produção do espaço urbano" (p.8). Ao tratarmos do tema do risco atrelado a redução de desastres, precisamos considerar as relações das práticas político-institucionais, da circulação dos discursos e dos jogos de linguagem. Nas imbricações desses fenômenos formam-se estratégias que em muitos casos inviabilizam a construção de um território seguro para as pessoas pobres, assim como, desqualificam esses grupos para lidar com sua própria condição de vulnerabilidade (VALENCIO, 2010).

Nesse contexto, observamos que o Estado possui um papel central na regulamentação do território e gerenciamento do espaço urbano, mediando os vários interesses dos diversos atores que circulam no contexto dinâmico das cidades. Em nosso texto, daremos destaque a uma das múltiplas faces de atuação do Estado: O Sistema de Proteção e Defesa Civil (SPDC).

267

A Defesa Civil é definida pelo decreto nº7. 257 de 4 de agosto de 2010 como "conjunto de ações preventivas, de socorro, assistenciais e recuperativas destinadas a evitar desastres e minimizar seus impactos para a população e restabelecer a normalidade social."<sup>3</sup> Compreende um complexo e multifacetado conjunto de ações que incorpora diversos órgãos nas estruturas federais, estaduais e municipais, possuindo como um dos instrumentos reguladores de suas ações a lei federal 12.608 que institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (PNPDC).

Como promotores das ações do SPDC temos a figura dos agentes de defesa civil que atuam diretamente com a população, realizando estudos e desenvolvendo projetos para o gerenciamento de risco. Estes profissionais entram em campo, delimitando espaços de risco, indicado a reestruturação de habitações ou a realocação de famílias para locais seguros.

Nesse sentido, levando em consideração a complexidade das informações debatidas até aqui, nosso estudo objetiva refletir a respeito das

---

<sup>3</sup>Publicado no Diário Oficial de 5 de agosto de 2010, Seção 1.

produções discursivas sobre risco de desastres no contexto da Defesa Civil sob a luz dos estudos subalternos, para isso passaremos agora a uma breve explicação sobre nossas estratégias metodológicas.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa, de orientação qualitativa, tem como inspiração a visão de discurso debatida por Michel Foucault (2013) onde o autor considera o discurso como elemento que veicula e produz poder, " o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas, ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar " (FOUCAULT, 2013, p.10). Para o autor os discursos estão presentes nas relações, apresentando-se de modo diverso e muitas vezes contraditórios em uma mesma estratégia discursiva. Compreendemos que essa variabilidade e multiplicidade discursiva é muito rica como elemento analítico.

Foucault (2013) reafirma também a relação entre poder e conhecimento, como elemento que perpassa a constituição dos sujeitos e seus discursos de verdade. Para o autor, tais discursos codificam técnicas e práticas de dominação social.

268

Partilhamos ainda das proposições trazidas por Donna Haraway (1995) que defende a perspectiva ética de uma pesquisa posicionada e situada como a objetividade possível nos estudos acadêmicos. A autora estimula a reflexão sobre os vários atores presentes na produção de conhecimento, e sobre o papel político de cada um. Para ela "é precisamente na política e na epistemologia das perspectivas parciais que está a possibilidade de uma avaliação crítica objetiva, firme e racional". (HARAWAY,1995,p. 24).

Tendo como referencial os elementos discutidos até aqui, considerando ainda os cuidados éticos estipulados pelo Conselho Nacional de Saúde através da resolução nº 466 de 12/12/2012, as análises trazidas ao presente texto foram realizadas através do estudo de 25 documentos que fundamentam a inclusão de pessoas no benefício eventual de auxílio aluguel, tais documentos são redigidos por agentes de defesa civil na modalidade discursiva de um parecer, são compostos por uma avaliação das condições estruturais do terreno e do imóvel,

assim como, por uma avaliação sócio- econômica dos moradores do local. Analisaremos também 5 entrevistas semi-estruturadas realizadas com beneficiários(as) do programa supracitado. Traremos ainda para o debate nossas observações do campo realizadas durante a coleta de dados. Todos os pareceres pesquisados e o contato das pessoas que foram convidadas para as entrevistas foram fornecidos por órgãos de Defesa Civil de distintas cidades da região metropolitana do Recife.

Todas as instituições e pessoas participantes da pesquisa assinaram, respectivamente, um Termo de Autorização para Uso de Dados ou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como forma de garantir o sigilo referente a identidade de todos os participantes, dados que pudessem identificar pessoas e instituições foram suprimidos, assim como, os nomes das pessoas foram substituídos por nomes fictícios.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Como descrito anteriormente a Defesa Civil atua nas esferas federais, estaduais e municipais, tendo como foco a gestão de riscos e emergências, através de cinco fases de ação: prevenção, mitigação, preparação, resposta e recuperação. Dentre as diversas ações realizadas pela defesa destacamos a realocação das famílias das áreas de risco para locais seguros, esta atividade aparece na Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (PNPDC) nos artigos 8 e 26. Um dos instrumentos utilizados pela defesa civil para promover a tarefa é o benefício eventual de auxílio aluguel. Nosso estudo através da leitura dos documentos/pareceres que fundamentam a inserção das famílias no benefício, representando aqui os discursos dos profissionais da defesa civil, utilizando também elementos contextuais das entrevistas semi-estruturadas realizadas com cinco beneficiários(as) do programa, buscou analisar os discursos sobre risco de desastres presentes nesses contextos.

Nossas análises mostraram uma variabilidade de discursos que sinalizam caminhos contraditórios para o gerenciamento do risco em defesa civil, verificamos que o direito ao auxílio aluguel apresenta-se como tecnologia de gestão da vida que vai além da análise técnica dos especialistas da área.

Traremos a seguir nossas impressões iniciais sobre as leituras realizadas, enfatizamos desde aqui que mais estudos serão realizados no futuro para nos aprofundarmos nas análises do material coletado.

## **GERENCIAMENTO DE RISCO ATRAVÉS DA INCLUSÃO NO AUXÍLIO ALUGUEL**

Ao nos depararmos com os documentos elaborados por equipes de defesa civil para justificar a inclusão de famílias no benefício eventual de auxílio aluguel, um dos pontos que nos chama a atenção foi a diversidade discursiva no que compete aos critérios para inclusão de beneficiários no programa. Destacamos alguns trechos de fala, escritos por agentes de defesa civil, que foram utilizados como justificativa para inclusão: "Impossibilidade de sua permanência no local" (M1)<sup>4</sup>. "Renda advém do emprego informal"(M3). "Local sujeito a novos deslizamentos" (M1). "Não há parentes que possam fornecer abrigo"(M2). "Família aguarda encaminhamento alojada na casa de parentes" (M5).

270

Cada município utiliza sistemas de inclusão bastante específicos, e muitos não apresentam uma legislação local para a referida ação, ou seja, se utilizam de legislações federais, como a própria PNPDC.

Todos os municípios participantes da pesquisa tentam garantir o benefício a partir de uma avaliação da estrutura do imóvel e da situação sócio-econômica da família em estudo. Contudo, observamos que os caminhos percorridos por cada família para acessar o direito ao auxílio apresentaram-se bastante variados. Tal situação faz com que pessoas em condições muito próximas de vulnerabilidade estejam em situação diferentes com relação ao direito.

Dos 25 documentos/pareceres estudados até o momento, todos os imóveis avaliados foram considerados pelo corpo técnico como de risco muito alto <sup>5</sup>, não apresentando condições de habitabilidade e recebendo

---

<sup>4</sup>A pesquisa foi realizada em cinco municípios pertencentes à Região Metropolitana do Recife, no presente texto os municípios foram designados como M1, M2, M3, M4 e M5.

<sup>5</sup> Os órgãos de Defesa Civil utilizam como critério de classificação de risco os termos: risco baixo (R1), risco médio (R2),risco alto (R3) e risco muito alto (R4). Tal classificação é realizada com base em normativas

recomendação para serem demolidos. As avaliações socioeconômicas também indicam a impossibilidade das famílias afetadas de arcarem com as despesas de compra de uma nova moradia ou mesmo do pagamento de aluguel. Esses fatores são utilizados como justificativa para inclusão das famílias no benefício, porém não garantem a inclusão ou mesmo a permanência no mesmo. Durante nossas observações de campo nos deparamos com situações de famílias que estão há quase 10 anos em auxílio aluguel; famílias que tem indicação para recebê-lo, mas nunca acessaram o benefício; ou mesmo famílias que o receberam por um período de tempo e posteriormente foram excluídas do programa sem um prévio aviso. Essa última situação nos foi trazida por umas das participantes da pesquisa, como ilustra o recorte de entrevista a seguir: "Depois que aconteceu... mudou assim que eu tô pagando aluguel, o auxílio moradia não está vindo como prometeram que... cortaram né?! Ai pronto. E eu não tenho condições de trabalhar (...)" (M. C., 51 anos, cuida da mãe idosa e doente).

Encontramos ainda, durante nossas observações e entrevistas no campo, casos bem mais complexos em que determinados grupos populacionais são excluídos do programa, mesmo após avaliação estrutural e socioeconômica que recomendam a inclusão. Tais grupos geralmente são aqueles que vivem em históricas áreas de risco, das quais em períodos críticos precisam ser retirados, como as planícies alagáveis, por exemplo.

Encontramos registros de áreas de planícies alagáveis em que dezenas, ou mesmo, centenas de pessoas são retiradas de suas casas, colocadas em abrigos provisórios ou alojadas em casas de parentes, e após o período crítico retornam para suas moradias até a próxima enchente, quando a remoção será novamente realizada. Tais locais são sinalizados pelos municípios como sendo de difícil controle quanto à incidência de reocupações, não podendo, dessa forma, os órgãos de defesa civil indicarem a colocação dessas famílias em programas de auxílio aluguel, pois a cada ano novas pessoas precisariam ser inseridas no benefício.

A análise da situação habitacional das pessoas excluídas do auxílio aluguel nos faz pensar no movimento de urbanização das cidades como um todo. O processo de modernização das cidades brasileiras não produz apenas benefícios e qualidade de vida, gera também pobreza e segregação. A especulação imobiliária promove uma hiper valorização das terras e imóveis, conduzindo as camadas mais pobres da população às áreas de risco. Esse “deslocamento” populacional precisa ser considerando a partir de uma dinâmica complexa de aproximação e distanciamento com relação à intervenção do Estado, pois se em uma primeira visada podemos entender que habitando no risco (nas encostas e nas planícies alagáveis) essas pessoas garantem o que o Estado as nega, não podemos desconsiderar que estar lá (no risco) é justo atender e manter a política que o Estado tem para os pobres. É por saber onde os pobres estão que o Estado pode sobre eles atuar. Essa é uma modalidade complexa da triangulação contemporânea entre soberania, disciplina e biopolítica.

Para Rizek et al. (2015) as formas de exclusão geradas pela capitalização do território incidem sobre o universo de direitos da população, estando as pessoas pobres assujeitadas entre processos de conquista e negócio, entre politização e tecnologias de acomodação e gestão da vida. Tais mecanismos podem ser observados nas várias estruturas de gerenciamento promovidas pelo Estado, não estando os modelos de gerenciamento do risco promovidos pela PNPDC distantes desse processo.

Como explicitamos anteriormente para estar no auxílio aluguel é preciso estar em risco de desastre, estar em situação de vulnerabilidade do ponto de vista da estrutura dos imóveis e também de aspectos socioeconômicos. Contudo, nas observações e relatos de campo coletados nos deparamos com situações em que mesmo a família não possuindo condições financeiras de manter-se fora das áreas de risco, a identificação de parentes que possam abrigá-las já constitui um fator impeditivo para a inclusão dessas famílias no programa. Ou seja, o benefício de auxílio aluguel apresenta-se como última alternativa frente à constatação da total vulnerabilidade das famílias afetadas.

Outro aspecto que nos chamou a atenção, ao analisarmos os pareceres produzidos pelos profissionais de defesa civil, foi que mesmo existindo várias

modalidades de especialistas que historicamente atuam com a temática de defesa civil<sup>6</sup> – como psicólogos, sociólogos, geógrafos, geólogos dentre outros – na maioria dos municípios pesquisados a avaliação das famílias para inclusão no programa de auxílio aluguel é feita apenas por engenheiros ou técnicos em edificações e assistentes sociais. Estes profissionais são identificados no campo como dois grupos: técnicos de engenharia e técnicos sociais. Das cinco instituições participantes, apenas uma possuía profissionais de psicologia e geologia, por exemplo; um dos municípios apresentava sociólogos e pedagogos, porém esses profissionais eram os únicos responsáveis pela análise social de distintos bairros da cidade. Tal situação sinaliza para o não compromisso dos órgãos de defesa civil em manter equipes multiprofissionais de análise e intervenção, acarretando em uma limitação das análises encontradas nos pareceres pesquisados.

Nesse sentido, concordamos com Valencio (2010) quando esta afirma que a simples observação da precariedade dos assentamentos urbanos não pode ser o único elemento para se compreender as complexas relações de poder que perpassam o contexto. Para a autora, na contramão do que propõem muitas reflexões sobre a problemática dos desastres, três fatores precisam ser relacionados e integrados ao se pensar sobre a temática:

a) as práticas dos agentes econômicos que comandam o mercado de terras; b) as práticas das frações do Estado que omitem providências de investimentos voltados para a segurança global das populações ali inseridas e c) as alternativas e motivações do sujeito cuja vida cotidiana – moradia, local de trabalho e rede de relações – está ali ancorada. (VAENCIO, 2010, p. 754).

Desse modo, quando os próprios órgãos de defesa civil negam a possibilidade de que a problemática dos desastres seja vista de uma forma mais ampla e complexa, começamos a questionar os interesses por trás dessa postura. Reduzir equipes técnicas, limitando a avaliação da problemática também pode ser interpretado como uma forma de reduzir o alcance da

---

<sup>6</sup> Ao trabalharmos na construção de um estado da arte referente a temática do risco de desastres nos deparamos com uma multiplicidade de especialistas (geólogos, psicólogos, jornalistas, meteorologistas, físico, dentre outros profissionais) que se dedicam a discutir e intervir junto a temática. As referidas pesquisas foram realizadas nas seguintes bases: Bireme (Biblioteca Virtual em saúde), Lilacs (Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde), Scielo (ScientificElectronic Library Online) e Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); no período de abril à julho de 2015. Os dados encontrados no estudo serão debatidos de modo mais aprofundado em outro texto em elaboração.

compreensão socioeconômico-jurídico-política e subjetiva que circunscreve a problemática habitacional em contextos urbanos.

Com as análises realizadas até o momento, refletimos sobre a garantia de acesso da população aos direitos sociais mais básicos e os processos de exclusão aos quais estão submetidas comunidades em risco de desastre. Nesse sentido, acreditamos que os habitantes desses espaços estão próximos do que os teóricos dos estudos pós-coloniais vêm chamar de sujeitos subalternos, definidos por Spivak (2010) como pessoas pertencentes:

às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante. (SPIVAK, 2010,p.12).

Pensando ainda sobre quem são esses sujeitos subalternos no contexto das emergências e desastres e após leituras do material coletado para a pesquisa, encontramos um grupo composto em sua maioria por mulheres, pardas e negras, subempregadas ou não empregadas, responsáveis pelo sustento da família, com baixo nível de escolarização, que vivenciaram ou ainda vivenciam<sup>7</sup> de forma muito próxima o risco de vida. De acordo com Spivak (2010) as mulheres possuem um histórico de vulnerabilização ainda maior dentre os sujeitos subalternos, levando-se em consideração o lugar de exclusão que ocupam na maioria das organizações sociais.

Outro elemento que nos chama atenção nos pareceres pesquisados diz respeito à ausência de discursos sobre as vivências de risco e estratégias de enfrentamento das famílias atendidas. Mesmo que grande parte dos casos descritos nesses textos indicassem uma convivência de muitos anos com o risco - registrando-se pessoas que residiram no endereço de risco durante toda ou grande parte da vida - essas experiências não são encontradas nos documentos produzidos pelas equipes. As ausências desses registros indicam a pouca inclusão das famílias afetadas no gerenciamento do risco, indo de encontro às pesquisas mais recentes sobre o tema. Para Spink (2014), identificar e incentivar as estratégias comunitárias para redução de desastres possibilita novas

---

<sup>7</sup> Em nossas entrevistas, que serão trabalhadas mais detalhadamente em estudos futuros, observamos que muitas das famílias que vivem atualmente em auxílio aluguel continuam vivendo em setores de risco, pois o valor do benefício, que no campo estudado, varia entre os valores de R\$150,00 a R\$200,00 reais, não é suficiente para o aluguel de imóveis fora das áreas de risco.

configurações para o debate sobre percepção de risco. Essas ações permitem que fenômenos como a hierarquização dos riscos vivenciados, registrada quando ocorre a valorização de determinados fatores de risco em detrimento de outros, possam ser melhor compreendidos pelos atores que pretendem intervir junto às problemáticas do risco de desastres.

Nossas análises são corroboradas ainda pelos estudos realizados por Valencio et al. (2006) que observaram que o sistema sociotécnico de defesa civil é verticalizado, pouco reflexivo, apresentando baixa confiabilidade entre os grupos sociais em risco de desastre, muitas vezes por ser pouco sensível as demandas e direitos desses grupos.

Nas observações destacamos que mesmo o auxílio aluguel pretendendo promover junto às pessoas afetadas por desastres uma nova condição habitacional, muitas das famílias contempladas pelo benefício continuam em áreas vulneráveis aos desastres, pois não conseguem com o valor recebido viver fora dos setores de risco. Soma-se a essa situação uma condição de dependência do Estado, pois essas famílias passam a precisar do benefício para suprir as necessidades relacionadas à moradia, aguardando durante anos para que sua questão habitacional seja resolvida. Tal condição, como sinaliza Carvalho (2001), reflete uma dupla vulnerabilidade, pois os beneficiários do auxílio aluguel estão ligados ao Estado ao mesmo tempo em que são colocados a margem por ele.

275

Como ilustração dessa situação destacamos o discurso de L.A., uma das pessoas entrevistadas em nossa pesquisa, ao relatar suas experiências diante das intervenções realizadas pela defesa civil para incluí-la no auxílio aluguel:

Eles só pensam em livrar, fazer o trabalho dele de tirar a pessoa daquele local, porque quando vier à pesquisa, a fiscalização, dizerem *'não, esse pessoal aqui a gente tirou'*. Mas não dizem *'Agente tirou ele e botou numa localidade pior do que a que morava., uma localidade onde não tem transporte'*, não querem nem saber. (LA, 45, desempregada).

Os elementos trazidos até o momento nos remetem às reflexões realizadas por Figueiredo (2010) ao afirmar que as relações entre Nação, Estado e Povo precisam ser questionadas e ressignificadas pelos teóricos dos estudos subalternos. Nesse sentido, ressaltamos que, no contexto da Defesa Civil, essa relação - Nação, Estado e Povo – apresenta-se de uma forma singular,

precisando ser melhor compreendida e mais debatida entre os diversos setores da sociedade, evitando a promoção de mais vulnerabilidades por partes dos órgãos que se propõem a intervir no campo.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Ao longo de nosso texto, discutimos a variabilidade discursiva que perpassa o contexto de inclusão de famílias no sistema de auxílio aluguel - um instrumento utilizado pela defesa civil para o gerenciamento de risco. Nesse texto tomamos a variabilidade como diversidade discursiva por entendermos que no material analisado são diferentes os parâmetros adotados pelas equipes para especificação do auxílio aluguel. O que entendemos aqui por variabilidade discursiva serve para construir hierarquia na desigualdade, uma vez que estando todos em condições muito próximas não tem acesso ao mesmo direito. Observamos ainda que a inclusão de famílias no auxílio aluguel não garante sua saída de setores de risco, podendo apenas produzir novas situações de vulnerabilidade e maior dependência por parte dessas pessoas em relação ao Estado.

Verificamos também que os discursos das famílias em risco de desastres não aparecem nos pareceres produzidos pelos agentes de defesa civil, enfatizando a posição de subalternidade das pessoas atendidas pelo Sistema de Proteção e Defesa Civil. Subalternos esses que são descritos por Spivak (2010) como aqueles a quem não se permite falar.

Ao refletirmos sobre as produções discursivas sobre risco de desastres tendo como referencial os estudos subalternos, nos deparamos com um contexto complexo, permeado por jogos discursivos e relações de poder. Compreendemos, no entanto, que os estudos subalternos não podem se colocar no lugar daqueles que irão representar, ou mesmo produzir um discurso sobre o subalterno, deve-se construir uma prática de contínua reflexão sobre o tema da subalternidade, estabelecendo um movimento de pressão contínua sobre as instituições que simbolizam a produção de saberes hegemônicos (FIGUEIREDO, 2010). Como nos sinaliza Pelúcio (2012), auxiliar na produção de uma nova gramática, uma outra epistemologia para que outras vozes possam ser ouvidas além daquelas que detém o suposto saber/poder.

## REFERÊNCIAS

- BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: GIDDENS, A. et al (Org.). **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2012. p.11-87.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 2.ed. Tradução de M. ÁVILA, E. L. L. REIS e G. R. GONÇALVES. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRASIL. **Decreto federal n.º 7.257**, de 4 de agosto de 2010. Sistema Nacional de Defesa Civil - SINDEC. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/Decreto/D7257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7257.htm)>. Acesso em: 03 fev. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 12.608**, de 10 de abril de 2012. Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12608.htm)>. Acesso em: 03 fev. 2015.
- CARLOS, A. F. A.; VOLOCHKO, D. ALVAREZ, I. P. (Orgs.). **A cidade como negócio**. São Paulo: Contexto, 2015. p.165-208.
- CARVALHO, J. J. O Olhar Etnográfico e a Voz Subalterna. **Horizontes Antropológico**. Porto Alegre, n,7, p. 107-147, 2001.
- CEPEDES/FIOCRUZ. Centro de estudos e pesquisas em emergências e desastres em saúde. **O mundo hoje e os desastres**. Disponível em: <<http://andromeda.ensp.fiocruz.br/desastres/content/o-mundo-hoje-e-os-desastres>>. Acesso em: 25 mar. 2013.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.
- FIGUEIREGO, C.V.S. Estudos Subalternos: Uma introdução. **Raído**. Dourados, MS.v.4, n.7, p.83-92, jan/jun.2010.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 23.ed. Tradução de L. F. A. SAMPAIO. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da Sociedade**.2.ed. Tradução de M. E. GALVÃO. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Tradução de E. BRANDÃO. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**. Campinas-SP. Unicamp, n.5, p.7-41.1995. Disponível em: <<http://periodicos.bc.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- LAROUSSE. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 1992.
- MATTEDI, A. M. A. Abordagem Psicológica da Problemática dos Desastres: Um Desafio Cognitivo e Profissional para a Psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.28, n.1, p.162-173. 2008.
- PELÚCIO, L. **Subalterno quem, cara pálida?** Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. **Contemporânea**. Bauru, v.2,n.2, p.396-418. jul/dez. 2012.
- RIZEK, C. S.; AMORE, C. S.; CAMARGO, C. A. Política Habitacional e Políticas Sociais: urgências, direitos e negócios. In: CARLOS, A. F. A.; VOLOCHKO, D. ALVAREZ, I. P. (Orgs.). **A cidade como negócio**. São Paulo: Contexto, 2015. p.165-208.
- SPINK, M. J. Viver em áreas de risco: tensões entre gestão de desastres ambientais e os sentidos de risco no cotidiano. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.19, n.9, p.3743-3754. 2014.
- SPINK, M. J., PEREIRA, A. B., BURIM, L. B., SILVA, M. A., DIODATO, P. R. (2008) Usos do Glossário do Risco em Revistas: Contrastando “Tempo” e “Públicos”. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v.21, n.1, p.1-10. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n1/a01v21n1.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.
- SPIVAK, G. C. **Pode o Subalterno Falar?**. Tradução de S. R. G. ALMEIDA, M. P. FEITOSA e A. P. FEITOSA). Belo Horizonte: UFMG, 2010. 133p.
- VALENCIO, N. Desastres, Ordem Social e Planejamento em Defesa Civil: **O contexto brasileiro. Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 19, n. 4, p. 748-762, 2010.
- VALENCIO, N., SIENA, M., MARCHEZINE, V., GONÇALVES, J. C. (Orgs.). **Sociologia dos Desastres: Construção, interfaces e perspectivas no Brasil**. São Carlos: Rima, 2009.

## O ESPAÇO DA ESCOLA EM UM CENTRO SÓCIO-EDUCATIVO: O(NÃO) LUGAR PARA O MENOR INFRATOR NO DISCURSO CONTEMPORÂNEO

Ernesto S. Bertoldo<sup>1</sup>

Exclusão e violência

### RESUMO

Tomamos como material de reflexão resultados de uma pesquisa realizada com alunos de uma escola de um Centro Sócio-educativo que acolhe menores. Interessamo-nos em problematizar a relação dos alunos com esse espaço. Partimos do pressuposto lacaniano, segundo o qual o espaço diz de quem somos, questionando como a sociedade insiste, ao prover aos menores um espaço que acaba por deteriorá-los, em condená-los a um determinismo de não sair de um lugar que seria a eles pré-determinado. Se é verdade, então, que o espaço diz de quem o habita, o espaço da escola mostra que essa tolerância com aquilo que está deteriorado está associada aos que lá habitam. O espaço da escola deixa de ser um ambiente que proporcionaria experiências educativas. Metodologicamente, analisamos a relação dos menores com o espaço do centro a partir de depoimentos abertos de um professor em que é possível recortar dizeres que constituem discursivizações sobre a problemática abordada. Os resultados indicam que a relação com o espaço, ao invés de ser marcada como um lugar desencadeador de cenas educativas, não possibilita rupturas que desestabilizasse essa relação caracterizada, paradoxalmente, como o (não) lugar, destinado ao menor infrator, uma vez que qualquer possibilidade de deslocamento subjetivo, advindo de ações educativas, parece não se constituir nesse espaço em função justamente dessa relação aí (im)posta. A possibilidade de essa relação ser favorável aos menores reside na tensão que constituem as discursivizações enunciadas nesse espaço cujo efeito discursivo é o de questionar o determinismo (im)posto, nesse espaço, aos menores.

**Palavras-chave:** Escola. Centro sócio-educativo. Professor.

278

### INTRODUÇÃO

A escola a que fazemos referência neste trabalho está inserida dentro de um centro sócio-educativo, instituição que atende a adolescentes que, de alguma forma, infringiram a lei. Os centros sócio-educativos, de forma geral, apresentam uma estrutura espacial que possui áreas de escolas, de biblioteca, direção, secretaria, sala de professores, cozinha, área de despensa, área de

---

<sup>1</sup>Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Professor Associado IV do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: esbertoldo@gmail.com.

esportes, salas de oficinas e salas de visita, conforme descrito na proposta político-pedagógica da escola.

No que diz respeito ao espaço da escola propriamente dito, a proposta descreve que as salas de aulas são mobiliadas com mesas, cadeiras, armários, arquivos, estantes, dentre outros itens, doados por outras escolas, universidades e secretarias de estado. O mesmo ocorre com materiais didáticos, pedagógicos e recursos tecnológicos.

Diante dessa descrição sucinta de como se configura fisicamente o espaço em que se localiza a escola desse centro sócio-educativo, o que nos impulsionou a problematizá-lo foi, certamente, a estranheza que sofremos, ao lá adentrar, pela primeira vez como pesquisador<sup>2</sup>.

Inicialmente, tivemos um incômodo, pois todos aqueles que desejam entrar no centro devem passar por um portão, após ser identificado ao encarregado. Foi a sensação de estar pela primeira vez em um ambiente efetivamente prisional. A essa sensação, seguiu-se uma outra que, na verdade, confirmou a primeira: passamos por uma revista em que o guarda responsável queria saber o que iríamos fazer naquele lugar. Prontamente lhe respondemos que estávamos autorizados a ali estar, conforme atestava o documento que levamos em mãos.

O guarda nos indicou o caminho a seguir até a chegada da escola. Continuamos a caminhar e nos deparamos com casas que a nós pareciam gozar de uma harmonia espacial, cercadas de um gramado muito verde e bem cuidado que referendavam essa nossa impressão de harmonia. Essa sensação, no entanto, foi-se esvaindo a partir do momento em que adentramos aos espaços internos da escola. O estado físico do mobiliário, carteiras, mesas, quadros negros encontravam-se em condições precárias. Havia salas de aulas em que os professores não dispunham de quadro negro para trabalhar, o que fazia com que o próprio professor emprestasse o seu material para que os alunos copiassem a matéria em seus cadernos. A sala dos professores não era suficientemente confortável e equipada, com o mínimo necessário, para a realização de reuniões e, ou mesmo, trabalhos de seus fazeres cotidianos. Uma mesma sala de aula, por vezes, comportava grupos de séries diferentes, o que

---

<sup>2</sup> Como pesquisador, tivemos a oportunidade de frequentar essa escola durante um ano.

denunciava uma relação com o espaço que demandava tanto de alunos quanto de professores (re)arranjos numa tentativa de se adequarem às limitações decorrentes desse espaço.

Esse primeiro contato com o espaço físico da escola serviu-nos para questionar o seu papel na formação dos menores infratores. Isso porque sabemos, com Lacan (1991), que os lugares pré-interpretam.

O lugar sempre teve seu peso para estabelecer o estilo do que chamei de manifestação, sobre a qual não quero perder a oportunidade de dizer que tem relação com o sentido corrente do termo interpretação. O que disse por, para e na assistência de vocês está, em cada um desses tempos – definindo-o como lugares geográficos -, sempre já interpretado. (LACAN, 1991, p. 14).

Nesse sentido, uma vez que admitimos que os lugares nos pré-interpretam, caberia perguntar em que medida o espaço físico da escola, tal como descrevemos, afeta o fazer pedagógico dos professores que ali trabalham. A resposta ou respostas possíveis a essa questão dependem necessariamente da posição discursiva em que os professores se constituem ao considerar a relação dos adolescentes com o espaço da escola.

280

Uma primeira posição discursiva possível seria a de sustentar uma imagem advinda do espaço da escola, segundo a qual aos menores infratores não seria necessário um outro lugar que os colocasse em outras condições. Em outras palavras, as condições do lugar, do espaço físico destinado aos menores, em que as condições inadequadas seriam evidentes, seriam naturalizadas, legitimando, assim, uma perspectiva determinista; e, por vezes, punitiva que, via de regra, é sustentada por juízos de valores que imputam aos menores uma condição de irreversibilidade de sua condição.

Uma outra posição discursiva seria aquela que atribuiria um referencial simbólico a essa relação com o espaço da escola do centro sócio-educativo, não necessariamente lhe imputando um caráter determinista e possibilitando, assim, que um outro lugar, agora considerado em sua dimensão simbólica, pudesse ser atribuído a esses menores.

Essa posição nos remete ao que apregoa Hannah Arendt (1968) em sua obra intitulada *Entre o Passado e o Futuro*. De forma muito contundente, a autora defende que o papel da educação seria o de acolher as novas gerações, as gerações futuras, sendo importante para isso que aquilo que viesse das

experiências do passado e da tradição da cultura fosse devidamente acolhido e interpretado pelas novas gerações. Acompanhem os dizeres da autora (p.247).

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e avinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Partimos do pressuposto de que não seria difícil admitir que o papel de uma escola em uma sociedade, pelo menos nas ocidentais, seria o de, em linhas gerais, inserir o aluno na sua cultura, ou seja, na sociedade em que vive. Essa inserção poderia, assim, lhe dar bases concretas de pertencimento a um grupo ou grupos que teriam produzido essas referências culturais<sup>3</sup>. A se pensar assim, haveria sentido em falar que a escola tem algo a transmitir, dado que se insere em uma cultura que produziu e que produz maneiras de ser, maneiras de dizer, maneiras de se subjetivar que devem e/ou podem ser transmitidas. Não há como negar que herdamos um legado da cultura.

281

O que postulamos aqui sobre o papel da escola não parece ser algo consensual ou mesmo de fácil implementação, uma vez que muitos são os educadores e/ou mesmo professores, ou ainda, todos aqueles que, de algum modo, estão ligados à educação, que estão, irremediavelmente, às voltas com o fato de que a visão de uma escola, que servisse à inserção do aluno na cultura, se perde, se esvai, não é garantida previamente, reduzindo-se cada vez mais à transmissão, sim, de conteúdos escolares com funções pragmáticas que não conseguem fazer ponte com aquilo que seria da ordem da inserção do aluno em sua cultura. No caso específico dos alunos da escola do Centro Sócio-educativo, menores infratores, parece que o desafio se acirra, dado que sua constituição por valores culturais pelos quais valeria à pena pautar uma conduta está, notadamente, desestabilizada, se é que, em algum momento, fez parte do repertório desses adolescentes.

---

<sup>3</sup>Freud nos ensina no *Mal Estar da Civilização* que estar inserido em uma cultura encerra o pagamento de um preço, via de regra, alto para aquele que assim se dispõe a fazer.

O que observamos, no entanto, no centro sócio-educativo, em questão, é que seu espaço parece não permitir que a inserção a que nos referimos, anteriormente, ganhe contornos visíveis que pudessem marcar algum tipo de diferença na relação entre o espaço, os menores infratores e os demais profissionais que lá trabalham. Em outras palavras, a nosso ver, trata-se de uma relação que, ao invés de marcar esse espaço como um lugar desencadeador de cenas vivificantes, educativas, marca, ao contrário, um lugar em que as coerções e/ou as regras são privilegiadas, não possibilitando rupturas que fizessem desestabilizar essa relação, caracterizada, paradoxalmente, como o (não) lugar, destinado ao menor infrator, uma vez que qualquer possibilidade de deslocamento subjetivo, advindo de ações educativas, parece não se constituir nesse espaço em função justamente dessa relação aí (im)posta.

O sintagma *sócio-educativo* permitiria supor que a função dessa instituição seria a de socializar e a de educar, ou seja, minimamente, proporcionar condições de sociabilidade e de educação, práticas educativas. A realidade que se apresenta, no entanto, sem ser surpresa para ninguém, é a de que, por funcionar, em última instância, como um espaço prisional – não podemos nos esquecer de que se trata de adolescentes infratores - acaba por coibir uma série de ações que serviriam, em última instância, para socializar e educar.

A escola parece falar, assim, a partir de uma posição discursiva que idealiza o seu espaço, homogeneizando aqueles que lá estão, no caso, os adolescentes. Os agentes seriam os responsáveis pela manutenção da ordem no centro e, em decorrência, na escola, encarregando-se das coerções que garantiriam essa ordem. Trata-se de uma posição comum, que condena esse lugar (a escola) a permanecer sem nenhuma possibilidade de acolher aquilo que se apresenta como sendo da ordem do inesperado, aquilo que se apresentaria como sendo de uma ordem contingencial e que, exatamente por isso, reclamaria ações diferentes, a serem construídas.

Essas ações podem, assim, se apresentar como saídas criativas para impasses visivelmente desanimadores na prática profissional que se constitui, de modo ímpar, nesse espaço de trabalho educacional. A efetivação ou não

dessas ações depende do que cada membro pertencente e, portanto, envolvido na escola faz com aquilo que esse lugar oferece.

Tendo isso em vista, analisamos partes de um relato de um professor de Educação Física que trabalha na escola desse Centro Sócio-educativo. Nesse relato, será possível perceber, concretamente, como que a organização do centro, a partir de suas regras e procedimentos organizacionais, direciona-se no sentido de acirrar uma relação, entre o menor infrator e seu espaço, subordinada ao imperativo das regras, sem que isso se converta, necessariamente, em uma ação educativa. No entanto, poderemos perceber, ainda, como que a resposta desse professor, a partir de uma posição discursiva implicada com os alunos, opera no sentido de fazer ver que o espaço da escola pode ser revertido a seu favor.

## **ESCOLA: ESPAÇO DE CONTATO-CONFORTO**

Passamos, agora, à análise de partes de um relato de um professor de Educação Física<sup>4</sup> que trabalha na escola do centro sócio-educativo.

283

Algo que se sabe sobre escolas que atendem a menores infratores é que elas abrigam um número expressivo de profissionais que, via de regra, são constituídos pelo discurso do fracasso, da lamentação, ou seja, posicionam-se enunciativamente, questionando o tempo todo a escola e os profissionais que lá trabalham sem, no entanto, necessariamente, engajarem-se de tal forma a mostrar um nível de implicação que lhes permitissem um outro tipo de relação pedagógica que não se limitasse à apologia da queixa e do fracasso.

Esse não parece ser o caso do professor de Educação Física da escola do centro sócio-educativo, em nosso contato, inicialmente, a partir de conversas informais na escola do centro. Em sendo assim, interessa-nos analisar, em seus dizeres, dizeres, como o professor de Educação Física se distancia de uma posição que poderíamos chamar de histórica que primaria por queixas infundáveis sobre as condições de trabalho, muito comumente percebidas nesse

---

<sup>4</sup> O relato do professor de Educação Física, cujas partes analisaremos, foi obtido mediante uma entrevista semi-estruturada em que o professor falou livremente sobre sua experiência profissional, como docente do Centro Sócio-educativo em que a pesquisa está sendo realizada. A transcrição do relato foi feita na perspectiva de Flores (2006) para quem toda transcrição encerra uma enunciação.

espaço discursivo da escola do Centro Sócio-educativo para saídas que indicassem que as ações educativas e, em decorrência, as relações pedagógicas poderiam marcar que algo estaria em construção, sobretudo quando esse professor assume uma posição discursivo-enunciativa que o credencia a tomar a palavra, exercendo seu lugar de professor<sup>5</sup>.

No primeiro trecho escolhido para essa reflexão, é possível perceber as dificuldades/empecilhos com que lida o professor no cotidiano da escola. Vejamos:

**PROF.** Eu tenho uma uma ... uma dificuldade muito grande na minha prática que eu não posso levar a quantidade de aluno que eu quero pra quadra. Às vezes eu preciso de mais meninos pra poder passar uma atividade, mas você tem só aqueles que são os possíveis né? aqueles que são os possíveis porque pra eu ter um adolescente na quadra eu tenho que ter um agente acompanhando ... certo? Eh eh ... ... pra poder ficar por conta do menino, há uma proporção, o certo seria um aluno pra um agente. Então, se eu chamar oito adolescentes eu tenho que ter oito agentes na quadra. A maioria das vezes isso não acontece, acontece assim de ter seis agentes e aí pelo fato de eles entenderem a importância de ter mais meninos na quadra, eles levam oito, levam sete, não passa disso também. O dia que chega a 10 adolescentes é muito raro ... .. é muito difícil acontecer.

284

Estes primeiros dizeres do professor nos remetem ao fato de que seu trabalho enfrenta uma contradição, qual seja, um professor de Educação Física que não pode trabalhar com seus alunos, de forma plena, na quadra da escola. O trabalho está condicionado às regras do Centro Sócio-educativo, conforme aludido nesta parte do relato, que afeta a prática profissional do professor. O que se há de fazer diante de uma limitação como essa, uma vez que, para qualquer professor de Educação Física, levar seus alunos para as práticas de esporte em uma quadra seria o mais esperado, e porque não dizer o mais óbvio. Nesse espaço do Centro Sócio-educativo, a relação com o espaço, no sentido de usá-lo para fins específicos, não se constitui como sendo de uma ordem dada; não é, portanto, óbvio.

O uso do espaço esportivo, no caso a quadra de futebol, está subordinado às regras do centro que, por sua vez, estão constituídas por uma

---

<sup>5</sup> Em Bertoldo (2011), a importância de um professor assumir sua posição discursivo-enunciativa na sala de aula é discutida.

imagem do aluno como aquele que, potencialmente, se não vigiado, pode causar problemas, infringir a ordem. Predomina-se, assim, uma relação com o uso do espaço muito mais punitivo do que educativo.

Vejamos, então, como o professor enuncia sobre isso que se apresenta como sendo da ordem de um interdito. Isso poderá ser visto a partir do que ele enuncia sobre as regras que devem ser obedecidas no centro sócio-educativo.

**PROF.** Então assim, por essa dificuldade, às vezes eu tenho que mostrar pros meninos a questão das regras do Centro Sócio Educativo “Olha a gente tem que seguir regras, eu não posso chamar 10 adolescentes.” As vezes eles chegam pra mim e falam “ Oh, o colega lá ta querendo que você chama ele”, mas não é eu simplesmente eu chamar ele, eu tenho que ter condição pra chamar, se não der pra chamar hoje eu vou chamar um outro dia. E ... eles sabem que você também está sujeito às regras, eu tô sujeito às regras, eu também tô sujeito. Eh... eu posso tomar água? Pode, então, tem uma torneira aqui você pode beber água, você não pode beber água lá no alojamento porque você não pode ir lá sozinho você tem que pedir não pra mim, mas pro agente. (...)Sabe, são poucos, aqueles que chegam mais recente, que às vezes não entende só que eu tento explicar ... pra todos os meninos na teoria dentro da sala, explicar porque às vezes eu não chamo ou às vezes eu chamo duas vezes ou às vezes nem dá pra chamar. Eu já expliquei pros meninos, falei “ Olha, se por um acaso a gente tivesse uma estrutura melhor, por exemplo, tivesse uma quadra que tivesse uma tela ou até mesmo um muro em volta, se a gente puder jogar lá dentro às vezes seria mais tranquilo (...) ela é coberta, mas envolta ela é aberta. Na sala de aula a gente consegue colocar mais adolescentes lá dentro porque a gente sabe que eles respeitam a gente e acaba que a gente estando lá dentro com 10/15 adolescentes não vai acontecer nada... até hoje nunca aconteceu nada de sério, pode acontecer um bate boca entre dois adolescentes, mas isso é coisa da idade. Isso ai acontece em qualquer lugar. E: ... se eu tivesse uma quadra tampada não ia precisar de tanto a gente pra trabalhar, cercar. Não ia precisar de tantos agentes pra trabalhar, ia precisar de um pra ficar na porta pra poder abrir na hora que eu quiser sair.Entendeu? daí fica um pouco mais fácil de trabalhar.

285

Em uma leitura apressada desta parte do relato, seria possível dizer que se trata de um professor cujos dizeres estariam constituídos por manifestações interdiscursivas (PECHEUX, 1990) que, ao primarem por justificativas e desculpas, provocariam um efeito de não implicação com o outro (os menores infratores) e, em decorrência, com o seu objeto de trabalho: o ensinar educação física.

Referimo-nos a toda uma primeira parte dos dizeres do professor em que ele mostra que sabe quais são as regras, em que diz que todos temos que seguir as regras, fazendo ecoar em sua enunciação os dizeres que advêm justamente das formações discursivas que sustentam as regras de funcionamento da instituição centro sócio-educativo, que podem ser encontradas nos documentos oficiais que instituem tais centros. Isso pode ser visto na maneira pela qual seus dizeres se estruturam discursivamente a partir de construções deônticas (... eu tenho que mostrar..., a gente tem que seguir regras..., eu tenho que ter condição...,) e de negações (... você não pode beber água lá no alojamento..., você tem que pedir não pra mim, mas pro agente).

Não fazemos a leitura de que esse professor não está implicado com o seu fazer pedagógico e, em consequência, com os seus alunos. Vemos que, ao abordar a existência das regras e enunciá-las de forma contundente, ele acaba por produzir um efeito de sentido que diz daquilo que seria da ordem do possível. Dentro de uma instituição que se constitui por primar por regras coercitivas (ordem do impossível), esse professor demonstra ser capaz de manejar aquilo que seria da ordem da adversidade, provocando, ainda, um efeito de que algo, dentro da adversidade, poderia ser revertido a favor dos menores infratores que sofrem os efeitos das coerções.

286

Em outras palavras, não se trata de apagar o fato de que os menores presentes no espaço prisional lá estão por um determinado tempo porque cometeram algum tipo de infração contra a lei. Apesar disso, essa não seria uma razão suficiente para que um trabalho, no caso pedagógico, não fosse desencadeado naquele espaço, lugar que reclamaria construção de sentido para quem não o compreendesse teleologicamente, ou seja, um espaço que estaria aberto à produção de sentidos outros que dissessem daqueles com ele implicados (alunos, professores, agentes, pedagogos).

Em uma outra parte deste trecho do relato, o professor se mostra como aquele que se arrisca ao admitir que

**PROF. E:** ... se eu tivesse uma quadra tampada não ia precisar de tanto agente pra trabalhar, cercar. Não ia precisar de tantos agentes pra trabalhar, ia precisar de um pra ficar na porta pra poder abrir na até hoje nunca aconteceu nada de sério, pode acontecer um bate boca entre dois adolescentes, mas isso é coisa da idade. Isso ai acontece

em qualquer lugar hora que eu quiser sair. Entendeu? daí fica um pouco mais fácil de trabalhá.

É preciso ter em vista que esse risco, de que falamos aqui, não está acompanhado de nenhuma idealização; ao contrário, está sim acompanhado de uma resposta de um professor que, diante de uma situação adversa, como mencionado anteriormente, não abre mão de se implicar com o seu objeto de trabalho e, em decorrência, com aqueles que sofrem seus efeitos. Reivindicar uma quadra coberta que resolvesse os problemas de segurança identificados e que, ao mesmo tempo, atendesse às exigências do Centro Sócio-educativo, no que diz respeito às normas de segurança, não constitui algo da ordem do impossível e nem do idealizado. Ao contrário, trata-se de um investimento possível se quisermos voltar ao propósito de tal centro, identificado no sintagma que lhe nomeia: centro sócio-educativo. Essa postura exige risco, pois lida com aquilo que é da ordem do inesperado. Não é possível estar no campo da segurança plena, tanto do ponto de vista físico como do ponto de vista moral, ao se adentrar no espaço de um centro sócio-educativo.

287

O que postulamos acima só se torna viável, caso tenhamos, no processo que envolve as relações pedagógicas e políticas em um Centro Sócio-Educativo, profissionais, incluindo aí não somente professores, cuja relação se pautar pela implicação subjetiva com esse espaço.

Esse é o caso desse professor de Educação Física. Vemos que, ao enunciar que “até hoje nunca aconteceu nada de sério, pode acontecer um bate boca entre dois adolescentes, **mas isso é coisa da idade. Isso ai acontece em qualquer lugar**”, o professor dá um lugar simbólico aos alunos em seu desejo. Ele não os conta como um marginal a mais. Dizer que “**isso é coisa da idade. Isso ai acontece em qualquer lugar**” produz um efeito de sentido que retira uma visão do lugar (escola do centro sócio-educativo) como nefasta, indesejável, coercitiva, um lugar (pré)destinado, onde nada poderia ser produzido, restituindo-lhe essa possibilidade potencial, dada essa posição discursiva, não determinista, em que se coloca o professor de Educação Física. O professor demonstra, assim, ser capaz de manejar aquilo que é da ordem contingencial.

Se assim não o for, vemos que esses profissionais estarão, por vezes, sempre às voltas com o medo que não permite arriscar e, em consequência, não

permite mudar o *status quo* desse espaço, conforme enuncia o professor quando relata a justificativa dada pelos agentes sobre o porquê das coibições e regras de uso da quadra de esportes.

**PROF.** Eles têm medo de às vezes acontecer uma rebelião entre eles, eles se juntar e falar “ Olha, vamos todo mundo pra cima de um determinado agente, pegar um refém ai .... .. pior generaliza a comunidade inteira por estar aberto, por estar aberto ... entendeu? Porque se tiver um agente com aquele adolescente se eles perceberem qualquer movimentação estranha, eles já interferem. Igual o que aconteceu uma vez, não dessa forma, aconteceu que um adolescente se desentendeu com outro ... principalmente por causa do esporte porque o esporte por ser uma questão competitiva às vezes algum menino não aceita perder, ou não aceita uma certa jogada ou uma certa interpretação, e acaba ... eh... agredindo ou partindo pra cima de um outro colega, então já aconteceu isso os agentes interferiram, pegaram os dois meninos e levaram embora.

Um outro aspecto que julgo importante discutir e que se refere à implicação do professor com o seu objeto de trabalho e, em decorrência, com o espaço de trabalho em que está inserido é a autoridade que o professor, em questão, exerce em sua prática profissional. Vejamos a última parte do relato escolhida para a discussão desse aspecto.

288

**PROF.** Esse ano a gente começou a adotar também além dos esportes coletivos os jogos, jogos de tabuleiro, aqueles que têm regras, que exige raciocínio lógico como o xadrez, a dama. A gente vai achando algum jogo interessante a gente vai aplicando. Os meninos tem gostado bastante dessa parte dos jogos e com relação agora com relação à matéria teórica das modalidades esportivas a gente tem que meio que jogar com eles, falar “Olha essa semana eu vou trabalhar com vocês a teoria, semana que vem a gente volta pros jogos”, ou é “ Hoje eu vou falar sobre o basquete ai no próximo bimestre a gente fala sobre o vôlei”(…), mas eu tenho percebido uma evolução muito grande que eles tem se interessado mais a praticar outros esportes além do futebol, além do futebol, o futebol é uma prática que todo mundo traz do mundo lá fora. Assim, eles já trazem essa prática, já conhecem, então 90% dos meninos gostam de jogar futebol ... e os 80% não querem fazer outra coisa além do futebol, os outros 20% até pedem “Oh professor, que dia que nós vamos jogar um vôlei? que dia que nós vamos fazer um basquete?”e tudo mais . Eu tenho trago alguns vídeos também pra eles conhecerem. O handball, como é que se joga? É dessa forma, o vôlei como é que se joga? É dessa forma, meio que faz com que eles tenham um interesse assim, uma curiosidade de conhecer aquele esporte e ai começa aumentar um pouco mais os meninos que têm aceitado. Mas mesmo assim têm

muitos que se não for o futebol eles já falam pra mim “olha, não precisa me chamar que eu não vou”. Certo? Mas eu tenho visto que já tem melhorado bastante, sim.

Conforme pode ser observado, nesta parte do relato, o professor discorre sobre seu trabalho, aludindo ao fato de que suas aulas comportam também aulas teóricas sobre jogos outros que, também, seriam de interesse de conhecimento para os alunos (... agora com relação à **matéria teórica** das modalidades esportivas a gente tem que meio que jogar com eles, falar “Olha essa semana eu vou trabalhar com vocês a teoria, semana que vem a gente volta pros jogos”).

O professor faz, assim, com que os alunos sejam confrontados com outros tipos de esporte além do futebol que seria do interesse praticamente de todos (***o futebol é uma prática que todo mundo traz do mundo lá fora***). Isso se faz importante no espaço da escola porque pode permitir a instauração de um conflito que, por sua vez, pode provocar nos alunos a possibilidade de uma tensão entre aquilo que eles sabem e gostam e a experiência com aquilo que seria da rodem do novo (conhecer as regras de outros esportes e praticá-los).

289

Chamamos atenção sobre isso porque um dos pontos que temos observado, na relação de professores com a transmissão do saber, no espaço do Centro Sócio-Educativo, se refere ao fato de que há professores que abdicam de sua autoridade de professor, cedendo ao que querem os alunos naquilo que diz respeito aos saberes a serem transmitidos na sala de aula. Em outras palavras, esses professores saem do lugar de professor.

Entendemos que cabe ao professor assumir que na sala de aula ele tem o poder de determinar, numa perspectiva dialógica, os sentidos possíveis de, naquele espaço, serem sustentados. Eis aí um serviço a ser prestado à educação, conforme nos faz pensar Arrojo e Rajagopalan (1992, p.89) ao afirmarem que

O professor que não se percebe enquanto sujeito ideológico, produtor de significados, e que inadvertidamente transfere para o texto a autoridade que na realidade exerce sobre seus alunos presta um desserviço à educação. Ainda que adote uma pedagogia aparentemente “renovada”, supostamente menos autoritária e centrada no aluno que pretenda enfatizar a formação ao invés da mera transmissão de informação, esse professor estará, sem o saber, apenas desempenhando o papel de guardião e de divulgador dos

significados que aprendeu a aceitar como intrinsecamente “corretos” e “verdadeiros”. Esse professor ignora, portanto, sua condição de peça fundamental do jogo ideológico que, aliás, tem como objetivo principal sua própria manutenção.

Os dizeres desta última parte do relato do professor de Educação Física indicam uma relação com o saber que comporta uma autoridade sobre o mesmo. Dito de um outro modo, as escolhas de saberes a serem transmitidos aos alunos não passa simplesmente por aquilo que, supostamente, os agradaria (jogar futebol na quadra de esportes da escola do Centro Sócio-Educativo), mas sim em uma direção mais ampla na relação com os saberes a serem transmitidos (o ensino de vôlei, basquete, jogos tais como damas, xadrez, dentre outros).

Esse aspecto interessa-nos, particularmente, porque abre uma possibilidade educacional outra, dado que pode expor os alunos a uma experiência radical com a diferença, constituindo uma outra lógica de conduta que pode contribuir com a aprendizagem (relação com os saberes) dos menores infratores. Essa noção de diferença, tomada, aqui, como radical, não quer ser partidária de conteúdos que simplesmente se diversificariam numa perspectiva de uma diversidade cultural, por exemplo. Ao contrário, a noção de diferença comporta uma demanda psíquica que, potencialmente, pode desencadear no aluno um outro olhar para o mundo e, em decorrência, outras maneiras de se estar nesse mundo. Em uma palavra, a experiência como diferença, experimentada desta forma, pode provocar algum tipo de movimento na subjetividade que indique ao sujeito (menores infratores) que há maneiras outras e possíveis de se estar nesse mundo que não as suas. Pode provocar, ainda, uma outra relação com o espaço da escola no centro sócio-educativo.

Eis aí a importância do professor exercer seu lugar de professor na escola, condição do exercício de sua autoridade.

## **ALGUNS APONTAMENTOS FINAIS**

Trabalhar em um espaço de uma escola dentro de um centro sócio-educativo produz uma tensão entre aquilo que é da ordem da possibilidade e da não possibilidade ao mesmo tempo. Essa tensão, aí produzida, parecer trazer uma perspectiva de que esse seja um espaço possível em que práticas

educativas vivificantes, outras, pudessem caracterizá-lo como relevante para os menores infratores lá presentes. Eis o desafio que se impõe ao trabalho educativo nesse espaço se se quer que ele seja um lugar singular para o adolescente no discurso contemporâneo. Desafio concreto, uma vez que ele comporta assumir um risco, pois se trata de um lugar em que não se pode falar em certezas ou prescrições fadadas ao sucesso a qualquer custo.

A posição discursiva que assume o professor de Educação Física cujos dizeres foram analisados neste trabalho nos oferece a possibilidade de reflexão sobre a questão, tendo em vista que não se trata de uma posição idealizada que, fatalmente, nos faria cair em discursos constituídos por dizeres da lamentação e da queixa, que asseguram a inércia, improdutiva e inconsequente.

Longe de querer atribuir aos dizeres do professor de Educação Física e, em decorrência, ao seu fazer pedagógico um caráter de modelo a ser seguido, vemos que dois são os aspectos, dentre outros, que devemos retomar sobre a resposta do professor a partir do que o lugar (escola do centro sócio-educativo) oferece.

O primeiro diz respeito ao fato de que o professor dá aos adolescentes um lugar simbólico que os destitui da posição mantida por uma imagem de serem simplesmente marginais. Daí decorre a possibilidade de ambas as partes, professor e alunos, exercerem seus lugares de forma a se responsabilizarem por seus dizeres/fazerem, assumindo suas posições discursivas pertinentes ao lugar que cada um ocupa na cena pedagógica da escola.

O segundo, de forma não independente do primeiro, refere-se ao fato de que ao se afastar daquilo que seria da ordem da idealização, que suporia um trabalho com aquilo que os adolescentes não são, o professor se impõe a tarefa do enfrentamento do que é da ordem contingencial. Voltamos novamente à responsabilidade de uma posição discursiva que eleva termo a contingência que o espaço da escola apresenta: o que é possível fazer diante de uma situação concreta que demanda respostas específicas e pontuais.

Encerramos, provisoriamente, essa discussão, reiterando que os tipos de resposta que cada um dá a partir do que o lugar (escola do centro sócio-educativo) oferece é algo absolutamente particular. De nossa parte, no entanto, apostamos no fato de que enfrentar o que é de uma ordem contingencial abre

possibilidades para aquilo que, de forma poética, Andrade (1978) nos faz ver: “Uma flor nasceu na rua (...) É feia, mas é flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo, o ódio”.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C.D. A flor e a náusea. In: ANDRADE, C.D. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1978.
- ARENDRT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- ARROJO, R.; RAJAGOPALAN, K. O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia. In: ARROJO, R.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.) **O signo desconstruído- Implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. Campinas: Pontes, 1992.
- BERTOLDO, E.S. Discurso e Enunciação: implicações da emergência do sujeito. Em AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E.S. (Orgs.). **Linguagem e Enunciação** – subjetividade-singularidade em perspectivas. Linguística In Focus 8. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- FLORES, V. Entre o dizer e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. **Organon**, Porto Alegre, v.20, n.40-41, p.61-75, 2006.
- FREUD (1927-1931). **O mal-estar na civilização e outros textos** - Obras completas. v.21, Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- LACAN, J. **O Seminário** – livro 17 – O avesso da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- PÊCHEUX, M. **Discurso: estrutura ou acontecimento?**. Trad. Bras. Campinas: Pontes, 1990.



**GT**  
**INFÂNCIA E MÍDIA**

## A FORMAÇÃO DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA NO CONTEXTO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONSIDERANDO A ROTINA E AS INTERAÇÕES ENTRE O PROFESSOR E A CRIANÇA

Diana Isis Albuquerque Arraes Freire<sup>1</sup>

Infância e Mídia

### RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo a analisar a formação da autoestima da criança em uma instituição de Educação Infantil. Os objetivos específicos foram: analisar a rotina da pré-escola, considerando seus elementos constitutivos (espaço, materiais, tempo e atividades) e as interações entre os sujeitos (professores e crianças), focalizando a autoestima. Em um mundo cujos contextos sociais sofrem muitas transformações, a pessoa humana se encontra fragilizada emocionalmente, então, desde a infância, a escola poderia contribuir para a construção de uma autoestima positiva, constituindo um alicerce pessoal. As teorias socio-históricas de Vygotsky (2007) e Wallon (2007), interacionistas, constituíram a base teórica, pois ressaltam o meio sociocultural para o desenvolvimento humano e o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa também se apoiou em algumas referências do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, documentos oficiais como leis, resoluções e referenciais. A abordagem foi qualitativa e utilizou a observação para a coleta de dados, registrados por meio do diário de campo e da audiogravação. O *locus* da pesquisa foi uma instituição de Educação Infantil e os professores de duas turmas de pré-escola e os sujeitos foram as crianças dessas turmas. Os dados foram analisados a partir de critérios da pesquisa qualitativa. A pesquisa apontou que: na rotina há situações que favorecem ou não a formação da autoestima; uma rotina bem organizada pode beneficiar este processo; os elementos da rotina se relacionam com a qualidade do trabalho pedagógico; as crianças expressam a necessidade de ouvir palavras que as valorizem. É possível, então, que a escola contribua para a formação da autoestima das crianças, realizando práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades e interesses, e de interações positivas entre elas e o professor.

**Palavras-chave:** Autoestima. Rotina na Educação Infantil. Interação professor criança.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo sobre a formação da autoestima da criança constitui um recorte de uma monografia, realizada como uma atividade do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará.

---

<sup>1</sup>Especialista em Docência na Educação Infantil na Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE. E-mail: dianaisis@gmail.com

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o processo de formação da autoestima da criança em idade pré-escolar, no contexto de uma instituição de Educação Infantil. Os objetivos específicos selecionados para efeito deste artigo foram: analisar a rotina da pré-escola, focalizando a contribuição dos seus elementos constitutivos (espaço, materiais, tempo e atividades) e das interações entre os sujeitos (professores e crianças) para a autoestima da criança.

A formação da autoestima da criança em idade pré-escolar, investigada no contexto de uma instituição de Educação Infantil, constitui o tema central desta pesquisa, que possibilita reflexões que se inserem no campo da afetividade da criança. A exploração deste tema com olhar pedagógico exige uma reflexão sobre a rotina e as interações entre o professor e a criança, verificando como estas facilitam ou dificultam o processo de formação da autoestima. Os termos professor/professores se referem aos docentes de Educação Infantil de modo geral. Professora/professoras se referem às professoras do sexo feminino na pesquisa.

Este estudo não traz a pretensão de esgotar um tema há muito tempo abordado pela Psicologia; todavia carrega a intenção de aproximá-lo da área pedagógica, especialmente para professores da Educação Infantil.

295

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil se destina às crianças de zero a seis anos de idade, dividida em creche (crianças de zero a três anos) e pré-escola (crianças de quatro a seis anos). Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a Educação Infantil tem a função de cuidar e educar as crianças dessa faixa etária.

Na tarefa de cuidar e educar as crianças, são os professores que em suas práticas pedagógicas organizam a rotina e promovem muitas interações para as crianças. Assim, parte-se do pressuposto de que esses fatores (rotina e interações) têm a possibilidade de contribuir para a formação da autoestima da criança. Esta temática é pertinente em um mundo onde ocorrem muitas transformações políticas, econômicas, sociais, tecnológicas e educacionais que podem tornar as pessoas emocionalmente mais frágeis. Desta forma, uma autoestima positiva seria uma ferramenta importante para enfrentar as demandas da sociedade contemporânea. Os alicerces da autoestima humana

são construídos durante a infância; não se nasce com esse suporte pronto e, portanto, a escola de Educação Infantil poderá contribuir para o processo de formação da autoestima que se inicia na infância e continua por todo o ciclo do desenvolvimento.

Para a compreensão deste estudo, necessário se faz explicitar o significado do termo autoestima: “é a maneira pela qual uma pessoa se sente em relação a si mesma; é o juízo geral que faz de si mesmo, o quanto gosta de sua própria pessoa” (BRIGGS, 2002, p.5). Baseado nesta autora, a autoestima se refere ao autorrespeito e surge durante a infância, “com o sentimento, experimentado pela criança, de que pode ser amada e de que é digna” (BRIGGS, 2002, p.43).

A instituição escolar se relaciona com a formação da autoestima devido à possibilidade de oferecer às crianças inúmeras experiências de crescimento pessoal, por meio de interações e atividades inseridas na rotina em que as crianças se sintam motivadas e desafiadas a participar das experiências de aprendizagem. Alguns autores da área educacional se referem à autoestima, como se pode verificar:

A autoestima refere-se à capacidade que o indivíduo tem de gostar de si mesmo, condição básica para se sentir confiante, amado, respeitado. Tal capacidade, porém, não se instala no indivíduo como num passe de mágica, mas faz parte de um longo processo, que tem sua origem ainda na infância. Cabe ao adulto ajudar na construção da autoestima infantil, fornecendo à criança uma imagem positiva de si mesma, aceitando-a sempre que for preciso. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p.31).

É necessário refletir sobre a rotina, pois a autoestima das crianças se desenvolve nesse contexto de ações e interações. “As crianças, desde muito pequenas, precisam interagir com os objetos aos quais estão expostas e aprender os hábitos socioculturais da sua coletividade” (BARBOSA, 2006, p.38). Assim, é possível que a rotina vivenciada na Educação Infantil contribua para a estruturação da autoestima das crianças. Segundo Barbosa (2006), as rotinas são produtos culturais, ou seja, foram criadas pelo homem para organizar a própria vida e da coletividade. A autora (2006) também identificou que a rotina possui os seguintes elementos constitutivos: espaço, tempo, materiais e atividades. Além disto, considera-se que as interações entre o professor e a

criança constituem o aspecto chave para a organização concreta desses elementos na rotina da Educação Infantil.

Em relação à autoestima, desde a década de sessenta 60 do século passado, registrou-se uma proliferação de teorias e pesquisas relacionadas como o tema, destacando-se neste período as contribuições de Coopersmith (1967) e Purkey (1970) e mais recentemente, os trabalhos de Branden (1998), Briggs (2000), Silva e Queiroz (2000), e Antunes (2003). Vale ressaltar que todas as abordagens referentes ao tema destacam sua importância, tanto sob o ponto de vista teórico, como sob o aspecto das múltiplas aplicações de natureza prática, ressaltando-se a comprovada existência da relação entre a autoestima e o desempenho escolar da criança.

Alguns fatores influenciam a autoestima da criança, como a família, a brincadeira, a experiência escolar positiva com estímulos diversos para ampliar as experiências das crianças e a classe social.

Segundo um artigo intitulado “A qualidade das relações familiares afeta o autoconceito e a autoestima de crianças” (LOOS; CASSEMIRO, 2010), assim estes conceitos são suscetíveis às relações estabelecidas na família. Especialmente na família, as crianças desenvolvem crenças acerca de si mesmas, e as relações familiares afetam positiva ou negativamente o desenvolvimento psicológico delas. Relações harmoniosas no lar, com clima saudável e demonstração de afeto, com regras e apoio aos filhos, propiciam um autoconceito e uma autoestima adequados. Um contexto desarmonioso, clima conturbado com brigas e punições inadequadas, gera insegurança emocional. Assim, a família é tida como fator de risco ou fator de proteção ao desenvolvimento infantil.

Sobre classe social, segundo Castelo (1980), as crianças da escola pública fazem um julgamento inferior de si próprio, através da própria família. Acrescenta que o fato de valorização do sucesso econômico é porque a cultura brasileira faz com que as famílias de baixa renda assumam um julgamento depreciativo delas próprias, contribuindo assim para uma autoestima negativa das crianças

Para situar o tema da autoestima no contexto da Educação Infantil, recorreu-se a leis, resoluções, e documentos oficiais tais como: a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) no que se refere às especificidades da Educação Infantil; ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998); às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e às Orientações Curriculares para a Educação Infantil (Ceará, 2011), da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Por meio de consulta às referências oficiais, pode-se perceber que a questão da autoestima da criança aparece de modo implícito ou explícito. Na LDB e nas DCNEI,<sup>2</sup> as referências sobre o desenvolvimento integral e a afetividade da criança, incluem de forma indireta o conceito de autoestima. Já o RCNEI e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil se referem à autoestima de modo direto, considerando-a importante para o desenvolvimento infantil.

Autoestima é um tema pouco estudado na área de Pedagogia e Educação Infantil, porém necessário. Mas, desde que um número cada vez maior de crianças frequenta creches e pré-escolas, é necessário que os professores das crianças pequenas estejam atentos às questões relacionadas com a autoestima. Por isso mesmo:

É relevante antecipar essa discussão para a escola de Educação Infantil, desde que a LDB de 1996 a considera a primeira etapa do ensino básico. Além disso, acreditamos, que se a pré-escola efetivamente se revestir das características que lhe são peculiares – ênfase nas atividades lúdicas, incentivo à criatividade, atenção individualizada, avaliação sem fins de promoção – deverá fomentar na criança julgamentos de valor positivos em relação à sua própria pessoa. (SILVA; QUEIROZ, 2006, p.46).

Cabe então, à escola promover experiências atrativas para que a criança se motive e possa construir a sua autoestima com esse apoio. Desse modo, essa reflexão implica na oferta de um trabalho de qualidade para as crianças, em que rotinas sejam estruturadas a partir das brincadeiras e interações, assegurando experiências significativas para as crianças e inserindo-as em um ambiente de acolhida, respeito e afeto.

---

<sup>2</sup> LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Consultar referências.

A experiência docente da autora deste artigo na Educação Infantil fez perceber essa questão, elaborando inquietações (por que estudar a autoestima na pré-escola e qual sua contribuição para o desenvolvimento da criança?).

## **REFLEXÃO SOBRE AUTOESTIMA: A CONTRIBUIÇÃO DAS TEORIAS SOCIOINTERACIONISTAS DE WALLON E VYGOTSKY**

Justifica-se a escolha dos dois autores porque ambos destacam o valor das interações sociais para os processos de desenvolvimento e aprendizagem, sem desconsiderar a importância dos fatores orgânicos. Assim, para a formação da autoestima, a interação das crianças em contextos sociais é necessária.

A pré-escola é um espaço que amplia e possibilita as relações; é nesse meio que as crianças interagem, brincam, solucionam conflitos, participam de situações de aprendizagens à medida que o eu vai sendo formado, em contato com o outro.

Embora a palavra autoestima não seja mencionada por esses autores, muitos aspectos de suas teorias podem estar relacionados com a construção da autoestima da criança. Na teoria de Wallon (2007), destacam-se o conceito da pessoa completa; os estudos sobre a emoção, o movimento, a interação entre fatores endógenos e exógenos no desenvolvimento, os conflitos e a existência de fases do desenvolvimento com predominância afetiva ou cognitiva. Na teoria de Vygotsky (2007), destacam-se as interações no meio sociocultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a zona de desenvolvimento proximal, a linguagem mediadora e a brincadeira. Esses aspectos são brevemente explicados a seguir.

A pessoa completa para Wallon (2007) significa a inteireza do ser. Deve-se considerar a criança em suas dimensões afetiva, cognitiva, motora e social de forma integrada, pois o homem é um ser “indissociavelmente biológico e social” (GALVÃO, 1995, p.30). Portanto, é importante conhecer o desenvolvimento da criança como um todo, a fim de planejar práticas adequadas à sua idade e necessidades, considerando que a formação da autoestima acontece em situações do cotidiano.

As emoções são “a exteriorização da afetividade” (WALLON, 2007, p.124). A criança expressa no corpo, no tônus muscular e movimentos seus medos, inquietações e pode manifestá-los também por meio da expressão facial e corporal, do choro, dos conflitos, e do controle dos esfínteres. É possível que a autoestima da criança seja expressa por meio do corpo, por exemplo, no modo como a criança se dispõe a brincar ou se isolar; como reage aos convites para desenhar, aceitando-o ou dizendo que não sabe. O professor precisa fazer a leitura da linguagem corporal das crianças e orientá-las para um caminho de desenvolvimento emocional, que é influenciado pela maturação e pelo convívio com os outros.

Dentre as fases de desenvolvimento definidas na teoria de Wallon (2007), de quatro a seis anos de idade, as crianças se encontram na fase do personalismo. Nessa fase, explica Galvão (1995), acontece a construção da consciência de si, por meio das interações sociais, havendo uma reorientação do interesse da criança pelas pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas. No processo de desenvolvimento da personalidade, a criança busca diferenciar-se, busca afirmação, identidade e oposição ao outro. Ela se percebe no mundo e precisa chamar a atenção para ganhar admiração do adulto, é a “idade da graça”. Este aspecto é de grande importância para a construção da autoestima. “A criança só pode agradar a si mesma se tiver a sensação de poder agradar aos outros, só se admira caso acredite ser admirada” (WALLON, 2007, p.188).

300

Para Wallon (2007), o desenvolvimento infantil é influenciado por fatores endógenos, que se referem à base orgânica do indivíduo e à motivação pessoal; e exógenos constituídos pelas influências do ambiente. “... na criança enfrentam-se e se implicam mutuamente fatores de origem biológica e social” (WALLON, 2007, p.30).

Para este autor, os conflitos fazem parte do desenvolvimento das crianças e são necessários à construção da personalidade. Constituem condutas típicas das crianças, movidas pela emoção, desejo e necessidade de autoafirmação que no cotidiano escolar se manifestam nas formas de oposição aos outros e à figura do professor, de disputa por materiais e brinquedos, por espaço, entre outras.

Na teoria de Vygotsky (2007), a criança é um ser inserido em um contexto sociocultural, e, assim, o papel do outro contribui para a formação individual. “O psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade” (REGO, 1995, p.61). Um contexto educacional que propicie um bom convívio entre as crianças e os adultos da instituição e que seja um ambiente de cooperação e diálogo certamente auxilia a estruturar a autoestima das crianças.

As funções psicológicas superiores incluem a percepção, a memória, atos de vontade, autorregulação, a linguagem o pensamento e se relacionam com a autoestima, pois esta envolve componentes cognitivos e afetivos. Estas funções constituem processos mentais conscientes que “não são inatos, pois, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento” (REGO, 1995, p.39).

Na teoria do mesmo autor, há o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que significa o que a criança pode aprender e alcançar com intermédio do outro, envolvendo, pois, as funções consideradas como potenciais. Assim, a criança pode tornar-se mais confiante, melhorar a visão sobre si mesma, se tiver a oportunidade de ter alguém que, identifica suas potencialidades e contribui com atitudes e palavras que favoreçam a construção de uma autoestima positiva.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (VYGOTSKY, 2007, p.98).

Por meio da linguagem, a criança estrutura, elabora e organiza o pensamento. Assim, a linguagem é mediadora da cultura e favorece o desenvolvimento da criança. A criança se apropria da linguagem, aprende a se comunicar com as outras e a utilizar este instrumento e, assim, a linguagem do meio, isto é, a linguagem social promove a linguagem interior. A criança elabora a percepção de si e do mundo e se torna capaz de compreender os signos sociais. Assim, “a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana” (REGO, 1995, p.42).

As práticas pedagógicas devem promover diversas formas de vivenciar a linguagem por meio de conversas espontâneas nas quais ocorre a escuta da criança; de rodas de conversa e de música; da escuta de histórias, entre outras atividades. Em relação à linguagem escrita, vale lembrar que o sistema de escrita é uma representação social e para se apropriar do mesmo, a criança, precisa elaborar outras representações que necessitam serem contempladas pelas práticas pedagógicas da pré-escola, tais, como o faz-de-conta e o desenho e outras formas de vivenciar o letramento, até que a criança consiga representar a realidade com as letras. Então, “os gestos, o desenho e o brinquedo contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica” (REGO, 1995, p.69).

A brincadeira, brinquedo na teoria de Vygotsky (2007), significa um lugar de encontro, criatividade, vivência e resolução de conflitos, constituindo uma atividade lúdica, cognitiva, motora, afetiva. Envolve o jogo simbólico, em que a criança imita papéis, exerce identificações, resolve conflitos e tenta compreender o mundo. Assim, por meio da brincadeira, a criança representa simbolicamente, imagina, compreende regras, vivenciando a afetividade e a cognição.

302

Desde que as teorias dos dois autores são consideravelmente difundidas no meio pedagógico, é pertinente buscar nessa fonte conceitos que podem auxiliar na compreensão da autoestima.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa é qualitativa, pois o objeto de estudo diz respeito à subjetividade humana, à autoestima da criança. A autoestima “é uma característica muito subjetiva condicionada pela distância entre as possibilidades e realidades da criança e as expectativas em torno dela (tanto as suas como as de seu meio)” (PANIAGUA, PALACIOS, 2007, p.99). “O objeto das Ciências Sociais é histórico”, (MINAYO, 2007, p.12) e também ideológico. O presente estudo reflete este posicionamento, pois o tema da autoestima foi considerado pela autora deste artigo como uma demanda nos dias atuais, e este objeto é também ideológico, pois parte do pressuposto de que a autoestima é importante na vida das crianças.

A técnica utilizada para a coleta de dados foi a observação participante, ocorrida em três etapas: um momento para ambientação, para conhecer as crianças e interagir um pouco com elas de maneira espontânea; e dois momentos de observação em duas turmas pré-escolares, focando em rotina e interações. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados o diário de campo e a gravação (foto e vídeo) para auxiliar a descrição da rotina e o registro de diálogos dos sujeitos. Utilizou-se nomes fictícios e imagens não foram divulgadas por questões éticas.

O *locus* da pesquisa foi uma instituição pública de Educação Infantil, um CEI municipal cearense (Centro de Educação Infantil), identificado por CEI Força de vida (nome fictício). Os sujeitos foram as crianças pertencentes às duas turmas de pré-escola, sendo uma turma de Infantil IV e outra de Infantil V e as professoras de cada turma, uma responsável pela turma do Infantil IV e a outra pelo Infantil V. Participavam da turma do Infantil IV dezesseis crianças com idade entre quatro e cinco anos e da turma do Infantil V, dezoito crianças na faixa etária entre cinco e seis anos de idade. Eram meninos e meninas oriundos de famílias que residiam próximo ao CEI. Foram investigados, pois, trinta e quatro crianças e duas professoras.

303

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados foram analisados mediante caracterização da rotina (considerando tempo, espaço, materiais e atividades) e reflexões sobre o discurso dos sujeitos, no intuito de extrair dos diálogos (que representam as interações) os possíveis indícios de que a autoestima está sendo construída. Buscou-se extrair da rotina e das interações os indícios de que a autoestima está sendo construída, a fim de “acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p.58), pois são poucos os estudos relacionados a este tema na área de Educação Infantil. Diante da sutileza e subjetividade dessa temática, a análise dos dados buscou deixar claro, na medida do possível, como ela “se manifesta” no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

Uma breve descrição do espaço físico e da rotina da instituição é pertinente porque retrata o lugar e pode-se analisar se o espaço atende ou não às necessidades das crianças e se contribui para promover a autoestima. O CEI Força de Vida é uma instituição pública municipal cearense, em um bairro grande da cidade. Atende a todos os níveis de Educação Infantil, creche e pré-escola. A instituição funciona em um prédio novo, considerado estrutura modelo, com apenas um ano de funcionamento. Apresenta uma estrutura básica, com salas, banheiros, pátio, parque, cozinha, refeitório e rampa de acesso ao primeiro andar, contudo, a organização desta estrutura e equipamentos e materiais pedagógicos não estão de acordo com os Parâmetros de Infra-Estrutura publicados pelo MEC.

De modo geral, as “salas de aula” do primeiro andar (salas da pré-escola), isto é, as do Infantil IV e Infantil V têm uma organização semelhante. Possuem iluminação natural e artificial, alguns materiais acessíveis às crianças, como brinquedos e livros. Na sala do Infantil IV, há mesas quadradas de grupo, que comportam quatro crianças e na sala do Infantil V, há mesas e cadeiras individuais, refletindo uma tendência escolarizante de preparação para o Ensino Fundamental. Não havia a organização de “cantinhos” diversificados, existindo apenas o cantinho da leitura. Não havia espelhos, roupas ou fantasias para que as crianças pudessem viver um faz-de-conta que favorecesse seu desenvolvimento. O espaço livre no chão era utilizado para as rodas de conversa e brincadeiras. Assim, percebe-se a limitação dos espaços para promover o desenvolvimento e aprendizagens infantis. Não havia atividades individuais das crianças afixadas nas paredes das salas; somente alguns trabalhos coletivos com pinturas prontas que evidenciam pouca participação da criança. A linguagem expressiva dos desenhos das crianças deveria ser mais valorizada na instituição, fato que poderia contribuir para a autoestima delas.

De um modo geral, o CEI Força de Vida transmite a ideia de um ambiente e de um funcionamento organizados; no entanto, constatou-se que os materiais apresentam pequena diversidade e não há uma quantidade suficiente para todas as crianças. Assim, em relação à estrutura do CEI, verificou-se que esta não atende às especificidades do desenvolvimento da criança no período da Educação Infantil, sendo, pois, necessário que haja muito empenho e

criatividade das professoras e da equipe de gestão para realizar um trabalho de qualidade de atendimento às crianças. O espaço e ambiente podem favorecer a autoestima das crianças quando são adequados e seguros, quando há espaço para brincadeiras e outras manifestações das culturas infantis.

A organização do tempo e das atividades nas turmas do Infantil IV e V são semelhantes, com a diferença de que, no Infantil V, percebe-se uma ênfase maior dada às atividades relacionadas com a leitura e a escrita. O fato foi perceptível no visual da sala do Infantil V, em que havia mais cartazes, trazendo gêneros textuais que as crianças sabiam de cor, como uma letra de música, uma poesia, uma parlenda e uma matéria de jornal. Na sala do Infantil IV, não foram vistos tantos estímulos à leitura e havia mais tempo para a brincadeira.

Por meio das observações, constatou-se a seguinte alocação do tempo na turma do Infantil IV: chegada das crianças, brincadeira com material da sala, higiene, merenda, roda de conversa, primeira atividade (com o livro didático) ou roda de história, segunda atividade ou videoteca, recreio, descanso com música, higiene, jantar, brincadeira com brinquedos trazidos de casa. Na turma do Infantil V, o tempo era assim distribuído: chegada das crianças, atividade com massa de modelar ou roda de conversa, higienização, merenda, roda de conversa, primeira atividade (com o livro didático), segunda atividade ou videoteca, roda de história, recreio, descanso com música, brincadeira com brinquedos da sala, higienização, jantar, parque ou organização da sala. As professoras ressaltaram a flexibilidade em suas rotinas, adequando suas atividades, quando necessário.

Tendo obtido um retrato dessa rotina estável, compreende-se como funciona o sistema desta pré-escola. “As rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências cotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro” (Zabalza, 1998, p.52). Contudo, as experiências das crianças poderiam ter sido mais exploradas, a fim de propiciar a elas oportunidades de se expressarem mais, de levantarem questões, de se envolverem mais em brincadeiras e de serem expostas a materiais diversificados.

A seguir, alguns exemplos de situações observadas na rotina durante a pesquisa, que mostram interações e diálogos entre os sujeitos, com a reflexão dos discursos. As falas das professoras estão indicadas por “Profa” e as falas das crianças por “Cças”.

Na sala do Infantil IV, as crianças foram solicitadas a desenhar os animais vistos no DVD e fazer a escrita do nome. Durante esta atividade, ficaram evidentes alguns indícios de como a professora favoreceu a autoestima, revelados por meio das falas das crianças e da própria docente. Surgiram muitas falas como “eu não sei”. Diante disso, a professora deu algumas devolutivas às crianças que foram transcritas a seguir:

**Profa:** - “Quem já sabe fazer o nome sem a ficha, faça. Quem não sabe tenta, depois eu entrego a ficha”.

**Cças:** - “Eu não sei. Nem eu”.

**Profa:** - “Tudo bem. Não tem problema, tente”.

**Cças:** - “Eu não sei não. Eu sei fazer o meu nome, tu tem preguiça”...

**Profa:** - “É só olhar, se for preciso. Faz do jeito que souber”.

**Cça:** - “Mas eu não sei, tia”.

**Profa:** - “Sabe sim. Olha, aí. Faça que é importante. Tente, mas não amasse a folha. Faça o “O”, depois a outra (letra) pertinho. Certo. Eu não disse que você sabia? Está aqui o seu nome, é só dar uma olhadinha, tá bom? Táí, você escreveu. Desenha e faz o nome aqui, tá?”.

**Cça:** - “Pronto, tia”.

**Profa:** - “Desenha, que vou já olhar”.

**Cça:** - “Tia, já fiz”.

**Profa:** - “Ótimo. Todos estão ótimos. Cada qual faz do seu jeito”.

(Diário de Campo, 30 de Outubro de 2014).

Na sala do Infantil V, a atividade era utilizar letras móveis para que as crianças formassem os nomes dos personagens da história João e Maria. A professora esperou um tempo para que fizessem sozinhos; depois anunciou que iria ajudá-los escrevendo na lousa e indicando as letras que representam os sons. As crianças participaram ativamente, demonstrando, em geral, acompanhar a orientação da professora e sugerindo letras. A professora incentivou e desafiou as crianças fazendo perguntas.

**Cça:** - “João começa com que letra?”.

**Profa:** - “Qual letra vocês acham que é?”.

**Cça:** - “J”.

**Profa:** - “J de quem?”.

**Cça:** - “Da Joana”.

**Profa:** - “Muito bem”.

**Cça:** - “Eu não sei”.

**Profa:** - “Mas você tem que tentar”.

**Profa:** - “Qual a letra que falta agora?”.

**Cça:** -“X”.

**Profa:** -“Muito bem, Maria Clara”.

**Cça:** -“O Caio disse que tem o A aqui (o menino levanta e mostra onde a professora deve escrever)”.

**Cça:** -“Tá faltando o l”.

**Profa:** -“Muito bem, Edson. Vamos ler todas as palavras que a gente formou: João, Maria, bruxa, papai, mamãe. Guardem as letrinhas no envelope para não perder”.

(Diário de Campo, 01 de Dezembro de 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apontou que a autoestima da criança desenvolve-se no cotidiano, por meio da inserção dela no contexto social escolar, onde existem rotinas, interações e vivências. A pesquisa teve como foco a contribuição da pré-escola, que precisa ser um espaço de constantes aprendizagens sociais, complementares à ação familiar. Assim, constata-se que a pré-escola pode contribuir para a formação da autoestima das crianças, por meio da realização de práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades e interesses e de interações positivas entre elas e o professor.

307

Apesar da subjetividade do tema, avalia-se que as técnicas utilizadas na pesquisa de campo foram satisfatórias para a consecução dos objetivos propostos. Apesar de limitações encontradas nos componentes da rotina (espaço, tempo, materiais, atividades) e nas interações, foram observadas posturas positivas das professoras em relação à proposta de atividades, cumprimento de rotina e palavras de incentivos dirigidas às crianças.

Observando a rotina, as interações e as práticas pedagógicas, foram identificadas inúmeras oportunidades que as professoras têm de contribuir para uma autoestima positiva nas crianças. Presente em sala, o papel do professor é promover experiências diversas, significativas e atrativas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças. Uma rotina bem organizada pode favorecer este processo, desde que seus elementos (espaço, materiais, tempo e atividades) estejam integrados e promovam a qualidade do trabalho pedagógico.

O conhecimento dos professores sobre os fatores que influenciam a autoestima se faz necessário. Estar atento ao que as crianças expressam e compreender a necessidade que as crianças têm de ouvir palavras que as

valorizam constituem estratégias eficazes para favorecer a autoestima. Portanto, o tema deveria ser alvo de estudos na área educacional. Certamente, isso seria favorável para a o desenvolvimento e aprendizagens no contexto da pré-escola. As crianças cresceriam mais fortalecidas emocionalmente, mais confiantes e desenvolveriam um senso crítico diante da vida, em um mundo cheio de transformações.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus, 1998.
- BARBOSA, Maria C.S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRANDEN, N. Answering misconceptions about self-esteem. **Self-Esteem Magazine**. v.10, n.2, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Brasil, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.1, v.2, v.3. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.
- BRIGGS, Dorothy Corkille. **A auto-estima do seu filho**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CASTELO, L.S. **A influência da pré-escola na autoestima da criança**. 1980. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 1980.
- CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011.
- COOPERSMITH, S. **The Antecedents of Self-esteem**. San Francisco: Freeman, 1967.
- CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gláddis E. (Orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LOOS, Helga. CASSEMIRO, Ligia Fernanda Keske. **Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças**. Campinas: Estud. Psicol., 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext\\_pr&pid=S0103-166X2010010800002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext_pr&pid=S0103-166X2010010800002)>. Acesso em: 5 set. 2014
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- PANIAGUA, Gema. PALACIOS, Jesús. **Educação infantil: Resposta à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PURKEY, William W. **Self Concept and School Achievement**. New Jersey : Prentice Hall, INC./Englewood Cliffs, 1970.
- REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, Fatima Sampaio. QUEIROZ, Maria Cílvia. Auto-estima: previsor do desempenho de crianças em leitura e escrita na escola de Educação Infantil? In: LINS, S.D. CRUZ, S.H. (Orgs.). **Linguagens, Literatura e Escola**. Fortaleza: Ed.UFC, 2006.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **A PUBLICIDADE E O PÚBLICO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO SOBRE A REGULAÇÃO DA PUBLICIDADE NA TELEVISÃO**

Kewlliane Fernandes de Lima<sup>1</sup>

Infância e Mídia

### **RESUMO**

Compreende-se por comunicação mercadológica veículos que utilize ferramentas midiáticas para vender, tais como: internet, comerciais, anúncios, banners, rádio e televisão. E, dentre elas, o presente trabalho se deterá na abordagem acerca da relação entre publicidade televisiva e infância, pois apresenta-se, ainda, como o contato primeiro e mais intenso de muitas crianças com mensagens sobre o consumo. A parte pragmática sobre as intenções da publicidade como ferramenta que divulga produtos para que possam ser comprados é facilmente identificada por adultos, entretanto, as crianças não a compreendem de modo tão claro. Nem em aspectos de objetivo de venda e nem mesmo da diferença entre realidade e fantasia que os efeitos especiais proporcionam. A compreensão desta última é relativa, deve-se levar em conta a maturidade de cada criança. Baseado nestas concepções, o Projeto de Lei 5.921/2001 e a Resolução 163/2014 do Conanda (Conselho Nacional do Direito da Criança e do Adolescente) consideram que toda publicidade e comunicação mercadológica dirigida à criança são abusivas e devem ser proibidas. A metodológica da pesquisa deu-se através da revisão da literatura, por meio dos estudos de Bauman, Barbosa e Campbell, e como fundamentação legal, utilizou-se o Projeto de Lei 5.921/2001 e a Resolução 163/2014. A construção do estudo, se consolida a partir da fundamentação sobre os conceitos de consumo de pátina e consumo da moda. Dentro desta segunda categorização que a publicidade surge e ganha legitimidade do setor econômico e financeiro. Levando a problematização e comparação de discernimento entre quem produz publicidade infantil e quem assiste. Elencando também, outro componente fundamental que são os limites deste mercado. As duas notórias organizações que tratam do assunto no Brasil são: Instituto Alana e Movimento Infância Livre pelo Consumismo. A Constituição Federal, no Artigo 227, declara que criança e adolescente são prioridade absoluta tanto da família quanto do Estado.

**Palavra-chave:** Criança. Publicidade. Consumo.

309

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo pretende elucidar algumas categorias sobre a publicidade, com ênfase, para aquela direcionada ao público infantil no Brasil. O objetivo é estudar quais suas técnicas de divulgação e quais seus impactos positivos e negativos nas crianças. Essas primeiras considerações e motivações

---

<sup>1</sup>Graduanda em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção-CE. E-mail: kewlliane-fernandes@hotmail.com.

são legitimadas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conanda. Os modos de fazer publicidade para os menores têm sido julgados como abusivas, devido aos seus apelos persuasivos, que vão desde a adoção de personagens de desenhos ou ídolos do esporte, por exemplo.

Para compreender a discussão sobre publicidade para criança no Brasil, serão feitos apontamentos sobre esse fenômeno a partir de estudos científicos, como do livro *Children and Television Advertising* (1994), Projeto de Lei 5.921/2001 e a Resolução 163/2014.

O assunto até então era particularmente debatido por educadores, psicólogos e empresários do ramo, porém, após a publicação da Resolução 163/2014, e com a ajuda das redes sociais, o assunto rapidamente ganhou visibilidade e distorções. As opiniões acerca da Resolução dividem-se em considerá-la arbitrárias e censuradoras, opinião compartilhada pela Revista Veja e do cartunista Maurício de Sousa. Em oposição, alguns a consideração necessária.

Para responder se é abusiva ou não, se merece ou não proibição, é necessário responder a reflexiva: em termos éticos e morais, a publicidade para faixa etária de até doze anos é legal ou nociva? Caberia aos pais exigirem Resolução ou Lei ao Estado que dispusesse sobre o consumo e propaganda para seus filhos?

310

Abre-se um parêntese aqui para afirmar que a Resolução 163/2014 do Conanda, define que a publicidade para os adolescentes também deve ser proibida, porém, como recorte teórico e metodológico, optou-se em avaliar, apenas, como ocorre sua atuação no meio infantil.

A Suécia, desde 2004, acabou com a publicidade para crianças na televisão, baseando-se na pesquisa do sociólogo sueco Erling Bjurtrön (1994). O estudo aponta que apenas aos 10 anos as crianças conseguem diferenciar o programa de TV do comercial, e somente aos 12, adquirem senso crítico. A ausência de maturidade até certa idade é fundamental para se compreender as distinções entre quem produz e para quem esses comerciais se direcionam.

Como base teórica para a discussão são utilizados autores como Bauman, Barbosa e Campell, no que diz respeito às significações atribuídas as sociedades de mercado e sociedade de consumo, e é nesta última que a

publicidade aparece e torna-se íntima do mundo infantil. Para fundamento legal são citados o Projeto de Lei 5.921/2001 e a Resolução 163/2014. Tendo o Erling Bjurström como autor em que o PL se baseia, e as contribuições da ONG Instituto Alana como a maior liderança do assunto no país. A metodologia do trabalho é construída a partir da revisão da literatura, e está em constantes atualizações, tendo sua fase principal e inicial nos anos de 2013 e 2014.

## **SOCIEDADE DE MERCADO E SOCIEDADE DE CONSUMO**

Todas as sociedades utilizam mecanismos de troca e compartilhamento, porém, estão inseridas dentro de fichas simbólicas que funcionam na lógica do seu tempo, lugar e espaço. O sentimento será esse motor ideológico de manutenção e construção da realidade social, o poder da subjetividade na atuação da prática. A sociedade de mercado e sociedade de consumo não se diferenciam apenas nos modos de consumir, mas na velocidade em que ocorre, e nas múltiplas possibilidades de escolhas que findam nas variações identitárias, desconhecidas antes do mundo globalizado. As características de “necessidades básicas” e “supérfluas” são as mais utilizadas para categorizar os exercícios de consumo nas sociedades ocidentais contemporâneas (BARBOSA, 2003, p,7. Grifo da autora).

311

Segundo Giddens (1991) a modernidade surge na Europa a partir do século XVII, como costume de vida ou organização social, e no declínio para o XX, alguns autores defendem o aparecimento de uma nova era, recebendo algumas denominações como: “sociedade pós-moderna”, “sociedade da informação” e “sociedade de consumo”. Este último conceito que será utilizado ao longo do artigo. Para o autor, a atual mudança está na ausência das grandes narrativas, o enredo. Interpretando e adaptando, aqui, o enredo como períodos anteriores ao capitalismo, ou mesmo dentro deste sistema social, no entanto, em condições de ainda manutenção e reprodução das tradições e da moral familiar.

A recente pluralidade de instituições sociais é responsável pela reflexividade entre a identidade que “eu quero”, gosto e identifico. Rompendo com a noção de lugar em sentido territorial e geográfico, devido a globalização. Ou seja, os hábitos e práticas vão além das fronteiras locais. Formando os

desencaixes, que são possibilidades de novos sentimentos pelo acúmulo de unidades identitárias, podendo ser facilmente agregativas, rompidas e modificadas a partir da individualidade (GIDDENS,1991). O autor aponta o esvaziamento de lugar decorrente da globalização, porém, entendendo as contradições do termo e da complexidade da realidade, suas ações não são iguais e nem pacíficas. A dinâmica interna de cada ambiente será decisiva. A sociedade de consumo só existe porque há capitalismo e sobretudo globalização, sem elas não haveria deslocamento, ruptura, transitividade de ideias, dos produtos, serviços e abertura em diferentes áreas geopolíticas.

A sociedade de consumo também atua no jogo entre confiança e não confiança. A divisão entre “vencedores” e “vencidos” entra dentro da regra do quê e como se consome e sobre quais instituições e representações está acolhido. Papel que pode ser desempenhado pela moda e pela tendência como peças de individualização e de autoconhecimento. O valor de status para acumulação de riquezas, da troca, do descarte é impreterivelmente capitalista e cobrado socialmente, é um “toma lá, dá cá”. A dualidade deste jogo precisa ser rápida, sendo necessário confiar numa coisa comprável durante valor de tempo, depois, não confiar, para substituir ou agregar.

Quando se trata de publicidade, o profissional quer que o sujeito receptor da mensagem se torne consumidor e fiel a marca, entretanto, que em curto espaço de tempo, o sujeito a troque, como espécie de não confiança, visto que o empresário lançou outro produto do mercado. Na não confiança, o indivíduo também pode trocar de marca como parte de autoafirmação, a partir disso que as empresas e marcas competem para chamar a atenção não somente do público-alvo, como também àqueles que podem influenciar na posse e que futuramente pode consumir. Por isso não é raro propaganda e publicidade de Bancos e cosméticos, por exemplo, com teor infantilizado ou com a presença de crianças.

Todas as sociedades, em todas as épocas, consomem para fins de reprodução social, ou seja, a troca e a aquisição de produtos e serviços são comuns a todos. No entanto, os modos de fazê-lo e de significá-lo é que mudam. A generalização não é superficial quando pensamos que o compartilhamento de alimentos e de produtos possuíram/possuirão valores importantes em cada

tempo e espaço. Autores como Bauman (2001), Barbosa e Campbell (2006) identificam uma característica em comum, defendem que nem todos utilizam o consumo como mecanismo de diferenciação, como é o caso da sociedade de mercado. Já a sociedade de consumo, recebe este nome, pelas circunstâncias que nenhuma outra teve, tais como: fácil descarte, velocidade de troca, desprazer constante, acarretando na pouca preocupação em adquirir bens duráveis e/ou que atravesse gerações.

Na Índia, por exemplo, para a religião fica a incumbência de definir desde o consumo de alimentos, preparo, quanto na designação do cônjuge, tarefa que caberá aos pais sob licença das Escrituras. Esses costumes afetam diretamente as escolhas individuais, majoritariamente valorizadas nas culturas de algumas sociedades ocidentais (BARBOSA, 2003, p.9-10). A progressão de mercadorias do ocidente para o oriente deu abertura para uma nova atmosfera nos modos de consumir. Gerando a transição do consumo de patina (familiar) para o consumo da moda (individual) (Ibidem:2003).

Dentro jogo do consumo, Bauman (2001) utiliza de metáfora para comparar os consumidores aos corredores, na busca incessante pela linha de chegada, que neste caso, configura a saciedade em comprar, que nunca chega, na verdade. "Os consumidores podem estar atrás de sensações, táteis, visuais ou olfativas" (BAUMAN, 2001, p.73). Os objetos figuram potencialidade e segurança, e as pessoas sentem-se abrigadas e confiantes, pelo menos temporariamente (Ibidem: p.73). Campbell (2006) ilustra que o consumo moderno tenha como ponto primeiro: a emoção, o desejo e a imaginação. O segundo caractere, seria o individualismo e a desenfreada vontade. Pode-se considerar que dentro deste campo, a publicidade exerce efetivamente bem seu trabalho, quanto ao cuidado em exibir produtos que em pouco tempo possam ser substituídos ou agregados a outros, que consigam preencher a falta funcional do produto antecedente.

313

(...) Embora possamos dizer que através do consumo "construímos" identidades, um número maior de vezes a confirmamos ao reconhecermo-nos em produtos, objetos e itens da cultura material que são "a nossa cara" ou que reafirmam e satisfazem aquilo que julgo ser meus gostos e preferências. [...] O segundo elemento que marcaria a transição da sociedade da corte, tradicional para uma sociedade de consumo seria a mudança do consumo da pátina para o consumo da moda. A pátina é a marca do tempo deixada nos objetos, indicando que

os mesmos pertencem e são usados pela mesma família há gerações. [...] A moda, que caracteriza o consumo do moderno, ao contrário da pátina, é um mecanismo social expressivo de uma temporalidade de curta duração, pela valorização do novo e do individual. (BARBOSA, 2003, p.24-25).

Na sociedade de mercado, pátina, a valorização e os modos de consumir estavam associados aos bens herdados pela família. Com o processo imigratório e a expansão das mercadorias, os indivíduos passam a fidelizar seus hábitos ao capitalismo, que será associado à modernidade. Aqui, cada sujeito procurará por si, como quer se representar, sem necessariamente, perpetuar a identidade familiar. Ela será fluída e corrente, como fundamenta Bauman (2003). Lembrando que sua formulação não é vinculada a partir de um vácuo no tempo, e sim, por mecanismos exteriores conhecidos. Uma das formas de fazê-lo é por intermédio do consumo, que adquire impulso com a publicidade. Mesmo que a aquisição de produtos e serviços seja posta como formadora de identidades, não necessariamente se precisa alistar-se em nenhuma. Qualquer atividade emocional pode ser útil para tal propósito (BARBOSA; CAMPBELL, 2006).

O âmbito de pesquisa em publicidade difere-se de outros estudos das ciências sociais e comportamentais, devido ao seu confronto imediato com interesses de utilidade financeira (Erling Bjström, 1994, p.7). O embate vem tanto do mercado, quanto de estudiosos, que por vezes, associam o consumo além do moderado como gerador de malefícios, como acreditavam os romanos e gregos (BARBOSA; CAMPBELL, 2006). Porém, as significações e os símbolos construídos em torno do consumo e da publicidade merecem atenção, sobretudo quando estas direcionam-se e produzem para as crianças, porque seu envolvimento apresenta circunstâncias que não podem ser ignoradas, que são: os menores não têm autorização constitucional para trabalharem, em resultado, não possuem independência financeira para comprarem, dependendo assim, de seus responsáveis. Já que as ações supracitadas não são diretas para a criança, seria conveniente a comunicação mercadológica para elas? Seria adequado exigir Resolução ou Lei ao Estado que regulamente sobre o consumo e a propaganda de seus filhos? Antes da resposta, é necessário elucidar o que é a publicidade e como se dá sua fixação no mundo infantil.

## PUBLICIDADE

Segundo Erling Bjurström (1994, p.31) a publicidade exerce um sentido duplo, que funciona de maneira intencional e não intencional. A aspiração primeira dos anunciantes é vender, essa é a cota intencional. A segunda, consiste em fazer-nos apreciar e pensar de determinada forma, e ainda, acreditar que essa atividade nos leva à felicidade.

Tanto a publicidade exerce a significação dupla, quanto o produto em si. Segundo Drigo (2008, p.175) o automóvel, a roupa, o espaço de convivência assume valor social e profissional de relevância. O sentimento de pertencimento a um grupo e uma classe. A marca terá responsabilidade na promoção pessoal de si mesmo. O consumo moderno não tem como meta a satisfação de 'necessidade básica', se adquire pelo prestígio que a marca transfere. Acarretando na demarcação de fronteira entre vencedores e vencidos. O radicalismo pode ser notório em objetos de alto valor como carros, casas e eletrônicos. Baudrillard, já escrevia sobre a dualidade do produto, como instrumento e como signo.

315

De acordo com Tavares (2006, p.119) a publicidade é uma mensagem privada, presente nos veículos de comunicação, tendo como meta vender um produto ou serviço, relacionado a uma marca comercial. Utilizando como técnica, recursos linguísticos e estilísticos, bem como ferramentas de persuasão e sedução, que serão baseadas de acordo com o público-alvo.

A breve contextualização sobre as sociedades de mercado e de consumo põem-se a oferecer uma determinada perspectiva sobre a publicidade em seu engajamento no mundo contemporâneo. Buscando elucidar como se processam os símbolos associados aos objetos e serviços de consumo. Da estima dos bens do regime de pátina (familiar) ao regime da individualidade (consumo da moda). A atual maneira de consumir também adentra na dimensão infantil, que neste caso, será pelo viés da publicidade televisiva, pois, mesmo com a inserção de novas tecnologias, ela ainda é a primeira apresentada às crianças. Partindo desse marco é que o presente trabalho reflete. É deste entendimento que resultam manifestações do Instituto Alana, do Milc (Movimento Infância Livre do Consumismo), na publicação do livro *Children and television Advertising* (1994), no Projeto de Lei 5.921/01 e na Resolução 163/14.

## CRIANÇA, TELEVISÃO E PUBLICIDADE

Além do convívio familiar, as crianças desvendam a realidade a sua volta por meio das brincadeiras. É costumeiro encontrá-las com *tablets*, *notebooks* e celulares em casa, na rua ou na escola. Uma das primeiras constatações levantadas sobre esse fenômeno atual é decorrente da exposição de comerciais para uma faixa etária imatura, acompanhado da facilidade de créditos que não era hegemônica em décadas passadas. Ou seja, as famílias estão comprando mais e são as crianças que repassam aos responsáveis o que querem de presente. Fundamentando seus gostos no que é propagado no comercial, estimulado nos intervalos da programação infantil. O imaginário receberá novos ajustamentos e possibilidades que são absorvidos da dimensão virtual e midiática.

Não é pretensão demonizar a publicidade, mas entender suas técnicas em diálogo com o grupo já citado, no que diz respeito aos seus hábitos e desejos. Até porque suas atividades, bem como o marketing, são valorizadas pela potencialidade de propagar uma mesma mensagem para classes sociais e econômicas diversas, e se a causa for justa, seu exercício deve ser garantido.

A televisão apresenta-se como ampliação de uma vida fantástica e feliz para as crianças. São excessivas cores, brinquedos, efeitos sonoros e visuais contidos na propaganda, chamando a atenção de qualquer um. São características e funções que fora das telas costumam não existirem, tais como: carros velozes; personagens que voam, desfilam e a sua incrível força; a energia vinculada aos alimentos de baixo valor nutricional. Tão envolventes que até parecem a continuação do desenho. A comunicação mercadológica, o desenho e a realidade misturam-se de maneira não ordenada dentro de suas cabeças. Tamanho é seu nível de ingenuidade e imaginação.

O sociólogo Erling Bjurtrön (1994) alega que somente aos dez anos as crianças conseguem diferenciar o programa de televisão do comercial. Contudo, somente aos doze anos é que alcançam o senso crítico. Os números podem variar de acordo com a maturidade de cada indivíduo e sobre qual contexto social

está inserida. No Brasil, as crianças passar em média 4h50min assistindo TV.<sup>2</sup> Quase uma hora a mais se comparado a duração de uma aula em tempo não integral. As estratégias de regulamentação e controle, por si, já deveriam ser postas em prática, pela legitimidade e preservação sobre o que se entende sobre criança, definição que assume território a partir da modernidade. O direito à infância é firmado pela Constituição Federal de 1988, no artigo 227 e pelo Eca (Estatuto da Criança e do Adolescente).

A publicidade, neste caso, é injusta por três propósitos principais: a mensagem deve ser clara, facilmente interpretada pelo público e dirigida a quem possa comprar. Os menores não se encaixam em nenhum desses perfis. Estes argumentos deveriam ser suficientes para proibi-la, mas infelizmente, não convence o mercado, que resiste em não cumprir os acordos legais baseando-se na possível falta de liberdade de expressão que estaria em risco. O uso descontextualizado da palavra: proibição, gera facilmente distorções do senso comum, em que a partir das experiências cotidianas as pessoas têm noção do que se deve moralmente ser aceito ou não, e ainda o que deve ser prioridade da política nacional. Não é que a população não possa e deva opinar, entretanto, é irrelevante o trato ingênuo e superficial. A grande mídia também é responsável por esse efetivo, pois consegue lesar até mesmo alguns pais, que se sentem ofendidos por acreditarem que essa atitude é característica de um Estado autoritário que interfere em decisões pessoais. Outro argumento infundado é que a publicidade não persuade. Se não o fosse, qual seria seu intento? Proibi-la não é censura. O cigarro, por exemplo, seu quinhão são os adultos, mas suas restrições são defendidas por lei desde 1996. E para as crianças, por que é diferente?

Coloca-se aqui os argumentos acerca do Projeto de Lei 5.921/2001 e Resolução 163/2014, a partir de colocações que as assemelham. O PL é de autoria do Deputado Federal Luiz Carlos Hauly e de relatoria da então Deputada Federal Maria do Carmo Lara, a proposta é que seja expandido uma nova determinação ao Código de Defesa do Consumidor, a fim de extinguir a publicidade direta às crianças, entendidas como seres de até doze anos de idade

---

<sup>2</sup>Painel Nacional de Televisores (IBOPE/2007) - crianças entre 4 e 11 anos, classe ABC. In: HENRIQUES, Isabella. Núcleo Alana Defesa e Educação. Criança, consumo de alimentos e publicidade.

pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Em seu conteúdo, a justificativa para a iniciativa no Brasil dar-se com base em países que possuem menção legal semelhante, como Reino Unido, Canadá, Espanha, Alemanha, Bélgica e Suécia. A pesquisa realizada neste último país que fundamentou teoricamente o PL, que se justifica, ainda, sob o abrigo da ilegitimidade que é fazer publicidade em um país com fortes contratos sociais. Crianças que tenham tanto, outras, nada ou quase nada, e mesmo assim, adquirem vontades consumistas. Gerando constantes conflitos entre o desejo dos filhos, as condições financeiras dos pais e a distinção que as próprias crianças fazem de si e do outro, quando não possuem o produto estimado.

A Resolução 163/14 contempla todas as considerações do PL e ainda aumenta sua rigidez, devido ao acréscimo de dois elementos, que são os adolescentes e a abusividade de toda comunicação mercadológica. Incluindo banners, merchandising, anúncios impressos e na internet, embalagens e comerciais televisivos. Este último era o único avaliado pelo PL. As campanhas comerciais de utilidade pública não recebem restrições.

318

Os grandes veículos de comunicação não deram os esclarecimentos necessários sobre o assunto, e como formadores de opinião, fica a seu encargo inteirar-se sobre o assunto e, em seguida, noticiar. Ainda que discordassem da medida, atualizar-se sobre suas bases de sustentação é obrigatório, como na menção de vertentes anteriores que as propostas se alicerçam, ou se existem regulamentações publicitárias em outros países semelhante a esta, e como a labutam, por exemplo. No caso brasileiro, o assunto é acometido por suposições que se baniria os desenhos animados e os programas infantis, pois sem a publicidade, o patrocínio acabaria, devido a uma medida que iria em contramão a outros países. O Instituto Alana elaborou uma tabela didática sobre o assunto. Ilustrada a seguir de modo resumido:

**Gráfico 1:** Regulamentação publicitária por país

Alemanha	Os programas infantis não podem ser interrompidos por publicidade. Não deve também, utilizar crianças para exibirem vantagens e características de um produto que não seja conveniente ao natural interesse e manifestação delas. Anunciantes ou publicitários não podem interromper ou influenciar o programa infantil; devem ser postas em blocos e introduzidas entre os intervalos das transmissões.
Bélgica	Proibido a publicidade para as crianças nas regiões flamengas. Interdição de todo tipo de publicidade cinco minutos antes ou depois dos programas infantis.
Irlanda	É proibido todo tipo de publicidade durante programas infantis em canal aberto.
Luxemburgo	Proibido publicidade nas escolas, valendo para todos os públicos
Noruega	Proibida a publicidade de produtos e serviços direcionadas a quem tem menos de 12 anos. Restrição durante programas infantis. A publicidade não pode invadir mais de 15% do tempo da programação diária.
Suécia	É proibido a publicidade na televisão dirigida à criança inferior aos 12 anos, em horário anterior às 21h. É interditado qualquer comercial, seja de produtos adultos ou infantis, durante, imediatamente ou depois da programação infantil.

Fonte: Instituto Alana. Porque a publicidade faz mal as crianças. 2009.

## CONCLUSÃO

Firmado a partir das considerações a respeito do consumo e da comunicação mercadológica, demonstrou-se que é através destes recursos que as crianças se apropriam dos hábitos consumistas cada vez mais cedo. Como justificado na introdução, o texto limita-se somente sobre o público infantil e seu encontro com a publicidade por considerá-la uma discussão emergencial.

Qualquer expressão de comunicação mercadológica, seja qual for o público-alvo, são fomentadas pelo Código de Defesa do Consumidor, reforçados nos artigos 36 e 37. Quando se trata de criança e adolescente, o mercado deve por obrigatoriedade respeitar os artigos 28 e 37 do Conselho Nacional de

Autorregulamentação Publicitária (Conar), a Constituição Federal, no artigo 227 e Estatuto da Criança e do Adolescente. Todos estes, juntos, legitimam o que foi capitulado no Projeto de Lei e Resolução citados ao longo do trabalho. A surpresa do empresariado e dos anunciantes se dá pela criação de mais mecanismos fiscalizadores que existiam antes mesmo de 2001 e que comprovam que a sua criação se dá pela ausência do cumprimento da matéria. Retornando à pergunta inicial: caberia ao Estado impor estes limites? Sim, caberia, pois fica evidente que não se trata de censura, mas do cumprimento das ferramentas supracitadas.

O artigo 36 do Código de Defesa do Consumidor e os artigos 28 e 37, do Conar, em resumo, deixam evidente que os anúncios devem ser claramente entendidos como tal – para as crianças isso não é tão fácil. Não devem, ainda, se aproveitar da lealdade, inexperiência e falta de discernimento em separar real do imaginário. O artigo 37 do Código de Defesa esclarece sobre a completa abusividade de qualquer publicidade enganosa. Já o artigo 227, da Constituição Federal, afirma que criança e adolescente são prioridade absoluta da família e do Estado, reafirmados no ECA.

320

O PL e a Resolução demonstram iniciativas importantes no Brasil, que funcionam como aparelho adicional que regulamenta responsabilidade propagandista. Mas não deixam claro, o que de fato, mudaria na grade televisiva, como os horários da propaganda, quais dias da semana fazê-la etc., porém, uma coisa fica declarado, que é a mudança de direcionamento. Os publicitários não anunciariam mais a estes públicos, e sim aos responsáveis. A Resolução 163/2014 é de iniciativa do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, vinculado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, publicada em 13 de março de 2014, devendo entrar em vigor a partir da data de publicação. Porém, nota-se que ainda não conseguiu sair do papel.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Assembleia legislativa. Comissão de Defesa do Consumidor. **Projeto de Lei 5.921/2001**. Acrescenta parágrafo ao art. 37, da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, que "dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências". Acesso em: 24 dez. 2015.

BRASIL. Capítulo II. Seção 6 e 11: **Identificação Publicitária; Crianças e Jovens**. Artigo 28 e 37. CONAR. Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária. Disponível em: <<http://www.conar.org.br/codigo/codigo.php>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 163**, de março de 2014. Disponível em: <[http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/publicidadeeconsumo/conanda/resolucao\\_163\\_conanda.pdf](http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/publicidadeeconsumo/conanda/resolucao_163_conanda.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

BARBOSA, Livia. **Sociedade de Consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin (Orgs.). **Cultura, consumo e identidade**. 1.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. 204p.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 192.

DRIGO, Maria Ogécia. **A publicidade na perspectiva de Baudrillard**. Comunicação, Mídia e Consumo (São Paulo), v.5, p.171-185, 2008. Disponível em:

<<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/142/142>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

ERLING BJURSTRÖN. **Children and Television Advertising**. A critical study of international research concerning the effects of TV-commercials on children, Report 1994/95:8, Stockholm: The Institute for Media and Social Research/The National Swedish Board For Consumer Policies).

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

PAINEL NACIONAL DE TELEVISORES (IBOPE/2007) - crianças entre 4 e 11 anos, classe ABC. In: HENRIQUES, Isabella. Núcleo Alana Defesa e Educação. Criança, consumo de alimentos e publicidade.

PROJETO CRIANÇA E CONSUMO. Instituto Alana. Porque a Publicidade faz mal para as crianças. 2.ed. 2009. Disponível em:

<[http://biblioteca.alana.org.br/banco\\_arquivos/Arquivos/downloads/ebooks/por-que-a-publicidade-faz-mal-para-as-criancas.pdf](http://biblioteca.alana.org.br/banco_arquivos/Arquivos/downloads/ebooks/por-que-a-publicidade-faz-mal-para-as-criancas.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2015.

TAVARES, Fred. Publicidade e consumo: a perspectiva discursiva. In: MELO SOBRINHO, N et al. **Publicação das Faculdades Integradas Hélio Alonso**. Rio de Janeiro, Comum. cap.5, p.117-145.

## O FENÔMENO DA GALINHA PINTADINHA: INFLUÊNCIAS DA INDÚSTRIA CULTURAL NA INFÂNCIA

Débora Cavalcante de Figueiredo<sup>1</sup>

Infância e Mídia

### RESUMO

No contexto da sociedade de consumo segmentada, o modo produção permite o direcionamento dos produtos a grupos específicos da sociedade. Assim, nichos de mercado são criados para que o consumo seja melhor direcionado a grupos que variam de acordo com o gênero, a idade ou mesmo os estilos de vida. A infância, que configura-se em um dos inúmeros segmentos de consumo, é alvo privilegiado de estudos do Marketing, com vistas a investigar quais produtos e produções culturais, potencialmente, despertam o interesse infantil; produtos estes que variam entre brinquedos, filmes, desenhos animados e até mesmo aparelhos tecnológicos. Assim, as crianças são sedutoramente conclamadas a aderir à lógica do mercado, através da indústria cultural, que desde muito precocemente passa a povoar o imaginário infantil. O conceito de Indústria Cultural, exposto por Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do esclarecimento* em 1947, mantém sua atualidade para uma crítica da cultura contemporânea, na medida em que as estratégias utilizadas pela indústria para transformar bens culturais em mercadorias revelam-se cada vez mais intensas na contemporaneidade. Neste sentido, este trabalho tem por objetivo identificar de que maneira a indústria cultural mantém-se presente no universo infantil desde a mais tenra idade, levando em consideração os efeitos psicossociais na vida do indivíduo em formação. Para tal, empreendeu-se um estudo documental e teórico-empírico, referenciado pelos teóricos da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse), cuja estratégia metodológica consistiu numa abordagem micrológica, que se baseia na análise de um elemento particular, potencialmente revelador da lógica do "todo". Assim, utilizou-se como elemento particular, representativo do universo infantil, os populares vídeos da Galinha Pintadinha, lançados há quase nove anos, bem como todas as suas formas de difusão cultural em livros, textos retirados da internet, notícias, vídeos e documentários. A partir da análise destes materiais, observou-se grande empenho da indústria cultural em oferecer não apenas seus produtos culturais, como também materiais - inclusive de alta tecnologia - a crianças cada vez mais cedo. Além disso, identificamos a presença de um incentivo a determinadas formas de ser e estar no mundo, a exemplo de uma atitude passiva diante de produções culturais midiáticas.

**Palavras-chave:** Indústria cultural. Infância. Galinha Pintadinha.

322

### INTRODUÇÃO

A preocupação em problematizar a questão da influência da mídia na infância se faz presente entre profissionais de diversas áreas, entre elas: da comunicação, da psicologia, da educação, da economia, da sociologia e do

---

<sup>1</sup> Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE. E-mail: debora\_figueiredo@hotmail.com.

direito. Tal preocupação, porém, ainda prevalece em um âmbito restrito, geralmente acadêmico ou em grupos específicos que decidem pensar o tema, geralmente compostos pelos profissionais já citados e uma minoria de pais engajados, que procuram disseminar suas ideias, críticas e reflexões através de recursos virtuais como páginas na internet, *blogs* e redes sociais.

Nascidos para comprar(2009), da economista americana Juliet B. Schor; Em defesa do Faz de conta (2010) e Crianças do consumo: a infância roubada (2006), da psicóloga americana Susan Linn; A criança e o *Marketing* (2012), da psicóloga Ana Maria Dias da Silva e da professora Luciene Ricciotti Vasconcelos; Publicidade abusiva dirigida à criança, da mestra em direito Isabela Vieira Machado Henriques; e Eu era assim: infância, cultura e consumismo (2009), do jornalista Flávio Paiva, são alguns exemplos de livros publicados no Brasil que dão relevância a temas que envolvem, junto com a infância, a mídia, a publicidade e o consumo, temas estes que estão estreitamente ligados ao conceito de indústria cultural.

Propomos, neste trabalho, uma reflexão crítica sobre a influência da indústria cultural na infância. Para tanto, escolhemos uma personagem infantil que, há alguns anos, se destaca pelos vídeos de grande repercussão entre as crianças. Vídeos estes, que contêm personagens com cores vibrantes, músicas rápidas e de letras fáceis que atraem os olhares dos pequenos. No *site* da personagem (GALINHA PINTADINHA, 2014), encontramos a seguinte passagem: “Pesquise na internet, procure no *YouTube*, pergunte nas lojas e descubra o que este verdadeiro fenômeno infantil é capaz”. Instigados por tais afirmações, resolvemos investigar criticamente tal marca a partir de referenciais teóricos principalmente frankfurtianos.

Para conduzir nossas ideias, optamos por iniciar com uma análise sobre o uso da técnica na esfera da cultura, visto que nosso objeto de estudo, por ser virtual, apenas pôde ser criado e divulgado mediante as mais recentes tecnologias: computadores, celulares, *tablets* e Internet. Tecnologias estas que são a cada dia mais aprimoradas e mais celebradas pelos indivíduos absorvidos pela sociedade de consumo contemporânea. Expusemos, então, o pensamento de Walter Benjamin no que concerne ao aprimoramento da técnica e as críticas

de Adorno e Horkheimer quando ao programa do esclarecimento e ao pensamento do próprio Benjamin.

Separamos um tópico para falarmos sobre indústria cultural e pseudoindividualidade, tendo como base a tese de doutorado da professora Maria de Fátima Severiano (2007), que nos esclarece, em meio a uma realidade na qual os *media* se vangloriam de estarmos vivendo em um mundo onde a “individualidade” e a “diversidade” são possíveis, que, na prática, vivemos em um mundo de homogeneização das consciências, das subjetividades individuais.

A importância destas considerações para o nosso trabalho encontra-se no fato de que desde muito cedo somos afetados pela lógica do mercado. A indústria cultural cuida de estar presente em nossas vidas desde o nosso nascimento, colaborando com processos como: a perda do contato com a cultura popular; a construção da crença de que há, de fato, uma democratização da cultura; a exaltação de uma falsa diversidade; a disseminação de uma apologia ao consumo exacerbado e, em última instância, a pseudoindividação e a homogeneização.

324

A última parte de nosso trabalho será dividida em duas partes e consistirá primeiramente na análise dos elementos que envolvem a personagem Galinha Pintadinha, relacionando-os com o conceito de indústria cultural trabalhado por Adorno e Horkheimer e, segundo, na problemática da utilização dos vídeos da Galinha Pintadinha como recurso para conferir tempo àqueles que têm o dever de cuidar das crianças, com foco principalmente nos pais que precisam trabalhar fora de casa.

## **CONSIDERAÇÕES FRANKFURTIANAS SOBRE O USO DA TÉCNICA NA ESFERA DA CULTURA**

De acordo com o historiador Eric Hobsbawm (2010), o iluminismo - com a crença no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza, presentes no pensamento do século XVIII - se desenvolveu devido ao significativo progresso da produção, de modo que entre seus defensores estavam, por exemplo, proprietários economicamente iluminados, fabricantes, empresários e a classe média instruída, sendo seu objetivo, então, o desenvolvimento com base no esclarecimento.

Na obra *Dialética do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) expõem uma crítica ao programa do Esclarecimento. A racionalidade e o controle sobre a natureza, que deveriam auxiliar o homem em seu processo de libertação, tornando-o autônomo e livre da superstição, da religião e da irracionalidade do mito, levaram-no a exercer um domínio sobre ele próprio:

O que os homens querem apreender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou o seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.18).

Os pensadores buscam demonstrar que o programa do esclarecimento não foi efetivado. Na realidade, com o auxílio da técnica, surge outra forma de dominação na qual se apresentam a previsibilidade e a uniformização das consciências. Dominação esta que, se antes permanecia na esfera do trabalho, passa a atingir também a esfera da cultura (SEVERIANO, 2007).

Walter Benjamin defende o uso da técnica em seu ensaio *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica* (2012). Para o autor, para além da reprodução da arte gráfica, a técnica possibilitou transformações nas artes tradicionais, além de ter conseguido fazer parte permanentemente de procedimentos artísticos. Além disso, o uso da técnica na reprodução artística modifica a relação entre a massa e a arte dado o caráter emancipador e progressista que esta passa a adquirir. Benjamin (2012) entende que é com o auxílio da técnica que a arte pode, enfim, ser levada às massas.

As perspectivas de Benjamin, entretanto, não repercutiram de forma positiva entre seus contemporâneos frankfurtianos. Adorno e Horkheimer, como já vimos, entendem que a técnica serviu de auxílio para uma nova forma de dominação para além daquela presente estritamente na esfera do trabalho. Em *Narcisismo e publicidade* (2007), Severiano sintetiza a ideia de alguns pensadores frankfurtianos, entre eles, Adorno, Horkheimer, Marcuse e Habermas:

Para Adorno, assim como para Horkheimer e Marcuse, a técnica não pode ser pensada como um conceito absoluto, independente de sua condição histórica e dos fins a que ela serve. Habermas [. . .] diz que para Marcuse a técnica é, antes de tudo, concebida como um *Projekt*, ou seja, nela são projetados os interesses dominantes da sociedade e suas intenções com relação aos homens e às coisas. (SEVERIANO, 2007, p. 104, grifos no original).

Não poderíamos entender a técnica de maneira isolada dos fins para os quais ela serve. Como pensar em emancipação das massas com o uso da técnica, se quem a detém não são as massas, mas sim aqueles que, dentro da sociedade, mantêm-se em posições economicamente privilegiadas? É importante lembrar que nas sociedades que se desenvolvem a partir do modo de produção capitalista, o poder se concentra nas mãos daqueles que puderam prosperar economicamente.

É nesse sentido que Adorno e Horkheimer prosseguem suas reflexões sobre o uso da técnica na esfera da cultura na *Dialética do Esclarecimento* (1985) a partir do conceito de indústria cultural, que foi cunhado para substituir o termo cultura de massa. Falar de cultura de massa seria dar margem ao entendimento de que a cultura fabricada pela indústria surgiria espontaneamente da vontade das massas. Na realidade, a indústria produz uma cultura estandardizada, artificial, com fins mercadológicos.

Logo no início do capítulo sobre indústria cultural, os autores (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) afirmam que o cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte, visto que não passam de negócios, sendo produzidos sem a mínima preocupação com sua função social, com finalidade apenas de alcançar o lucro. No decorrer do texto, a televisão também é mencionada, agora como síntese do rádio e do cinema. Trazendo para o contexto contemporâneo, poderíamos adicionar ainda a internet que, fruto do aperfeiçoamento da técnica, abrange todos os outros meios de comunicação de massa anteriores a ela e, embora possua potenciais emancipadores, é por vezes utilizada por grandes corporações para cumprir com as mesmas funções no que se refere à dominação, além de ser acessível em diversos dispositivos, tais como a própria televisão, computadores, celulares e *tablets*.

## CONTEXTO HISTÓRICO DO CONSUMO E OS EFEITOS PSICOSSOCIAIS DA INDÚSTRIA CULTURAL

Em seu livro *Narcisismo e Publicidade*(2007), Severiano nos instiga a refletir sobre o (pseudo)indivíduo imerso na sociedade de consumo contemporânea a partir do conceito frankfurtiano de indústria cultural, elemento homogeneizante das subjetividades individuais.

Inicialmente, considerando que os modos de subjetivação humana partem de referentes sociais e para compreender como a relação do homem com o objeto de consumo tem se desenvolvido, a autora se debruça sobre as fases do desenvolvimento do capitalismo. Não apenas como forma de demonstrar como os modos de produção repercutiram na subjetividade dos indivíduos e nas relações sociais e de consumo, mas também no intuito de desnaturalizar a ideia de que o formato de sociedade em que vivemos é o único possível.

Severiano (2007) divide o capitalismo em três distintos períodos: capitalismo de produção, sociedade de consumo de massa e sociedade de consumo segmentada.

327

O primeiro, capitalismo de produção, remete ao nascimento do capitalismo. Weber, em seu livro *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (1987), analisa a ética protestante como base para o progresso do capitalismo em seu surgimento. A ética protestante era orientada por valores como prudência, ascetismo e sobriedade, advindos, em parte, da crença de que o sucesso no trabalho era presságio de eleição divina, e toda acumulação e luxo acabavam sendo rejeitados. Em tal contexto, o capitalismo se estruturava a partir da produção de bens de forma racional e todo o excedente era remanejado para a produção. O consumo, nesse período, era racional e destinado primordialmente no sentido de saciar as necessidades básicas dos consumidores e as mercadorias eram consideradas a partir de suas funções objetivas (SEVERIANO, 2007).

Tal postura diante da produção e do consumo ocasionou um desequilíbrio entre o setor de produção e o mercado consumidor. Sucede-se, então, a primeira crise por superprodução: a Crise de 1929. Havia uma vasta fabricação de produtos, no entanto não havia consumidores aptos a comprar.

Era necessário, agora, criar meios que tornassem possível a compra, por parte dos indivíduos, de tudo que era produzido ou o sistema correria sérios riscos.

Severiano (2007) aponta que, como solução, estratégias foram criadas no intuito de instigar o consumo e elementos da ética protestante que eram contra a “liberdade” de consumir passaram a ser vistos como pontos a serem superados. Uma nova ética surgiu e com ela surge também uma nova fase do capitalismo, baseada principalmente em ideais hedonistas e lúdicos, onde o consumo deveria ser acessível a todos.

A sociedade do consumo de massa, como tal fase é designada pela autora, compreende um período caracterizado pelo consumo massivo e a produção passa a se relacionar com a realização de desejos abstratos, não mais no intuito de saciar necessidades básicas. Nesse âmbito, a publicidade surge como instância pedagógica capaz de “ensinar” os indivíduos a consumirem.

Pautando-se em uma “lógica desejante”, a publicidade orienta o consumo para além do valor funcional da mercadoria, onde ter ou não um produto poderia ser um instrumento de referência para inclusão/aceitação do indivíduo em determinado grupo.

328

Por volta de 1960 e 1970, evidencia-se uma crise generalizada no âmbito do consumo. Várias áreas encontravam-se abaladas, desde o modelo industrial até a demanda de oferta. Houve uma desaceleração no crescimento e rentabilidade da indústria e, agora, os consumidores passam a exigir produtos mais atrativos e diferenciados. Como forma de solucionar essa nova crise, instala-se uma nova ética e, por consequência, uma nova fase no capitalismo. A sociedade de consumo segmentada, nome dado a essa nova fase, pauta-se na ética, mais hierárquica e individualizada, do consumo “diferenciado” e “segmentado”. Torna-se possível, agora, optar por um bem ou outro de acordo com seu estilo de vida e não mais tem que aceitar qualquer produto que lhe é oferecido, o consumo passa, então, a ser personalizado (SEVERIANO, 2007).

Há, nessa fase, um enorme número de bens de consumo e serviços à disposição dos consumidores, o que dá uma falsa ideia de livre escolha, e mais veementemente atributos subjetivos desejáveis são ligados a objetos de consumo pela publicidade, de tal modo que o indivíduo subordina sua

individualidade a referenciais provenientes dos atributos dados ao objeto (SEVERIANO, 2006).

Nesse sentido, Severiano, em seu artigo *Lógica do mercado e lógica do desejo: reflexões críticas sobre a sociedade de consumo contemporânea a partir da Escola de Frankfurt* (2010) vai mais além e aponta que os atributos subjetivos dados, arbitrariamente pela publicidade, aos objetos produzidos passam a integrar a própria identidade de quem os compra, tornando tais objetos como principais suportes nesse processo, isto é, o sujeito é isso ou aquilo de acordo com os bens que possui. O indivíduo passa a fazer uso do consumo para se constituir enquanto sujeito e se diferenciar dos demais, fato que demonstra “o grau a que os processos de fetichização da mercadoria alcançaram”.

O fato de o objeto ser a única referência de identidade utilizada pelo sujeito, conforme dito anteriormente, enaltece exatamente o processo de “pseudo-indivuação”, onde os indivíduos, presos à lógica capitalista, se submetem aos princípios da sociedade de consumo segmentada, velando sua própria autonomia.

329

Severiano (2013) define o conceito de “pseudo-indivuação” mais precisamente como: “o atual processo em curso nas sociedades contemporâneas o qual se pauta numa suposta diferenciação do indivíduo tendo por base a ‘eleição’, pretensamente ‘livre’, de estilos de consumo, já previamente estandardizados e articulados” (p. 273).

Para Adorno e Horkheimer (1985), a percepção crítica advinda do rompimento entre homem e natureza é a principal característica que marca o processo de individualidade humana, de modo que o indivíduo se constitui enquanto sujeito a partir de um contínuo reconhecimento e diferenciação em relação ao objeto.

Nesse sentido, podemos perceber o quanto a sociedade de consumo segmentada e a primazia da indústria cultural, a partir, principalmente, da diluição entre o particular e a universalidade social, afetam os processos de indivuação humana, gerando uma concepção de indivíduo diferente de outrora, onde, contemporaneamente, podemos perceber um processo de homogeneização das consciências e que o exercício da repressão “por meio da falsa liberação da *individualidade*” (SEVERIANO, 2003, p. 221).

## O FENÔMENO DA GALINHA PINTADINHA: INFLUÊNCIAS DA INDÚSTRIA CULTURAL NA INFÂNCIA

A forma como os vídeos da Galinha Pintadinha foram lançados se deu de maneira peculiar. O *site* oficial da personagem infantil (GALINHA PINTADINHA, 2014) apresenta a história do lançamento com a seguinte chamada: “De um vídeo esquecido no *YouTube*, nasceu a Galinha Pintadinha – o maior fenômeno da internet brasileira”. A publicação do vídeo no *site*, eles explicam, foi a solução que os produtores encontraram para apresentá-lo em uma reunião na qual eles teriam que se ausentar. Sendo assim, foi uma surpresa quando, seis meses após a publicação, o vídeo tinha atingido a marca de 500.000 visualizações, tornando-se um *hit* na época.

A escolha de a Galinha Pintadinha para este trabalho não foi feita aleatoriamente. Dentre as personagens infantis da atualidade, esta se destaca pelos números significativos. Em seu canal no *YouTube*(2014) os vídeos da personagem atingiram a marca de um bilhão de visualizações, tornando-se o primeiro canal mais visto até o presente momento (maio de 2014), com suas versões em português, inglês e espanhol.

330

Para além dos números, escolhemos a personagem devido aos diversos elementos veiculados à sua imagem que podem ser analisados sob o viés da indústria cultural. O primeiro deles consiste na apropriação da cultura popular pela indústria. Na seção **Quem somos**, presente no *site* da personagem(GALINHA PINTADINHA, 2014), encontramos informações preciosas para esta análise:

O vídeo “Galinha Pintadinha” se transformou em um projeto que tem como principal objetivo o resgate e a promoção de canções infantis populares [ . . . ] Apesar de ser voltado ao segmento infantil, com foco em crianças de zero a seis anos, o projeto “Galinha Pintadinha” une gerações e coloca para dançar numa mesma sala a vovó e seus netinhos [ . . . ].

Encontramos ainda, na página inicial(GALINHA PINTADINHA, 2014), o depoimento de uma mãe sobre o resgate da cultura popular feito pelos vídeos da personagem:

A Galinha Pintadinha está entre as melhores opções para as nossas crianças... Não há uma mãe de uma criança com 2 anos que não tenha ouvido falar desse fenômeno de entretenimento infantil que resgata canções que atravessaram gerações... (GALINHA PINTADINHA, 2014).

Vejamos o que nos diz Adorno (1975) sobre tal tipo de apropriação:

[. . .] Abandonamos essa última expressão [cultura de massa] para substituí-la por "indústria cultural", a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente. (ADORNO, 1975, p. 287).

“O sapo”, “Borboletinha” e “Coelhinho” são exemplos de cantigas populares que foram utilizadas na fabricação dos vídeos da turma da Galinha Pintadinha. Antes, o primeiro contato das crianças com esse tipo de cantiga era tido através diretamente dos pais e educadores. Hoje, esse contato inicial é, em sua maioria, mediado por uma tela.

Ao contrário do que prega a indústria cultural e, conseqüentemente, seus consumidores, a cultura produzida pela indústria não surge espontaneamente. Trata-se, na realidade, de uma cultura fabricada artificialmente com fins exclusivamente mercantis. Uma cultura massificada, sem seus valores e funções autênticos. Se antes da apropriação a cultura teria, entre suas características, “o elemento de natureza resistente e rude, que lhe era inerente enquanto o controle social não era total” (Adorno, 1975, p. 288), agora sua função passa a ser o lucro dos diretores-gerais da indústria.

Não é difícil demonstrar a função mercadológica da indústria cultural a partir do nosso objeto de estudo. No próprio *site* oficial, a personagem é tratada como uma marca: “Uma das marcas mais fortes junto ao público infantil na primeira idade, com aprovação de crianças e pais.” O *site* menciona ainda a quantidade de 1,5 milhões de *DVDs* oficiais vendidos. Além disso, cerca de 60 marcas utilizam a imagem da Galinha Pintadinha para a confecção de seus produtos. Longe de ter como função maior a transmissão de cultura através dos vídeos, a marca tem como objetivo último inculcar o desejo de consumir nos indivíduos.

Dentro de uma sociedade de consumo segmentada, uma gama de profissionais se dedica exclusivamente a pesquisar quais as melhores maneiras de conquistar determinados públicos através da marca e o público infantil não fica de fora. Para Adorno (1975)

As massas não são, então, o fator primeiro, mas um elemento secundário, um elemento de cálculo; acessório da maquinaria. O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto (ADORNO, 1975, p. 288).

O livro *Marketing e o mercado infantil* (2013), dos economistas Diogo Hildebrand e Marcos Cortez Campomar e do doutor em administração Andres Rodriguez Veloso, oferece uma série de informações aos profissionais de marketing que têm como objetivo entender como captar desejos do público infantil. Logo no prefácio, encontramos as seguintes passagens:

[...] Ao tratar do público infantil, é indispensável procurar fontes múltiplas de conhecimento para fundamentar a discussão com a necessária profundidade. Fomos buscar apoio na psicologia, na pedagogia e entre aqueles que estudam o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança. [...] Buscamos apoio também nas inúmeras pesquisas realizadas por nós, ao longo dos últimos seis anos, com crianças e suas famílias, empresas de brinquedo, varejistas e profissionais de marketing. (VELOSO; HILDEBRAND; CAMPOMAR, 2013, p.VII).

332

Assim, um amplo mercado é criado para ser capaz de suprir o desejo de consumir dos pais e das crianças, que, muitas vezes, acreditam que tais desejos surgem de maneira espontânea e são provenientes de uma necessidade natural, quando, na realidade, não são. Cores, formas, sons e ritmos são recursos escolhidos estrategicamente e colocados em desenhos animados para chamar a atenção das crianças. Desenhos estes que já são feitos pensando nos produtos que serão vendidos. Ora, se a criança se depara com um produto de seu desenho preferido, ao qual ela passou a se identificar, dificilmente não irá querer para si.

No caso de a Galinha Pintadinha, os pais parecem se orgulhar com o fato de seus filhos possuírem os produtos da marca. Na página da marca no *Facebook* (FACEBOOK, 2014), rede social com alto índice de brasileiros inscritos, familiares publicam diariamente fotos de suas crianças com um ou mais produtos da Galinha Pintadinha, como pelúcias, ovos de páscoa e roupas ou mesmo fotos

de aniversários inteiros decorados com artigos da personagem. As fotos geralmente são seguidas de legendas como “Meu filho ama a Galinha Pintadinha!”.

A partir de comentários na Internet sobre a Galinha Pintadinha, percebemos que a aprovação dos pais se dá por alguns motivos, tais como: os próprios filhos gostarem, o apelo didático da marca e o poder dos vídeos de deixarem as crianças quietas.

A marca vende para os pais a ideia de que nos vídeos da Galinha Pintadinha são utilizados recursos didáticos. No fórum do site BabyCenter (BABYCENTER, 2014), encontramos depoimentos de mães que destacam os benefícios dos recursos utilizados nos vídeos para o desenvolvimento de seus filhos, tais como: “E aí pessoal como estão na parte pedagógica da nossa função? Porque somos professoras também né? Cores, formas, letras, números, é bom investirmos em livrinhos, músicas e DVDs. Galinha Pintadinha sempre!!!!” e “Acho interessante a evolução dos nossos pimpolhos. [...] Hoje fala tudo e gosta muito de números e letras. Vale ressaltar que a paixão por números e letras começou com a galinha pintadinha [...]”.

333

Ao final do vídeo Viva Mariana<sup>2</sup> (YOUTUBE, 2014), em que a personagem Mariana conta de 01 a 10, há um anúncio que diz: “Gostou? Conheça o DVD”. O anúncio vem com o site oficial da Galinha Pintadinha (GALINHA PINTADINHA, 2014), que funciona como loja virtual. Na loja, encontramos uma série de produtos didáticos estampados com o desenho da Galinha Pintadinha. Livros, “Aprender de A à Z”, “Aprender do 01 ao 10”, “Quebra-cabeça”, “Jogo da memória” e o *tablets* da Galinha Pintadinha são exemplos destes produtos. Significa que a marca consegue abranger, pelo menos, dois aspectos importantíssimos no cotidiano da criança: o do lazer e o do aprendizado.

Alguns destes produtos, porém, são alvos de críticas de especialistas que são veementes ao afirmar que tais produtos não necessariamente garantem um desenvolvimento cognitivo de qualidade, principalmente quando usados de maneira excessiva no dia a dia. É o caso dos *tablets* e *smartphones*, cada vez

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=orxxp-3gBiE>> Acesso em: 19 mai. 2014.

mais oferecidos a crianças como recursos pedagógicos. No *site* da multinacional americana de lojas de departamento Walmart (2014), encontramos a seguinte descrição para o *tablet*:

Ideal para crianças em fase de aprendizado - O *tablet* da Galinha Pintadinha da TecToy é indicado para crianças entre 1 e 4 anos. Leve para o passeio da manhã, para a casa da vovó ou para a viagem de férias. A diversão estará garantida! (WALMART, 2014).

O *tablet* se transforma numa extensão da televisão e do computador, na medida em que as crianças podem assistir aos vídeos em qualquer lugar, inclusive quando saem com os pais.

No tópico O começo de tudo: a criança até dois anos e o *marketing*, do livro *A criança e o marketing* (2012), Silva e Vasconcelos falam sobre os danos causados a crianças que são expostas à televisão. Mencionam pesquisas brasileiras e americanas que apontam os riscos desse tipo de exposição a crianças com menos de dois anos de idade, tais como distúrbios de atenção. Falam ainda sobre programas infantis que se dizem didáticos:

Há vídeos bem preparados para essa faixa etária, cuja proposta é desenvolver habilidades cognitivas das crianças. Porém, pesquisas específicas sobre esse modelo de desenvolvimento, realizadas recentemente nos Estados Unidos, discordam disso. Vejamos um exemplo: A coleção Baby Einstein, da Disney, que tem como proposta ajudar no desenvolvimento cognitivo de crianças menores de dois anos, foi alvo de uma série de estudos que levaram a Federal Trade Commission [ . . . ] a proibir que a empresa continuasse divulgando o produto como educativo. (SILVA; VASCONCELOS, 2012, p. 54).

Enfim, além de não cumprirem com o prometido, boa parte dos vídeos que se dizem pedagógicos, são, na realidade, associados a problemas no desenvolvimento cognitivo da criança.

Até mesmo profissionais das áreas de *marketing* e economia reconhecem alguns tipos de problemas relacionados ao uso excessivo de produtos tecnológicos. No tópico sobre tecnologia e a criança, os autores (HILDEBRAND; CORTEZ) do livro *Marketing e o mercado infantil* (2013), que tratam a tecnologia como uma oportunidade de comercialização de produtos destinados a crianças, reconhecem que:

Ao ficar brincando com o tablet ou com o smartphone [a criança] não participa da conversa que ocorre em um restaurante, por exemplo. Isso faz com que ela perca importantes momentos de convivência com outras crianças ou adultos. (HILDEBRAND; CORTEZ, 2013).

Sobre o filme sonoro, no qual os vídeos da Galinha Pintadinha se encaixam perfeitamente, Adorno e Horkheimer (1985) argumentam que:

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos - e entre eles em primeiro lugar o mais característico, o filme sonoro- paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua compreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proibem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104).

A perda da imaginação e da espontaneidade são também, de certa forma, argumentos da psicóloga Susan Linn, em seu livro *Em defesa do faz de conta* (2010), faz intensas críticas quanto ao ato de deixar crianças excessivamente expostas a telas, apoiando a ideia de que as crianças precisam ter contato com o mundo que a cerca para um desenvolvimento saudável. Sua crítica é voltada, enfim, para “o *negócio* da mídia para as crianças e o marketing que conduz virtualmente toda sua produção” (LINN, 2010, p. 47). Para a autora, “Quando as telas dominam a vida dos pequenos – independente do conteúdo-, tornam-se uma ameaça, não um aprimoramento para a criatividade” (LINN, 2010, p. 50). O que significa que a crítica a respeito dos recursos tecnológicos nas mãos das crianças fixa-se no problema da quantidade de tempo que elas passam interagindo com a mídia eletrônica e no conseqüente contato constante – e crescente- das crianças com propagandas publicitárias e o estímulo desenfreado ao ato de consumir.

335

## **CONCLUSÃO**

Na atual fase do capitalismo, a segmentada, uma diversidade imensa de produtos é feita com o intuito de abarcar os desejos de consumo dos mais diferentes tipos de pessoas, levando a um consumo que não se pauta mais na necessidade, mas na vontade de adquirir determinado objeto, ou melhor, na

vontade de adquirir os atributos subjetivos, como a felicidade, que determinados produtos afirmam ter.

Nesse contexto, após analisarmos criticamente o fenômeno da Galinha Pintadinha à luz de autores como Adorno, Horkheimer (1985) e Severiano (2007), podemos perceber que a personagem nada mais é que uma marca, na medida em que usa diversos artifícios, como cantigas de roda, vídeos supostamente educativos e a promessa de deixar as crianças quietas com o fim último de fazer com que as pessoas consumam seus produtos.

Percebemos também que para se sentirem felizes (aspecto subjetivo, que não deveria ser atribuído a objetos) ou até mesmo para se sentirem incluídos em um determinado grupo, muitas crianças acabam fazendo com que os pais comprem *tablets*, DVDs e outros produtos da personagem. Assim, notamos que o consumo desmedido não atinge apenas os adultos, visto que crianças muito novas já são influenciadas, direta ou indiretamente, pela lógica do mercado, pela indústria cultural, sendo alvos fáceis da mídia.

Assim, faz-se necessário que tenhamos uma visão crítica tanto acerca

336

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: COHN, G. **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Nacional, 1975: 287-295.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BABYCENTER. [online].2014. Disponível em: <<http://brasil.babycenter.com/>>. Acesso em: 16 maio 2014.
- BENJAMIN, W. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: Zouk, 2012.
- CRIANÇA, **a alma do negócio**. Produção: Estela Renner e Marcos Nisti. São Paulo: Maria Farinha Produções, 2007. 90 min. [online] disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ur9llf4RaZ4>>. Acesso em: 14 out. 2015
- FACEBOOK.[online]. 2014. Disponível em: <<https://www.facebook.com/GalinhaPintadinhaPaginaOficial>>. Acesso em: 16 maio 2014.
- GALINHA PINTADINHA. [online].2014.Disponível em: <<http://www.galinhapintadinha.com.br/>>. Acesso em: 16 maio 2014.
- HENRIQUES, I. V. M. **Publicidade abusiva dirigida à criança**. Curitiba: Juruá, 2008.
- HOBSBAWM, E. J. **A era das revoluções, 1789-1848**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- LINN, S. **Crianças do consumo – a infância roubada**. São Paulo: Instituto Alana, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Em defesa do faz de conta**. Rio de Janeiro: Bestseller, 2010.
- PAIVA, F. **Eu era assim: infância, cultura e consumismo**. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHOR, J. B. **Nascidos para comprar**: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo. São Paulo: Gente, 2009.

SEVERIANO, M. F. V. Cultura do consumo e reações de poder: aspectos psicossociais da publicidade no Brasil. In: BRAGA, E. M. F. B. (Org.) **América Latina: transformações econômicas e políticas**. Fortaleza: Ed.UFC, 2003, p.221-233.

\_\_\_\_\_. **Narcisismo e Publicidade**: uma análise psicossocial dos ideais de consumo na contemporaneidade. São Paulo: Annablume, 2007.

\_\_\_\_\_. "Lógica do mercado" e "lógica do desejo": reflexões críticas sobre a sociedade de consumo contemporânea a partir da Escola de Frankfurt. In: SOARES, J. C. (Org.). **Escola de Frankfurt**: inquietudes da razão e da emoção. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2010.

\_\_\_\_\_. A juventude em tempos acelerados: reflexões sobre o consumo, indústria cultura e tecnologias informacionais. **Política & Trabalho** [Online], v. 1, p. 271-286, 2013.

\_\_\_\_\_.; ESTRAMINA, J. L. A. **Consumo, narcisismo e identidades contemporâneas**: uma análise psicossocial. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2006.

SIBILIA, P. **O homem pós-orgânico**: corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. **A criança e o marketing**: informações fundamentais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

VELOSO, A. R.; HILDEBRAND, D.; CAMPOMAR, M. C. **Marketing e o mercado infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

WALMART. [online]. Disponível em: <<http://www.walmart.com.br/produto/Tablets/Tablets-KIDS/TecToy/408437-Tablet-Galinha-Pintadinha>>. Acesso em: 16 maio 2014

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1997.

YOUTUBE.[online]. 2014.Disponível em: <<http://www.youtube.com/user/juptube>>. Acesso em: 16 maio 2014.



**GT**

**LINGUAGEM E SUBJETIVIDADES**

## A IRONIA E O IRÔNICO NOS DISCURSOS MIDIÁTICOS E POLÍTICOS

Francisco Laerte Juvêncio Magalhães<sup>1</sup>

Linguagem e Subjetividade

### RESUMO

As disputas de sentido ocorrem pelo tensionamento do tecido discursivo. O uso de ironias é, certamente, uma das possibilidades de produção de sentido com que essas disputas se efetivam. Nosso trabalho centra-se nesse universo: 2 articulistas do jornal Folha de São Paulo, (Guilherme Boulos e Reinaldo Azevedo), publicam textos em que se atacam mutuamente. No dia 27 de novembro de 2014, Boulos publica o artigo “Sugestões para o Ministério de Dilma”. Um texto repleto de ironias, sugerindo à presidente Dilma Rousseff, recém-eleita, um ministério com nomes como Reinaldo Azevedo. Reinaldo Azevedo, como resposta ao artigo de Boulos, publica dois textos agressivos contra ele. O primeiro, na Folha de São Paulo, tem como título "A galinha pintadinha de vermelho"; o segundo, na revista Veja, intitula-se “Não! Boulos, o poodle subserviente, não é meu oposto simétrico. Eu não cometo crimes! Ou: Reinaldo no Ministério da Cultura”. Azevedo publica depois outros textos ainda com foco nessa polêmica com Boulos, mas nos deteremos apenas nos dois já referidos. Nosso aporte teórico metodológico é a Análise de Discurso. Trazemos para nossa análise autores tais como Fairclough, Resende, Ramalho, Verón e Pinto, além de outros que produzem nessa área. Mas também recorremos a autores tais como Bakhtin, Kierkegaard e Muecke, com seus estudos acerca da ironia e do irônico, e outros recursos discursivos. Entendemos que esse tipo de estudo contribui para compreendermos os dispositivos de disputas de sentidos com que agentes políticos se digladiam, especialmente pelo agenciamento de ideologias que constituem o tecido discursivo.

**Palavras-chave:** Discurso. Ideologia. Ironia. Mídia. Subjetividade.

339

### INTRODUÇÃO

Pretendemos, nesse trabalho, analisar dois textos publicados no jornal Folha de São Paulo e um na revista Veja: o primeiro é assinado por Guilherme Boulos e o outro por Reinaldo Azevedo, ambos colunistas<sup>2</sup> do referido periódico. O texto da revista Veja é de autoria de Azevedo. No dia 27 de novembro de 2014, Boulos publica o artigo intitulado **Sugestões para o Ministério de Dilma**, em forma de carta, um texto repleto de ironias, sugerindo à presidente Dilma Rousseff, recém-eleita para o segundo mandato, nomes como o do Deputado Federal Jair Bolsonaro, do Ex-prefeito de São Paulo, Gilberto Kassab, e o de

<sup>1</sup>Professor Doutor na Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí. E-mail: flaerte@msn.com.

<sup>2</sup> Boulos é professor, psicanalista e membro da Coordenação Nacional do MTST - Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto. Azevedo é jornalista, blogueiro e escritor.

Reinaldo Azevedo, que também é articulista do jornal Folha de São Paulo e da revista Veja, para compor a nova equipe do governo como ministros. As ironias são por conta da insatisfação de Boulos com os nomes já indicados pela presidente Dilma, como Kátia Abreu para o a pasta da Agricultura e de Joaquim Levy para a da Fazenda.

No dia 28 de novembro, Reinaldo Azevedo, a pretexto de responder ao artigo de Boulos, publica dois textos: um no próprio Jornal Folha de São Paulo, e o outro, mais agressivo, no blog que mantém na revista Veja. O primeiro tem como título **A galinha pintadinha de vermelho**, e o segundo intitula-se **Não! Boulos, o poodle subserviente, não é meu oposto simétrico. Eu não cometo crimes! Ou: Reinaldo no Ministério da Cultura**. Azevedo publica depois outros textos ainda com foco nessa polêmica de Boulos, mas, em nossa análise, nos deteremos apenas no primeiro, referido há pouco.

Trazemos para este estudo autores como Fairclough (2001), Ramalho e Resende (2011), Verón (2005) e Pinto (1999), além de outros que produzem nessa área. Mas também recorremos a autores tais como Bakhtin (1995), Kierkegaard (1991) e Muecke (1995), com seus estudos acerca da ironia e do irônico. Entendemos que esse tipo de estudo contribui para compreendermos os mecanismos de disputas de sentido com que agentes políticos se digladiam na arena midiática, especialmente, pelo agenciamento de ideologias que constituem o tecido discursivo.

Num primeiro momento, discutimos a questão da ironia, considerando os autores citados acima, depois, apresentamos a nossa perspectiva da Análise de Discurso e aspectos da questão da ideologia. Por fim, fazemos a análise dos dois artigos, buscando compreender os mecanismos de produção de sentido e as estratégias discursivas acionadas pelos referidos articulistas no embate político ideológico.

## **A IRONIA DE QUE FALAMOS**

Muecke (1995) refere-se a dois tipos de ironia, a observável e a verbal ou instrumental. Segundo esse autor,

Diante da ironia observável, tem-se uma situação ou uma cena que devem ser percebidas pelo observador e julgadas irônicas, não existindo, assim, 'alguém sendo irônico'. Já na ironia verbal, há uma atitude irônica expressa por um sujeito, que faz uso de uma inversão semântica para transmitir sua mensagem. (MUECKE, 1995, p.26).

Portanto, uma coisa é uma situação ou uma cena que possamos considerar irônica como, por exemplo, alguém que vive numa situação de penúria, numa seca terrível, à beira de um açude ou de uma lagoa imensa. Outra coisa é o processo de interlocução em que um dos interlocutores ironiza o outro como, por exemplo, quando alguém agradece pela gentileza a uma pessoa que acabou de ser grosseira consigo. Neste segundo caso, tal como nos subentendidos, a ironia carece que o ironizado recupere os sentidos produzidos para que os efeitos pretendidos se realizem.

Ducrot (1987) distingue dois tipos de implícitos e mostra que é necessário “descrever um deles a partir do componente linguístico (o pressuposto), enquanto o outro (o subentendido) exige a intervenção do recurso retórico” (DUCROT, 1987, p.19). Dessa forma, a ironia é um tipo de implícito, uma espécie de subentendido, portanto, decorre também de um recurso retórico, não é como a pressuposição que está no uso da língua.

341

Não aprofundamos aqui a discussão acerca dos implícitos (pressupostos e subentendidos), mas, para deixar claro o que estamos querendo dizer, citamos novamente Ducrot quando ele diz que “existe sempre para um enunciado com subentendidos, um ‘sentido literal’ do qual tais subentendidos estão excluídos” (Idem). A ironia também tem um significado literal e outro oculto. Um em desacordo com o outro (MUECKE, 1995,16). Por vezes, o ironizado pode, por diversas razões, simplesmente, se ater apenas ao sentido literal, não recuperar o sentido irônico pretendido pelo enunciador. FAIRCLOUGH (2001, 158) critica a “utilidade limitada” dos que definem a ironia como “dizer uma coisa e significar outra”, dado a “natureza intertextual da ironia: o fato de que um enunciado irônico 'ecoa' o enunciado de um outro. Ou seja, no dizer irônico há uma segunda voz que conflita com a primeira.

É, por conseguinte, da ironia verbal que vamos tratar aqui, embora reconheçamos que não deixa de ser irônico um “governo de esquerda”<sup>3</sup>, (mas,

---

<sup>3</sup>A parte a complexa discussão acerca desses dois conceitos políticos (direita e esquerda), não temos como aprofundar neste artigo esse debate. Esclarecemos que pensamos em Bobbio (1995) que trata dessa

ao menos, é isto que se espera de um governo do Partido dos Trabalhadores) nomear ministros, especialmente o da Fazenda, identificados com as forças político ideológicas de direita. Quer dizer, há uma situação política irônica que pode ser destacada e analisada, o que MUECKE (1995) chama de **ironia observável**.

A ironia verbal ou instrumental “ocorre quando há uma inversão semântica e, nesse caso, a ironia constitui em dizer uma coisa para significar outra, como uma forma de elogiar a fim de censurar e censurar a fim de elogiar [...]” (MUECKE, 1995, p.33). A esse respeito, KIERKEGAARD (1991) diz que:

A forma mais corrente de ironia consiste em dizermos em tom sério o que, contudo, não é pensado seriamente. A outra forma, em que a gente brincado diz, em tom de brincadeira algo que se pensa a sério, ocorre raramente. (KIERKEGAARD, 1991, p.216).

Ou seja, há, em alguns usos de ironia, certo tom de humor e, certamente, também, de malícia. A respeito disto, BAKHTIN (1997, p. 167) fala que “na literatura carnalizada dos séculos XVIII e XIX o riso, regra geral, é consideravelmente abafado, chegando à ironia, ao humor e a outras formas de riso reduzido”.

342

É, sem dúvida, interessante o que KIERKEGAARD (1991) fala acerca do poder e do saber pretensiosos, tratando-os como irônicos:

Em relação a um saber totalmente pretensioso, que sabe tudo de tudo, é ironicamente correto entrar no jogo, ser arrastado por toda esta sabedoria, excitá-la com aplausos de júbilo para que esta se eleve cada vez mais, numa loucura cada vez mais alta, desde que aí se permaneça consciente de que tudo aquilo é vazio e sem conteúdo. (KIERKEGAARD, 1991, p.217).

Boulos entra no jogo do poder e do saber a ponto de acreditar que possui o direito de comentar as escolhas já feitas e indicar novos ministros à Presidente eleita, embora ironicamente, porque esse é o modo de jogar que ele encontra. Isto dá indícios que Boulos tem uma prerrogativa e, portanto, ele seja um aliado, que circula no meio do poder palaciano, o que dá a ele a liberdade de escrever uma carta dirigida à Presidente da República.

---

distinção considerando que a esquerda busca promover a justiça social enquanto a direita defende a liberdade individual. De outro modo, a esquerda pretende estabelecer um Estado de bem estar social, baseado na igualdade, enquanto a direita propõe um Estado liberal, em que se impõem a livre iniciativa e as regras do mercado.

## A ANÁLISE DE DISCURSO COMO A ENTENDEMOS

Por existirem várias vertentes da Análise de Discurso, precisamos deixar claro onde nos situamos. Autores como Fairclough (2001), Resende e Ramalho (2011), Magalhães (2003), entre outros, aos quais recorreremos repetidamente, são identificados com a chamada Análise de Discurso Crítica (ADC). Mas, além destes, recorreremos também a outros autores que não se filiam a essa vertente, como Verón (2005). Autores que são muitas vezes intérpretes precisos daquilo que desejamos falar no trabalho rigoroso na análise do nosso objeto. Não devemos prescindir de tais autores. Portanto, nesse trabalho, adotamos a Análise de Discurso, crítica, certamente, mais sem vínculo necessário com a ADC referida acima.

Entendemos, também, como diz Ramalho e Resende (2011) que a AD se constitui de uma “abordagem científica interdisciplinar para o estudo crítico da linguagem como prática social”(RAMALHO E RESENDE, 2011, p. 12). Entendendo prática social como atividade cotidiana dos sujeitos em sociedade que resulta tanto da determinação histórica e cultural das estruturas sociais, quanto dos acordos e conflitos que demandam das ações individuais na vida diária. Poderíamos falar, certamente, do que é constitutivo e do que é constituinte nas diversas situações de uso da linguagem. “Nas práticas sociais, a linguagem se manifesta como discurso: como uma parte irredutível das maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo por meio da linguagem” (RAMALHO E RESENDE, 2011, p. 15). Ou seja, pelos discursos representamos o mundo, nos relacionamos uns com os outros e nos identificamos e identificamos os outros.

Assim, também, definiríamos discurso nesses dois níveis. Para nós, discurso é tanto prática social relativa a compreensão das redes de relações ou, de outro modo, campos sociais (BOURDIEU, 2004) como uma unidade discursiva, por exemplo, o discurso jornalístico; quanto a prática subjetiva que é também de natureza social, mas que resulta da ação individual de um sujeito determinado. Os discursos não apenas representam como atuam modificando a sociedade. São dialéticos, constituem e são constituídos socialmente.

Devemos considerar ainda que a Análise de Discurso é, em essência, transdisciplinar, ou seja, resulta do entrecruzamento, do diálogo com

outras disciplinas, dentre elas, a linguística, a antropologia, a sociologia, a filosofia, a história etc. Sobre a perspectiva da ADC, FAIRCLOUGH (2003) diz que a ADC

tem uma relação dialógica com outras teorias e métodos sociais, com eles engajando-se não apenas de maneira interdisciplinar, mas transdisciplinar, entendendo que coengajamentos particulares sobre determinados aspectos do processo social devem suscitar avanços teóricos e metodológicos que perpassem as fronteiras das várias teorias e métodos. (FAIRCLOUGH, 2003, p.180).

Do ponto de vista da formulação metodológica, procuramos seguir a trilha iluminada pelo FAIRCLOUGH (2003) quando ele esboça um roteiro para a pesquisa social, no qual declara certa reserva acerca do conceito de método e que considera a ADC mais um aporte teórico que metodológico.

## **AS IDEOLOGIAS NOSSAS DE CADA DIA**

Acerca de ideologia, tomamos as concepções de Thompson (1995), Fairclough (1996) e Eagleton (1997). Entendemos que os embates travados nos textos em análise são de natureza ideológica. O que está em jogo é a concepção de política defendida por cada um dos interlocutores, a partir do grupo social a que se vinculam. Mais do que isto, a visão de mundo preconcebido pelo modelo do sistema de trocas e conformação econômica.

344

A dispersão de sentidos a que nos referimos ao falar inicialmente sobre Análise de Discurso é ainda maior quando tratamos de ideologia. A este respeito, Eagleton (1997) diz que “o termo “ideologia” é apenas uma maneira conveniente de classificar em uma única categoria uma porção de coisas diferentes que fazemos com signos. Ou, como lembra FAIRCLOUGH (2001, p. 120), “não se deve pressupor que as pessoas tem consciência das dimensões ideológicas de sua própria prática”. O que queremos é, então, delimitar o trabalho da ideologia na produção de sentidos.

Thompson (1995) faz uma reflexão acerca de ideologia das mais importantes, nessa reflexão, ele pretende combater a neutralização do conceito de ideologia, e, também, formular uma concepção crítica com vistas a oferecer uma base para o enfoque útil e defensável para a análise da ideologia.

Thompson entende que “estudar ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON, 1995, p.76). Esse autor tem, portanto, uma concepção negativa de ideologia, entendendo que a ideologia é um instrumento de luta ideológica para a conquista e manutenção do poder.

Thompson (1995) distingue cinco modos gerais pelos quais a ideologia opera: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Estes modos de operação da ideologia têm desdobramentos que os tornam mais complexos. Neste trabalho, vamos nos ater diretamente a apenas um deles que, entendemos, tem a ver com os discursos que vamos analisar. Dizemos diretamente porque, está claro que esses modos todos estão interrelacionados e que a prática de um deles puxa os outros. Falamos, por exemplo, de fragmentação que se constitui, segundo Thompson, de diferenciação e expurgo do outro. Fragmentar pode tanto significar classificar, catalogar, separar as pessoas por grupos, tribos etc. Mas, nosso foco aqui é o uso da ironia como uma arena de disputas ideológicas. E a ironia recorre a metáforas, a eufemismos e também a metonímias. Todas figuras de linguagem características de dissimulação, de reificação e legitimação.

345

No entanto, os artigos aqui em análise são exemplos evidentes de diferenciação e de expurgo do outro. Tanto Bolulos quanto Azevedo fazem questão de marcar suas diferenças ideológicas, de caracterizar o outro como expurgado do seu universo de convivência, da sua comunidade como veremos na análise.

A ideologia, no seu trabalho de produzir e reproduzir o tecido social, o faz de modo amplo, inclusive, reproduz as suas lutas, os seus preconceitos, as suas virtudes e os seus defeitos. E o faz pelas práticas culturais e, especialmente, pelas práticas de linguagem nas disputas por hegemonia. Ou seja, as ideologias funcionam como “um modo de dominação que se baseia em alianças, na incorporação de grupos subordinados e na geração de consentimento” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28) pelo trabalho enunciativo de produzir consenso.

Por um lado, tem-se um dos coordenadores do MTST que reivindica para si o lugar de direito para cobrar da Presidente eleita “coerência” na nomeação

dos ministros. Por outro, um jornalista afinado com as forças de oposição à Presidente. Ambos localizam-se em lugares de exercício de poder político, embora os dois escrevam para o mesmo jornal, o que esgarça o tecido midiático com posições ideológicas divergentes e em confronto.

Uma das formas de consumo ideológico é a naturalização ou mesmo o determinismo religioso. No primeiro modo, deixamos de perceber os interesses e os objetivos das estratégias ideológicas embutidas nas práticas sociais. No segundo modo, embora possamos perceber, retiramos qualquer gravidade ou possibilidade de contraposição porque consideramos que são desígnios de Deus.

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de 'senso comum'; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência a 'transformação' aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. (FAICLOUGH, 2001, p.119).

346

A esse respeito, diz Barthes (1957 *apud* EAGLETON,1997), em Mitologias:

O significante 'insano' — mitológico ou ideológico — é aquele que astuciosamente apaga sua radical ausência de motivação, suprime o trabalho semiótico que o produziu e, assim, permite que o recebamos como "natural" ou "transparente", contemplando através de sua superfície inocente o conceito ou significado, ao qual nos permite o acesso magicamente. (BARTHES, 1957 *apud* EAGLETON,1997, p.176).

Esses artifícios tentam apagar o posicionamento ideológico dos sujeitos, no entanto, como nos lembra Fairclough (2001, p.121): "os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras".

Esse autor acredita que os seres humanos são capazes de transcender as sociedades baseadas na luta por hegemonia e, portanto, as relações de dominação. Quanto a isto, mesmo simpáticos à proposição de que as mudanças na consciência expressas nos usos da linguagem possam contribuir para a

mudança social, não cremos nessa superação, nessa transcendência. Acreditar nisto seria acreditar no fim das ideologias, o que não é o caso.

## O DISCURSO IRÔNICO DE BOULOS

Com pretexto de fazer sugestões para o ministério da Presidente Dilma, Boulos publica seu texto simulando uma carta<sup>4</sup>. Este fato, reforçado pela maneira direta com que se dirige à Presidente da República, produz um efeito de sentido de proximidade. Embora o texto seja recoberto de ironias, esse efeito transparece, como que revelando descontentamento pelo apoio político e a contrariedade provocada pela escolha de nomes que o desagradam para o novo ministério.

Esta contrariedade é manifestada em nome do seguimento social que Boulos representa, os movimentos sociais organizados. Por isso mesmo, o articulista inicia seu artigo desse modo:

Cara Presidenta,  
Nós dos movimentos sociais nos sentimos amplamente contemplados com os primeiros nomes para seu ministério. Governo novo, ideias novas. Os gestos não poderiam ter sido melhores. Joaquim Levy na Fazenda foi uma sacada de gênio, com grande sensibilidade social. Pena que o Trabuço não quis, mas confio que seu subordinado no Bradesco dará conta do recado. A Marina queria indicar gente do Itaú. O Aécio tinha obsessão pelo Dr. Armínio. Mas esses, como a senhora disse na campanha, tomariam medidas impopulares. A solução certamente está com o Bradesco. Itaú de fato não pode, mas Bradesco... vá lá! (Folha de São Paulo, 27/11/2014 - 03h00).

Ao identificar de onde fala (nós dos movimentos sociais) o articulista deixa claro que não está sozinho. Ele usa o recurso anafórico e recupera a origem do enunciador. Ao mesmo tempo, diz que não está desamparado e nem simplesmente em nome de si, mas dos movimentos sociais, uma vez que Boulos é Coordenador do MTST.

Antes de nos referirmos às nomeações, destacamos ainda a expressão “governo novo, ideias novas”, um dos bordões da campanha de Dilma Rousseff. Novamente, o uso do recurso anafórico como construto irônico. Na verdade, ao falar do governo novo, Boulos quer concluir que os primeiros nomes indicados

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/guilhermeboulos/2014/11/1553912-sugestoes-para-o-ministerio-de-dilma.shtml> Acessado em 17 de fevereiro de 2015.

para o ministério não trazem nada de novo. Em seguir, ironiza a escolha de Joaquim Levy para o ministério da Fazenda com a expressão “uma sacada de gênio, com grande sensibilidade social”. Lembra também que Levy vem do Bradesco e que Trabuco, o atual presidente daquele Banco, teria recusado o convite para o ministério, mantendo-se no órgão.

Ainda na mesma linha, o autor indica que Kátia Abreu no Ministério da Agricultura contraria os interesses indígenas e dos sem-terra, grupos sociais com quem a Ministra mantém sérios conflitos pelas posições divergentes aos interesses desses grupos que ela adota no Senado.

Kátia Abreu na Agricultura achei um pouco ousado demais. Cuidado pra não ser chamada de bolivariana! Os índios e os sem-terra estão em festa pelo país. (Grifos Nossos).

Armando Monteiro no Desenvolvimento deixa seus detratores sem argumentos, muito bem! Dizem que a senhora não dialoga com a sociedade civil. Ora, como não? A Confederação Nacional da Agricultura em um ministério e a Confederação Nacional da Indústria em outro. Aí está a gema da sociedade civil, as entidades patronais. (Folha de São Paulo, 27/11/2014 - 03h00).

348

No governo, Kátia Abreu representa a Confederação Nacional da Agricultura e Amado Monteiro, Ministro do Desenvolvimento, a Confederação Nacional da Indústria. Representantes, portanto, da classe patronal. Boulos reivindica, de certo modo, que os movimentos sociais constituem a sociedade civil e que, ao preferir os representantes da classe patronal, a presidente confirma as críticas de que ela não dialoga com a sociedade civil.

No momento seguinte, Boulos passa a indicar outros nomes para o novo ministério da Presidente Dilma, seguindo, ironicamente, a mesma linha dos já indicados. Ai, vemos claramente a natureza intertextual a que se refere Fairclough (2001). Ao negar a validade de tais nomes pelo uso da ironia, Boulos procura se diferenciar desse grupo e, desta maneira, expurgar seus membros.

A pasta das Cidades o nome é o Kassab. Homem experiente, foi prefeito de São Paulo e terá a oportunidade de aplicar nacionalmente o que fez por aqui. Imagine incêndios em favelas no Brasil todo! [...].

Nos direitos humanos não há muito o que discutir. É Bolsonaro na certa. Um homem que pauta com coragem grandes temas tabus como a tortura, o direito ao aborto, a maioria penal e o papel dos militares na sociedade. [...]

Nas Comunicações sugiro o Fabio Barbosa, da "Veja". Já mostrou ser um tipo criativo. Sua capacidade de criar fatos e transformá-los em manchetes está mais do que demonstrada. [...] Afinal, a senhora

poderá argumentar que a alternância no poder é necessária. A "Globo" já teve três ministros, agora é a vez da "Veja".

Para a Cultura eu tenho dúvidas. A Marta saiu com aquela cartinha maleducada, querendo fazer média com o mercado. Convenhamos, a senhora foi muito mais esperta. Ao invés de fazer média com o mercado, trouxe ele para dentro do governo. Deixou a Marta falando sozinha. [...] Pensei primeiro no Lobão, porque ele pararia com essa história de impeachment e ainda traria o apoio da turminha dos Jardins. [...]

Talvez então o Reinaldo, homem culto e com ampla visão. Reinaldo Azevedo, sabe? Ele vive falando mal da senhora, mas acho que no fundo é tudo ressentimento. Uma ligação e ele se abre que nem uma flor. Vai por mim, até um rottweiler precisa de carinho.[...]

Há quem possa achar minhas sugestões muito conservadoras. Mas estou preocupado com a governabilidade. Governabilidade é tudo, presidenta! (Folha de São Paulo, 27/11/2014 – 03h00).

Ao final, Boulos diz:

Se seguir minhas sugestões ao menos não poderão acusá-la de incoerente. Quem já convidou Levy, Kátia e Armando pode, pela mesma lógica irrefutável, convidar Bolsonaro, Fábio Barbosa e Reinaldo. Quanto ao Kassab, admito que a senhora teve a ideia antes e já anda sondando com ele. (Folha de São Paulo, 27/11/2014 - 03h00).

349

Percebamos que nesse desfiar de sugestões há, de fato, uma coerência, visto que todas se alinham ideologicamente. No entanto, como tais propostas são só ironias, o que Boulos enuncia é antitético. As qualidades que diz reconhecer em cada um são, na verdade, desqualificações ou contrariedades políticas. Ao ex-prefeito Kassab atribui responsabilidade pelos incêndios nas favelas; ao Bolsonaro, dentre outras coisas, cita resistência que ele tem à política de direitos humanos e a defesa que faz do regime militar; ao Fábio Barbosa, então editor da revista Veja, lembra as matérias “criativas” contra a candidatura Dilma Rousseff; à Marta, destaca as rugas entre ela e Dilma a que culminaram com a saída da senadora do PT; ao Lobão, lembra a campanha pelo impeachment da Presidente recém-eleita e vínculos dele com a elite paulista (a turminha dos jardins); ao Reinaldo Azevedo, fala das insistentes críticas a Dilma e ao Governo, como blogueiro da Veja e colunista da Folha de São Paulo. Cada um desses detalhes, na verdade, deveria funcionar como impedimento para que Dilma convidasse qualquer uma dessas pessoas para compor o seu governo.

## A RESPOSTA DE REINALDO AZEVEDO

Em seu artigo publicado na folha, Azevedo começa o texto dissimulando a sua motivação de resposta, embora isto esteja claro no título do artigo: *A galinha pintadinha de Vermelho*. Logo no início ele critica a visita feita à Presidente Dilma por Frei Beto e Leonardo Boff, que Azevedo chama de “Representantes da Escatologia da Libertação”. Usa como motivo o fato de que os dois teriam assinado um manifesto contrário à indicação de Joaquim Levy para o Ministério da Fazenda. Em um parágrafo, Azevedo tenta desmerecer Leonardo Boff e Frei Beto de modo grosseiro, o que não será detalhado neste estudo.

Nos deteremos um pouco mais em três momentos dos discursos textos de Reinaldo Azevedo publicados na Folha de São Paulo<sup>5</sup>, no Blog da Veja<sup>6</sup>. O primeiro, uma passagem do texto de Boulos no Blog da revista, que tocou Azevedo quando o escritor diz que “uma ligação e *ele se abre que nem uma flor*.” Essa história de abrir-se como uma flor deixou Azevedo irritado, porque, segundo ele, isso indicaria que Boulos o estaria chamando de “*veadinho*”. E com certa ironia ele reage:

Não sei se notam a sugestão, nada sutil, de que sou um veadinho, “que se abre que nem uma flor”. Chamar um adversário ou desafeto de bicha, ainda que de modo oblíquo, continua a ser uma ofensa. Sabem como é... Boulos certamente não é um “homofóbico”, a não ser que ele combata “direitistas” como eu. Ele poderia tentar me ganhar, sem o apoio de seus batepaus e incendiários, para sentir o perfume, hehe. (Revista Veja Online – Blog Reinaldo Azevedo - 28/11/2014 às 5:41).

O segundo momento destacado é quando Azevedo assume a defesa de Levy e Kátia Abreu, produzindo um efeito de sentido de proximidade, proteção e reconhecimento de vinculação ideológica em relação a Levy e Kátia, mas, também de diferenciação e expurgo de Boulos e seus aliados. Em resposta às críticas feitas ao Ministro, diz Azevedo: “Confesso que o rottweiler que morde canelas se vê tentado a dizer: 'Não vá, não, Levy! Fique onde está, Kátia! Eles que se virem!'”. A palavra rottweiler é uma referência ao livro de sua autoria

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/197587-a-galinha-pintadinha-de-vermelho.shtml>. Acessado em 17 de fevereiro de 2015.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/nao-boulos-nao-e-meu-oposto-simetrico-eu-nao-cometo-crimes-ou-reinaldo-no-ministerio-da-cultura/> Acessado em 17 de fevereiro de 2015.

(Objeções de um Rottweiler Amoroso, publicado pelo selo Três Estrelas), referido por Boulos em seu texto. Mas é também uma auto-referência produzida por um recurso anafórico.

Ainda no texto do Blog da Veja, Azevedo diz que recusaria o convite, caso fosse chamado para assumir o ministério da Cultura. “Boulos fique tranquilo. Não vou para o ministério. Se convidado, não aceitaria”. Ora, essa observação é ambivalente. Por um lado, dá a entender que Azevedo acredita literalmente no que diz Boulos sobre Dilma convidá-lo para o ministério da Cultura, e isto revela certa ingenuidade, porque ignora o sentido irônico; por outro lado, pode significar que Azevedo está também ironizando. Quer dizer, ao negar que aceita o convite, Azevedo reconhece em si a competência para exercer a função de ministro, desmontando o efeito irônico produzido contra si.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensamos que uma das dificuldades da problematização sobre as ideologias e das disputas ideológicas é, exatamente, por que, de modo geral, deixa de levar em conta as particularidades dos embates que se travam como polêmica no espaço político da mídia. Percebemos claramente que cada um dos articulistas esgarça o tecido midiático a partir das suas identificações ideológicas, os vínculos que estabelecem à direita ou à esquerda, confrontando-se no território discursivo.

Ambos usam as suas competências verborrágicas para atingir objetivos de ataque e defesa. Boulos é mais habilidoso no uso das ironias. Azevedo no uso da linguagem ferina, agressiva e rude. Porém, tais estratégias de atacar e defender lançando palavras e argumentos não tem como objetivo apenas atingir o outro, mas, especialmente, se credenciar como agente político e defender suas trincheiras, o lugar que imaginam demarcar social e politicamente.

Tomando a ironia como uma intertextualidade, percebemos que Boulos diz acerca da formação do novo ministério da presidente Dilma o que Azevedo diria, porque, afinal de contas, a presidente escolhe para ministros pessoas que se afinam ideologicamente com Azevedo, mas esse articulista fala desse modo para descredenciar tais escolhas. Assim, ele inclui no seu discurso o discurso de Azevedo, mas esses discursos negam um ao outro, por isso entram em atrito.

A ironia, no entanto, amortece o furor das críticas de Boulos na medida em que oferece o sentido literal, deixando o efeito de sentido do dito como estratégia retórica e que nem todo mundo recupera. O próprio Reinaldo Azevedo, em alguns momentos do texto, deixa dúvida sobre qual sentido está respondendo.

Neste aspecto, entendemos que a ironia funciona como um **deslocamento**, como caracterização de recurso discursivo ideológico. Apesar dessa condição ambivalente do dizer irônico, não cremos, nesse caso específico, que haja o desejo de dissimulação, mas, deslocamento de sentido como modo de operação ideológica na arena simbólica, entre os dois articulistas.

Ao mesmo tempo, podemos também pensar que há o desejo de estabelecer diferenças e, por via de consequência, o expurgo do outro. Tanto Boulos quanto Azevedo constroem uma argumentação que reforça a positividade de si e uma negatividade do outro. Quer seja incluindo-se como parte dos militantes dos movimentos sociais e apontando o outro como um escriba de picuinhas, no caso de Boulos, quer seja constituindo-se como escritor de sucesso e identificando o interlocutor como um ocioso oportunista, no caso de Azevedo.

352

## REFERÊNCIAS

- ALAVARCE, Camila da Silva. **A ironia e suas refrações** - Um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 208p.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 275p.
- BOBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: UNESP, 1995. 131p.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução Denice Barbaro Cotani - São Paulo: Editoro UNESP. 2004. 87p.
- DUCROT, O. **O Dizer e o Dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987. 222p.
- EAGLETON, Terry. **Ideologia – Uma Introdução**. Tradução de Luis Carlos Borges Silvana Ribeiro. São Paulo: Boitempo, 1997. 200p.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001. 316 p.
- KIERKEGAARD, S. A. **O conceito de ironia– Constantemente referido a Sócrates**. Tradução de Álvaro Luiz Montenegro Valls. Obras Completas, v.1. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. 283p.
- MAGALHÃES, Laerte. **Veja, isto é, leia: Produção e disputas de sentido na mídia**. Teresina: Ed.UFPI, 2003. 158p.
- MUECKE, D.C. **Ironia e o Irônico**. Coleção Debates. Linha Crítica. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo, SP: Perspectiva, 1995. 134p.
- PINTO, Milton José. **Comunicação e discurso – Introdução à análise de discursos**. São Paulo: Hacker, 1999. p.105.
- RAMALHO, V. e RESENDE, V. **Análise de Discurso (Para a) Crítica: O texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. 194p.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006. 158p.  
THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 427p.  
VERÓN, Eliseo. **Fragmentos de um tecido**. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. 286p.  
\_\_\_\_\_. **A produção do sentido**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1980. 238p.  
ŽIŽEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010. 337p.

Realização



Apoio



## **AS FACES DA SECA NAS MÚSICAS: TRISTE PARTIDAE SECA D' ÁGUA DE PATATIVA DO ASSARÉ**

Maria José Lima<sup>1</sup>

Linguagem e Subjetividades

### **RESUMO**

Patativa do Assaré, pseudônimo de Antônio Gonçalves da Silva, era poeta, compositor e cordelista nordestino que cantou e encantou gerações com seu linguajar coloquial e sua criatividade ao retratar a seca vivenciada no Nordeste brasileiro, demonstrando por meio de seus versos a maneira como ela aflige e perturba a paz de seu povo. O presente trabalho analisa como a seca é representada nas composições *Seca d'água* e *Triste partida*, de Patativa do Assaré, a partir da perspectiva da Análise de Discurso. Verificamos ainda como o poeta caracteriza o nordestino diante da vivência da seca e correlaciona seu sofrimento à espera de uma solução divina. Utilizamos como aporte teórico Ferreira (2008), Orlandi (2009), Maingueneau (2015). Diante da análise constatamos que: a) Por meio de experiências feitas com pedras de sal o nordestino identifica quais serão os períodos chuvosos; b) A seca é vista como um castigo divino; c) O nordestino é forçado, devido à falta de recursos, a migrar para outros estados onde, explorado e humilhado, perde sua dignidade; d) O Nordeste e o nordestino são retratados como pobres, porém guerreiros; e) O povo nordestino é dividido pelo poeta entre os que sofrem mais e os que sofrem menos em virtude da seca. Doravante, percebemos que Patativa do Assaré retrata em suas canções a realidade de seu povo, tanto pelas suas manifestações na escrita (escrita do texto oral), quanto pela caracterização e descrição da seca, que segundo ele é um dos principais males que atingem o Nordeste.

**Palavras-chave:** Patativa do Assaré. Música. Seca. Análise de Discurso.

354

### **INTRODUÇÃO**

O surgimento da Análise de Discurso está relacionado à necessidade de correlacionar os fatos históricos, sociais e culturais aos elementos linguísticos. Logo, a AD propiciou a junção dos elementos linguísticos aos extralinguísticos, a partir de uma perspectiva histórica, social e cultural do indivíduo. Desde então, a Língua passou a ser estudada por meio das observações das bases ideológicas que sustentam os discursos e neles se materializam. Tendo em vista essas ressalvas, podemos constatar o caráter interdisciplinar da Análise de Discurso. Partindo desse viés, o presente trabalho buscou reconstruir as faces

---

<sup>1</sup>Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí-Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. E-mail: mariahhlyma@hotmail.com

das secas nas composições de Patativa do Assaré a partir das teorias da Análise de Discurso.

Patativa do Assaré, pseudônimo de Antônio Gonçalves da Silva, nasceu no ano de 1909, na Serra da Santana, zona rural do município de Assaré. Foi um compositor, poeta e cordelista cearense que retratou suas experiências e a de seu povo em seus versos, fazendo deles um terreno fértil para a exposição das circunstâncias vivenciadas pelo nordestino no período da seca. Patativa frequentou a escola por pouco tempo, contudo, levava consigo o dom nato de manifestar suas emoções por meio da escrita e assim refletir em seu fazer literário os âmbitos histórico, social e cultural do povo nordestino, em especial do cearense.

Sabemos que a Análise de Discurso estuda a Língua em movimento, buscando observar como historicamente os discursos são construídos ou retomados por seus enunciadores. Assim, segundo Orlandi (2009, p. 47), o indivíduo é assujeitado à sua língua a partir do momento em que a assume. Por conseguinte, percebemos nas músicas de Patativa do Assaré o quanto os seus conteúdos estão relacionados aos costumes, práticas religiosas, crenças e a seca.

355

Retratar a peleja do nordestino diante da seca foi um dos maiores feitos de Patativa do Assaré, que, como um pássaro, cantou e denunciou as situações e os conflitos sociais provocados por ela. Dentre eles está a migração do nordestino para o Sudeste e Norte à procura de um emprego. Entretanto, ao mesmo tempo em que buscava fugir da seca, tornava-se escravo. Mas a seca, segundo Silva (1985), se transformou em Seca d'Água. Está música retrata as enchentes que ocorreram no Nordeste em 1985. Se antes não havia água, em 1985 o Nordeste foi acometido por uma das maiores enchentes de sua história, logo notamos que os elementos linguísticos das composições de Patativa mantêm uma relação com a exterioridade.

Por descrever a história de seu povo, Patativa passou a ser visto como um poeta social. Em suma, lutou pelas Diretas Já, chegou a ser preso por denunciar a ausência de prefeito em sua cidade, mas nada o silenciou, nada o fez parar. Patativa acreditava que um poeta precisava sentir o sofrimento e torná-lo fonte de inspiração. Deste modo, utilizava seu fazer literário para denunciar os

descasos sociais de seu tempo. Perante batalhas recebeu título de *Doutor Honoris Causa*<sup>2</sup> por quatro universidades.

Como observar a relação entre o sujeito e seu tempo na perspectiva da Análise de Discurso? Com o objetivo de averiguar tal situação realizamos esta pesquisa correlacionando as composições de Patativa do Assaré, tendo como base a Teoria da Análise de Discurso referente ao *Ethos Discursivo* e à *Cena de Enunciação*, pois, segundo Maingueneau (1997), ambos não são observados separadamente.

O discurso necessita de espaços delimitados para acontecer. Tais espaços Maingueneau (1998, p. 117) denomina de cena de enunciação. Para tanto, a cena de enunciação se relaciona com três cenas: a englobante, a genérica e a específica. A primeira corresponde ao discurso utilizado por um determinado grupo e está situada em um tempo e espaço, possuindo um fim específico, já a segunda refere-se ao papel ocupado por cada enunciatário dentro da cena, enquanto que a terceira é a enunciação articulada pelos sujeitos que a colocam em movimento.

356

Outro ponto a ser observado nesta pesquisa é o *ethos*, que está relacionado à imagem que o enunciador transmite ao co-enunciador. Neste caso verificamos que na música de raiz o co-enunciador pode ativar seus conhecimentos prévios sobre esse gênero musical.

As composições de Patativa do Assaré são representações específicas das situações vivenciadas por ele e seu povo, refletindo seu ambiente social. Assim, concordando com Ferreira (2008),

Quanto às letras da música de raiz, elas se mantêm fiéis à cena genérica, ou seja, ao gênero ao qual pertence, tornando a cenografia previsível para o co-enunciador. As cenas enunciativas, portanto, encontram-se estabilizadas obedecendo às regras da cena genérica. (FERREIRA, 2008, p. 23).

Diante de tais perspectivas, o presente trabalho buscou analisar, à luz da Análise de Discurso, as músicas: *Seca d'água* (SILVA, 1985) e *Triste partida* (SILVA, 1950). Ressaltamos que quando referenciamos os trechos das composições de Patativa do Assaré, utilizamos Silva como referência, tendo em

---

<sup>2</sup>Doutor Honoris Causa título de honra atribuído por uma universidade a uma personalidade.

vista que é este é o sobrenome do poeta, e Patativa do Assaré era apenas seu pseudônimo.

## **TRISTE PARTIDA: MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS DO POVO NORDESTINO**

A música Triste Partida, de Patativa do Assaré, é organizada em 20 estrofes e 72 versos. Abordando a temática da seca, ele narra a espera do nordestino por períodos chuvosos que infelizmente não chegam; assim, o cearense deseja ir embora do Nordeste e reconstruir sua vida em outro estado. Entretanto, a viagem é longa e dolorosa e a felicidade se torna impossível.

No início da canção, percebemos a invocação do sagrado: “Meu Deus, que é de nós”. Tal ação remete à crença do homem nordestino em uma força superior. O enunciador chama a entidade divina como se a questionasse sobre o porquê da seca e espera que Deus resolva tal situação. Para tanto, constatamos o que Orlandi (2009, p. 30) afirma ser a produção de sentidos por meio da memória, onde o enunciador inclui o contexto sócio-histórico e ideológico em seu discurso, pois se parmos para fazer uma reflexão, lembraremos que, segundo a Bíblia, Deus é o criador de todas as coisas. Para o enunciador, Deus é o detentor de todo o poder, que pode interferir nas questões naturais; no caso, a seca.

357

Em seguida, cita os meses do ano e continua a clamar e a questionar, expondo sua situação para Deus e seu desespero diante da seca. Verificou-se isso na seguinte estrofe:

(1) [...] Setembro passou  
Oitubro e Novembro  
Já tamo em Dezembro  
Meu Deus, que é de nós?  
Assim fala o pobre do seco Nordeste  
[...]. (SILVA, 1950).

Nessa estrofe, Patativa assume a dor e o desespero do cearense, criando um vínculo com o co-enunciador, admitindo, portanto, uma semelhança entre eles; assim, temos o *ethos* discursivo. Diante de tanto sofrimento, Patativa identifica o nordestino como um pobre que vive em um seco Nordeste. As pistas linguísticas desse enunciado nos permitem detectar que existe um ambiente

seco, e que sua principal característica é ser o Nordeste. É como se o compositor quisesse afirmar que não há Nordeste sem seca.

A seca faz do agricultor cearense um meteorologista nato, que por meio de seu conhecimento busca detectar os períodos chuvosos. Assim, ele faz experiências, observa o comportamento dos animais, tudo isso à procura de um sinal que evidencie os períodos chuvosos e permita que ele organize sua vida, livre dos danos da seca. Logo, Folhes e Donald (2007) afirmam que:

No semi-árido cearense, o sertanejo luta para conviver com os obstáculos naturais, adaptando seus modos de vida às imposições de um meio ambiente extremamente hostil. Ele cria estratégias de sobrevivência apoiadas em conhecimentos empíricos acumulados ao longo de muitas gerações, e coloca a seca no centro de sua estratégia econômica e de vida, para, assim, minimizar o risco de perdas e de fracasso na produção dos meios de sobrevivência. (FOLHES EDONALD, 2007, p.20).

Em meio a suas superstições e crendices, o cearense vai além, ele vive à espera de uma intervenção divina, acredita em santos e aguarda o dia 12 de dezembro para fazer mais uma de suas experiências, fatos em que as pessoas irão se basear para identificar os períodos chuvosos. Desta vez a de Santa Luzia, que, segundo suas tradições, indicaria os meses mais chuvosos do ano. Verificamos isso em Silva (1950): “Atreze do mês ele fez a experiência”. Mas afinal, como fazer essa experiência?

No dia 12 de dezembro, em jejum, uma pessoa pegará três pedras de sal <sup>3</sup> (Cloreto de Sódio- fórmula química NaCl), que correspondem aos meses de janeiro, fevereiro e março; em seguida, as coloca em um determinado espaço ou superfície, posicionando-as da direita para a esquerda, de acordo com a disposição dos meses no calendário. No dia seguinte, a pessoa retornará ao local e observará as condições em que se encontram as pedras: caso a primeira pedra tenha passado do estado sólido para o líquido, é sinal de que há mais probabilidade de chuva no mês de janeiro, e assim sucessivamente; porém, se as pedras continuam da mesma forma, sem sofrer alterações, infelizmente não haverá chuva. E foi isso que Patativa do Assaré vivenciou e repassou para

---

<sup>3</sup>Segundo Folhes e Donald (2007, p.28) os números de pedras de sal utilizados na experiência podem variar.

osseus versos Silva (1950): “A treze do mês ele fez a experiência/Perdeu sua crença/Nas pedras de sá”.

Por conseguinte, percebe-se que a construção enunciativa induz o co-enunciador a acreditar que o homem cearense está decepcionado como resultado da experiência. Para tanto, Patativa consegue transportar seu co-enunciador por meio da memória discursiva, pois as situações relatadas são comuns no Nordeste brasileiro. Folhes e Donald (2007.) apontam a importância dessa experiência para o agricultor cearense:

E é exatamente com Santa Luzia que a experiência das pedras de sal está associada, a mais informada pelas pessoas nos municípios visitados. Contam os agricultores que esta experiência deve ser feita em jejum no dia 12 de Dezembro, ou seja, na véspera do dia santo. (FOLHES;DONALD, 2007, p. 28).

Nesta letra de música, o enunciador é alguém que observa o agricultor em suas experiências, o agricultor por meio delas busca identificar o período chuvoso, porém os resultados apontam apenas para a seca; assim, compete a ele, mesmo sofrendo, invocar a Deus e manter sua fé. Identificamos isso em Silva (1950): “Mas nota experiênciacom gosto se agarra/Pensando na barra/ Do alegre Natá”. Nesses versos, o enunciador demonstra que há outras esperanças: a chegada da Barra do Natal que indica um período chuvoso ou não, quando ela aparece indica chuva, caso contrário, seca. Percebemos que na estrofe seguinte Silva (1950) tem suas expectativas frustradas: “Rompeu-se o Natá/Porém barra não veio/O só bem vermeio/Nasceu, munto além”.

A partir das informações supracitadas observamos a cenografia, onde o nordestino, em especial o agricultor, é representado por Patativa do Assaré como um homem persistente e de muita fé, que acredita que a seca de sua região está associada a um castigo divino e não a correlaciona a fatores meteorológicos, sócio-econômicos, históricos e políticos. Assim, segue o nordestino, sem rumo, à espera de uma solução. Logo, tem sua imagem vinculada à seca, à derrota, ao sofrimento e à miséria. Em virtude disso, percebemos uma das principais características do discurso citada por Maingueneau (2015, p.27): o discurso só é discurso se for assumido por um sujeito.

Os meses passam e o agricultor nordestino continua à espera de evidências de chuva. Sua última esperança está em março, mês do padroeiro do Ceará, São José. Folhes e Donald (2007) afirmam que:

Praticamente todos os agricultores acreditam que se não chover até o dia 19 de março, dia de São José, padroeiro do Ceará, o plantio e, conseqüentemente, toda produção agrícola estará ameaçada. O dia de São José representa a última esperança de chuva para os agricultores que dependem dela para sobreviver. (FOLHES;DONALD 2007, p.28).

Tal circunstância rouba a única esperança que restava ao agricultor. Sem ter opção, resolve ir embora e levar consigo sua família para longe da seca. No trecho que segue constatamos isso:

(2) Agora pensando segui ôtra tria  
Chamando a famia  
Começa a dizê:  
Eu vendo mau burro, meu jegue e o cavalo  
Nós vamo a São Paulo  
Vivê ou morre. (SILVA, 1950).

Vender tudo e partir para São Paulo foi a única solução encontrada pelo agricultor. Nessa parte temos a evidência de um fato histórico que ocorreu em 1950: a industrialização do estado de São Paulo, que necessitava de mão de obra para impulsionar o desenvolvimento industrial. Logo, o nordestino vê nisso a oportunidade para melhorar de vida e poder proporcionar dignidade a sua família. Porém, acredita que ir para outro estado não significa que ele obterá êxito, mas está disposto a lutar por novos espaços e condições melhores de vida e retornar para o Nordeste, sua amada terra. Outro aspecto nos chamou a atenção: o nordestino acredita em destino, ou seja, que foi predestinado a algo. Tal ideia nos faz perceber a interdiscursividade entre o gênero musical e o discurso religioso na vida do agricultor, que, em todas as estrofes, invoca o nome de Deus, como podemos observar no exemplo que se segue:

(3) Nós vamo a São Paulo  
Que a coisa tá feia  
Por terras aleia  
Nós vamo vagá  
Se o nosso destino não fô tão mesquinho,  
Pro mêmo cantinho  
Nós torna a vortá. (SILVA, 1950).

A viagem proporciona momentos de dor ao nordestino, que, devido à seca, é obrigado a se despedir de sua terra, aliás, ele é expulso de sua terra natal por ela. Mas, antes, ele vende seus bens para um fazendeiro, que os compra por um preço insignificante. Assim, na seca, o único a se beneficiar são os latifundiários. Patativa do Assaré expõe isso em:

(4) E vende seu burro, jumento e o cavalo  
Inté mêrmo o galo  
Vendêro também  
Pois logo aparece  
Feliz fazendêro  
Por pôco dinhêro  
Lhe compra o que tem. (SILVA, 1950).

Dessa forma, segue o nordestino, triste, por ter que partir. Aos poucos, vai se afastando do seu lugar de origem com a família em um caminhão, rumo a São Paulo, e, despedindo-se, apenas diz : “Adeus, Ceará!” (SILVA, 1950). Na viagem, os filhos lembram do que foi deixado para trás e questionam o pai, que está aflito e preocupado, porém permanece calado a pensar. Nesse trecho, Patativa nos transporta por meio da memória discursiva para o ano de 1950, período de maior ascensão da indústria paulista. Foi assim que o nordestino associou a presença da indústria à possibilidade de trabalho e de melhorias de vida.

O nortista, maneira como Patativa do Assaré chama o nordestino, terá que enfrentar várias situações, entre elas as diferenças culturais, sociais e linguísticas. Chamamos a atenção para as diferenças linguísticas, pois a língua está relacionada ao local de origem do falante e é considerada um fator de distinção social entre os povos. Identificamos as diferenças entre a língua falada e escrita ao analisarmos a composição, e constatamos que as palavras foram escritas de acordo com a pronúncia do enunciador, rompendo com as imposições da gramática normativa.

Em São Paulo, o enunciador automaticamente muda de cena enunciativa (deslocando-se do Nordeste-Ceará para o Sudeste-São Paulo). Retomando seus objetivos, sai para procurar emprego, ou como Patativa afirma, patrão, porém, não se identifica com o ambiente e com as pessoas, sente-se desorientado. Diante disso clama por Deus. Ao conseguir emprego, o nortista vive em meio a outro dilema: agora não é a seca que o faz sofrer e sim o trabalho

escravo, que o impossibilita de voltar para sua terra. Percebemos também um diálogo com a sétima estrofe da canção em que Patativa expõe seu pensamento sobre o destino do nortista relacionando-o ao sofrimento. Tal situação é observada na seguinte estrofe:

(5) Trabaia dois anos, três ano e mais ano  
E sempre no prano  
De um dia inda vim  
Mas nunca ele pode, só veve devendo  
E assim vai sofrendo  
Tormento sem fim. (SILVA, A. 1950).

A partir dessas estrofes, Patativa do Assaré passa a narrar o sofrimento do nordestino em São Paulo. Lá, ele não tinha notícias de seus familiares e de sua terra, por isso vivia angustiado, pois sentia saudades e estava impossibilitado de voltar. Em meio a isso temos um ciclo: trabalhava para pagar o que devia ao patrão, porém, não consolidava a dívida e ficava “preso” a esta circunstância. Verificamos isso em Silva (1950): “Do mundo afastado/ Sofrendo desprezo/ Ali veve preso/ Devendo ao patrão”. Portanto, na estrofe seguinte, o nortista mostra-se arrependido por ter deixado sua terra:

(6) Distante da terra tão seca mas boa  
[...] Faz pena o nortista, tão forte, tão bravo  
Vivê como escravo  
Nas terras do su. (SILVA, 1950).

Ao analisarmos a canção *Triste Partida* (SILVA, 1950), notamos que o discurso do enunciador promovia uma identificação com o co-enunciador, seja pela caracterização das cenas ou pela manifestação da fala na escrita. Desse modo, a música *Triste Partida* apresenta como cena enunciativa englobante o discurso religioso, como cena genérica a canção de Patativa do Assaré e como cenografia a vivência do nordestino diante da seca.

## **O QUE É SECA D' ÁGUA?**

Nesta composição, Patativa do Assaré apresenta ao seu co-enunciador a Seca d'Água. O nome da canção a princípio nos provoca um questionamento, pois se há seca, é porque existe ausência de água. Assim, no título, Patativa utilizou uma figura de linguagem chamada antítese, ou seja, a oposição entre

duas ideias. Mas, afinal, o que é *Seca D'Água*? Esse termo foi utilizado por Patativa do Assaré para designar as enchentes que ocorreram no Nordeste no ano de 1985, que foram descritas no depoimento oral coletado por K. Silva (2006):

As cheias? Não se preocupe, eu vou contar tudim, certo? Porque a minha vida foi essa mesmo, todo tempo, ou era seca ou era cheia. E eu me alembro de tudo, viu. O negócio que eu custo a lembrar, mas quando eu me lembro, aí é história, viu!<sup>4</sup>.(SILVA,K., 2006, p. 19).

No ano de 1985, já não era a seca que perturbava a paz do nordestino e sim a enchente que, nos versos de Patativa do Assaré, transformou-se em *Seca D'Água*, (SILVA, 1985). Para o nordestino a natureza agora o castigava, se antes não chovia, agora a chuva não parava e destruía tanto quanto a seca. Assim, essa canção virou tema de uma campanha intitulada de Nordeste Já, feita por artistas, e tinha como objetivo angariar fundos por meio de venda de CDs para ajudar as vítimas da enchente. Percebemos que as cenas enunciativas estão de fato relacionadas às vivências do co-enunciador, possibilitando uma identificação entre as partes.

363

Na canção, Patativa do Assaré expõe o dilema do homem nordestino, que, segundo ele, é um ser sem sorte, pois as circunstâncias o acometem em demasia, ou há seca ou enchente, não existe uma zona intermediária. Tal situação é relatada na primeira estrofe de *Seca D'Água*:

(7) É triste para o Nordeste o que a natureza fez  
Mandou cinco anos de seca e uma chuva em cada mês  
E agora em 85 mandou tudo de uma vez  
A sorte do nordestino é mesmo de fazer dó  
Seca sem chuva é ruim  
Mas seca d'água é pior. (SILVA, 1985).

Por meio de sua arte Patativa registrou a história de seu povo e, por conseguinte, um fato meteorológico. Logo, vemos que essa música dialoga com fatos reais vivenciados por ele. Assim, segundo Maingueneau (2015, p. 26), o discurso assume seu caráter interativo, pois toda enunciação está vinculada a

---

<sup>4</sup>Francisco Luiz da Silva entrevistado por K. Silva (2006, p. 19) em 19 de Junho de 2014 na cidade de Jureminha, Jaguaruana - CE.

uma instância enunciativa. Para tanto, as enchentes ficaram registradas nas lembranças do nordestino.

Patativa segue retratando em seus versos as enchentes do Nordeste e identificando os estados que menos sofreram com elas, neste caso o Piauí e o Maranhão. Já os estados que, para Patativa do Assaré, estavam em situação de calamidade eram: Ceará, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. Desse modo, observamos isso em Silva (1985): Maranhão e Piauí estão sofrendo por lá/ Mas o maior sofrimento é nessas bandas de cá /Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba e Ceará.

Na pesquisa feita por K. Silva (2006), ele busca recuperar as memórias do povo cearense sobre as enchentes por meio de entrevistas. Tais informações assemelham-se às narrativas de Patativa do Assaré referentes à vivência do cearense diante das enchentes que o expulsaram de casa, assim como a seca. O depoimento de Francisco Luiz da Silva coletado por K. Silva (2006) nos relata essa situação:

Olha, eu morava ali, do canto daquela casa de taipa e a água começou chegar e eu me aguentando, me aguentando, me aguentado, até que pela madrugada ela chegou.[..]Dali pra cá veio uma correnteza que quando ela entrou dentro da minha casa, quando ela entrou, dava água aqui fora e dentro de casa ainda tava seco. Dentro de casa no seco e fora pra gente chegar no portão já dava quase aqui, ( Seu chico aponta para sua cintura, o que dá por volta de 1m de altura), um metro d'água. E as coisas quase tudo aqui. E aí, eu esperando por canoa, canoa, canoa. (SILVA, K., 2006, p.29).

364

A partir da análise, percebemos que Patativa do Assaré apresenta uma narrativa relacionada ao sofrimento diante das enchentes. Tal imagem possibilita que o co-enunciador possa se identificar ou não com o dito. Conseguimos ainda correlacionar a canção ao depoimento de uma pessoa que viveu durante aquele período. Para tanto, Patativa finaliza a canção fazendo um apelo aos governantes:

(8) Faz pena ver o lamento dos flagelados dali  
Seus doutores governantes da nossa grande nação  
O flagelo das enchentes é de cortar coração  
Muitas famílias vivendo sem lar, sem roupa, sem pão. (SILVA, 1985).

Nessa época, o governador do Ceará era o senhor Gonzaga Mota. Assim, Patativa invoca os governantes para solucionarem ou amenizarem os

danos provocados pelas enchentes, pois o povo sofre sem as condições mínimas de dignidade. Logo, o nordestino segue com seu dilema: ou se vive com a seca ou com a seca d'água.

Por fim, a música *Seca d' água* apresenta como cenas enunciativas: a cena genérica que corresponde ao gênero canção (músicas de Patativa do Assaré), e como cenografia as situações vivenciadas pelo nordestino no período das enchentes no ano de 1985. Assim, Patativa relaciona o ethos discursivo ao co-enunciador assemelhando suas vivências.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise supra, percebemos que Patativa do Assaré representa em suas canções *Seca d'água* (SILVA, 1985) e *Triste Partida* (SILVA, 1950), o sofrimento do homem nordestino, dando ênfase ao cearense, mostrando um dos principais males que atingem o nordeste, a seca, que em suas composições apresenta duas faces: a primeira está relacionada à ausência de água e a segunda às enchentes (*Seca d'água*). Tais disposições evidenciam como o cearense se comporta diante dessa situação.

365

A seca e as enchentes fazem do nordestino um nômade, pois ele precisa fugir de ambas à procura de um local para viver. Assim, o Nordeste não possui uma zona intermediária, pois, segundo Patativa do Assaré, a seca e a chuva ocorrem em demasias. Contudo, ele associa a seca a um castigo divino, já a enchente a um castigo imposto pela natureza.

Patativa expõe em seus versos que o agricultor nordestino busca por evidências que apontem para os períodos chuvosos. Logo, faz experiências, entre elas a de Santa Luzia, e espera ansioso pelo dia 19 de março, dia de São José, para averiguar se irá chover ou não, pois se chover neste dia, o inverno será bom; caso contrário, a seca permanecerá ao longo do ano.

Na música *Triste Partida*, o enunciador invoca o nome de Deus para solucionar as questões referentes à seca e a associa a um castigo divino. Já em *Seca D'Água* ele pede ajuda aos governantes. Diante dessas situações podemos concluir que a seca é um problema que será resolvido apenas por uma

entidade divina, enquanto as enchentes competem aos homens ajudar as pessoas que foram prejudicadas por ela.

Por conseguinte, percebemos que as músicas apresentam cenografias diferentes, pois em Triste Partida narra-se a vivência do cearense diante da seca, já em Seca D'Água a vivência do cearense nos períodos de enchentes, neste caso as do ano de 1985.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Língua, Linguagem e linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BÍBLIA**. Português. Bíblia Sagrada. Tradução Centro Católico. São Paulo: Ave Maria, 2009.
- CARVALHO, Gilberto de. **Patativa do Assaré**: Pássaro Liberto. Fortaleza: Museu do Ceará; Secretaria da Agricultura e Desporto do Ceará, 2002. 176p.
- FERREIRA, S. C. **Ethos discursivo e Cenas de enunciação em letras de música de raiz**. 2008, São Paulo. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- FOLHES, Marcelo Theophilo; DONALD, Nelson. Previsões Tradicionais de Tempo e clima no Ceará: o conhecimento popular à serviço da ciência. **Revista Sociedade & Natureza** (online), Vol.19, n.2, 2007, p.19-31.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015.
- NOZAKI, William Vella. Um Nordeste em São Paulo: trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista (1945-1966). **Revista Tempo.soc.**(online),v.21, n.2, p. 305-309. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v21n2/v21n2a15.pdf>>.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- PINHEIRO, Maria do Socorro. **A Criação Poética de Patativa do Assaré**. 2006, Fortaleza. Dissertação (Mestrado em literatura Brasileira) – Departamento de Literatura Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- SILVA, Antônio Gonçalves da. **Seca d'água**. 1985. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/nordeste-ja/1287804/>>. Acesso em: 05 jun. 2016.
- SILVA, Antônio Gonçalves da. **Triste Partida**. 1950. Disponível em: <<http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/gapa.htm#Atri>>. Acesso em: 05 jun. 2016.
- SILVA, Kamillo Karol Ribeiro e. **“Nos caminhos da memória, nas águas do Jaguaribe”**. Memórias das enchentes em Jaguaruana-CE (1960, 1974 e 1985) . 2006, Fortaleza. Dissertação (Mestrado em História Social) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2006.

## BREVE ANÁLISE SEMIÓTICA DE *ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA*, DE JOSÉ SARAMAGO

Raíne Simões Macedo<sup>1</sup>

Linguagem e Subjetividades

### RESUMO

Propõe-se analisar a obra *Ensaio sobre a cegueira* (2005), de José Saramago, de acordo com a teoria Semiótica Greimasiana, também conhecida como Semiótica da Narrativa ou Semiótica Discursiva. Caracterizada como uma “teoria da significação”, procura analisar o texto no seu aspecto interno e externo, níveis acima e abaixo dos signos com o intuito de observar como o contexto sócio-histórico influencia na construção da trama de sentidos da obra em estudo. Considerando que se trata de um estudo da linguagem e suas subjetividades, a metodologia utilizada para alcançar os objetivos desta pesquisa foi uma abordagem qualitativa, uma vez que aborda o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 1999). Além disso, tendo em vista que a teoria Semiótica Greimasiana foi utilizada para a análise da obra *Ensaio sobre a cegueira*, buscou-se empregar a concepção de texto ponderada por Greimas e Fontanille (1993). Para isso, foram feitos levantamento bibliográfico sobre a teoria em questão, bem como leituras e fichamentos da obra *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, além de estudos dos teóricos: Oliver (2013), Barros (2007), Fiorin (2014) e Greimas e Fontanille (1993).

**Palavras-chave:** Semiótica greimasiana. Linguagem. Subjetividade. *Ensaio sobre a cegueira*.

367

### INTRODUÇÃO

Para analisar a influência que o contexto sócio-histórico exerce na trama de sentidos da obra *Ensaio Sobre a Cegueira* (2005), de Saramago, a partir da Semiótica Greimasiana, é preciso antes entender com o que se ocupa a teoria em estudo. Segundo Barros (2007), o texto, concebido como uma unidade de sentido, rede de relações entre fatores internos e externos e ideologias<sup>2</sup>, é o objeto de estudo da semiótica, que além de observar e descrever o que o texto

<sup>1</sup> Graduanda da Universidade do Estado da Bahia. Euclides da Cunha-BA. E-mail: rainesmacedo@gmail.com.

<sup>2</sup> “[...] vale afirmar que uma ideologia, dependendo do nível das estruturas semióticas de superfície, pode definir-se como uma estrutura actancial que atualiza os valores que ele seleciona no interior dos sistemas axiológicos (de ordem virtual). [...] Em outras palavras, a ideologia é uma busca permanente dos valores, e a estrutura actancial que a informa deve ser considerada como recorrente em todo discurso ideológico” (GREIMAS e COURTÈS, 2008, p. 253, apud OLIVER, 2013, p. 20).

diz, também analisa a maneira como o texto faz para dizer o que diz. Desse modo, tem-se a concepção de texto como uma dualidade: objeto de significação, na qual o texto é analisado internamente; objeto de comunicação, estabelecendo uma análise mais profunda, devido aos fatores culturais, sociais e históricos que se interligam ao texto.

Ao analisar um texto é preciso observá-lo em seus níveis tanto abaixo quanto acima dos signos, traçando um percurso gerativo de sentido (OLIVER, 2013, p. 93), no qual se percorrem três etapas: a fundamental, a narrativa e a discursiva. Sempre partindo do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, onde cada nível terá dois componentes diferentes: uma sintaxe e uma semântica. A primeira etapa do percurso, o nível fundamental, trata-se da mais simples e abstrata, nela é apresentada uma ou mais oposições semânticas; a segunda etapa, a narrativa, é estruturada conforme o ponto de vista de um sujeito em busca de valores depositados em objetos; e a terceira, mais complexa e concreta, é a discursiva, em que se empregam os procedimentos de temporalização e figurativização.

368

No caso da obra *Ensaio sobre a cegueira* (2005), escrita por José Saramago (1922-2010) – humanista e escritor português, vencedor de vários prêmios literários como o Prêmio Camões (1995) e o Prêmio Nobel de Literatura (1998), revolucionário no que concerne à maneira de escrever por conta da liberdade no uso da pontuação e a utilização de uma linguagem mais próxima da oralidade – *o tema social passa a não estar atrelado somente ao contexto de Portugal, ganhando, assim, uma dimensão universal, pois Saramago aborda suas temáticas de modo ressimplicado e universalizado para que todos os seus leitores, portugueses ou não, possam extrair o máximo de suas leituras* (LOPES, 2010).

*Ensaio sobre a cegueira* (2005), portanto, se enquadra nas “narrativas acerca da irracionalidade de um mundo contemporâneo a serviço do mercado, do lucro e da competição a todo custo” (LOPES, 2010, p. 149). A alegoria da cegueira foi uma maneira inovadora de representar a situação a qual as pessoas se submetiam, isto é, Saramago, como todos os seus contemporâneos, não informa sobre a sociedade, ele a refaz à sua maneira. Ainda vale ressaltar que o modernismo não é um período que apenas causou mudanças na arte e nas

ciências, mas, sobretudo, na sociedade, porque vigorava a ideia da ausência de valores, do sentido para a vida, da razão (PAZ, 1984). Acerca da razão, inclusive, Lopes (2010, p. 149) traz um fragmento da fala de Saramago numa entrevista ao JL<sup>3</sup>, sobre a obra Ensaio sobre a cegueira: “Estamos cada vez mais cegos, porque cada vez menos queremos ver. No fundo, o que este livro quer dizer é, precisamente, que todos nós somos cegos da Razão”. Vê-se, por exemplo, que “a personagem designada por ‘a mulher do médico’ seja uma espécie de fio racional que atravessa toda a narrativa” (LOPES, 2010,p.154), em virtude de ser a única que não perde a visão.

Assim, cumpre-se neste artigo uma breve análise semiótica da obra como sendo uma das sessões de uma monografia, por isso é sucinta, sem muitos aprofundamentos em virtude do espaço, mas com o comprometimento da clareza das informações. Tendo em vista que o presente estudo diz respeito à linguagem e suas subjetividades, optou-se por utilizar uma metodologia de abordagem qualitativa, pelo motivo de que o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes são aqui abordados (MINAYO, 1999).

369

## **DETERMINANDO AS OPOSIÇÕES**

Como já foi pontuada, a análise semiótica de um texto é concebida num percurso gerativo de sentido constituído por três níveis. Analisar-se-á o primeiro nível, o fundamental, no qual “é preciso determinar a oposição ou oposições semânticas a partir das quais se constrói o sentido do texto” (OLIVER, 2013, p.97), isto é, a significação do texto é concebida como uma oposição semântica mínima, podendo ser apontadas como positivas ou eufóricas e negativas ou disfóricas.

A princípio, há na obra uma oposição entre visão e cegueira, pois a narrativa inicia-se com um primeiro caso de cegueira branca em meio ao trânsito, onde, de maneira inexplicável, um motorista perde a visão relatando que parecia ter mergulhado num mar de leite. Paulatinamente, outras personagens de diferentes classes sociais, gênero, cor, idade, tais como a mulher do primeiro

---

<sup>3</sup> Jornal de Londrina.

cego, a rapariga de óculos escuros, o médico, o menino estrábico, dentre outros<sup>4</sup> são acometidas pela mesma epidemia. No entanto, a mulher do médico é a única que permanece isenta da cegueira branca. *Diante deste caos, o governo decide isolar estes cegos em um manicômio sob condições subumanas e, mesmo assim, o surto não diminuiu, ficando cegos o mundo e o próprio governo, com exceção, reitera-se, da mulher do médico, que esconde o fato das demais personagens, menos do seu marido. Em meio a esta epidemia, a sociedade, a começar pelas personagens que ficaram no manicômio, aos poucos vão desfazendo-se gradualmente dos seus princípios, os valores sociais se deterioram, onde apenas um grupo com os mesmos ideais e liderado pela mulher do médico divide tudo, inclusive a alimentação e tentam tratar-se uns aos outros como humanos. Posteriormente, o manicômio é incendiado e, fora dele, a mulher do médico percebe que todo o mundo está cego. Desde então, todos, guiados pelo instinto de sobrevivência, passam a viver como nômades, alojando-se em abrigos, lojas ou casas desconhecidas. Ao fim, do mesmo modo que a cegueira chegou repentinamente, também se foi, inesperadamente, um de cada vez. Este é o nível mais concreto da percepção do sentido da obra.*

370

Num nível um pouco mais abstrato, percebe-se que, em síntese, a obra de Saramago é uma crítica aos valores sociais, ao passo que, ao escrevê-la, o autor induz o leitor a repensar seus valores e a fazer uma autoavaliação enquanto indivíduo constituinte de um meio social. Neste sentido, a obra de Saramago oferece seus olhos aos homens. Saramago (2005) também traz uma ideia um tanto paradoxal de cegueira, visto que é quando se encontram cegos que conseguem enxergar a realidade na qual já estavam se submetendo há muito tempo sem nada a fazer para modificá-la. É como se o autor quisesse mostrar que o manicômio onde as pessoas cegas viviam cada vez mais vítimas da degradante condição que lhe era imposta, era o mundo em que já viviam há muito tempo e da mesma maneira sem que percebessem. Isto é bastante perceptível no seguinte trecho da obra:

Por que foi que cegamos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem. (SARAMAGO, José. 2005, p.310).

---

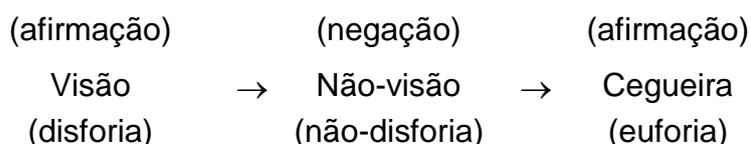
<sup>4</sup> É importante elucidar que Saramago distingue seus personagens pelas características, especificidades de cada um, pela profissão e não por seus respectivos nomes.

Num nível ainda mais abstrato, sabe-se que a “categoria tímica é a categoria primitiva que considera o ser vivo como um sistema de atrações e repulsões e assim, procura formular como todo ser vivo, em um dado contexto, sente-se e reage ao seu meio” (OLIVER, 2013, p.109). Assim sendo, temos em *Ensaio sobre a cegueira*, a seguinte categoria semântica fundamental:

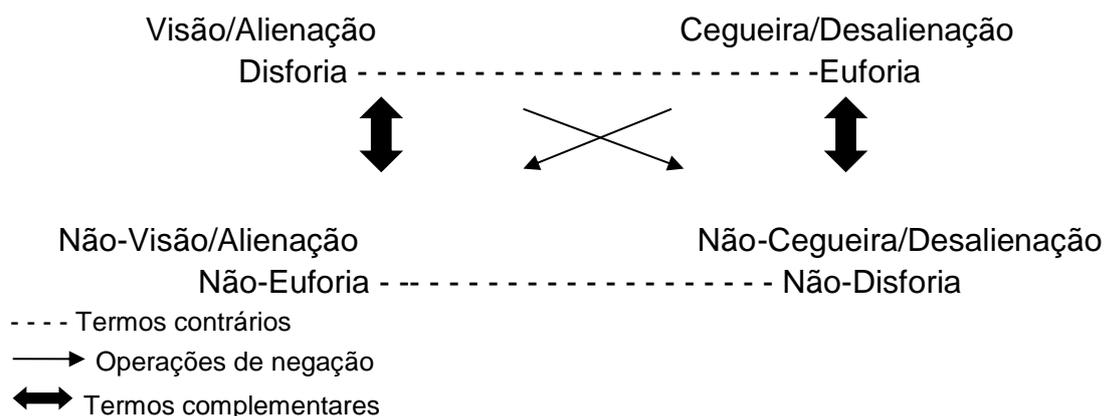
*Visão/alienação versus cegueira/desalienação*

Como já foi explicitada, a visão representa para o sujeito a sua alienação ao passo que, em oposição a esta visão, tem-se a cegueira tratada na obra como a desencadeadora da desalienação. Considerando que um alienado não reflete sobre suas ações e seu meio, antes vive de maneira cômoda, é possível perceber o estágio de cegueira como desencadeadora da desalienação, da reflexão sobre a própria prática e a transformação do seu ambiente de vida. Mas, vale salientar que Saramago (2005) mostra a insistência por parte de alguns cegos em viver corruptamente, assim como também mostra o anseio pela mudança por parte de outros, bem como a comodidade de terceiros. É por este motivo que não são todos os cegos que conseguem sair vivos do manicômio, assim como na sociedade real não são todas as pessoas que se percebem cegas e se permitem mudar a sua própria história.

Após determinar as categorias fundamentais, a semiótica propõe classificá-las axiologicamente como eufóricas ou atraentes e disfóricas ou repulsivas. Assim, o termo visão/alienação é tido como disfórico – termo negativo da categoria tímica – e o termo cegueira/desalienação como eufórico – termo positivo da categoria tímica. Em outras palavras, a visão/alienação é repulsiva, ao passo que a cegueira/desalienação é atraente. Portanto, segue o percurso entre os termos:



A teoria semiótica constitui-se, dessa maneira, privilegiando a relação entre elementos de oposição na qual o mundo passa a ser estruturado no formato de suas diferenças e oposições. A determinação destas oposições semânticas se estabelece a partir da necessidade de negação para que a significação suceda sem fracassos (GREIMAS e FONTANILLE, 1993), isto é, quando a visão é negada, reafirma-se a cegueira como a desencadeadora da desalienação. Conforme foi mostrado no percurso gerativo de sentido, as operações sintáticas fundamentais são de negação e asserção, sendo que a primeira determina termos contraditórios<sup>5</sup>, enquanto a asserção agrupa os termos estabelecidos no eixo dos contrários e dos subcontrários<sup>6</sup> (OLIVER, 2013, p 104). Desse modo, a análise do nível fundamental da obra pode ser visualizada no quadro semiótico abaixo:



Diante da trama da obra em estudo, é possível observar que por conta do paradoxo proposital de Saramago a obra passa a ser um texto euforizante porque o estado de relaxamento só ocorreu a partir do momento em que os cegos procuraram intervir em sua realidade e amenizar o caos.

## A HISTÓRIA DE SUJEITOS EM BUSCA DE VALORES

No nível das estruturas narrativas observa-se que as operações da sintaxe fundamental se transformam em valores, isto é, por meio da ação do

<sup>5</sup> “São contrários os termos que estão em relação de pressuposição recíproca” (FIORIN, 2014, p. 22)

<sup>6</sup> “Se se aplicar uma operação de negação a cada um dos contrários, obtêm-se dois contraditórios [...] os dois contraditórios [...] são contrários em si. Para distingui-los dos outros dois contrários [...] vamos chamá-los subcontrários” (FIORIN, 2014, p. 22).

sujeito, o estado de visão se transforma em estado de cegueira, bem como o estado de alienação em estado de desalienação. Trata-se, portanto, da história dos sujeitos que inserem valores nos objetos, movidos pelo desejo de transformação do mundo, dentro de uma narrativa que se desdobra entre distintos percursos como o da manipulação, da competência, da performance e da sanção (OLIVER, 2013). Em síntese, o que se procura fazer neste nível narrativo com a obra é “descrever o espetáculo, determinar seus participantes e o papel que representam na história simulada” (BARROS, 2007, p. 16). No caso da trama em estudo, as personagens vivem em conjunção com a visão e, portanto, com a alienação. A partir do momento em que se percebem cegas, investem no objeto-valor **cegueira** os valores da **desalienação**, da opinião própria, da liberdade, da insubmissão. Antes da cegueira, os sujeitos estavam em disjunção com estes valores.

Tendo em vista que as fases (manipulação, competência, performance e sanção) não ocorrem em todas as narrativas dentro de uma sequência canônica e que as sequências podem também suceder-se (FIORIN, 2014), percebe-se que pelo motivo da obra iniciar com uma “cegueira branca”, pode-se estabelecer que a mesma inicia-se com uma sanção, provocando outra possível sanção no final. Além disso, é sabido que a obra traz esta concepção de alienação através da interpretação e análise da mesma, pois o autor deixa isto de modo muito implícito. A partir daí, os sujeitos inserem valores nos objetos<sup>7</sup>, impulsionados pela vontade de transformar sua situação, constituindo a fase das manipulações a partir do ponto de vista de vários sujeitos.

No percurso da manipulação, “um sujeito age sobre o outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma coisa” (FIORIN, 2014. p.22), há, portanto, um contrato entre destinador e destinatário, além disso, as manipulações podem ocorrer através da tentação, intimidação, sedução e provocação. A tentação se dá quando o manipulador oferece uma recompensa ao manipulado em troca de algo; a intimidação se configura por meio de ameaças do manipulador ao manipulado caso este não cumpra o que lhe foi ordenado; a sedução ocorre quando o manipulador faz um juízo positivo acerca da competência do

---

<sup>7</sup> “Não se pode confundir sujeito com pessoa e objeto com coisa. Sujeito e objeto são papéis narrativos que pode ser representados num nível mais superficial por coisas, pessoas ou animais” (FIORIN, 2014, p. 29).

manipulado, seduzindo-o; a provocação se dá quando o manipulador exprime um juízo negativo sobre a competência do manipulado a fim dele cumprir o acordo. No caso da obra *Ensaio*, os quatro tipos de manipulação aparecem na trama em vários momentos até o final da obra, uma vez que se trata de uma longa narração<sup>8</sup>, envolvida por vários sujeitos com distintos interesses e performances, portanto, será apresentado um exemplo de cada modalidade.

Tem-se por sedução, quando a mulher do médico seduz o ladrão a acreditar que ela é cega após ele ter desconfiado o oposto, fazendo-o pensar que ele é digno de confiança mesmo sendo um ladrão (SARAMAGO, 2005, p.75-76); por tentação, quando o alimento é apresentado como meio de sobrevivência em troca das mulheres para abuso sexual (SARAMAGO, 2005, p.165); por provocação, quando uma das mulheres de uma camarata faz os homens perceberem a incoerência de seu próprio discurso ao querer submetê-las ao uso sexual dos cegos malvados em troca de comida para todos eles (SARAMAGO, 2005, p.166); por intimidação, quando a mulher do médico, após ter matado um dos chefes dos cegos malvados, ameaça matar também o cego das contas se caso as mulheres ainda fossem pedidas como forma de pagamento pela alimentação (SARAMAGO, 2005, p.187), uma ameaça bastante explícita no seguinte trecho: “Por cada dia que estivermos sem comer por vossa culpa, morrerá um dos que aqui se encontram, basta que ponham um pé fora desta porta” (SARAMAGO, 2005, p.188).

Vale salientar que a manipulação só acontece quando o sujeito manipulado aceita o contrato com o sujeito manipulador, porém, para que esta ação ocorra é necessário que o sujeito tenha a competência devida. É neste percurso da competência que “o sujeito que vai realizar a transformação central da narrativa é dotado de um saber e/ou poder fazer” (FIORIM, 2014, p.23), que pode ser doado ou não. Na obra em estudo, esta competência ocorre quando a mulher do médico, após matar o chefe dos cegos malvados com uma tesoura em sua garganta, concede este saber e *poder-fazer* às outras mulheres para conseguirem se libertar da violência sexual, cumprindo assim o momento da

---

<sup>8</sup> Cabe aqui diferenciar “narração” de “narratividade”, segundo Fiorin (2014, p. 27), a narratividade “é componente de todos os textos”, já a narração “concerne a uma determinada classe de textos”. Neste caso, a palavra “narração” inserida nesta análise, refere-se ao gênero textual narrativo romance.

transformação da narrativa, pois a partir deste episódio as mulheres, agora livres, junto com os cegos das outras camaratas passam a dominar o manicômio.

Chega-se então ao percurso da performance, ocorrendo a partir do momento em que o destinatário aceita o contrato do destinador-manipulador e passa a ser o sujeito que cumprirá o acordo, ou seja, é o processo de transformação de estados. Este momento é perceptível na obra quando a mulher do médico, por não estar cega, estabelece métodos para conseguir sair do manicômio com todos os outros cegos, com exceção dos cegos malvados (SARAMAGO, 2005, p.195-210), após ter incendiado o lugar. Ao chegar ao pátio, a mulher do médico notou que já não havia mais nenhum guarda e que, portanto, estavam livres todos os cegos, isto é, observa-se que neste momento os cegos entraram em conjunção com a liberdade.

Por fim, no percurso da sanção, momento do “encadeamento lógico de programas narrativos, um responsável pela sanção cognitiva (reconhecimento do “herói” e desmascaramento do “vilão”), e o outro responsável pela sanção pragmática (recompensa ou punição)” (OLIVER, 2013, p.127), alguns dos cegos do grupo da camarata da mulher do médico – o velho da venda preta, o médico, a rapariga dos óculos escuros, o menino estrábico, o motorista e a sua esposa – com o auxílio da mulher do médico encontram a casa do médico, se alimentam e tomam banho tentando entender o que de fato sucedeu a eles e ao mundo. Pouco tempo depois, voltaram a enxergar da mesma maneira inexplicável e repentina com que cegaram. Somente livres de toda alienação puderam concluir que vendo o mundo em suas cores reais ou apenas branco, estavam todos cegos de qualquer forma – “Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem” (SARAMAGO, 2005, p.310).

375

## **TEMAS E FIGURAS EM *ENSAIO***

“No nível narrativo há formas abstratas como, por exemplo, um sujeito entra em conjunção com a riqueza. No nível discursivo, as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhes dão concretude” (FIORIN, 2014, p.41), isto é, as oposições fundamentais que foram definidas no primeiro nível do percurso gerativo de sentido – visão/alienação *versus*

cegueira/desalienação – assumidas como valores narrativos, desenvolvem-se neste nível discursivo em temas<sup>9</sup> e se concretizam em figuras<sup>10</sup> sob o aspecto semântico.

Segundo Oliver (2013, p.100), neste último nível as estruturas narrativas “[...] devem ser analisadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção e pela comunicação do discurso, do texto-enunciado”. Assim, é perceptível que o autor, com o intuito de criar uma ilusão de verdade, narra a trama em terceira pessoa como um narrador heterodiegético,<sup>11</sup> configurando-se deste modo, um argumento de autoridade. Além disso, o espaço é o ‘aqui’ e o tempo é sempre o ‘agora’, pois “desta maneira fica encurtado o tempo narrativo” (LOPES, 2010, p.134).

Na obra em análise é possível identificar algumas leituras temáticas que fazem da trama um texto pluri-isotópico (várias temáticas):

- a) Alienação;
- b) Desalienação;
- c) Machismo;
- d) Sexualidade da mulher-objeto;
- e) Individualismo;
- f) Liberdade;
- g) Razão.

376

“As leituras temáticas abstratas são concretizadas pelos investimentos figurativos, caracterizados pela oposição de traços sensoriais, espaciais e temporais, que separam” (OLIVER, 2013, p.101) visão/alienação da cegueira/desalienação.

---

<sup>9</sup> Os esquemas narrativos podem ser revestidos com temas e produzir ou não um discurso não-figurativo, após de concretizá-los com as figuras (FIORIN, 2014).

<sup>10</sup> Existe uma oposição entre tema e figura que se refere à oposição entre o concreto e o abstrato. (FIORIN, 2014).

<sup>11</sup> “Sánchez Noriega identifica-o como a personagem que relata a história na qual não participa [...] é o narrador de outro nível face ao nível principal [...] Este tipo de narrador pode narrar a totalidade da história [...] também pode ser designado por narrador impessoal [...]” (CARDOSO, Luis Miguel. **A problemática do narrador**: da literatura ao cinema. Lumina - Juiz de Fora - Facom/UFJF - v.6, n.1/2, p. 59-60, jan./dez. 2003. ISSN 1516-0785.)

- a) A alienação pode ser observada na figura da visão, pois enquanto as pessoas viam o mundo em suas cores reais, não percebiam que estavam engodados pelo seu individualismo e competição, vivendo de maneira cega diante dos fatos que lhe sucediam na época, precisamente, no século XX, e diante da visão interior que é necessária ao homem para não se tornar desumano e irracional, é que se passa a enxergar o que de fato acontece na sociedade;
- b) A desalienação é figurativizada pela cegueira, paradoxalmente, pelo motivo de ser a partir dela que as pessoas se percebem num mundo injusto e individualista, baseado em ordens e isolamentos de casos considerados pelas autoridades como problemáticos, como é o caso do isolamento dos cegos num manicômio abandonado, das ordens do governo aos cegos, da falta de intervenção governamental diante das injustiças que ocorressem no manicômio, da alimentação precária que era dada aos mesmos, entre outros;
- c) O machismo pode ser notado nas figuras do motorista quando não quer deixar sua mulher ser usada como pagamento pela comida de sua própria camarata junto com as suas companheiras fazendo dela uma pessoa sem voz; dos cegos malvados ao exigir sexo como forma de pagamento;
- d) A sexualidade da mulher é tratada como objeto a partir da figura da própria mulher como sendo um objeto de satisfação sexual e de pagamento por alimentos e, de certa forma, de paz; além da rapariga de óculos escuros que sofreu abuso do ladrão, muitas outras mulheres se submetiam à satisfação sexual de seus companheiros de camarata;
- e) O individualismo é figurativizado pelo próprio governo que delimita distância entre ele e os suspeitos e contagiados sem intervir para que no manicômio não houvesse tantas atrocidades e injustiças. Além desta figura, tem-se a figura do ladrão do automóvel, que mesmo depois de presenciar o sofrimento do motorista que cegou não se sensibiliza e o rouba;
- f) A liberdade pode ser observada na figura da mulher do motorista que se recusa a obedecer ao seu marido quando este não permite que ela se junte às outras mulheres para ter relações sexuais com os outros cegos

em troca de alimento; da mulher do médico que mata o chefe dos cegos malvados resultando no fim da violência sexual das mulheres de todo o manicômio;

- g) A razão está figurativizada na mulher do médico, pois é a única que não perde a visão e que consegue, por isso, estabelecer medidas para que o ambiente se torne o menos desumano possível e para que saiam dali e, posteriormente, entendam o que houve e se posicionem a respeito disso. Ela passa a ser, portanto, a guia, os olhos dos cegos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração que a Semiótica Greimasiana fornece subsídios para uma análise mais profunda, porém, feita de maneira estrutural através de um percurso gerativo de sentido, sem se atentar somente para a ordem linguística do texto, mas ultrapassando a dimensão da frase ao conceber o texto como unidade de sentido, pôde-se observar que a obra *Ensaio sobre a cegueira* abarca estruturas fundamentais, as quais geraram o mínimo de sentido e que ao se converterem em estruturas narrativas tornaram-se um discurso que dialoga com outros discursos situados na sociedade e na história. Sendo assim, a obra em estudo é um texto pluri-isotópico, ou seja, por estar atrelado a fatores sociais, históricos, políticos e ideológicos, abarca várias temáticas como a alienação, a desalienação, o machismo, a sexualidade da mulher-objeto, o individualismo, a liberdade e a razão. Em outras palavras, ao analisar esta obra literária pela perspectiva da semiótica de Greimas, construíram-se os sentidos a partir do exame de seus procedimentos, dentre um jogo de intertextualidade da trama arquitetada por Saramago na sociedade e na história.

É válido elucidar que esta intertextualidade presente na obra se dá também pela subjetividade do discurso que já não é mais visto como homogêneo, mas heterogêneo, vinculado a tantos outros discursos. Além disso, apesar da obra ser narrada em terceira pessoa causando um efeito de objetividade, é possível observar no nível discursivo que há uma desembreagem enunciativa, pois se estabelece a proximidade do uso da primeira pessoa em passagens como “eu fiquei cego”, “não vejo nada” e a enunciação, fazendo com que o tempo seja sempre o “agora” e o espaço o “aqui”.

## REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Luis Miguel. A problemática do narrador: da literatura ao cinema. **Lumina**. Juiz de Fora: Facom/UFJF. v.6, n.1/2, p. 59-60, jan./dez. 2003. ISSN 1516-0785.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2007.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos da Análise do Discurso**. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das Paixões**. Ática, 1993.
- LOPES, João Marques. **Saramago**: biografia. São Paulo: Leya. 2010.
- OLIVER, Camila. **Chico Buarque**: O tempo, os temas e as figuras. Curitiba: Ática, 2013.
- PAZ, Octavio. A tradição da ruptura. In: **Os Filhos de Barros**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

## ENTRE O VALOR, O RISO E O ENUNCIADO: UMA ANÁLISE VALORATIVA DE PIADAS

Fernanda de Moura Ferreira<sup>1</sup>  
 Maria da Penha Casado Alves<sup>2</sup>

Linguagem e subjetividades

### RESUMO

Os enunciados que circulam em nossa sociedade, conforme postula Bakhtin e o círculo, apresentam em si avaliações sobre as mais diversas situações, sujeitos, vida e mundo, de modo que é por meio da análise e estudo do enunciado que se podem alcançar os diversos acentos de valor, sendo seu ponto de intersecção. Isto posto, é o enunciado o espaço em que se gestam, apresentam e disseminam as avaliações em embate presentes tanto nas práticas linguísticas quanto nas práticas sociais. Se todos os enunciados carregam consigo julgamentos os mais variados, com os textos de viés humorístico não poderia ser diferente. Sob tal perspectiva, a piada se apresenta como um campo fértil para a análise da disseminação e do entrecruzamento dos pontos de vista existentes em nossa sociedade, em virtude da especificidade do riso apresentar um tom positivo na atualidade e apaziguar as tensões nos embates valorativos. Assim, em consonância com o já exposto, este trabalho tem por objetivo analisar os acentos de valor presentes em piadas que circulam no meio social, atentando para o uso das diversas avaliações e dos estereótipos sociais. Para a realização desta pesquisa, utilizamo-nos do aporte teórico da Análise Dialógica dos Discursos (ADD) com foco principalmente nos conceitos de língua, riso (BAKHTIN, 2010; 1987) e axiologia (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010). A respeito do gênero piada, recorreremos às postulações teóricas pensadas por Ramos (2010). Este trabalho se enquadra na área de investigação da Linguística Aplicada em virtude de ser um estudo acerca das práticas de linguagem na sociedade e pela contribuição de diversas áreas do conhecimento. Esta pesquisa é qualitativa em função de trabalhar com a construção de sentidos a partir da análise de enunciados e ser recomendado para a área das Ciências Humanas.

**Palavras-chave:** Enunciado. Acentos de valor. Riso.

380

### INTRODUÇÃO

O julgamento e a exposição de avaliações acerca de pessoas, de coisas, de lugares e de acontecimentos diversos são expressões naturais do sujeito enquanto ser racional que analisa e tira conclusões sobre tudo o que lhe rodeia. A explicitação das avaliações que fazemos o tempo todo, seja de maneira consciente ou não, pode ocorrer de maneiras variadas, desde um gesto, uma

<sup>1</sup> Professora mestre efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail: fernanda.ferreira@ifrn.edu.br.

<sup>2</sup> Professora doutora associada do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: penhalves@msn.com.

forma de olhar, uma expressão facial às palavras que usamos, sendo essas a principal via de exposição dos nossos pontos de vista. Como todo enunciado é direcionado ao outro e compõe a ininterrupta corrente dialógica da linguagem, tudo que dizemos e falamos entra na cadeia enunciativa, dialoga com outros dizeres e carrega consigo toda sorte de posicionamentos sobre o herói do enunciado, tocando em outros enunciados já proferidos sobre o mesmo tema. Por isso, o enunciado é considerado uma arena de lutas entre diferentes pontos de vista que entram em embate. Pela mesma razão, torna-se campo fértil para a investigação dos valores que circulam socialmente.

Ademais, o social é o espaço no qual os sujeitos interagem e, portanto, entram em contato com as mais variadas avaliações sobre tudo, bem como são modelados por tal interação. Logo, o social serve de espaço para que os enunciados gestem, apresentem e disseminem os acentos de valor em embate presentes tanto nas práticas linguísticas quanto nas práticas sociais.

Apesar de todo enunciado ter em si o gérmen da avaliação, pois não há possibilidade de neutralidade, alguns gêneros discursivos demonstram de maneira mais explícita a valoração, como bem nos apresenta a piada. O fenômeno do riso presente em diversos gêneros – anedotas, piadas, charges, etc. – auxilia o aparecimento, de modo mais claro, de pontos de vista sobre temas diversos, fazendo com que valores velados venham à tona. Em virtude disso, escolhemos, enquanto empiria do nosso estudo, a piada e objetivamos analisar os acentos de valor nela presentes e que circulam no meio social, atentando para o uso das diversas avaliações e dos estereótipos sociais. Adotamos, enquanto referencial teórico, a Análise Dialógica dos Discursos (ADD) com foco, principalmente, nos conceitos de língua, de riso (BAKHTIN, 2010; 1987) e de axiologia (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010). A respeito do gênero piada, recorreremos às postulações teóricas pensadas por Ramos (2010). Em função de sua natureza de análise da linguagem no social, este trabalho se enquadra na área de investigação da Linguística Aplicada. A metodologia é qualitativa em função de trabalhar com a construção de sentidos a partir da análise de enunciados que circulam socialmente.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### *Algumas reflexões bakhtinianas*

A língua não é apenas um sistema formal de elementos, mas uma forma de se agir socialmente, construindo, moldando e sendo moldado pelo social. A língua, portanto, carrega consigo uma infinidade de avaliações sociais feitas pelos sujeitos, sendo por isso “ideologicamente saturada”, ou seja, repleta de avaliações, farta de índices de valor, cheia de posicionamentos dos mais diversos sobre os mais variados assuntos. Dessa maneira, a língua traz um aspecto valorativo intenso, tendo em vista ser a geradora e propagadora da diversidade de acentos de valor. Porém, é preciso refletir sobre a questão da axiologia e do valor.

A axiologia está ligada às diferentes visões de mundo que coabitam socialmente. Cada um de nós vê a realidade sob um aspecto particular e condicionado por crenças, por valores que dão um ângulo de visão do mundo. São os vários modos de se vislumbrar a realidade a nossa volta. Assim, sempre que nos munimos da palavra no ato interativo temos uma determinada intenção a qual será modelada por nossa visão de mundo, pelo valor que atribuímos aos fatos desse mundo, com o julgamento positivo ou negativo que fazemos sobre tudo. Esses pontos de vista estão em constante embate por meio da linguagem e assim temos a palavra como um fenômeno intencional e

382

[...] é preciso aprender a perceber o aspecto objetual, típico, característico não só dos atos, dos gestos e das diversas palavras e expressões, mas também dos pontos de vista, das visões e percepções do mundo que estão organicamente unidas à linguagem que as exprime. (BAKHTIN, 1987, p.165).

Assim, a axiologia é uma propriedade particularizadora do pensamento de Bakhtin em razão de toda a concepção de língua bakhtiniana ser baseada na questão intencional, pois

Se representarmos a intenção, isto é, a orientação sobre o objeto de tal discurso pela forma de um raio, então nós explicaremos o jogo vivo e inimitável de cores e luzes nas facetas da imagem que é construída por elas, devido à refração do 'discurso-raio' não no próprio objeto (como o jogo de imagem-tropo do discurso poético no sentido restrito na 'palavra isolada'), mas pela sua refração naquele meio de discursos alheios, de apreciações e de entonações através do qual passa o raio, dirigindo-se para o objeto. (BAKHTIN, 1987, p.87).

Conforme o exposto no fragmento acima, há relação entre ponto de vista, valor e intenção, haja vista o primeiro ser delineado pelo valor que o sujeito traz consigo e a intenção ser orientada por sua visão de mundo. Então, o ponto de vista que se lança sobre um objeto é direcionado para o social e é formado, exatamente, pelos valores originados no social nas diversas esferas de atividade humana. Assim, o ponto de vista está intimamente ligado à intencionalidade e esta é tão importante para a linguagem que Bakhtin nos afirma que

O discurso vive fora de si mesmo, na sua orientação viva sobre seu objeto: se nos desviarmos completamente desta orientação, então, sobrarão em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos, nem de sua posição social, nem de seu destino. Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado. (BAKHTIN, 1987, p.99).

383

O valor social dado a tudo o que nos rodeia, afinal, é próprio do ser humano o qual emite um parecer sobre tudo, pois, quando entra no horizonte social, responde-se aos diversos enunciados e para isso se molda uma avaliação, cuja construção é sócio-histórica na interação entre sujeitos socialmente organizados em uma determinada época. São os diferentes índices de valor que movimentam a vida da língua, sendo intrinsecamente social por sua gênese ser no seio da sociedade e sobre isso Volochinov/Bakhtin afirmam que

É por isso que todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p.46).

A partir do trecho acima, vemos que há uma tentativa de sobreposição de um índice frente aos outros, cada um buscando se sobressair sobre os outros e se colocar como verdade. Essa luta valorativa perpassa toda linguagem e a

torna o palco de diversas disputas ideológicas. São as diferenças valorativas sem tolerância e com forte aspiração à verdade que geram muitos conflitos pequenos e grandes em nossa sociedade. É preciso observar que cada índice assume-se como a verdade e, por isso, tenta sufocar o outro. É o que acontece nas esferas de legitimação centralizantes ao tentar anular ou rechaçar aquilo que não estiver em consonância com seu modo de ver o mundo. Portanto, os valores são sociais e individuais ao passo que são gestados no social e são escolhas particulares, embora essas, às vezes, sejam guiadas por questões externas que não a simples preferência do indivíduo – cultura, religião, família, etc. Em sintonia com o já falado, vê-se ainda no fragmento comentado a aproximação entre ideologia e axiologia, sendo em alguns momentos até mesmo equivalentes, visto que

O tema ideológico possui sempre um índice de valor social. Por certo, todos estes índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que, como sabemos, é toda ideologia. Aí eles tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. O índice de valor é por natureza interindividual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p.46).

384

Atentemos para o fato de que é no signo que há o entrecruzamento axiológico e por meio dele é que o valorativo chega a nossa consciência, tornando-se nosso. Todo signo apresenta o embate entre índices de valor e esta pluralidade é uma característica importante, tendo em vista que é o que faz do signo móvel e evolutivo. Assim “todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p.48).

O axiológico aparece no dialogismo, ou seja, na interação entre os enunciados produzidos, sendo por meio do enunciado o acesso aos índices de valor. Isso posto, é preciso voltar os olhos para o enunciado a fim de verificar tais índices, por ser ele o ponto de intersecção.

### *A piada: um enunciado concreto*

Piadas são enunciados que têm objetivos, esfera de circulação e público, como todo e qualquer enunciado. São de uso corrente no dia a dia e se configuram como um gênero primário em razão da complexidade não tão elevada e por circular na esfera do cotidiano. Por esse fato, a piada apresenta estilo despojado, variante linguística padrão não formal, de curta extensão e, via de regra, se enquadra na sequência narrativa. O projeto de dizer do gênero é, basicamente, levar o sujeito ouvinte/leitor ao riso, sendo utilizada em momentos de descontração para divertir. Além disso, as piadas pertencem à esfera do humor, a qual é marcada pelo signo do riso. Outra característica desse enunciado é ser visto enquanto um texto sem importância, o que faz dele um pouco mais livre de amarras sociais e cria uma zona de conforto e de confiança para diferentes sujeitos usarem o gênero para expressarem o que realmente gostariam sem sofrer severas sanções.

No entanto, existem algumas características nesse gênero que estão ligadas a sua construção. Uma das principais é o uso dos estereótipos sociais, largamente utilizados em tais textos. Tendo em vista sua extensão, a piada faz uso de estereótipos para não ter de construir personagens, isto é, para que não haja digressões ou informação redundante, comprometendo sua composição. Utilizam-se, então, os arquétipos já existentes no social. Assim, os estereótipos se tornam personagens prontos para a utilização e é de conhecimento do grande público, sendo também utilizado para facilitar a compreensão do sujeito leitor/ouvinte.

Por essa razão, as piadas são alvo também de muitas críticas, uma vez que, muitas vezes, os estereótipos sociais são ofensivos e discriminatórios, disseminando preconceitos, pois os acentos de valor presentes nesses modelos sociais nem sempre são positivos e nas piadas, em especial, há um uso massivo de acentos negativos: loira burra, velhos ranzinzas, homossexuais escandalosos, japoneses com o órgão sexual pequeno, dentre outros.

Além do estereótipo, outros elementos são utilizados tais como as estratégias de humor. Uma das principais é a quebra de expectativa em que as relações lógicas e narrativas conduzem a um determinado caminho, entretanto,

o texto é finalizado com algo inesperado. Tal estratégia prende a atenção do leitor/ouvinte e faz com que o riso surja, uma vez que há uma exigência de novidade na piada para que ela seja tida como realmente boa. Também há os trocadilhos que costumam gerar humor, remetendo a um contexto de ludicidade e “brincando” com a sonoridade das palavras, podendo aparecer apenas como brincadeiras com as palavras ou como uma forma de enganar o outro a partir da semelhança entre os sons. A adivinhação é outra alternativa bastante utilizada com o auxílio do inusitado.

Um traço interessante é ser um enunciado que se apresenta e se dissemina principalmente na modalidade oral, muito embora haja livros de piadas e sites exclusivos para a divulgação do gênero. Verificamos que esse gênero se apresenta como uma espécie de herança cultural, visto que as piadas são repassadas de geração em geração e não se tem registro de seus autores, aproximando-se nesse aspecto da lenda e do provérbio. Também é um texto que atrai a atenção de públicos de todas as idades, havendo festivais e competições entre piadistas. Ademais, a piada ainda se caracteriza por explicitar os acentos existentes e, em muitos casos, abafados em nossa sociedade.

386

## **ANÁLISE**

A piada é um gênero discursivo pertencente à esfera humorística e largamente difundido em nossa sociedade, principalmente em situações de informalidade. Além de ser conhecido pelo grande público, é um tipo de enunciado que busca gerar riso por meio de situações cômicas, em geral, exageradas, contudo, retrata a ideologia de uma sociedade por meio da exposição de acentos de valor sobre questões específicas. Exemplo disso são as piadas “temáticas”: crianças, homossexuais, portugueses, “cornos”, dentre tantas outras. A partir disso, observamos que há categorias de piada por tema e podemos vislumbrar tais “tipos” quando assistimos a shows de piadas, em que o artista pergunta ao público que tipo de piada deseja ou introduz o texto, categorizando-o como “piada de loira”, “piada de sogra”, entre outros.

Com base em uma observação, nos limites da forma composicional de um artigo, das piadas e suas categorias, percebemos que o discurso presente

nas piadas encontra eco na ideologia do cotidiano, isto é, a ideologia propagada pelas piadas, na realidade, pode ser reflexo da ideologia dominante em nossa sociedade. Ou seja, a piada pode não ser a causa dos preconceitos que carrega, porém o veículo disseminador linguisticamente. Levando em consideração que todo produto linguístico nasce socialmente e carrega consigo a subjetividade de seus sujeitos falantes, constituída por seus valores e avaliações sobre o mundo, a linguagem espelha a subjetividade de uma sociedade. Assim, por meio dos enunciados produzidos no meio social, percebemos um movimento duplo: identificação e disseminação. O primeiro está relacionado à aparição e à externalização das avaliações e o segundo, a sua propagação no meio social em que foram geradas. Gestação e alimento. Com a piada não poderia ser diferente ao passo que é linguagem, sendo reflexo e alimento da ideologia do cotidiano, a qual é seu berço.

A seguir, temos duas piadas retiradas do mesmo site ([www.piadas.com.br](http://www.piadas.com.br)), na mesma data (09/12/2015). O texto 1 é classificado como “piada de loira”, por ter como personagem principal uma mulher loira, enquanto o texto 2 é classificado como “piada de português”, por ter como personagem principal um português. Em conformidade com o exposto anteriormente, no site havia uma categorização das piadas. Além das duas já citadas, havia “piada de Joãozinho”, “piada de sogra”, “piada de gays” e outros tipos. Foram selecionadas apenas duas devido à extensão deste artigo. Iniciemos a análise:

387

#### Texto 1

##### *A loira e as sementes de maçã<sup>3</sup>*

*Um homem vende sementes de maçãs na rua. Uma loira chega e pergunta o que ele está fazendo.*

*- Estou vendendo sementes de maçã que fazem você ficar mais inteligente se comê-las.*

*- Sério? E elas realmente funcionam?*

*- Bem, a senhora pode comprar e ver por conta própria.*

---

<sup>3</sup>Disponível em: <<http://www.piadas.com.br/>>. Acesso em: 07/12/2015.

- *Tudo bem, me dê 5 sementes.*

- *Está aqui, são 10 reais.*

*A loira deu o dinheiro, comeu a semente e 2 minutos depois disse:*

- *Espere aí, por esse preço... Eu acho que poderia comprar mais de 10 maçãs e dentro delas conseguir mais sementes...*

- *Viu? Já está fazendo efeito.*

- *Nossa, é verdade moço!! Então me dá mais 5...*

O texto 1 pertence ao gênero piada e narra o episódio em que um homem vende sementes de maçã para uma loira, prometendo que ela ficaria mais inteligente. Verificamos que o enunciado em análise faz uso de um estereótipo largamente disseminado na sociedade: o da loira como uma mulher burra. Tal estereótipo foi gerado e é disseminado via enunciados em situações as mais variadas. Dessa forma, os diversos textos que veiculam esse discurso se incorporam à corrente dialógica enunciativa para o reforçar, apresentando-se a piada acima como mais um fio a compor essa imensa teia discursiva.

388

Carregando um julgamento acerca da loira e criando sobre ela uma imagem carimbada por um acento fortemente negativo – o da burrice -, o enunciado supracitado traz consigo a valoração ao passo que gera humor por meio da reiteração do estereótipo via a compra de mais cinco sementes por parte da moça. Entretanto, essa piada apresenta uma reviravolta e um retorno ao mesmo tempo ao momento que a loira percebe que com o dinheiro pago poderia ter mais sementes, fazendo o leitor imaginar que ela tivesse percebido que tinha sido enganada, porém há uma quebra de expectativa quando o vendedor mostra esse “flash de consciência” como prova da eficácia de seu produto e engana a moça pela segunda vez, a qual se convence de que as sementes realmente fizeram efeito, confirmando, assim, o discurso de que toda loira é burra. Sendo assim, há um rompimento na sequência esperada para piadas de loira e, ao mesmo tempo, uma confirmação delas.

Logo, a piada entra na corrente dialógica como mais um enunciado que apresenta a loira como temática, sendo mais um a atribuir um acento negativo sobre seu tema. Reforça-se, assim, o estereótipo em sintonia dialógica com muitas outras piadas e dizeres.

Passemos ao segundo texto.

*Texto 2*

*Piada do português brincando com o perigo<sup>4</sup>*

*Um assaltante aborda o Joaquim no meio da rua.*

*- Pare!!- grita o ladrão.*

*- Ímparem!- responde o português estendendo três dedos.*

*- Ô, portuga, eu estou roubando você! - fala o ladrão.*

*- Então não brinco mais contigo. Adeusinho!*

O texto 2 também é uma piada e narra o evento de um assalto frustrado a um português. Inicia com a abordagem de um assaltante a um português que não entende o acontecimento e interpreta a ação como uma brincadeira, deixando o assaltante confuso. Nesse enunciado, vislumbramos que há a utilização de um estereótipo: o do português como burro. Também vemos a utilização de um script de assalto em que um sujeito aborda outro para roubar seus pertences. Via de regra, o assaltante se apresenta de modo violento e o assaltado, assustado. No entanto, ocorre uma situação inusitada no texto dois, a postura do assaltado, a saber, o português, não é de nervosismo. Houve, pois, uma interpretação errada por parte do português que entendeu a palavra “Pare”, dita pelo assaltante, como “Par”, utilizada em uma brincadeira chama “Par ou ímpar” em que os jogadores apostam em um dos dois itens e lançam seus dedos para verificar a quantidade e chegar a um vencedor.

Analisando o cruzamento ocorrido entre o script do assalto e o script da brincadeira e considerando que cada sujeito interpretou o evento como algo diferente e agiu a partir disso, evidenciamos que houve uma divergência que alterou a postura de ambos. O ladrão assume uma postura de confusão devido à resposta do português, deixando de lado suas “regras de conduta” enquanto ladrão. O português assume postura de fuga ao momento que o ladrão explicita

---

<sup>4</sup>Disponível em: <<http://www.piadas.com.br/>>. Acesso em: 07/12/2015.

o que estava tentando fazer: um assalto, de modo a preservar seu contexto de brincadeira e fugir do que estava para acontecer.

A confusão do assaltante e a sagacidade do português é que geram o humor na piada e quebram com o estereótipo de que o português sempre é passado para trás pelo brasileiro. Contudo, verificamos um outro lado do estereótipo do português, o de que ele é burro, que é reforçado em razão dele não ter entendido que se tratava de um assalto e ter remetido a outra circunstância. Entretanto, o signo da burrice é subvertido por sua fuga do ladrão, não sendo, portanto, “tapeado” pelo outro, mas “passando a perna” nele e conseguindo se livrar do ocorrido.

Mediante o dito, verificamos uma reavaliação do acento empregado sobre o ladrão (como aquele que engana e usa de violência para conseguir o que é do outro) e do português (como aquele que sempre é enganado e pouco inteligente). O ladrão passa de enganador a enganado e o português de enganado para enganador. Assim, o ladrão permanece com sua valoração negativa, mas por outro motivo, e o português fica com valoração dupla: tanto negativa, por não ter entendido a circunstância inicialmente, quanto positiva, por ter sido mais inteligente que o ladrão e ter escapado de um assalto. A reavaliação de ambos os sujeitos é possível por meio das relações dialógicas estabelecidas entre os enunciados que apresentam o ladrão e o português enquanto seus heróis e a piada acima, entrando na cadeia dialógica a partir do contato mútuo.

390

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A valoração é uma questão linguística e social, em virtude de ser gestada, nascida e divulgada por meio do enunciado no seio da interação intersubjetiva. As diversas avaliações que circulam modelam, reiteram, refutam ou reformulam todo plano semiótico-ideológico superestrutural da sociedade. Todas as nuances existentes em tal circunstância são sentidas via enunciados. Com base nisso, é possível investigar os valores por meio do estudo do enunciado.

A piada foi o enunciado relativamente estável escolhido para o estudo dos valores por explicitar abertamente valores os mais diversos, sejam eles

positivos ou negativos. Em conformidade com a análise acima apresentada, as avaliações contam com estereótipos, discursos cristalizados sem aprofundamento acerca de seu herói, os quais são dois principalmente: loira e português (enquanto signos de pouca inteligência), cuja recorrência em piadas é constante, existindo, inclusive, categorias para ambos.

Concluimos que a piada se apresenta como espaço de abertura para a explicitação de valores camuflados em nossa sociedade com a ascensão do discurso do “politicamente correto” e dos enunciados que pregam respeito às diferenças e à tolerância. Tal embate enunciativo tem gerado um “recuo” de textos que disseminem discursos de ódio e discriminatórios devido às punições estabelecidas – criminalização do preconceito e prisão de quem comete injúria racial, por exemplo – e às recriminações de diversos segmentos da sociedade – ONG’s, por exemplo.

Então, a piada surge como um espelho dos acentos de valor, muitas vezes, velados, mas que ainda resistem em nosso meio.

391

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras**. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.

Realização



Apoio



## **FORMA(TA)ÇÃO DE PROFESSORES: INJUNÇÕES E RESISTÊNCIAS A PARTIR DO PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

Andreza Roberta Rocha<sup>1</sup>

Linguagem e Subjetividades

### **RESUMO**

É possível apreender indícios de alguma influência dos cursos de formação nas representações dos professores a respeito de si, como profissionais, e da realização do seu trabalho? Norteando-se por esta pergunta, o presente estudo toma como objeto a influência dos dizeres dos cursos de formação de professores nas representações dos professores a respeito de si e da realização do seu trabalho. Para tanto, analisa excertos retirados do material escrito produzido em função do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), cotejando-os com depoimentos de professores da escola básica a respeito de sua prática em sala de aula. O exame dos dados obtidos a partir dos depoimentos de cinco professores que participaram e/ou participam do curso de formação continuada que consiste em uma das iniciativas do referido Pacto foi realizado na perspectiva discursivo-desconstrutivista, sendo que os gestos interpretativos realizados assumiram a própria noção de desconstrução (DERRIDA, 1992) como referência para analisar os dizeres sobre os quais este estudo incide, buscando apreender os sentidos que deles emergem. Como resultados preliminares, verificou-se, em relação aos dizeres dos participantes, a tendência de afirmarem que a contribuição do curso foi nula. Em relação aos materiais escritos dirigidos aos professores, foi possível elencar uma série de injunções pelas quais se identifica uma tentativa de padronizar o modo de exercer a docência e de realizar o ensino de língua materna.

**Palavras-chave:** Subjetividade. Resistência. Formação de professores.

392

### **INTRODUÇÃO**

Com o intuito de tematizar as relações entre a linguagem e os processos que influenciam a subjetivação na contemporaneidade, este estudo tomou como objeto a influência dos dizeres dos cursos de formação de professores nas representações destes a respeito de si e da realização do seu trabalho. Para tanto, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) foi tomado como cenário para este estudo, no qual foram analisados excertos do material escrito publicado em função do referido Pacto e também alguns trechos dos

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Prefeitura Municipal de São Paulo. São Paulo - SP. E-mail: andrezarr4@gmail.com.

dizeres de participantes do curso de formação que consistiu em uma das iniciativas do Pnaic.

A seguir, apresentamos a perspectiva a partir da qual realizamos o presente estudo, a saber, a de uma análise do discurso que opera na perspectiva discursivo-desconstrutivista. Na sequência, contextualizamos o Pnaic para em seguida apresentarmos a análise de dados, às quais se sucedem as conclusões desta investigação.

### *Uma perspectiva discursivo-desconstrutivista*

Cumpre esclarecer que a investigação apresentada pretende incluir-se como estudo que, no campo da Linguística Aplicada, considera os estudos desenvolvidos por Foucault, Lacan e Derrida, mobilizando as contribuições desses estudiosos na tentativa de compreender os fenômenos que ocorrem a partir da linguagem, visando constituir-se como uma reflexão inspirada na perspectiva apresentada por Coracini (2007).

393

Deste modo, a investigação apresentada inspira-se no pensamento derridiano sobre desconstrução no que se refere à análise dos dados, mobiliza a noção de dispositivo para Foucault, no que se refere à influência dos dizeres apresentados em função do Pnaic, tendo em vista, ainda, as contribuições de Lacan sobre a constituição da identidade dos indivíduos.

Posto isso, apresentamos no que se segue o cenário escolhido para o presente estudo.

### *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC*

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) é uma iniciativa apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura como “um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Conforme consta no site do Ministério de Educação e Cultura – MEC. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 10/12/2015.

Iniciado em 2013, o Pacto no primeiro ano buscou incidir no ensino de língua materna, no ano seguinte, no de matemática e em 2015 no ensino de Natureza e Sociedade<sup>3</sup>, embasando suas ações em quatro eixos de atuação, quais sejam:

- (1) Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- (2) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoiopedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- (3) Avaliações sistemáticas; gestão, mobilização e controle social.<sup>4</sup>

Para a formação continuada, foram produzidos materiais escritos, *Cadernos de Formação*, sendo que no ano de 2013, foco deste estudo por haver tematizado especificamente questões ligadas ao ensino de língua materna, houve a distribuição de um conjunto de 12 volumes.

Uma vez apresentado o Pacto, cumpre esclarecer que, no intuito de responder à pergunta que mobilizou este estudo, também recorreremos ao exame dos dizeres de professores a respeito do Pnaic, de modo que o corpus desta investigação é composto por trechos selecionados das entrevistas realizadas com professores cursistas do Pnaic e pelo excerto a seguir, extraído do volume intitulado *Formação de Professores*.

394

**Quadro 1:** Excerto do Caderno de Formação -Formação de Professores (BRASIL, 2012, p.15-16)

#### **A constituição da identidade profissional**

O ser professor é uma expressão que diz respeito principalmente aos aspectos que se relacionam à pessoa que ensina: a história do professor, suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros, seus problemas: escolas com dificuldades diversas, formação inicial precária, salários baixos, entre outros.

Sabemos que existem outras profissões que também possuem as suas adversidades, porém a docência carrega uma grande carga social refletida em seu fazer cotidiano: a desvalorização profissional, concretizada não apenas nos aspectos econômicos mas na baixa valorização social, aliada às exigências cotidianas (por pais, coordenadores, diretores, mídia, sociedade em geral) relativas aos produtos de sua ação – as aprendizagens dos estudantes. Tudo isso conflui para a baixa auto-estima do professor.

<sup>3</sup>Eixo de aprendizagem que integra Ciências Naturais, Geografia e História.

<sup>4</sup>Ainda, conforme consta no site do Ministério de Educação e Cultura – MEC. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 10/12/2015.

Não podemos esquecer que o professor é, antes de tudo, uma pessoa que tem emoções, vivências e, sobretudo, experiências. No entanto, tais experiências nem sempre têm sido respeitadas e suas vivências, ao longo da história do Brasil, vêm sendo difundidas como sendo mal-sucedidas. São freqüentes e recorrentes as interpretações segundo as quais o fracasso escolar brasileiro é provocado pela baixa qualidade do trabalho do professor.

Aprender a ser professor inclui construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação. Na formação continuada, portanto, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social.

Olhar para o professor como sujeito individual, dentro da sua história, pode revelar as situações que facilitaram ou dificultaram a sua atuação profissional em algum momento de sua trajetória. Nesse sentido, é sempre importante proporcionar ao docente a oportunidade de revisitar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente. De acordo com Bosi (1994, p.55), “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. Desse modo, a utilização das experiências dos professores pode favorecer um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico.

Perrenoud (2002) acredita que o professor, por mais comprometido que seja com o seu trabalho, nem sempre tem energia para se observar caminhar. Muitas vezes, ele é guiado por ações irrefletidas, pelo próprio movimento do seu dia a dia, que o fazem agir impulsivamente dentro de uma rotina já estabelecida. Relembrar e refletir sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas.

Além de trazer à tona as experiências profissionais individuais, o exercício da memória em processos formativos favorece também a rememoração dos aspectos coletivos do vivido enriquecidos com experiências diferentes, relacionadas a um mesmo objeto, tema, situação ou prática (HALBAWACHS, 1994, p. 15-16).

395

## ANÁLISE DOS DADOS

O excerto anteriormente apresentado trata-se do terceiro item da subseção Princípios gerais da formação continuada, composta por seis subtítulos/itens<sup>5</sup>. A leitura do excerto, conforme se verá, permite compreendermos esse material como um dispositivo, no sentido foucaultiano, em relação à formação de professores, uma vez que colabora para o assujeitamento dos mesmos.

Vejam como isso ocorre, tomando, como ponto de partida, a seguinte passagem: “O ser professor é uma expressão que diz respeito principalmente aos aspectos que se relacionam à pessoa que ensina: a história do professor, suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros, seus problemas”.

---

<sup>5</sup>Os demais subtítulos/itens são: **A prática da reflexividade**; **A mobilização dos saberes docentes**; **A socialização**; **O engajamento**; e **A colaboração**.

Ao afirmar que os aspectos que caracterizam o professor estão relacionados à esfera da personalidade, os *Cadernos de Formação* favorecem que se compreenda o professor como indivíduo e não como membro de uma categoria profissional. Nesse sentido, destaca-se o modo de referenciar aqueles que exercem o magistério por uma expressão — “o ser professor” — e não por um substantivo, sendo que esta expressão possui, ainda, o efeito de ressonância com outra cristalizada — “ser humano” —, como se, em síntese, os *Cadernos de Formação* afirmassem que é necessário considerar que o professor também é um ser humano.

Tal ser humano é caracterizado por meio de vários elementos que compõem sua constituição: história, memória, engajamento, socialização e problemas, sendo que, de todos esses elementos, o último é o único a ser detalhado.

Representado inicialmente como alguém que se faz necessário lembrar que se trata de um ser humano e cujos problemas que afetam a vida profissional são detalhados, os *Cadernos de Formação* apresentam outro aspecto relacionado ao professor, qual seja, a falta de memória.

396

De fato, ao declarar que “é sempre importante proporcionar ao docente a oportunidade de revisitar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente”, os *Cadernos de Formação* trazem a ideia de que nunca ou raramente o movimento de revisita de suas experiências é feito pelo professor, ainda mais se considerarmos a seguinte passagem, contida no parágrafo que encerra o excerto: “o professor, por mais comprometido que seja com o seu trabalho, nem sempre tem energia para se observar caminhar”.

Detendo-nos no raciocínio apresentado no penúltimo parágrafo do texto — “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” — podemos compreender que o “ser professor” é, segundo os *Cadernos de Formação*, alguém que sugere a necessidade de:

- (1) Lembrarmos que é possuidor de uma parcela de humanidade.
- (2) Realizar um trabalho de (re)constituição de sua memória nos cursos de formação.

No que se refere ao trabalho a ser desenvolvido em relação à memória do professor, a citação de Bosi (1994) indicia que, para os *Cadernos de Formação*, existe a necessidade de que o professor se reconstrua, pois o trabalho de resgate de práticas defendido é expediente a partir do qual não se apresenta uma validação de experiências, mas sim, a negação delas, uma vez que as memórias resgatadas não são ligadas à ideia de aperfeiçoamento, mas sim à práticas “que precisam ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas.”

A necessidade colocada pelos *Cadernos de Formação* de que as memórias dos professores sejam acessadas para em seguida serem refutadas permitem que o excerto aqui analisado seja identificado como dispositivo que visa

[...] através de uma série de práticas de discursos, de saberes e de exercícios, à criação de corpos dóceis, mais livres, que assumem sua identidade e a sua 'liberdade' de sujeitos no próprio processo do seu assujeitamento. (AGAMBEM, 2009, p.46).

Em síntese, a leitura dos *Cadernos de Formação*, mais especificamente, do excerto cuja leitura apresentamos anteriormente, excerto este voltado aos orientadores dos cursos de formação, permite supormos que os momentos de formação estariam permeados por injunções no sentido de se considerar o professor mais como indivíduo do que como membro de uma categoria profissional; bem como alguém cujo trabalho suscita a necessidade de revisão e de reelaboração.

Faz-se necessário, neste momento, que antecede a apresentação e análise do segundo tipo de material que compôs o corpus deste estudo, situarmos o conceito de identificação aqui mobilizado, qual seja, aquele apresentado por Lacan (1998).

Ao considerarmos os dizeres apresentados nos *Cadernos de Formação* e os dizeres das participantes da pesquisa sobre a influência do Pnaic na compreensão delas a respeito de si, como profissionais, e de seu trabalho; entendemos que examinar as entrevistas tendo em consideração o referido material escrito se justifica porque as representações a respeito de si, a constituição da identidade dos indivíduos trata-se de um processo contínuo e perpassado por inúmeras influências; de modo que aquilo que cada participante

afirma a respeito de si é uma construção heterogênea, da qual participam, entre inúmeros fatores, também os dizeres dos cursos de formação do qual participam/participaram.

Com relação ao exame dos dizeres apresentados nas entrevistas, também é importante lembrarmos que a perspectiva aqui adotada, na qual consideramos o sujeito como aquele que implicou uma leitura dos dados que buscou desconstruir a narrativa das participantes, visando apreender os índices que possibilitariam reconhecer um entrelaçamento destes com os dizeres apresentados nos *Cadernos de Formação*.

Constituído na e pela falta, [...] constrói uma identidade que [que ele crê transparente], constrói sua morada para nela habitar, na ilusão de, assim, poder definir (identificar-se a si próprio), se encontrar com o outro (identificar-se ao outro), ao mesmo tempo semelhante e diferente. (CORACINI, 2007, p.51).

Conforme se verá, a análise indicou que, mais propriamente do que entrelaçamento, a relação que se pode estabelecer entre as injunções do Pnaic via *Cadernos de Formação* e os dizeres dos professores foi a de atravessamento.

398

Passemos, então, à apresentação da segunda parte do *corpus*, começando pelas pessoas que possibilitaram a constituição deste.

### *As participantes*

Foram entrevistadas cinco professoras da rede pública de ensino de São Paulo, que na época trabalhavam na mesma escola, situada na Zona Oeste. A todas as participantes foi feita a seguinte pergunta: “o que foi/o que tem sido o Pnaic para você e para o seu trabalho como professora?”, cuja resposta foi registrada em áudio e transcrita<sup>6</sup> para fins de análise.

Do total de 30 minutos, aproximadamente, de gravação, selecionamos dois trechos que, a nosso ver, indiciam relações entre as injunções colocadas pelo Pnaic e elementos que poderiam revelar a resistência da parte dos professores.

---

<sup>6</sup> A transcrição foi realizada conforme proposto por Andrade (2008) em sua tese de doutoramento, a saber: / (barra), indicando uma pausa breve; //, pausa mais longa, com mudança de assunto; [] indicando inserção de comentário ou esclarecimento da entrevistadora.

Cumpramos esclarecer que na tentativa de apreender as representações a respeito de si por parte dos professores em função da influência dos dizeres apresentados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os dizeres dos participantes desta pesquisa foram considerados em função do que Coracini (2007) apresenta sobre a constituição da identidade, a saber, algo que se trata como uma interpretação, mesmo uma ficção que se elabora a partir de narrativas do outro e do próprio indivíduo sobre ele mesmo,

da fé que ela é capaz de suscitar no outro e em mim mesma, do respeito ou submissão às leis, regras e normas de convívio social que internalizadas, me constituem e instituem minha pertença, que é mais ou menos política, mas sempre política, sempre resultante de um ato de poder... (CORACINI, 2007, p.51).

Nesse contexto, ainda nos valendo das contribuições da autora que, lembrando Foucault (1979), pontua que toda relação de poder traz consigo a resistência, consideramos que os dizeres das participantes desta pesquisa apresentam indícios de resistência aos dizeres apresentados em função do Pnaic.

399

#### Trecho 1

(...) Aqueles cadernos/ que **eu achava que todo mundo tinha que ter não só quem participasse no Pnaic/ achava que a prefeitura tinha que dar para todos/** porque são cadernos bons que tem atividades legais pra fazer com os alunos/ Agora esse ano foi que eu até desisti agora o professor assim/ **aquela do portfólio eles exigem tanto que a gente tem aula dá conta dos alunos não dá pra se fazer é uma exigência assim muito/**e como esse ano agora era o portfólio do como é que fala do computador? Tem gente que não sabe bem mexer no computador como ia fazer/ tinha que pedir pelo amor de Deus pros outros ajudarem?/ Porque eu tudo bem/ eu mexo alguma coisa no computador mas eu não iria saber fazer tudo isso que vocês fizeram /não iria saber/Eu achei muito legal/aqueles relatos de prática, nossa muito legal/aquilo lá deveria ter sido feito várias vezes.

[Relato de prática era o quê?]

Assim/ as atividades que eles mostravam pra gente e a gente podia aplicar com as crianças e elas falando como foram como que aconteceu.

[As colegas ou a formadora?]

As colegas/(com ênfase)/ As colegas /**Eu acho relato de prática muito legal muito bom porque a gente fala/ nossa/eu poderia ter feito daquele jeito acho que eu vou fazer aí você vai lá e faz e vê que dá.**

[E dentro da escola fazer Pnaic e não fazer Pnaic dá uma distinção na vida do professor?]

Não/não dá/fazer e não fazer minha filha/ é tudo a mesma coisa/  
**todos os cursos são todos iguais/ é muita conversação.** fala-se/  
fala-se/ fala-se// Mas a prática é diferente/a prática é você que faz

[A gente sozinho? Como assim?]

é você/ você/... Eu vejo eu/muitas coisas eu achava legal tal/ mas quando você vai aplicar com seus alunos não dá certo/ não dá certo/ não é tudo que dá certo/ **porque cada é um é cada um/mas o governo quer fazer isso porque isso é federal** o Pnaic/ eu achava que lá no norte é uma coisa no sul é outra não dá pra aplicar tudo igual pra todo mundo/ será que a criança lá norte aprende igual a daqui?//Por que esse ano a turma é diferente do ano passado/ esse ano eu tô até menos rígida porque eu sei que esses alunos// Eu não sei se eles são menores mas **a gente tem que ver o que que gosta/ não adianta você forçar.**” (ênfases nossas).

Ao contemplarmos os dizeres da Participante 1, tendo em consideração os fios que os ligam aos dizeres apresentados pelo Pnaic, dois elementos se destacam: a ideia de categoria profissional e a de atravessamento, compreendido neste estudo como um tipo de resistência às injunções do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

400

De fato, ao passo que o Pacto apresenta aos orientadores dos cursos de formação a proposta de considerar os professores enquanto indivíduos, quando à Participante 1 é dada a oportunidade de falar de si, seus dizeres apontam para um senso de coletividade, de pertencimento a uma categoria profissional: “(...) Aqueles cadernos/ que **eu achava que todo mundo tinha que ter não só quem participasse no Pnaic/ achava que a prefeitura tinha que dar para todos/** porque são cadernos bons que tem atividades legais pra fazer com os alunos/”.

No que se refere à ideia de atravessamento, o próprio Pnaic, na injunção de uma proposta de alfabetização que se quer nacional, é problematizado por P1: “Eu vejo eu/muitas coisas eu achava legal tal/ mas quando você vai aplicar com seus alunos não dá certo/ não dá certo/ não é tudo que dá certo/ **porque cada é um é cada um/mas o governo quer fazer isso porque isso é federal** o Pnaic/ **eu achava que lá no norte é uma coisa no sul é outra não dá pra aplicar tudo igual pra todo mundo será que a criança lá norte aprende igual a daqui?”.**

Finalmente, no que se refere à materialidade linguística propriamente dita, temos, de maneira oposta ao que é colocado nos *Cadernos de Formação*, um professor que “nem sempre tem energia para se observar caminhar”; uma profissional que se coloca como alguém que observa a si, aos outros e faz suas escolhas para além das expectativas/injunções que lhe são colocadas, se considerarmos que o posicionamento que P1 defende em relação aos alunos — “a gente tem que ver o que que gosta/ não adianta você forçar” —, também se aplica a ela própria, que declarou durante a entrevista que diante das exigências do curso de formação, mais especificamente a elaboração de um portfólio digital, preferiu desistir do curso.

Uma vez elencados os elementos referentes às relações que se estabelecem entre as injunções do Pnaic e os efeitos destas nos dizeres de P1 a respeito de si, quais sejam: a de uma profissional que tem um olhar para si mesma dentro de uma categoria; de alguém que questiona a ideia totalizante de uma alfabetização padronizada, num contexto tão diverso como o do nosso país e de quem se confere o direito de se negar a aderir o Pacto por motivos ligados a sua individualidade (P1 considera não possuir as habilidades suficientes para atender a uma das demandas do Pnaic, a elaboração do referido portfólio e, portanto, decidiu não fazer o curso); apresento a seguir o trecho selecionado da entrevista com outra participante, que designarei como P2.

401

#### Trecho 2

Então eu penso que o Pnaic ele é um projeto, ele é um programa muito legal ele tem uma boa intenção eu acho que ele faz de fato os professores refletirem /ele tem boa intenção/ eu acredito na boa intenção do programa **porém eu acho que existe um lado dele que é impensado que é o lado de que o professor de fundamental um ele é um professor alfabetizador do 1º ao 5º ano e esse professor que está com o primeiro ano com o segundo ou com o terceiro ele tem todo o direito de fazer o Pnaic de participar de aprender de discutir aí o ano seguinte ele não tem a possibilidade de pegar esse primeiro ao terceiro ano que é esse ciclo de alfabetização ele perde o direito de fazer o Pnaic foi o que aconteceu comigo/então eu deixei eu quebrei um aprendizado que eu estava inserida que foi o Pnaic de português tive que parar de fazer mesmo tendo interesse então eu acho que o programa ele tem que pensar no professor de ensino fundamental como um todo de professor alfabetizador isso não se quebra essa alfabetização não se quebra ninguém deixa de alfabetizar porque o aluno está no quarto ano isso não deixa de ser fundamental aprender discutir refletir não deixa de ser fundamental em todas as séries porém é quebrado no terceiro ano eu mesmo fiz em 2013 porque eu estava com segundo ano os dois anos seguintes eu já peguei quarto e quinto ano e eu já não pude mais fazer**

mesmo tendo interesse tendo vontade de aprender então eu achei cruel. (ênfase nossa).

Se a entrevista com P1 revelou indícios de um dizer que atravessa, problematiza a injunção colocada pelo Pnaic com relação a uma única proposta de alfabetização em um contexto marcado pela diversidade (de professores, de alunos, das particularidades de cada um e das diferentes localidades nas quais estão situados); os dizeres de P2 atravessam a proposta do Pnaic na medida em que a professora questiona o que é a idade certa para se alfabetizar e quem é o professor alfabetizador.

Considerar a entrevista com P2 chama a atenção para o modo como ela organizou sua fala, apontando, inicialmente os aspectos positivos do Pnaic, para, na sequência, em fluxo quase sem pausas, manifestar sua opinião/indignação em relação ao modo como o Pnaic se organiza: “eu acho que existe um lado dele que é impensado que é o lado de que o professor de fundamental um ele é um professor alfabetizador do 1º ao 5º ano e esse professor que está com o primeiro ano com o segundo ou com o terceiro ele tem todo o direito de fazer o Pnaic de participar de aprender de discutir aí o ano seguinte ele não tem a possibilidade de pegar esse primeiro ao terceiro ano que é esse ciclo de alfabetização ele perde o direito de fazer o Pnaic foi o que aconteceu comigo”.

402

Desse modo, podemos considerar que, à injunção do que é ser professor alfabetizador apresentada pelo Pnaic, P2 coloca uma objeção ao afirmar que alfabetizador não é apenas o profissional a quem o Pacto se dirige, mas sim, todo aquele que se envolve no trabalho de alfabetização, independentemente do ciclo de ensino em que atua: “o programa ele tem que pensar no professor de ensino fundamental como um todo de professor alfabetizador isso não se quebra essa alfabetização não se quebra ninguém deixa de alfabetizar porque o aluno está no quarto ano.”

Emerge, ainda, nos dizeres de P2 algo que também esteve presente nos dizeres de P1, a saber, a ideia de categoria profissional, pois, para ela é preciso pensar no professor fundamental “como um todo”, constatação que nos possibilita, apresentar as considerações finais a seguir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à influência dos cursos de formação nas representações dos professores a respeito de si, como profissionais, e da realização do seu trabalho, os dados analisados nesta investigação revelaram que os dizeres dos professores indiciam uma relação de resistência às injunções apresentadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, seja problematizando a viabilidade de se promover um modo único de alfabetização num contexto como o do nosso país, marcado pela diversidade; seja problematizando o que é ser alfabetizador e qual a idade certa para se alfabetizar.

Desse modo, a título de conclusão deste estudo, podemos elencar os sentidos que ele trouxe em relação à formação de professores: formatação e ação, uma vez que, face à tentativa de formatação/padronização em relação ao ensino de língua materna da parte das instâncias oficiais, os professores colocam-se com indivíduos dotados da capacidade de agir, no caso, resistindo às injunções que lhes são colocadas.

403

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEM, Giorgio. **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- ANDRADE, Eliane Righi de. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção de representações de língua e aprendizagem do aluno professor de língua inglesa**. 2008. 266f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos sobre a Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de Velhos**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Cadernos de Formação Secretaria de Educação Básica Brasília: MEC, SEB, 2012.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Identidade e o monolinguismo do outro. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.45-55.
- DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Tradução de Joaquim Costa, António M. Magalhães. Campinas, SP: Papyrus, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- LACAN, Jacques. **Le séminaire de Jaques Lacan. Livre IX. L'identification**. Publication hors commerce. Document interne à l'Association freudienne internationale et destiné à ses membres, 1998.

Realização



Apoio



## IDENTIFICAÇÕES DOS SUJEITOS DE ENSINO CONSTRUÍDAS NOS DISCURSOS DAS NOTÍCIAS<sup>1</sup>

Silvanya Suellem de Lima Romeu<sup>2</sup>

Linguagem e Subjetividades

### RESUMO

A proposta deste estudo parte do princípio de que a linguagem é constitutiva do sujeito. Heterogênea e multifacetada, ela é a mediação necessária entre o homem e a realidade social, o que possibilita diferentes maneiras de significar. Nos discursos midiáticos, a linguagem tem influência sobre o comportamento humano e o discurso transmitido por ela, carrega consigo valores que constituem parte da visão de mundo que ele faz circular. É na e pela linguagem que determinados valores são transmitidos e propagados pelo discurso. Nesse sentido, observamos a mídia como uma das maiores produtoras de identidades para os sujeitos sociais, mostrando-se como terreno fecundo para representar modelos sociais desses sujeitos. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar os discursos acerca dos sujeitos de ensino produzidos nas materialidades jornalísticas. Para isso, nos dispomos a analisar a produção e circulação dos efeitos de sentido, bem como as relações de poder e as vontades de verdade sobre a identificação dos sujeitos professor e aluno construídas no gênero notícia. Analisamos as materialidades que tratam dos sujeitos de ensino em sua relação com as temáticas de greve e de violência. Esses temas constituem uma rede discursiva que remete à desordem causada por professores e ao perigo de ser professor na atualidade. As notícias evidenciam os modos pelos quais os sujeitos de ensino se comportam, intensificando as identidades de vítima e de agressor, tanto para o aluno quanto para o professor. Nossas análises estão pautadas na perspectiva teórica dos Estudos Culturais e da Análise de Discurso de vertente francesa, na literatura de Stuart Hall (2006), Orlandi (2008, 2009), Fernandes (2008) e Gregolin (2006), principalmente, nos estudos foucaultianos (2004, 2009, 2010, 2011). Por este norte teórico, metodológico e analítico, esperamos contribuir com as discussões acerca dos estudos da linguagem e do campo dos estudos identitários.

**Palavras-chave:** Notícia. Discurso. Sentido. Identificação. Sujeitos de ensino.

### AS NOTÍCIAS

Compreendemos a mídia como espaço que produz e faz circular efeitos de sentidos na sociedade, sendo, portanto, um dos principais lugares de enunciação onde se constroem identidades sociais. Logo, a notícia, enquanto veículo da mídia, deve ser compreendida como prática discursiva que materializa

<sup>1</sup> O presente estudo é parte da Dissertação de Mestrado intitulada "Os sujeitos de ensino na página policial: uma análise das identificações dos sujeitos professor e aluno construídas no gênero notícia", Sob a orientação da Profa. Dra. Maria Angélica de Oliveira. Nele analisamos as identidades dos sujeitos professor e aluno produzidas discursivamente pelas notícias.

<sup>2</sup> Mestra pela Universidade Federal de Campina Grande. Professora de Português da Rede Pública Municipal de Caruaru - PE. Campina Grande-PB. E-mail: silvanya.suellem@hotmail.com

sentidos em suas formas enunciativas. Por ser legitimada na sociedade como veículo produtor e disseminador de enunciados “verdadeiros”, está autorizada a dizer sobre os sujeitos de ensino. Assim, através de seus discursos, a notícia exerce o poder de enunciar determinadas “vontades de verdade” sobre os sujeitos professor e aluno, de poder produzir saberes e de construir identidades para eles como efeitos do poder que exerce. Segundo Ramos e Lima (2011),

[...] a prática jornalística vai além do comercial e informacional, é um elemento que muitas vezes serve para formar a opinião do receptor. Ao relatar fatos relevantes socialmente, ela torna-se um meio em que o leitor pode confiar e ter como fonte de informação. (RAMOS; LIMA, 2011, p.3).

De acordo com essa citação, a notícia não é compreendida apenas como um produto comercial que vende informações, mas é pensada também como um produto que auxilia na formação de opinião dos seus leitores, graças a sua consolidação na sociedade como aquela que produz e difunde discursos postos como verdadeiros. Segundo Lage (1986), a notícia com sua linguagem referencial para se inocentar do que diz, dirige-se a um público vasto, heterogêneo, “como se falasse *naturalmente* (grifo do autor) dos fenômenos, sem nada ocultar, exagerar ou distorcer” (p.43) cumprindo a função de enunciar um discurso legítimo, impessoal e imparcial.

405

A função referencial na linguagem das notícias trabalha a tentativa de torná-la neutra, buscando eliminar o ponto de vista do enunciador, mas como “todo discurso é ideologicamente marcado” (ORLANDI, 2009, p.38), a notícia não fica de fora e constitui-se, portanto, um produto ideológico que reflete as características editoriais do veículo de informação, assim como marcas do ponto de vista do próprio jornalista redator. De acordo com Lage (1986, p.42), “as grandes e pequenas questões da ideologia estão presentes na linguagem jornalística, porque não se faz jornalismo fora da sociedade e do tempo histórico”. Assim, compreendemos que são as condições de produção que também constituem os discursos jornalísticos, sendo o sujeito discursivo (o enunciador jornalístico) indissociável de sua história e sociedade, por isso, arriscamos dizer que a notícia traz consigo traços da opinião do enunciador, pois, embora busque ser imparcial, estratégia que caracteriza o gênero, ela não alcança tal objetivo, uma vez que o leitor “consome a interpretação da realidade que lhe é oferecida” na notícia (LAGE, 1986, p.48).

Contudo, a imparcialidade não é mal intencionada, ou seja, trata-se de um procedimento que faz parte da regra da redação jornalística para que as notícias circulem como fatos puros, longe de uma informação enviesada, pois a “verdade” deve está de acordo entre o que está sendo narrado e o que de fato aconteceu e, para isso, o redator jornalístico faz citações em discursos diretos e indiretos escrevendo em terceira pessoa para manter a imparcialidade e impessoalidade que também caracterizam este gênero textual.

## **IDENTIDADE: MOMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO**

O conceito de identidade pode ser compreendido como a imagem que fazemos de nós mesmos e aquela que os outros fazem a nosso respeito. Assim, a identidade não é algo com a qual nós nascemos e sim algo que se constrói por intermédio da interação, na relação com o outro. Para melhor explicar o que se entende por identidade, buscamos auxílio nos Estudos Culturais, através do que diz Hall (2006, p.38-39),

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento (...). Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (grifo do autor). (...) Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduo, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.

Diante das afirmações do autor, a nosso ver, essa citação nos leva a refletir que a nossa identidade está sempre sendo construída e que somos produzidos em decorrência daquilo que os outros acreditam que nós somos. Todavia, a identidade não é um processo solitário, já que somos influenciados por outros sujeitos portadores de determinados valores e crenças que acabam por nos influenciar, de modo que faz com que a identidade seja uma construção social e também discursiva. Pois, “o sujeito vê-se no outro e pelo outro”, através dos discursos imbuídos de ideologia que o atravessa e o constitui sujeito, construindo, no seu imaginário, um modo verdadeiro de ser sujeito com o qual

se identifica, assumindo uma identidade como se fosse permanente (CORACINI, 2003, p. 249).

A esse respeito, Coracini (2007, p.17) reitera que

[...] a imagem que construímos de nós mesmos provém do(s) outro(s), cujo discurso nos perpassa e nos constitui em sujeitos, construindo, no nosso imaginário, a verdade sobre nós mesmos, verdade com a qual nos identificamos e que assumimos como se não fosse transitória, então, é possível afirmar com Foucault que o sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação.

Conforme atesta esta autora, podemos compreender que o sujeito não possui uma identidade fixa, mas sim fragmentada sendo construída em diferentes momentos de sua vida. Pensar uma identidade completa do sujeito é uma ilusão. A identidade do sujeito vai sendo construída em diferentes situações do cotidiano. Sempre que ele vai vivenciando novas circunstâncias, outras identidades vão surgindo. Há momentos em que ele assume a identidade ora de professor, ora de aluno, pai, filho, marido, entre tantas outras possíveis. Assim, sua identidade é formada e transformada permanentemente. Portanto, como não é algo finalizado, tampouco estável, está sempre em processo, sempre sendo deslocada, Isto é, configura-se em momentos de identificação do sujeito.

407

## **AS RELAÇÕES DE PODER E AS VONTADES DE VERDADE NAS NOTÍCIAS**

De acordo com Foucault (1995), não é o poder que constitui o tema geral de sua pesquisa, mas o sujeito. No entanto, a ausência do estudo sobre o poder implica o abandono de compreender o sujeito, pois os sujeitos são efeitos das relações de poder. Segundo o filósofo francês, o poder, normalmente, é pensado de forma negativa como sendo algo que só oprime, inibe, domina e humilha. No entanto, ao invés de concebê-lo como algo mau, numa concepção de poder que um exerce sobre o outro de forma unilateral, ele deve ser pensado enquanto relações de poder no sentido de conduzir o outro, uma vez que, em diferentes camadas sociais, nas diferentes relações humanas, sempre haverá situações, governadas pelas relações de poder, em que um tenta conduzir o outro. Segundo Foucault (2004), trata-se de “relações em que os sujeitos buscam conduzir a sua conduta e a do outro”, o que nos leva a afirmar que há relações de poder em

todas as relações entre sujeitos. Ressaltamos, portanto, que em quaisquer que sejam essas relações humanas, quer se trate de relações familiares, amorosas, escolares, ou de comunicação escrita, como fazemos agora, as relações de poder se fazem presentes. Os sujeitos e suas identidades emergem dessas relações. Para refletirmos a cerca das identidades construídas para os sujeitos de ensino, consideremos a sequência discursiva (SD) a seguir recortada de uma notícia sobre violência contra o professor.

SD1: O professor disse à polícia que estava tentando orientar o aluno sobre o estágio supervisionado, mas acabou sendo agredido com socos no rosto. Em seguida, o estudante ainda aplicou uma chave de braço e o derrubou no chão, sofrendo novos ferimentos<sup>3</sup>.

Nessa sequência discursiva, podemos observar a posição do enunciador: trata-se de um sujeito que põe em cena o perigo de ser professor na contemporaneidade. A notícia, através do enunciador, vale-se do dizer do professor à polícia para construir efeitos de sentido que determina a posição de vítima para o docente e de agressor para o estudante. A estratégia de narrar, a partir do relato da vítima à polícia, registrado em boletim de ocorrência, legitima a narração do enunciador posta como verdade. Como se vê, a notícia lança mão de um recurso que garante a defesa da vontade de verdade<sup>4</sup> que prega, a qual representa o ofício de mestre como profissão de risco.

O funcionamento discursivo materializado na notícia, representada na SD1, indica a subjetivação dos sujeitos professor e aluno por uma das técnicas de si estudadas por Foucault: o código moral, como conjunto de valores e regras, normalmente impostos aos indivíduos e aos grupos sociais por meio da família ou da escola, por exemplo. Nessa perspectiva, o comportamento de um e do outro é determinante para a construção de suas identificações no discurso exposto na notícia. O estudante, que parece não aceitar cumprir às regras determinadas pelo docente para o desenvolvimento do estágio supervisionado, viola o código moral, comportando-se de modo agressivo contra o professor. Ele

<sup>3</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com>. Acesso em: 26. Mar. 2011.

<sup>4</sup> Segundo Foucault (2011, p.12), cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela escolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. Para Gregolin (2006, p.98) "a verdade, portanto, é uma configuração histórica: não há uma verdade, mas uma vontade de verdade que se transforma de acordo com as contingências históricas".

se sente ameaçado pelo docente e, por isso, lhe agride, provocando vários ferimentos. Nesse contexto, o primeiro se constitui agressor e o outro, conseqüentemente, tem sua identidade confirmada pela notícia como vítima.

As notícias sobre violência, que constituem nosso arquivo de análise, em geral, materializam discursos que atestam que os motivos de agressões contra professores são banais. Na SD1, foi possível perceber que o aluno não estava de acordo com as orientações do professor e, por isso, o agrediu. Se, para a vítima, a razão da agressão pode parecer banal, para o agressor, o motivo que desencadeou a ocorrência se deu pelo fato de o professor parecer poder prejudicá-lo com as atividades de estágio. Nesse caso, o docente representaria um risco para o estudante que se defende atingindo violentamente o seu orientador. O mesmo ocorre em outra notícia, conforme podemos confirmar na próxima seqüência discursiva.

SD2: Estudante mata professor a facadas porque não gostou de uma nota baixa. (...) Kássio Vinícius Castro Gomes [professor], de 39 anos, era casado, pai de dois filhos e querido pelos estudantes.<sup>5</sup>

409

Como se vê, a notícia faz circular informações de mais um caso de violência contra o professor desencadeado por motivo banal. Desta vez, o motivo foi o aluno não ter ficado satisfeito com a nota que lhe foi atribuída pelo professor, razão que motivou um crime. Novamente, aparece na cena do discurso, o aluno violentando o “mártir” da educação. A narrativa se desenvolve a partir da prática de um crime contra um cidadão que era casado, pai de dois filhos e querido por todos na faculdade em que lecionava, exceto, pelo aluno que o violentou e provocou a sua morte.

Isso marca relações de poder entre os sujeitos de ensino, uma vez que estão sempre relacionadas à instância do saber. A nota, no espaço escolar, funciona como instrumento de poder e mecanismo de controle do sujeito. Nas mãos do professor, a nota pode ser usada para assegurar um saber, aos sujeitos que construíram um conhecimento, ou para punir os que não alcançaram o mínimo de conhecimento estabelecido pela regra de aprovação. Como mecanismo de controle do sujeito, representa o lugar daquele que desenvolveu

---

<sup>5</sup>Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornalhoje>>. Acesso em: 26 mar. 2011.

um aprendizado, alcançando um saber que os separa dos que pouco ou nada sabem, deixando à margem os indivíduos que não se adequaram ao padrão de pensamento e ação instituídos como normais pela sociedade da norma. Nesse contexto, a nota constitui-se como um mecanismo de exclusão dos sujeitos.

No âmbito dessas notícias analisadas, os professores, alicerçados por um saber institucional, exercem o “poder” de ensinar ao outro (SD1) e de avaliar e atribuir nota (SD2). O “poder” exercido pelos docentes levaram os estudantes a reagirem com práticas de violência contra seus mestres no ambiente de ensino. Sentindo-se ameaçado com as atividades do estágio e excluído com a nota baixa recebida do docente, os estudantes reagem violentamente com socos no rosto e com uma faca vitimizando o sujeito professor. Os estudantes, ao resistirem aos efeitos do poder constituem-se violentos, agressivos, cruéis e até assassino porque cometeu um ato desumano contra a vida de um sujeito do bem que faz falta à sociedade. Nesse sentido, os sujeitos são efeitos das relações de saber e poder.

Outro caso que foi notícia em todos os veículos de comunicação e alcançou grande repercussão na mídia, foi o caso da tragédia ocorrida na melhor escola pública de São Caetano do Sul, no Grande ABC, em São Paulo.

410

SD3: Um menino de dez anos, estudante do 4º ano do Ensino Fundamental, atirou em sua professora na tarde de ontem (22) e se matou em seguida, com um tiro na cabeça. <sup>6</sup>

O fato chamou a atenção de todos pelo contexto trágico da história. A violência foi cometida contra uma professora por uma criança de dez anos, bom aluno, tinha notas boas e bom comportamento. Tal acontecimento deixou a população perplexa com os efeitos da violência.

Considerando que há um saber sobre o aluno construído nas relações cotidianas de sala de aula, o professor é aquele que “conhece” seu aluno e por isso pode dizer sobre ele, conforme podemos observar a seguir na SD4. Além disso, vale ressaltar que alguns dizeres são mais valorizados que outros em virtude do lugar que ocupam os sujeitos do discurso.

---

<sup>6</sup>Disponível em: <http://diariodovale.uol.com.br>. Acesso em: 30. Out. 2011.

SD4: Segundo professores da escola de São Caetano, David era bom aluno e não tinha histórico de violência.<sup>7</sup>

SD5: O pai de uma aluna da turma de David afirmou que, na quarta-feira (21), o menino teria comentado com a colega que pretendia matar a professora e depois cometer suicídio. Porém, o secretário municipal de Segurança de São Carlos do Sul, Moacir Rodrigues, negou que David tenha feito qualquer ameaça ou comentado algo com colegas de classe.<sup>8</sup>

SD6: O namorado da professora baleada, Luiz Eduardo, afirmou que ela já havia reclamado sobre o comportamento violento de David junto à diretoria da escola municipal. Entretanto, a Prefeitura de São Caetano negou que a reclamação tenha ocorrido.<sup>9</sup>

Embora a notícia em análise apresente informações de que o namorado da professora baleada afirma que ela já havia reclamado sobre o comportamento violento da criança para a diretoria da escola, a prefeitura de São Caetano nega a ocorrência dessas reclamações e, os professores daquela instituição de ensino, afirmam que David era bom aluno. Também é negado pelo secretário municipal de segurança o relato de um pai de uma aluna sobre o menino ter feito qualquer ameaça à professora ou comentado algo com colegas de classe.

O poder opera por meio de discursos que veiculam e produzem verdades. Certos discursos, normalmente, são mais valorizados que outros, dependendo do lugar em que são produzidos e dos sujeitos que ocupam certas posições de acordo com o saber que possui. No caso em análise, o dizer do secretário municipal de Segurança Pública e dos professores daquela escola delega autoridade ao que é dito, graças à posição sujeito que eles ocupam no discurso, uma vez que os professores dizem a partir do lugar daqueles que portam um saber oficial sobre o comportamento do aluno e o secretário de segurança diz a partir do lugar de autoridade responsável pela segurança municipal. Logo, suas afirmações têm valor legítimo, isto é, maior credibilidade que as afirmações de outros como, por exemplo, as afirmações do namorado da vítima e do pai de uma colega que estudava na mesma turma do estudante que disparou contra a professora.

Pela construção discursiva, a notícia toma o fato como uma tragédia. O motivo da violência é desconhecido, pois ninguém entende o que levou David,

---

<sup>7</sup>Disponível em: <http://diariodovale.uol.com.br>. Acesso em: 30. Out. 2011.

<sup>8</sup>Disponível em: <http://diariodovale.uol.com.br>. Acesso em: 30. Out. 2011.

<sup>9</sup>Disponível em: <http://diariodovale.uol.com.br>. Acesso em: 30. Out. 2011.

de dez anos, que “era bom aluno e não tinha histórico de violência<sup>10</sup>” a disparar contra sua professora e, em seguida, cometer suicídio. Observamos que, em nenhum momento, o enunciador se refere ao aluno como agressor, conforme ocorreu nas outras notícias sobre violência, mas ele é sempre citado, na materialidade, pelos substantivos: *criança*, *menino* ou *garoto*, recuperando, a partir da memória discursiva, o efeito de sentido de ingenuidade e inocência sobre a infância. No entanto, embora a notícia não o trate como sujeito agressor, ele se constitui como tal, tendo em vista que, mesmo sendo uma criança, ele praticou um ato de violência contra sua professora vitimizando a mesma.

SD7: Quando os alunos entraram na sala, depois do intervalo, o menino pediu à professora Rosileide para ir ao banheiro. Ao retornar, da porta da sala, ele disparou contra ela, que estava de frente para o quadro. David saiu novamente da sala – onde estavam 25 alunos – sentou-se em uma escadaria e atirou contra a sua cabeça<sup>11</sup>.

Nessa sequência discursiva, é possível compreender como David é subjetivado bom aluno, visto pelo olhar do outro. O uso do substantivo “menino”, no enunciado da SD7, coloca o aluno na posição de sujeito determinado por processos de subjetivação, entre eles, os mecanismos disciplinares constituintes do poder disciplinar<sup>12</sup>. Na cena do discurso, é possível observar que, a professora tem lugar marcado, pois ela “estava de frente para o quadro”, destacando a divisão em classe, e que o menino pede permissão para ir ao banheiro, o que marca a sujeição do indivíduo moderno. Tudo isso caracteriza formas de disciplinarização na escola com a finalidade de produzir corpos dóceis e úteis. Pelo exposto, na notícia, compreendemos que o menino tinha bom comportamento, era disciplinado. Logo, enquanto produto da disciplina, ele é subjetivado pela notícia como “bom aluno”. Sua identidade é afetada pelas relações saber/poder e delineada como efeito da disciplina.

412

---

<sup>10</sup>Disponível em: <http://diariodovale.uol.com.br>. Acesso em: 30. Out. 2011

<sup>11</sup> Disponível em: <http://diariodovale.uol.com.br>. Acesso em 30. Out. 2011.

<sup>12</sup> Segundo Coracini (2003, p. 243-244), o poder disciplinar tem como objetivo [...] manter sob controle “a vida, as atividades, o trabalho, os prazeres e as infelicidades do indivíduo”(grifo da autora), com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas ciências sociais.

O indivíduo moderno, produto da disciplina, não é um elemento anônimo de uma massa amorfa, mas possui uma identidade da qual dependem as suas marcas mais profundas de utilidade e docilidade. Tais marcas são concretizadas a partir da particularização de cada indivíduo, realizada pela disciplina. (FONSECA, 2003, p.82).

Nesse sentido, compreendemos que, numa instituição da norma como a escola, os mecanismos disciplinares que envolvem uma aplicação do poder e do saber funcionam para ajustar os indivíduos e evitar a indisciplina com o objetivo de produzir corpos dóceis correspondentes a mentes dóceis, numa espécie de relação entre si. Na sequência discursiva em análise, a notícia movimenta efeitos de sentido que coloca o fato como uma tragédia, cujo motivo se desconhece. O sentido trágico se materializa quando a notícia deixa de tratar e apresentar o responsável pelo disparo com arma de fogo como um agressor e o apresenta como um menino (ainda criança), disciplinado, de bom comportamento. Desse modo, o sujeito aluno é subjetivado, pelo mecanismo disciplinar apresentado na notícia, como o bom aluno que protagonizou uma tragédia. Como os mecanismos disciplinares trabalham para produzir corpos dóceis, o caso noticiado figura como uma fatalidade, isentando o menino de culpa.

413

Assim, o poder da notícia é exercido pelas informações narradas, previamente apuradas, a partir de relatos de autoridade levados ao leitor como verdade. A notícia se coloca como a conhecedora das informações apuradas e descreve o fato na sua vontade de verdade mantendo o leitor informado sobre os últimos acontecimentos. Por esse raciocínio, é possível enxergarmos, no texto jornalístico, os mecanismos do governo de si pelo governo dos outros, os quais correspondem às técnicas do cuidado de si.

Na notícia sobre greve de professores, identificamos o grito de ordem dos professores como sendo uma técnica do “cuidado de si”<sup>13</sup>, a qual é utilizada, pela notícia, para informar o leitor sobre o protesto dos docentes, ocorrido na porta do auditório, dentro do Expominas, onde acontecia o 27º Congresso Mineiro de Municípios, o qual tinha, como destaque na agenda, o encontro dos presidentes: Dilma, Serra e Marina.

---

<sup>13</sup> A teoria do cuidado de si é apresentada por Foucault (2004) e compreendida como uma das técnicas de si, a qual diz respeito a todo processo que tem por objetivo moldar uma identidade, constituir o indivíduo em sujeito.

SD8: (...) professores estaduais fizeram uma manifestação na porta do auditório, dentro do Expominas. Eles gritavam palavras de ordem como “eu sou professor, com muito orgulho, pouco valor”.<sup>14</sup>

SD9: Com gritos de “1,2,3,4,5,1000, nós é que fazemos a história do Brasil” e “se o governo enrola, enrola, nós não voltamos para escola”, os professores impediram até mesmo a entrada de prefeitos que participam do congresso<sup>15</sup>.

As palavras de ordem proferidas pelos professores, no protesto da categoria, são utilizadas pelo enunciador para fundamentar a vontade de verdade que a notícia prega sobre os professores subjetivando-os como aqueles que protestam fazendo tumulto e causando desordem, impedindo a entrada de participantes do congresso, conforme é informado pelo enunciador na SD9. Nesse contexto, a notícia é materializada como conhecedora do comportamento da categoria docente e oferece ao leitor informações verossímeis sobre eles e sua conduta, sem deixar dúvida a respeito do meio pelo qual os professores realizaram o protesto, confirmando, assim, sua posição frente aos professores. Enquanto a notícia cuida de si, pela estratégia do discurso relatado, que legitima a narrativa representada no plano da verdade, ela também cuida do leitor, ao proporcionar-lhe uma leitura verossímil e ao mantê-lo informado sobre os acontecimentos mais recentes. Dito de outro modo, para dar credibilidade ao que defende e veicula, a notícia usa as palavras de ordem expressas pelos docentes representando o cuidar de si e, a partir daí, informa ao leitor sobre quem são os professores contemporâneos representando o cuidar do outro. Por essa estratégia, compreendemos a notícia como jogos de verdade, pois suas formulações “verdadeiras” buscam convencer sobre modos de conduta, enquanto proíbem determinados comportamentos, julgados reprováveis e imprimem o melhor modo de ser sujeito na sociedade atualmente.

As SDs 8 e 9 reproduzem um discurso que põe em cena o modo de conduta dos professores, enquanto constroem, para eles, o estereótipo de sujeito arruaceiro, desordeiro. Conforme podemos observar, o sujeito enunciador defende a posição de que os protestos de professores são causados por tumulto, arruaça, isto é, através da desordem de um lugar. Isso fica bastante evidente, principalmente, na SD9, quando narra que os professores, em um grande grupo, impedindo a entrada dos prefeitos que participam do congresso realizado pela

---

<sup>14</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com>. Acesso em: 01. Nov. 2011.

<sup>15</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com>. Acesso em: 01. Nov. 2011.

Associação Mineira de Municípios, em Belo Horizonte. Em contra partida, os professores se veem a si mesmos como sujeitos vangloriados, por serem professores e construírem a história do país e, ao mesmo tempo, se veem sem valor, por não terem seu trabalho reconhecido e devidamente valorizado, por isso, reivindicam por melhores salários. Para os docentes, o protesto caracteriza uma forma de resistência ao que os governantes propõem à classe, o que corresponde a um modo de lutar para reverter a atual situação de desvalorização do profissional da educação, diferentemente do que evidencia a notícia quando visualiza a greve de professores como desordem.

Na ordem do cotidiano, a greve é uma forma de o trabalhador, seja ele de qual categoria for, expressar sua insatisfação com o salário que recebe. Normalmente, a paralisação das atividades profissionais de uma classe ocorre para que os profissionais participem de assembleias, a fim de discutirem sobre salário e também sobre condições de trabalho. O objetivo da greve, para estar situada na ordem do cotidiano, deve ser o de paralisar o exercício de uma função para discutir em assembleia melhorias para uma categoria. Mas, se trabalhadores em greve tomam o rumo de paralisarem suas atividades para invadir espaços alheios e causar tumultos impedindo o direito de ir e vir de outros cidadãos, a greve pode ser considerada uma desordem, pois foge à ordem do cotidiano. A sequência discursiva a seguir ampara e legitima a conduta do professor em desordem, a qual defende o enunciador.

415

SD10: Mais cedo, cerca de 500 profissionais [da educação] invadiram o prédio da secretaria, no centro do Rio, e foram retirados do local pelo Batalhão de Choque da Polícia Militar. De acordo com o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação, os PMs chegaram a utilizar sprays de pimenta para reprimir os manifestantes.<sup>16</sup>

As notícias, normalmente, se posicionam da mesma forma quando veem os mestres em protestos. Mesmo quando o protesto não é somente da categoria docente, mas de todos os profissionais da educação, ainda assim, o sujeito professor continua sendo visualizado, na notícia, como aquele que apresenta um comportamento inadequado para um sujeito moralizante como ele, que é responsável pela educação. A prática de invadir um setor do governo caracteriza

---

<sup>16</sup>Disponível em <http://noticias.terra.com.br>. Disponível em: 21. Jul. 2011.

uma conduta reprovável e incomum ao sujeito professor no imaginário social, ameaçando a figura moralizante do educador, uma vez que ele deve servir de espelho moral para a sociedade. Desse modo, consideramos que o discurso da notícia movimenta sentidos que representam a identidade do professor na figura de uma coletividade que cometeu um ato ilegal, desobedecendo a um código moral, quando invade o prédio da secretaria.

Assim, a identidade do professor é construída por uma das técnicas de si. Ao desobedecer à lei que determina um comportamento contrário à ocupação que pertence a outrem, os profissionais da educação, entre eles, os professores, são tratados pela notícia como infratores, uma vez que foram punidos por autoridades policiais, com spray de pimenta para impedir a ocupação e manter a ordem no local.

Invadir o espaço alheio como fizeram os professores representados nas SDs 8, 9 e 10 denuncia um ato considerado impertinente ao sujeito professor. Como são os comportamentos moralizantes que devem prevalecer e circunscrever a figura docente, qualquer outra prática que represente possibilidade de ameaça ao comportamento considerado ideal e normal, ao educador, deve ser coibida. Portanto, comportar-se como um invasor ou desordeiro está fora da ordem de ser professor.

Além de arruaceiro, desordeiro, o sujeito professor é visto, nas notícias sobre greve, como um causador de prejuízos. Logo se constitui um agressor, quando paralisa suas atividades deixando os alunos sem aula, agredindo o seu direito de ter aula. Nesse sentido, o aluno se constitui vítima da greve causada por professores. Para produzir esse efeito de sentido, o enunciador adota o mecanismo de poder de referencialidade para subjetivar esses sujeitos de ensino, delineando identidades para eles.

SD11: Cerca de 350 mil alunos da rede estadual de ensino estão sem aulas em Alagoas por causa da greve de trabalhadores da educação.  
17

SD12: No maior complexo educacional da capital, o Centro de Pesquisas Aplicadas (Cepa), localizado no bairro de Farol, muitos alunos não tomaram conhecimento do movimento grevista e compareceram às escolas, mas tiveram de voltar mais cedo para casa.

---

<sup>17</sup>SD11: Cerca de 350 mil alunos da rede estadual de ensino estão sem aulas em Alagoas por causa da greve de trabalhadores da educação.

Outros ficaram, porque dependiam do transporte escolar para voltar para casa.<sup>18</sup>  
SD13: Pela aplicação do piso, professores fazem paralisação nacional.  
SD14: As prefeituras alegam que faltam recursos para pagar o que determina a lei.<sup>19</sup>

Pelo exposto, nessas sequências discursivas, o enunciador se vale de referencialidades como estratégia para expor os danos causados pelos professores com a greve, vitimizando os sujeitos alunos. Para alcançar esse efeito de sentido, o enunciador toma, como referência, o número 350 mil (SD11) para enfatizar a proporção do prejuízo; o maior complexo educacional da capital (SD12) para esboçar a gravidade e, a repercussão nacional (SD13), para relatar a dimensão do prejuízo causado pelos docentes com a greve. Na SD14, o enunciador toma a lei do piso como referente para subjetivar o professor como o que causa prejuízos aos cofres das prefeituras. O modo como a informação é estruturada pelo enunciador, nessa sequência discursiva, faz com que o valor do salário do professor pareça ser tão absurdo que as prefeituras não têm recurso suficiente para pagar as cifras determinadas pela lei. Na próxima sequência discursiva, é possível ver, na construção do enunciado, que o salário do professor representa um choque no orçamento público.

417

SD15: (...) o impacto estimado no valor do vencimento-base, de junho para julho, será de aproximadamente 9,2%. O salário base do docente de 16 horas semanais, por exemplo, passará de R\$ 765,66 (junho/11) para R\$ 836,10 (julho/11). Essas medidas beneficiarão cerca de R\$ 167 mil servidores da educação, entre ativos, inativos e pensionistas, e representarão um esforço orçamentário de R\$ 711 milhões em 2011.<sup>20</sup>

Da forma que o enunciado encontra-se estruturado, a notícia coloca o reajuste salarial dos professores como um benefício concedido à categoria, o qual compromete o orçamento público. Desse modo, a notícia deixa de informar ao leitor que os professores têm direito a um piso salarial, determinado por lei, para tratar o reajuste salarial da categoria como um benefício que representa um risco milionário ao orçamento do Rio de Janeiro em 2011.

Retomando a análise das SD11 – SD13, percebemos que, ao noticiar sobre a greve de professores, a notícia se posiciona como aquela que conhece

---

<sup>18</sup>Disponível em: <http://g1.globo.com>. Acesso em: 21. Jul. 2011.

<sup>19</sup>Disponível em: <http://noticias.terra.com.br>. Acesso em: 28. Ago. 2011.

<sup>20</sup>Disponível em: <http://noticia.terra.com.br>. Acesso em: 21. Jul. 2011.

os fatos e se dispõe a informar a população de leitores sobre quem são os sujeitos de ensino da atualidade, narrando situações que podem ser comparadas com atitudes de agressões, quando a greve fere um direito constitucional garantido a todos: crianças, jovens e adultos, que é o direito à educação pública de qualidade. Quando a notícia expõe, na mídia, que os professores deixaram 350 mil alunos sem aula em um estado, ela materializa o sentido de que o professor agride um direito do aluno, o direito de ter aula. Nesse contexto, o professor é subjetivado pela notícia como agressor e, em consequência, o aluno é subjetivado como vítima. São, pois, essas imagens antitéticas que protagonizam as cenas dos discursos das notícias que analisamos neste trabalho.

Assim, vale ressaltar, neste ponto à guisa de conclusão, que as identidades dos sujeitos de ensino são construídas na materialidade jornalística como fragmentadas, fato que, conforme discutimos, atende às proposições defendidas pelos Estudos Culturais. As identidades tanto do aluno quanto do professor se constituem como vítima ou agressor, dependendo do contexto e da temática em que se inscreve a notícia. Segundo Beloti (2011, p. 142), citando a perspectiva dos Estudos Culturais, “vivemos em um mundo ‘líquido’ e ‘fluido’, onde nada é constante e fixo, mas muda e se molda de acordo com cada contexto e situação”.

418

## REFERÊNCIAS

- BELOTI, A. **A Revista nova Escola e a construção de identidades do professor**. Maringá - PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. 2001. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/abeloti.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2012.
- CORACINI, M. J. R. F. sujeito, identidade e arquivo – entre a impossibilidade e a necessidade de dizer(-se). In: CORACINI, M. J.R.F. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 15-25.
- \_\_\_\_\_. Subjetividades do(a) professor(a) de Português. In: CORACINI, M.J.R.F (Org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Ed.UNICAMP, 2003. p.239-255.
- COSTA, Evaristo. **Estudante mata professor a facadas porque não gostou de uma nota baixa**. Jornal Hoje. São Paulo. 08 dez. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornalhoje>>. Acesso em: 26. mar. 2011.
- FONSECA, M. A da. O indivíduo moderno. In: \_\_\_\_\_. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003. p.73-100.
- FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2008.
- FOUCAULT, M. A Ética do cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: \_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (Ditos e escritos V) p. 165 – 287.

\_\_\_\_\_. O Sujeito e o Poder. In: DRAYFUS, Humbert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231 – 249.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 18.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos e duelos**. 2.ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

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

ISHIBASHI, Adriano. **RJ: secretário de educação se reúne com manifestantes**. Portal de notícias Terra, Rio de Janeiro. 12 jul. 2011. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br>>. Acesso em: 21. jul. 2011.

LAGE, N. **Linguagem jornalística**. 2.ed. São Paulo. Ática, 1986.

LIMA, Adriano. **Criança de 10 anos atira em professora e se mata em São Paulo**. Portal de notícias UOL. São Paulo. 23 out. 2011. Disponível em:<<http://diariodovale.uol.com.br>>. Acesso em: 30 out. 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8.ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PAES, Cintia; CRISTIN, Flávia. **Professores em greve fazem protesto antes de encontro de pré-candidatos**. Portal de notícias Globo. São Paulo. 06 mar. 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com>> Acesso em: 01. nov. 2011.

RAMOS, G.; LIMA, N. O discurso na notícia do jornal impresso e a seleção de informações: uma análise de um mesmo fato em dois jornais. INTERCON - Sociedade Brasileira de Estudos interdisciplinares da Comunicação. XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife, PE – 2 a 6 de setembro de 2011. p.1-9. Disponível em: <<http://intercon.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6>>. Acesso em: 7. fev. 2012.

RODRIGUES, Ricardo. **Greve afeta 350 mil alunos da rede estadual de Alagoas**. Portal de notícias Globo. São Paulo. 19 maio 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com>>. Acesso em: 21. Jul. 2011.

## LÍNGUA E CORPO: ENUNCIÇÃO E AFETIVIDADE

Renata T. Severo<sup>1</sup>

Linguagem e Subjetividades

### RESUMO

A reflexão que apresentamos aqui faz parte da nossa tese de doutorado (em produção). Nela, observamos a enunciação produzida por sujeitos definidos em sua relação com religiões afro-gaúchas (ORO, 2008). O que denominamos “enunciação do sagrado” diz respeito a uma enunciação que não se restringe à língua, mas que coloca em evidência outros sistemas semiológicos. Nesse artigo, justificaremos de forma sucinta nossa proposta de alargamento da ideia de enunciação — não apenas a língua transformada em discurso por meio de um locutor, mas uma integração de sistemas em prol da significação; abordaremos um sistema semiológico que consideramos imprescindível na enunciação do sagrado: o afetivo; e falaremos sobre voz, o elo entre língua e afetividade. É à significação que precisamos relacionar a linguagem para que possamos perceber que a enunciação não está restrita à língua. O querer significar a que corresponde o intentado é o que desencadeia a enunciação e coloca em movimento modos de significar que se complementam e se informam mutuamente, dos quais a língua é apenas o principal, não o único. Partimos dos textos de Émile Benveniste (2005; 2006; 2011; 2012) que dão corpo à teoria da enunciação e encontramos nos estudos de David Le Breton (1992; 1998; 2004; 2011) a reflexão que nos permite construir um arcabouço teórico que nos auxilia a compreender o que está para além da língua na enunciação do sagrado.

**Palavras-chave:** Enunciação. Linguagem/língua. Afetividade. Corpo. Religiões afro-gaúchas.

420

### INTRODUÇÃO

O trabalho que apresentamos aqui é um recorte da construção teórico-metodológica empreendida em nossa tese de doutorado, ainda em produção. O objeto de estudo da tese é a enunciação de sujeitos que se identificam como pessoas “de religião”<sup>2</sup>, a que chamamos **enunciação do sagrado**. Ao observarmos tais enunciações, ficou claro que o aparato teórico da teoria da enunciação, cujo foco é o humano na língua<sup>3</sup>, não daria conta de uma enunciação que extrapola a língua e se vale de outros sistemas semiológicos (BENVENISTE, 1969) para significar. Assim, foi necessário propor um

<sup>1</sup> Doutora do PPG- Estudos da Linguagem na UFRGS (Porto Alegre-RS); professora de línguas portuguesa e inglesa no IFRS – Campus Porto Alegre-RS. E-mail: renata.severo@poa.ifrs.edu.br.

<sup>2</sup> Maneira como os praticantes de religiões afro-brasileiras se auto denominam.

<sup>3</sup> A expressão benvenistiana é “o homem na língua”, por acreditarmos que continuarmos empregando tal expressão apenas contribui para o apagamento da mulher, optamos por adaptá-la para “o humano na língua”.

deslocamento da língua em prol da linguagem no papel central da noção de enunciação (SEVERO, 2013).

Língua e cultura são sistemas semiológicos que, relacionados à linguagem, significam conjuntamente (FLORES; SEVERO, 2015). Das muitas formas como a cultura produz significados, a afetividade (LE BRETON, 1998) é especialmente relevante no estudo da enunciação do sagrado por se manifestar no e pelo corpo de forma claramente observável. O papel da **voz** (CAVARERO, 2011; LE BRETON, 2011) nesse jogo significativo é duplamente importante uma vez que ela carrega sentidos da língua e da afetividade, representando o ponto onde os dois sistemas semiológicos se articulam.

Tomamos como base o Curso de linguística geral (CLG) e as noções de linguagem e de língua apresentadas ali. Enquanto a linguagem é uma faculdade humana, inclassificável e que percorre vários domínios, a língua é “um produto social da faculdade de linguagem” (SAUSSURE, 2004, p.17). Nessas páginas, o CLG apresenta a língua como uma das manifestações da linguagem, dentre as quais tem a primazia. Em seu artigo “Semiologia da língua”, Benveniste (1969) fala dos sistemas semiológicos e os contrapõe à língua, ressaltando seu caráter interpretante em relação aos outros sistemas. Conquanto a língua seja, claramente, a base do aparelho formal da enunciação, não podemos dizer que ela seja a única responsável pela veiculação de sentido na enunciação. Em outras palavras, se a enunciação não prescinde da língua, também não se pode supor que ela seja suficiente na troca simbólica enunciativa: não disputamos a primazia da língua frente a outros sistemas de significação, mas reivindicamos um lugar na enunciação para outros sistemas simbólicos como a cultura e a afetividade.

Se assim o fazemos é por acreditarmos que a afetividade é um sistema simbólico que também torna possível a comunicação humana. Ainda que a polissemia dos signos afetivos seja muito maior do que a da língua — a falta de um semiótico *per se* contribui para a dificuldade de uma univocidade — há uma troca de sentido possível por meio de gestos, expressões faciais e corporais que dizem respeito ao sistema afetivo de uma cultura.

Ao pensarmos em sistema afetivo, estamos pensando em corpo. Os signos do corpo obedecem ao sistema de valores simbólicos dinâmicos que é a

afetividade de um grupo social. Se a língua pertence ao domínio do logos, a afetividade e o corpo estabelecem relações que não passam necessariamente pelo filtro do cogito. O lugar onde esses dois universos se encontram é na voz: “A voz é invisível entre corpo e linguagem, parte do corpo na emissão da língua, imaterial e no entanto audível, ela é uma emanção do sopro, o entre-lugar do sentido e do som” (LE BRETON, 2011, p.13, tradução nossa). Ponto de encontro entre língua e afetividade, a voz é responsável por carregar a língua na oralidade, mas seu significado vai além do que ela diz e se realiza no como ela o faz. O significado desse como não está sob responsabilidade, ou poder, apenas de quem emite o sopro da voz, mas sim e sobretudo naquele que a escuta. A voz é relacional. Seus sentidos só existem na interação de um eu e um tu e na afetividade que eles possam compartilhar, em outras palavras, o sentido que nasce na voz pertence a um sistema semiológico além da língua — a afetividade.

## **AFETIVIDADE, CORPO E VOZ**

422

O corpo é o lugar das emoções. Os gestos, a expressão facial, a voz: os sentimentos e as emoções são expressos no e pelo corpo. Longe de serem respostas biológicas a estímulos externos, as emoções e sua expressão são índices de uma cultura afetiva aprendida socialmente. Gestos, modulações vocálicas e expressões faciais participam da interação e são significativos dentro do contexto cultural em que são produzidos. Os sujeitos adquirem por meio das interações sociais toda uma simbólica corporal que constitui uma espécie de inteligência do corpo: não é mais necessário calcular o quanto levantar as sobrancelhas para demonstrar surpresa do que quais palavras usar para expressar o mesmo sentimento. Assim como há uma língua materna, há um corpo materno capaz de sentir e expressar naturalmente as emoções e os sentimentos que fazem parte do sistema afetivo de determinado grupo social.

Nosso uso do corpo, a maneira como o ocupamos e movimentamos, é informado pela afetividade — esse sistema simbólico que nos envolve e que dá sentido às nossas interações. A simbólica corporal faz parte do nosso ser tanto quanto a língua. As adquirimos e somos constituídos por elas: “o homem emocionado não se interroga sobre sua emoção” (LE BRETON, 1998, p.36,

tradução nossa). Nos relacionamos com o mundo e com o outro por meio de signos faciais e corporais que são ao mesmo tempo nossos e partilhados com a nossa comunidade. É porque compartilhamos tais signos que podemos compreender as emoções alheias e termos nossas emoções compreendidas. Trava-se então uma comunicação que prescindem do verbal: “o homem não é jamais puramente uma expressão de seu *cogito*” (LE BRETON, 1998, p.34, tradução nossa).

Postulamos que a afetividade é um sistema semiológico cujo funcionamento e aprendizado são semelhantes aos da língua. Assim como a língua é um sistema simbólico, a afetividade também o é. Ambas são constituídas por valores que fazem sentido dentro de uma cultura e cuja compreensão só é possível quando se conhece o contexto cultural e discursivo em que se produzem.

No entanto, apesar de tantas semelhanças, há diferenças consideráveis entre esses sistemas. Nos parece que a principal diferença, da qual decorrem outras também significativas, é o fato de que a dupla articulação da língua em semiótico e semântico não encontra equivalente na simbólica corporal. Não há uma gramática ou uma *clef des gestes*, como diz Le Breton, ou seja: não há um semiótico<sup>4</sup> como o da língua. Ainda que se possa pensar em gestos ritualizados e em recorrência de expressões faciais e corporais, os signos do corpo são extremamente polissêmicos, muito mais do que os da língua, portanto as chances de mal entendidos é muito maior na comunicação corporal do que na verbal, principalmente se tomarmos os gestos ou as expressões fora de seu contexto de produção. Há, no entanto, claramente um semântico. Os movimentos significantes do corpo não são marcas naturais, mas traços de pertencimento cultural cujo emprego reforça a circulação de sentido. Seja por meio dos gestos mais ritualizados — como os de saudações e despedida, por exemplo — ou daqueles que acompanham ou substituem a comunicação verbal, os parceiros de uma interação atribuem mutuamente significado às expressões faciais e corporais produzindo “um tecido conjuntivo de sentido e de movimentos” (LE BRETON, 1998, p.88, tradução nossa).

---

<sup>4</sup> As noções de “semiótico” e de “semântico” a que nos referimos aqui são aquelas desenvolvidas por Benveniste nos artigos que compõem os Problemas de linguística geral I e II.

O ser humano experiencia o mundo a partir de seu corpo — por meio dos sentidos e dos sentimentos. Essa experiência recebe seu significado dentro da cultura em que esse corpo se insere e depende diretamente da ideia de corpo e de pessoa que essa sociedade sustenta: “As representações do corpo, e os saberes que as alcançam, são tributários de um estado social, de uma visão de mundo, e, no interior desta última, de uma definição de pessoa” (LE BRETON, 2013, p.18).

### *Significar entre língua e corpo: a voz*

Um corpo que fala está aí representado pela voz que dele emana, a parte mais suave deste corpo e a menos limitada, pois ela o ultrapassa, em sua dimensão acústica muito variável, permitindo todos os jogos. (ZUMTHOR, 2010, p.12).

Em sua obra “Vozes plurais – filosofia da expressão vocal” (2011), a filósofa italiana Adriana Cavarero prepara o terreno para sua argumentação com uma interessante análise do conto “Um rei à escuta”, de Ítalo Calvino. Há, no entanto, em sua análise, um comentário que gostaríamos de questionar: “(...) o rei-ouvido, ao contrário do que faz há séculos a filosofia, concentra-se no vocálico ignorando o semântico.” (CAVARERO, 2011, p. 17). Durante toda a obra, a autora opõe vocálico a semântico e voz a linguagem. É bastante claro que a distinção entre língua e linguagem não é considerada nesse texto, na maior parte das vezes em que a palavra “linguagem” é empregada, os contextos indicam que a filósofa refere-se à língua. Aparentemente, o semântico referido é o lugar do sentido da língua. Se no lugar de língua — o sistema de valores que possibilita a comunicação verbal —, estivéssemos falando de linguagem — algo mais amplo, a faculdade humana de simbolizar, nas palavras de Saussure (2004), que abriga todas as formas como produzimos sentido —, poderíamos pensar no vocálico como mais um dos lugares de produção de sentido de maneira que não poderíamos conceber um vocálico sem semântico, isto é, sem significados produzidos por ele. Dessa forma, se, por um lado, concordamos que voz e língua encontram-se em lugares diferentes da expressão do sentido, não podemos opor voz a língua menos ainda vocálico a semântico. Em outras palavras: não acreditamos que a voz não produza sentido independentemente da língua porque a voz faz parte da linguagem.

A diferença, muito cara a esse trabalho, entre língua e linguagem nos permite pensar, no mínimo, dois papéis para a voz. Temos a voz enquanto materialidade da língua na oralidade e temos a voz como corpo, a voz que produz sentido dentro de um outro sistema semiológico que não a língua, o sistema da afetividade.

Conquanto nosso trabalho centre-se na afetividade segundo definida por Le Breton, gostaríamos de fazer uma relação entre essa afetividade e a de que trata Herman Parret em “La voix et son temps” (2002). Para esse autor, todos os sentidos convergem a um núcleo comum, um nó, que é o corpo — “centro de coordenação de sensações” (PARRET, 2002, p.132, tradução nossa). Todos os sentidos afetam o corpo e criam uma afetividade. Ao mesmo tempo, o corpo não é apenas esse centro que recebe e processa todas as sensações, mas funciona como um grande órgão que as percebe e que percebe o mundo porque compartilha algo com ele: “A percepção é *Einfühlung*, simpatia com a carne do mundo, porque meu corpo é também talhado na tecitura do sensível.” (PARRET, 2002, p. 133, tradução nossa. Para Parret, todas as sensações remetem a um tocar primordial, sentir é tocar o real: “esse real é uma presença inesgotável que se deixa tocar, que se dá a tocar pelos nossos cinco sentidos. O tocante e o tocado, em sua reversibilidade radical, são o inter-corpo, a carne do mundo da qual é feita também a carne do nosso corpo-em-vida” (PARRET, 2002, p. 134, grifo do autor, tradução nossa). São os cinco sentidos que nos informam sobre o mundo e sobre nossa situação nele. É o que sentimos — vemos, ouvimos, cheiramos, saboreamos e tocamos — que constitui o que consideramos real. Essas percepções somam-se e alimentam-se mutuamente ao reunirem-se no núcleo perceptivo que é o nosso corpo.

Percebemos que a abordagem de Parret (2002) não se aprofunda em tentar descobrir o modo como construímos sentido a partir dessas percepções, a não ser de uma maneira poética: somos feitos da mesma matéria, da mesma carne do mundo. Talvez pensar a afetividade de que fala Le Breton, esse sistema simbólico que apreendemos e do qual fazemos parte como da cultura e da língua, seja uma maneira de procurarmos compreender qual é a matéria dessa carne de que somos feitos nós e o mundo. Nascemos e vivemos em uma cultura afetiva, a nossa socialização é desde sempre informada por emoções e

sentimentos que nosso grupo social compartilha. Os valores atribuídos ao que se sente e as maneiras adequadas de se expressar o que se sente nos são ensinadas, ratificadas e também retificadas durante toda a nossa vida em sociedade. Somos parte do sistema afetivo em que vivemos, o alimentamos e ressignificamos sem nunca deixarmos de estar envolvidos por ele de alguma forma — seja para segui-lo ou para questioná-lo. Talvez não seja absurdo dizer que esse sistema simbólico de emoções e sentimentos seja a carne de que é feito o mundo e nós mesmos a que se referia Parret.

Embora feitos da mesma matéria, cada um de nós é único, percebe o mundo e é percebido de forma única. Aqui talvez seja interessante voltarmos à obra de Cavarero, não à questão do vocábulo e do semântico, mas ao ponto principal de sua obra: “a unicidade de todo ser humano assim como ela é manifestada pela unicidade da voz” (CAVARERO, 2011, p.16). Cavarero enfatiza o papel da voz enquanto índice da unicidade de cada ser humano: não há duas vozes iguais, assim como não há duas pessoas iguais. O fato de que cada voz é única nos leva a pensar na voz como índice da subjetividade: cada eu diz “eu” com uma voz que só a esse eu pertence, trata-se de uma afirmação radical da singularidade do sujeito.

Embora única, a voz é também intersubjetiva porque é relacional: a voz pressupõe um ouvido que a perceba e atribua significado a ela. A relação voz-audição é também intersubjetiva porque, da mesma forma como a relação eu-tu, ela é intercambiável: assim como um eu pressupõe sempre um tu, a voz pressupõe sempre uma orelha que a ouça. Essa orelha, ou “corpo tornado orelha”, também participa de um sistema de sentidos cultural, a que Paul Zumthor (2010) refere-se como “costume”: “a voz é uma coisa: descrevem-se suas qualidades materiais, o tom, o timbre, o alcance, a altura, o registro... e a cada uma delas o costume liga um valor simbólico” (ZUMTHOR, 2010, p.9). Os valores simbólicos atribuídos à voz fazem parte da cultura e variam de uma sociedade ou até de uma situação a outra. Como tudo, a voz não tem um valor per se, ela está submetida ao ethos afetivo do grupo social, à situação de comunicação em que se encontra, a todos os parâmetros sociais que regem qualquer outro fato da vida em sociedade: classe social, gênero, idade, profissão... a lista é virtualmente infinita.

Como “[o] transe de possessão é uma forma de comunhão entre o crente e seu deus” (VERGER 2002a, p. 44), esse momento adquire um aspecto muito especial na religião e também para o nosso trabalho. Durante o transe de possessão, o crente cede seu corpo à entidade que virá possuí-lo. Quem enuncia nesse momento, é um sujeito que não pode ser separado: ele é o ser humano crente, mas ele também é a entidade. Ou ele é antes a entidade, da forma como ela se singulariza nesse crente.

Em carta dirigida a um crítico de teatro, Artaud (2004) fala sobre a impossibilidade de a dramaturgia contemporânea fazer jus aos textos de Ésquilo, Sófocles ou Shakespeare: “Esse é um aspecto diretamente humano e atuante de uma dicção, de uma gesticulação, de todo um ritmo cênico que nos escapa. (...) É a partir desse aspecto, por meio dessa gesticulação precisa que muda com os tempos e que atualiza os sentimentos que se pode redescobrir a profunda humanidade de seu teatro.” (ARTAUD, 2004, p.570, tradução nossa). Para Artaud, o teatro é portador de uma humanidade. Seja porque a representa, seja porque a cria, no teatro, está vivenciada uma humanidade que se revela por meio de vários sistemas semiológicos, a que ele chama “linguagens”.

427

O lugar de destaque que Artaud dá ao sentir em seu Teatro da Crueldade denuncia a dimensão da afetividade como sistema de sentido em seu pensamento. Não é à toa que Benveniste o cita quando fala em paixão (ONO, 2012) e Le Breton (1992) quando fala da encruzilhada que são nossos corpos. Para o dramaturgo francês, é forte a necessidade de se conhecer os ritmos e as linguagens corporal e afetiva de uma época, de uma situação ou de um grupo para poder recriar o teatro de seu tempo.

De forma semelhante, a pessoa de religião precisa conhecer o seu santo, seu ritmo, seu corpo. Na feitura da pessoa, durante os processos iniciáticos ameríndios ou de religiões afro-brasileiras, é isso que o corpo aprende: a ser um corpo com ritmo, afetos e posturas singulares de uma cultura, de uma entidade. Esse é o processo físico por meio do qual uma identidade-orixá ou identidade-exu se singulariza em determinado momento. “Eu adiciono uma outra linguagem à linguagem falada e eu tento restituir sua antiga eficácia mágica, sua

eficácia hipnotizante, integral à fala cujas misteriosas possibilidades foram esquecidas.” (ARTAUD, 2004, p.749, tradução nossa). Essa outra camada significante, essa outra linguagem — nós diríamos “sistema semiológico” — de que fala Artaud, é o que há na linguagem além da língua, aquilo que à língua não cabe expressar; algo que tanto no teatro, segundo Artaud (2004), quanto na enunciação do sagrado é expresso no e pelo corpo.

Na já histórica obra “Émile Benveniste 20 ans après” (NORMAND e ARRIVÉ, 1997), em que algumas abordagens inovadoras da obra do linguista sírio são apresentadas, Coquet nos brinda com um texto sobre o “discurso da paixão” em Benveniste. Nesse artigo, metade do corpus de que se vale o autor é composta de textos de Benveniste ligados ao sagrado para destacar a maneira como o linguista aborda a força enquanto categoria semântica. Nesse estudo, Coquet (1997) destaca palavras como “pulsão”, “impulsão” e “involuntário” (COQUET, 1997, p.297) e expressões como “descarga emotiva” e “força anárquica” (*op. cit.* p.298) para construir a ideia de “uma estrutura da paixão” em que “uma força é exercida sobre um sujeito privado momentaneamente de juízo” constringendo-o a um comportamento involuntário (*op. cit.* p.297).

428

O que nos sinaliza a análise de Coquet mencionada acima é que nos estudos ligados ao sagrado, Benveniste contempla um aspecto pouco explorado em seus outros trabalhos: o corpo. Se, em “Categorias de pensamento e categorias de língua” (1958a), Benveniste falava em um “impulso que se descarrega em gestos, mímica” como algo fora da língua (BENVENISTE, 1958a, p.69), nos artigos relacionados ao sagrado, vê-se Benveniste considerar “impulso”, “pulsão” como forças que, agindo sobre o humano, agem sobre a língua. Como salienta Coquet (1997, p.300), a blasfemia é algo que “não deve passar pela boca” (BENVENISTE, 1966, p.260), deve “permanecer presa no corpo” (COQUET, 1997, p.300). Percebemos aí o corpo como algo não separado da língua — o que para nós faz sentido uma vez que ambos são lugares em que a linguagem significa.

Durante a possessão, a singularização que desterritorializa o eu da pessoa de religião toma o corpo. A enunciação do sagrado de que tratamos aqui se dá em uma instância de discurso muito específica: seu aqui é um espaço sacralizado — o corpo da pessoa de santo; seu agora é um momento sagrado

— a possessão; seu tu é outra pessoa de santo. A partir do momento em que um outro eu, a entidade, se instala, ele se apropria primeiro do corpo, é aqui que ele se faz sujeito da enunciação do sagrado: vê-se uma nova expressão no rosto do iniciado, um novo andar, um novo portar-se. Corpo e língua se mostram juntos quando a nova voz se enuncia: a apropriação do corpo torna-se também apropriação da língua.

A categoria de pessoa, cujo princípio benvenisteano é linguístico, se revela sob novos ângulos, possibilidade já prevista por Benveniste: “a instalação da subjetividade cria na linguagem e, acreditamos, igualmente fora da linguagem, a categoria de pessoa” (BENVENISTE, 1958b, p.290, grifo nosso). É a instalação da subjetividade que cria a categoria de pessoa e não o contrário; a categoria de pessoa, apesar de sua raiz linguística, não se restringe à língua. A singularização da entidade por meio da possessão instala essa nova subjetividade que cria uma categoria de pessoa da língua e do corpo porque não há um sem o outro. A dualidade língua/corpo não pode mais ser sustentada. “O ritmo é comum à linguagem e ao corpo”. (MESCHONNIC, 2009, p.651, tradução nossa). Se a linguagem serve para viver é porque ela está também no corpo.

429

### *O corpo e a voz testemunham*

Um testemunho não verbal do mundo nos é dado pelo corpo. Nossos corpos e a maneira como eles estão e se movimentam no mundo são marcas da cultura afetiva em que vivemos desde o nosso nascimento. A fabricação da pessoa nas sociedades xinguanas (VIVEIROS DE CASTRO, 1979) ou a iniciação nas religiões de matriz africana (GOLDMAN, 1985; PÓLVORA, 1995; RODOLPHO, 1995; DOS ANJOS, 1995; VERGER, 2002a; 2002b) se dá nos rituais e técnicas aplicados ao corpo. A aprendizagem para ser um membro dessas comunidades é feita pelo corpo. Assim, o corpo traz e revela sinais de pertencimento a essas culturas que se tornam testemunhos para quem os souber perceber.

O papel dos sentidos aqui é inestimável. Tomemos essa palavra literalmente: não é possível estimar com precisão que papel desempenha cada um dos sentidos no testemunhar do corpo ou na percepção desse testemunho.

Sabemos, entretanto, que o nosso estar no mundo depende das sensações e afeições com que os sentidos informam nosso corpo, esse receptáculo de que fala Parret (2002). Para esse autor, a medida do real nos é dada pelo corpo, a partir dos sentidos que o regam de informações sobre o mundo. Aquilo que consideramos real é o que o corpo, por meio dos sentidos, nos diz que é real.

Perceber os corpos marcados por seu pertencimento a uma cultura exige, além dos cinco sentidos, certo conhecimento, certo letramento cultural que se adquire pela exposição a uma cultura e pelas experiências que se tem nela.

Uma forma como o corpo testemunha revela-se especialmente singular: a voz. Encontro da língua e do corpo, a voz parte de uma subjetividade única, uma “garganta de carne” (CAVARERO, 2011) que só a um eu pertence. Na enunciação do sagrado, essa voz já não será a voz da pessoa de religião, voz contumaz daquele corpo, mas uma nova voz que é única, pertence à singularização de uma entidade dada em uma pessoa de religião dada e que passa, desde a iniciação, a ser também uma voz que emana desse corpo. Dessa forma, a voz na enunciação do sagrado articula de maneira absolutamente única corpo, sagrado e língua.

430

A enunciação do sagrado não começa na língua; a primeira apropriação que se realiza é a do corpo. Os sinais de que a entidade está presente se revelam na postura, na expressão facial e nos gestos antes que sua presença seja confirmada pela voz. Nesse momento, no momento da emissão do sopro da voz (CAVARERO, 2011), corpo e língua se confundem. A voz que se ouve não é mais a voz da pessoa de santo, ela é a voz da entidade singularizada nessa pessoa e, ao enunciar, se anuncia presente confirmando o que o corpo já havia assinalado.

Quando se fala em voz, é preciso que também se fale em orelha — ou antes no corpo-tornado-orelha de Parret (2002). A voz necessita da correferencialidade de uma enunciação em que os parceiros compartilhem tempo e espaço. A voz na enunciação do sagrado é dirigida a um corpo-tornado-orelha capaz de percebê-la em sua materialidade sonora, mas também no sentido que carrega seja pela carga semântica de sua entonação e espessura (LE BRETON, 2011) seja pela mensagem linguística que comunica. Daí

afirmarmos (cf. *infra*) que o tu da enunciação do sagrado é também uma pessoa de religião — não porque ele forçosamente seja uma, mas porque é esse tu que está pressuposto pelo eu dessa enunciação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos apresentar aqui um percurso teórico-metodológico que fosse capaz de dar conta de aspectos da enunciação comumente ignorados pelos estudos enunciativos — mais preocupados com a língua do que com a linguagem. A enunciação do sagrado, acontecimento de linguagem que integra língua e corpo para produzir sentido, sublinha essa integração uma vez que produz sentidos valendo-se de sistemas semiológicos além do linguístico.

A voz revela-se um espaço privilegiado de observação dessa integração uma vez que é ela própria uma articulação entre sistemas. A voz é da linguagem: ela produz sentido dentro de uma cultura, ela expressa nossa humanidade, nossa subjetividade. A voz é do corpo: ela é única, é proferida por uma “garganta de carne”. A voz diz o eu: ela carrega a língua e também a emoção. A voz significa no tu: ela é relacional, se realiza na relação intersubjetiva. A voz é enunciativa: sempre nova, sempre única, ela evanesce como a enunciação e deixa suas marcas nos significados que produz. A voz é interdisciplinar: observam, analisam e estudam a voz os poetas e os fonoaudiólogos; os filósofos e os linguistas; os antropólogos e os místicos. Ela é inapreensível e mesmo assim impossível de ser ignorada.

431

Se nos interessa tanto, é porque percebemos na voz um dos pontos de encontro entre corpo e língua; porque para nós a voz representa o ponto em que a enunciação é encarnada. A voz que enuncia o sagrado é voz humana, mas também não o é. É a voz de um eu que só existe naquele lugar e naquele momento.

## REFERÊNCIAS

- ARTAUD, Antonin. “Lettres sur le langage” (1935). In: ARTAUD, Antonin. **Oevres**. Paris: Gallimard, 2004. 1792 p. Apresentação e anotações de Évelyne Grossman. p. 568-579.
- \_\_\_\_\_. “Les Tarahumaras” (1936-1937). In: ARTAUD, Antonin. **Oevres**. Paris: Gallimard, 2004. 1792 p. Apresentação e anotações de Évelyne Grossman. p. 747-775.

- BENVENISTE, Émile. “Categorias da língua e categorias do pensamento”, 1958a. In \_\_\_\_\_. **Problemas de Lingüística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. “Da subjetividade na linguagem”, 1958b. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Lingüística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. “A blasfemia e a eufemia”, 1958a. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006.
- “Categorias da língua e categorias do pensamento”, 1958a. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Lingüística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. “Da subjetividade na linguagem”, 1958b. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Lingüística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005.
- CAVARERO, Adriana. **Vozes plurais: filosofia da expressão vocal**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2011.
- COQUET, Jean-Claude. “Benveniste et le discours de la passion”. In: NORMAND, C. e ARRIVÉ, M. **Émile Benveniste – Vingt ans après**. Número especial da revista LINX. Nanterre, Université Paris X, 1997.
- DOS ANJOS, José Carlos Gomes. “O corpo nos rituais de iniciação do Batuque”. In: **Corpo e significado: ensaios de antropologia social**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1995. p. 137-152.
- \_\_\_\_\_. **No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira**. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2006.
- FLORES, Valdir do Nascimento; SEVERO, R.T. “Linguagem e cultura: uma abordagem com Benveniste” in **Veredas On-Line**, Juiz de Fora, v.19, n.2, p.310-330, 2015.
- GOLDMAN, Márcio. “A construção ritual da pessoa: a possessão no Candomblé”. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v.12, n.1, p.22-54, 1985.
- LE BRETON, D. **La sociologie du corps**. Paris: PUF, 1992 [2012].
- \_\_\_\_\_. **Les passions ordinaires: Anthropologie des émotions**. Paris: Armand Colin, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Éclats de voix: Une anthropologie des voix** Paris: Éditions Métailié, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MESCHONNIC, Henri. **Critique Du rythme - Anthropologie historique du langage**. Lagrasse: Verdier, 2009.
- ONO, Aya. Le nom c'est l'être: Les notes préparatoires d'Émile Benveniste à l'article « La blasphémie et l'euphémie ». **Genesis: Le geste linguistique**, Paris, n. 35, p.77-84, 05 dez. 2012. Semestral.
- ORO, Ari Pedro. As religiões afro-gaúchas. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha (Orgs.). **RS Negro: Cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 123-133.
- PARRET, Herman. **La voix et son temps**. Bruxelles: De Boeck Université, 2002.
- PÓLVORA, Jaqueline. “O corpo batuqueiro: uma expressão religiosa afro-brasileira”. In: **Corpo e significado: ensaios de antropologia social**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1995. p.123-136.
- RODOLPHO, Adriane. “O corpo na Quimbanda: contraponto entre Eros e Thanatos”. In: **Corpo e significado: ensaios de antropologia social**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1995. p.153-162.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- SEVERO, R.T., “Língua e linguagem como organizadoras do pensamento em Saussure e Benveniste”. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 80-96, jan./jun. 2013.
- VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**. Salvador: Corrupio, 2002a.
- \_\_\_\_\_. “Noção de pessoa e linhagem familiar entre os iorubás” em \_\_\_\_\_. **Saída de laô: cinco ensaios sobre a religião dos orixás**. São Paulo: Axis Mundi Editora/Fundação Pierre Verger, 2002b. p.91-105.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “A fabricação do corpo na sociedade xinguana”. In: **Boletim Nacional de Antropologia**. n.02. 1979.
- ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: ed.UFMG, 2010.

## LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE EM COMUNIDADE MULTILÍNGUE E MULTICULTURAL: O CONTEXTO DE WALACHAI

Ângela Kroetz dos Santos<sup>1</sup>  
Valéria Brisolará<sup>2</sup>

Linguagem e Subjetividades

### RESUMO

As comunidades de imigrantes alemães fundadas em várias regiões brasileiras a partir do início do século XIX são marcadas por traços que mesclam características das culturas brasileira e alemã, a ponto de serem visualizadas e de se autocompreenderem como grupos distintos. Muitas delas vivem em contextos de entre-línguas e entre-culturas, situação que traz marcas definitivas para a sua constituição. Com base em tal realidade, objetiva-se problematizar, nesta pesquisa, a construção identitária dos habitantes de uma dessas comunidades de colonização alemã, processo que é forjado na tensão que se estabelece nesses contextos interlinguísticos e interculturais que são resultado, em grande parte, da globalização e de seus desdobramentos. As diversas culturas são, assim, produto de hibridização cultural e linguística, de modo que se pode afirmar que são formadas pela alteridade, caracterizando-se por ser resultado de vários “dizeres” e de múltiplas “vozes”. A pesquisa em questão centra-se em uma representação fílmica da localidade de Walachai, povoado fundado em 1829 por imigrantes alemães e ainda hoje habitado por descendentes desses colonizadores. Dessa forma, a análise é realizada com base no documentário *Walachai* (2009), obra cinematográfica brasileira dirigida e roteirizada por Rejane Zilles, que recolhe impressões dos descendentes de imigrantes que ainda vivem no distrito a respeito da vida, do tempo, da língua, da cultura e da identidade, de modo a instigar o estudo do plurilinguismo que se estabelece nos enunciados postulados. A realidade de vivência entre-línguas e entre-culturas experienciada pela comunidade teuto-brasileira em questão justifica o trabalho analítico que leva em consideração as falas dos habitantes do lugar. Assim, como procedimento metodológico, efetua-se uma análise dos discursos registrados no documentário, a fim de se evidenciarem marcas culturais e traços identitários construídos por fenômenos como hibridismo e multilinguismo.

**Palavras-chave:** Língua. Cultura. Identidade. Hibridismo. Multilinguismo.

433

### INTRODUÇÃO

“Se queres ser universal, fala da tua aldeia”.(Tolstoi)

A epígrafe acima expressa a importância de se valorizar as raízes para se encontrar um lugar no mundo. Independentemente de onde vá, o sujeito

<sup>1</sup>Mestranda em Letras pelo Centro Universitário Ritter dos Reis. Porto Alegre - RS. Bolsista CAPES/FAPERGS. Endereço eletrônico: angela.kroetz@gmail.com.

<sup>2</sup>Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no Centro Universitário Ritter dos Reis. Porto Alegre - RS. Endereço eletrônico: valeriabrisolará@yahoo.com.

carrega consigo, de modo consciente ou não, uma identidade, uma origem, que está definitivamente gravada no íntimo de seu ser. Essa identidade, que não é única, de modo que se pode falar em identidades, é produzida no interior de uma cultura e a partir de uma língua. Cultura e língua são, pois, elementos que se entrelaçam constituindo identidades.

Com base na premissa acima, o presente artigo procura problematizar identidades e subjetividades estabelecidas pela língua e pela cultura no contexto da imigração alemã no estado do Rio Grande do Sul. No escopo da pesquisa, procura-se contextualizar os processos de construção identitária dos habitantes da colônia alemã de Walachai, considerando aspectos culturais, linguísticos e sociais responsáveis pela constituição desse grupo social.

Como objeto de pesquisa, utiliza-se o documentário *Walachai*, de 2009, roteirizado e dirigido por Rejane Zilles. Para elaborar o documentário, a diretora recolheu percepções das pessoas que ainda vivem no distrito, a respeito da vida, do tempo, da língua e da cultura. Os depoimentos registrados na obra são analisados com a finalidade de se estabelecer possíveis traços identitários de uma cultura existente no Brasil há quase dois séculos e que muitos brasileiros ainda desconhecem. Assim, sustenta-se que o objetivo deste artigo é analisar enunciados dos imigrantes alemães e seus descendentes no filme *Walachai*, identificando os diálogos interculturais e os sentidos que eles produzem, a fim de verificar como a trama do discurso possibilita inferir identidades que constituem esse grupo social.

434

## **IDENTIDADES E HIBRIDISMO**

No âmbito cultural, a partir dos anos 60 do século XX, passou-se a perceber um deslocamento das identidades até então consideradas como padrão. Tais transformações rompem com as estruturas estáveis do que se pode chamar de velhas identidades, fazendo emergir identidades plurais, não mais únicas, de modo que se pode visualizar a coexistência de “identidades” na constituição do sujeito pós-moderno.

Segundo Hall (2005), essa nova ordem de pensamento desestrutura a sociedade, fazendo surgir dúvidas de toda a ordem, terminando por deslocar e

fragmentar o sujeito, que passa a assumir “identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em um ‘eu’ coerente” (HALL, 2005, p.13). Sobre esse aspecto, Coracini (2007b, p.167) discute que se vive em um contexto em que “reinem as contradições e os conflitos entre o desejo da completude e da totalidade e a contingência do inefável e do incerto”. Muitos estudos da autora centram-se na noção de completude que os sujeitos perseguem como um ideal, objetivo que se encontra cada vez mais distante em função da perda de referenciais estáveis e definitivos que “asseguravam a existência de um centro – religioso, filosófico ou cultural” (CORACINI, 2007b, p.167).

Esse complexo processo de constituição identitária pode ser percebido tanto em um nível individual quanto em um nível coletivo. Nesse contexto, Hall (2005) busca averiguar como o sujeito fragmentado da atualidade se posiciona em termos de identidades culturais, já que também estas, antes unificadas, centradas e coesas “estão agora deslocadas pelos processos de globalização” (HALL, 2005, p.50). A globalização é um fenômeno que transforma o mundo, deslocando sujeitos, confrontando realidades estáveis, tornando as fronteiras porosas e, por fim, consolidando o hibridismo cultural. Tomando-se como base dois grupos sociais, de acordo com Bhabha, o hibridismo cultural reporta a elementos que “não são nem o um [...] nem o outro [...] mas algo a mais, que contesta os termos e territórios de ambos” (BHABHA, 2007, p.55). O hibridismo revela, pois, o precário, o “entre”, o que não é definitivo, o que está em constante mudança.

Nesse contexto de globalização e de hibridismo situa-se o fenômeno da migração, que trouxe ao continente americano grande massa de europeus que sofriam com os efeitos nefastos da industrialização, a saber, a falta de qualificação especializada para atuar nas novas indústrias, a quebra da indústria artesanal e a falta de terras para os camponeses oriundos da decadente estrutura feudal. (BREDEMEIER, 2010). Dessa forma, o Brasil tornou-se, nos séculos XIX e XX, o lar de diversos grupos sociais, como os germânicos, que buscavam uma vida melhor ou condições de sobrevivência.

Segundo Bredemeier (2010), cerca de 250.000 imigrantes de fala alemã teriam ingressado no Brasil entre 1824 e 1947. É importante sublinhar que a

Alemanha, até 1871, não formava uma unidade, mas era composta por inúmeros territórios que compunham o Sacro Império Romano de Nação Germânica. Assim, os chamados imigrantes alemães não possuíam nacionalidade alemã, mas prussiana, bávara, pomerana, etc. O que unia esses imigrantes era o uso que faziam da língua alemã, ainda que sob a forma de muitos e variados dialetos.

Bredemeier (2010) procura mostrar uma imagem diversa da que tradicionalmente a historiografia revela sobre a imigração alemã. Conforme a autora, os imigrantes configuravam um grupo heterogêneo e não homogêneo. Com esse intuito, cita Meyer (2000, p.38), que argumenta que os imigrantes

eram oriundos de diferentes regiões e estados, por vezes de diferentes países; muitos eram camponeses e servos, outros tantos marginalizados urbanos e excluídos do processo de industrialização que se iniciava; alguns poucos poderiam ser enquadrados como intelectuais em exílio político e, [...], nos primeiros grupos havia muitos indivíduos 'socialmente indesejáveis', libertados das prisões sob a condição de que emigrassem.

Com base em tais constatações, percebe-se que os próprios imigrantes constituíam um grupo heterogêneo entre si, motivo pelo qual é vedada a possibilidade de as comunidades constituídas por eles serem coesas e unificadas. Tais fatos tornam o hibridismo cultural uma realidade latente em solo brasileiro. Hall destaca, ainda, que a globalização contesta e desloca identidades centradas e fechadas, pluralizando-as, mas, paralelamente, há um movimento contraditório, sendo que

algumas identidades gravitam ao redor [...] da Tradição, tentando recuperar a pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como perdidas. Outras aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou puras; e essas, consequentemente, gravitam ao redor [...] da Tradução (HALL, 2005, p.87).

Com base no disposto, faz-se uma leitura da situação dos imigrantes germânicos no Brasil e se percebe que eles, ainda hoje, vivem em solo brasileiro a dicotomia entre a tradição e a tradução, oscilando entre o desejo de recuperar as origens perdidas e a vontade de negociar com a nova cultura, admitindo que não são um grupo unificado, mas um produto de várias culturas interconectadas.

## IDENTIDADE LINGUÍSTICA: O SER/ESTAR ENTRE-LÍNGUAS

Em um mundo em constante transformação, o multilinguismo figura como manifestação linguística decorrente dos processos de globalização e de seus desdobramentos. Conforme Rajagopalan (1998, p.41), “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”, de modo que “o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua”, o que equivale a dizer que a língua é um fator determinante na constituição identitária de um sujeito. Assim, é relevante refletir sobre as tensões que se estabelecem quando há interação entre-línguas e culturas, de modo a se problematizar as consequências advindas da situação de habitar um entre-lugar, o que é experienciado pelos imigrantes alemães no Brasil.

Para Bakhtin (1990), a língua é um fato social cujo propósito fundamental é a necessidade de comunicação. O teórico concentra seus estudos na fala/enunciação, visto que para ele a interação verbal é a realidade elementar da língua. Nessa perspectiva, o papel da língua excede o de instrumento, tornando-se elemento constitutivo de identidades individuais e sociais e, portanto, determinando subjetividades e criando singularidades que assemelham ou diferenciam as culturas umas das outras. Na medida em que as histórias das culturas se cruzam, intersectam-se também as suas línguas, que se “mesclam, se misturam em um mesmo território, sem obedecer a limites geográficos de fronteiras [...]”(MELLO, 1999, p.23).

Em uma situação de interação cultural, conforme Revuz (1998), estabelece-se, entre língua materna e línguas adicionais, um tensionamento que se situa entre o desejo dos sujeitos de conhecer um outro lugar e o risco do exílio que isso oferece. De acordo com a autora, a língua adicional é uma segunda língua, aprendida depois, e tendo como referência uma primeira língua, a da infância. O sujeito só tem acesso à língua adicional porque já ingressou na linguagem através da primeira língua, a materna. Revuz (1998) pontua que o sujeito nunca passa incólume pelo encontro das duas, já que a língua adicional traz à tona algo do laço muito específico que ele mantém com a primeira língua. Nesse sentido, qualquer encontro com outra língua perturba, questiona e modifica o que está inscrito no sujeito com as palavras da primeira língua, pois,

“muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador [do] psiquismo e [da] vida relacional” (REVUZ, 1998, p.217).

Nessa perspectiva, Cavallari (2011, p.136) assinala que tanto a língua materna quanto a língua adicional conferem traços identitários a um sujeito. Para a autora, a maneira de lidar com a língua materna nunca mais é a mesma depois do contato com a língua adicional, pois o sujeito “é investido por uma língua outra [...] passa a falar de si e de sua ‘língua mãe’ de um outro lugar [...] passa a ser constituído tanto pela língua materna como pela estrangeira e, ao ser constituído por elas, também constitui a ambas”. Apesar disso, língua materna e adicional “ocupam estatutos distintos, já que incidem diferentemente sobre a constituição subjetiva do sujeito [...]”. O contato com a língua materna é único e irrepetível, já que “o sujeito se constitui na/pela língua materna” e, nesse sentido, a língua materna é “uma experiência inaugural e definitiva”, pois é por ela que “um corpo não falante passa a ser um sujeito falante ou de linguagem” (CAVALLARI, 2011, p.128-129).

Não obstante, aprender uma língua é estabelecer novos pertencimentos, é fazer com que velhos e novos pertencimentos sejam negociados. Assim, é possível que, quando por diversas razões não existe identificação com uma língua, ou seja, quando não existe sentimento de pertencimento, se instaure a dificuldade de aprender ou de lidar com um idioma. Tal situação pode suscitar nos sujeitos um constante sentimento de dívida em relação à língua/cultura adicional. Dessa forma, é plausível concluir, com Edwards (2009, p.255), que “muito além de utilitarismo e instrumento sem emoção, o coração do bilinguismo é pertencimento”. Conforme Revuz (1998, p.22),

o que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua. O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível [...]. (REVUZ, 1998, p.223).

Com o postulado acima, percebe-se que ingressar em outra língua é pertencer, é inserir-se em outra cultura, que tem uma forma própria e original de enxergar o mundo e de se relacionar com ele. Tal processo é sempre um deslocar-se em relação à língua/cultura materna, de modo que “aprender uma

língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 1998, p.227). O fato de se falar línguas adicionais está, portanto, associado a fatores psicológicos e sociais, uma vez que tal evento desloca o sujeito de um posicionamento relativamente estável enquanto falante da língua materna e enquanto conhecedor proficiente da cultura materna, para o lugar novo e instável de outra língua/cultura, ação que acaba por desestabilizar identidades já erigidas, conferindo-lhes um novo olhar e acrescentando-lhes novos traços constitutivos.

Após estabelecida essa conexão entre língua materna e adicional e identidade, procura-se focar a situação em que duas ou mais línguas, uma materna e outra(s) adicional(is), passam a coabitar um mesmo espaço, disputando, cada uma, o seu lugar no escopo de uma comunidade linguística. Coracini (2007a) usa a expressão ser/estar entre-línguas para manifestar tal fenômeno de inter-relação de línguas. O conceito de entre-línguas se refere a um fenômeno comumente encontrado nas diversas culturas e que remete à comunhão entre duas ou mais línguas que entrecruzam as fronteiras de países e comunidades para coabitar em locais em que inicialmente imperava uma língua dita única. De acordo com Coracini (2007a), o conceito de entre-línguas pressupõe a inter-relação entre duas línguas, o que gera uma terceira, que não é uma nem a outra, mas um produto delas, a exemplo do exposto por Bhabha (2007) sobre o hibridismo.

No escopo de identidade linguística, também é relevante citar Bakhtin (1990), cujos estudos se situam em uma linha plural e dinâmica, respaldando uma sociedade múltipla, que é resultado de muitas vozes que se sobrepõem e que estão em permanente interconexão. Na perspectiva do autor, tudo acontece pela linguagem, que é uma manifestação essencialmente social, já que é por meio das enunciações dos sujeitos que se constroem os conceitos e preconceitos sociais. Assim, cada saber de um indivíduo se articula a um conjunto de experiências e de influências às quais ele foi exposto, bem como às noções culturais latentes no meio em que vive, de modo a originar uma espécie de representação identitária social, que retroalimenta a identidade de cada indivíduo. É nessa dialética entre homem e sociedade que se estabelecem as relações de linguagem.

Nessa perspectiva dialógica, é válido analisar os discursos enunciados percebendo de que forma eles constituem identidades, considerando que tais discursos não são unos, mas múltiplos, revelando, portanto, identidades também múltiplas e ambíguas, formadas pela alteridade. Com base em tais aspectos, a seguir, apresenta-se a comunidade de Walachai e as unidades de análise do filme homônimo.

## **O FILME WALACHAI: UNIDADES DE ANÁLISE**

O povoado de Walachai foi fundado em 1829 pelo imigrante Mathias Mombach, e mais tarde habitado por famílias da região de Hunsrück. Walachai significa, em alemão antigo, lugar longínquo, distante de tudo. Respalhando o nome que recebeu, o distrito encontra-se literalmente perdido entre os morros de um acidentado terreno.

O documentário realizado em 2009 sobre a comunidade, *corpus* de análise do presente artigo, contextualiza a vida atual na localidade de Walachai, mostrando a vinculação peculiar que os habitantes ainda têm com os hábitos e tradições dos primeiros imigrantes. O filme permite muitas possibilidades de análise, entretanto optou-se por contextualizar, aqui, alguns enunciados que se referem à língua.

440

No que tange à língua, a comunidade de Walachai classifica-se como multilíngue. Os atores do documentário explicitam a experiência de viver entre-línguas, não obstante evidenciem a preferência pelo alemão. Abaixo, veem-se os enunciados que reportam à língua que utilizam para se comunicar no cotidiano:

ENUNCIADO 1: “[...] *Eu falo em alemão com eles. Por aí todo mundo fala em alemão com o gado, assim é.*”

ENUNCIADO 2 “*Em casa a gente sempre fala o alemão. Quando chega alguém que só sabe brasileiro, aí nós falamos em brasileiro. Eu gosto de falar o alemão, mas também me viro com o português.*”

ENUNCIADO 3: “*A gente fala assim em alemão, todos sabem falar assim, né, então a comunicação é mais fácil assim.*”

Os enunciados marcam a importância que tem o dialeto alemão na vida dos habitantes de Walachai, sendo que até com os animais eles se comunicam usando esse idioma (E1). Essa premissa é interessante, pois revela uma

tradição, que é repetida por gerações, a ponto de tornar-se quase imperativa: “assim é”. Isso significa que uma ação reiteradamente aprendida e transmitida a ponto de parecer natural, torna-se cultura. As falas pressupõem que o alemão é a língua materna dos moradores da localidade e que o português acaba sendo uma língua outra, falada majoritariamente quando “chega alguém que só sabe brasileiro” como expressa o E2. Dessa forma, sob o ponto de vista dos participantes do filme, a comunicação é facilitada com o uso do dialeto alemão, já que todos os habitantes locais o conhecem (E3).

Entende-se que as expressões “todo o mundo fala em alemão” (E1) e “todos sabem falar assim” (E3) constituem-se como marcas plurilinguísticas, evidenciando a dialética que há entre homem e sociedade, e respaldando que os conceitos, hábitos e tradições sociais se estabelecem pela linguagem, como preconizado por Bakhtin. Enunciados como esses não têm origem nos sujeitos, mas nos discursos sociais, de modo que a eleição do alemão como força motriz daquela cultura não obstante os habitantes terem acesso à língua do país em que moram evidencia que sujeitos e sentidos constroem-se discursivamente e na relação com o outro.

441

As duas enunciações abaixo marcam a preferência pelo idioma alemão por parte das pessoas mais velhas da comunidade. Identificou-se, no filme, que alguns dos moradores mais velhos só se comunicam usando o dialeto alemão:

ENUNCIADO 4:[Intervenção: Bertha, você não sabe falar em brasileiro?] *“Não. Quando eu era jovem, sabia um pouco de brasileiro... mas depois eu desaprendi tudo”.*

ENUNCIADO 5:[Intervenção: E aí, a gente pode falar Português ou como é que nós vamos conversar? Português ou alemão?] *“Pode... alemão também...”* [Intervenção: O que é melhor pra ti?] *“Alemão pra mim é melhor...”* [Intervenção: Mas aí as pessoas não vão te entender...] *“Elas precisam me entender assim...”.*

O E4 foi apresentado por uma idosa de 91 anos que só se comunica através da língua alemã. O fato de a senhora ter “desaprendido” o português revela que ela não fazia uso de tal língua em suas práticas diárias, sendo que, para a realidade dela, o português tornou-se obsoleto ou, ainda, que seus “poucos” conhecimentos da língua não eram suficientes para uma comunicação eficaz, e, por isso, a língua foi abandonada. Mais ainda, é possível que haja desconforto com a língua que não é entendida como “sua”, mas do outro, e que

foi imposta à sua geração. Todavia, o fato de alguém “desaprender” uma língua marca um não pertencimento, uma distância em relação ao idioma. A idosa ainda intensifica a questão dizendo que desaprendeu “tudo”, evidenciando que não ficou nada da língua portuguesa “marcado” nela. Entretanto, uma língua sempre modifica o sujeito conferindo-lhe traços identitários (CAVALLARI,2011), de modo que ele nunca passa incólume ao encontro com outra língua(REVUZ, 1998).

Situação de distanciamento similar vê-se no E5, quando uma senhora é questionada sobre a melhor forma para se comunicar: “alemão é melhor”. Nota-se que há certa provocação da entrevistadora ao dizer à idosa que as pessoas que a assistirem falando alemão talvez não a compreendam. A isso ela responde “elas precisam me entender”, em uma alusão ao fato de que não é ela quem está pedindo para falar, mas alguém está querendo que ela fale e, dessa forma, quem a quiser ouvir é que deve se esforçar para entendê-la da forma que ela consegue se expressar. O episódio pode indicar a vontade da enunciativa de ficar no seu mundo, na sua linguagem, e de não se envolver com a linguagem que o outro lhe apresenta para não correr os riscos de que fala Revuz (1998) e, de certa forma, para não se confrontar com o sentimento de falta de competência linguística em relação ao português.

442

Não obstante o alemão ser a língua materna da população de Walachai, o idioma ensinado na escola é o português. Isso marca os sujeitos que participam do filme como multilíngues, já que possuem competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas – compreender, falar, ler e escrever – em uma língua diferente da sua. Nessa perspectiva, ao aprenderem formalmente o português, as crianças de Walachai adquirem uma língua adicional, uma vez que já são proficientes na língua alemã. Ainda que não saibam ler e escrever o alemão, comunicam-se através dele, pois possuem as competências de compreensão e de fala. A esse respeito discorrem, respectivamente, os depoimentos de uma mãe e de duas professoras de educação infantil:

ENUNCIADO6: *“Os filhos também, só na escola falam português”.*

ENUNCIADO 7: *“As crianças quando entram na escola, elas só falam alemão, né, o português elas aprendem aqui, né, a gente em sala de aula”.*

É interessante notar que, no que concerne à identidade linguística dos habitantes de Walachai, a situação é no mínimo curiosa: a sua língua materna é o idioma falado na Alemanha, país distante daquele em que nasceram e em que vivem. Da mesma forma, o idioma oficial do país em que residem, o português, é para eles uma língua adicional, já que a aprendem, na maioria das vezes, apenas quando chegam à escola (E6 e E7). Assim, a língua materna (o dialeto alemão) é normalmente adquirida sem rigor científico, muitas vezes apenas na modalidade oral. Já a língua aprendida na escola, na forma culta, com acesso à estrutura gramatical, é a língua adicional, a saber, a portuguesa, que acaba se tornando, por sua vez, uma língua de escrita e não de fala. Esse fato por si só já determina certa tensão identitária na comunidade, pois, por um lado a sua “língua oficial” não é sequer compreendida pela maioria da população do país em que vivem, e por outro lado, na escola aprendem uma língua inicialmente descolada da sua realidade, já que, conforme o E6, as crianças “só na escola falam português”.

Ainda em relação às línguas, destaca-se que a tensão que se estabelece entre o dialeto alemão e a língua portuguesa pode ser percebida, também, quando se relaciona o alemão falado em Walachai com o utilizado na Alemanha. Nesse sentido, é fundamental frisar que eles não são a mesma língua. Infere-se que o que se fala hoje na comunidade é uma variante do dialeto Hunsrück, já que, depois de quase dois séculos do início da imigração, a língua original sofreu mudanças em decorrência do uso, o que aconteceu tanto no Brasil quanto na Alemanha, distanciando muito o dialeto falado lá do utilizado aqui. Isso explica o seguinte excerto:

ENUNCIADO 8: “[...] *chegaram uns alemão aqui na nossa casa. Mas eles falavam um alemão diferente. Nem uma palavra eu entendi eles. Nem uma. Falavam bem mais ainda diferente.*”

O episódio descrito no E8 possibilita refletir sobre o fato de que a língua alemã falada em Walachai é híbrida, formada pela mistura de um dialeto do século XIX e o português falado no Brasil. Assim, não corresponde a uma nem outra, mas a um produto das duas, resultando em algo singular. Tem-se, então, que a suposta ilusão de que no sul do Brasil se fala “a língua falada na Alemanha” se esvai quando se depara com uma realidade como a de Walachai, de modo que

não existe, de fato, uma unidade linguística entre as duas realidades citadas. O enunciado acima remete ao viver entre-línguas contextualizado por Coracini (2007a), situação que também é explicitada nos excertos abaixo:

ENUNCIADO 9: *“Aí é uma coisa meio misturada, fala 2 palavra em português, 3 em alemão, e assim vai. Isso é uma mixtureba aqui”.*

A “mixtureba” a que o E9 se refere diz respeito ao *codeswitching*, fenômeno que materializa o viver entre-línguas. Tal conceito se refere à alternância, em um mesmo diálogo, de dois diferentes sistemas gramaticais, podendo sinalizar uma competência bilíngue. Apesar disso, é interessante observar a carga semântica da palavra mixtureba. O termo, de uso popular e pejorativo, remete a uma grande mistura, feita de forma desordenada. Dessa forma, a dinâmica linguística da comunidade parece ser menosprezada pelo falante, que revela, ainda que de forma inconsciente ou por meio de uma brincadeira, que o modo de se comunicar na comunidade é intuitivo, informal e não competente.

444

Os enunciados seguintes explicitam a noção de pertencimento que os entrevistados estabelecem com as línguas e culturas alemã e portuguesa. No que tange a esse aspecto, o primeiro enunciatador evidencia que é brasileiro, mas sinaliza que sua forma de vida pode colocar sob suspeita a sua nacionalidade:

ENUNCIADO 10: *“Eu sou brasileiro, mas me sinto um alemão assim, eu tô aqui falando. Assim eu sou brasileiro, mas não sei. É um costume né, ser alemão aqui”.*

O E10 explicita claramente que condição civil e sentimento não coincidem. O enunciatador se diz brasileiro, visto que nasceu no Brasil, entretanto sente-se alemão, pois os hábitos, a cultura e a língua o identificam como tal. Da mesma forma, não há um processo de identificação linguística e cultural com o Brasil. Entende-se que o segmento “é um costume ser alemão aqui” é altamente revelador da subjetividade daquele indivíduo, e também da comunidade, já que “ser alemão” é um costume comunitário, uma marca de pertencimento.

Os depoimentos a seguir marcam um sentimento de não pertencimento à língua portuguesa (E11 e E12) e de estranhamento da própria língua alemã (E12), o que coloca os sujeitos em uma condição de não saber, de não entender,

de falar errado, o que talvez seja uma autocompreensão preconceituosa em relação ao que falam:

ENUNCIADO 11: *“Isso é difícil pra falar em Português. Eu tenho vergonha”. [em alemão]: “Eu sou brasileira, sim. Eu só não consigo falar direito a língua... Entendo a maioria das coisas, mas pra falar é difícil”.*

ENUNCIADO 12: *“Hoje é meu ‘aniversário’ [não consegue falar a palavra em português]. [...] A gente fala tudo misturado. Quando os alemães estiveram aqui a gente só dizia ‘não sei’, ‘não sei’. Alemão é alemão. Eles não entendem nada do que falamos, o que a gente fala não é alemão nem brasileiro. O que é isso então? Não sei, isso não é nada. É falar errado. Faltou escola! Faltou escola!”*

O E11 explicita uma situação de vergonha, de incapacidade de falar “direito a língua” portuguesa. O entrevistado conclui a fala utilizando o alemão, dizendo que entende o português, mas que não consegue falar o idioma. Percebe-se que a vergonha advém da consciência de que sua fala em português é marcada pelo sotaque e por constantes tropeços, diferente das pessoas de fora da comunidade, que teriam uma relação mais familiar com o idioma brasileiro. Nessa perspectiva, o enunciado postula um autojulgamento de incompetência no que diz respeito à fala em português, revelando uma dinâmica de falta e de não pertencimento em relação ao idioma, o que dificulta a sua aprendizagem.

445

Situação semelhante pode ser observada no E12. Igualmente, o entrevistado termina a frase falando alemão, porque não consegue pronunciar algumas palavras em português. Ao relatar o episódio da visita dos alemães, o enunciadador complementa que não houve entendimento entre eles, e termina dizendo que o que a comunidade fala não é alemão nem brasileiro. Com isso, verifica-se uma situação de distanciamento tanto da língua alemã quanto da língua portuguesa, o que provoca uma crise de identidade e de não pertencimento a nenhuma dessas culturas. Ao final, o sujeito questiona o que seria, afinal o produto de sua fala, e responde à própria questão dizendo “Não sei, isso não é nada. É falar errado”.

Essa constatação é bastante inquietante, visto que revela a vulnerabilidade identitária do falante, que manifesta que o seu falar é “nada”, é “errado”. Isso revela um falante que se autocompreende como não competente.

A situação de falar diferente, que poderia ser interpretada como normal dada a situação intercultural em que vive o sujeito é, entretanto, uma forte marca identitária negativa para ele, que vive em um país cuja língua oficial não domina. Com isso, há um desprestígio do viver entre-línguas, situação que, no entanto, deveria ser positiva, já que determina a capacidade do indivíduo de entrecruzar as fronteiras de diferentes línguas, ainda que por meio de suas formas não padrão. O E12 revela, pois, uma identidade que se sente devedora tanto em relação à sua língua materna (alemã) quanto em relação à sua línguade adoção.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A colônia de *Walachai*, abordada neste artigo sob a ótica do filme *Walachai*, é uma comunidade agrupada em torno de elementos culturais comuns, dentre os quais se destaca a linguagem. Todavia, a comunidade não possui uma cultura homogênea, mas se caracteriza por apresentar elementos híbridos. As análises enunciativas realizadas dão conta de que os atores vivem entre-línguas e entre-culturas, revelando identidades fortemente marcadas pelo hibridismo.

446

Embora habitem uma fronteira linguística e cultural, os sujeitos entrevistados no documentário muitas vezes se encontram à margem tanto da língua/cultura alemã quanto da portuguesa, por não se sentirem falantes competentes nem de uma língua e nem de outra, e por se perceberem distantes também dessas duas culturas. Conclui-se, outrossim, que tais indivíduos se situam entre a tradição de manter as origens e costumes de seus antepassados e a tradução para a cultura brasileira, processo que exige a negociação de novos pertencimentos e de novas possibilidades, o que não significa o abandono de sua língua e de seus hábitos, mas uma nova forma de olhar para si e para sua cultura que contemple a dinâmica do “meio”. Por fim, embora a amostra não seja significativa para generalizar resultados, entende-se que a análise contribui para a constituição de um microcosmo, que pode manifestar um retrato de uma sociedade que vive entre-línguas e entre-culturas.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2007.
- BREDEMEIER, M. L. **O Português como Segunda Língua nas Escolas da Imigração Alemã: um estudo do Jornal da Associação de professores teuto-brasileiros católicos do RS (1900-1939)**. São Leopoldo: UNISINOS, 2010.
- CAVALLARI, J. S. O Lugar da Língua Materna na Constituição Identitária do Sujeito Bilingue. In: UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. S. (Orgs.). **Bilinguismos: Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 127-145.
- CORACINI, M. J. O espaço híbrido da subjetividade: o (bem) estar/ser entre línguas. In: CORACINI, M. J. **A Celebração do Outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2007a, p. 117-134.
- CORACINI, M. J. Discurso sobre tradução: aspectos da configuração identitária do tradutor. In: CORACINI, M. J. **A Celebração do Outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2007b, p. 167-208.
- EDWARDS, J. **Language and society: key topics in sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- HALL, S. **A Identidade Cultural da pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- MELLO, H. A. B. **O Falar Bilingue**. Goiânia: Ed.UFGO, 1999.
- MEYER, D. E. **Identidades traduzidas: culturas e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz dos Sul: EDUNISC, 2000.
- RAJAGOPALAN, K. O Conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical?. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 21-45.
- REVUZ, C. A Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.213-230.
- WALACHAI. 2009. **Documentário**. 84 min, dirigido por Rejane Zilles.

## O DISCURSO POLÍTICO NA REVISTA VEJA ACERCA DO SEGUNDO TURNO DAS ELEIÇÕES 2014

Ana Paula Carvalho Diniz<sup>1</sup>  
Francisco Laerte Juvêncio Magalhães<sup>2</sup>

Linguagem e Subjetividades

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a construção da imagem dos presidentiáveis na capa da revista *Veja* no 2º turno da eleição presidencial de 2014. Para isso, foram usadas três edições semanais do mês de outubro, após a votação do primeiro turno, e uma antecipada do mês de novembro, totalizando quatro capas. Por ser uma revista nacional de grande alcance, levamos em conta que a *Veja* pode ter grande influência nas decisões dos leitores, assim, usando discursos políticos de enunciados aparentemente imparciais, mas segundo a situação, podem servir apenas de pretexto para defender seu próprio posicionamento político ideológico. Diante disso, adotamos o método de Análise do Discurso Crítica, que permite compreender a linguagem segundo a sua funcionalidade nas práticas sociais, usando autores como: Fairclough (2001), Resende e Ramalho (2011), Magalhães (2003) e Bakhtin (1995). Usaremos as seguintes categorias analíticas: intertextualidade e representação de atores sociais. É possível notar as marcas enunciativas na revista *Veja*, no período do segundo turno das eleições presidenciais de 2014 a partir de suas capas, uma posição parcial em relação a construção de imagem dos sujeitos evidenciados.

**Palavras-chave:** Discurso. Eleições. Imagem. Revista *Veja*.

448

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa o conteúdo de capa da revista *Veja* no 2º turno da eleição presidencial de 2014, que trouxe várias matérias construindo a imagem dos presidentiáveis de maneiras diferenciadas. Buscamos analisar como estas imagens são construídas. Para fazer essa análise, foram selecionadas as três edições semanais do mês de outubro após a votação do primeiro turno e uma antecipada do mês de novembro, totalizando quatro capas.

---

<sup>1</sup>Graduanda Comunicação Social habilitação em Jornalismo da Universidade Federal do Piauí. Teresina – PI. E-mail: anapaula\_contas@live.com.

<sup>2</sup> Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação na Universidade Federal do Piauí; Coordenador do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Estratégias de Comunicação - NEPEC/UFPI; Prof. do Curso de Comunicação Social, em nível de Graduação. Teresina – PI. E-mail: flaerte@msn.com.

Adotamos o método de Análise do Discurso Crítica, pois ela permite compreender a linguagem segundo a sua funcionalidade nas práticas sociais, usando autores como: Fairclough (2003) e Resende e Ramalho (2011). Utilizamos as seguintes categorias analíticas: intertextualidade e representação de atores sociais.

Por ser uma revista nacional de grande alcance levamos em conta que a *Veja* pode ter grande influência nas decisões dos leitores, assim, pode usar discursos políticos de enunciados aparentemente imparciais, mas segundo a situação, podem servir apenas de pretexto para levar à tona assuntos de seu próprio interesse político. Levando-nos a compreender a relevância do discurso e analisar capas que foram selecionadas para constituir o corpus de análise.

Discutiremos os conceitos de discurso e prática social, tópicos de suma importância para a Análise do Discurso Crítica (ADC), que foram usados neste estudo. Refletimos sobre a imagem como efeito de sentido, abordando brevemente as possibilidades discursivas da imagem. Também, abordamos o tema “fábricas do discurso político”, a partir de Charaudeau (2006), que trata a relação do discurso político e a comunicação. A partir destes conceitos, realizamos a análise, onde foram selecionadas quatro capas da revista *Veja* e embasando-se de acordo com o referencial teórico.

449

A partir disto, notamos marcas enunciativas na revista *Veja* no período do segundo turno das eleições presidenciais de 2014 fundamentando através de suas capas, uma posição parcial em relação à construção da imagem dos sujeitos evidenciados.

## **IMAGEM COMO EFEITO DE SENTIDO**

Neste tópico, discutiremos brevemente sobre as possibilidades discursivas da imagem a partir do estudo de Magalhães (2003). Levamos em consideração, para essa reflexão, apenas a imagem como produto midiático utilizado pelo jornalismo para produção de sentido, pois “antes de qualquer coisa, a imagem é um produto cultural, portanto social. Deste modo, constitui-se sempre em um querer dizer algo para alguém” (MAGALHÃES, 2003, 62).

A imagem como narrativa jornalística ocupa um espaço que não se apresenta apenas como complemento do texto, mas como um aspecto rico em produção de sentido, e merecem uma atenção especial para sua função, e a forma pela qual o leitor a interpreta: como registro indiscutível do acontecimento. Como afirma Bosi (1988), a imagem fotográfica preenche um vazio no desenvolvimento da imprensa, ou seja, a necessidade de mostrar o fato. Ganha importância não apenas por retratar a realidade com maior perfeição do que a pintura, mas, sobretudo, por sua possibilidade de captar o instante pregnante (Bosi, 1988 *apud* MAGALHÃES, 2003).

As capas de revistas, nosso objeto de análise, tem papel importante no processo de formação da identidade do veículo de comunicação, e exercem um poder de seduzir, persuadir e informar. Como afirma Magalhães (2003),

as capas de revistas, como espaços de materialidades discursivas, são lugares em que se encenam e insinuam atos e fatos imagísticos, rituais de sedução, persuasão e informatividades, segundo pontos de vista, maneiras de perceber (e fazer ver/ler) plástica e linguisticamente o mundo. (MAGALHÃES, 2003, p. 63).

450

Os profissionais da fotografia no jornalismo se utilizam de estratégias específicas para chegar a construção imagética que consegue dizer aquilo que pretende ser dito, usando recursos do desenvolvimento gráfico unidos à cultura fotográfica e assim produzir sentidos. Uma das estratégias identificadas no nosso objeto de pesquisa é a estratégia comunicacional de apresentação discutida por Schaeffer (1996).

A imagem fotográfica aqui tem como características essenciais a espacialidade, a entidade e o ícone. Apresenta-se como substrato de um conjunto, ressaltando seus aspectos icônicos e espaciais em detrimento do indicial e temporal. Na apresentação autônoma, o visual, embora retratando aspecto de um universo maior, é considerado como um todo, como a essência do referente exibindo-se visualmente como entidade. (SCAHEFFER, 1996 *apud* MAGALHÃES, 2003, p. 80).

Assim, podemos considerar que a imagem representa um conjunto de aspectos construídos em um determinado contexto mas que podem representar um universo maior. Assim, são necessários dispositivos específicos para acionar determinados sentidos nela contidos. Para Barthes (1990), a imagem só se dá em modo intencional de produzir sentido quando é usada de conotadores ideológicos, como dispositivos gráficos, textuais, imagéticos, que atualizam um

dos sentidos potenciais da imagem. Como afirma Magalhães (2003), sob essa ótica, a conotação constitui produto de um investimento ideológico de sentido. Todo discurso/mensagem fotográfica, que utiliza conotadores com o objetivo de comunicar e/ou produzir sentido, está fundamentado numa gramática ideológica, com o intuito de repassar valores e conceitos em circulação.

### *Fábricas do discurso político*

Para Charaudeau (2006), qualquer enunciado, por mais inocente que seja, pode ser um sentido político a partir do momento em que a situação o autoriza. E esta relação também pode ser contrária, ou seja, quando um enunciado aparentemente político pode, segundo a situação, servir apenas de pretexto para dizer outra coisa que não seja política. Assim, não é o discurso que é político, mas a situação de comunicação que assim o torna.

Isto porque o pensamento fabricado pode ser fabricado em diversos lugares, não só pelos ditos políticos e cientistas políticos. A produção de sentido tem a ver com interação, e é, “portanto, segundo os modos de interação e a identidade dos participantes implicados que se elabora o pensamento político” (CHARAUDEAU, 2006, p.40). Assim, o autor define três lugares de fabricação desse pensamento: um lugar de elaboração dos sistemas de pensamento, um lugar cujo sentido está relacionado ao próprio ato de comunicação, um lugar onde é produzido o comentário.

O sistema de pensamento resulta de uma definição de um ideal político em função de certos princípios que sirvam de referência para a construção das opiniões e dos posicionamentos. O ato de comunicação está ligado diretamente aos atores que participam da cena de comunicação política, “cujo desafio consiste em influenciar as opiniões a fim de obter adesões, rejeições ou consensos” (CHARAUDEAU, 2006, p.40). Estes usam estratégias de persuasão e de sedução, se utilizando de procedimentos retóricos. O discurso político como comentário pode não estar voltado para um fim político, pois é um discurso a respeito do político, sem risco político.

Neste terceiro aspecto é onde a prática jornalística teoricamente deveria estar, através da narração dos acontecimentos. Segundo Charaudeau, a

imprensa deve fazer seu papel fora do campo da ação política, atuando no campo da ação midiática em defesa da cidadania e sem exprimir sua própria opinião. É um discurso sobre política sem exprimir seu posicionamento político, como afirma Charaudeau, (2006):

Estes diferentes lugares de fabricação do discurso político não estão evidentemente separados uns dos outros. Uma das características de todo discurso social é circular no interior dos grupos que o constituem, depois se exportar e atravessar outros grupos que frequentemente dele se apropriam ao preço de uma alteração. (CHARAUDEAU, 2006, p.41).

Ou seja, esses três espaços de fabricação do discurso político se relacionam entre si, se recriam e se influenciam. Assim, é complexo afirmar qual destes tem maior influência política.

## **METODOLOGIA**

Adotamos o instrumental metodológico da Análise de Discurso Crítica, aporte teórico que tem a preocupação de analisar e resolver problemas de um meio social de forma crítica.

452

Ao invés de focalizar problemas puramente acadêmicos ou teóricos, a ciência crítica toma como ponto de partida problemas sociais vigentes, e assim adota o ponto de vista dos que sofrem mais, e analisa de forma crítica os que estão no poder, os que são responsáveis, e os que dispõem de meios e oportunidades para resolver tais problemas. (VAN DIJK *apud* RESENDE; RAMALHO, 2011, p.11).

A ADC se interessa no foco da relação entre linguagem e poder, considerando as questões relativas à dominação em que os discursos além de expressar as diferenças sociais reforçam e sustentam estas práticas. No entanto, é a sua perspectiva discursiva que mesmo considerando o texto como unidade de análise, vai além da perspectiva linguística, configurando-se em um aporte teórico metodológico importante na pesquisa social.

Noções de “discurso”, “poder como hegemonia” e “ideologia” fundamentam a concepção de linguagem como prática social e instrumento de poder, “isto porque esses conceitos apontam tanto para instâncias discursivas específicas que analisamos quanto para as práticas sociais a elas relacionadas” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p.11). Além disto, o campo da ADC

se constitui de um conjunto de abordagens diversas que, no entanto, mantêm continuidade.

A ADC é uma abordagem científica interdisciplinar para estudos críticos da linguagem como prática social e compromete-se em oferecer suporte científico para questionamentos de problemas sociais relacionados a poder e justiça, como esclarecem Resende e Ramalho (2011):

O 'C' de ADC justifica-se por seu engajamento com a tradição da 'ciência social crítica', que visa oferecer suporte científico para a crítica situada de problemas sociais relacionados ao poder como controle. (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 12).

Isto porque a linguagem é um recurso que pode ser usado tanto para estabelecer e sustentar relações de poder e dominação quanto para contestar e superar estas relações. Para ADC, a linguagem é parte da prática social. Para Resende e Ramalho (2011), o conceito de prática social refere-se a uma entidade intermediária, que se situa entre as duas estruturas sociais mais fixas e as ações individuais mais flexíveis.

Por isto, a ADC não se atém a pesquisar linguagem como sistema semiótico nem como textos isolados, mas, sim, "o discurso, entendido como um momento, uma parte, digamos assim, de toda a prática social" (RESENDE; RAMALHO, 2011, p.14). Práticas sociais são "maneiras recorrentes, situadas temporal e espacialmente, pelas quais agimos e interagimos no mundo" (RESENDE; RAMALHO, 2011, p.14).

As práticas sociais envolvem ação e inserção, relações sociais, pessoas (com crenças, valores, atitudes, histórias etc), mundo material e discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Que podem ser definidos como atividade material, relações sociais, fenômeno mental e discurso. Para Resende e Ramalho:

As pessoas usam recursos do mundo material para agir e interagir com outras pessoas, estabelecendo relações sociais fazendo uso da linguagem, seja diretamente ou indiretamente. (RESENDE; RAMALHO, 2011, p.16).

Destaca-se também o aspecto heterogêneo da ADC. Isto porque este aspecto impulsiona a ADC para um aperfeiçoamento constante, "uma vez que as diferentes abordagens não estão fechadas para o diálogo, e que em

pesquisas situadas é possível lançar mão de conceitos e categorias oriundos de diversas perspectivas” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p.19).

Para ADC investigações que relacionam o uso da linguagem a contextos que envolvem o poder são mais importantes, pois se enquadram na perspectiva crítica, já que a ADC se define pelo intuito de “investigar criticamente como a desigualdade social é expressada, sinalizada, constituída, legitimada pelo uso do discurso” (WODAK, 2004, p.225). A partir do mapeamento de conexões entre escolhas de atores sociais ou grupos, em textos e eventos discursivos específicos e questões mais amplas, de cunho social, envolvendo poder (RESENDE; RAMALHO, 2011, p.21).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisamos criticamente o discurso das capas da Revista Veja publicadas no período do 2º turno das eleições presidenciais de 2014, ou seja, as três edições semanais do mês de outubro após a votação do primeiro turno e uma antecipada do mês de novembro, totalizando 4 capas. Usaremos as seguintes categorias analíticas: intertextualidade e representação de atores sociais.

454

### *Manchetes secundárias*

Em três, das quatro capas analisadas, a revista trouxe na coluna horizontal localizada na parte superior da página, informações do caso de corrupção da Petrobras.

- “Paulo Roberto Costa diz à Polícia Federal que em 2010 a campanha de Dilma Rousseff pediu dinheiro ao esquema de corrupção da Petrobras”;
- “Doleiro promete entregar material que vai ‘chocar o país’”;
- “O ex-diretor da Petrobras fala, o doleiro confirma e o PT se enrola ainda mais”;

As três manchetes trazem pistas de que o assunto “Corrupção da Petrobras” já foi previamente abordado pela revista, o incorporando nestes textos. O trecho “Dilma Rousseff pediu dinheiro ao esquema de corrupção da Petrobras” pressupõe que o leitor saiba qual é este esquema. Assim “Doleiro promete entregar material que vai ‘chocar o país’”, pressupõe que seu leitor saiba quem é este doleiro. “O ex-diretor da Petrobras fala, o doleiro confirma e o PT se enrola ainda mais”, além das marcas que pressupõe que o leitor saiba quem é o doleiro, a afirmação “PT se enrola ainda mais”, este “ainda mais” pressupõe que a revista afirma que o PT já estava “enrolado”. Para Fairclough (2001, p. 155) “pressuposições são proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’ e há várias pistas formais na organização da superfície do texto para mostrar isso”.

Na perspectiva intertextual da pressuposição, este caso onde a pressuposição constitui algo em que não é explicado, está implícito pelo enunciador pode ser interpretado em termos de relações intertextuais como textos prévios do enunciador. Outro aspecto que pode ser analisado na afirmação “PT se enrola ainda mais” pode estar incorporando uma “experiência textual acumulada” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 156). Este caso, nos termos de Pêcheux, pode ser considerado uma expressão “pré-construída que circula em uma forma já pronta”.

455

Deve ser observado que as pressuposições, quer sejam baseadas em textos do(a) produtor(a) do texto, quer em textos de outros, podem ser manipulativas assim como sinceras. Isto é, o(a) produtor(a) do texto pode apresentar uma proposição como dada por outro ou estabelecida por ele mesmo desonestamente, insinceramente e com intenção manipulativa. (PÊCHEUX *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p.156).

As afirmações acerca da corrupção na Petrobras são dadas de maneira que pressupõe certeza por parte do produtor do texto. Nas entrelinhas, ele diz que houve corrupção e se preocupa em acusar o Partido dos Trabalhadores de estar intimamente envolvido nela, dando ênfase a este partido específico, isto pode ser comprovado ao observar que em todas as cinco capas, o nome do PT é apresentado associado ao escândalo e nenhum outro partido além deste. Nestas afirmações das quatro capas são usados os mesmos dois personagens: o ex-diretor de abastecimento da Petrobras e o doleiro Alberto Yousseff.

A repetição do tema credita o interesse da revista em dar a voz ao assunto, mesmo que seja através de depoimentos de apenas dois personagens. E assim, pode formar uma opinião coletiva sobre determinado tema a partir da interpretação de seus leitores. Para Fairclough (2001, p.156) “as pressuposições manipulativas também requerem sujeitos interpretantes com experiências e suposições particulares em textos anteriores e, assim fazendo, elas contribuem para a constituição ideológica dos sujeitos”.

A partir disto, também pode se encontrar marcas enunciativas que constroem a imagem da candidata Dilma Rousseff a partir destas manchetes, mesmo que não traga seu nome explicitamente. A candidata faz parte Partido dos trabalhadores, que é repetidamente associado a um escândalo de corrupção.

Aplicando a categoria de identificação de atores sociais em textos, pode-se dizer que a identidade da candidata é construída negativamente, pois é trazida a tona a partir da representação de seu partido que é associado à corrupção. Como explica Resende e Ramalho (2011, p.41), “a construção discursiva de identidades está relacionada ao significado representacional e ao significado acional/relacional (relações sociais e papéis sociais)”.

456

Além dos discursos interiorizados em processos de identificação, também as relações sociais têm efeito nos modos como (nos) identificamos em interações, se entendemos que os processos identificacionais estão ligados às posições ocupadas por atores sociais. (RESENDE; RAMALHO, 2011, p.41).

Como afirma Sayer (*apud* RESENDE; RAMALHO, 2011, p.13) a relação dos papéis e posições que as pessoas ocupam constroem suas identidades, “no mundo social, os papéis das pessoas e suas identidades frequentemente são internamente relacionados, de modo que o que uma pessoa ou instituição é pode fazer depende de suas relações com outras”.

### *Manchetes principais*

A revista Veja, de 15 de outubro de 2014, trouxe a fotografia em plano fechado com o rosto do candidato Aécio Neves, esboçando felicidade em um grande sorriso. Ao fundo, a cor de seu partido, o azul, com uma áurea iluminada.

Características usadas em mecanismos de publicidade para dar destaque a um produto. Como discutido no primeiro capítulo, a questão sugerida por Schaeffer (1996)

apresenta-se como substrato de um conjunto, ressaltando seus aspectos icônicos e espaciais em detrimento do indicial e temporal. Na apresentação autônoma, o visual, embora retratando aspecto de um universo maior, é considerado como um todo, como a essência do referente exibindo-se visualmente como entidade. (SCHAEFFER, 1996 *apud* MAGALHÃES, 2003, p.80).

A manchete principal desta capa diz em letras garrafais amarelas: “O fator surpresa”. No subtítulo: “Em uma eleição histórica, com cinco viradas, o candidato do PSDB ganha mais 30 milhões de votos de um dia para o outro e sai na frente no segundo turno”. Ao lado da manchete: “Entrevista: Bolsa Família não é favor de partido político, é dever do Estado. No meu governo, ela será mantida, melhorada, e, se preciso, ampliada”.

O candidato que protagonizou a capa, e nas outras capas analisadas em que foi citado, teve uma representação neutra. E teve espaço, nesta capa em específico, de “alfinetar” também uma possível “estratégia” da oposição em usar o programa Bolsa Família como manobra política. Esta, do dia 15 de outubro em específico, o trouxe com mais evidência, visto que sucedeu o dia em que foi classificado para o segundo turno junto à candidata Dilma Rousseff, que não é citada em nenhum momento nesta capa. Apenas seu partido, em uma manchete secundária que diz: “O ex-diretor da Petrobras fala, o doleiro confirma e o PT se enrola ainda mais” e na citação implícita de Aécio, “Bolsa Família não é favor de partido político”. Que remete a categoria “pressuposição” dentro da intertextualidade já tratada no presente trabalho.

Neste processo de união entre texto e imagem, o candidato é representado em modos de identificação que constroem positivamente sua identidade. A imagem aqui pode ser analisada através das suas estruturas visuais, pois atuam como forma de representação.

Das capas analisadas, a única que traz a imagem da candidata Dilma Rousseff é da edição do dia 29 de outubro de 2014. A imagem é composta de maneira sombria, trazendo metade do rosto da candidata entre sombras pretas, com uma aparência pálida e ao seu lado, metade do rosto do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A Manchete principal afirma: “Eles sabiam de tudo”, em

letras garrafais vermelhas, cor do partido, e também muito usado no jornalismo para dar ênfase a chamada. A manchete se referia às acusações do doleiro Alberto Yousseff sobre os casos de corrupção da Petrobras.

A forma como foi escolhida a representação desse discurso, ou seja, o que está representado através da fala, escrita, organização discursiva, evento discursivo, circunstâncias e o tom no qual as coisas foram constitui os traços discursivos da revista. A escolha de para quem vai se dar a voz, como será dado e a o fluxo com que essas mensagens são passadas.

Bakhtin acentua a relação entre as 'vozes' do discurso representado e representador. Há uma considerável variação ente os tipos de discurso, o que pode ser explicado em termos de duas escalas que se sobrepõe: em que extensão os limites entre o discurso representador e representando estão explícita e claramente marcados e em que extensão o discurso representado é traduzido na voz do discurso representador. (FAIRCLOUGH, 2001, p.153).

Durante essa cobertura houve claramente uma certa preterição por personagens específicos da campanha, tanto que as capas trouxeram exclusivamente fotografias que os representaram da maneira pela qual se alinha as expectativas da revista. Na primeira, uma fotografia de Aécio Neves e Marina Silva, com uma bancada de debate por trás. Trazendo a ideia de que estariam lutando para chegar ao segundo turno. Na segunda, Aécio Neves sozinho, com um ar de herói. Na terceira, o doleiro Alberto Yousseff, trazendo em foco o escândalo Petrobras relacionado ao PT através dos textos e da cor de fundo escolhida: o vermelho, cor que representa o partido. E por fim, metade dos rostos de Dilma e Lula, entre sombras negras, abordando novamente o escândalo Petrobras.

Estes aspectos permeiam a maneira como as vozes são articuladas através dos textos/imagens das capas. A presença e a ausência de vozes articuladas de maneira específica sinaliza o posicionamento da revista no embate eleitoral. "A articulação dessas vozes, que podem ser, por exemplo, explicitamente delimitadas na representação por discurso direto; mescladas por discurso indireto; assimiladas, em pressuposições; ou ainda ecoadas ironicamente, tende a ser disciplinadora ou transformadora em relação às lutas de poder" (RESENDE; RAMALHO, 2011, p.133) abordando a questão da polifonia, conceito proveniente das discussões de Bakhtin (1992) que quer dizer

“as diversas vozes que participam de uma produção discursiva e tendem a aparecer como sendo a voz de um único emissor” (MAGALHÃES, 2003, p. 42).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise crítica através das categorias de intertextualidade e representação de atores sociais, levando em consideração as discussões sobre a imagem como efeito de sentido e o lugar do jornalismo na fabricação de comentário político, podemos perceber marcas enunciativas na revista Veja no período do segundo turno das eleições presidenciais de 2014 a partir de suas capas, uma posição parcial em relação a construção da imagem dos sujeitos evidenciados.

Através da ADC que se interessa sempre pelas relações de poder e de dominação, observando o modo como atuam discursivamente em suas estratégias de produção de consenso, o que, particulariza um e outro, opondo-os discursivamente e definindo seus lugares na rede social do sentido, percebe-se uma preferência pelo candidato Aécio Neves, evidenciada na maneira pela qual se dá a ordem do discurso vigente na capa das revistas veiculadas durante o processo de campanha, supondo que tem o intuito de influenciar eleitores para optar pelo candidato pelo qual a revista apresenta positivamente.

Através da categoria de identificação de atores sociais em textos, pode-se dizer que a identidade da candidata Dilma Rousseff foi construída negativamente, pois é trazida à tona a partir da representação de seu partido associado à corrupção a partir caso da Petrobras, que foi trazido repetidas vezes junto ao nome do partido político representado pela candidata. A repetição do tema credita o interesse da revista em dar a voz ao assunto, mesmo que seja através de depoimentos de apenas dois personagens. E assim, pode formar uma opinião coletiva sobre determinado tema a partir da interpretação de seus leitores.

Independente das ideologias políticas que constituem os sujeitos que fazem a revista, o papel do jornalismo nesta época decisiva é buscar dar a informação buscando imparcialidade e deixar com que seus leitores tirem suas próprias conclusões.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. Tradução de Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006. 328 p.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: Textual analysis for social research**. London and new York, Routledge, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001. 316 p.
- MAGALHÃES, Laerte. **Veja, isto é, leia**: produção e disputas de sentido na mídia. Teresina: EDUFPI, 2003.
- RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane. **Análise do discurso (para a) crítica**: texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- VAN DIJK, T. **Racism in the press**. London: Arnold, 1986.
- WODAK, Ruth; MEYER, Michael. **Métodos de Análisis del Discurso**. 1.ed. Tradução de Tomás Fernández Aúz e Beatriz Eguibar. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2003.
- \_\_\_\_\_. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v.4, n.esp, p.223-243, 2004.



## O ESTRANHO EM SI E A REVELAÇÃO DO OUTRO EM A *PAIXÃO SEGUNDO G.H.*, DE CLARICE LISPECTOR

Francisca Gilmara da Silva Almiro<sup>1</sup>

Linguagem e subjetividades

### RESUMO

A escrita clariceana vem inaugurar um novo modo de produção literária. Com um caráter introspectivo e intimista, Clarice Lispector traz para o cenário literário nacional inovações na linguagem, as quais se tornaram o marco de seus escritos e inspiram a produção de traços inéditos que não mais se baseiam nos moldes oitocentistas de produção. Nessa perspectiva, objetivamos nesse trabalho realizar um estudo acerca do momento espelhístico, de estranhamento que permite a narradora-personagem, G.H., se construir ao longo da narrativa enquanto ser identitário na obra “A Paixão Segundo G.H.” Como subsídio teórico selecionamos autores com Gotlib (1995), Hall (2006), Maffesoli (2001), Sá (1993), Kristeva (1994), dentre outros que tratam das personagens clariceanas e da construção nômade do ser humano. Ao longo da narrativa, G.H. vai ao deserto quarto da empregada e lá busca a fonte que saciaria sua sede existencial. No mesmo ambiente, encontra-se com uma barata da qual bebe seu líquido branco. Esse fato desencadeia uma série de inferências, tais como o instante epifânico de transformação humana ao espelhar-se num inseto; o estranhamento e o nomadismo na busca pela identidade em meio ao reconhecimento de si; e a construção da alteridade, um espelhar-se no outro que refrata e reflete traços do ser. Para a concretização deste estudo, realizamos pesquisa bibliográfica acerca dos principais teóricos que discutem o nomadismo e a estrangeiridade que constituem a identidade do ser humano na pós-modernidade, bem como análise dos escritos clariceanos. Pela paixão narrada por G.H., chegamos mais perto da introspecção, do monólogo interior, do intimismo, do fluxo de consciência, da crise de identidade e do estranho que há em nós mesmos.

**Palavras-chave:** Clarice. Identidade. Estranhamento.

461

### INTRODUÇÃO

Após a surpresa de encontrar tudo organizado, G.H., protagonista do romance *A Paixão Segundo G.H.*, vive o drama de esmagar uma barata na porta do guarda-roupa e degustar do seu líquido branco ao encontrá-la com a casca – parte superior da barata – já caída ao chão. A cena faz perceber a última

---

<sup>1</sup>Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professora de Educação Básica da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Agrimar Peixoto”. E-mail: gilmaralgalmiro\_21@hotmail.com.

essência do inseto como um momento de estranhamento de si e revelação do outro nela própria, conforme mostraremos no aprofundamento de nossas discussões.

É por meio da degustação da secreção branca expelida pelo inseto que a protagonista entrega-se ao silêncio. Ao olhar para seu interior, fato que revela um momento de crise de identidade, ela percebe o que há de melhor e de pior na sua condição humana. G.H. passa então a conhecer um avesso, antes ignorado por si própria, a possuir um estranhamento do seu “eu” que a conduz a se igualar a barata. Tal fato faz a narradora-personagem subir num patamar localizado entre o real e o divino, o que nos leva a perceber, na obra, um tom de epifania, uma das marcas constantes na escrita lispectoriana.

## **O ESTRANHO EM SI E A DUALIDADE ENTRE *UME* E O *OUTRO***

Questionado por vários críticos literários, o tom epifânico que compõe a maior parte da escrita de Clarice acontece geralmente pela metáfora do espelho e do olhar. É o momento privilegiado, inconsciente dos personagens que revela e determina o estranhamento em si e a dualidade entre **ume** o **outro**. É nesse instante de revelação que as personagens falam de si, adentrando na relação do seu “eu” com o “mundo”. Imersa em um ambiente de profunda solidão, G.H. estranha e sente medo, como tudo que é novo, daquilo que ela acreditava ser sua formação humana. Sobre isso, segue o trecho do romance:

Fico tão assustada quando percebo que durante horas perdi minha formação humana. Não sei se terei uma outra para substituir a perdida. Sei que precisarei tomar cuidado para não usar sub-repticiamente uma nova terceira perna que em mim renasce fácil como capim [...]. (LISPECTOR, 1998, p.14).

A personagem é, então, o ser que perde a formação humana e vive (des)norteada por uma incompletude e desamparo. Ela sente a necessidade de uma (re)construção constante, de uma libertação que só acontece com uma “terceira perna”. O desejo da normalidade, da completude, de identificação se dá de forma arrebatadora, porque ao mesmo tempo em que sente a necessidade de uma nova formação humana, ela se assusta. Fica evidente o desejo de encontrar nela própria uma identidade que não saísse do que sua personalidade

já denotava, sem haver, contudo, a necessidade de ser outra pessoa para poder se autoentender.

Até o encontro com a barata, a narradora-personagem destaca sua imagem “civilizada”, bem sucedida profissionalmente. É, tão somente, a partir do encontro com o inseto, com um **outro** exterior, que mergulha em seu íntimo na busca de si mesma, de conhecer o outro que constitui sua identidade, fazendo uma autoavaliação da existência. Para a narradora-personagem seu ser é fragmentário e vai além do esfacelamento que constitui o mundo, através de um inconformismo inquietante. A esse respeito, ela própria completa:

[...] não quero me confirmar no que vivi – na confirmação de mim eu perderia o mundo como eu o tinha, e sei que não tenho capacidade para outro. Se eu me confirmar e me considerar verdadeira, estarei perdida porque não saberei onde engastar meu novo modo de ser – se eu for adiante nas minhas visões fragmentárias, o mundo inteiro terá de transformar-se para eu caber nele. (LISPECTOR, 1998, p.11).

Imbuída pelo desejo de não afirmar-se como **uma** narradora-personagem vai construindo sua identidade mostrando-a como cindida, fragmentada e com características de quem vive em uma sociedade moderna e esfacelada. No trecho em análise, é o ser que procura não confirmar-se porque se assim o fizesse estaria perdendo a essência da transformação constante da identidade que é inerente a ela e aos demais seres humanos.

Além disso, notamos a inconformidade da personagem com o mundo interior. No trecho acima, observamos que a insuficiência de contentamento consigo mesma leva a personagem a buscar o que está faltando dentro de si. Ela busca uma transformação que a faça não afirmar-se, não definir sua identidade. Na pós - modernidade, o risco que muitos correm é o de não conseguirem saciar seu pretenso desejo, constituindo assim identidades em vias de caos. É o que também notamos que acontece com G.H. na obra em estudo.

De acordo com Hall (2006), alguns teóricos defendem que as identidades modernas estão entrando em colapso e as diferentes mudanças estruturais transformam as sociedades modernas. Tal fato proporciona a fragmentação de vários fatores dentre os quais estão o gênero, as paisagens culturais, a sexualidade, a etnia, a nacionalidade, entre outros. A fragmentação desses elementos traz como consequência a transformação de nossas

identidades pessoais, abalando a ideia, o conceito e a definição de que temos de nós mesmos enquanto sujeitos integrados. O sujeito perde assim o sentido em si, que por vezes era considerado fixo, e entra num processo de descentramento. Nas palavras do autor acima citado:

Esta perda de um “sentido em si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento — descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento- descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma crise de identidade” para o indivíduo. [...] a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza [...]”. (HALL, 2006, p. 9).

Nessa perspectiva de incerteza, de identidade deslocada, (re)construída, os sujeitos vivem constantemente em crises que vão desde o individual até o coletivo. Na narrativa de Clarice, a própria ação de se dirigir ao quarto da empregada revela incertezas. Uma identidade que parece se completar coletivamente pelo outro. Mas era preciso entrar no quarto e construir-se, mesmo que seu lado avesso viesse da errância, do nomadismo e/ou da propícia busca de se encontrar por entre o que lhe é estranho. O texto acrescenta: “Naquela manhã, antes de entrar no quarto, o que era eu? Era o que os outros sempre me haviam visto ser, e assim eu me conhecia. Não sei dizer o que eu era. Mas quero apenas me lembrar: que estava eu fazendo?” (LISPECTOR, 1998, p.12).

464

Desse modo, podemos afirmar, segundo Michel Maffesoli (2001), que nós, enquanto sujeitos, somos estrangeiros, seres nômades, errantes na construção de nossas identidades, tanto no sentido social quanto cultural, haja vista que a errância está inscrita “na própria estrutura da natureza humana; quer se trate de nomadismo individual ou social” (Id, op. cit., p. 37). Estar a um passo de si pode ser o nomadismo necessário para a descoberta do império interior. É o que nos ajuda a entender a própria G. H.:

Ontem de manhã – quando saí da sala para o quarto da empregada – nada me fazia supor que eu estava a um passo da descoberta de um império. A um passo de mim. Minha luta mais primária pela vida mais primária ia se abrir com a tranquila ferocidade devoradora dos animais do deserto. Eu ia me defrontar em mim com um grau de vida tão primeiro que estava próximo do inanimado. No entanto nenhum gesto meu era indicativo de que eu, com os lábios secos pela sede, ia existir. (LISPECTOR, 1998, p.12).

Observa-se na fala da personagem-narradora duas espécies de errâncias: uma literal, que acontece no espaço da própria casa, e outra metafórica, que conduz a protagonista para uma descoberta de si. Primeiramente, se levarmos em conta o grau de vida primário, entendemos o prenúncio do encontro de G.H. com um inseto insignificante e nojento, quase inanimado. Em segundo lugar, a sede da narradora- -personagem condiciona a errante procura do humano no quarto, metaforicamente o deserto de si, por uma fonte que sacie a sede da existência – o líquido da barata.

Acerca do exposto, G.H. se encontra na condição de estrangeira de si mesma. O complexo e necessário impacto de se encontrar faz a narradora -personagem reconhecer sua estagnada vida individual e social. Esse jeito de estar, tão previsível, clama por uma errância surpreendente no intuito de, através do impacto da transformação, chegar a uma construção do sentido da vida. Acompanhemos o seguinte relato de G.H.:

Na minha covardia, que é como acordar de manhã na casa de um estrangeiro, não sei se terei coragem de simplesmente ir. É difícil perder-se. É tão difícil que provavelmente arrumarei depressa um modo de me achar, mesmo que achar-me seja de novo a mentira de que vivo. Até agora achar-me era já ter uma ideia de pessoa e nela me engastar: nessa pessoa organizada eu me encarnava e nem mesmo sentia o grande esforço de construção que era viver. (LISPECTOR, 1998, p.12).

465

Vale ressaltar que, quando afirmamos sermos indivíduos errantes, estrangeiros, não nos referimos apenas ao sentido de deslocamento de um lugar para outro, mas que somos nômades, errantes e, portanto, estrangeiros para “nós mesmos”, na construção de nossas identidades. Kristeva (1994, p. 9) alicerça o que dizemos aqui a respeito do estranho que ocupa o nosso ser, da seguinte maneira:

[...] Estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade, o espaço, que arruína a nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia. Por reconhecê-lo em nós, poupamo-nos de ter que detestá-lo em si mesmo. Sintoma que torna o “nós” precisamente problemático, talvez impossível, o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades. (KRISTEVA, 1994, p.9).

No *corpus* em análise, vemos que a personagem se encontra em um processo de estranhamento de si mesma, quando, no momento de degustação do líquido branco expelido pela barata, ela vê-se como outra pessoa. É diante da barata que a narradora-personagem vai transformando seu ser, descobrindo-se enquanto ser “não humano”, reconhecendo-se como selvagem e problemática. Para ela, é chegado o pior momento de descoberta, de tormento, quando reconhece que o mundo e as pessoas não são humanos; reconhece-se diferente. G.H. tenta compreender o mundo através do seu próprio “eu” por meio de uma introspecção radical, de uma inquietação profunda a respeito de si e da vida. A personagem necessita a todo momento encontrar-se, porque se enxerga como uma estranha em si e tem medo do seu novo modo de ser. O trecho abaixo esclarece:

Ontem no entanto perdi durante horas e horas a minha montagem humana. Se tiver coragem, eu me deixarei continuar perdida. Mas tenho medo do que é novo e tenho medo de viver o que não entendo – quero sempre ter a garantia de pelo menos estar pensando que entendo, não sei me entregar a desorientação. Como é que se explica que o meu maior medo seja exatamente em relação: a ser? (LISPECTOR, 1998, p.12-13).

466

Para ela é motivo de satisfação encontrar-se estranha, porém há nela o medo de reconhecer a essência de seu ser e do novo que lhe é dado. O fato de a personagem estar perdida nos permite a leitura de que quem é estrangeiro, não conhecendo o lugar em que se está, pode encontrar-se desorientado, perdido. Assim, G.H. que, por não conhecer ainda o outro lado de si, vê-se como uma estranha nela mesma, haja vista estar perdida em relação a saber quem ela é, qual a sua identidade e o que habita em seu ser. Desse modo, a identidade da personagem vai se construindo de forma contínua, permeada por mudanças e questionamentos profundos que a fazem ser nômade, errante em si mesma. Ela transita entre ser **ume** ser **outro**, entre possuir uma ou outra identidade.

Somos estranhos em nós mesmos pelo fato de reconhecermo-nos como diferentes em relação aos outros. Esse estranhamento é provocado pela diferença que vemos ao invocarmos a presença de um **outro**, o qual, envolto em máscaras, jamais será inteiramente verdadeiro ou falso. Somos, dessa maneira, a construção constante do outro. Kristeva (1994, p. 16) acrescenta ainda que:

“Eufaço o que se quer, mas não sou “eu” – meu “eu” está em outro lugar, meu “eu” não pertence a ninguém, meu “eu” não pertence a “mim” ... “eu” existe?”

Nessa perspectiva a(s) identidade(s) são construídas por relações de alteridade, as quais permitem ao indivíduo não construir-se sozinho, mas numa relação de jogo recíproco em que o “um” e o “outro” podem se combinar para chegar a um resultado sempre mais amistoso, ou podem simplesmente não se encaixar pela diferença que os separa. Uma identidade é o que uma outra não é, o que corresponde a um processo por negativas, por oposição. Eu sou o que o outro não é, ou vice-versa. Em *A Paixão Segundo G.H.*, dentre tantos trechos que representam a alteridade, destaca-se:

Eu me trato como as pessoas me tratam, sou aquilo que de mim os outros veem. Quando eu ficava sozinha não havia uma queda, havia apenas um grau a menos daquilo que eu era com os outros, e isso sempre foi a minha naturalidade e a minha saúde. E a minha espécie de beleza. Só meus retratos é que fotografavam um abismo? um abismo. (LISPECTOR, 1998, p. 26).

O que os outros recebem de mim reflete-se então de volta para mim, e forma a atmosfera do que se chama: eu. O pré-clímax foi talvez até agora a minha existência que era apenas profunda, era o que provavelmente me dava a segurança de quem tem sempre na cozinha uma chaleira em fogo baixo: para o que desse e viesse, eu teria a qualquer momento água fervendo. [...] Minha pergunta, se havia, não era: “que sou”, mas “entre quais eu sou”. (LISPECTOR, 1998, p. 27-28).

467

G.H. caracteriza, então, o ser da sociedade pós-moderna que se apropria de mudanças constantes, assim como da presença do outro que lhe constitui. É no momento que se vê como uma estranha que ela acha-se e perde-se em si mesma. A naturalidade da narradora-personagem se encontra no reflexo que o **outro** propicia a ela e do que ela refrata dessa troca. No entanto, era preciso ainda ir além da condição denotada pelo outro, era-lhe necessário saber entre quais identidades se encontrava. O **outro** lhe constituía, mas ao mesmo tempo lhe confundia no estado do ser mais profundo de sua personalidade, por entre uma incompreensão ainda inquietante. Para a personagem:

[...] Toda compreensão súbita é finalmente a revelação de uma aguda incompreensão. Todo momento de achar é perder-se a si próprio. Talvez me tenha acontecido uma compreensão total quanto a uma ignorância, e dela eu venha a sair entocada e inocente como antes. (LISPECTOR, 1998, p. 16).

É nesse achar-se e perder-se que o **outro** se revela na personagem, a partir de algo que lhe é exterior, diferente. É através da negação de si mesma que ela revela sua autenticidade identitária. Nômade em si mesma, G.H. desvenda os mistérios de suas crises de identidade desencadeando assim uma relação inesgotável com o **outro**. “Naquela manhã antes de entrar no quarto, o que era eu? Era o que os outros sempre me haviam visto ser, e assim eu me conhecia. Não sei dizer o que eu era [...]” (LISPECTOR, 1998, p.24). A narrativa nos conduz à G.H tanto pela visão que ela tem de si quanto pela visão excedente do **outro**. Ela própria reconhece que possui um outro reflexo que não é o seu, e afirma que é constituída também daquilo que os outros veem. Ela é a “barata”, que ao mesmo tempo em que a faz sentir nojo, a seduz. A esse respeito a narradora diz:

[...] Eu sempre estivera em vida, pouco importa que não eu propriamente dita, não isso a que convencionei chamar de eu. Sempre estive em vida. Eu, corpo neutro de barata, eu como uma vida que finalmente não me escapa pois enfim a vejo fora de mim – eu sou a barata, sou minha perna, sou meus cabelos, sou o trecho de luz mais branca no reboco da parede – sou cada pedaço infernal de mim – a vida em mim é tão insistente que se me partirem, como a uma lagartixa, os pedaços continuarão estremeando e se mexendo. Sou o silêncio gravado numa parede, e a borboleta mais antiga esvoaça e me defronta: a mesma de sempre. De nascer até morrer é o que eu me chamo de humana, e nunca propriamente morrerrei. (LISPECTOR, 1998 p.65).

468

Nesse cenário em que a personagem constrói sua identidade deformada, configurando-a a partir de relações de alteridade, ocorre sua construção ou identificação através da diferença em relação ao outro. Ao olhar a barata e experimentar a massa esbranquiçada, G.H. percebe que entre ela e o inseto existem diferenças que a fazem perceber, em sua identificação, a existência de fragmentos, de pedaços da barata que ela – G.H. – não reconheceu durante algum tempo. A protagonista reconhece que sempre estivera na vida da barata e que, mesmo estilhaçados, os pedaços de sua identidade se remexem a fim de uma unificação identitária, de afirmar-se em sua identificação, porém sem êxito.

Ademais, observamos na fala da personagem que no “perder-se para achar-se” surgem conflitos internos nela mesma, uma vez que, ao se identificar

com esse *outro*, desencadeia-se uma série de dúvidas que permeiam entre quem sou “eu” quem é o “outro”. O trecho nos leva a entender G.H. por meio da visão que ela traz de si e pela revelação que faz do **outro** existente nela mesma. A ideia transmitida na fala da personagem corresponde a uma fragmentação que a identifica mesmo em meio aos estilhaços. Um fato interessante a se notar é que o outro que G.H. desconhecia na empregada é o sujeito diferente sobretudo porque pertence a outra classe social.

A constância de estranhamento da protagonista nos revela mais um momento de crise identitária:

Como chamar de outro modo aquilo horrível e cru, matéria prima e plasma seco, que ali estava, enquanto eu recuava para dentro de mim em náusea seca, eu caindo séculos e séculos dentro de uma lama – era lama, e nem sequer lama já seca mas lama onde se remexiam com lentidão insuportável as raízes de minha identidade.

[...] Era isso – era isso então. É que eu olhara a barata viva e nela descobria a identidade de minha vida mais profunda. Em derrocada difícil, abriam-se dentro de mim passagens duras e estreitas. (LISPECTOR, 1998, p.57).

469

G.H. não consegue olhar para si mesma e não estabelecer nenhuma comunicação com a barata. O encontro entre ambas é, para a personagem, o momento espelhístico, de estranhamento, de crise identitária, é o abrir-se para o reconhecimento de si mesma, de libertação da miséria que existia em seu ser. O embate entre ela e a barata conduz a personagem a refletir sobre sua imagem esfacelada que a faz reconhecer-se.

[...] A barata com a matéria branca me olhava. Não sei se ela me via, não sei o que uma barata vê. Mas ela e eu nos olhávamos, e também não sei o que uma mulher vê. Mas se seus olhos não me viam, a existência dela me existia – no mundo primário onde eu entrara, os seres existem os outros como modo de se verem. E nesse mundo que eu estava conhecendo, há vários modos que significam ver: um olhar o outro sem vê-lo, um possuir o outro, um comer o outro, um apenas estar num canto e o outro estar ali também: tudo isso também significa ver. A barata não me via diretamente, ela estava comigo. (LISPECTOR, 1998, p.76).

Quando acontece a relação de aproximação com a barata, G.H. reconhece nela própria um outro lado, o seu avesso que antes era ignorado. Para ela, a barata é única, mas ela própria não pode ser apenas “uma”, pois existe nela muito do que é do inseto. Ademais é o que existe no líquido branco,

expelido da barata, que esconde a verdadeira fonte responsável por saciar seu deserto e mutável ser.

No que se refere à composição estilística da obra, *A Paixão Segundo G.H.* rompe tanto com as estruturas de tempo e espaço, quanto com as de linguagem. Estas, na maioria das obras clariceanas, causam um estranhamento, constituindo uma forma de representação em que o sujeito e seu discurso também são responsáveis pela construção da própria identidade. Introspectiva e não linear, a linguagem presente em várias obras da escritora nos conduz a refletir e buscar naquilo que está dito e/ou não dito, o sentido; colher no ato discursivo marcas que nos permitam a construção e (re)construção do(s) significado(s). Sobre essa questão, Santiago (1999, p. 20) esclarece: “Clarice inaugura a possibilidade de escrever ficção a partir da temporalização espacializada do quase nada cotidiano.” Sendo assim, a escritora traz em seu estilo de escrita, episódios que não se ordenam seguindo uma linearidade temporal e especializada. Tal fato se comprova quando observamos textos da escritora e percebemos que os episódios estão soltos, porém apresentam sintonia semântica.

470

Sobre esse fato, Oliveira (1985, p.82-83) alude que:

O sentido — ou a abolição do sentido artificial — visado por G.H. esboça-se e desfaz-se a cada momento. Sua tentativa de renunciar a interpretações deformadoras de realidade começa com uma reavaliação dos conceitos subjacentes às palavras agrupadas em cada um dos pólos. Isso não acontece numa sequência linear. Não se esclarece o sentido novo de uma palavra para, depois de esclarecida essa, usá-la como interpretante do sentido “anormal” de um outro termo. Pelo contrário, as palavras usadas de forma anômala são jogadas simultaneamente no texto, constituindo um enigma complexo, onde todos os elementos têm de ser decifrados simultaneamente. Em vez do processo linear, as palavras de sentido diferente do dicionarizado aparecem num movimento semelhante ao de círculos concêntricos, em contínua revolução, dando a ilusão de aproximar-se cada vez mais do âmago do significado, sem contudo, jamais explicitá-lo totalmente.

Compreende-se dessa maneira que nos textos clariceanos o sentido não se faz acabado na sua estrutura, visto que é através de seus significantes que podem surgir fios de sentido(s) os quais são ditos não apenas por aquilo que está marcado linguisticamente, mas por aquilo que não está dito e que cabe ao leitor completar o sentido e dar a sua interpretação individual. Um trecho do romance em análise que ilustra o dito acima é o seguinte:

Os sinais de telégrafo. O mundo eriçado de antenas, e eu captando o sinal. Só poderei fazer a transcrição fonética. Há três mil anos desvarei-me, e o que restaram foram fragmentos fonéticos de mim. Estou mais cega do que antes. Vi sim. Vi, e me assustei com a verdade bruta de um mundo cujo maior horror é que ele é tão vivo que, para admitir que estou tão viva quanto ele — e minha pior descoberta é que estou tão viva quanto ele—terei que alçar minha consciência de vida exterior a um ponto de crime contra a minha vida pessoal. (LISPECTOR, 1998, p.22).

No trecho, observamos que, na progressão textual, o leitor sente a necessidade de fazer uma releitura do código linguístico, para que assim o sentido uniforme seja constituído. É no jogo de palavras enigmáticas que são reveladas as interconexões com a mensagem global do texto, onde a (re)construção de significado(s) acontece. O discurso utilizado pela narradora-personagem nos conduz a buscar nas entrelinhas sentido(s) que marcam a própria identidade da protagonista, sendo revelada pelo estranhamento que o *outro* lhe causa.

Destarte, o uso de metáforas, paradoxos, hipérboles, dentre outras figuras de linguagem nos surpreendem, uma vez que mostram, através desses recursos, jogos de palavras, que apenas o explícito no texto, não revela o sentido como um todo. É a progressão textual e a interpretação dos leitores, característica da literatura moderna, que se encarregará de mostrar que o registro da linguagem precisa ser “desmontado” e reconstruído.

Trechos como “Diante dos meus olhos enojados e seduzidos”, (LISPECTOR, 1998, p. 62), “Morte vivificadora” e “Tranquila ferocidade” (Id, op. cit., p. 12), “Subindo horizontalmente” (Id, op. cit., p.24), “Escuro alegre” (Id, op. cit., p.81), “Trezentos milhões de anos numa caverna” (Id, op. cit., p.43), são recursos poéticos que nos levam a entender que o texto abre espaço para o entendimento de que não é apenas o que está dito que contribui para a construção do sentido, mas também os recursos da linguagem provocados por determinadas expressões conotativas e paradoxais.

## CONCLUSÃO

Mediante as discussões aqui expostas vemos que, ao interpretar a palavra, deparamo-nos com o estilo que, como vimos, vai muito mais além do que uma simples forma de ser ou de fazer, mas consiste num processo em que

a subjetividade, a individualidade e ao mesmo instante a coletividade se completam ou se bifurcam. Estudar o universo poético que compõe a obra clariceana torna-se bastante relevante e atual por oportunizar ao leitor o contato com a palavra vislumbrada em possibilidades de sentidos. O estilo lírico, poético que traz um caráter metafórico para o texto mostra alguns dos elementos que compõem esse singular modo de fazer literatura.

## REFERÊNCIAS

- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LISPECTOR, Clarice. **A Paixão Segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MAFFESOLI, M. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 2001.
- OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. **A barata e a crisálida: o romance de Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.
- SANTIAGO, Silviano. A aula inaugural de Clarice Lispector. In: MIRANDA, Wander (Org.). **Narrativas da Modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



## PERFIL JORNALÍSTICO NA WEB: UMA ANÁLISE POSSÍVEL DO GÊNERO NO BLOG “CONVERSA SUJA”

Vitor Luiz Silva Barros<sup>1</sup>  
Auricely Crispim<sup>2</sup>

Linguagem e Subjetividades

### RESUMO

Quando o texto jornalístico foge à regra da pirâmide invertida, ou seja, das informações mais importantes no primeiro parágrafo, pode se tornar interessante e revelar possibilidades criativas na prática da escrita em um meio que costuma ser bastante técnico, mas não isento de subjetividade. Isso acontece com o perfil jornalístico, gênero que tem como característica fundamental a caracterização de personagens reais, sendo eles conhecidos ou anônimos, por meio da descrição de aspectos físicos, psicológicos, ideológicos e morais. Com o objetivo de apontar particularidades do gênero em questão no ambiente da web, este trabalho definiu como objeto de análise quatro textos representantes desse gênero, presentes no blog “Conversa Suja”, cujas histórias abordam a relação de seus perfilados com o tema da sexualidade. Para isso, buscou-se verificar o que é gênero textual e seus aspectos, através do trabalho de Marcuschi (2002) e sua teoria sócio comunicativa dos gêneros. O trabalho de Muniz Sodré e Maria Helena Ferrari (1986) contribuiu ao apresentar modelos estruturais do texto jornalístico, bem como a natureza textual-linguística dos seus gêneros. Coimbra (1993), outro autor estudado, aponta em seus trabalhos caminhos de análise e abre horizontes para possibilidade nos estudos dos gêneros jornalístico, em específico o perfil jornalístico. Verificou-se que, embora o gênero estudado guarde sua essência de reportagem descritiva, ele passa a se comportar de outra forma no blog em questão, revelando que os gêneros são dinâmicos e ao circularem em outros suportes podem perder ou agregar características, nas especificadas da estrutura, na economia das palavras, na produção de sentido, etc. configurando uma nova forma de produção e recepção dos textos.

**Palavras-chave:** Gênero Textual. Texto. Perfil Jornalístico.

473

### INTRODUÇÃO

No texto jornalístico moderno, o *lead*<sup>3</sup> se tornou o método e ao, mesmo tempo, a técnica fundamental para relatar os fatos-notícia. Essa estrutura textual bem definida trouxe ao jornalismo o ideal de objetividade e isenção necessárias para a construção de um jornalismo “verdadeiro” e “imparcial”. Na contramão

<sup>1</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, das Faculdades Integradas Ipiranga. Belém-PA. E-mail: lbufpa08@hotmail.com.

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, das Faculdades Integradas Ipiranga. Belém-PA. E-mail:

<sup>3</sup> O *lead*, segundo Coimbra (1993), é o primeiro parágrafo da notícia, que informa quem fez o que, a quem, quando, onde, como, para quê e porque, ou seja, “é o relato principal de uma série, daquele que é o mais importante ou o mais interessante” (COIMBRA, 1993, p. 10).

dessa tendência, na década de 1960, surge no cenário das grandes reportagens, o “Novo Jornalismo”, profundamente influenciado pela narrativa literária. Pretende-se, por meio deste artigo, fazer uma abordagem sobre como o texto jornalístico configura-se no gênero perfil jornalístico, um dos gêneros do chamado “Novo Jornalismo”. A ideia é compreender a linguagem e os recursos utilizados na estrutura desse gênero, analisar modelos e sua estrutura discursiva.

O *corpus* analisado são perfis de pessoas conhecidas ou anônimas do um blog “Conversa Suja”, da jornalista Anna Virgínia Baloussier e do fotojornalista Gabriel Cabral. A primeira publicação do site foi em setembro de 2014. Conversa Suja é um blog independente que pretende disponibilizar 69 histórias em perfis e está disponível no endereço: <http://conversasuja.tumblr.com/>. A intenção é analisar cada perfil tendo como base a caracterização, por meio da descrição, apresentação e exposição das pessoas perfiladas e de seus papéis na narrativa apresentada, explicitando os aspectos físico, psicológico e discursivo desses personagens.

474

Para isso, faz-se uma incursão sobre o que é Gênero textual, utilizando a teoria sócio comunicativa de Marcuschi (2002). As ideias de Muniz Sodré e Maria Helena Ferrari (1986) e Coimbra (1993), teóricos dos textos e gêneros jornalísticos, nos ajudam a compreender a natureza textual da narrativa jornalística. E por fim, é feita a análise do corpus, mostrando como o personagem torna mais aprofundada a experiência do relato jornalístico. O artigo é uma forma de expor essa contribuição das práticas discursivas dos vários gêneros textuais, especificamente do perfil jornalístico, além de propor um aprofundamento nos estudos dos gêneros textuais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### *Visão geral dos gêneros textuais*

Os gêneros textuais são práticas sócio-históricas que vão além de sua estrutura formal. Eles são inúmeros e surgem, a cada necessidade comunicativa, principalmente acompanhando as inovações tecnológicas. “São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação

comunicativa” (MARCUSCHI, 2002, p, 19). Apesar do caráter ordenador e estabilizador das atividades comunicativas, “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (*Idem*, p.19).

Com os meios de comunicação de massa e o surgimento de ferramentas de comunicação, principalmente com o advento da internet, na contemporaneidade, a criação de novos gêneros é cada vez maior, isto é, há uma proliferação de gêneros textuais e formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita, que se expandem de acordo com as necessidades de interação. Das sociedades de tradição oral ao surgimento da cultura escrita, passando pela cultura eletrônica, e diríamos mais, chegando até a cultura digital convergente, proposta por Henri Jenkins (2009), presenciou-se o surgimento de inúmeros gêneros textuais.

os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. (MARCUSCHI, 2002, p.20).

475

Os gêneros são modalidades comunicativas sociais nem sempre denominados de forma parecida. Segundo Marcuschi (2002), são diversos na forma e assim como surgem podem desaparecer. Ainda de acordo com Marcuschi (2002), o que proporciona a origem de novos gêneros são os usos das novas tecnologias e o grau que essas inovações influenciam nas atividades comunicativas cotidianas. Desta forma, o autor defende que:

Os grandes suportes tecnológicos da comunicação, como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez, propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. (*ibid*, p.20).

Segundo Marcuschi (2002), a criação de novos gêneros está ancorada em outros gêneros existentes, isto é, um gênero novo assimila características de outro para dar origem a uma nova forma sócio-comunicativa. “A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas” (*Idem*, p.20), como exemplo temos a comunicação por áudio no “Whatsapp”, que simula uma conversa online, seja ela escrita ou oral, uma inovação na

tecnologia da comunicação telefônica, por meio do advento dos aplicativos sociais. O surgimento de novos gêneros torna mais evidente, a cada mais vez mais apagada, fronteira entre a oralidade e a escrita como modalidades opostas, possibilitando pensar no conceito de “hibridismo” nas formas atuais de comunicação (*Idem*, p.21), o que desfaz a velha dicotomia entre o que é oral e o que é escrito. As novas formas sócio-comunicativas tornam-se cada vez mais plásticas, integrando “várias semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento” (*Idem*, p.21).

A maior contribuição da teoria de Marcuschi (2002) para este trabalho é a verificação de que, embora, em muitos casos, os gêneros não sejam definidos por sua estrutura linguístico textual, mas pelo seu aspecto sócio-comunicativo e funcionalidade, em outros casos, são as formas que determinam o gênero. Os tipos textuais, segundo Marcuschi (2002) abrangem categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Essas categorias se definem pela natureza linguística de sua composição e são partes estruturantes dos gêneros textuais. Dentro de um gênero textual há uma variedade de sequências tipológicas, que lhe servem de estratégias formais, utilizadas para fins comunicativos.

476

No caso do perfil jornalístico, a tipologia predominante é a descritiva, que tem como elemento organizador a caracterização de uma pessoa ou objeto, sem prescindir da narrativa, enquanto enunciação da ação. Uma tipologia não exclui a outra, ao contrário elas fazem uma espécie de costura, “de maneira que constituem uma armação de base, ou seja, uma malha infraestrutural do texto” (MARCUSCHI, 2002, p.27). Assim, “os Gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchidas por sequencias tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si” (*Idem*, p. 27).

Como já se sabe, os gêneros ajudam a realizar determinadas atividades culturais e sociais. “Operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam, numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual” (MARCUSCHI, 2002, p.29).

A necessidade de conhecer e saber, logo fez do homem moderno produtor de cultura. Segundo Laraia (2009), citando o antropólogo norte americano Alfred Kroeber (1876-1960) e seu artigo “superorgânico”, este homem libertou-se da sua natureza, possibilitando não apenas a expansão da sua espécie sobre a terra, mas sua autonomia. “Ele (o homem) é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam” (LARAIA, 2009, p.45).

Esse acúmulo do qual fala Laraia (2009) só é possível por meio da transmissão e compartilhamento de conhecimento, adquirido pela humanidade ao longo da história. As formas de narrar os processos da vida foram se sofisticando, seja pela modalidade oral ou escrita. Para Rezende (2009), o ato de narrar não é oriundo apenas da comunicação oral, mas se revela uma necessidade do homem de contar e recontar histórias que permeiam a vida. Citando o filósofo Walter Benjamin, que acreditava que o narrar era uma atividade em vias de extinção, porque se tomava a narrativa como premissa da oralidade, Rezende (2009) defende que a problemática da narrativa precisa ser revista com frequência:

O ato de narrar, assim, deriva da premência de se estabelecerem modos de compreensão e entendimento do mundo em que se vive. E esse contar pode nascer, hoje principalmente, nos vários lugares em que a vida acontece. Ao contrário então do que pensa Benjamin, o romance é, ele próprio, um tipo de narrativa. Outros tipos, por exemplo, reportagens e notícias, também, de alguma maneira, recontam e criam sentidos — e, portanto, narram — as experiências do homem no mundo. (REZENDE, 2009, p.34).

Rezende ainda afirma que a narrativa jornalística é o encontro entre o eu e o outro, onde:

A questão das narrativas das mídias, e das narrativas jornalísticas em particular, nos leva à indagação acerca da representação e ao conhecimento das instâncias enunciativas, além de ser fundamental na compreensão dos modos de configurar, no jornalismo, as relações de poder. Se as narrativas são representações sociais que indicam os nossos modos de ver o mundo (APPADURAI, 2003), é também através delas que podemos compreender a inscrição dos sujeitos neste mesmo mundo que vemos. (...). (REZENDE, 2009, p.41).

A narração como experiência comunicativa, vários são os estudos e teorias voltados para essa área. Segundo Coimbra (1993), o ato narrativo, enquanto categoria textual, tem como característica fundamental a dimensão temporal, em que os comportamentos que performam nesta, guardam relação mútua de “anterioridade e posteridade” (COIMBRA, 1993, p.15).

No Jornalismo, é válido ressaltar que, embora a imprensa tenha um modelo narrativo para veiculação de informação, o texto jornalístico guarda uma relação com o seu referente, isto é o contexto extraverbal. O texto jornalístico também pode ser valorizado no plano da expressão, em que este não apenas informa, mas sua leitura também pode ser um exercício de fruição, ou seja, de prazer do texto.

### *Discutindo o gênero perfil jornalístico*

Toda história, para ser bem contada, precisa de elementos fundamentais, como os que são elencados por Gancho (1998): enredo, personagem, tempo, espaço e narrador. Nas narrativas de ficção estas categorias são indispensáveis. No jornalismo, o personagem, embora não ficcional, faz-se presente nos mais diversos gêneros e nos perfis jornalísticos, em específico, ganham contornos bem mais definidos.

De acordo com Gancho (1998), na prosa de ficção temos uma classificação do personagem quanto a sua caracterização. São eles: personagens planos e personagens redondos. Os redondos são definidos por serem mais complexos que os planos e recebem características diversas como: físicas, psicológicas, sociais, ideológicas e morais. Os personagens dos perfis jornalísticos, por serem pessoas reais, aproximam-se dessa classificação, ganham caracterizações mais aprofundadas e complexas. O personagem de uma história é o ser que costura, com suas ações e discursos, o rumo de um enredo, seja ele ficcional ou não ficcional. Foi Sodré & Ferrari quem formularam que:

Há muitas maneiras de escrever uma história, mas nenhuma pode prescindir de personagens. Também são inúmeras as formas de apresentá-los, caracterizá-los ou fazer com que atuem. De qualquer modo, existe sempre um momento na narrativa em que a ação se interrompe para dar lugar à descrição (interior ou exterior) de um

personagem. É quando o narrador faz o que, em jornalismo, convencionou-se chamar de perfil (SODRÉ; FERRARI, 1986, p.125).

Sodré & Ferrari (1986) defendem que o perfil deve focar a pessoa, seja ela conhecida nos meios de comunicação, célebres ou tipos populares. De qualquer forma, esses “personagens” devem constituir o protagonismo da trama narrativa, podendo ele ser herói ou anti-herói. Já Ricardo Kotscho (1995) descreve o perfil como sendo o “filão mais rico das matérias chamadas humanas”, corroborando a ideia de Sodré sobre a possibilidade de o repórter trabalhar mais profundamente um fato pelas tramas que envolvem um personagem.

A caracterização é o elemento fundamental do texto descritivo. Segundo Coimbra (1993), a estrutura descritiva é fixa no momento, não faz progressões significativas no tempo, mas que isso não quer dizer que há ausência de ação e movimento. “As reportagens inteiramente descritivas tornam-se pouco comunicativas, quando não desagradáveis. (...) A reportagem descritiva pode tornar-se bastante interessante se nela forem introduzidos recursos narrativos” (COIMBRA, 1993, p. 90). Portanto, o aspecto fundamental que caracteriza o perfil, de todo modo, é apresentar um ser humano, por meio de uma “reportagem descritiva de pessoa”, como categoriza Coimbra (1993). Assim, Silva afirma que:

479

Ao contrário das biografias, o gênero perfil tem se consagrado por retratar narrativas sintéticas sobre trechos da vida de um personagem, não é importante relembra-la por completo, mas transcrever apenas algo que a ponha em parâmetro perfilável, com a vivência interpondo ideias e conceitos atuais aos do passado e futuro. (SILVA, 2009, p.6).

Ao se falar de personagem ou pessoa, seja na ficção ou na não ficção, quanto mais ampla a sua caracterização, mais redondo fica o personagem. Segundo Antônio Candido:

É importante observar que não poderá apreender esteticamente a totalidade e plenitude de uma obra de arte ficcional, quem não for capaz de sentir vivamente todas as nuances dos valores não-estéticos— religiosos, morais político-sociais, vitais, hedonísticos etc. — que sempre estão em jogo onde se defrontam seres humanos. (CANDIDO, 2007, p.46).

Embora o autor trate da narrativa de ficção, o relato jornalístico, para que provoque uma reação no leitor também deve dar conta dessas dimensões,

principalmente no perfil jornalístico, pois trata-se de pessoas, mesmo que não seja possível apreender as identidades desse personagem de forma integral.

Os processos e valores chegam a nós, por meio das nuances que costuram a caracterização dos personagens, por meio dos aspectos: físico, discursivo (“caracterização pela fala”), psicológico, ideólogo e até o cenário onde circula esse personagem (espaço) permitem compor sua caracterização, de acordo com Coimbra (1993). O **personagem tipo**, dentre as categorias mencionadas por Sodr e & Ferrari (1986)   a que interessa a este trabalho. Este personagem não guarda uma personalidade tão surpreendente, as chamadas subcelebridades, recorrendo ao fato que lhes deu fama. Quanto a linguagem utilizada no perfil, Sodr e & Ferrari (1986) argumenta:

Vale assinalar a importância das lembranças como t nica do texto, o que influi na organiza o discursiva: o narrador ‘pensa’ mais do que fala ou pergunta; alterna as impressões de rigidez da mulher de hoje, com as informa es do passado; mistura discursos diretos com indiretos e chega ao indireto livre. (SODR E; FERRARI, 1986, p.136).

Dessa forma, o perfil jornalístico, está sempre apontando para um referente, um contexto extraverbal. A proposta, segundo Coimbra (1993), de se escrever um perfil não pode estar desatrelada a um contexto histórico. Quando se descreve um personagem, o objetivo do texto não   escrever sobre fatos aleatórios, e sim, buscar o factual, o que chamamos de “gancho”, no jornalismo, a notícia por traz da história.

  importante ressaltar que os gêneros são atualizados e por isso devem ser investigados com frequência e, além disso, pesa, nessa compreensão, o fato de não mais estarem restritos a publica es impressas. Os gêneros não só se atualizam, mas têm também passam a circular em diversos meios. Como surgimento das mídias digitais,   possível observar uma prolifera o de formas e suportes, nos quais um g nero   veiculado: Blogs, redes sociais e sites.

## **MÉTODOS**

Este artigo parte da pesquisa bibliográfica e exploratória com abordagem qualitativa, buscando compreender o fenômeno do g nero textual Perfil Jornalístico em sua complexidade. A análise se baseia na explicita o de marcas textuais que tornam o g nero em questão peculiar. A abordagem teórica  

voltada para o que Coimbra (1993) chama de “segunda face do texto”, aquela que se refere à organização interna dos elementos, sem prescindir de fazer referência ao elemento extra verbal dos espécimes textuais analisados, o que o autor chama de “primeira face”, constituindo assim, a dupla face de um texto.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

“Conversa Suja” é um blog independente (não está sujeito à linha editorial de um veículo de comunicação tradicional), que traz perfis de pessoas conhecidas do grande público, e outras anônimas, com o intuito de humanizar determinados tipos sociais, cuja história esteja relacionada, de alguma forma, com a temática da “sexualidade” e do “sexo”. O blog tem como subtítulo “69 histórias sobre o que todo mundo faz, ou deveria”. 69 é, claramente, uma referência à conhecida posição sexual, cumprindo já de início ao que se propõe o projeto. Todos os perfis do blog seguem um mesmo estilo, em tom bem-humorado e descontraído. O site já contabiliza 12 textos dentro do gênero perfil jornalístico em pouco mais de um ano, desde o dia 6 de setembro de 2014, quando foi publicado o perfil do ator de filmes eróticos para adultos, conhecido como “Kid Bengala”. A última publicação foi no dia 7 de setembro de 2015, com o perfil de Valesca Poposuda, cantora do pop-funk brasileiro.

481

Os perfis são resultado de entrevistas feitas pela jornalista Anna Virginia Balloussier. Coimbra argumenta que “É sobretudo, através da comunicação face a face, possibilitada pelas entrevistas, que o jornalista observa as pessoas que se tornarão personagens desse texto” (1993, p. 20). O autor ainda acrescenta que existe uma dualidade, ente pessoa/personagem, ao qual o jornalista enquanto repórter (captador da realidade objetiva) e redator (“estruturador de texto”) deve ficar atento.

No perfil de Mônica, uma revendedora de produtos eróticos evangélica da igreja Deus é Amor, publicado no dia 7 de setembro de 2014, os adjuntos adverbiais “No primeiro encontro” e “Na segunda vez que nos vemos, quase um ano depois”, evidenciam que houve não só um momento, mas dois em que a jornalista e a perfilada estiveram uma diante da outra para que a entrevista fosse

realizada. Isso mostra que não só a jornalista é observadora, mas também participante, afinal trata-se de uma conversa sobre o que todo mundo faz.

Por se tratar de uma mesma jornalista que relata o fato, pode-se inferir uma aproximação da jornalista Anna Virginia da figurara do narrador, que nesse caso confunde-se com o próprio autor. A blogueira-jornalista está envolvida naquele momento em que se capta a realidade, transformando-se no que Coimbra (1993) categoriza como “jornalista-narrador-personagem”, o qual por meio da experiência sensível é capaz de descrever o que sente, pois, os sentidos e suas possibilidades de percepção são “os instrumentos fundamentais do processo descritivo” (COIMBRA, 1993, p. 98). Em um excerto do perfil de Marcos Montolo, publicado no dia 8 de outubro de 2014, mostra como a jornalista está envolvida como o momento captado.

Enquanto quebro a cabeça imaginando como pedir para esse servo do Senhor posar para a foto sem camisa, ele se adianta. “Trouxe um short. Melhor?” (Marcos Montolo, 8 de outubro de 2014).

Os verbos em primeira pessoa e no presente coloca a jornalista-narradora em primeiro plano, junto com o personagem perfilado, dando a sensação ao leitor de envolvimento. Segundo Coimbra por se tornarem parte da estrutura do texto jornalístico, os sentidos têm papel relevante tanto na captação quanto na redação (1993, p. 99). Os trechos, a seguir, mostram como a percepção da realidade se mostra nos elementos descritivos nos textos dos perfis de Clóvis Basílio das Santos, o “Kid Bengala”, de Mônica, de Marcos Manolo e Valder Bastos, artista e empresário que dá vida ao personagem “Tchaka”, uma dreg queen, na noite paulista, publicado em 19 de junho de 2015.

Ele chega com um moletom azul da Gap, Samsung Galaxy embalado por uma capinha verde da Heineken. Encosta o loafer bico fino de couro graxo, tamanho 41, no banco e fala sem parar pelos próximos 90 minutos. (Clóvis Santos, 6 de setembro de 2014).

No primeiro encontro, Mônica, 46, carregava uma bolsa com 18 letrinhas bordadas no canto (“a sós - vocês podem tudo”) e usava uma camiseta vermelha onde se lia: “REALIZE SEUS SONHOS. PERGUNTE-ME COMO”. (Mônica, 7 de setembro de 2014).

Volta do banheiro sem camisa e com o cuecão azul clarinho. Tem uma tatuagem de 1,5 m que vai das costas ao pescoço (“uma caveira esfaqueando o universo”) e outra 3D, “que mexe quando eu mexo meu peito”. (Marcos Manolo, 8 de outubro de 2014).

O ritual para virar Tchaka é “fisicamente estressante”, conta Valder. Com uma massa alemã chamada “doce de leite”, ele esconde a sobrancelha natural e desenha um traço preto grosso e bem arqueado por cima. Entope o rosto de pó facial e moldura os olhos castanhos

com três cílios postiços (dois em cima e um embaixo). O estojo de sombras vem com tantas tonalidades quanto um livro de colorir para amantes de LSD. Seus tutus de bailarina vêm em cores que poderiam batizar uma cartela “Chernobyl”. Tem mais de 30 perucas, todas megalomaniacas, como se Maria Antonieta resolvesse renovar seu acervo num saldão da Parada Gay. (Valder Bastos, 19 de junho de 2015).

Nessas descrições fica clara uma percepção altamente visual, geralmente relacionado ao vestuário dos perfilados. Citando Lopes & Reis, Coimbra (1993) diz: “A caracterização inclui, além da esfera psicológica, o aspecto físico, inclusive a roupa, pois através dela se pode fazer notar num fragmento descritivo importantes transformações porque passa um personagem numa narrativa” (1993, p. 104). A capacidade de um jornalista como observador deve ser completada não apenas no momento da escrita, mas na sensação que o texto causa no leitor. Os exemplos citados não só nos fazem imaginar a cena, como nos situam no momento captado pelo observador (o jornalista).

A pormenorização – o detalhamento – dos perfis do blog “Conversa suja” segue um ritmo mais dinâmico de como é percebido normalmente em publicações impressas. Os detalhes são dosados a fim de que se crie um todo significativo, como aparece no trecho do perfil de Clóvis Santos, a seguir:

A estrela de “O Poderoso Bengão” carrega na caixa um consolo feito a imagem e semelhança do seu membro, fabricado pela Falotex. Lê-se no verso: “Para todos os meus fãs, com enorme carinho”. Começou com a pasta para fazer a prótese peniana, que precisou ser feita “dentro de uma garrafa PET de dois litros”. Ficou cinco minutos com o duro osso do ofício estacionado “naquele mingau”. O molde foi para “um forno de fazer pão” por 50 minutos e, depois, ganhou um banho de água gelada. (Clóvis Santos, 6 de setembro de 2014).

Intercalado ao bloco narrativo abaixo do primeiro parágrafo, temos um bloco descritivo, utilizado como um prolongamento de informação, podendo perceber um aprofundamento do assunto tratado no tópico anterior: sobre o objeto criado como réplica do pênis do ator. A dinamicidade também se faz presente no entrelaçamento dos blocos de descrição e das ações que surgem no momento da captação das informações por parte do jornalista. Esse movimento rápido de um bloco para o outro revela um texto muito mais próximo da oralidade que da escrita, afinal o próprio título do blog dá a entender de que se trata de conversas. As histórias pretendem reproduzir o tom da conversa entre jornalistas e entrevistado.

Apesar do detalhamento não se apresentar em longos parágrafos de descrição, as escolhas feitas pela jornalista e a habilidade ao utilizá-lo, criam uma perspectiva, capaz de gerar nuances e sentidos, pois descrever “é selecionar os aspectos que mais impressionam os sentidos” (COIMBRA, 1993, p. 107).

Clóvis Basílio dos Santos, 59, “é o Kid” cuja bengala mede 33 centímetros (“medida comercial”) ou 27 (“a de verdade”). (Clóvis Santos, 6 de setembro de 2014).

Neste caso do perfil do ator de filmes pornográficos, as escolhas descritivas nos pequenos dados biográficos e físicos do perfilado, ao invés de provocar um estranhamento é perfeitamente aceitável, principalmente para quem já conhece o personagem apresentado. O que se percebe também é que, na construção desse período, o narrador se utiliza da própria voz do personagem para caracterizá-lo. Temos, portanto, uma caracterização direta e, simultaneamente, indireta.

Quanto ao aspecto físico, poucos perfis do blog dão ênfase a esse detalhe. Só aparecendo quando as informações ajudam, de fato, na produção de sentido, como no caso do trecho abaixo:

Tchaka é grandona e espalhafatosa, como se a Joelma do Calypso tivesse tomado Whey Protein de café da manhã pelos últimos 45 anos. (Valder Bastos, 19 de junho de 2015).

Aqui temos a dreg queen Tchaka, o personagem que o empresário Valder interpreta sendo apresentada ao leitor como a forma de uma mulher com o corpo avantajado. Essa informação ajuda a fazer uma imagem peculiar desse personagem, quase caricato. É importante lembrar que essa é uma descrição do personagem interpretado pela pessoa perfilada, mostra que vida de Valder é cheia de nuances, quase podendo-se confundir criador e criatura.

A caracterização pela fala é um dos recursos mais utilizados por Anna Ballousier para caracterizar seus personagens, como podemos observar abaixo:

Na teoria, Valder sempre acreditou em todas as formas de amor. Na prática, era um “rapaz tímido que namorava uma garota, achava que ia casar, ter filhos e seguir com uma vida de mentiras”. Como os pais sonhavam com um filho promotor, formou-se advogado na particular Universidade Braz Cubas, em Mogi das Cruzes. “Peguei diploma, entreguei pra mamis e disse: ‘Agora me deixa que eu vou me jogar nas artes’”. (Valder Bastos, 19 de junho de 2015).

Neste trecho fica não só evidente o aspecto psicológico do Valder, quando mais jovem, com aspirações e desejos diferentes dos que tem hoje, como também evidencia o lugar social de onde esse personagem fala. Ele é homossexual, rico, independente e parece saber o que quer. No universo discursivo desse personagem, aparecem termos como “mamis” e expressões como “me jogar nas artes”. O importante nessa caracterização é que os termos “tirados da boca do personagem” tornam não só sua personalidade e temperamento evidentes, como também seu posicionamento e papel social. Em outro trecho, a própria jornalista aponta esse lugar de fala:

“Aquendar a neca”, aquele truque usado por drag queens e travestis para esconder o pênis, sempre foi um problema menor para Valder Bastos. “O meu já é tão pequenininho, praticamente um relevo. (Valder Bastos, 19 de junho de 2015).

O perfil de Mônica divide-se em duas partes: uma se refere a um primeiro encontro com a jornalista e a outra, de um segundo. Aliás, em grande parte dos textos do blog a relação entre passado e presente é recorrente. Esses dois momentos na descrição de Mônica revelam suas características psicológicas, quando que na primeira parte, nota-se uma mulher alegre, no segundo momento, um certo ressentimento:

Na segunda vez que nos vemos, quase um ano depois, ela diz que está “meio assim” com a igreja. Andaram falando “palavrinhas” que Mônica não gostou. Alguns fiéis olham torto para seu ofício. A mãe acha que vibrador “dá câncer no útero”. Ela, contudo, não se arrepende do que faz. “Muita gente na igreja fala mal, mas compra.” Mônica gosta de sexo. Faz quase todo dia com o “noivorido”, um porteiro cearense 12 anos mais moço. E quem não gosta? “Não tem coisa pior do que mulher mal amada. Tá todo mundo evoluindo, e elas vão ficando lá embaixo”, diz. Sim, ela dá bola. Várias até. “Quando ficarem mais velhas e a bexiga começar a cair, vão desejar ter feito pompoarismo.” (Mônica, 7 de setembro de 2014).

O que se nota é a atitude de uma mulher que assume uma postura independente. Que mesmo possuindo uma religião, não pretende se comportar com hipocrisia como aponta, no trecho “fala mal, mas compra”, ao referir ao fato de que é vista com preconceito por ser vendedora de produtos eróticos pelos membros de sua igreja, onde muitos a recriminam, mas adquirem seus produtos.

A postura é de uma mulher resolvida com a sua sexualidade e com a prática dessa sexualidade.

O passado e o presente mostram as transformações do personagem. O antes e o depois, geralmente fica evidente, por meio de dados biográficos desse personagem, como fica claro a seguir:

Marcos era um bêbado que vivia drogado, mas hoje está curado: encontrou Jesus. Virou pastor evangélico e, logo ele que não conseguia lembrar o nome de uma garota sequer com quem ia pra cama, entrou na linha e se casou. (Marco Manolo, 8 de outubro de 2014).

Além da paráfrase que o narrador faz de uma conhecida música, Anna Virgínia deixa claro, a condição em que se encontrava esse personagem, antes de um marco, o qual se transforma no divisor de águas da vida pessoal do personagem: “Encontrou Jesus”. Este momento provoca uma mudança radical e mostra experiências antagônicas de vida, divididas em antes e depois. Marcos antes era bêbado, hoje é sóbrio, antes era mulherengo e hoje é casado, como diz a jornalista “entrou na linha”. O mesmo acontece no perfil de Clóvis Santos:

486

Ganha R\$ 12 de “royalties” por cada réplica vendida. Agora diz que “o pau vai comer”, mas em outro canto. É candidato “sem projetos” a deputado estadual pelo Partido Trabalhista Brasileiro. Se eleito, ganhará R\$ 20.042,34 por mês na Assembleia Legislativa de São Paulo.

Kid gosta de putaria. (Clóvis Santos, 6 de setembro de 2014).

Nesse trecho, a mudança apontada vai numa direção diferente, da carreira de ator para a carreira de político. Kid, não mais receberá apenas 12 reais com os royalties do produto criado a partir de um aspecto físico seu, mas receberá muito mais na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, como deputado estadual. Caracterizado por si mesmo como um candidato “sem projeto”, ao fim do trecho a jornalista deixa um posicionamento em relação ao perfilado: “Kid gosta de putaria”, um juízo de valor, concluído a partir da experiência de troca entre jornalista e entrevistado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Pensar os gêneros textuais, hoje, é levar em consideração o avanço das tecnologias de comunicação. Com os surgimentos das mídias digitais, os gêneros escritos e orais estão migrando para outras plataformas. Mas essa migração não é gratuita e os custos de mobilidade são as redefinições estruturais desses gêneros. O que se percebeu na análise dos perfis jornalísticos do blog “Conversa Suja” é que a essência estrutural do gênero permanece, mas não deixam de adequar o formato para multiplataformas. A web 2.0 requer texto mais leves e rápidos, mas exige de qualquer modo qualidade. Isso é possível perceber nos exemplares analisados no artigo.

As redefinições do gênero perfil jornalístico no suporte blog revelam outras formas de fazer sentido e de prática comunicativa. Apesar dos recursos da narrativa literária serem amplamente utilizados nos textos do blog Conversa Suja, o Perfil ainda permanece na categoria jornalística.

“Conversa suja” mostrou-se como a possibilidade de abertura do gênero perfil jornalístico para temas que talvez não estivessem nos jornais impressos, principalmente por se tratar de um blog independente, mas também pelas recriações e novas formas de utilização das estruturas já consagradas dos gêneros, mas longe de serem estáticas. Este estudo, por sua vez, atenta para a constante necessidade de refletir os gêneros, porque eles mudam, transformam-se, emergem de acordo com as necessidades de interação dos indivíduos.

487

## REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antônio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida Prado; GOMES, Paulo Emílio Salles. **A Personagem de Ficção**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- COIMBRA, Oswaldo. **O texto da reportagem impressa**: um curso sobre a sua estrutura. São Paulo: Ática, 1993
- GANCHO, Cândida Vilares. **Com o analisar narrativas** (Série Princípios). São Paulo: Ática, 1998.
- KOTSCHO, Ricardo. **A prática da reportagem**. São Paulo: Ática, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Marília Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 23.ed. Editora Zahar: Rio de Janeiro, 2009.
- RESENDE, Fernando. O Jornalismo e suas Narrativas: as Brechas do Discurso e as Possibilidades do Encontro. **Revista Galáxia**, São Paulo, n.18, 2009, p.31-43
- SILVA, Amanda Tenório Pontes da. O perfil jornalístico: possibilidades e enfrentamentos no jornalismo impresso brasileiro. **Revista Eletrônica Temática**. a.V, n.10, 2009. p. 1-11
- SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Helena. **Técnica de Redação**: o texto no jornalismo impresso. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

Realização



Apoio



## **SELFIE: IMAGEM E SUBJETIVIDADE EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS**

Fernanda Carvalho de Almeida<sup>1</sup>

Linguagem e Subjetividades

### **RESUMO**

No contexto da sociedade de consumo e da tecnocultura, observamos crescente virtualização das relações humanas em meio à prevalência de uma linguagem imagética. A exemplo disto, citamos a popular rede social virtual *Instagram*, baseada unicamente em imagens. Nesta, 80 milhões de fotos são postadas diariamente. Dentre estas imagens, observa-se a recorrência de *selfies*, autorretratos compartilhados em redes sociais virtuais. Esta prática tem crescido por toda *web* e abrange tanto aspectos corriqueiros da vida, como a hora de dormir (*bedtimeselfie*), quanto aspectos inusitados, como o *braggie*, *selfie* que busca gerar inveja através da ostentação de objetos ou experiências desejáveis socialmente. Este trabalho propõe-se a analisar a emergência do fenômeno *selfie*, considerando o culto à autoexposição estetizada, modelada por ideais de consumo midiático, assim como as repercussões deste fenômeno na subjetividade e sociabilidade dos indivíduos. Nesse sentido, objetiva-se uma reflexão crítica, tendo por eixo teórico-metodológico privilegiado a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, em especial as reflexões sobre a Indústria Cultural. Em termos de estratégia metodológica, adotou-se uma abordagem qualitativa, teórico-crítica e micrológica. Efetuou-se uma etapa documental onde foram coletadas reportagens, *hashtags*, comentários de cibernautas e *selfies*. Procedeu-se, então, a uma análise teórico-crítica, na qual os dados recolhidos foram articulados dialeticamente junto à teoria. Como reflexão final, destacamos que os *selfies* possuem conteúdos fortemente influenciados pelo discurso midiático e pelo consumo, visto que o indivíduo veicula a si próprio enquanto um produto modelado por ideais culturais próprios aos *media*. Ainda, nossas reflexões finais apontam para a tendência à fetichização da imagem.

**Palavras-chave:** *Selfies*. Sociedade de Consumo. Indústria Cultural.

488

### **INTRODUÇÃO – “MAS PRIMEIRO, VAMOS TIRAR UM SELFIE?”<sup>2</sup>**

Contemporaneamente, torna-se quase impossível estimar o número de fotos tiradas diariamente, pois números assombrosos dificultam o cálculo e modificam-se antes mesmo que este possa ser realizado. Em maio de 2015, o *Facebook* afirmou ter 2 bilhões de fotos compartilhadas todos os dias – neste período, a rede social virtual mencionada possuía 1.4 bilhões de usuários (EVANS, 2015). Em abril de 2014, o aplicativo de comunicação à distância

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE. E-mail: fernanda\_dupret@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Trecho da música *#selfie*, da banda *The chainsmokers*. Tradução livre e realizada pela autora, assim como as traduções subsequentes.

*WhatsApp* revelou que contava com um tráfego diário de 700 milhões de imagens advindas de 500 milhões de usuários (EVANS, 2015). Por sua vez, a rede social virtual *Instagram*, baseada principalmente no compartilhamento de imagens, assinala mais de 80 milhões de postagens diárias (G1, 2015).

De fato, as imagens estão tão arraigadas ao cotidiano hodierno que se documenta a hora de dormir, de exercitar-se, de comer, de estudar: trata-se do fenômeno *selfie*. O neologismo '*selfie*' alude à "fotografia que alguém tira de si mesmo, em geral com *smartphone* ou *webcam*, e carrega em uma rede social" (OXFORD, [20--]). Esta nova palavra passou a figurar no Dicionário *Oxford* em novembro de 2004 devido à recorrência da mesma em publicações variadas – citações da palavra *selfie* cresceram em 17.000% no ano de 2013 (SBARAI, 2013).

O crescimento do uso do citado neologismo é indício de sua propagação na cena contemporânea. Suas modalidades englobam desde a hora de dormir (*bedtimeselfie*) à vida sexual dos autorretratados (*aftersexselfie*). Perpassam ainda a leitura de um livro (*bookselfie*), o exercício físico (*fitnessselfie*), o encontro com uma 'celebridade', as viagens, os passeios, a hora da refeição, a posse de objetos socialmente desejados (*braggie*<sup>3</sup>) e outras situações.

É interessante observar que os *selfies* destinam-se necessariamente à exposição em redes sociais virtuais, conforme a citada definição do dicionário. Em outras palavras, trata-se de uma imagem criada para um determinado propósito: o olhar do outro. Isto se torna ainda mais evidente no acoplamento entre imagens postadas e 'curtidas'<sup>4</sup>.

Intensamente desejadas, as 'curtidas' são quantificadas e expostas junto à imagem postada. Esse número é visível tanto ao autor da postagem, quanto aos outros ciberusuários. A curtida é a certeza da adesão do olhar do outro, ou seja, a plena declaração de visibilidade de um conteúdo. Deste modo, o conteúdo curtido não é apenas algo exposto, mas algo que interpelou o outro. Quanto maior o número de curtidas, maior o *status* do autor da postagem.

---

<sup>3</sup> Este *selfie* visa ostentar experiências ou objetos socialmente desejados a fim de gerar inveja.

<sup>4</sup> Ato de clicar no botão "curtir" disponível em redes sociais a exemplo do *Instagram*, *Facebook* etc. Está atrelado a conteúdos postados pelos ciberusuários, como imagens, e significa uma manifestação de aprovação a estes.

A música *#selfie*, utilizada como subtítulo deste item, traz a importância das curtidas em sua letra. O clipe da música mostra uma jovem conversando com outra e, ao tirar um *selfie*, ela comenta: “eu só consegui dez *likes*<sup>5</sup> nos últimos cinco minutos/ Você acha que eu deveria apagar? / Deixa eu tirar outro *selfie*”<sup>6</sup> (THE CHAINSMOKERS, 2014). O mesmo ímpeto por curtidas revela-se em uma das mais populares *hashtags*<sup>7</sup> do *Instagram*: *#likeforlike*. Ela foi postada 203,043,170 vezes até o presente momento (WEBSTA, [201-]).

Por sua vez, a busca pelas curtidas mostra-se adjunta à busca pelo ‘*selfie* perfeito’, expressão associada a 14.500 resultados elencados pelo site de buscas *Google*(2015). O *selfie* perfeito é ambicionado, pois seria ‘irresistível’ às curtidas, captando um número máximo destas.

A busca pela perfeição no *selfie* é ansiada a ponto de provocar mortes, como a do adolescente russo Andrey Retrovsky. Ele caiu do topo de um edifício ao desequilibrar-se enquanto tirava um *selfie* pendurado na borda lateral do prédio (BBC BRASIL, 2015). De fato, casos semelhantes ao do jovem levaram o governo russo a criar uma campanha informativa sobre *selfies*: “nem um milhão de ‘likes’ nas redes sociais valem tanto quanto a sua vida e seu bem-estar” (BBC BRASIL, 2015). Ainda, vale ressaltar que o jornal citado afirma que notícias sobre pessoas que morreram buscando tirar *selfies* ‘perfeitos’ tem se repetido com certa frequência por todo o mundo.

Assim, investido de grande força mobilizadora, o *selfie* perfeito entremeia-se à vida, podendo até mesmo a esta sobrepor-se. A esta confluência entre vida na tela e vida fora da tela, dirige-se a ‘epifania’ da celebridade do *Instagram*<sup>8</sup>, Essena O’Neil, possuidora de milhares de seguidores e curtidas na rede social virtual mencionada (PEREIRA, 2015).

Esta jovem resumiu suas recém-adquiridas impressões na nova descrição de seu perfil: “Mídias sociais não são a vida real”. Após apagar grande parte das imagens que se propunham a mostrar seu cotidiano, a jovem mudou

---

<sup>5</sup> Termo original em inglês para ‘curtidas’.

<sup>6</sup> Tradução livre.

<sup>7</sup> Indexadores de categorias atribuídas pelo ciberusuário que posta a imagem.

<sup>8</sup> Pessoa que se notabiliza pela grande quantidade de seguidores de seus conteúdos e curtidas de suas postagens em alguma rede social virtual, blog, ou canal do YouTube. No caso de Essena, a jovem possuía 700 mil seguidores.

a legenda das fotos restantes, relatando como cada foto foi produzida e sua motivação ao fazê-lo.

De maneira geral, a jovem afirmou: “Tudo que eu fazia era editado e forçado para ter mais valor e mais cliques” (PEREIRA, 2015). Ainda, em uma das imagens remanescentes em sua página do *Instagram*, Essena comentou: “Editado: por favor, curta essa foto, eu coloquei maquiagem, frisei o cabelo, usei um vestido apertado e uma bijuteria desconfortável...Tirei mais de 50 fotos até chegar a uma que achei que vocês fossem gostar, depois editei esse único selfie por eras em vários aplicativos – só para eu me sentir aprovada socialmente por vocês”<sup>9</sup> (PEREIRA, 2015).

O discurso de Essena, a ânsia pela busca do *selfie* perfeito e a profusão de tutorias associados aos resultados de busca do termo ‘selfie perfeito’ no *Google* (2015) parecem-nos indícios de um certo *savoir-faire* ligado ao fenômeno investigado. Os casos sobre os quais nos debruçamos parecem tratar de um ‘código implícito’, isto é, de um formato capaz de atrair milhares de curtidas. Vale ressaltar que, em seu discurso, Essena utiliza-se do termo ‘editar’, que significa “preparar (texto, imagem etc) para publicação, verificando conteúdo, erros, aprimorando a linguagem” (AULETE DIGITAL, [20--]).

491

Indagamo-nos, então: qual o parâmetro de edição adotado por Essena para que suas fotos galgassem as ambicionadas curtidas? Provavelmente, o mesmo ao qual se referem os diversos tutoriais que buscam ‘ensinar’ como realizar o ‘*selfie* perfeito’, ou seja, busca-se falar a mesma linguagem na qual Essena era fluente. Afinal, que linguagem é esta, capaz de atrair ‘curtidas’?

Frente a esta interrogação e cenário, nosso trabalho propõe-se a uma breve reflexão crítica, tendo por eixo teórico-metodológico privilegiado a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Nós nos deteremos, em especial, às reflexões de Adorno e Horkheimer (1985) sobre a Indústria Cultural como fator relevante na produção de subjetividades.

Metodologicamente, a Teoria Crítica nos servirá enquanto possibilitadora de uma “abordagem micrológica”, na qual o detalhe é considerado como um índice representativo do todo. Em outras palavras, “o particular, longe de ser dado como irrelevante, é a via através da qual a crítica,

---

<sup>9</sup> Tradução livre.

verrumando por dentro de seu objeto, consegue acender ao todo” (ROUANET, 1986, p.104).

Adotaremos, portanto, princípios e procedimentos baseados na proposta de um método direcionado a dados marginais, a vestígios e indícios. Estaremos atento a elementos que costumam ser desprezados ou naturalizados, como músicas, reportagens, *blogs*<sup>10</sup>, *sites* de busca, *hashtags*, *selfies*.

Como hipótese, propomos que os formatos fundamentais às curtidas, ou seja, os elementos que serviriam de parâmetro às ‘edições’ e fabricações das imagens são reveladores de ideais culturais midiáticos integrados às subjetividades. Estes ideais são comuns aos que tiram os *selfies* e aos que o curtem, funcionando como um código implícito.

## **PIXEL A PIXEL: VERTENTES DO FENÔMENO SELFIE**

Ao nos debruçarmos sobre o fenômeno *selfie*, nós o compreendemos como produção de subjetividades historicamente atravessadas. Em outras palavras, nosso objeto de investigação constitui-se tal como nós o vemos devido à conjuração de diversos fatores históricos e sociais do tempo presente. Logo, para melhor compreender nosso objeto faz-se necessário uma breve reflexão acerca de sua história.

492

O ‘primeiro *selfie*’, tirado em meados de 1839, é atribuído a Robert Cornelius, fotógrafo amador e químico. Ele postou-se frente à máquina fotográfica– naquele tempo, um colossal aparelho –, destampou-lhe as lentes, aguardou alguns segundos e voltou a cobrir as lentes. Ao fim do processo, com a fotografia em mãos, o jovem escreveu: “A primeira fotografia feita com luz. 1839” (THE PUBLIC DOMAIN REVIEW, 2015).

Embora seja atribuído a Cornelius o ‘primeiro *selfie*’, ela caracteriza de fato apenas o primeiro autorretrato realizado com um aparato fotográfico, o daguerreótipo. Esta imagem não pode ser de fato considerada percussora do posterior fenômeno *selfie*. Recordemos que um *selfie* é uma “fotografia que

---

<sup>10</sup> Site pessoal no qual um indivíduo ou um grupo de indivíduos armazena textos. A visualização destes sites costuma ser pública.

alguém tira de si mesmo, em geral com *smartphone* ou *webcam*, e carrega em uma rede social" (OXFORD, [20--]).

Assim, Cornelius não poderia carregar seu autorretrato em uma rede social virtual, já que estas eram inexistentes, assim como a *web*, cujo projeto inicial, ARPA, ultrapassa o mencionado *selfie* em mais de um século, pois se atribui a 'criação' da '*web primordial*' a 1958 (ARRUDA, 2011). Ainda, o imenso daguerreótipo utilizado pelo jovem destoava completamente dos *smartphones* e *webcams* ainda não inventados.

Emerge, novamente, a historicidade do fenômeno *selfie*, profundamente associado ao progresso tecnológico, propiciador de diversas mutações nas relações sociais e na forma de existir do homem. Como exemplo disto, destacamos a contemporânea tendência à midiatização, ou seja, à virtualização das relações humanas (SODRÉ, 2006). Esta tendência encontra-se também implicada no fenômeno perscrutado, de modo que devemos debruçar-nos sobre as mutações da existência em face do progresso tecnológico a fim de melhor compreender as vertentes que compõe nosso objeto de investigação.

493

#### *A 'virada cibernética': midiatização, tecnocultura e selfie.*

Para Santos (2003), o final da segunda guerra mundial assinala uma "virada cibernética" caracterizada pela codificação e digitalização do mundo. A informação, segundo o autor, possui um lugar central nesse processo. Esta, compreendida dentro do paradigma da apoderação de uma forma tecnológica, "parece poder passar de uma ordem da realidade a outra, em razão de seu caráter puramente operatório, não vinculado a esta ou àquela matéria, e definindo-se unicamente em relação a um regime energético e estrutural: a noção de informação" (SANTOS, 2003, p.13).

Ocorre, assim, um progressivo apagamento de fronteiras em vista da possibilidade de um substrato – a informação – comum ao ser vivo, à matéria inerte e ao objeto técnico. Tal tendência reverbera na afirmação de Lipovetsky (2009) a respeito da 'tela-oxímoro', na qual o real penetra o virtual. Este autor atenta ainda para a enorme quantidade de telas que cerca o homem

contemporâneo: “nunca o homem dispôs de tantas telas não apenas para ver o mundo, mas para viver sua própria vida” (LIPOVETSKY, 2009, p.255).

A profusão de telas seria sincrônica aos numerosos instrumentos de registro de imagens como a *webcam* e a câmera fotográfica digital. Estas sofrem um constante processo de miniaturização, convergindo para o telefone celular (*smartphones*), a fim de torná-lo a tela receptora universal, englobando diversas possibilidades: internet, vídeos e televisão.

O mundo “telânico”, para Lipovetsky (2009, p.273), é espaço de uma “cinematografização crescente de si e da relação com o mundo que leva os internautas a se filmar e a colocar online sua intimidade”. É possível observar esta tendência nos *selfies*, que englobam refeições, períodos de convalescência no hospital, treinos na academia, alterações no corte de cabelo e outras situações (WINTER, 2014).

Deveras, o *selfie* constitui-se em fenômeno global, ou seja, em uma ‘linguagem’ capaz de ser entendida para além de fronteiras de países devido à sua associação à *web* (SBARAI, 2013). Outro fator constituinte desta linguagem comum é o conteúdo por ele veiculado, a virtualização de situações cotidianas. Esta virtualização ocorre por meio de interações tecnomediadas caracterizadas por próteses tecnológicas e mercadológicas. Estas representam um “dispositivo cultural historicamente emergente no momento em que o processo da comunicação é técnica e mercadologicamente redefinido pela informação” (SODRÉ, 2006, p.21).

O progresso tecnológico ocorre, assim, atrelado a um contexto sócio-histórico: a tecnocultura (SODRÉ, 2006), assinalada pelo entrelaçamento entre homem, tecnologias, meios de comunicação e mercado. Logo, a tecnocultura perpassa a produção de cada cibernauta de modo que nos deteremos à análise do elemento mercadológico implícito neste “novo tipo de relacionamento do indivíduo com as referências concretas e com a verdade, ou seja, uma outra condição antropológica” (SODRÉ, 2006, p.23). Vale ressaltar que o mercado não figura apenas enquanto elemento da tecnocultura, mas nela se apresenta em um recorte micro, posto que de fato ele se projeta em um contexto macro, que cinge tanto indivíduo quanto tecnocultura: trata-se da sociedade de consumo.

A sociedade de consumo compreende um arranjo sócio-econômico e político localizado historicamente junto a transformações ocorridas durante o processo de modernização e urbanização no final do século XIX e na primeira metade do século XX, conforme Riesman (1995).

Estes processos somaram-se a uma atmosfera de intensa instabilidade psíquica advinda do enfraquecimento de antigos códigos éticos, políticos e religiosos, assim como de uma crescente descrença em valores comunitários. Neste cenário, um novo *ethos* tornou-se proeminente: o do consumo.

A ética do consumo é distinta da ética que lhe antecedeu, a protestante. Esta última baseava-se na acumulação do capital e em uma postura ascética quanto ao consumo, baseada no valor de uso dos objetos. A ética do consumo, por sua vez, é hedonista e lúdica, baseada em uma progressiva estetização da vida por meio do consumo de produtos e serviços, a fim de galgar aceitação e pertença social.

495

Assim, enraizado no novo *ethos*, o consumo contemporâneo, segundo Severiano (2013):

[...] não se constitui apenas como uma mera expressão de troca mercantil, mas principalmente como um sistema complexo de comunicação e de poder; como uma linguagem, permeada por valores e ideologias, na qual se ordenam signos sociais e subjetivos, capazes de promover a integração/exclusão de grupos, assim como o reconhecimento/rejeição de indivíduos. (SEVERIANO, 2013, p.272).

Hodiernamente, o consumo é uma linguagem articulada principalmente via publicidade. Esta emerge enquanto “(...) uma nova instância cultural de extrema significação na ação normativa social” (SEVERIANO, 2013, p.42). A publicidade reporta-se principalmente ao desejo de seus telespectadores apresentando sedutoras promessas de solução do mal-estar contemporâneo, via consumo.

Vale ressaltar que o projeto da sociedade de consumo para o indivíduo é de eterno consumidor. As promessas de resolução do mal-estar via consumo são falaciosas, na medida que “o objetivo crucial, talvez decisivo, do consumo na sociedade de consumidores (...) não é a satisfação de necessidades, desejos

e vontades, mas a comodificação ou recomodificação do consumidor: elevar a condição dos consumidores à de mercadorias vendáveis” (BAUMAN, 2008, p.76).

Assim, segundo o autor citado, na sociedade de consumo há uma correspondência entre pessoas e mercadorias na medida em que o espaço cultural é invadido pelo mercado. Essa tendência à mercantilização do próprio eu já fora antevista à época de Adorno, em meados do século XX, quando este assinalou que “as particularidades do eu são mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas que se fazem passar por algo de natural” (ADORNO, 1985, p.145).

A mercantilização de atributos do eu ocorre frente à ausência de neutralidade do objeto na sociedade de consumo. Nesta, os objetos são presididos por lógicas que lhes concedem sentido: a lógica do valor de uso funcional, do valor de troca do objeto, do valor simbólico e do valor signo (BAUDRILLARD, 1970). Esta última refere-se à incorporação arbitrária de ideais subjetivos valorados socialmente e agregados aos objetos, tais como: felicidade, sucesso, reconhecimento e outros.

496

Por meio da posse desses ‘objetos-signos’, o indivíduo passaria a incorporar atributos ideais subjetivos de maneira a fazer frente às exigências culturais contemporâneas (SEVERIANO, 2007), evidenciando-se, assim, a “compra” de atributos subjetivos pela via dos objetos.

A exemplo disto, a página *Rich Kids of Instagram* (RKOI) mostra indivíduos se autorretratando em meio ao luxo e à ostentação. Em suas imagens, eles portam não apenas objetos caros e cobiçados, mas retratam-se inseridos em um estilo de vida opulento expresso na frase de descrição da página RKOI (INSTAGRAM, [201-]): “eles têm mais dinheiro que você e isso é o que eles fazem”<sup>11</sup>. Uma destas imagens de ostentação, por exemplo, mostra um jovem escalando a corrente da âncora de seu iate enquanto tem *champagne moët* jogado no rosto. Um indivíduo comenta em meio às 1157 curtidas desta imagem: “Vocês dariam uma olhada na minha página? Eu tenho um *lamborghini*”<sup>12</sup>(INSTAGRAM, [201-]).

---

<sup>11</sup> Tradução livre.

<sup>12</sup> Tradução livre.

Ao ser questionado acerca do motivo pelo qual postava fotos de seu estilo de vida suntuoso, @akinbelfon17<sup>13</sup>, um dos participantes da página RKOI, afirmou: “Eu acho uma boa ideia [*postar fotos do citado estilo de vida*], porque eu não o faço para que as pessoas se sintam mal – Eu o faço, porque é divertido e as pessoas curtem as fotos que eu posto. Eles não levam muito a sério ou como um insulto” <sup>14</sup> (SQUIER, 2014). De fato, até o presente momento, a página RKOI possui 117 mil seguidores e @akinbelfon17 possui centenas de curtidas em suas fotos.

Logo, os ‘objetos-signos’ mostram-se presentes nos *selfies* e inseridos na ‘linguagem das curtidas’. Além deles, é possível assinalar certa ambiência que costuma acompanhar estes objetos via publicidade. Esta ambiência, impregnada de signos e correspondente a um estilo de vida, encontra eco no projeto de eterno consumidor e é destacado por @akinbelfon17 como algo capaz de atrair curtidas.

Destacamos que a produção de *selfies* é produção de uma subjetividade familiarizada a um determinado formato e linguagem que a circunda, a linguagem publicitária. Relembramos aqui o poder normatizador e simbólico que a publicidade assume contemporaneamente.

De fato, Adorno e Horkheimer (1985) chegam a comparar a publicidade com um dispositivo de bloqueio, porque tudo aquilo que não traz seu sinete é economicamente suspeito, tornando-se insustentável. Tal afirmação mostra-se no relato da *blogueira*<sup>15</sup> Ana Márcia Cordeiro (2014) acerca de suas postagens na ‘contramão’ desta linguagem publicitária que parece incutida nas postagens – imagens ou textos – das redes sociais virtuais:

(...) Mas também já postei vários status queimadores (carbonizadores!) de filme sobre, sei lá, como é difícil viver numa casa onde o café é feito direto no copo de requeijão porque a jarra da cafeteira quebrou e a dureza momentaneamente me impede de comprar outra (jarra! Que dirá, cafeteira!). Só que parei de brincar assim (ou pelo menos aliviei) porque me percebi um bicho esquisito, uma hiena, talvez, em meio a uma selva composta apenas por felinos de fino trato. (CORDEIRO, 2014).

---

<sup>13</sup> Nome utilizado pelo participante nos domínios do Instagram.

<sup>14</sup> Tradução livre.

<sup>15</sup> Autora de blog.

A desconexão experimentada pela *blogueira* na contramão da 'linguagem das curtidas' revela-se indício de uma linguagem ou formato implícito ao nosso objeto de estudo. Todavia, como esta linguagem seria capaz de permear tantas subjetividades? Ora, a presença do mercado no âmbito cultural contribuiu para uma atmosfera a partir da qual a publicidade torna-se linguagem total.

Em outras palavras, a publicidade se constitui em idioma e estilo de uma Indústria Cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.153), pois “[...] tanto técnica quanto economicamente, a publicidade e a indústria cultural se confundem. Tanto lá como cá, a mesma coisa aparece em inúmeros lugares, e a repetição mecânica do mesmo produto cultural já é a repetição do mesmo slogan propagandístico”.

Para Adorno e Horkheimer (1985), a Indústria Cultural assinala a intrusão da lógica de mercado nas produções culturais, regidas pelo mercado e valoradas por sua capacidade de comercialização e lucro. Estas produções tornam-se bens culturais.

A lógica da indústria cultural opera velada sob a denominação de 'cultura de massa', embora não seja uma cultura espontânea que se espalha de baixo para cima, mas de uma cultura fabricada e imposta de cima para baixo, integrando e adaptando seus consumidores à ordem vigente.

Vale ressaltar que, ao promover a unificação da cultura, a indústria cultural desconsidera singularidades. A exemplo disso, manifestações populares como a música folclórica perdem sua rudeza ao serem unificadas com manifestações eruditas, tal música clássica e vice-versa. A perda de singularidades a fim de melhor administrar consumidores produz conteúdos homogeneizados.

Os bens culturais fabricados em todos os setores da Indústria Cultural correlacionam-se à utilização da racionalidade técnica na produção de mercadorias, pois são planejados e talhados de maneira organizada e antecipada visando uma produção massificada e estandardizada que se destina ao consumo das massas.

Os vários setores desta indústria estão, portanto, interligados, espelhando-se de maneira quase autorreferente e portando como insígnia

comum o mercado e o consumo; compõem “um sistema integrado que, não centraliza apenas a produção, a veiculação e o consumo da cultura, mas integra a esfera da cultura à da reprodução material da sociedade” (GATTI, 2013, p.77).

Faz-se oportuno aqui contextualizar o conceito de indústria cultural, cunhado em meados do séc. XX, em face da tecnocultura contemporânea. Os autores do referido conceito basearam-se no *mass media* para elaborá-lo, ou seja, conceberam-no a partir de um modelo comunicacional que procedia de poucos centros de produção e alcançava várias pessoas. Este processo de comunicação ocorria de forma unilateral, pois as pessoas não podiam interagir com os centros de produção, a exemplo do rádio e da televisão.

Hoje, porém, há novas adições a este modelo comunicacional devido à interatividade proporcionada por novos dispositivos tecnológicos, como a internet. Há que se atentar, então, para a maneira pela qual se dá esta interatividade – faz-se necessário uma atitude de suspeição característica à Teoria Crítica, fio metodológico condutor deste artigo.

Vale ressaltar que a Teoria Crítica adota uma maneira de pensar que preza pela consonância entre teoria e transformações histórico-sociais. Em outras palavras, para a teoria citada é necessário que as modificações próprias a cada tempo imprimam sua marca nas reflexões a fim de que a teoria não se cristalice, mas acompanhe o devir histórico.

As reformulações intelectuais necessárias à teoria, então, reforçam seu caráter histórico, evidenciando o elemento humano não apenas como objeto, mas como sujeito pensante da teoria, que fala a partir de seu tempo. Faz-se, pois, apropriado também à nossa metodologia, interrogar-nos a respeito da interatividade relativa à internet, elemento de nosso tempo.

A *web* permitiu, de fato, a expressão do indivíduo no ambiente comunicativo de massa, seja por meio de *blogs*, de vídeos do *youtube*, de redes sociais etc. O homem de nosso tempo tem a chance de veicular seu próprio conteúdo e vê-lo propagar-se rapidamente a milhões de pessoas sem que seja necessário capital algum ou conhecimento profundo em alguma área do saber. Basta-lhe munir-se de seu discurso e abraçar a *Web 2.0* – etapa do desenvolvimento da internet que enxerga seus usuários como co-

desenvolvedores, facilitando-lhe a criação e o compartilhamento de ideias e informações (SIBILIA, 2008).

Todavia, a tendência a uma linguagem padronizada, a semelhança de comentários e de conteúdo de páginas são evidências de um pendor à homogeneização, conforme afirma Melo Neto (2010). Para ele, a expressão do indivíduo na *web* tende à uniformização, de modo a aparentar que “a individualidade tem de obedecer a uma estrutura estabelecida de antemão, por uma instância exterior” (MELO NETO, 2010, p.26).

De fato, como um ser histórico, a subjetividade humana é atravessada por elementos de seu tempo. A prevalência da linguagem publicitária e da atmosfera da indústria cultural apresenta-se nas produções do homem contemporâneo e tendem a emergir também nos *selfies*.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Cercado por aparatos tecnológicos que propiciam crescente virtualização da vida, o homem contemporâneo tende a editar sua vida. O parâmetro utilizado na edição de sua vida nas telas corresponde aos ideais almejados na vida fora das telas. Em outras palavras, a despeito do lado da tela no qual o homem se encontra, este permanece atravessado por seu tempo, ou seja, marcado pela atmosfera da indústria cultural, na qual o eterno consumidor almeja ideais culturais midiáticos veiculados pela publicidade.

Tais marcas mostram-se nos *selfies* por meio de tendências à construção de um eu impregnado de signos próprios à linguagem publicitária. Esta linguagem é facilmente reconhecida e angariadora de curtidas, uma vez que é extremamente familiar devido à sua presença no atual âmbito social e histórico.

Ainda, frente à crescente midiaticização, a imagem ganha ênfase e passa a representar o indivíduo frente a outros. Tomemos o exemplo da importância das imagens em redes sociais virtuais. Estas imagens passam a mediar a relação com outros e a serem responsáveis pela atração do olhar do outro de maneira a permitir a inclusão ou a exclusão do indivíduo em grupos. Logo, destacamos a condição de fetiche da imagem na contemporaneidade, na medida

em que esta encobre o sujeito e pavimentada o caminho de suas relações sociais a partir de signos presentes nas já mencionadas edições.

Finalmente, ressaltamos que a partir de nossa investigação não pretendemos negar as possibilidades do homem, da *web* ou dos *selfies*. A confluência entre real e virtual, nos faz retomar a proposição de Adorno e Horkheimer (1985) de que quanto mais ‘realista’, em virtude do desenvolvimento tecnológico, tornassem-se os meios, maior seria a tendência a confundir-se, em benefício dos grupos dominantes, ficção e realidade.

Entendemos, assim, que os meios de dominação se tornam cada vez mais sutis. Logo, a partir da crítica pretendemos contribuir com possibilidades de negação e transformação do que se apresenta como posto. Como Marx (2002, *online*), compreendemos que “a crítica arrancou as flores imaginárias que enfeitavam as cadeias, não para que o homem use as cadeias sem qualquer fantasia ou consolação, mas para que se liberte das cadeias e apanhe a flor viva”.

501

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p.113-156.
- ARRUDA, F. 20 anos de internet no Brasil. **Tecmundo**, 14 março 2011. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/internet/8949-20-anos-de-internet-no-brasil-aonde-chegamos-.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2015.
- BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1970.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação de pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BBC BRASIL. As formas absurdas de morrer ao fazer uma ‘selfie’. **BBC Brasil**, São Paulo, 13 outubro 2015. Disponível em: <[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151006\\_mortes\\_selfies\\_rm](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151006_mortes_selfies_rm)>. Acesso em: 01 nov. 2015.
- CORDEIRO, A.M. Vida Facebookiana-Instagramizada. **Amor Crônico Wordpress**, 07 janeiro 2014. Disponível em: <<https://amorcronico.wordpress.com/2014/01/07/vida-facebookiana-instagramiz/>>. Acesso em: 28 out. 2015.
- EVANS, B. Quantas fotos? **Manual do usuário**, São Paulo, 14 outubro 2015. Disponível em: <<http://www.manualdousuario.net/quantas-fotos/>>. Acesso em: 22 dez. 2015.
- GATTI, L. Theodor W. Adorno: Indústria Cultural e crítica da cultura. In: NOBRE, M (org.). **Curso livre de teoria crítica**. 3.ed. São Paulo: Papyrus, 2013, p.73-95.
- G1. Instagram é usado por 400 milhões; por dia, são 80 milhões de fotos. **G1**, São Paulo, 22 setembro 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/09/instagram-e-usado-por-400-milhoes-por-dia-sao-80-milhoes-de-fotos.html>>. Acesso em: 20 out. 2015.
- GOOGLE. Resultados para a busca “selfie perfeito”. Disponível em: <[https://www.google.com.br/?gfe\\_rd=cr&ei=AtaDVuypl6WB8Qe7gpDoCg#q=%22selfie+pefeito%22](https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=AtaDVuypl6WB8Qe7gpDoCg#q=%22selfie+pefeito%22)>. Acesso em: 30 dez. 2015.
- INSTAGRAM. Página RKOI. [201-]. Disponível em: <<https://instagram.com/richkidsofinstagram/>> Acesso em: 30 dez. 2015.

LEXICON EDITORA DIGITAL, Editar. In: **Aulete Digital**. [20--]. Disponível em: <<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/selfie>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

LIPOVETSKY, Gilles. A tela-mundo. In: LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.255-310.

MARX, K. **Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. 2002 [online] disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/017/17kmarx.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

MELO NETO, João. E. T. **Dialética do virtual**. Filosofia (São Paulo), v.1, p.16-27, 2010.

OXFORD EDITORA, Selfie. In: **Dicionário Oxford**. [20--]. Disponível em: <<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/selfie>>. Acesso em: 29 out. 2014.

PEREIRA,T. Celebridade do Instagram decide revelar a verdade por trás do sucesso das blogueiras com milhares de seguidores. **Estilo Catraca Livre**, 11 novembro 2015. Disponível em: <<https://estilo.catracalivre.com.br/comportamento/celebridade-do-instagram-decide-revelar-a-verdade-por-tras-do-sucesso-das-blogueiras-com-milhares-de-seguidores/>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

RIESMAN, David. **A multidão solitária**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

ROUANET, S.P. Freudismo e auto-reflexão da teoria-crítica. In: ROUANET, S.P. **Teoria Crítica e Psicanálise**. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986, p. 99-116.

SANTOS, Laymert. A informação após a virada cibernética. In:\_\_\_\_\_ (Org.). **Revolução tecnológica, internet e socialismo**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003, p.9-33.

SBARAI, R. "Selfie" é nova maneira de expressão.**Veja.Com**, São Paulo, nov. 2013. Disponível em:<<http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/selfie-e-nova-maneira-de-expressao-e-autopromocao>>. Acesso em: 29 maio 2014.

SEVERIANO, M.F.V. A juventude em tempos acelerados: reflexões sobre consumo, indústria cultural e tecnologias informacionais. **Revista Política e Trabalho**. Fortaleza, v.38 p: 271-286, 2013.

SEVERIANO, M.F.V. **Narcisismo e Publicidade: uma análise psicossocial dos ideais de consumo na contemporaneidade**. 2.ed. São Paulo: Annablume,2007

SIBILIA, P. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SODRÉ, Muniz. Eticidade, campo comunicacional e mediatização. In: MORAES, D. (Org.).**Sociedade Mediatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p.19-31.

SQUIER,C.A 'Rich Kid of Instagram' Had Four Luxury Cars Destroyed in Arson Attacks. **Vice Media**, 23 junho 2014. Disponível em <<http://www.vice.com/read/rich-kids-of-instagram-lord-aleem-arson>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

THE CHAINSMOKERS. #Selfie. In: **#Selfie**, 28 janeiro 2014. Netherlands: Dim Mak. 1 CD. Faixa 1. (03min 04).

THE PUBLIC DOMAIN REVIEW. Robert Cornelius' Self-Portrait: The first Ever "Selfie". **Library of Congress**, Washington, 2015. Disponível em: <<http://publicdomainreview.org/collections/robert-cornelius-self-portrait-the-first-ever-selfie-1839/>>. Acesso em: 12 out. 2015.

WEBSTA. Resultados #like4like. [201-]. Disponível em < <http://websta.me/tag/like4like?lang=pt>> Acesso em: 30 dez. 2015.

WINTER,K. Kim Kardashian take note. **Daily Mail**, 3 setembro 2014. Disponível em: <<http://www.dailymail.co.uk/femail/article-2740859/Kim-Kardashian-note.html>>. Acesso em: 01 dez. 2015.



## UMA ANÁLISE DO DISCURSO DAS TIRINHAS DA MAFALDA: IDEOLOGIA E MEMÓRIA EM FOCO

Ana Michelle de Melo Lima<sup>1</sup>  
Maria Jackeline Rocha Bessa<sup>2</sup>  
Maria Eliza Freitas do Nascimento<sup>3</sup>

Linguagem e subjetividades

### RESUMO

Partindo de uma análise do discurso das tirinhas da Mafalda, objetivamos verificar como a ideologia se materializa nesse gênero discursivo, buscando o resgate da memória discursiva na construção do sentido. Nessa materialidade, é possível observar questões de luta de classes reveladas por meio das injustiças sociais, em virtude de um regime político autoritário, contribuindo para a formação de uma sociedade oprimida. Isso é percebido por meio das condições de produção do discurso. Para esta análise, recorreremos aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, a partir da contribuição de Michel Pêcheux (2014), mobilizando categorias como: discurso, interdiscurso, memória discursiva, condições de produção, sujeito, formação discursiva, formação ideológica para discutir os efeitos de sentido no discurso. Destacamos como objeto de estudo, as tirinhas da Mafalda criadas pelo desenhista argentino Joaquim Salvador Lavado, mais conhecido como Quino, que apresentam uma visão estereotipada sobre a representação da mulher na sociedade, marcando seu lugar social a partir da posição de esposa, mãe, dona de casa, silenciando outros lugares sociais que poderiam ser ocupados pela mulher, dentre eles o de profissional de sucesso. Como metodologia, faremos pesquisa bibliográfica sobre a Análise do Discurso para marcar o lugar teórico de Pêcheux e as categorias que serão mobilizadas no percurso analítico. Em seguida, realizaremos a análise da materialidade, explorando os sentidos ideológicos, os quais desencadeiam discussões ainda calorosas sobre a posição social da mulher em relação ao sexo masculino, marcado ideologicamente como “melhor profissionalmente”. Por meio da retomada da memória discursiva, será possível mobilizar sentidos cristalizados socialmente e retomados na materialidade do discurso da tirinha da Mafalda. Com base nessas discussões, salientamos que os discursos, que se constroem e se materializam nos meios sociais pelas diferentes formações discursivas, fazem circular sentidos que legitimam preconceitos contra o sujeito mulher em diferentes contextos sociais.

**Palavras-chave:** Ideologia. Memória. Sentido.

503

### PALAVRAS INICIAIS

A linguagem é um espaço discursivo que possibilita a comunicação entre os sujeitos, uma vez que os discursos produzem sentidos distintos, a partir das

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: anamichellemelo@hotmail.com.

<sup>2</sup> Graduada em Letras, habilitação em língua espanhola, pela UERN. E-mail: jakyy84@hotmail.com.

<sup>3</sup> Orientadora. Profa. Dra. do Curso de Letras do CAMEAM/UERN. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UERN. E-mail: elizamfn@hotmail.com.

condições de produção em que o sujeito social se insere, considerando fatores históricos e sociais. Os discursos se fabricam acerca de ideologias disseminadas na sociedade, a partir de classes sociais distintas. Na perspectiva de Pêcheux (2014b), essas formações ideológicas não são nem “individuais” nem “universais”, de modo que ao se propagarem estabelecem sempre resistência, articuladas por diferentes grupos sociais.

Nessa perspectiva, objetivamos, nesse trabalho, realizar uma análise do discurso nas tirinhas da Mafalda para verificar como a ideologia se materializa, buscando o resgate da memória discursiva e o interdiscurso na construção do sentido a partir das contribuições de Michel Pêcheux para a teoria do discurso. Para o processo de investigação, tomamos as categorias mobilizadas no processo de análise, tais como: discurso, interdiscurso, memória discursiva, condições de produção, sujeito, formação discursiva, formação ideológica para discutir os efeitos de sentido no discurso. Nossa pesquisa destaca como objeto de estudo as tirinhas da personagem Mafalda em virtude das condições de produção do discurso, as quais nos remetem às situações de luta de classes, uma vez que favorecem a construção de diferentes efeitos de sentidos.

504

Em suma, faremos um percurso teórico para ressaltar os pressupostos acerca da teoria do discurso, ressaltando as formações ideológicas e a construção de diferentes efeitos de sentidos. Posteriormente, realizaremos as análises, destacando o objeto investigado, isto é, duas tirinhas da personagem Mafalda que remetem à luta de classes e que favorecem a construção de efeitos de sentido.

## **PERCURSO TEÓRICO**

Perante nosso processo de investigação acerca da linguagem, destacamos os estudos de Michel Pêcheux (2014) entre outros pesquisadores que contribuíram para o avanço teórico sobre o discurso. Tomando o estudo sobre o discurso, ressaltamos os pressupostos de Pêcheux (2014a) ao afirmar que:

O sentido de uma palavra, expressão, proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em uma relação transparente com literalidade do significante), mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio - histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, são produzidas). (PÊCHEUX, 2014a, p.146).

À vista disso, a noção de discurso está relacionada com questões histórico-sociais, uma vez que se fabrica acerca de um determinado momento em que o sujeito social ocupa uma posição no processo de discursivização. O sentido do discurso se constitui a partir do momento em que é operado, diante do sujeito que o emprega. Desse modo, o sentido de palavras, expressões e proposições podem mudar, uma vez que não existe um sentido literal, único. Esse fato pode ser percebível a partir de discursos que ao serem fabricados sobre um tema, em um determinado momento de interação social, podem apresentar um efeito de sentido completamente diferente em uma situação adversa.

Nessa perspectiva, Pêcheux (2014b) salienta que o discurso é regido por processos de produção, entendidos como conjunto de mecanismo formais que produzem um discurso dado, em circunstância dada. Partindo por este viés, o discurso se fabrica considerando o momento de discursivização, relacionado ao contexto social e histórico, isto é, o discurso é operado a partir de questões históricas e sociais em um momento dado, em circunstâncias dadas.

O efeito de sentido de um discurso está relacionado com o lugar histórico-social de quem o enuncia, uma vez que se destaca a posição social que o sujeito ocupa para fabricar um efeito de sentido e não outro. Os sujeitos enunciadorees ocupam um lugar no processo de discursivização que envolve a situação e o contexto em que os discursos se operam, isto é, as condições de produção do discurso. Nessa perspectiva, os efeitos de sentido são fabricados acerca da posição que o sujeito ocupa, considerando os aspectos histórico-sociais, uma vez que pode estabelecer outro efeito de sentido se relacionado a uma situação totalmente contrária (FERNANDES, 2008).

Os sujeitos enunciadorees se fabricam como um espaço heterogêneo, em virtude das diferentes posições que podem ocupar no processo de discursivização, na medida que operam efeitos de sentidos distintos, constituídos no ato de enunciação. O sujeito marca sua posição no discurso a

partir de enunciados atravessados, entrecruzados por outros discursos, que já foram discursivizados, isto é, repetidos, porém o sujeito acredita ser a fonte deles. Para Romão (2007, *apud* Santos, 2012, p.39):

Desse modo, visto como efeito de linguagem, o sujeito é atravessado pelas palavras alheias e sob a ilusão de que são suas, entremeando sentidos de redes de filiações já ditas e crendo controlar tudo o que diz, quando apenas entretece, nos fios de sua tessitura discursiva, os fragmentos da memória discursiva que a ideologia lhe autoriza mobilizar. Sob o efeito de unidade e inteireza, emerge o mosaico de cacos de diversos ditos que lhes são tão alheios quanto próximos.

Nesse ínterim, os sentidos são considerados como dispersos, uma vez que um discurso não constitui um único sentido, em virtude das diferentes condições de produção que se fabricam. Os sentidos se operam a partir de questões históricas e sociais, na medida que legitima o lugar que o sujeito enunciator discursiviza, a partir de discursos alheios, dos quais acredita ser dono.

A fabricação dos discursos está relacionada com o momento histórico-social, uma vez que o sujeito enunciator marca seu lugar no processo de discursivização, estabelecendo assim as condições de produção para um discurso dado. Perante as perspectivas de Fernandes (2008), as condições de produção estão relacionadas aos aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam ou determinam a produção do discurso. À vista disso, os discursos se operam em virtude das condições de produção, seja elas históricas, sociais, marcadas por uma ideologia.

Partindo por este viés, ressaltamos os pressupostos de Pêcheux (2014b), acerca da formação ideológica “conjunto complexo de atividades e de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais o menos diretamente às posições de classes em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX, 2014b, p.163).

Desse modo, uma formação ideológica está relacionada com a posição que o sujeito enunciator estabelece no processo de discursivização, na medida que desencadeia sentidos a partir das formações ideológicas nas quais a sua posição estabelece. Os discursos são moldados, governados por ideologias distintas, na medida que fortalecem a ideia de discursos heterogêneos. As diferentes formações ideológicas que se operam nas esferas sociais destacam

a luta de forças que se constitui diante das formações distintas que se fabricam com o desejo de dominar, persuadir e, assim, prevalecer a vontade de verdade.

A formação de um discurso resulta da união de diferentes discursos relacionados às questões histórico-sociais, desencadeadas no processo de discursivização, isto é, nas práticas sócias. Bebendo da teoria de Pêcheux (2014a) a formação discursiva se determina pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas. Em suma, a formação discursiva é operada através do posicionamento que o sujeito social estabelece na interação comunicativa, marcado pelo momento histórico e social que o determina. Diante dos pressupostos de Pêcheux (2014b):

Uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constantemente 'invadida' por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de 'pré-construído' e de 'discursos transversos'). (PÊCHEUX, 2014b, p.310).

Nesse ínterim, uma formação discursiva se constitui em um espaço discursivo constantemente invadido por outras formações, na medida que se relacionam, entrecruzam com outros discursos que se fabricam nas diferentes esferas sociais. Pêcheux (2014b) salienta a ideia de pré-construído, o já dito, já lá, reforçando o pressuposto de que os discursos não são homogêneos, únicos, literais, pelo contrário, estamos sempre utilizando o discurso do outro, discursos que a todo momento se entrecruzam e se relacionam.

Portanto, os discursos se produzem e se relacionam com os já existentes, uma vez que já foram discursivizados anteriormente, e esses discursos são chamados de 'interdiscurso', caracterizado como a relação que se estabelece entre um discurso ao ser discursivizado com outro já dito. O interdiscurso é marcado pela presença de diferentes discursos, provenientes de diferentes momentos da história e de diferentes lugares sociais, uma vez que são entrelaçados no interior de uma formação discursiva (FERNANDES, 2008).

O interdiscurso se define como fonte de memória em virtude da relação estabelecida entre os discursos materializados em uma dada situação, identificada por meio da memória quando associamos o enunciado discursivizado com outro dito anteriormente, de modo que pode ser reconhecido

pelas pistas presentes nesse discurso. Nesse sentido, Gregolin (2001, p.22) salienta o conceito de memória na perspectiva de Pêcheux (2014) como um conjunto complexo pré-existente e exterior ao organismo, constituído por uma série de tecidos de índices lisíveis, que constitui um corpo sócio-histórico de traços. Assim, a memória se constrói diante dos elementos existentes, exteriores, por meio de acontecimentos que são resgatados e associados aos discursos atuais (GREGOLIN, 2001).

A memória discursiva é um espaço de condição do funcionamento discursivo que constitui um corpo social e histórico. Os discursos expressam uma memória coletiva, uma vez que os sujeitos se encontram inscritos, isto é, fazem parte de um dado momento, a partir do conhecimento que possuem sobre ele. Trata-se de acontecimentos relacionados à exterioridade (história) em virtude de uma interdiscursividade, que reflete as materialidades que intervêm em sua construção (FERNANDES, 2008, p.49).

## **IDEOLOGIA E MEMÓRIA NO DISCURSO DA MAFALDA**

508

O estudo sobre a língua vem sofrendo várias modificações em virtude do surgimento de novas teorias e concepções estabelecidas ao longo da história. É um espaço que nos permite a comunicação, seja ela verbal ou não-verbal. Acerca das condições de produção, os discursos se fabricam na sociedade, isto é, o contexto que se opera, como também o lugar social que o sujeito enunciador ocupa contribui para o efeito de sentido de um discurso, uma vez que os sujeitos sociais estabelecem formações ideológicas a partir da posição em que se inscrevem (PÊCHEUX, 2014b).

No processo de investigação para verificar como a ideologia se materializa no discurso das tirinhas da Mafalda, por meio do resgate da memória discursiva na construção do sentido, destacamos as categorias utilizadas para análise: discurso, interdiscurso, memória discursiva, condições de produção, sujeito, formação discursiva, formação ideológica, com o suporte teórico de Michel Pêcheux (2014a; 2014b) entre outros autores que contribuíram para o estudo. O objeto analisado configura-se com a análise do discurso de duas tirinhas da personagem Mafalda.

A primeira tirinha investigada reflete um cenário na década de sessenta, uma vez que retrata uma situação muito comum em virtude da posição social que o sujeito mulher ocupa de esposa, mãe, dona de casa, isto é, exerce todos os papéis necessários para manter em ordem seu lar e sua família, como é estipulado pela sociedade.

Figura 1: Tirinha 1.



Fonte: QUINO, 2010.

Os discursos fabricados nas tirinhas pela personagem Mafalda refletem uma formação discursiva operada por uma pequena parte da sociedade, que possui a sensibilidade de compreender que a mulher tem o direito de estudar e seguir a carreira profissional que deseja. Essa formação discursiva pode ser identificada quando Mafalda, em seu discurso, relata a suposta preocupação de sua mãe, pois dará início às suas atividades escolares, e decide acalmá-la dizendo “estou com vontade de ir para o jardim-de-infância, depois para o primeiro grau, o colegial, a faculdade etc”. O enunciado da menina se refere ironicamente aos discursos produzidos na época, em que as mulheres nesse período não recebiam qualquer incentivo em seus estudos para terem uma profissão.

É perceptível que os discursos fabricados pela personagem são discursivizados com um sentido irônico, na medida que se referem às formações ideológicas operadas na época, que defendem o pressuposto que a função da mulher é casar, ser mãe, esposa, dona de casa, isto é, deve dar continuidade ao lugar que suas ancestrais ocupam desde sempre para preservar a face familiar. Na própria tirinha é visível como está marcado o lugar da mulher na sociedade ao realizar a prática da costura, que é vista como uma atividade exclusivamente

da mulher, e dessa forma, silencia outros lugares sociais que poderiam ser ocupados pelo sujeito mulher, dentre eles, o de profissional de sucesso.

O enunciado da Mafalda, ao ser discursivizado, retoma a ideia de interdiscurso, marcado pela relação que estabelece através do enunciável com o pré-construído, isto é, os já ditos mencionados em algum momento na história. Esses discursos já ditos são resgatados, retomados através da memória discursiva, que se relacionam com o enunciado atual, como é visto no discurso da Mafalda, o qual retoma através da memória um assunto que há muito tempo desperta fortes discussões, como é o caso da luta por direitos igualitários que o sexo feminino estabeleceu ao longo da história diante de vários acontecimentos que contribuíram para esta batalha.

O enunciado discursivizado por Mafalda resgata, por meio da memória, as formações discursivas produzidas na época com relação ao lugar que a mulher deve ocupar (mãe, esposa, dona-de-casa), tratado por Mafalda com uma dose de humor, mas, ao mesmo tempo, ironia, ao afirmar que “eu quero ir para o jardim-de-infância, e estudar bastante. Assim, mais tarde eu não vou ser uma mulher frustrada e medíocre como você”. À vista disso, o discurso da garotinha fabrica um efeito de sentido de preconceito, na medida que o sujeito mulher perante a sociedade deve exercer somente funções relacionadas ao lar, excluindo qualquer outro tipo de profissão.

O enunciado da Mafalda também produz um efeito de sentido de ironia ao afirmar, para sua mãe, que deseja um caminho totalmente adverso ao que ela escolheu para sua vida, em abandonar tudo (estudo, profissão, etc.) para seguir uma vida doméstica, o que a personagem considera um grande erro, uma vez que a classifica como frustrada e medíocre por se submeter a uma vida de limitações.

O discurso da personagem fabrica um efeito de sentido de ironia com uma intensidade forte, percebível quando a menina discursiviza ao afirmar que “é tão bom confortar a mãe da gente”, na medida que se refere em conscientizá-la de que não fará as mesmas escolhas, de abandonar uma carreira profissional para se tornar uma pessoa “frustrada” e “medíocre”, uma vez que apresenta uma expressão de alegria, alívio, tranquilidade, fabricando um efeito de humor e crítica.

A formação discursiva operada por Mafalda, ao julgar como uma falta de respeito e abuso com o sexo feminino a ausência de liberdade de escolha, se fabrica perante uma sociedade governada por um regime autoritário que detém de todos os poderes e mantém a população submissa às ideologias que defendem, suas vontades de verdade. A partir desse viés, o enunciado da Mafalda, em denunciar as injustiças com relação ao preconceito que existe contra o lugar que o sujeito mulher deve ocupar, se constitui diante das condições de produção, isto é, o contexto social e histórico em que os enunciadores estão inscritos.

A próxima tirinha investigada dá continuidade aos discursos fabricados na época, que estipulam a posição social que a mulher deve ocupar na sociedade. As formações ideológicas estabelecidas no período, no qual a população deveria seguir cegamente a tudo que fosse determinado, pois liberdade de expressão era algo que não poderia ser cogitado em virtude do governo que mantinha a sociedade sob controle em um regime autocrático e ditatorial.

511

Figura 2: Tirinha 2



Fonte: QUINO, 2010

O enunciado operado por Mafalda fabrica um efeito de sentido de admiração, ao mesmo tempo que produz um discurso irônico e contestador. Esse fato é percebível em virtude do diálogo que Mafalda estabelece com sua mãe, contando-lhe que conheceu a casa da Liberdade e também a sua mãe. Em suas palavras, Mafalda destaca “Conheci o apartamento da Liberdade. É tão

pequenininho. Também conheci a mãe dela. Ela trabalha”. É possível identificar como o enunciado fabricado por Mafalda quando menciona a palavra “trabalha”, apresenta um tom de conquista, felicidade, ânimo, em decorrência das formações discursivas operadas na sociedade, no qual acreditam que o único lugar que as mulheres devem ocupar é no seio familiar.

O discurso da personagem resgata por meio da memória discursiva o quanto é importante que as mulheres exerçam uma atividade profissional, em virtude de uma luta travada no decorrer da história por direitos iguais, para assim mostrar à sociedade que o sexo feminino pode ocupar diferentes posições sociais. Esse fato é percebível quando Mafalda discursiviza “Ela é tradutora de francês”, uma vez que seu discurso como também a expressão que realiza, determina a animação da garotinha, em virtude de que muitas mulheres se mantêm firmes e na luta para combater ideologias que buscam silenciar e apagar outros lugares, além de esposa, mãe, dona de casa, que o sujeito mulher pode ocupar.

Mafalda relata em seu discurso o erro que muitas mulheres cometem, ao abandonarem os estudos quando decidem iniciar uma vida conjugal. Esse enunciado pode ser percebível por meio do interdiscurso, uma vez que o discurso da menina “Claro, quando ela se casou não largou os estudos como muitas outras”, é discursivizado em uma conversa estabelecida com sua mãe, no qual se refere indiretamente e ironicamente, em primeiro lugar, a sua genitora que largou tudo para formar uma família, como também se refere a várias mulheres que desistem de uma carreira profissional para seguir uma vida familiar. À vista disso, o interdiscurso está presente no enunciado da Mafalda na medida que já foi discursivizado anteriormente, pois é um discurso que despertou muitas discussões ao longo da história.

O discurso da personagem é operado em virtude do contexto social e histórico em que está inserida, uma vez que seu enunciado se refere às formações discursivas de uma pequena parte da população e busca combater os estereótipos que se cristalizaram ao longo da história. A partir desse viés, o discurso da Mafalda se fabrica em decorrência das condições de produção, na medida que o sujeito social ocupa uma posição, quando discursiviza, que o determina. Nas palavras da personagem vista anteriormente, é possível

identificar que Mafalda ocupa uma posição de sujeito que se preocupa com o lugar da mulher na sociedade em virtude do desejo de que o sujeito mulher rompa com todos os preconceitos e vá além.

Em seu discurso, operado no diálogo estabelecido com sua mãe, destaca: “De certo ela teve mais vontade do que humhums”. As palavras da garotinha marcam o lugar social que sua mãe estabelece, fazendo parte do grupo de muitas mulheres que desistiram de lutar por uma carreira profissional, para levar uma vida doméstica, a qual Mafalda abomina.

O lugar social que essas mulheres ocupam designa a submissão sob as formações ideológicas que vigoravam na época, uma vez que não apresentavam qualquer posicionamento contrário a essas formações e, assim, passam a ser consideradas como assujeitadas ao sistema. Em suma, os discursos fabricados por Mafalda operam um efeito de sentido irônico, em decorrência da ausência de vontade de luta por parte da sociedade, que se deixa governar por uma administração que anula qualquer esperança de liberdade.

513

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observamos, dessa forma, que os enunciados fabricados nas tirinhas da Mafalda produzem formações ideológicas acerca da posição que a mulher ocupa na sociedade, uma vez que apresenta duas concepções sobre o assunto, na medida que o discurso da Mafalda vem denunciar, criticar, os lugares sociais silenciados pela sociedade, que acredita que a mulher deve ocupar somente o lugar de mãe, esposa, dona de casa. Esses discursos operam efeitos de sentido, em virtude das condições de produção do discurso, relacionadas a fatores histórico-sociais.

Nessa perspectiva, os discursos produzidos nas tirinhas operam efeitos de sentido distintos, uma vez que os enunciados da Mafalda fabricam um efeito de sentido de preconceito, ironia, em virtude das formações discursivas e ideológicas, na medida que a sociedade determina que as únicas posições que o sujeito mulher pode ocupar estão relacionados ao lar e à família. Esses discursos podem ser resgatados através da memória discursiva e do

interdiscurso, pois retomam enunciados abordados anteriormente, isto é, os já ditos, já lá.

Os discursos da personagem também produzem efeitos de sentido de admiração e felicidade na medida que se referem ao fato da mãe de sua amiga trabalhar, expressando felicidade, conquista, uma vez que as formações discursivas e ideológicas da época postulavam que a mulher deveria se ocupar exclusivamente das tarefas domésticas e familiares.

Desse modo, as ideologias se materializam nos discursos das tirinhas da Mafalda fabricando diferentes efeitos de sentido, que se produzem através dos enunciados voltados para questões histórico-sociais, resgatados através da memória discursiva e do interdiscurso, levando em consideração as condições de produção.

## REFERÊNCIAS

- FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2008.
- GREGOLIN, M. R. V. **Análise do discurso**: os sentidos e suas movências. 2001.
- PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Organização de Françoise Gadet; Tony Hak. Tradução de Bethania S. Mariani [et al.] 5.ed. Campinas, SP: Ed.Unicamp, 2014b.
- \_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi [et al.]. 5.ed. Campinas, SP: Ed.Unicamp, 2014a.
- QUINO. **Toda Mafalda**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- SANTOS, A. G. P. **O espetáculo de imagens na ordem do discurso: a política americana nas lentes da mídia**. Brasília: Kiron, 2012.



**GT**  
**NARRATIVA E MEMÓRIA**

## A CONSTRUÇÃO DA DEVOÇÃO À SANTA RITA DE REDENÇÃO

Maria Valdelia Carlos Chagas de Freitas<sup>4</sup>

Narrativa e memória

### RESUMO

A pesquisa analisa a festa de Santa Rita de Cássia realizada no município de Redenção no Ceará. A festa quase centenária atrai devotos de várias localidades circunvizinhas. Durante onze noites os fiéis mostram sua devoção à santa das causas impossíveis pagando suas promessas e cultuando a maior festa do município. O que leva tanta gente às ruas da cidade em uma procissão gigantesca em devoção a Santa Rita? Por que a maior festa religiosa do município é de sua co-padroeira e não da padroeira da cidade? O que levou uma pessoa a construir uma igreja em homenagem a ela em Redenção? É sobre esse conjunto de problemas, para os quais a historiografia local ainda não havia produzido respostas consistentes, que esta pesquisa se debruçou. A persistência de um "vazio historiográfico" sobre o tema foi uma das maiores motivações do estudo realizado. As fontes orais e o Livro do Tombo dão a verdadeira dimensão do significado destes festejos. As entrevistas realizadas foram fundamentais para compreensão da importância que a festa tem na vida religiosa das pessoas da cidade. O trabalho também faz uma abordagem da interdependência entre o sagrado e o profano. Émile Durkheim nos dá o aporte teórico necessário na definição de "religião" e de "fenômeno religioso" para que assim fosse feita a diferenciação entre sagrado e profano, e a relação de interdependência entre os dois. Por ocasião desta dualidade entre o sagrado e o profano ocorrem diversos conflitos na comunidade. A meta, que se espera ter alcançado, foi a de contribuir para uma compreensão mais substancial e qualitativa da experiência da população de Redenção com religiosidade popular, em especial a devoção a Santa Rita de Cássia, compreendendo-a como um mosaico complexo moldado a partir e dentro do espectro mais amplo da cultura local.

**Palavras-chave:** Santa Rita de Cássia. Devoção. Co-padroeira. Sagrado. Profano.

516

### INTRODUÇÃO

Nas cidades criadas dentro de uma tradição católica, a devoção à figura do padroeiro costuma ser o ponto alto dos eventos religiosos locais, em Redenção a história é um pouco diferente. Existe sim a festa da padroeira do município, Nossa Senhora Imaculada Conceição, porém não com tanta pompa e tantos fiéis vindos de tantos lugares diferentes como as da festa da co-padroeira.

---

<sup>4</sup>Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Graduanda do curso de História da mesma instituição. Redenção-CE. E-mail: valdelia\_chagas@hotmail.com.

Procurou-se na literatura local alguns indícios que levassem a compreender o porquê deste fato, porém nada foi encontrado a respeito. Na busca por respostas, descobriu-se que em algumas outras cidades este fato também acontece. Isto aguçou ainda mais a curiosidade da pesquisadora.

O que leva tanta gente às ruas da cidade em uma procissão gigantesca em devoção à Santa Rita? Por que a maior festa religiosa do município de Redenção é a de sua co-padroeira e não da padroeira da cidade? O que levou uma pessoa a construir uma igreja em homenagem a ela na cidade? Que fascínio é este que leva até mesmo a ser produzido um filme sobre essa devoção?

É sobre esse conjunto de problemas, para os quais a historiografia local ainda não havia produzido respostas consistentes, que esta pesquisa se debruçou. A persistência de um “vazio historiográfico” sobre o tema foi uma das maiores motivações do estudo realizado.

Neste momento, cabe ressaltar: a realidade se constitui em construção histórica e cultural que nossas mentes não são capazes de captar tal qual ela se apresenta e em toda sua complexidade. São as “(...) estruturas convenções, esquemas e estereótipos, num entrelaçamento que varia de uma cultura para outra (...)” (BURKE, 1992, p.15) que possibilitam a apreensão do real. O documento, então, não pode ser entendido como simples reflexo do real.

Todo e qualquer documento, por mais objetivo que nos possa parecer, não é descrição da realidade, sendo, outrossim, um texto elaborado a partir das apreensões de seu autor, devendo, então, ser compreendido como a expressão de momento específico, construído consoante categorias, esquemas de percepção e de apreciação que remetem para suas próprias condições de produção. Assim, a relação do texto com o real é construída segundo modelos discursivos e de delimitação intelectual próprios de cada situação de escrita. Nesse sentido, como sagazmente obtemperou Carlo Ginzburg: “(...) o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E como o médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário e conjetural” (GINZBURG, 1990, p.157).

Nesse sentido, a problematização assume neste trabalho um papel seminal, na medida em que é compreendida como a motriz do saber-fazer historiográfico.

Para uma melhor compreensão das estruturas desta experiência religiosa popular do município de Redenção, tendo como enfoque a devoção à Santa Rita de Cássia, o trabalho foi dividido em duas partes. A primeira, intitulada “Construindo à devoção”, foi dedicada ao estudo da devoção à santa e aos ritos religiosos que lhe dão expressão. A segunda, intitulada “A festa e a farra”, foi dedicada à investigação do lado mais profano dos festejos de Santa Rita, com especial destaque para a importante feira que se estabelece na cidade durante as celebrações religiosas.

## **CONSTRUINDO A DEVOÇÃO**

Quem visita a cidade de Redenção, localizada a 64 km de Fortaleza, capital do Ceará, de pronto repara no nicho de uma santa fincado no alto do morro - conhecido como Monte das Graças - e na capela logo abaixo dele. O acesso à capela de Santa Rita e ao nicho é feito por meio de uma longa escadaria que começa ao lado da pequena capela dedicada a São Miguel e que possui, aproximadamente, 108 degraus.

518

O que motivou a construção dessas edificações? Esta pergunta é prontamente respondida por qualquer morador da cidade como sendo motivadas por uma manifestação da devoção dos redencionistas à Santa Rita de Cássia.

O visitante mais curioso pode então perguntar: qual a origem desta devoção? Por que Santa Rita de Cássia tem tanta expressão na cidade de Redenção?

Buscar repostas a estas perguntas, e a partir delas, construir uma compreensão sobre a construção social da devoção a Santa Rita de Cássia em Redenção é o objetivo central desta parte do trabalho.

As primeiras impressões das festas de Santa Rita de Cássia causam espanto a qualquer visitante. Muito impressiona o modo com o qual as pessoas se preparavam para esta festa, tudo gira em torno deste acontecimento.

Ao longe se escuta o hino de Santa Rita entoado na procissão gigantesca, seguida por fiéis oriundos de todas as partes. Após a missa campal no patamar da escadaria que dá acesso à capela de Santa Rita de Cássia, os romeiros se deslocam, ao som da cantoria do “bendito”, para a igreja Matriz.

Forma-se, então, uma espécie de tapete humano de cor preta, que é a predominante nas vestimentas dos fiéis. Era a hora de pagar a promessa feita a Santa, que na grande maioria das vezes se resume em trajar-se como a santa, percorrer o caminho da procissão de pés descalços ou simplesmente vestir preto por todas as noites da festa.

Logo após a chegada da imagem da Santa à igreja de Nossa Senhora Imaculada Conceição, a multidão espera ainda do lado de fora da mesma para que possam vislumbrar a abertura oficial das festas com o hasteamento da bandeira, feito pelo pároco e por alguma autoridade política do município. Então a imagem é levada para o interior da igreja, onde será venerada pelos fiéis durante as nove noites de novenas.

Muitos são os que querem pegar na Santa, uns para alcançar seus pedidos outros para agradecer a graça alcançada. Até criancinhas com menos de um ano usam os tão famosos trajes para pagar promessas feitas por suas mães. É visível no semblante das pessoas a emoção ao tocarem na imagem de Rita. As rosas que adornam o pedestal da Santa são retiradas forçosamente pelos fiéis, que as relacionam com o milagre das rosas do jardim da prima de Santa Rita de Cássia.

De onde vinham tantas pessoas? A comparação com o número de pessoas que normalmente transitam pela cidade era inevitável. Alguém pergunta a uma moradora antiga da cidade de onde vinha tanta gente e a senhora respondeu que esta não era apenas uma festa popular, era a oportunidade de reencontro entre familiares, pessoas que foram embora do município, em busca de um futuro melhor e sempre escolhiam esta data para voltar à terra natal e reencontrar seus entes queridos. Muitos deles vinham agradecer à Santa ou pagar promessas por terem alcançado seus objetivos em outros lugares.

Propor problemas e buscar construir compreensões sobre a experiência destas pessoas, na e com a devoção é a meta maior deste trabalho. Para isso, o recurso a entrevistas foi fundamental, pois permitiu um contato mais direto com

os devotos e trazer para dentro da reflexão acadêmica as lembranças, olhares e percepções de quem protagoniza o culto a Santa Rita, na cidade de Redenção.

Dona Maria Ladeísse Silveira, 72 anos, professora aposentada, católica e grande conhecedora da história de Redenção, nos contou um pouco de sua vivência com as festas de Santa Rita:

A missa que acontece no alto ficava lotada, toda vida encheu, mas ultimamente eu acho que a devoção está maior, embora tenha os que acreditam e os que vão pelo movimento, mas eu acredito que este movimento está aumentando.<sup>5</sup>

Dona Ladeísse se refere à missa campal realizada no patamar da escadaria da capela de Santa Rita de Cássia, onde se inicia a abertura oficial das festas com a celebração de uma missa e de onde sai a procissão gigantesca. Importa destacar a sua percepção dualista dos que participam da missa, separando “os que acreditam” e “os que vão pelo movimento”. A percepção de uma coexistência entre o sagrado e o profano nas celebrações dedicadas à Santa Rita é recorrente entre os devotos entrevistados.

Outro aspecto importante é o caráter popular que dá forma à devoção. É espantosa a quantidade de caminhões que descem da serra. Os “paus-de-arara” vinham lotados de pessoas para assistirem a tão esperada novena de Santa Rita de Cássia. A presença de grande número deste tipo de transporte evidencia a dimensão do apelo popular que a novena e as demais partes da festa possuem.

Na busca pela repostagem às duas perguntas feitas no início da parte I, a narrativa mais recorrente, quer na documentação analisada, quer nas entrevistas feitas, se refere a uma promessa feita por um padre, que é relatada também em alguns dos livrinhos do novenário de Santa Rita de Cássia, produzidos pela Paróquia de Nossa Senhora Imaculada Conceição da cidade de Redenção. Tudo começou em 1917 quando o pároco de Redenção, o padre Luís de Carvalho Rocha, fez uma viagem a Roma, acompanhando o arcebispo da Arquidiocese de Fortaleza, Dom Manuel da Silva. Monsenhor Luís Rocha estava visitando os jardins e o zoológico local quando um pássaro lhe feriu o olho e ele muito aflito fez uma promessa à Santa Rita de Cássia que se ficasse bom do

---

<sup>5</sup>Maria Ladeísse Silveira em entrevista concedida a Valdelia Freitas em Abril de 2014.

olho traria para Redenção a imagem da Santa, faria uma capela ao "Pé da Serra" e divulgaria a devoção a Santa Rita de Cássia. Ficando curado do olho, assim o fez, construiu a capela de Santa Rita ao lado da capelinha de São Miguel, com a ajuda dos paroquianos redencionistas. Aos 22 de Setembro de 1917, na visita pastoral do arcebispo metropolitano Dom Manuel, foi benta a atual imagem de Santa Rita. Iniciou-se assim a grande festa da co-padroeira de Redenção que acontece nas primeiras semanas de Setembro, começando sempre as quintas-feiras seguindo-se por onze noites consecutivas. E foi este o motivo inicial do culto as festividades.

Algo que chama a atenção é a data das comemorações, pois o dia de Santa Rita de Cássia no calendário cristão é 22 de maio e em Redenção as festividades sempre ocorrem em setembro, conversando com os moradores mais antigos a respeito disto, achou-se, o que poderia ser a explicação para tal fato. A maior parte dos redencionistas daquele tempo tinha como fonte de renda a agricultura, em Maio era época do plantio e os fiéis não dispunham de dinheiro para gastar nas festas, então foi pensado que Setembro seria uma boa data visto que era época da colheita e assim todos já teriam vendido suas safras e estariam com os bolsos "abarroados" de dinheiro.

521

Fala-se também que as festas sempre eram feitas nas noites de lua cheia para proporcionar maior visibilidade das estradas para as pessoas que desciam as serras para celebrar, como salienta dona Ladeísse:

(...) era uma festa móvel de acordo com o calendário lunar, naquela época não existia energia e procurou-se fazer no tempo da lua cheia para as pessoas virem assistir a novena e voltar para suas casas no claro da lua, isso nem todos os padres que passaram pela paróquia tiveram este conhecimento, então ela hoje está obedecendo mais ou menos por que o mês é Setembro, mas nem sempre obedecem o período da lua.<sup>6</sup>

Muitos são os contadores de histórias, em todas as esquinas alguém conta um fato sobre as festas, a dificuldade maior foi encontrar documentos que dialoguem com essas narrativas de memória e as subsidiem, ou lhes façam o contraponto, trazendo outras informações. Há uma desorganização do acervo de documentos no município devido à mudança de endereço do museu e da

---

<sup>6</sup>Maria Ladeísse Silveira em entrevista concedida a Valdelia Freitas em Abril de 2014.

biblioteca. Com a ajuda da funcionária do museu localizou-se uma cópia datilografada de um livro do tomo da igreja, o mesmo conta com aproximadamente 100 páginas, na primeira página podem-se observar os seguintes dizeres: “Tombo da Freguesia de Redempção” “6 de Fevereiro de 1915”.

Segundo o livro do Tombo, o Bispo de Fortaleza Dom Manoel da Silva Gomes, atende ao pedido da petição do reverendo padre Luís de Carvalho Rocha e concede a devida licença para benzer a imagem de Santa Rita de Cássia e expô-la para veneração dos fiéis no dia 18 de Agosto de 1916. Foi aí então dado o ponta pé inicial da Grande festa de Santa Rita de Cássia em Redenção.

Muitos fiéis relatam que a história de fé que os une, deu-se de início pelo relato do milagre ocorrido com o padre Luís de Carvalho Rocha. Outros concordam que pelo fato da imagem da santa ser importada da Itália, deu aos fiéis católicos certa curiosidade e um motivo a mais para veneração.

O que se sabe concretamente é que o marco principal do início da festa, foi o traslado da imagem de Santa Rita da igreja Matriz, onde até então era venerada, para sua capela, que foi construída com a ajuda da população, localizada no alto de um monte, ponto este escolhido pela vista que se tinha de toda a cidade. O caminho para capela era de difícil acesso, pois a escadaria que leva hoje até a capela só foi construída em 1947 (trinta anos depois da primeira procissão), sob a coordenação do Padre Antônio Bezerra de Menezes e edificada com todo esforço e cooperação dos habitantes de Redenção, sendo o responsável pela edificação o senhor Domingos Alves Canafístula. Este traslado foi acompanhado por mais de duas mil pessoas no dia 29 de Dezembro de 1917 e assim foi a primeira procissão de Santa Rita de Cássia.

A devoção é repassada de geração em geração: Dona Cesarina Freitas, 69 anos, comerciante, moradora da cidade de Redenção há cinquenta anos, nos conta que sempre foi devota de Santa Rita de Cássia, desde que veio morar na cidade, segundo ela, já alcançou muitas graças e fez diversas promessas. Já prometeu se trajar de Santa Rita, que é um tipo de penitência feita pela maioria dos devotos, pois observamos claramente durante as festas muitas pessoas vestidas assim, prometeu também dar várias “prendas” para o leilão que ocorre

todos os dias durante as festas e em sua mais recente promessa comprometeu-se com a santa que vestiria preto durante toda festa da co-padroeira para pagar a graça alcançada pela cura de suas duas filhas que se encontravam doentes: “Vou vestir preto porque é a cor do traje de Santa Rita, e a minha promessa é para o resto da minha vida, então enquanto eu for viva vou para as festas de preto”<sup>7</sup>. Na casa de Dona Cesarina existe uma espécie de santuário, com várias imagens e nele há um lugar todo especial reservado para Santa Rita de Cássia, ela ainda afirma: “Todos os meus oito filhos são devotos da minha santinha e a grande maioria deles já pagaram promessas feitas por mim”.

Este também é um costume comum dos devotos: fazer promessas para que os outros paguem. Se alguém está doente e tem na família um devoto da santa, pode ter certeza que terá que pagar uma promessa feita por um parente ou amigo. Quase sempre estas promessas têm como penitência se trajar como a Santa, sejam mulheres ou homens, meninas ou meninos, todos têm que cumprir com o prometido.

Este fenômeno também ocorre na cidade de Canindé no Ceará, segundo nos conta Felipe Jucá em uma crônica enviada ao site “recanto das letras”:

523

Os romeiros de Canindé são diferentes dos romeiros que conheci em outros santuários de grande devoção. Quase todos pagam suas promessas vestindo uma mortalha marrom, com um cordão franciscano lhe contornando a cintura: vestem-se como São Francisco das Chagas!. (JUCÁ, 2014).

Algo também curioso é o fato das festas de Santa Rita de Cássia serem maior que a da padroeira do município, Nossa Senhora da Conceição. As festas de Nossa Senhora da Conceição ocorrem em Dezembro, o atual pároco da cidade muito se esforçou, desde que chegou a cidade, para que as festas da padroeira ganhassem a mesma popularidade das festas de Santa Rita de Cássia, porém apesar de ter ganhado maior popularidade, com a maior divulgação das festas e o atrativo de parques de diversões e barracas, o objetivo principal de tornar a festa maior que a festa da co-padroeira não foi alcançado.

Anna Paula de Oliveira Rodrigues, catequista, agente da pastoral do batismo, da liturgia e conselheira do conselho de pastoral, faz uma crítica a

---

<sup>7</sup>Francisca Cesarina de Freitas em entrevista concedida a Valdelia Freitas em Março de 2014.

igreja. Diz que a igreja é culpada pela festa da padroeira ter uma menor expressividade que a da co-padroeira de Redenção:

(...) acho que também pela questão de ter sido muito divulgada e também pela questão da Santa ser considerada advogada das causas impossíveis aí se tornou uma coisa bem mais popular. A própria igreja tem uma parcela de culpa em deixar que a festa de Santa Rita seja maior, porque se a gente tem padroeira, a festa maior tem que ser a da padroeira e a igreja é que é culpada por deixar a festa crescer mais do que a da padroeira.<sup>8</sup>

A popularidade das festas de Santa Rita só aumenta. Isto foi o que motivou o ator, produtor, roteirista e diretor Cássio Araújo a contar a história na tela. Ano passado deu-se início a gravação do longa-metragem Rita de Redenção, cujo tema é os festejos de Santa Rita e a religiosidade do povo. Natural da cidade de Redenção Cássio Araújo sempre teve uma ligação com a história da Santa em Redenção, o próprio nome do produtor vem de uma promessa da mãe. Se o bebê que estava em seu ventre fosse mulher, teria o nome da santa, mas como nasceu um varão, foi batizado de Cássio. O filme conta com depoimentos de moradores da cidade devotos de Santa Rita de Cássia. Esta é uma promessa realizada por muitas mulheres na cidade, por isso o nome Rita é o mais comum entre as moradoras de Redenção, em quase todas as famílias deste município tem uma Rita, que foi batizada com este nome em homenagem a Santa das causas impossíveis.

524

A devoção também nasce da identificação de muitas mulheres com o sofrimento da Santa. Rita foi uma mulher sofredora que passou por muitos percalços em sua vida, seu esposo era um homem violento e Rita sofria muito com isso, porém era muito resignada e rezava incansavelmente para que seu marido mudasse e assim aconteceu, todavia seus inimigos se aproveitaram da mansidão em que se encontrava e o assassinaram em uma emboscada. Como se pode observar, a história da comunidade católica local está fortemente ligada a esta caminhada de devoção e fé, muitos são os motivos que levam a grande expressividade desta festa no município. A religiosidade entranhada no povo de Redenção faz tornar-se única a veneração e o culto a Santa Rita de Cassia, a santa das causas impossíveis.

---

<sup>8</sup> Anna Paula de Oliveira Rodrigues em entrevista concedida a Valdelia Freitas em maio de 2014.

Contudo, a parte social da festa nos traz outros aspectos importantes e necessários para o entendimento da cultura religiosa local e sua relação com a economia e os conflitos ocasionados por conta das festividades. É o que buscaremos esclarecer na segunda parte deste trabalho.

## **A FESTA E A FARRA**

Os festejos de Santa Rita de Cássia em Redenção vão bem além do que qualquer pessoa alheia às características deste povo pode imaginar, assim como também começam bem antes da data prevista para o início da festa. As articulações entre a igreja e a sociedade a respeito da organização da festa iniciam-se pelo menos dois meses antes da primeira noite de novena.

A cada ano a festa tem um tema diferente, que pode estar ligado à vivência da comunidade, campanha da fraternidade ou ao tema do ano litúrgico. O pároco do município se reúne com as pastorais e é então feita a escolha do tema que irá ilustrar o livrinho da novena, os cartazes de divulgação da festa e as camisas.

525

Decidido o tema da festa é chegada a hora de organizar a distribuição das barracas. É marcada então uma reunião com os pretensos barraqueiros na qual serão decididos a localização de cada barraca, o valor da taxa e as responsabilidades de cada um, muitos deles até já se transformaram em parte da festa devido ao grande tempo de participação, chegando até mesmo a ter um local cativo. Há também aqueles que são uma espécie de ambulantes de festas religiosas, eles vêm de outras festas de padroeiros ou co-padroeiros, montam aqui suas barracas e quando as festas terminam eles já vão em busca de outras festas em uma cidade mais próxima e assim fazem da “fé alheia” sua fonte principal de renda. Muitas vezes vão embora, não pagam as taxas e não colaboram em nada com a igreja, como nos explica dona Ladeisse com um certo tom de decepção na voz:

Existe assim uma coisa que eu não gosto, porque eu acho que a festa daqui devia ser do povo daqui, eles deviam ter prioridade, é diferente uma pessoa daqui que vai colocar a sua barraca com uma comidinha fresquinha tudo feito do dia de uma pessoa que eu nem conheço, num sei nem quem é, e na grande maioria das vezes eles vão embora e nem pagam, porque esta renda das taxas das barracas ela vai direto pra igreja.(...)tem gente que vive eternamente assim, vem do Canindé

pra cá, daqui vai pra Água verde, de lá vai pra outro canto, então quer dizer que este povo está fazendo comércio, única e exclusivamente comércio.<sup>9</sup>

As confecções das barracas eram uma festa a parte, as pessoas passavam o dia inteirinho cortando palha e organizando as barraquinhas e entre eles sempre tinham tira gosto, e muitas bebidas, nem era necessário iniciarem-se as novenas para que as “festas” começassem a acontecer. Hoje as barracas não são mais construídas pelos barraqueiros, são conseguidas junto aos revendedores de bebidas ficando assim, todas padronizadas.

Então chegavam os parques de diversões. Quem não vivencia o cotidiano destes moradores pode se perguntar o porquê de tanta algazarra em torno de brinquedos tão velhos e ruins, porém para a maioria das famílias redencionistas aquele seria, talvez, a única opção de lazer que poderiam proporcionar a seus filhos durante o ano inteiro. Eram marcantes o choro daquelas crianças que nunca estavam satisfeitas com as poucas voltas que davam nos parques, eles sempre queriam brincar mais, porém o pouco poder aquisitivo da maioria das pessoas que aqui moravam era pequeno demais para quem tinha três ou quatro filhos para brincar.

Atualmente ainda ocorre o mesmo, as crianças ainda esperam ansiosas a chegada dos parques, agora bem melhores que antes e esta ainda é a atração principal para este público. O costume foi repassado de geração à geração e vemos hoje chorar, para dar mais uma voltinha nos parques, os filhos das crianças que choravam a vinte ou trinta anos atrás.

Os conflitos entre igreja e barraqueiros são constantes, há cerca de dois anos o padre decidiu junto com todas as outras autoridades do município que não poderiam ser comercializadas bebidas em vasilhames de vidro. Esta notícia caiu como bomba entre os barraqueiros, a reclamação foi geral, pois segundo eles isso diminuía em muito seus lucros com as bebidas, porém com a ordem da juíza tudo teve que ser seguido à risca. A medida adotada foi uma tentativa de diminuir a violência que nos últimos tempos têm tomado conta da cidade.

---

<sup>9</sup>Maria Ladeísse Silveira em entrevista concedida a Valdelia Freitas em Abril de 2014.

À medida que os anos vão passando a violência tem aumentado muito em nossa cidade, houve um ano em que aconteceram duas mortes, não foi por causa das festas, mas o povo fala que foram nas festas de Santa Rita, que foi quando mataram um rapaz nas barracas e outro que teve um envolvimento da polícia, mas nunca ficou bem esclarecido e ano passado também aconteceu uma tentativa de assassinato lá perto dos parques, com muitos tiros no meio da população. Nenhum dos crimes tinha nada a ver com as festas, mas as pessoas se aproveitam da lotação das praças para cometer os crimes e facilitar a fuga.<sup>10</sup>

Anna Paula discorre bem sobre os casos de violências mais graves ocorridos nas últimas festas. Como ela bem frisa nenhum dos fatos ocorridos tiveram ligação direta com as festas de Santa Rita de Cássia, mas com certeza, em ambas as ocasiões, as notícias resvalam na festa, manchando a imagem da mesma, o que não deixa de ser uma propaganda negativa para o período festivo. Isto acaba por colocar na festa a culpa de atos de pessoas que nada tem a ver com as festividades religiosas. Pessoas que bebem e resolvem vingar-se de um desafeto escolhem este momento de lotação das ruas para cometerem seus crimes.

A cidade vive de forma intensa este período de manifestação de fé que se mistura com a busca pela garantia de vender mais e aquecer o comércio local neste curto espaço de tempo. Pode-se observar a forma como o comércio local reage diante da oportunidade de obtenção de maiores lucros no período festivo e como se dá o crescimento da demanda nesta ocasião. Há vinte anos, as poucas lojas que vendiam roupas e acessórios estavam sempre lotadas neste período festivo, os depósitos que vendiam bebidas estavam com os estoques repletos para fornecer as bebidas necessárias para as barracas e bares aos arredores da festa, cortar ou arrumar os cabelos neste período era uma verdadeira batalha, pois os poucos salões de beleza existentes na cidade não davam conta dos clientes locais e visitantes. Percebeu-se que a organização da festa começava bem antes, não apenas para comunidade católica, mas também para o comércio local que enxergavam nesta ocasião uma forma de crescimento provisório da economia. A correria pela obtenção de lucros começava a partir do início do mês de setembro quando os pequenos comerciantes ou vendedores ambulantes começavam os preparativos para expandirem suas vendas.

527

---

<sup>10</sup>Anna Paula de Oliveira Rodrigues em entrevista concedida a Valdelia Freitas em maio de 2014.

Hoje a realidade não difere muito do que se via há vinte anos, porém o comércio que antes era pequeno, com poucas lojas, conta agora com uma quantidade considerável de lojas que vendem roupas, salões para embelezar aos mais vaidosos, sapatarias e vários depósitos de bebidas. A certeza de aumento do consumo neste curto período de tempo faz com que os comerciantes invistam pesado na obtenção de mercadorias para atendimento de seus clientes. Se na maioria das cidades o período natalino, em dezembro, é a certeza de aquecimento do comércio, em Redenção esta certeza vem um pouco mais cedo, em Agosto e Setembro. Há até quem diga que é como se tivessem um duplo período Natalino, levando-se em consideração o crescimento das vendas neste momento de festa.

(..) tem muita gente que passa o ano inteiro esperando pelas festas de Santa Rita para comprar uma roupa e um sapato novo, eu quando era criança ganhava roupa nas festas de Santa Rita e no natal, a gente passava o ano todo esperando porque sabia que tinha que vestir uma roupa nova na primeira e na última noite da festa. <sup>11</sup>

528

Esta é uma narrativa recorrente em muitas famílias locais, até mesmo os mais humildes fazem todo o esforço possível para comprarem uma roupa nova para as festas de Santa Rita de Cássia.

A parte religiosa da festa fica bem separada da parte social. A religiosa fica na praça da matriz e a social fica à distância de um quarteirão, nas outras duas praças, lá são montados os parques e as barracas que vendem comidas e bebidas alcoólicas, uma espécie de praça de alimentação. Logo após a missa a parte da praça de cima (como é chamada a praça da matriz) fica lotada, os fiéis mais antigos vão em busca de comprarem as coisas que os ligam a sua devoção e fé: imagens da Santa, terços, livrinhos, blusas e santinhos. A grande maioria desce para a praça onde se localizam os brinquedos, comidas e bebidas. A tal dualidade entre o sagrado e o profano aparecem de forma clara neste momento.

A coisa sagrada é, por excelência, aquela que o profano não deve, não pode impunemente tocar. Certamente esta interdição não poderia desenvolver-se a ponto de tornar impossível toda comunicação entre os dois mundos; porque se o profano não pudesse de nenhuma forma entrar em relação com o sagrado, este não serviria para nada. Mas, além desse relacionamento ser sempre, por si mesmo, operação

---

<sup>11</sup>Anna Paula de Oliveira Rodrigues entrevista concedida a Valdelia Freitas em maio de 2014.

delicada que exige precauções e indicação mais ou menos complicada, ela sequer é possível sem que o profano perca seus caracteres específicos, sem que ele próprio se torne sagrado em alguma medida e em algum grau. Os dois gêneros não podem se aproximar e conservar ao mesmo tempo sua natureza própria. (DURKHEIM, 1989, p.72).

Observa-se de pronto as pessoas que há alguns poucos minutos veneravam a imagem da Santa sentarem-se às mesas das barracas, pedirem suas bebidas e curtirem suas músicas profanas ao som dos seresteiros sempre presentes nas barracas. O que era santidade transforma-se, para muitos naquele momento, em diversão e subterfúgio da vida real. A prostituição também existe nesta parte da festa, porém para muitos ainda é um ponto intocável na cidade, ninguém que falar a respeito.

Todas as crenças religiosas conhecidas, sejam elas simples ou complexas, apresentam um mesmo caráter comum: supõem uma classificação das coisas, reais ou ideais, que os homens representam, em duas classes ou em dois gêneros opostos, designados geralmente por dois termos distintos traduzidos, relativamente bem pelas palavras *profano* e *sagrado*. (DURKHEIM, 1989, p.68).

529

## CONCLUSÃO

Embora o sagrado esteja lado a lado com o profano, pois de acordo com Émile Durkheim não haveria o profano sem a existência do sagrado, foi de bom grado abordar “a festa religiosa” e “a farras” em momentos diferentes, o que trouxe maior clareza as exposições feitas no trabalho.

A primeira parte deste trabalho abordou a devoção de um povo a co-padroeira do seu município. Observou-se que a festa religiosa propriamente dita é para este povo um ato de religiosidade extrema, na qual toda a cidade está envolvida. As demonstrações de crença em uma santa milagreira declaradas nas entrevistas realizadas deixaram clara a força que Santa Rita de Cássia tem na comunidade católica de Redenção. As tantas “Ritas” batizadas na cidade carregam no nome a devoção familiar que se estabelece no seio da sociedade.

A segunda parte do trabalho está voltada à parte social da festa, onde o Sagrado está lado a lado com o profano. Observou-se as contradições dos atos de muitos fieis, que são devotos e fazem tudo pela santa e logo depois, sem nenhuma inibição, estão nas farras de uma noitada regada a muita bebida, brincadeiras e música profana. Os casos de violência, embora não tenham como

sido ocasionados pelas festas, foram relacionados a ela de alguma maneira, o que deixa toda a comunidade católica incomodada pelas propagandas negativas que recaem sobre a festa da co-padroeira. O aquecimento do comércio local é visto com bons olhos por quase todos os moradores da cidade. A igreja vê na festa a oportunidade de angariar fundos que a sustentarão por todo o ano seguinte.

A expressividade de um povo devoto de sentimentos religiosos e necessidade de fé é vista em todo o percurso deste trabalho, muito embora fique claro a interdependência entre sagrado e profano, destaca-se muito mais as demonstrações sagradas de fé. A crença em uma cura e a identificação das mulheres com a vida de sofrimento da santa das causas impossíveis é, sem dúvida, um elemento basilar da difusão da devoção que a ela se dedica na cidade de Redenção.

Torna-se menos obscuro a exaltação das festas de co-padroeiros, diferente do que se pensava inicialmente, pode-se observar que esta é uma constante e não apenas uma exceção. Nas cidades em que se tem um co-padroeiro, a festa do mesmo quase sempre se sobressai a do padroeiro, acredita-se que pelo fato do co-padroeiro “fazer” muitos milagres e ter uma vida bem mais próxima das dos devotos. A identificação das pessoas com a vida do santo antes da santificação é, mais uma vez, uma das explicações para o sucesso destas festas.

As análises dos poucos documentos existentes sobre o tema e as entrevistas realizadas serviram de subsídio para maior parte deste trabalho. Às respostas a indagações iniciais foram elucidadas satisfatoriamente durante a pesquisa. Com certeza a comunidade acadêmica a partir de então terá uma fonte melhor de pesquisa a respeito deste tema.

## REFERÊNCIAS

- BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter (Org.) **A escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992.
- DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa: O sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- JUCÁ, Felipe. **A franciscana Canindé**. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/cronicas/665941>>. Acesso em: 17 maio 2014.

## AUTORITARISMO, SILÊNCIO E MEMÓRIA EM *EL SIGLO DEL VIENTO* DE EDUARDO GALEANO: NARRATIVAS A CONTRAPELO

Liana Márcia Gonçalves Mafra<sup>1</sup>

Narrativa e memória

### RESUMO

A presente proposta tece algumas considerações acerca da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas-PPGHEN/UEMA, partindo do pressuposto de que a história e a literatura são formas de desvelamento e apreensão da realidade, atribuindo-lhe sentido, oferecendo o mundo como texto. Tal reflexão tem como objeto as narrativas do escritor uruguaio Eduardo Galeano, especificamente o último livro da trilogia *Memoria del fuego - Siglo del Viento*, publicado em 1986 -, cuja escrita foi direcionada a narrar a memória da América Latina, voltando-se aos explorados, excluídos e esquecidos, com destaque para a representação dos temas que abordam os fatos sociais, políticos e históricos ocorridos na América Latina. À vista disso, objetiva refletir como o autor representou em sua narrativa a memória do autoritarismo da ditadura militar no Uruguai, pois a literatura tornou-se um meio de denúncia das atrocidades cometidas pelo regime, tentando evitar o silenciamento e o esquecimento. Desse modo, englobando história, memória e literatura verifica-se que a ligação entre essas áreas é muito fecunda, uma vez que a literatura pode ser utilizada consideravelmente como material de inquirição para histórica e para a compreensão e esclarecimentos dos fatos políticos e sociais. A análise foi produzida a partir de pesquisa bibliográfica, com teóricos dos três campos, entrelaçando memória, história e literatura. Também ressalta-se a característica da escrita do escritor, como uma escrita subversiva, que desobedece os aduaneiros dos gêneros literários e da fronteira entre história e literatura.

**Palavras-chave:** literatura latino-americana, memória, ditadura militar.

531

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho realiza considerações acerca do entrelaçamento entre Literatura e História, a partir da possibilidade da Literatura apresentar-se como material de inquirição para a História e para os estudos da História, tendo como objeto as narrativas do escritor uruguaio Eduardo Galeano<sup>2</sup>, pois o escritor expõe em suas obras a problemática existente entre a **transmissão** da memória

<sup>1</sup> Mestre em História, Ensino e Narrativas/ PPGHEN, da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA. São Luís-MA. Orientador: Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho. Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal do Maranhão-IFMA. E-mail: lianamafra@ifma.edu.br.

<sup>2</sup> Eduardo Galeano, nasceu em Montevideu, no Uruguai, em 3 de setembro de 1940 e faleceu em 13 de abril de 2015. É autor de várias obras literárias, ensaios, matérias jornalísticas. Grande parte voltado aos fatos históricos e sociais latino-americanos, como a colonização, a opressão, a imposição do sistema capitalista, as ditaduras militares e revoluções no futebol são alguns dos temas que os livros de Galeano trazem à tona.

da América Latina e a história oficial<sup>3</sup>. Sua escrita foi sempre direcionada a contar uma história **ignorada** da América Latina sob o viés do **vencido** da história.

Neste prisma, parte-se da concepção de Todorov (2009, p.22) quando pontua que a literatura não é produzida a partir do nada e sobre o nada. Ao contrário, para ele, a literatura surge “no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características”, e íntimas relações e influências. Desse modo, o valor significativo das palavras empregadas na obra de arte depende do ambiente cultural onde a palavra circulou e circula. E no que concerne especificamente ao período do regime militar, a literatura tornou-se um campo de resistência, tendo em vista a censura a alguns espaços de comunicação. Borralho (2013, p.5), corroborando com Todorov (2009), assegura que

Ninguém escreve literatura a partir do nada, abstraindo-se de suas formações socioculturais, das imersões e dos jogos da conjugação interativa com meio, logo, da memória que carrega consigo, reverberando em formato de um texto literário. Tais relações, retiradas do meio social, são devolvidas ao mundo transformado já em reinterpretação, não uma descrição da realidade, mas uma possibilidade de enxergá-la, ainda sendo tal interpretação o próprio mundo visto sob outro ângulo. (BORRALHO, 2013, p.5).

532

A partir do exposto, ressalta-se que as narrativas de Eduardo Galeano se desenham em um painel poético e histórico, expressando suas experiências individuais e coletivas, a partir das narrativas dos excluídos. Assim, o autor coloca-se como um caçador de vozes perdidas, emudecidas e estas vozes misturam-se à própria voz, permitindo revelar o que foi dito ou não dito pelas versões consagradas, oportunizando a outras vozes, rompendo com os silêncios impostos pelo poder constituído e defendendo uma escrita das histórias dos esquecidos da América, caçando as histórias dos *leões*, pois “*Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador*” (GALEANO, 2010, p.49).

---

<sup>3</sup> A *história oficial* considerada por Eduardo Galeano é aquela que impede o conhecimento do *real* quando privilegia a história dos heróis, das grandes personagens, dos dominantes e desconsidera os fatos a partir de todos os atores da História. Refere-se principalmente à historiografia que simpatiza com os *vencedores*. No período ditatorial, esta história oficial, na visão de Galeano, era aquela que se alinhava às versões divulgadas pelos regimes militares.

## MEMÓRIA ALTERNATIVA

As narrativas de Galeano estão entranhadas de história e na história. Sobretudo, a trilogia *Memoria del fuego*, na qual, com lirismo e crítica, o autor compôs a sua versão da história da América, desde suas origens até 1984, utilizando uma escrita peculiar, oferecendo-nos uma “visão dos vencidos”, extrapolando os limites dos gêneros literários e as fronteiras entre história e literatura.

O volume final da trilogia, *El siglo del viento*, publicada em 1986, compreende as narrativas do século XX, de 1900 a 1984, composta de pequenas histórias – *viñetas* –, baseadas em 475 fontes documentais, que contam as turbulentas histórias do século passado na América, sobretudo, e o que nos interessa mais diretamente, as narrativas concernentes às ditaduras militares, dos anos de 60-70-80. Segundo Diana Palaversich (1995, p.165), esta obra “*rescata del ‘olvido’ histórico estas mayorías silenciadas, no convirtiéndolas en un sujeto colectivo amorfo, sino recuperándolas individualmente, con sus nombres verdaderos, en toda su subjetividad*”.

533

O autor da trilogia, Eduardo Galeano, passou pelas experiências dos regimes ditatoriais e o momento era vivido sob constantes censuras, autocensuras, perseguições, sem garantias individuais e políticas. Nesse espaço, foram muitos os perseguidos, silenciados, exilados, sequestrados, mortos. Foi dentro desse quadro, a partir do exílio na Espanha, que Galeano produziu *Memoria del fuego*. Produção que durou dez para ser concluída em três tomos.

Os textos a respeito dos atos ditatoriais são registros da memória do período. Memória de alguém que é ao mesmo tempo testemunha, vítima e narrador das ações arbitrárias cometidas. Sobretudo, memória de um país como o Uruguai que até hoje luta pelo direito de investigar os crimes do regime no país.

No país, em 1984, iniciou-se o período de transição a democracia e em 1985 houve as eleições presidenciais. Nesse período, foi aprovada a Lei de Anistia para os presos políticos e também para os crimes cometidos pelo regime ditatorial. Tal ação visava possibilitar uma conciliação entre o passado ditatorial

com a democracia, através de instrumentos legais, que ao mesmo tempo que concedia perdão aos crimes, afetava sua punição, o direito à verdade e à justiça.

Segundo Quadrat (2005), a criação das comissões, que receberam diferentes denominações, com o objetivo de apuração das ações do Estado ditatorial, permite também compreender o sistema repressivo e seus danos. No Uruguai, em abril de 1985, foi criada a *Comisión Parlamentaria de Investigación* da Câmara dos Deputados do Uruguai, cuja missão era analisar a ocorrência de desaparecimentos. Na ocasião,

receberam denúncias, ouviram testemunhas, mas não tiveram poder suficiente para convocar os militares para prestar esclarecimentos. O relatório final ficou inferior ao informe *Uruguay: Nunca Mais*, organizado pelo Servicio de Paz y Justicia. Ao final dos anos 90, foi criada a Comissão para a Paz no Uruguai com o objetivo de esclarecer o paradeiro dos desaparecidos uruguaios. A criação foi uma solicitação da Familiares e Associações de Direitos Humanos ao presidente Jorge Batlle, o primeiro a recebê-los desde o retorno à democracia. Semelhante ao caso chileno, já foram comprovadas que várias informações prestadas por militares eram falsas. (QUADRAT, 2005, p.05).

534

A Lei de Anistia beneficiou os opositores e partidários do regime. Em 1986, apesar da indignação das vítimas e de protestos populares, o parlamento uruguaio aprovou a Lei 15.848, denominada de *Lei de Caducidade da Pretensão Punitiva do Estado*, momento em que militares começaram a ser investigados pelas violações aos direitos humanos, ficando impedido, desse modo, seus julgamentos, considerando que a Lei proibia que o Estado exercesse sua pretensão punitiva para os delitos políticos antes de 1985. Em 1989, realizou-se um referendo popular e a maioria da população votou pela manutenção da Lei. Em 2009<sup>4</sup>, a Suprema Corte do país declarou inconstitucional a *Lei de Caducidade* e um plebiscito, no mesmo ano, para que a lei permanecesse ou não, decidiu pela permanência.

Contudo, o partido de esquerda Frente Amplio, em maio de 2011, levou à votação um projeto que visava a derrubada da referida Lei, mas a votação terminou empatada, não conseguindo novamente sua revogação. Em outubro, do mesmo ano, José Pepe Mujica, presidente do Uruguai, sancionou a Lei

---

<sup>4</sup> Galeano, neste momento, presidiu a comissão, instaurada pela Coordenação da *Anulación de la Ley de Caducidad*, para encorajar os cidadãos a votar *sim* para a abolição da Lei. Em 1989, Galeano também integrou a comissão que promoveu pela primeira vez anulação da anistia, mas perdida após o plebiscito.

18.831/11, que considera delito de lesa-humanidade os crimes cometidos durante o período de 1973-1985, tornando-os imprescritíveis. Realizaram as votações com celeridade, pois na semana seguinte prescreveriam vários crimes cometidos durante o regime, que antes eram considerados delitos comuns. Mas em 22 de fevereiro de 2013, em uma demonstração de retrocesso, a Suprema Corte de Justiça do Uruguai, expediu sentença declarando inconstitucionais os artigos da Lei 18.831/2011, restabelecendo a inimputabilidade pelos crimes. (FERNANDES, 2010; PADRÓS, 2005; FERRAZ; COLOMBO, 2011).

Como se observa a luta pela justiça e verdade do período é uma luta constante<sup>5</sup>. Principalmente porque períodos com tais perfis utilizam de mecanismos coercitivos para intimidar e neutralizar a oposição, deturpando a verdade dos fatos de modo que lhe favoreça e legitime seus atos.

As manifestações artísticas, nesse contexto, ficam também sob o jugo dos instrumentos de censura e punição, tendo que passar pelo filtro do regime, sofrendo cortes severos e, com frequência, desobedecendo, driblando a censura ou agindo na clandestinidade. A literatura, especificamente, também foi alvo dos órgãos censores e da autocensura, haja vista que as palavras perigosas, ou desobediente segundo Galeano, podiam desagradar aos militares.

As palavras desobedientes dos escritores eram uma ameaça, pois vinham de encontro ao discurso oficial hegemônico de manutenção da ordem. O exílio, a saída do país, permitiu uma liberdade de expressão não permitida internamente. Então, os artistas, do exílio, puderam registrar e lutar contra o Estado ditatorial. Aqui, desse modo, temos a figura do intelectual comprometido com o seu tempo e sua sociedade. Engajado em prol de denunciar e defender a população dos atos e atuando com uma figura de resistência, porque mesmo longe das atrocidades do regime, a experiência do exílio também pode se tornar traumática.

A literatura foi uma das expressões possíveis nesse período, tornando-se um meio de denúncia, marcada pela dor, representando para as gerações

---

<sup>5</sup> Segundo Samantha Quadrat (2005, p.03), as leis de anistias serviram, sobretudo, como proteção para os militares que cometeram crimes durante as ditaduras. Mas elas possuem dupla função: “a política e a penal. Em ambas a busca pela conciliação. Trata-se de uma política de esquecimento promovida pelo Estado. No entanto, compartilhamos com Paul Ricoeur a inquietante questão: como praticar a anistia sem amnésia?”

futuras a memória do período, e através dela os escritores enfrentaram seu presente. Segundo Sarlo (2007, p.117), foi na literatura que ela encontrou as imagens mais hostis e “exatas do horror do passado recente e de sua textura de ideias e experiências.” Proporcionando, desse modo, uma conexão entre ditadura e literatura, e ainda segundo a autora, a partir da “figuração do horror artisticamente controlada” (SARLO, 2007, p.118), a literatura pode representar aquilo sobre o que não existe nenhum testemunho em primeira pessoa. E mesmo que não dissolva todos os problemas e nem consiga explicá-los, “nela um narrador sempre pensa *de fora* da experiência, como se os humanos pudessem se apoderar do pesadelo, e não apenas sofrê-lo”. (SARLO, 2007, p,119) A literatura, nesse ponto, assume um papel tanto de representar quanto de analisar os acontecimentos.

Assim, narrativas, como a de Eduardo Galeano, permitem intercambiar experiências, evitando que a memória se dissipe e o conhecimento desapareça. Este narrador se aproxima daquele pensado por Walter Benjamin (1996), no ensaio **O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov** (1936), o qual extrai de suas próprias experiências ou dos relatos de outros a matéria de sua narração e seus ouvintes incorporam como aprendizado. Para Benjamin (1996, p.205), “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas”. Perde-se a troca de experiências, desse modo, “essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual”.

A arte tradicional da narrativa, segundo Benjamin (1996), está em vias de extinção, sobretudo com o advento do **romance**, que, no lugar de incorporar o narrado às experiências do ouvinte, segrega-as: “São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.” (BENJAMIN, 1996, p.197-198)

Para Benjamin (1996), a extinção da narrativa está relacionada ao enfraquecimento da memória e da experiência, que, paulatinamente, foi desaparecendo das práticas sociais, sobretudo com a modernidade e com a

evolução das formas produtivas. Então, a modernidade, com o desenvolvimento da técnica, isolou o indivíduo, a troca de saberes entre seus iguais, provocando a crise do intercâmbio da experiência da memória do grupo, pondo em risco a memória coletiva e a impossibilidade de narrar o horror, os traumas, como as ditaduras do Cone Sul da América Latina. Contudo, embora a arte de narrar tenha se empobrecido, foi imprescindível as narrativas produzidas. Era necessário contar. Não apenas para evitar sua repetição, mas como um **dever de memória**, para obter uma reparação judicial e moral e a redenção do passado, nas palavras de Benjamin, que concebia a rememoração como um meio de salvar o passado do esquecimento e trazer à luz o lado oculto da história, a voz silenciada dos vencidos.

A preocupação pela memória coletiva da América Latina era uma constante na narrativa de Galeano. Pode-se observar em *El Siglo del Viento*, na vinheta *Malandanzas de la memoria colectiva en América Latina*, que Galeano (1986) destaca o descaso e a destruição da memória coletiva e dos documentos da história. Na vinheta ele narra a história do contador público João David que finalmente recebe seus salários atrasados. Contudo, não recebeu em dinheiro; um centro de pesquisa pagou-lhe com uma biblioteca completa, contendo nove mil livros e mais cinco mil jornais e folhetos. “*La biblioteca estaba dedicada a la historia contemporánea del Brasil. Contenía materiales muy valiosos sobre las ligas campesinas del nordeste, los gobiernos de Getúlio Vargas y muchos otros temas*”. Então, o contador decidiu vendê-la. Ofereceu aos organismos culturais, aos institutos de história, aos diversos ministérios. Nenhum tinha fundo. Também não adiantou nada quando procurou as universidades públicas e privadas. Em uma delas decidiu deixar emprestada, por alguns meses, até lhe foi exigido que começasse a pagar aluguel. “*Nadie mostró el menor interés: la historia nacional es enigma o mentira o bostezo*.” O infeliz contador finalmente sente um grande alívio ao conseguir vender a biblioteca à Fábrica de Papel Tijuca, “*que transforma todos esos libros y periódicos y folletos en papel higiénico de colores*” (GALEANO, 1986, p.244). Aqui, ocorre uma destruição física dos registros de memória, dos documentos da história. A ironia em transformar livros e documentos em papel higiênico expõe como a memória e história são tratadas e desvalorizadas.

Quando se recusa a aceitar a história dos **vencedores** ou quando critica o silenciamento em torno das histórias dos **vencidos**, Galeano tem a intenção de “pôr a salvo” as vozes emudecidas e silenciosas/silenciadas em decorrência do período truculento e sombrio da América Latina. E “quem não sabe de onde vem” pode sabê-la também através da produção cultural da época – como a literatura – que se opôs ao ofuscamento e ao esquecimento, pois “o apagamento da memória – e com ela, da responsabilidade – é parte integrante de muitos assassinatos em massa” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p.78). Novos assassinatos são cometidos quando se nega que o fato tenha ocorrido, fazendo-se novas vítimas do esquecimento.

Seligmann-Silva (2003, p.83) destaca que na América Latina, especificamente, as manifestações políticas da memória apresentam-se com mais dificuldade diante da figura do **desaparecido**, pois “essa prática destrói qualquer possibilidade de luto ligado a um determinado espaço, ela quebra a *cadre de la mémoire*”, ou seja, a ausência de cadáveres e documentos nas ditaduras dificultam a tarefa da memória, do historiador ou de qualquer outro que queira lembrar, registrar e denunciar o horror. Com ironia, Galeano (1986) expõe que o julgamento e a sentença eram imediatos. Os corpos eram jogados em qualquer lugar, com estratégias para que não pudessem ser identificados. Assim, os sobreviventes silenciam-se atemorizados. Para Seligmann-Silva (2003, p. 85), “As cicatrizes e feridas deixadas expostas na América Latina são as marcas de um trauma. Esses traços podem ser lidos por nós se não nos deixarmos ofuscar pelos holofotes brilhantes de uma sociedade toda ‘fascinada’ pela mídia”.

Beatriz Sarlo (2007, p.45) observa que no contexto dos países do Cone Sul, quando a democracia foi reconstruída, “lembrar foi uma atividade de restauração dos laços sociais e comunitários perdidos no exílio ou destruídos pela violência de Estado”. Então, a literatura representa um meio de não silenciamento e assume um papel de resistência diante das omissões do período.

Na perspectiva atual, as lembranças e reminiscências da memória assumem grande importância para a história, constituindo-se fonte para a produção do conhecimento científico. Desse modo, a história se alimenta

também da memória. Para Galeano, a atitude de lembrar contrapõe-se a imposição de um congelamento e parcialização da realidade histórica e não deixa de ser uma opção política, mostrando-se relevante para enfrentar os desafios da história recente da América Latina, pois se deve “recordar o passado, para livrar de suas maldições: não para atar os pés do tempo presente, mas para que o presente caminhe livre de armadilhas”. (GALEANO, 2013b, p.216)

Quando reconstrói suas memórias a partir das memórias de outros, Galeano retoma o conceito de memória coletiva defendida pelo sociólogo Halbwachs (2006) que afirma que “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se tratem de eventos em que somente nós estivemos envolvidos [...] Isto acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2006, p.30). O teórico afirma ainda que a memória reconstrói o tempo passado e apoia-se no compartilhamento de interesses e lembranças em comum com outras pessoas. Para Galeano (1990, p.37), os escravos, vindos da África também acreditavam que todos temos duas memórias, “uma memória, a individual, vulnerável ao tempo e à paixão, condenada, como nós, a morrer; e outra memória, a memória coletiva, destinada, como nós, a sobreviver”.

539

Sarlo (2007) coloca que reprimir o passado com a interdição da lembrança é uma empresa destinada ao insucesso, pois, não depende de um ato de vontade ou de lei. Ele continua sempre vivo e pode irromper em lembranças espontâneas, involuntárias, ou rondar “o fato do qual não se quer ou não se pode lembrar” (SARLO, 2007, p.9). De acordo com a autora,

propor-se não lembrar é como se propor não perceber um cheiro, porque a lembrança, assim como o cheiro, acomete, até mesmo quando não é convocada. Vinda não se sabe de onde, a lembrança não permite ser deslocada; pelo contrário, obriga a uma perseguição, pois nunca está completa. A lembrança insiste porque de certo modo é soberana e incontrolável. (SARLO, 2007, p.10).

A narrativa não se entrega, conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver e a memória, portanto, possibilita manter viva a história de um povo, suas experiências, tradições, usos e costumes. A **reminiscência** é a responsável pelo legado escrito da história – a historiografia – ela tece, encaixa, une todas as histórias entre si,

a reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração [...] Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra, como demonstraram todos os outros narradores, principalmente os orientais. Em cada um deles vive uma Scherazade, que imagina uma nova história em cada passagem da história que está contando. (BENJAMIN, 1996, p.211).

A memória coletiva dos esquecidos deve ser salva do esquecimento, uma vez que ela transporta outro lado da história que pertence aos vencidos, diferente do discurso oficial. Por isso, houve uma tentativa de recuperação dos relatos dos oprimidos, pela verdade dos fatos, pela recuperação da memória e da história das nações e culturas que sofreram abusos. Tornou-se necessário contar o que se passou para evitar sua repetição, assim como, para obter uma reparação judicial e moral.

Em observação sobre a literatura na esfera das ditaduras do Cone Sul, Beatriz Sarlo (2007) destaca que a condenação dos ditadores só foi possível por causa da recordação, materializada nos relatos das testemunhas e vítimas dos governos militares. Os atos de memória foram peças fundamentais, tanto do ponto de vista jurídico como de reconstrução do passado, uma vez que outras fontes foram destruídas pelo regime.

540

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Relacionando as obras de Galeano com as reflexões benjaminianas sobre a poesia e a narrativa, observamos que ambos buscam uma produção sob o viés do oprimido, e o narrador Galeano, assim como Benjamin, considera a rememoração um recurso para lutar contra o esquecimento e revelar o lado oculto do processo de dominação.

Benjamin (1996) defende que o historiador deve “escovar a história a contrapelo” e estendemos tal ação a todos que desejem conhecer a verdade dos fatos históricos, investigando minuciosamente a versão oficial da história, para remover os destroços do passado, remexer as ruínas para revelar o discurso sufocado dos oprimidos.

Desse modo, no que concerne a Eduardo Galeano, observamos que sua produção no período da ditadura é política e histórica, considerando que apresenta outra noção de “verdade”, diferente da versão histórica oficial. Dessa

forma, assim como Walter Benjamin (1996, p.231), compreendemos que “fazer saltar pelos ares o *continuum* da história” e ouvir os “ecos de vozes que emudeceram” (BENJAMIN, 1996, p.223) –, também se aplica à literatura e, especificamente às obras citadas de Eduardo Galeano.

Para Galeano (2011), a voz do oprimido continua soando no tempo, até que alguém ouça, a resgate e a apresente para a posteridade, mesmo que viaje a voz, “que sem a boca continua”. O autor, anuncia as vozes emudecidas e silenciosas/silenciadas ao longo da história, pois, sua produção intelectual está atrelada, intrinsecamente, ao sujeito histórico, e para quem deseja navegar e conhecer a história, a memória pode ser também o ponto de partida. Para ele, o ofício do escritor é “celebração dos encontros, duelo dos adeuses: não é verdade que às vezes as palavras são capazes de levar você a um lugar no qual você já não está?” (GALEANO, 2011, p.153).

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BORRALHO, José Henrique de Paula. O fim da separação entre literatura e história. **Revista Contemporânea**. v.2, série 4. 2013. p. 1-23. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/nec/materia/revista-contemporanea/dossie-4-historia-e-literatura>>. Acesso em: 10 maio 2014.
- FERNANDES, Camila Vicenci. Leis de Anistia: Aspectos teóricos e as experiências da Argentina, Uruguai e Brasil. **Revista Âmbito Jurídico**. Rio Grande, XIII, n.75, abr/2010. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=7637&revista\\_caderno=19](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7637&revista_caderno=19)>. Acesso em: 05 jul. 2015.
- FERRAZ, Lucas; COLOMBO, Sylvia. Uruguai aprova lei que permite punir crimes da ditadura. **Folha de São Paulo**, 28 out. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/po2810201113.htm>>. Acesso em: 05 jul. 2015.
- GALEANO, Eduardo. **El Siglo del Viento**. España: Siglo Veintiuno Editores, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Nós dizemos não**. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Revan, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Las palabras andantes**. Madrid: Siglo XXI, 2003.
- \_\_\_\_\_. **El libro de los abrazos**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Memória do fogo**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2013a.
- \_\_\_\_\_. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2013b.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- LÖWY, Michel. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio – uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NERCESIAN, Inés. El cerco de las dictaduras del cono sur: Brasil, Uruguay y Chile. **Revista Outros tempos**. v.10, n.16, 2013, p. 155-170. Disponível em: <[http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros\\_tempos\\_uema/article/view/286/227](http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/view/286/227)>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- OVIEDO, José Miguel. **Historia de la literatura hispanoamericana**. v.IV. De Borges al presente. Madrid: Alianza, 2001.
- PALAVERSICH, Diana. **Silencio, voz y escritura en Eduardo Galeano**. Frankfurt. Vervuert, Verlag, 1995.

PADRÓS, Enrique Serra. **Como el Uruguay no hay...terror de Estado e Segurança Nacional Uruguai (1968-1985):** do *Pachecato* à ditadura civil-militar. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto:leituras da História e da Literatura. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas, n.14, p.31-45, 2003.

\_\_\_\_\_. **História e História Cultural**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUADRAT, Samantha Viz. Batalhas pela justiça e pela memória. **Anais ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina**, 2005.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). **História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes**. São Paulo: Unicamp, 2003a.

\_\_\_\_\_. Catástrofe, história e memória em Walter Benjamin e Chris Marker: a escritura da memória. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). **História, Memória, Literatura: o testemunho na era das catástrofes**. Campinas: Ed.UNICAMP, 2003b.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

## CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH): A LEITURA NA FORMAÇÃO HUMANIZADORA

Silvana Dias Cardoso Pereira<sup>1</sup>  
David da Silva Pereira<sup>2</sup>  
Jacqueline Lidiane de Souza Prais<sup>3</sup>

Narrativa e Memória

### RESUMO

A leitura representa um requisito primordial para conhecer, aprender e compreender o mundo, bem como uma necessidade humana de produção social. Este artigo trata das experiências de leitura, no processo inicial de alfabetização, como mobilizadoras da memória no processo de formação escolar e extraescolar a criança. Nessa investigação bibliográfica foram empregados autores como Manguel (2009), Cândido (2004), Petit (2009), Mortatti (2000), Ferreira (1988), Panizzolo (2006) como fundamentos de uma alfabetização e leitura humanizadoras. Essa discussão circunscreve, ainda, a história da educação no Brasil, indicando que os métodos de alfabetização e leitura praticados nos séculos XIX e XX influenciam os encaminhamentos metodológicos empregados ainda hoje, no século XXI, nas escolas de educação básica. As memórias de leitura registradas em textos narrativos são significativas para indicar caminhos para a implementação dos princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH) no ambiente escolar com alcance fora dele. Nesse processo, a contribuição da leitura se revelou significativa no resgate da dignidade da pessoa humana, valor maior da República brasileira, visto que a criança por meio da leitura desenvolve o sentido de criticidade e de sensibilidade e, também passa a formar suas opiniões e percepção do mundo em que vive. Nessa perspectiva, pretende-se oferecer uma contribuição aos estudos relacionados à leitura e suas relações com os princípios da Educação em Direitos humanos na formação inicial de crianças em fase de alfabetização. Para isso serão analisadas algumas narrativas de autores hoje consagrados, entre eles João Ubaldo Ribeiro, Ana Maria Machado, Marcel Proust e Elias Canetti. Tais autores narram em suas obras as experiências com a leitura, com o livro e o significado deles para sua existência e experiências numa formação humanizadora.

**Palavras-chaves:** Educação. Leitura. Direitos Humanos. Formação humanizadora.

543

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação-ALLE/FE-UNICAMP, Pesquisadora do Grupo ALLE da Faculdade de Educação da Unicamp e do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas. E-mail: pereirasilvana319@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutor em Ciência Política, Professor Adjunto da UTFPR-CP (Licenciatura em Matemática-Campus Cornélio Procopio e Mestrado Profissional em Ensino-Campus Londrina/PR) e Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas. E-mail: davidpereira@utfpr.edu.br.

<sup>3</sup> Especialista em Políticas Públicas, Mestranda do PPGEN-UTFPR-LD, Professora da UENP-CP (Colegiado de Pedagogia) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas. E-mail: jacklidiane@yahoo.com.br.

## INTRODUÇÃO

A leitura, tema central em questão, vem sendo objeto das mais variadas pesquisas. Dessa forma, é interessante pensar sobre algumas delas com o objetivo de também iluminar o sentido que se quer tratar nesse texto: a leitura como direito e como instrumento de humanização na formação docente.

Já no entre séculos, com o educador João Köpke (1852-1926), é possível afirmar que havia preocupação com a forma como as crianças em idade de alfabetização seriam submetidas a esse processo. Mortatti (2000) leciona que

a Literatura didática foi, até o século XIX, a única preocupação. Felizmente, a partir deste século, perceberam os educadores que a finalidade da Escola não é apenas informar, mas **formar** devidamente. [...] A instrução por si só é falha; a educação sem instrução é deficiente. Então é necessário que ambas se completem no aperfeiçoamento da inteligência e na formação integral do espírito. O aluno passava da cartilha aos exames e dos exames às apostilas acadêmicas, como afirmou Rui [Barbosa], em uma das sentenças “críticas”. [...]. Graças ao trabalho de Rui e de outros pioneiros, melhora-se realmente o campo da literatura didática, para que os alunos encontrem a “vacina” da não fobia ao livro, à leitura, à aprendizagem [...] E isto devemos, especialmente a João Köpke, Guilhermina Loureiro, Teodoro de Moraes, Oscar Thompson, Arnaldo Barreto. (MORTATTI, 2000, p.151-152).

544

É de se perceber preocupação com a o gosto do aluno e não apenas com a sua informação, o que destaca o educador João Köpke como um precursor de leituras, embora didáticas – agradáveis e prazerosas. Leituras que não assassinam o livro e não matam o interesse do leitor por ele.

Alberto Manguel (2009), em seu texto Como Pinocchio aprendeu a ler, por meio de uma comparação entre o texto escrito e a versão para cinema, mostra que na sociedade em que o boneco tem sua história contada, para se tornar cidadão é necessário aprender a ler, sendo que a leitura passa por três etapas: “o processo mecânico de aprendizagem do código da escrita na qual está registrada a memória de uma sociedade” (MANGUEL, 2009, p.91), “a aprendizagem da sintaxe que rege esse código” (MANGUEL, 2009, p.91), “a aprendizagem da maneira como as inscrições feitas segundo esse código podem, de modo profundo, imaginativo e prático, servir ao conhecimento de nós mesmos e do mundo ao nosso redor” (MANGUEL, 2009, p.91).

Assim, considerando essas três etapas, Pinocchio nunca alcançou a terceira etapa o que faz refletir sobre até que etapa pode-se dizer que alunos e professores em formação tem chegado à sociedade atual em que a habilidade da leitura é cada vez mais exigida em suas múltiplas formas.

O livro *A Arte de ler ou como resistir à adversidade*, de Michèle Petit (2009), antropóloga francesa, trata da importância da leitura em situações extremas, aponta para o papel das bibliotecas públicas na luta contra os processos de exclusão e segregação e sobre a leitura em espaços de crise. Em suas viagens em função de suas pesquisas, incluindo o Brasil, compartilha com diversos mediadores culturais, entre os quais professores, as experiências de leitura com crianças e adultos expostos a situações de crise (guerra, guerrilha, abandono, etc.):

Este texto se pretende também uma homenagem aos mediadores culturais dos países do Sul, dos quais não se fala nunca e que trabalham muito, pois estão convencidos que os recursos culturais, de linguagem, narrativos e poéticos são tão vitais quanto a água. (PETIT, 2009, p.26.?).

545

As perspectivas de leitura apresentadas por Michèle Petit são essenciais para se pensar o papel da leitura não apenas como uma forma de adquirir conhecimentos, mas como um direito fundamental na experiência humana. Destaca que as experiências literárias contribuem para a formação de uma sensibilidade e uma educação sentimental mais refinada, ajudando a conter a pulsão destruidora própria de contextos em crise. Petit defende a leitura eclética de estilos e gêneros, embora defenda a importância de se ler textos mais exigentes, talvez o que se costuma classificar como clássico ou cânone literário.

O livro *A arte de ler: ou como resistir à adversidade* de Michèle Petit aparece de forma expressiva nos dois parágrafos transcritos abaixo:

De fato, para “encontrar vida nas palavras”, é preciso “estar com os livros, sem pudores”, como essa jovem diz tão bem. Em outras palavras, esses objetos não podem constituir um monumento intimidador, enfadonho. Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento. Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são

familiares, ou seu professor, um bibliotecário, um fomentador da leitura, um amigo – que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso. Alguém que desconstruiu o monumento, fazendo com que encontrasse uma voz singular.

Alguém que manifesta à criança, ou ao adolescente, e também ao adulto, uma disponibilidade, uma recepção, uma presença positiva e o considera como sujeito. Os que viveram o mais distante dos livros e que puderam, um dia, considerá-los como objetos próximos, companheiros, dizem que tudo começa com encontros, situações de intersubjetividade prazerosa, que um centro cultural, social, uma ONG, ou a biblioteca, às vezes a escola, tornam possíveis. Tudo começa com uma hospitalidade. (PETIT, 2009, p.123).

Estar com o livro sem pudores requer familiaridade, no sentido de tê-lo na intimidade da casa, do quarto para com ele estar em todos os momentos. A proximidade, quanto maior tanto mais será responsável por tirar o livro, a leitura de um pedestal e trazê-los para a rotina de forma natural. Isso dificilmente ocorrerá se esse objeto for imposto a quem quer que seja e, nessa imposição, houver cobranças que selem essa experiência como a do outro e não a apropriação pessoal do texto bem como atribuição de sentidos.

A disponibilidade desse objeto pressupõe uma entrega livre de controles quanto a comportamentos diante do objeto livro, ausência de preconceitos quanto à forma de ler e postura passiva diante do “todo poderoso” texto e os sentidos já atribuídos e tidos como o melhor por uma determinada pessoa ou grupo.

Para a autora, no trecho destacado, a presença de alguém que já tenha tido contato íntimo com o livro - professor, um bibliotecário, um fomentador da leitura, um amigo - é essencial para que a pessoa se aproprie efetivamente de um texto. Essa familiaridade requer que esse mediador já tenha, ele próprio, desconstruído o monumento, feito com que

Contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual” já estivessem impregnadas na sua experiência a ponto de apresentar esses objetos tendo isso em mente. O monumento livro, para esse mediador, foi desconstruído e lido de maneira singular. Trata-se do leitor que “subverte aquilo que o livro lhe pretende impor [...]”. (CHARTIER, 1999, p.77).

A proposta é possibilitar encontros com o livro para que esse objeto alcance um status de amigo, companheiro. Esses encontros podem ocorrer em

vários espaços como centros culturais, bibliotecas, escolas, ou seja, lugares que possibilitem a recepção do livro como positiva.

João Ubaldo Ribeiro, em seu texto *Memória de Livros*, narra seu encontro com os livros:

Nada, porém, era como os livros. Toda a família sempre foi obcecada por livros e às vezes ainda arma brigas ferozes por causa de livros, entre acusações mútuas de furto ou apropriação indébita. Meu avô furtava livros de meu pai, meu pai furtava livros de meu avô, eu furtava livros de meu pai e minha irmã até hoje furta livros de todos nós. A maior casa onde moramos, mais ou menos a partir da época em que aprendi a ler, tinha uma sala reservada para a biblioteca e gabinete de meu pai, mas os livros não cabiam nela — na verdade, mal cabiam na casa. E, embora os interesses básicos dele fossem Direito e História, os livros eram sobre todos os assuntos e de todos os tipos.(...) Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivía com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara. Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande sede de saber cruelmente insatisfeita e queria que eu aprendesse a ler já aos quatro anos, sendo demovido a muito custo, por uma pedagoga amiga nossa. Mas, depois que completei seis anos, ele não aguentou, fez um discurso dizendo que eu já conhecia todas as letras e agora era só uma questão de juntá-las e, além de tudo, ele não suportava mais ter um filho analfabeto. Em seguida, mandou que eu vestisse uma roupa de sair, foi comigo a uma livraria, comprou uma cartilha, uma tabuada e um caderno e me levou à casa de D. Gilete. (RIBEIRO, 2009, p.102).

547

Nesse caso, a familiaridade com o objeto livro é anterior à alfabetização, proporcionada no próprio ambiente familiar, mediada e incentivada por outro leitor já experiente:

Fui a uma das estantes do corredor para selecionar um daqueles livrões com retratos de homens carrancudos e cenas de batalhas, mas meu pai apareceu subitamente à porta do gabinete, carregando uma pilha de mais de vinte livros infantis. — Esses daí agora não — disse ele. — Primeiro estes, para treinar. Estas livrarias daqui são umas porcarias, só achei estes. Mas já encomendei mais, esses daí devem durar uns dias. Duraram bem pouco, sim, porque de repente o mundo mudou e aquelas paredes cobertas de livros começaram a se tornar vivas, frequentadas por um número estonteante de maravilhas, escritas de todos os jeitos e capazes de me transportar a todos os cantos do mundo e a todos os tipos de vida possíveis. Um pouco febril às vezes, chegava a ler dois ou três livros num só dia, sem querer dormir e sem querer comer porque não me deixavam ler à mesa — e, pela primeira vez em muitas, minha mãe disse a meu pai que eu estava maluco, preocupação que até hoje volta e meia ela manifesta. (RIBEIRO, 2009, p.103).

Esse leitor experiente, no caso o próprio pai, tem a preocupação de selecionar obras mais apropriadas para a idade do leitor por entender que “*aqueles livrões com retratos de homens carrancudos*”(RIBEIRO, 2009, p. 103) não são para agora. Para agora seriam os livros infantis comprados nas livrarias do lugar já com a garantia de ter encomendado mais. A leitura, para esse leitor, foi mediada pelo pai no ambiente familiar rico de objetos livro. Monumentos desconstruídos pelo uso familiar até mesmo no banheiro!

A avó de João Ubaldo também teve papel importante na sua experiência com a leitura:

E assim eu ia para a casa de minha avó Amália, onde ela comentava mais uma vez com meu avô como o filho estudara demais e ficara abastalhado para a vida, e meu avô, que queria que ela saísse para poder beber em paz a cerveja que o médico proibira, tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas coisitas de ler — Amália tinha razão, se o menino queria ler que lesse, não havia mal nas leituras, havia em certos leitores. E então saíamos gloriosamente, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade, que ficava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica. Nós íamos chegando e ele perguntava: — Uma de cada? — Uma de cada — confirmava minha avó, passando a superintender, com os olhos brilhando, a colheita de um exemplar de cada revista, proibida ou não-proibida, que ia formar uma montanha colorida deslumbrante, num carrinho de mão que talvez o homem tivesse comprado para atender a fregueses como nós. — Mande levar. E agora aos livros! Depois da banca, naturalmente, vinham os livros. Ela acompanhava certas coleções, histórias de “Raffles, Arsène Lupin”, Ponson du Terrail, Sir Walter Scott, Edgar Wallace, Michel Zevaco, Emilio Salgari, os Dumas e mais uma porção de outros, em edições de sobrecapas extravagantemente coloridas que me deixavam quase sem fôlego. Na livraria, ela não só se servia dos últimos lançamentos de seus favoritos, como se dirigia imperiosamente à seção de literatura para jovens e escolhia livros para mim, geralmente sem ouvir minha opinião — e foi assim que li Karl May, Edgar Rice Burroughs, Robert Louis Stevenson, Swift e tantos mais, num sofá enorme, soterrado por revistas, livros e latas de docinhos e bolachinhas, sem querer fazer mais nada, absolutamente nada, neste mundo encantado. De vez em quando, minha avó e eu mantínhamos tertúlias literárias na sala, comentando nossos vilões favoritos e nosso herói predileto, o Conde de Monte Cristo — Edmond Dantès! — como dizia ela, fremindo num gesto dramático. E meu avô, bebendo cerveja escondido lá dentro, dizia “ai, ai, esses dois se acham letrados, mas nunca leram o Guerra Junqueiro. (RIBEIRO, 2009, p.106).

548

Na narrativa de João Ubaldo Ribeiro outros relatos de suas experiências com o livro/leitura mostram como a mediação se deu e como a familiaridade com esse objeto sempre disponível em suas relações e espaços foi essencial para suas próprias experiências de leitor, colaborando para a ideia de que para se ter

leitores é necessário que os textos, em seus variados suportes, aqui mais especificamente o livro, estejam disponíveis, sejam de fácil alcance. Para ele “*Os livros eram uma brincadeira como outra qualquer, embora certamente a melhor de todas*” (RIBEIRO, 2009, p.107).

E parece ser essa mesma a proposta, tirar o livro do pedestal, colocá-lo num lugar próximo, o lugar de amizade, de relacionamento constante, lugar de encontro. Para isso, como enunciado por Michèle Petit (2009), os mediadores e os lugares são essenciais. Como ler se não houver livros, como começar gostar de ler se não houver outros que ajudem nesse início.

Não que todos os leitores trilhem o mesmo caminho, mas como em outras experiências, a da leitura, quando bem acompanhada, bem acolhida terá mais chances de desenvolvimento. Agora o que não se pode é querer leitores de livros sem acesso a livros.

As memórias do leitor são todas povoadas pelas experiências de infância:

Quando tenho saudades da infância, as saudades são daquele universo que nunca volta, dos meus olhos de criança vendo tanto que se entonteciam, dos cheiros dos livros velhos, da navegação infinita pela palavra, de meu pai, de meus avós, do velho casarão mágico de Aracaju. (RIBEIRO, 2009, p.107).

549

E há nessas leituras algumas classificações motivadas pela forma como os adultos as apresentavam: as infantis, como já visto acima, as proibidas: – *Este não pode! Este está proibido! Arranco as orelhas do primeiro que chegar perto deste daqui!* - as não proibidas, as compulsórias:

De volta à casa de meus pais, depois das férias, o problema das leituras compulsórias às vezes se agravava, porque meu pai, na certeza (embora nunca desse ousadia de me perguntar), de que minha avó me tinha dado para ler tudo o que ele proibia, entrava numa programação delirante, destinada a limpar os efeitos deletérios das revistas policiais. (RIBEIRO, 2009, p.107).

O fato é que crescer lendo, teve um efeito permanente na trajetória desse leitor:

Sei que parece mentira e não me aborreço com quem não acreditar (quem conheceu meu pai acredita), mas a verdade é que, aos doze anos, eu já tinha lido, com efeitos às vezes surpreendentes, a maior parte da obra traduzida de Shakespeare, O elogio da loucura, As

décadas de Tito Lívio, D. Quixote (uma das ilustrações de Gustave Doré, mostrando monstros e personagens saindo dos livros de cavalaria do fidalgo me fez mal, porque eu passei a ver as mesmas coisas saindo dos livros da casa), adaptações especiais do Fausto e da Divina comédia, a Ilíada, a Odisséia, vários ensaios de Montaigne, Poe, Alexandre Herculano, José de Alencar, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Dickens, Dostoievski, Suetônio, os Exercícios espirituais de Santo Inácio de Loyola e mais não sei quantos outros clássicos, muitos deles resumidos, discutidos ou simplesmente lembrados em conversas inflamadas, dos quais nunca me esqueço e a maior parte dos quais faz parte íntima de minha vida. (RIBEIRO, 2009, p.107).

É possível pensar leitor e leitura a partir dessa proposta da desconstrução do objeto e do sentido imposto de qualquer que seja o texto, bem como a presença de mediadores dessa experiência para que esse processo aconteça da forma mais natural possível, por meio de uma disponibilidade que se torna essencial seja nas casas, escolas, ONGs, bibliotecas, universidades etc.

Antônio Candido defende, em seu ensaio “O direito à literatura”, que há uma relação direta entre os direitos humanos e a literatura: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” O acesso à leitura/literatura, para Antônio Cândido, alcança o status de equilíbrio social:

550

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. [...] Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CÂNDIDO, 2004, p.174-175).

Para Petit:

[...] a leitura é uma atividade muito complexa, que não poderia ser reduzida a um aspecto [...] muitos leitores se dedicam na realidade a uma atividade vital, mesmo que não estejam sempre conscientes disso. O que não os impede também encontrar prazer, distração, informações, assuntos de conversa, algumas vezes ideias que apurem seu espírito crítico. (PETIT, 2009, p.182-3).

Para Roger Chartier (2009), as leituras são sempre plurais, cada leitor faz sua apropriação do texto, o que confere a cada leitor especial importância em suas leituras. A Nova História, conhecida também como História Cultural, da qual Roger Chartier é um dos principais autores, estuda o leitor, a história do livro e práticas culturais envolvendo a leitura, o que traz para essa temática uma visão histórica importante e desafiadora.

Pensando nos princípios de uma educação baseada nos direitos humanos é que se propõe uma formação docente profissional e humanizada com a valorização da leitura dos alunos e professores em formação na seguinte forma:

- a) a prática no lugar do discurso;
- b) formação continuada nas escolas e formação inicial nas Licenciaturas;
- c) humanizar o processo de formação por meio da humanização dos formadores (especificidades da Licenciatura x Bacharelados – ouvir x falar; perceber x comunicar; acolher e promover x examinar e reprovar).

551

Nessa pesquisa – de caráter qualitativo – que está centrada no leitor e sua relação com o livro e se utiliza de questionários abertos e entrevistas, considerando que as memórias vêm pelo ouvir as histórias de quais livros foram lidos, quando, como, com quem, em que lugar, de que forma chegaram às mãos dentre outras tantas questões que poderão surgir, busca-se conhecer as leituras feitas e, principalmente, valorizá-las. Ao valorizar as leituras e memórias dos alunos, a aposta é de que ele também valorizará as leituras de seus alunos, o que promoverá um ciclo positivo de olhar para a leitura do outro como importante. Essa tarefa não é fácil uma vez que há pesquisas, como Retratos da Leitura no Brasil que indicam que há 77,1 milhões de não leitores no Brasil. Essa pesquisa considera não leitor quem não leu pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. É papel importante dos formadores mostrar a relatividade dessas informações e valorizar todo tipo de leitura já feita pelo aluno e incentivá-lo nessa tarefa. Depoimentos como o de Marcel Proust são bons auxiliares nesse objetivo:

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido. (PROUST, 2009, p.9).

Elias Canetti, em seu livro vencedor do Prêmio Nobel da Literatura, 1981, faz uma narrativa de sua juventude e dos livros que o acompanharam desde até mesmo antes do início de sua alfabetização:

Mas na realidade sua vida começava ao anoitecer, quando estávamos na cama, e ela finalmente podia dedicar-se à leitura. Era a época em que ela costumava ler Strindberg. Eu, acordado em minha cama, via, por baixo da porta, o clarão da sala de estar. Lá ela ficava enrodilhada em sua poltrona, com os cotovelos na mesa, a cabeça apoiada no punho direito, e diante dela a grande pilha de volumes amarelos de Strindberg. (CANETTI, 1987, p.26).

O texto de Elias Canetti é pródigo em relatos de práticas de leitura. Ele era um judeu sefardita entre os quais havia as “boas famílias” (ricas há muito tempo). Durante sua infância, ouviu sua mãe relacionar essa condição social às leituras que realizava, quando falava de sua experiência com autores do teatro e da sua experiência com as línguas cultas deixava claro contradições entre a universalidade da literatura e o arrogante orgulho de família e expressava nesse trecho sua inconformação com o preconceito da mãe, mesmo sendo ela uma leitora culta, e expõe a

552

aparente contradição em que se encontra envolvida toda a história, ou toda a sociologia da leitura: quer se considere o caráter todo-poderoso do texto, e o seu poder de condicionamento sobre o leitor – o que significa fazer desaparecer a leitura como prática autônoma – quer se considere como primordial a liberdade do leitor, produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares [...]. (CHARTIER, 2009, p.22).

Canetti relata que na sua infância na Bulgária onde conviveu com camponeses búlgaras (empregadas em sua casa) e ouvia duas histórias de lobisomens e vampiros que lhe infundiam muito temor. Esses contos foram ouvidos por Canetti que mais tarde os reconheceu em suas leituras: “Não posso tomar nas mãos um livro de contos balcânicos sem logo reconhecer vários deles” (CANETTI, 1987, p.36).

Ouviu os contos em búlgaro, língua que esqueceu completamente, mas os reconheceu em suas leituras na língua alemã o que chama de “misteriosa tradução”.

A mãe de Elias Canetti partilhava com ele suas leituras e numa tocante passagem, numa das visitas à casa de seu pai onde havia uma grande amoreira:

Ainda não me era permitido subir, mas minha mãe nunca passava por ela sem me mostrar um galho ao alto, seu esconderijo, onde ela, quando menina, ficava sentada quando queria ler sem ser perturbada. Lá ela se escondia com seu livro, silenciosa, e o fazia com tanta habilidade que não podia ser vista de baixo, nem ouvia quando a chamavam, tanto lhe agradava a leitura lá em cima leva todos os seus livros. (CANETTI, 1987, p.28).

Nesse relato, vê-se a liberdade da leitura, sua prática em atitudes novas, locais em que o corpo, a postura estão distantes daqueles intensificados entre os séculos XVI e XIX (CHARTIER, 2009, p.78).

Como já mencionado, Elias Canetti pertencia a uma família de judeus sefarditas, uma comunidade de leitores de uma determinada confissão e sua narrativa traz algumas práticas culturais que revelaram a leitura de textos bíblicos. Entre elas o Purim, uma festa alegre em comemoração à salvação dos judeus das mãos de Hamán. Havia também o Passach, a Páscoa, em que a história do êxodo dos judeus do Egito era lida. Nessa leitura que reunia toda a família, o menor (no caso Elias Canetti) tinha a função de declamar o “Manneschtanah” que dá início à história do êxodo:

O narrador, neste caso o avô, responde a essa pergunta do mais jovem com a pormenorizada história do êxodo do Egito. Sem essa pergunta, que eu recitava de memória enquanto segurava o livro na mão, como se estivesse lendo, a narração não podia começar. Eu conhecia todos os detalhes da história, que me haviam sido explicitados muitas vezes, mas durante toda a leitura não me abandonava a sensação de que meu avô estava respondendo à minha pergunta. (CANETTI, 1987, p.33).

Essas práticas culturais se apoderam dos textos, criam usos e representações, mostram reempregos singulares do texto.

Após o ingresso na escola, Elias Canetti passa por uma experiência “que determinou toda a minha vida futura. Meu pai me trouxe um livro”. Tratava-se de *The Arabian Nights* numa edição para crianças. Canetti dá detalhes da série de livros que ganhara de seu pai:

Era uma série para crianças e todos os livros tinham o mesmo formato, diferenciavam-se pela ilustração colorida na capa. As letras tinham o mesmo tamanho em todos os volumes e era como se continuasse a ler sempre o mesmo livro. Como série, nunca houve outra igual. (CANETTI, 1987, p.50).

Para essas leituras, havia uma disciplina imposta pelo pai:

“Falou-me, de forma animadora, de como era lindo ler. Leu-me uma das histórias, tão bela como esta também seriam as outras histórias do livro. Agora eu deveria tentar lê-las, e à noite eu lhe contaria o que havia lido. Quando eu acabasse de ler este livro, ele me traria outro.” (CANETTI, 1987, p.50).

É no referencial teórico da Nova História Cultural que se vislumbra a possibilidade de olhar para o indivíduo e sua relação com livro e procurar compreender a apropriação feita, pois “cada leitor, cada espectador produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe” (CHARTIER, 1999, p.19).

Ainda:

Em primeiro lugar porque, para mim, tratar-se-á de sempre vincular o estudo dos textos, quaisquer que sejam, com o das formas que lhes conferem a própria existência e com aquele das apropriações que lhes proporcionam o sentido.[...] Não vamos incorrer no mesmo erro, esquecendo-nos de que o escrito é transmitido a seus leitores ou auditores por objetos ou vozes, cujas lógicas materiais e práticas precisamos entender. (CHARTIER, 2009, p.24).

554

Para cada leitor uma leitura, múltiplas leituras de um mesmo texto e a valorização da leitura como direito de todo ser humano.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n° 08, homologada em 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH)**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10389-ppc008-12-pdf&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-ppc008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução n° 01, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH)**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer n° 02, de 01 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-)

parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 02, de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 set. 2015.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos.** 4.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CANETTI, E. **A língua absolvida:** história de uma juventude. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1987.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano.** Artes de fazer. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, R. **Escutar os mortos com os olhos.** Tradução de Jean Briant. São Paulo: IEA-USP, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Leitura de histórias de leitura.** 1988. 139f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

MANGUEL, A. Como Pinocchio aprendeu a ler. In: **Alfabeto da esperança:** escritores pela alfabetização. Brasília: UNESCO. 2009.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Os sentidos da alfabetização:** (São Paulo / 1876-1994). São Paulo, SP: Editora UNESP, 2000. 372 p., il. (Enciclopédia). ISBN 8571392641 (broch.).

PANIZZOLO, C. João Köpke e a Escola Republicana: criador de leituras, escritor da modernidade. 2006. 359f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, SP.

PEREIRA, David da Silva; PEREIRA, Silvana Dias Cardoso. “Princípios da Educação em Direitos Humanos: o desafio de transformar o cotidiano e a prática escolar”. **Anais do VI Congresso Internacional de Educação: Educação Humanizadora e os Desafios Éticos na Pós-Modernidade.** Santa Maria/RS: FAPAS, 06 a 09 de mai. 2015 (ISSN 2446-5542). Disponível em: <<http://192.185.213.204/~fapas413/index.php/anaiscongressoie/article/view/612/515>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

\_\_\_\_\_; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. “Por uma Formação Docente Profissional e Humanizadora”. **Anais do VI Seminário sobre a Produção do Conhecimento em Educação / X Seminário da Faculdade de Educação da PUC-Campinas: Tensões da/na Escola: homogênea? Singular?** Campinas/SP: PUC-Campinas, 09 a 11 de nov.2015. (ISSN 1984.2015). Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/eventos/viii-seminario-sobre-a-producao-do-conhecimento-em-educacao-x-seminario-da-faculdade-de-educacao/>>.

PEREIRA, David da Silva; PEREIRA, Silvana Dias Cardoso. “Princípios da Educação em Direitos Humanos: o desafio de transformar o cotidiano e a prática escolar”. **Anais do VI Congresso Internacional de Educação: Educação Humanizadora e os Desafios Éticos na Pós-Modernidade.** Santa Maria/RS: FAPAS, 06 a 09 de mai. 2015 (ISSN 2446-5542). Disponível em: <<http://192.185.213.204/~fapas413/index.php/anaiscongressoie/article/view/612/515>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

\_\_\_\_\_; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. “Por uma Formação Docente Profissional e Humanizadora”. **Anais do VI Seminário sobre a Produção do Conhecimento em Educação / X Seminário da Faculdade de Educação da PUC-Campinas: Tensões da/na Escola: homogênea? Singular?** Campinas/SP: PUC-Campinas, 09 a 11 de nov.2015. (ISSN 1984.2015). Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/eventos/viii-seminario-sobre-a-producao-do-conhecimento-em-educacao-x-seminario-da-faculdade-de-educacao/>>.

PETIT, M. A arte de ler ou como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PROUST, M. **Sobre a leitura.** 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

RIBEIRO, João Ubaldo Memória de livros in: **Alfabeto da esperança:** escritores pela alfabetização. Brasília: UNESCO, 2009.

## ENTRE MEMÓRIAE HISTÓRIA: *TEODORICO MAJESTADE, AS ÚLTIMAS HORAS DE UM PREFEITO*

Karoline Vital Góes<sup>1</sup>

Narrativa e Memória

### RESUMO

Na análise da peça teatral *Teodorico Majestade, as últimas horas de um prefeito*, publicada em livro, de autoria de Romualdo Lisboa (2011), é possível observar maneiras pelas quais o teatro pode funcionar enquanto mecanismo de mobilização social, bem como de preservação da memória. As bases teóricas desta abordagem se assentam nas premissas relativas ao teatro, sobretudo a partir de Sabato Magaldi (2011), bem como relativas à memória em Joel Candau (2014) e Jacques Le Goff (1990). A peça, uma sátira em cordel montada pelo Teatro Popular de Ilhéus, cuja estreia aconteceu em 2006, apresenta uma crítica radical aos acontecimentos políticos da cidade. Deste modo, a obra imprime seu ponto de vista com sarcasmo e ironia, destacando escândalos políticos de maior repercussão na imprensa. Por outro lado, o estilo satírico não se compromete com a total verossimilhança dos acontecimentos reais, assumindo caráter de denúncia e questionamento das relações entre os cidadãos e o poder público. O texto dramático, como também o espetáculo, integra suas práticas e seus discursos particulares aos pontos de convergência históricos, mostrando a capacidade de intervenção social da representação ficcional, bem como os modos como a memória recupera e em um só tempo constitui a identidade de uma sociedade.

**Palavras-chave:** Memória. História. Ilhéus. Teatro popular.

556

### INTRODUÇÃO

O texto teatral, a peça, representa um impasse teórico, uma vez que não é teatro – haja vista que o mesmo apenas se concretiza na encenação – ao mesmo tempo em que é fundamental para constituição teatral. Conforme observa Sabato Magaldi (2011), a composição do teatro se dá através de uma tríade: texto, ator e plateia. Sendo assim, o presente artigo restringe seu foco em um dos elementos essenciais desses três componentes basilares: o texto. O ponto principal da análise será as possíveis maneiras com as quais o teatro pode funcionar enquanto mecanismo de manutenção da memória e da história tendo como *corpus* o texto dramático *Teodorico Majestade, as últimas horas de um*

---

<sup>1</sup>Mestranda em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz. E-mail: karolinevital@gmail.com

prefeito(LISBOA, 2011), escrito e dirigido por Romualdo Lisboa e encenado pelo grupo Teatro Popular de Ilhéus desde 2006.

Em *Teodorico Majestade*, sarcasmo e ironia estão presentes na reinterpretação histórica de fatos políticos ocorridos em Ilhéus, entre 2005 e 2007, período do mandato do prefeito Valderico Reis. O tom de deboche escolhido pelo autor e também pelo grupo foi utilizado para destacar escândalos políticos que tiveram maior repercussão local e acabaram ganhando notoriedade na imprensa regional e até mesmo nacional. As bases de compreensão deste estudo se assentam na ideia de que a peça tenha funcionado como mecanismo de intervenção no seu contexto social, fazendo clara opção pelo panfletarismo político. O estilo satírico adotado vai além do entretenimento, assumindo um caráter crítico de denúncia e questionamento das relações entre os cidadãos e o poder público.

O presente artigo apresenta observações sobre as maneiras pelas quais o texto de Romualdo Lisboa, encenado pelo Teatro Popular de Ilhéus, torna atuais a memória ilheense, presentificando o passado sem o compromisso de fidelidade absoluta. A peça coloca-se entre a história recente do município e seus fragmentos negativamente revelados, e a memória de uma época fausta, construída e assentada na produção cacauieira, ampliada simbolicamente na cultura nacional, sobretudo na literária através de Jorge Amado. Desse modo, o espetáculo imprime seu ponto de vista acerca da história da cidade sul-baiana, reinterpretando fatos, reconstruindo vivências e experiências a partir das críticas presentes no texto.

557

## **O NASCIMENTO DE TEODORICO**

*Teodorico Majestade* estreou em 26 de novembro de 2006, como parte dos protestos pelo afastamento do então chefe do executivo de Ilhéus, o empresário Valderico Reis. O processo de cassação pela Câmara dos Vereadores foi concluído em 29 de agosto de 2007, sob intensa mobilização popular<sup>2</sup>. Conforme Soub (2013), desde a elevação de Ilhéus à categoria de

---

<sup>2</sup> As informações relativas aos fatos ocorridos ao longo do processo de cassação do prefeito Valderico Reis foram acompanhadas pessoalmente pela autora do artigo, haja vista que integrou a equipe da Assessoria de Imprensa da Prefeitura de Ilhéus, no período de janeiro de 2005 a dezembro de 2008.

cidade em 1881, apenas um prefeito eleito teve seu mandato revogado, o médico Nerival de Rosa Barros que, em fevereiro de 1969, foi afastado do cargo em cumprimento das medidas previstas no Ato Institucional número 5 do regime militar.

A escrita nos moldes da Literatura de Cordel, que empresta suas rimas para o texto - bem como o vocabulário repleto de coloquialismos - evidenciam o apelo popular de *Teodorico Majestade*. Surgida primeiramente nas ruas, com o elenco do Teatro Popular de Ilhéus caracterizando os personagens, a obra atraía o público, gradativamente, com improvisações pelas ruas do centro da cidade até a porta do Palácio Paranaguá, então sede do governo municipal. Em seus discursos, o fictício prefeito Teodorico Majestade declamava impropérios aos cidadãos da também imaginária cidade de Ilha Bela. Os demais personagens teatrais, como o assessor adulator Malote, o presidente da câmara dos vereadores Gersinaldo Quina e a líder popular Maria Antônia das Armas, embalados por um cantador, interagem com o alcaide ficcional, provocando a plateia a intervir espontaneamente e aumentar ainda mais os apelos populares pela saída do então prefeito de Ilhéus, Valderico Reis. Desse modo, puxados pela ação do Teatro Popular de Ilhéus, homens e mulheres comuns, bem como membros independentes da classe artística ilheense, acabavam unidos aos representantes de movimentos sociais e políticos organizados.

558

**Imagem 1:** Cena de abertura de *Teodorico Majestade*. Foto de Karoline Vital Góes.



Das ruas, *Teodorico Majestade* ganhou os palcos, cujas apresentações continuam sendo realizadas com periodicidade pelo Teatro Popular de Ilhéus. Um dos primeiros espaços fechados a receber a obra foi o Teatro Pedro Mattos, que funcionava em um dos salões da extinta Casa dos Artistas de Ilhéus, imóvel histórico construído no final do século XIX pelo coronel e intendente Domingos Adami de Sá e cedido à classe artística ilheense pelo suíço Hans Koella em 1986. O espaço cultural, administrado pelo Teatro Popular de Ilhéus entre 2002 e 2013, foi desocupado pelo grupo a pedido dos herdeiros do mecenas europeu, que transferiu sua sede para a estrutura de um circo alugado e instalado na Avenida Soares Lopes<sup>3</sup>.

Em 2011, *Teodorico Majestade* foi levado às prateleiras das livrarias, publicado em livro pela Editora Mondrongo (LISBOA, 2011). A obra é acompanhada pelo texto dramaturgico de **O Inspetor Geral**, sai o prefeito, entra o vice, inspirada na obra do russo Nikolai Gogol, todavia orientada pela linguagem da Literatura de Cordel e igualmente de autoria de Romualdo Lisboa. Dessa vez, satirizando a administração do sucessor de Teodorico.

559

**Imagem 2:** “Artistas exigem verbas e ocupam prefeitura” (GOMES, 2007).



<sup>3</sup> Entre março de 2008 e abril de 2015, a autora do artigo desempenhou a função de coordenadora de comunicação do Teatro Popular de Ilhéus, acompanhando todas as ações do grupo ao longo do referido período.

## ENTRE ILHA BELA E ILHÉUS

O enredo de *Teodorico Majestade* anteviu parte da agitação pela qual Ilhéus seria tomada às vésperas da cassação do prefeito Valderico Reis. Na fictícia Ilha Bela da década de 1970, o prefeito se vê acuado no próprio gabinete, ameaçado pelos populares e abandonados pelos seus correligionários. Na verídica Ilhéus da primeira década do século XXI, a população e movimentos organizados também cercaram a sede do governo municipal por diversas vezes, até a conclusão do processo em agosto de 2007. Tal fenômeno segue as reflexões de Jean-Jacques Roubine (2003, p.78) de que “o teatro será o único lugar [...] onde, deixados de lado os interesses privados e individuais, uma coletividade poderá refletir nos problemas que lhes dizem respeito”.

Ao reconstruir problemas políticos e sociais verídicos e compartilhá-los com o público, o texto teatral recupera fatos históricos carregados, lembrados e vividos pela sociedade ilheense contemporânea, através da reinterpretação da memória local. Olga Von Simson (2015) reflete acerca desses efeitos da reconstrução de vivências e experiências recentes, referindo-se a um mergulhar conjunto e compartilhado no passado que traz à tona problemas contemporâneos da vida da comunidade de modo mais consciente.

Em *Teodorico Majestade*, o prefeito é traído pelo presidente da Câmara dos Vereadores, Gersinaldo Quina, seu antigo aliado, ao revelar um esquema de repasse de propina aos demais edis, apelidado de “mensalinho”. Hostilizado pela comunidade revoltosa, ele tenta negociar com uma liderança popular a fim de se manter no poder. Chamada para conversar no gabinete, a representante do povo, Maria Antônia das Armas, deixa evidente a publicidade do escândalo e desabafa:

Ô tu pensa que a história  
Do dinheiro repassado,  
Num fico claro para nós?  
Que foi mermo tudo armado?  
O prefeito leva a culpa,  
mas tu também, seu safado!

O dinheiro veio do lixo,  
daquele contrato esquisito.  
Os vereador tudo aceitaro,  
o dinheirinho maldito.  
Só sobraro dois ou três  
Esses fizeram bunito. (LISBOA, 2011, p.51).

Já na Ilhéus da realidade, houve o escândalo de que nove dos 13 vereadores receberiam uma verba extra a fim de facilitar a aprovação de projetos do executivo municipal. Os detalhes do esquema teriam sido registrados pelo então vereador Zerinaldo Sena, ex-secretário de Transporte e Trânsito da gestão de Valderico Reis. Em vídeo, ele aparece conversando com o ex-subprocurador do município, Jerbson Moraes, e, em outro momento, com o próprio prefeito, o qual afirma que o dinheiro “sai do lixo”, ou seja, do contrato com a empresa Queiroz Galvão, contratada para efetuar a limpeza pública (NASCIMENTO, 2015). O caso saiu dos rumores limitados às esquinas do centro histórico e ganhou as páginas dos jornais, pautando veículos de circulação nacional, como a edição de 02 de novembro de 2005 da revista Isto É (*Ibidem*, p.1), cujo título da matéria foi *Cacau no bolso*, uma alusão à produção do fruto que elevou a cidade de Ilhéus a uma das mais prósperas do país nas primeiras décadas do século XX, cuja saga ganhou fama internacional e foi imortalizada por Jorge Amado.

O caso do suposto “mensalinho” - referência ao “mensalão” nacional da primeira gestão do presidente Lula quando membros da Câmara dos Deputados receberiam uma espécie de mensalidade - foi denunciado ao Ministério Público, à Polícia Federal e ainda investigado por uma Comissão Especial de Investigação da Câmara Municipal de Vereadores. Todavia, apesar de acumular denúncias de irregularidades nas secretarias de Educação e Saúde, Valderico Reis teve seu mandato cassado devido à infração político-administrativa de atraso do duodécimo ao Legislativo Municipal (SOUB, 2013).

561

Em 29 de agosto de 2007, numa sessão histórica, a câmara municipal cassou o mandato do prefeito por doze votos a um. O prefeito se entrincheirou no Palácio e o povo de Ilhéus, numa demonstração de civismo e amor à cidade, permaneceu na rua até que fossem retirados os ocupantes do Paço Municipal. Foi preciso grande contingente de policiais para dar garantia aos integrantes do governo cassado. Valderico Reis tentou várias vezes derrubar a decisão da Câmara Municipal e não logrou êxito em nenhuma. (SOUB, 2013, p.61).

Outro ponto tratado e abordado em *Teodorico Majestade* é a falta de compromisso com o setor cultural, quando o vereador Gersinaldo Quina chama atenção para a manifestação contra a falta de cumprimento do convênio permanente de repasse de verbas municipais aos artistas. Ele alerta o prefeito

sobre a encenação de uma peça em frente à prefeitura, com denúncias sobre irregularidades da gestão e ofensas diretas ao alcaide.

É melhor tu entrá ni acordo  
Cunversá com essa gente.  
É capaz da coisa ficar é fêa,  
Aí tu se increnca de repente.  
Tô sabendo que os artista  
Tão vino aí pra a frente. (LISBOA, 2011, p.38).

Teodorico desdenha da manifestação, evidenciando seu preconceito:

Num sei pru mode quê  
O povo pricisa de cultura.  
Dize qu'ê dirêtcho de todos  
Eu acho mesmo é frescura.  
Os ator falano alto, cantano  
Pra mim, é viadage pura (LISBOA, 2011, p.39).

**Imagem 3:** Edição de 22 a 31 de março de 2007 do jornal Foco Regional. (CASPAR, 2007).



O acontecimento narrado no texto dramático faz menção ao repasse mensal de três mil reais, assinado em 2005 e renovado para 2006 entre a Prefeitura de Ilhéus e o Teatro Popular de Ilhéus, grupo responsável pela administração e dinamização da Casa dos Artistas (CASPAR, 2007). O convênio teria o objetivo de assegurar parte dos custos de manutenção do espaço cultural, onde eram apresentados espetáculos de teatro, dança e música gratuitos ou com ingressos a preços populares, exposições de artes plásticas, visitas guiadas pelo prédio histórico, além de oficinas e cursos de formação artística. Porém, o

acordo jamais foi cumprido em sua integridade, acumulando uma dívida de 36 mil reais, o que motivou protestos envolvendo atores, músicos, poetas e artistas plásticos, ocasionando ainda no fechamento temporário da Casa dos Artistas (CASPAR, 2007).

## **SOBRE MEMÓRIA, HISTÓRIA E IDENTIDADE**

Inspirado em fatos verídicos, o texto dramaturgicode *Teodorico Majestade* traz em si as impressões particulares do autor, Romualdo Lisboa, bem como do grupo Teatro Popular de Ilhéus. A obra instala-se como uma representação do passado sujeita a flutuações tanto no momento do seu registro quanto na sua narração, bem como a expressão do posicionamento político de membros da classe artística ilheense. Apesar da inspiração histórica, a obra resignifica fatos, em seu registro e sua recuperação, ao traduzi-los para a linguagem dramaturgica, sem o compromisso com a fidelidade histórica, e sim com a expressão de percepções particulares. Pierre Nora (1993, p.9) auxilia na delimitação de um paralelo entre a história e a memória afirmando que “a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente”.

563

O texto dramaturgico, classificado por Sábato Magaldi (2002, p.15) como “o centro sólido em torno do qual vêm ordenar-se os outros elementos”, é uma forma de memorar, exercendo a pura função de documento relativo a determinado período histórico, uma prova concreta de um evento ocorrido. Por sua vez, a encenação da obra permite uma comemoração, a atualização e recordação coletiva dos momentos referidos pelos atores - os quais também desempenham o papel de mediadores dessa ação - juntamente com o público. Jacques Le Goff (1990, p.49) auxilia no entendimento de tal ligação, ao explicar que “tal como o passado não é a história, mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica”.

A identidade é sempre uma representação que recorre à noção de semelhança, demonstrando as percepções que indivíduos têm de si e dos outros dentro do seu grupo social, bem como os modos que se percebem ou se

veem. Uma vez que as concepções de história e memória estão intimamente ligadas a construções identitárias, Joel Candau (2014, p.16) apresenta mais perspectivas à análise do processo dialético de modelagem, tendo em conta que “se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa”.

A memória pode ser tomada como uma faculdade complexa, dando-se pela lembrança ou esquecimento, ambos com a atribuição de reafirmar a identidade em construção e que proporcionam a ilusão de controle do tempo. A lembrança funcionaria como uma atualização do tempo e da identidade, cuja falta exterminaria o sujeito. Já o esquecimento seria a coibição daquilo que não se deseja constar na constituição identitária.

Michael Pollak (1992, p.204) colabora com noção de memória enquanto fenômeno construído, composto de sentimentos de identidade individuais e coletivos, ou seja, “que se produz em referência [...] aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros”. E, a partir do momento em que a memória é expressa, ela sofre variações. As quais funcionariam como indicativo para expressar o quanto a individualidade poderia ser compartilhada ou não, por meio das circunstâncias narradas.

564

Assim como a memória, seja ela individual ou coletiva, a identidade social é um fenômeno que também é orientado por critérios como a aceitabilidade por meio de acordo mútuo. O entendimento de Hall (2004, p.108) sobre as identidades é de que “elas têm a ver, [...] com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos”. Essa visão pode ser complementada por Manuel Castells (2008, p.23), em suas reflexões sobre o processo construtivo das identidades:

Vale-se da matéria-prima fornecida [...] pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos do poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espaço.

## OS RUMOS DE TEODORICO

Em *Teodorico Majestade*, o autor Romualdo Lisboadá continuidade às práticas do Teatro Popular de Ilhéus, grupo que, desde sua fundação em 1995, dedica parte significativa de seu repertório à composição de espetáculos recheados de críticas políticas e sociais, fazendo referências à sociedade ilheense. Levando escândalos políticos ocorridos em Ilhéus para o universo teatral, a peça assume um discurso de denúncia, indo ao encontro de Herbert Marcuse (2000, p.261) quando afirma que “a linguagem da imaginação permanece linguagem de desafio, de acusação e protesto”. E, sobre a militância política através da retratação da “realidade” nos palcos, Silvana Garcia (1990, p.86) diz que ela “aparece, portanto, dimensionada historicamente, mas não uma História imutável, determinada por forças ocultas, mas uma *relatividade histórica* que, no ‘ser assim’, traz implícito que ‘poderia ser de outra maneira’”.

*Teodorico Majestade* apresenta em si a capacidade da representação ficcional de intervir socialmente, interpondo-se nas relações entre os indivíduos da comunidade e as autoridades constituídas. A obra em si não é dotada de poder de liderança a conduzir a sociedade a qualquer tipo de mobilização. Contudo, enquanto parte da sociedade, incorpora-se ao coletivo ao mesmo tempo em que apresenta impressões próprias a respeito dos contextos vividos e adota posicionamentos políticos individuais, enquanto determinado grupo de teatro. As percepções individuais e coletivas estão sujeitas a flutuações, sendo afetadas pelas intervenções atuadas sobre os indivíduos e pela coletividade.

De acordo com Beatriz Sarlo (2007), lembrar é colocar algo no lugar do que realmente foi, sendo a lembrança vicária por não ser o fato em si. Toda reconstituição do passado seria hipermediada pela impossibilidade de resgatar as condições que propiciaram aquela lembrança, bem como as condições do sujeito no momento do registro da memória. Essa impraticabilidade assemelha-se ao pensamento do filósofo pré-socrático Heráclito sobre o fluxo permanente de transformação, ao afirmar ser impossível cruzar o mesmo rio duas vezes, uma vez que as águas são outras e o ser humano também não é o mesmo.

A partir das memórias e fatos históricos evocados em *Teodorico Majestade*, podem ser traçadas características que fazem referência às

identidades locais, considerando-se que memória e identidade estão conjugadas no sentido amplo de tomada de consciência sobre a ideia de um estado particular ou coletivo de representação. A utilização do termo memórias no plural tem o intuito de fazer referência à mobilidade de seus elementos constitutivos, seus usos e formas de manutenção, bem como desempenham o papel de elemento constituinte da identidade, a qual, reciprocamente, também exerce a mesma função.

Contudo, face à longevidade do espetáculo, que segue em cartaz há mais de nove anos, percebe-se sua habilidade de constante atualização e assimilação em diferentes contextos. *Teodorico Majestade* foi além do processo de mobilização popular pela saída de um prefeito específico. Muito além da história e da memória que carrega em si, a encenação do espetáculo envereda por temáticas de compreensão universal, tais como a corrupção, os jogos de poder, o protagonismo popular, a valorização da arte enquanto expressão da cultura de um povo.

566

**Imagem 4:** Cena de *Teodorico Majestade*. Foto: Karoline Vital Góes.



*Teodorico Majestade* mantém a negociação contínua entre o passado e o presente, funcionando como uma unidade de ligação com a identidade ilheense a qual se referencia, firme às razões de seus discursos, embora fragmentando a historicidade, com o rompimento dos limites de tempo e

realidade. A obra assume um caráter desvinculado da noção histórica sincrônica sem se desvincular de suas subjetividades. Ela passa a desempenhar um novo papel, que vai além daquele que motivou sua concepção, agregando novas funções para contextos distintos. O momento da encenação possibilita a coexistência entre o real e o virtual, quando a credibilidade do que é descrito no texto passa a ser responsabilidade dos sujeitos e subjetividades que estão no palco e também na plateia.

Imagino que vocês  
Não acreditam no final.  
Um corrupto terminar  
Preso como marginal.  
Acabaria tudo em pizza  
fosse na vida real.

Acontece que nossa arte,  
a Cultura Popular,  
sempre dá um jeito  
pra no palco exemplar.  
E dizer pra toda gente  
que a vida pode mudar (LISBOA, 2011, p.65).

A princípio criado para ser a voz de determinada classe artística e atrair a população ilheense para acompanhar ativamente os acontecimentos políticos em meio a uma crise instaurada no município, a continuidade da encenação do espetáculo amplifica seu motivo de existir. Teodorico Majestadetornou-se um marco para o grupo Teatro Popular de Ilhéus, que imprimiu sua marca na história política e na dramaturgia ilheense. E, saindo dos limites de sua cidade de origem, a peça mantém apresentações periódicas no espaço cultural administrado pelo grupo, a Tenda Teatro Popular de Ilhéus, percorrendo outras cidades da região, incluindo Salvador, recebendo duas indicações ao Prêmio Braskem 2008, por melhor texto de Romualdo Lisboa e melhor ator para Ely Izidro. A montagem ainda foi além do território baiano, apresentando-se no Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Alagoas. E, em 2012, percorreu 22 territórios de assentamento de reforma agrária de cinco municípios do Território Litoral Sul, feito inédito até então para um grupo de teatro<sup>4</sup>.

567

---

<sup>4</sup> Por ter trabalhado como assessora de comunicação do Teatro Popular de Ilhéus entre março de 2008 e abril de 2015, a autora do artigo era responsável pelo registro e divulgação das ações do grupo ao longo do referido período.

## REFERÊNCIAS

- CANDAUI, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CASPAR, Guilherme. Entendendo a Casa dos Artistas. Ilhéus: **Foco Regional**, p.7, 22 a 31 de março de 2007.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GARCIA, Silvana. **Teatro da militância**: a intenção do popular no engajamento político. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- GOMES, Randolpho. Artistas exigem verbas e ocupam prefeitura. Salvador: **A Tarde**, p.20, 30 jan. 2007.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 5.ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.
- LISBOA, Romualdo. **Teodorico Majestade**: as últimas horas de um prefeito; O Inspetor Geral: sai o prefeito, entra o vice. Ilhéus: Mondrongo, 2011.
- MAGALDI, Sábado. **Iniciação ao teatro**. São Paulo: Ática, 2011.
- MARCUSE, Herbert. A arte na sociedade unidimensional. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da Cultura de Massa**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- NASCIMENTO, Gilberto. **Cacau no bolso**. Disponível em: <[http://www.istoe.com.br/reportagens/14183\\_CACAU+NO+BOLSO](http://www.istoe.com.br/reportagens/14183_CACAU+NO+BOLSO)>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares, In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dezembro de 1993.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social, In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n. 10, p.200-212, 1992.
- ROUBINE, Jean-Jaques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SOUB, José Nazal Pacheco. **Minha Ilhéus**: fotografias do século XX e um pouco de nossa história. 3.ed. Itabuna: Via Litteratum, 2013.
- VON SIMSON, Olga Rodrigues. **Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento**: o exemplo do centro de memória da Unicamp. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/vonsimson.html>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

## MEMÓRIA EM CONSTRUÇÃO: REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DO IDOSO

Silvana Cosmo Dias<sup>1</sup>  
Silvane Aparecida de Freitas<sup>2</sup>

Narrativa e memória

### RESUMO

Nesta pesquisa, discutimos a concepção de memória discursiva que é constituída de esquecimentos, de fragmentos que formam o inconsciente, responsáveis pela constituição da subjetividade, atravessada pelos discursos construídos socialmente. Nosso objetivo é analisar o discurso do idoso inserido no processo de Letramento do sistema EJA ao relatar suas memórias, estabelecendo, possíveis relações com o processo de constituição identitária. Apoiados nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de corrente francesa em torno dos aparatos teóricos de Foucault (1997), Pêcheux (1999) e Coracini (2007). O *corpus* foi constituído pela memória de idosos, coletada e transcrita em forma de narrativas e analisada de acordo com os pressupostos teóricos da abordagem discursiva. Assim, problematizamos a questão do idoso na sociedade contemporânea, entendemos os ditos e não ditos presentes em sua narrativa, as ideologias defendidas, os valores apregoados, e de que maneira valoriza o letramento em sua vida. A metodologia advém do método arqueológico de Foucault, aliado aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso. Entendemos que as identificações do idoso e suas múltiplas identidades constitutivas estão em processo mutável e contínuo.

**Palavras-chave:** Idoso. Letramento. Memória. Processos identificatórios.

569

### INTRODUÇÃO

No percurso desta pesquisa, a memória é abordada na perspectiva discursiva, pois esta é inerente à “constituição dos sujeitos e dos discursos: uma forma de os sujeitos se dizerem e dizer o mundo” (CORACINI, 2011, p. 32). O nosso foco de interesse, não é explorar a memória dos idosos na perspectiva de suas lembranças, dos eventos, “o fazer lembrar” os acontecimentos vividos, mas sim, por meio desses eventos, explorar os esquecimentos, uma vez que a “memória discursiva é constituída por esquecimentos” (CORACINI, 2011, p.33).

O sujeito faz uso, em seus discursos, de dizeres construídos historicamente, de modo que a história é elemento fundamental no enunciado

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Paranaíba, MS. E-mail: scosmodias@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Campinas, SP. E-mail: silvaneafreitas@hotmail.com.

para a existência de práticas discursivas, pois o sentido é estabelecido por meio da história e isso marca a relação do homem com a linguagem (CORACINI, 2011).

Não se pode falar de memória em análise do discurso sem falar de interdiscurso. Entende-se o interdiscurso, como definição do dizível. Desse modo, o sujeito busca na memória outros dizeres, a partir de um já dito (CORACINI, 2011). Dessa maneira, é perceptível o interdiscurso na superfície linguística, mas suas marcas ficam no intradiscurso “sob forma de heterogeneidade representada, modo de emergência de heterogeneidade constitutiva do discurso, que remete a outros discursos” (CORACINI, 2011, p.33).

Nessa perspectiva, considera-se que todo discurso é heterogêneo por natureza, e desse modo, as memórias dos idosos, com base nos depoimentos sobre o processo de Letramento no qual estão inseridos, estão permeados de dizeres que não são seus, uma vez que “todo dizer aponta para outros dizeres, que, por sua vez, remetem a outros e estes outros mais e assim *adinfinitum*” (CORACINI, 2011, p.34). Portanto, pode-se dizer que a memória discursiva é materializada na e pela linguagem.

Temos como objetivo analisar o discurso de idosos, inseridos no processo de Letramento do sistema EJA, ao relatar suas memórias; e interpretar as representações que circulam no imaginário, estabelecendo, possíveis relações com o processo de constituição identitária.

O *corpus* deste artigo foi coletado por meio de relatos de idosos sobre suas memórias/confissões, ou seja, por um “conjunto de discursos” (FOUCAULT, 1997, p.40) efetivamente pronunciados, que podem ser entendidos, como arquivo, “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”, na visão de Foucault (1997, p.147). No caso desta pesquisa, os enunciados sobre as experiências de letramento dos idosos podem ser configurados como acontecimento. Assim, entendemos que os discursos desses idosos são “sistemas de enunciados (acontecimento de um lado, coisas de outro), que proponho chamar de arquivo” (FOUCAULT, 1997, p.146), ou seja, são arquivos lugar onde as coisas ditas não se acumulam em uma linearidade sem rupturas.

As teorias que sustentam nossa análise advêm das teorias da Análise do Discurso, com fios discursivos dos Estudos Culturais. Explicamos isso, por meio das considerações de Coracini (2010) de que a Análise do discurso é transdisciplinar por natureza desde a sua origem na escola francesa de análise do discurso; apoia-se nos três pilares; linguística estruturalista, materialismo histórico e psicanálise para a concepção de um sujeito descentrado. Assim, concordamos com Coracini (2010) que estes suportes teóricos “são os fios que necessitamos, para, com eles, tecermos a teia de nossa rede teórica, transformando, assim, esses fios, ao mesmo tempo em que nosso olhar é transformado por eles” (CORACINI, 2010, p.93-94). São esses “fios” que nos auxiliam na análise de nosso corpus. No entanto, é preciso estar atento para que a noção de sujeito e de linguagem assumidas em cada uma destas áreas seja compatibilizada entre si.

Nosso suporte teórico, para a análise dos fios discursivos, corpus desta pesquisa, é atravessado pela psicanálise lacaniana, via Coracini (2007) e pelo conceito de heterogeneidade constitutiva de Authier-Revuz (1998), pelas questões de saber e poder do filósofo Foucault (1997) e pelos Estudos Culturais, Hall (2006), sendo que todos esses fios se tramam sem se embaraçarem. Desse modo, é possível uma melhor compreensão das representações que os sujeitos idosos fazem de si e da sociedade contemporânea, ao estarem inseridos no processo de letramento EJA.

571

## **MEMÓRIA INDIVIDUAL, COLETIVA X IMAGINÁRIO SOCIAL**

Quando nos propomos a realizar um estudo sobre Memória, imediatamente, ocorrem-nos muitas definições ancoradas em abordagens do senso comum como esta definição:

Memória [Do lat. Memoria] S.f. 1. Faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente [...] 2. Lembrança, reminiscência, recordação [...] 3. Celebridade, fama, nome. 4. Monumento comemorativo. 5. Relação, relato, narração [...]. (FERREIRA, 2004, p.608).

Nesta definição, memória refere-se à capacidade cognitiva de reter idéias, rememorar fatos, acontecimentos, como também relatar a própria vida ou

de outrem. Entretanto, quando nos referimos a memórias no plural, a conotação é outra. Pode se tratar de relatos, lembranças de vida de alguma celebridade. Quando memória estiver relacionada a pessoas de vulto histórico, social, ou alguma celebridade, é comum o dizer de que essa pessoa ficará na memória ou na história, ou seja, ficará registrada na lembrança de seus contemporâneos, como também das gerações futuras.

No contexto das explosões de estudos com a temática memória, surge então o interesse que vai além da História do passado, da memória do povo, nas autobiografias, e isso remete à divisão do sujeito e de sua natureza, inerente ao pós-modernismo, como ressalta Coracini (2011), “esse individualismo exacerbado pelas (novas) tecnologias, que, de forma paradoxal, se volta para o outro na busca de si próprio” (CORACINI, 2011, p.24).

O sistema de comunicação atinge o ápice no mundo virtual, a exemplo disso, temos o facebook, que viabilizou os movimentos sociais, e isso possibilitou também o desejo pelo registro, ainda que ilusoriamente, de permanência na memória de um povo, deixando, assim, “traços de si num mundo que é de todos e de ninguém” (CORACINI, 2011, p.25).

572

Diante desses estudos sobre a memória, o nosso interesse é a abordagem discursiva, uma vez que entendemos que a linguagem é constitutiva do sujeito, ou seja, o sujeito é constituído na e pela linguagem. Uma das formas de preservar a memória é por meio da escrita, da linguagem verbal, como nas outras formas de linguagem, como a pictórica e outras. Nesse ponto, direcionaremos nosso olhar para a memória discursiva, uma vez que esta concepção de memória desarticula a memória como rememorar, lembrar de acontecimentos que, supostamente podem ter acontecido. Esta condição de memória desloca para a constituição de sujeitos e de discursos: “uma forma de o sujeito se dizer e dizer o mundo” (CORACINI, 2011, p.32).

A memória discursiva está relacionada à existência histórica do enunciado no bojo das práticas discursivas, uma vez que o sujeito reatualiza os dizeres historicamente construídos em seus discursos. Assim, memória pode ser acolhida por legado ou por conhecimentos vivenciados, o sentido é construído na historicidade que marca a relação do homem com a linguagem (CORACINI, 2011).

Nessa perspectiva, memória discursiva remete-nos ao interdiscurso. No dizer de Pêcheux (1988), o interdiscurso determina o dizível, enviando o sujeito a uma filiação de outros dizeres a partir de um já-dito (FOUCAULT, 2002). O interdiscurso aparece na superfície linguística, mas deixa marcas no intradiscurso (no fio do dizer). Esta manifestação é em decorrência, segundo Authier-Revuz (1998), da heterogeneidade representada, que é a manifestação da heterogeneidade constitutiva do discurso. Toda essa trama remete a outros discursos. “Estes se entrelaçam para constituir a trama de uma textualidade que se apresenta como UM” (CORACINI, 2011, p.33).

No processo do discurso, examinamos os interdiscursos como marca identitária, uma vez que a memória discursiva é constituída pela linguagem, e na materialidade linguística e, os fragmentos diversos dos discursos, que constituem o interdiscurso, são elementos constitutivos da memória discursiva. A memória, portanto, o interdiscurso “são as inúmeras vozes provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede de fios que se mesclam” (CORACINI, 2007, p.9). Assim, o interdiscurso traz as marcas das crenças, das ideologias, da cultura que o sujeito manifesta nas situações do cotidiano, desvelando assim a memória que o constitui.

573

Retomando a memória discursiva, Pêcheux (1988) e também outros estudiosos do discurso assinalaram memória a esquecimento no sentido de remetê-la a acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito. Dizendo de outro modo, a noção de memória, na abordagem discursiva, é constituída por esquecimentos, ao não evidenciar todos os sentidos. Nessa linha de pensamento de Pêcheux (1999), assinalamos que as recordações são constituídas de representações inconscientes, “são sempre efeitos de ressignificações feitas *a posterior* no tempo” (CORACINI, 2011, p.35).

Assim, memória que se faz de história é ficção porque é reinventada, ao darmos vida determinados acontecimentos esquecidos, transformamos e recriamos muitos outros.

## SENTIMENTO DE VITIMIZAÇÃO DO IDOSO: AUSÊNCIA DE LETRAMENTO

Na análise que ora apresentamos, focamos a memória que se constrói no tempo da narrativa, ou melhor, para o tempo presente, marcado pelo ato de recontar fatos ocorridos no passado, pelo enunciador idoso. Esse idoso, parte do recorte n. 1 (R1), diz suas reminiscências e se defronta com as inflexões diante de um passado tão presente em seu modo de se ver e de se dizer no mundo.

**(R1)** Fui criada na roça, depois, meu marido é retireiro, só nas fazenda, ai depois que nois aposento, fico mais cansado, ai procuro a cidade né. E quando eu vivia lá na fazenda, o estudo fazia falta. Eu não sabia mexe num celular. Hoje eu já sei mexer num celular. Num sabia nada né, era, qui nem eu falo pra você, nois era cego, não entendia nada, só entendia aquilo que a gente tava vendo ali. RRRSSS. Era a vida da gente na fazenda assim. Só qui eu era feliz na fazenda também, o estudo fazia falta, mais eu era feliz.

O idoso inicia sua narrativa utilizando-se do verbo *ir* no pretérito perfeito do indicativo: “fui criada na roça”, de modo que produz um efeito de sentido coerente ao tempo de uma narrativa sugestiva às reminiscências de um passado que, de certo modo, induz o ouvinte a criar uma expectativa romântica, preparando-o para ouvir uma série de descrições e acontecimentos e, subitamente, não realiza, produz uma ruptura no cenário que, rapidamente, se desfaz por meio de uma “quebra” da suposta coerência iniciada por meio do advérbio temporal “depois”. Logo em seguida, enuncia no tempo, algo que aconteceu em um passado distante: “depois, meu marido é retireiro, só nas fazenda, ai depois que nois aposento, fico mais cansado, ai procuro a cidade né”. Nota-se que, na sequência de seu dizer, o idoso passou a fazer uso de todos os verbos no tempo presente, mas conjugado na terceira pessoa do singular, criando um efeito de sentido de distanciamento da situação vivida naquele tempo.

Por meio desse enunciado em tela, interpretamos que “as pessoas estão sempre fazendo referência ao passado e projetando imagens, numa relação imbricada de si mesmas, ou aquilo que elas próprias aspiram ser na realidade social” (KHOURY, 2000, p.131). O fato de enunciar: “meu marido é retireiro”, sugere que, apesar de uma suposta consciência do tempo vivido no passado,

ele enuncia a profissão do marido como algo permanente, que o tempo não se desfez, cria ilusoriamente, a imagem de eternizar-se no tempo, ou seja, inconscientemente, manifesta o desejo da perenidade, da edificação de um tempo em que foram jovens.

Na sequência de seu dizer, o idoso retoma ao estilo de enunciar, como no início de seu discurso, ao retomar o tempo passado da narrativa: “e quando eu vivia lá na fazenda, o estudo fazia falta”. Para dizer o passado, é preciso recorrer às referências que marcam o tempo presente, como enuncia por meio de um objeto que configura a pós-modernidade, o “celular”: “Eu não sabia mexer num celular. Hoje eu já sei mexer num celular”, como menciona Ferreira (2000, p.110), “os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente”. A necessidade atual do aprender a lidar com as novas tecnologias, marca da pós-modernidade, neste caso, o “celular”, faz com que o idoso faça referência ao passado, marcando-o por meio desse “evento”, desse “acontecimento” atual. Assim, o tempo da memória transita num constante lapso temporal, passado e presente estão imbricados, constituindo a todo instante a memória que marca a constituição desse idoso pela “falta”, pela necessidade do aprender, de letrar-se para utilizar, socialmente, esse conhecimento e incluir-se na sociedade marcada pela virtualidade: “Hoje eu já sei mexer num celular”.

Assim, interpretamos que o interdiscurso irrompe no dizer desse idoso sob forma de uma memória discursiva ativada onde estão instalados os “já ditos”. A memória, nesse discurso brota da atualidade. Os dizeres do idoso pertencem a um domínio de memória que o associa a discursos, tanto o discurso do senso comum, quando faz referência à falta de estudo quando vivia na fazenda, como também ao discurso da pós-modernidade, quando exalta a habilidade adquirida ao manusear o celular. Desse modo, esse enunciado, como um lugar da memória discursiva reflete as representações que esse idoso constrói de si pelo olhar do outro, ou seja, de iletrado/letrado, construída no curso do tempo da memória. É a ideologia dominante infiltrada nesse dizer, a do capitalismo, a do consumo, a do instruir-se para consumir. Entendemos que o dizer desse idoso remete à formação discursiva do capitalismo, marcando assim o lugar social de

onde esse idoso enuncia, de aluno EJA incompleto que almeja o aprender, o letrar-se.

Notamos também um constante fluxo temporal, ao narrar sua história de vida quando menciona como se via no tempo passado sem aquisição do saber, do letramento, em sua vida: “num sabia nada né, era qui nem eu falo pra você, nois era cego, não entendia nada, só entendia aquilo que a gente tava vendo ali”. Nesse seu dizer, notamos que o idoso supervaloriza o conhecimento institucionalizado, e desconsidera o saber informal que o constituía naquela época passada, ou seja, a cultura local, as tradições, enfim, sua identidade. Tudo isso representa, para ele, no momento atual a imagem de um “nada”, de um “vazio”, sente-se incompleto por estar inserido no “local”. Com isso, intuimos a influência midiática, da globalização, da cultura de massa, da uniformização do conhecimento e dos valores, no sentido de que “é preciso matar o pai que simboliza a lei, a regra, a moral, a tradição, para ultrapassá-lo, se possível, para que, internalizado, ele sobreviva para sempre” (CORACINI, 2007, p.59). Assim, esse processo de negação dos valores que o constitui e o faz “corpo no corpo”, que permite suas identificações, de modo inconsciente e imperceptível, “mas real no real”.

576

Ao narrar, a “memória se desorganiza no momento da narrativa e constitui-se de fragmentos (imagens e discursos) selecionados pelo eu narrador, que, ao dizer, é também dito” (ANDRADE, 2011, p.76). Assim, desvela-se a imagem que almeja construir para si por meio de sua inserção social, por meio do conhecimento formal, institucionalizado, que se propõe a aprender ao estar inserido no sistema de ensino EJA.

O “mundo” que o idoso valoriza é o mundo constituído por discursos midiáticos ideológicos, que produzem efeitos de sentidos ilusórios, induzindo-o a crer que será incluído no “universo letrado” por meio do domínio da linguagem escrita, bem articulada.

Ao dizer-se no mundo, do modo como enuncia: “nois era cego, não entendia nada, só entendia aquilo que a gente tava vendo ali”, estabelece uma determinada ordem somente por meio daqueles a quem “foi conferido poder e autoridade para tal, ou seja, por aqueles que estão inseridos na ordem do discurso e a representam” (ANDRADE, 2011, p.77). Assim, o poder é atribuído

para quem possui o domínio de um nível elevado de letramento, nesse caso, constrói para si, ao retomar na memória o tempo vivido, uma imagem negativa de si e ao enunciar “só entendia aquilo que a gente tava vendo ali”. Nesse caso, o “ali” remete àquilo que nega, e, supostamente atribui valor a um mundo imaginário, construído com base no universo do letramento.

No decorrer da narrativa, o idoso compreende que apesar da incompletude construída, por meio da ausência do estudo, no tempo já vivido, reconhece que foi feliz naquela época, como descreve sua vida no passado: “era a vida da gente na fazenda assim. Só qui eu era feliz na fazenda também, o estudo fazia falta, mais eu era feliz”. Pelo processo de lembrar, examinamos a existência de um sujeito “bloqueado por seus interditos” (ANDRADE, 2011, p.82), que não permite continuar desvelando um passado perturbado pela ausência do estudo, marcado pelo inconsciente, pelos processos de esquecimentos. Desse modo, entendemos que o idoso, recria as imagens do passado e constrói uma imagem positiva de si, como uma resposta do inconsciente que camufla a realidade e, em forma de compensação, admite que mesmo sem o estudo, era feliz.

577

No processo de lembrar, o idoso retoma na “memória” fragmentos de uma “memória esquecida”, organiza-a mediante certa lógica, porque não dizer, de modo disperso, criando uma história sobre si e sobre os outros. Assim, ao narrar sobre si, no R2 vem à memória elementos em fragmentos, abrindo um leque em suas reminiscências, como enuncia:

**(R2)** Antes disso, eu quase não tinha ido para escola... ainda vim... uns quinze dia só... porque meu pai não deixa nois i quase i pra escola, quando nois chegava da escola, nois morava ali perto da Santa Clara, ali perto daquela região, ali sabe..., ai, quando nois chegava da escola, a professora dava tarefa pra nois, ai meu pai gritava lá do meio da roça; cêis não vai vim, quer dizê que agente não tinha oportunidade de nada, de fazer uma tarefa, nada, porque naquele tempo, não, us pai num orientava os fio, NE, pra estudá, só, trabaiá, não tinha igual agora NE,...então...

O enunciador, ao relatar fragmentos de sua história de vida, inicia seu dizer fazendo referência a um “acontecimento” no tempo presente; porém, o faz por meio de um lapso da memória, por meio da expressão: “antes disso”. Ao enunciar esse “acontecimento”, produz um efeito de sentido que remete a algo que está ocorrendo no momento presente, o letramento, processo pelo qual se

sente incluído. Intuímos isso, pelas condições de produção em que esse dizer foi produzido, no qual esse idoso é aluno da EJA e, de certo modo, se vê, atualmente, em uma situação adversa à daquela que propõe a narrar, quando outrora não frequentava a escola.

Desse modo, verificamos que todo o processo de rememoração do qual surge o seu dizer, remete à idéia de “arquivo”. Isso se explica pela possibilidade de múltiplas leituras que consiste seu dizer, pelo modo de como organiza a memória, ou seja, por meio do uso desordenado dos verbos, que representam as ações vivenciadas no passado, mas enunciadas como “acontecimentos” do presente: “antes disso, eu quase não tinha ido para escola... ainda vim... uns quinze dia só.. porque meu pai não deixa nois i quase i pra escola”. Nota-se que esse enunciado remete a um “arquivo vivo” (FOUCAULT, 1997), porque o enunciador se faz presente no “acontecimento” ocorrido no passado. Entendemos isso, por meio das ações de vir para a escola, proferidas como ações realizadas no momento atual e não como reminiscência de um passado.

Esse idoso, de modo inconsciente, supõe que a ação de vir para escola não se desfez com o tempo, permanece viva em sua memória, no desejo de completar-se por meio da ilusória permanência na escola, “não tinha ido para escola... ainda vim... uns quinze dia só..”.

578

Ao prosseguir sua narrativa, o idoso recorre a elementos que, aleatoriamente, vão surgindo no ato de rememorar, dá forma às suas experiências vividas, em um constante esforço de elaboração do passado. Assim, intuimos as possíveis versões da realidade vivida por esse idoso no tempo passado. Nesse processo de rememoração, o idoso traz à tona sua interpretação do vivido, surge, então, repentinamente, no ato de narrar, o lugar onde morava, produzindo, assim, um efeito de sentido de desordem e constitui uma memória “fragmentada por discursos e imagens” (ANDRADE, 2011, p.76), como enuncia: “porque meu pai não deixa nois i quase i pra escola, quando nois chegava da escola, nois morava ali perto da Santa Clara, ali perto daquela região, ali sabe..., ai”. Com isso, entendemos a constituição do “arquivo vivo”, o que remete a Foucault (1997), no qual possibilita a entrada de diferentes conhecimentos, rompendo, assim, a ideia de um arquivo linear, lógico, que nos direciona para um arquivo de “formações inconscientes, em cadeia de

significantes que vão produzindo sentidos diferentes de acordo com as regras internas” (ANDRADE, 2011, p.77).

Assim, leva-se em conta a maneira múltipla das referências entre os significantes e as possibilidades de combinações “acidentais”, tudo isso remete à ordem do inconsciente desse idoso, ao enunciar. É possível perceber diferentes “entradas”, inesperadas ao arquivo da memória, como acontece quando o idoso enuncia, de forma inesperada, o lugar onde morava em sua infância “Santa Clara”, ao explicar que seu pai não permitia a sua ida à escola.

No ato de rememorar, notamos a presença do outro, elemento importante para buscar suas reminiscências, como observamos no dizer que complementa o ato de enunciar a localização do lugar onde morava na infância, estabelecendo assim um diálogo com o ouvinte “nois morava ali perto da Santa Clara, ali perto daquela região, ali sabe..., ai”. Nota-se que, na tentativa de descrever o lugar onde morava, este idoso traz a localização para a proximidade do ouvinte; “ai”, com isso, temos mais um lapso da memória marcada pelo esquecimento, pelo inconsciente.

579

No decorrer de sua narrativa, ocorrem “novas entradas” e desse modo, a memória desse idoso se constitui de forma distinta, relacionada com outros significantes, como podemos observar na sequência do enunciado: “quando nós chegava da escola, professora dava tarefa pra nois, ai meu pai gritava lá do meio da roça; cêis não vai vim”. Notamos uma inversão daquilo que se convencionou a ser uma “regularidade”, ou seja, a coerência no discurso, quando esse idoso enuncia que, quando criança chegava em casa e a professora “dava” tarefa. Intuímos que isso remete à produção de novos significados, marcando o desejo desse sujeito de constituir-se pela memória, pela impossibilidade, pelo “desejo, pelo gozo” (ANDRADE, 2011, p.79), em outras palavras, preservar o tempo, ilusoriamente, eternizá-lo para desfrutar do sabor do saber, do lettrar-se, realizar as tarefas determinadas pela professora, instruir-se na perenidade do tempo. Contrário a isso, ou, o motivo pela inversão, pela irregularidade do discurso, surge a voz do pai, “destruição” da “pulsão de vida”, ou seja, a representação do conhecimento institucionalizado que surge em virtude do “funcionamento da natureza do inconsciente” (ANDRADE, 2011, p.79), quando enuncia “ai meu pai gritava lá do meio da roça; cêis não vai vim”. Desse modo, por meio destas

“escolhas” do dizer para representar o “desejo e o gozo”, sugere múltiplas interpretações, e são estas possibilidades de existência que se constitui pela memória.

No decorrer da narrativa, o idoso constrói para si, por meio do ato de rememorar, uma representação de incompleto, com fundamento no desejo de letrar-se, em consonância com a efemeridade do tempo, mas, ao criar isso, demonstra a perenidade de um desejo que não se realizou - o letramento, o aprender - que deveria ter ocorrido no tempo de outrora, como enuncia: “quer dizê que a gente não tinha oportunidade de nada, de fazer uma tarefa”.

Assim, podemos afirmar que o dizer deste idoso advém de uma massificação da idéia do vencer na vida por meio do estudo, do “sem o estudo” o sujeito não terá oportunidade para progredir na vida. Esse idoso é atravessado por diversas formações discursivas, mas a que predomina é a do discurso pedagógico quando ressalta a importância do estudo como uma estratégia para atingir o sucesso. Notamos com isso, os processos identificatórios que o constitui no sujeito iletrado que busca pela completude por meio do letramento.

580

Nesta perspectiva, notamos que esse idoso manifesta o desejo de sustentar na memória os “acontecimentos” que almeja preservar do passado, mas isso irrompe do inconsciente, pois remete àquilo que anseia rememorar no presente com desejo de “eternização” de “permanência”. Isso remete ao “arquivo” de Foucault (1997), que se constrói como um desejo de preservação da memória passada por adotar as normas de arquivamento, para que se tente sobre ela, ilusoriamente, ter controle. Assim, entendemos que o dizer desse idoso esteve arquivado em sua memória e, como um lapso, irrompe e vem à tona em forma de justificativa para as suas omissões no presente, ou seja, seu afastamento do ambiente escolar por todos esses anos e, ao mesmo tempo, cria uma perspectiva de se letrar comungada como futuro. Nas palavras de Foucault:

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares, mas arquivo é, também, o que faz com que todas coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam tampouco em uma linearidade sem rupturas e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem figuras distintas se componham uma com as outras segundo relações múltiplas, ou se esfumem segundo regularidades específicas [...]. (FOUCAULT, 1997, p.147).

No prosseguir de sua narrativa como num desafogar da memória, um alívio no presente, ao rememorar com o outro e constituir uma memória com os “Outros” que o constitui o seu passado, suas limitações, seus desejos e incompletudes, enfim, o saber, marcado pela impossibilidade de “ser” aquilo que espera de si; letrar-se, como enuncia no presente o passado que está, também, imbricado com o futuro, “agente não tinha oportunidade de nada”, ou seja, supostamente, sugere a incerteza desta situação restrita de oportunidades para sua vida, ser de fato, um “acontecimento do passado”.

Esse “futuro”, ou seja, o dizer que esse idoso vem proferindo, demonstra o modo de como ele se vê no presente por meio de seu olhar para o passado. Em outras palavras, um discurso impregnado pelo enraizamento de uma memória coletiva atravessada pela memória discursiva faz com que ele enuncie mais uma vez “naquele tempo, não, os pai num orientava os fio, né, pra estudá, só, trabaiá, não tinha igual agora né,... então...”. Notamos, nesse enunciado, uma voz que enuncia os valores, aparentemente intocáveis, como as crenças, os costumes que advém da longa tradição, de onde reina a memória coletiva. Neste caso, isso é reflexo da autoridade paterna desse idoso, lugar de onde a tradição familiar agencia uma força invisível de permanência.

581

Assim, esse idoso busca em suas reminiscências o zelo para o não esquecimento dessa tradição maléfica que causou o seu afastamento do ambiente escolar na idade tenra de sua vida. Com isso, mais vez, a justificativa para suas limitações, incompletudes, para o seu “iletramento, sua exclusão” que hoje, em parte, o constitui.

O que outrora significou para este sujeito a estabilidade da memória institucional, ou memória coletiva, oferece a “ilusão de um porto seguro que nos protege das tempestades edos ciclones” (CORACINI, 2011, p.28), hoje desestabiliza o “barco de nossas vidas”. Em outras palavras, os fios destes discursos são hoje reatualizados pela memória discursiva, desse idoso e, constitui outro modo de entender a vida e todo o legado histórico por ele assimilado, ao longo de sua existência.

Nesse enunciado, observamos marcas que silenciam seu dizer, quando esse idoso narra sua história de vida, não prossegue a narrativa, interrompe-a por meio de uma pausa: “naquele tempo, não...”cala-se, como algo que não

pudesse ser dito, ou melhor, precisa ser “esquecido”. Esse “esquecimento”, marcado pelo “não”, funciona como um gesto de interpretação do passado e produz um novo efeito de sentido para esse discurso enraizado na tradição, como prossegue em seu dizer: “os pai num orientava os fio, né, pra estudá, só, trabaia”.

Nesse ponto, entendemos que uma memória faltosa necessita de “esquecimentos” para deixar vir à tona a “percepção”, por meio da “pluralidade de registros que se entrelaçam, formando a rede do inconsciente”. Esse idoso profere seu dizer, tomado pela “porosidade da língua, que abre à pluralidade de sentidos” (CORACINI, 2011, p.37), quando enuncia “não tinha igual agora né,...então..”. Desse modo, esse idoso busca nas raízes do passado um sentido a dar esperança à sua vida no futuro, por meio de sua inclusão/exclusão, no processo de letramento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

582

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o discurso de idosos, inseridos no processo de Letramento do sistema EJA, ao relatar suas memórias. Assim, interpretamos as representações que circulam no imaginário, estabelecendo, possíveis relações com o processo de constituição identitária. Nossa análise foi pautada pelos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa e pelo método arqueológico de Foucault, (1997) o qual nos possibilitou a reflexão sobre as ideologias que permeiam o discurso de idosos, como se dão os processos identificatórios, sobre as representações que esses idosos fazem do letramento e de si, ao estar inseridos no processo de letramento da Educação de Jovens e Adultos.

No prosseguir de nossa análise, focada nas representações de letramento construídas por meio da recriação da memória, intuímos um idoso que se constitui ao enunciar um tempo passado com marcas do presente. Esse processo acontece por meio de suas reminiscências, que trazem à tona um desejo que não se desfaz, com o passar do tempo e permanece vivo: o estudo. Dessa maneira, por lapso temporal, entre passado, presente e futuro imbricados, manifesta-se um novo desejo, o letramento, agora, como um meio para inserção

social na sociedade pós-moderna. Ele busca na memória marcada pelo esquecimento, as razões que justificam suas limitações provenientes de uma época passada, sofrida. Estes discursos, marcados pelo inconsciente, delinearam o processo de formação identitária do idoso, marcado pela falta de oportunidade de escolarizar-se na idade adequada. Desse modo, ao valorizar excessivamente o saber institucionalizado, nega-se; uma recusa de si, ao reconhecer-se por meio do conhecimento informal, local, que marcam os traços de sua existência.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Eliane Righi de. Um arquivo vivo em construção. In: CORACINI, Maria José; CHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- \_\_\_\_\_. Transdisciplinaridade e análise de discurso: migrantes em situação de rua. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v.11, n.1, p.91-112, 2010.
- \_\_\_\_\_. Entre a memória e o esquecimento: fragmento de uma história de vida. In: CORACINI, Maria José. GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011, p. 23-74.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio**: da língua portuguesa. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004.
- FERREIRA, Marieta Moares. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v.94, n.3, 2000, p. 111-114.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12.ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização de Liv Sivik. Tradução de Adelaine La Guardiã Resende [et. al]. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2006.
- KHOURY, Yara Aun. Muitas histórias, outras memórias: cultura e o sujeito na história. In: FENELON, Déia. **Muitas memórias muitas histórias**. São Paulo: Olho D`Água, 2000.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Ed.Unicamp, 1988.
- \_\_\_\_\_. Papel da Memória. In: Achard, Pierre. et. al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-57.

## MEMÓRIA FAMILIAR: REPRESENTAÇÃO ÍNTIMA E SOCIAL DA CASA NO CONTO E NA LÍRICA DE MARIA LÚCIA DAL FARRA

Ingrid Suanne Ribeiro Costa<sup>1</sup>

Narrativa e Memória

### RESUMO

Em seus estudos sobre a fenomenologia da criação poética, Bachelard (2008) afirma que a casa é uma das imagens que revela com mais clareza a intimidade e as lembranças do homem. Por sua vez, Luis Alberto Brandão (2013) mostra como a intimidade da casa pode se relacionar com questões de ordem social e estrutural. Percebe-se, portanto, que a casa é uma imagem cara para a Literatura de diversas nações. Na lírica de Maria Lúcia Dal Farra, por meio da memória, tanto a vida íntima quanto as cenas coletivas e familiares são retratadas através de cômodos e objetos espalhados pela casa. Já no livro **Inquilina do intervalo** (2005), verifica-se em alguns contos a relação amorosa e saudosista com a Nona (vó em italiano), representada de modo memorialista. Dessa maneira, o objetivo deste trabalho é analisar a imagem da casa através de uma perspectiva social salientada pela memória. Para tanto, analisamos o poema *Manhã* do **Livro de auras** (1994) averiguando a relação da poetisa com a sua Nona no espaço da casa, especialmente na cozinha, comparando com o conto *A árvore* o qual também narra de modo autobiográfico a relação afetiva com a avó. Observa-se que o sujeito lírico e o contista relembram as cenas da infância ocorridas com a Nona através, principalmente, da imagem da casa e dos objetos presentes no ambiente domiciliar, como o fogão de lenha. Logo, esses elementos são responsáveis por despertar e aquecer a memória familiar. Conclui-se, portanto, que as dimensões íntima e social do espaço têm um caráter extremamente humanizador, sempre revelando uma densa e aguda experiência de vida.

**Palavras-chave:** Espaço ficcional. Casa. Memória.

584

### INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva analisar como a memória familiar é representada na lírica e no conto de Maria Lúcia Dal Farra pelo viés da Teoria do Espaço na ficção, pautada a partir das teorias de Gaston Bachelard sobre a poética do espaço que primeiramente desenvolveu estudos sobre o espaço na Literatura.

Vale ressaltar, contudo, que se trata de um campo de pesquisa que apenas nas últimas décadas adquiriu maior visibilidade dentro do panorama de estudos literários, abrindo, conseqüentemente, o corpus de estudo para novas

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras-Português na Universidade Federal do Piauí. Teresina - PI. E-mail: ingrid-suanne12@hotmail.com.

análises da Literatura. O exame da categoria espacial na ficção é bastante significativo, uma vez que proporciona o reconhecimento mais verticalizado tanto dos personagens quanto do eu-lírico, bem como as relações que estabelecem com a sociedade.

O espaço literário é, portanto, o objeto do nosso trabalho e será tratado através de uma perspectiva interdisciplinar, considerando as pesquisas oriundas de outras áreas do conhecimento, como a Filosofia (com a literatura de âmbito espacial) com a estruturação de rever a visão fenomenológica, a Geografia com a abordagem do processo de humanização do espaço e a Arquitetura.

O espaço habitado é definido de diferentes maneiras, pelos estudiosos que desenvolvem pesquisas sobre esse tema. Para o geógrafo Milton Santos (2014), o espaço é um aglomerado de objetos e de relações que se realizam entorno deles. Para o filósofo Merleau-Ponty (2006), é definido a partir da percepção do sujeito e das coisas posicionadas no campo da visão. Já para Bachelard (2008), o espaço mantém as relações valorais com o ser humano.

De acordo com Borges Filho (2007), o espaço na Literatura adquiriu maior destaque em função da desvalorização do tempo na narrativa contemporânea, o que contribuiu para a identificação das investigações psicológicas dos personagens. Provocando, assim, nos pesquisadores uma atenção maior com os espaços demonstrados na ficção.

585

O espaço na Literatura pode ser analisado a partir de diversas perspectivas. Através da representação do espaço, quando essa categoria é dada como existente no universo extratextual e passa a ser encarregado como cenário que permite o trânsito dos sujeitos ficcionais a recursos de contextualização da ação, além de caracterizar os aspectos sociais, históricos, econômicos, culturais e ideológicos. Também, são analisadas as projeções do sujeito sobre o espaço por meio das sensações, expectativas, vontades e afetos.

Dessa forma, escolhemos utilizar os estudos sobre o espaço na ficção por meio da perspectiva da representação do espaço, uma vez que o poema e o conto escolhidos para análise possuem uma significativa representação do espaço, caracterizando o eu-lírico e os personagens de modo humanizador e memorialista.

## DA CASA À MEMÓRIA

Para Bachelard (2008), o estudo fenomenológico privilegia especialmente o ambiente da casa, pois revela a intimidade do espaço interior, considerando-a como uma unidade e complexidade que integra todos os valores particulares do ser humano em um valor fundamental. Ou seja, a nossa morada favorece o uso da fenomenologia, uma vez que retrata a relação do espaço com o ser.

A casa também contribui para a lembrança e a imaginação, já que quando mudamos de casa sempre nos lembramos de como era na antiga moradia e imaginamos como a recente pode ser melhorada. Bachelard (2008) também afirma que é pelo poema que se chega ao fundo poético do espaço da casa.

Aqui o espaço é tudo, pois o tempo já não anima a memória [...] É pelo o espaço e no espaço que encontramos os belos fósseis de duração concretizados por longas permanências. O inconsciente permanece nos locais. As lembranças são imóveis, tanto mais sólidas quanto mais bem especializadas. (BACHELARD, 2008, p.28-29).

586

Com isso, afirma que a casa é responsável por integrar os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem. Visto que sem ela o ser humano seria disperso e é por meio dela que muitas das nossas lembranças estão guardadas. Já que rememorar somente através do tempo é mais difícil, além de requerer mais da cognição, diferentemente de quando possuímos um objeto ou principalmente quando estamos no espaço em que bons ou maus momentos ocorreram conseqüentemente à ação de lembrar passa a ser instantânea.

A casa natal também foi discutida por Bachelard (2008). Para ele, esse ambiente eterniza em nós a hierarquia das múltiplas funções de habitar, afinal ela fora o primeiro espaço que de fato habitamos. É na velha morada que nos sentimos realmente seguros diferentemente das ruas onde habitamos de modo passageiro. Ao retornamos novamente a essa casa natal, habitamo-las pela lembrança e passamos a reviver nossos sonhos de infância e, quando ela não mais existir, restar-nos-á somente os valores do sonho que tentam mantê-la viva. Esses sonhos nos arrebatam de modo intenso que surpreendem até mesmo os nossos devaneios, favorecendo o reviver do passado.

A casa também para Bachelard (2008) é um espaço de conforto e intimidade, que concebe e protege a personalidade. Assim, até os móveis da residência, como o armário e suas prateleiras, a escrivaninha e suas gavetas, o cofre e seu fundo demonstram fielmente a psicologia secreta do indivíduo que habita este espaço. Por exemplo, a dimensão interior do armário é um espaço íntimo o qual não se abre para qualquer um.

Além disso, Tuan (2013) esclarece que a casa é mais do que um abrigo por ser também um lugar de ritos, comunicando mais ideias do que o próprio rito. Assim, o espaço da casa designa a hierarquia social e deposita lembranças.

A casa é um edifício relativamente simples. No entanto, por muitas razões, é um lugar. Proporciona abrigo; a sua hierarquia de espaços corresponde às necessidades sociais; é uma área onde uns se preocupam com os outros, um reservatório de lembranças e sonhos. (TUAN, 2013, p.202-203).

Tuan (2013) também comenta sobre os lugares íntimos os quais possibilitam o contato entre as pessoas de acordo com as ocasiões, ficam armazenados no mais profundo da memória e quando lembrados geram intensa satisfação, mas não são arquivados instantaneamente no álbum de família. Visto que não solidificam um momento como uma fotografia, porque são passivos a novas interpretações.

Por conseguinte, Tuan (2013) classifica a casa como um lugar íntimo, visto que permite imagens atraentes do passado que são evocadas não tanto pela estrutura do lar, mas pelos elementos e mobiliário que podem ser tocados e até mesmo cheirados. Pois, os sentidos sensoriais proporcionam a apreciação mais detalhada do caráter espacial.

Tuan (2013) também afirma que a relação entre os cômodos da casa pode designar diferenças no espaço interior do ser, visto que os espaços da casa mostram mais do que o modo como foi arrumada a mobília; na verdade, eles demonstram o modo como nos comportamos no espaço residido. Considerando, a casa como um pátio interior em que os quartos se abrem para mostrarem a privacidade do espaço interior, onde o dentro e o fora são bastantes definidos e os indivíduos tem a certeza de onde estão. Dessa forma, é bastante perceptível o quanto o espaço residido expõe quem de fato somos.

Todavia, Tuan (2013) comenta que os significados das coisas e dos objetos presentes na casa dependem dos sentimentos que os indivíduos possuem. Possibilitando a caracterização humanística dos objetos, principalmente os da casa que demonstram a personalidade do indivíduo, além da identidade cultural. Pois, os objetos que são admirados por uma pessoa não são notados por outras, porque a cultura também afeta a percepção.

Para Tuan (2013), é a partir da adolescência que se observa o espaço por meio dos objetos. À medida que as crianças crescem elas vão se apegando as coisas e quando chega à fase adulta um único objeto pode possuir um profundo significado e possibilitar lembranças de modo realista.

Já Brandão (2013) comenta que há um sujeito de memória que possui a finalidade de solidificar a construção textual por meio da materialização de determinados lugares, e quando o local habitado é destruído, o sujeito e o lugar tornam-se inexistentes. E essa inexistência configura a morte para Edgar Morim (2007) que representa a perda da individualidade do ser.

588

Assim, o horror da morte é a emoção, o sentimento ou a consciência da perda da individualidade. Emoção-choque, de dor, terror ou horror. Sentimento que é o de ruptura, de um mal, de um desastre, isto é, sentimento ou a consciência da perda de sua individualidade. (MORIM, 2007, p.33).

No entanto, os objetos que estão situados no espaço funcionam como cristalizadores do passado conservando, assim, a existência do indivíduo.

Merleau-Ponty (2006) afirma, então, que a lembrança do passado não é adquirida na percepção presente por um mecanismo de associação, porém estendida pela consciência do presente. Essencialmente, a memória contribui para a recordação, especialmente quando percebe alguma situação ou objeto, pois ela oferece um quadro organizado facilitando reconhecer experiências anteriores. Por conseguinte, aquilo que é visto, principalmente o espaço, proporciona de modo mais fácil a lembrança de momentos passados. Tanto que:

A percepção assim empobrecida torna-se uma pura operação de conhecimento, um registro progressivo das qualidades e de seu desenrolar mais costumeiro, e o sujeito que percebe está diante do mundo como o cientista diante de suas experiências. Ao contrário, se admitimos que todas essas projeções, todas essas associações, todas essas transferências estão fundadas em algum caráter intrínseco do objeto, o mundo humano deixa de ser uma metáfora para voltar a ser

aquilo que com efeito ele é, o meio e como que a pátria de nossos pensamentos. O sujeito que percebe deixa de ser um sujeito pensante acósmico, e a ação, o sentimento e a vontade devem ser explorados como maneiras originais de pôr um objeto. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.50).

Para Merleau-Ponty (2006), toda sensação é espacial, já que o meio de experiência deriva de um espaço. Por isso, “a memória como uma posse direta do passado, sem conteúdos interpostos, só se pode compreender a percepção da distância como um ser longínquo que o alcança ali onde ele aparece” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.358). Portanto, a rememoração depende da percepção do espaço através dos sentidos sensoriais. Já que os sentidos constroem os objetos limpos de todo equívoco, puros, absolutos de acordo com as qualidades determinantes dos objetos, por isso a percepção está estritamente ligada ao sistema sensorial.

O personagem e o eu-lírico se relacionam com o espaço de modos diversos, pois se comportam de acordo com o sentimento nutrido perante o ambiente habitado, segundo Borges Filho (2007). É de suma importância frisar que a relação mantida com o espaço dependerá da cultura a qual o sujeito pertence, pois através da cultura o homem modifica e constrói o espaço a sua imagem e semelhança.

Brandão e Oliveira (2001) também expõem que para a Literatura, “não se trata de negar a existência do espaço físico, mas de chamar atenção para o fato de que é impossível dissociar, do espaço físico, o modo como ele é percebido” (BRANDÃO; OLIVEIRA, 2001, p.69). Sendo assim, ao adentrarmos em nossa casa natal, conseqüentemente podemos relembrar momentos passados, sobretudo, porque o espaço é perceptível, principalmente, por meio do sistema sensorial.

## **DA COZINHA À TRADIÇÃO FAMILIAR**

“A casa, o quarto, o sótão onde ficamos sozinhos dão os quadros de um devaneio interminável, de um devaneio que só a poesia, em uma obra, poderia concluir, realizar” (BACHELARD, 2008, p.53). Os cômodos, principalmente naqueles em que ficamos sós, além da própria casa, contribuem para vir à tona as lembranças e sonhos de tempos passados.

E a atividade doméstica, de acordo com Bachelard (2008), guarda de modo ativo a casa, pois une o passado mais recente e o futuro mantendo seguro o indivíduo. E o quarto em grau superior é o que conserva a intimidade do ser, porque esse cômodo é o espaço mais íntimo da residência, colaborando até mesmo na descoberta de quem somos verdadeiramente.

Para um dos principais historiadores da arquitetura brasileira, Lemos (1972), existia há décadas na morada brasileira, principalmente na paulista, o “estar” do homem e o “estar” da mulher representando a hierarquia social. Em que o homem ficava na sala conversando com os seus amigos a respeito da colheita ou das guerras e a mulher na cozinha.

Nas atividades femininas é que encontramos bem definida a superposição de funções atinentes ao lazer com as de serviço doméstico. (...) E através da atuação feminina que percebemos a perfeita superposição estar-serviço. Havia a segregação moura de mulheres e elas, nunca aparecendo a ninguém e sempre espreitando pelas frestas das portas e pelas treliças das rótulas, organizavam na intimidade das dependências internas da morada a subsistência da família, conservando hábitos, transmitindo ensinamentos; mantendo tradições, usos e costumes, e perpetuando o artesanato delicado dos bordados, das rendas, dos tecidos, dos trançados, dos doces, bolos, biscoitos, dos remédios, mezinhas, xaropes e emplastos. (LEMOS, 1972, p.59-60).

590

Tanto no conto *A árvore* como no poema *Manhã* é perceptível que a cozinha é o espaço representado, onde ocorre a relação entre uma menina e sua avó. No conto, uma menina subitamente pela manhã sai da sua casa e apenas atravessa o quintal para adentrar na cozinha da sua Nona e observar o tratar da madeira para acender o fogo que cozinha qualquer ingrediente. Como no trecho que segue:

O caminho da minha casa para a Nona não me levava à rua: era feito pelo interior. De manhã muito cedo, bastava atravessar o meu quintal e passar pelo dela, e lá estava eu, introduzida na cozinha, a tempo de assistir à cerimônia matinal dos primeiros estalidos da lenha no fogão. (DAL FARRA, 2005, p.21).

Nesse trecho, observamos que para chegar à casa da Nona o caminho era feito pelo interior dos sentimentos que introduzia de modo súbito a cozinha, local em que o fogo era aceso para reparar e levar luz sobre o fogão de lenha.

Primeiro jeitoso, insinuante, caricioso, o acolhimento das mãos da minha Nona no arranjo dos diferentes estados da madeira, trabalhava por fazer desses fibrosos retalhos, esguios e compridos, nodosos e atarracados, uma outra árvore, posta agora no horizonte, pois que rendida ante a evidência de sua ternura, da sua sabedoria. [...] Isto acertado com toda a delicadeza e ali sustentado através de um equilíbrio de pesos e proporções insuspeitado e que só uma perícia milenar no trato com o fogo pode explicar. (DAL FARRA, 2005, p.21).

Percebe-se, nesse último trecho do conto, como a Nona de modo carinhoso e paciente tratava qualquer madeira na tentativa de ascender o fogo para a construção de uma nova árvore posta na horizontalidade. Uma vez que Maria Lúcia Dal Farra nesse conto metaforiza os diversos tipos de madeira as diversidades dos familiares, sendo somente a matriarca (Nona) capaz de unir todas as diferenças em uma mesma árvore, representa pela árvore genealógica sem hierarquia, por isso contida no horizonte.

Sem perceber, eu delineava ali, na preparação do fogo, os temas de que nos ocuparíamos até a noite, desenrolando-os em linhas bifurcariam aqui e acolá, conforme eu a seguisse pelos labirintos domésticos da arrumação diária, e que se espraiariam, indecisos, ramificados aos casuais ingredientes com que o cotidiano se encarregaria de nos fazer topar. Mas agora, eu esboçava, antecipadamente, olhos fixos sobre o traçado dos galhos irregulares da madeira no fogão, o roteiro das futuras combinações que estava longe de presumir. (DAL FARRA, 2005, p.22).

591

No último parágrafo do conto, transcrito acima, a menina aprende com a Nona o tratar do fogo que mesmo com a rotina da arrumação da cozinha, com as incertezas dos fatos e as diferenças dos ingredientes será capaz de observar qualquer diversidade e irregularidade da madeira a fim de pô-las no fogão de lenha, sem prever possíveis combinações, para ascender o fogo da união familiar.

Assim, o conto de modo metafórico perpassa a tradição familiar, inteirando o que Carlos Lemos (1972) comenta, que a mulher estar na cozinha, porém, pelas brechas é instruída para preservar os costumes e a moral da família. Dessa maneira, a menina aprende com a sua Nona a zelar a união familiar, mesmo estando na cozinha deve manter aceso o fogo da tradição e união contido em todo ambiente da morada.

## Manhã

Está é a casa de quatro águas  
(assentada no centro da memória)  
com altas portas de cedro,  
o quintal suspenso em auras –  
alas claras voltadas ao nascentes

Habituada, entro pelos fundos. Alcanço  
o banco de mármore  
ao pé da escada que subo: aberta  
está a porta da cozinha  
e já um gato me roça a perna –  
ah, o tempo me reconhece!

Eis que assoma agora a nona  
(tão amorosa!)  
e tudo é um vendaval de luz:  
o fogo da lenha se evola até o varal das carnes defumadas  
escapulindo ao cimo pela vidraça que espia o galinheiro  
- fagulhas, faíscas.  
borbulhas de azul!

Caio na almofada italiana dos seus braços,  
apalpo nela a ternura deslebrada  
e menina de sete anos,  
renasço. (DAL FARRA, 1994, p.90).

592

No poema *Manhã*, logo na primeira estrofe é perceptível a caracterização estrutural da casa, determinando a família que habita essa moradia como tradicional e possuidora de um excelente poder econômico. No primeiro verso, observa-se o pronome demonstrativo “esta” que inicia a poesia e demonstra a presença do eu-lírico no ambiente.

Já na segunda estrofe, compreende-se que a poetisa ao comentar o que viu ao entrar na casa afirma que entrou pelo fundo, algo não comum, pois ao adentrarmos em uma residência entramos normalmente pela frente. Com isso, Maria Lúcia Dal Farra brinca dialeticamente com o entrar pela frente e pelo fundo.

Na terceira estrofe, consegue-se visualizar um espaço que ganha vida, especialmente do décimo quinto ao décimo oitavo versos com as palavras fagulhas, faíscas e borbulhas de azul. Nessa estrofe, também é visível o quanto o eu-lírico amava a sua avó, chamada de Nona. É notório observar que a imagem feminina estar vinculada ao cômodo da cozinha, onde ocorre a relação do sujeito lírico com a avó, enleado ao fogão de lenha e ao galinheiro, em que o primeiro evidencia o fogo que faísca e fagulha levando luz ao galinheiro que é protegido pela matriarca simbolizando o coração de toda a relação familiar.

Somente na última estrofe do poema identifica-se que tudo o que fora contado ao longo do poema são meras lembranças do eu-lírico. Havendo a desfocalização, o tempo de experiência passado pelo sujeito lírico não é o mesmo do tempo do discurso, pois o pronome demonstrativo “esta” no penúltimo e último verso enuncia que a menina de sete anos havia renascido.

Dessa forma, todos os momentos descritos no poema não passavam de um devaneio interminável que abriga a memória, confundindo o mundo real com a imaginação de pensamentos passados. E é o adentrar na casa que ascende esse devaneio. Dessa maneira, a casa determina e condiz quem somos e quais as nossas relações sociais, afinal o espaço possui estruturas materiais e íntimas que irão caracterizar a própria subjetividade.

Vale lembrar que para o sociólogo Gilberto Freyre (2004) a casa representativa e maior servia como ponto de apoio material ao sistema patriarcal.

A casa, o tipo de habitação, sabe-se que é uma das influências sociais que atuam mais poderosamente sobre o homem. Sobre o homem em geral; mas em particular sobre a mulher, quase sempre mais sedentária ou caseira. Especialmente dentro do sistema patriarcal, inimigo da rua e até da estrada sempre que se trate de contato da mulher com o estranho. (FREYRE, 2004, p.209).

593

Pois, o espaço exerce, institui como era a relação familiar nessas moradias, como ocorria a separação dos indivíduos por sexo forte e sexo fraco. Sendo o homem o sexo forte e mandante em todas as ações a serem ocorridas no lar e o sexo fraco, a mulher, limitada aos serviços, às atividades domésticas e ao cuidar dos filhos. A vida doméstica, segundo Holanda (1995) foi um dos setores da sociedade colonial mais difícil de destituir e que ainda permanece em alguns lares.

Dos vários setores de nossa sociedade colonial, foi sem dúvida a esfera da vida doméstica aquela onde o princípio de autoridade menos acessível se mostrou às forças corrosivas que de todos os lados atacaram. Sempre imerso em si mesmo, não tolerando nenhuma pressão de fora, o grupo familiar mantém-se imune de qualquer restrição ou abalo. Em seu recatado isolamento pode desprezar qualquer princípio superior que procure perturbá-lo ou oprimi-lo. (HOLANDA, 1995, p.81-82).

Portanto, tanto no conto como no poema, Maria Lúcia Dal Farra representa o espaço da cozinha que é responsável pelos afazeres domésticos,

mas também local de encontro entre as mulheres da família em diferentes gerações que repassam de modo singelo, por meio do tratar do fogão de lenha, os costumes culturais e a tradição familiar.

Maria Lúcia Dal Farra também representa o espaço da casa através da memória, especialmente no poema *Manhã*, em que o sujeito lírico desfocalizado reconhece a casa da sua Nona que está assentada no centro da sua memória, e mais do que caracterizar as suas lembranças do tempo de menina passados junto da Nona, possibilita o renascimento da menina de sete anos, pois a relação com a sua vó moldou o seu ser de acordo com a tradição familiar.

Já que o espaço ficcional é demonstrado ao leitor por meio da forma como o eu-lírico, o narrador ou o personagem veem o mundo, tal fato aos topóanalistas serve com a finalidade de desvendar as condições históricas e sociais dos personagens, do eu-lírico e narrador. Favorecendo a Brandão e Oliveira (2001) denominar a existência do espaço social e do espaço psicológico em que aquele observa, descreve e analisa ambientes que determinam quase sempre com objetivo crítico os vícios e as deformações da sociedade.

594

Até porque, como enuncia Brandão e Oliveira (2001), o espaço é determinado pela cultura que o seu povo possui e o modo como também o vemos é por meio dos valores que possuímos. E a literatura demonstra que esses valores são constantemente mudados, por conseguinte, transformamos o nosso espaço de acordo com as nossas transformações íntimas e até mesmo através do gosto coletivo e familiar sobre uma determinada tendência. Porém, vale acrescentar que o olhar do narrador, personagem e do eu-lírico sobre o espaço que habita na Literatura é influenciado pelo modo como ele visualiza ou visualizou o seu espaço, podendo conter incertezas e mesmo aprisionamentos em um espaço que é/era seu.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dessa forma, é visível que há uma relação intensa entre o conto e o poema, não por tratarem basicamente da relação da menina com a Nona, mas de se complementarem enrolados na mesma temática e assentados na memória familiar social como íntima de Maria Lúcia Dal Farra. Uma vez que o poema

passa a ser mais bem compreendido por meio do conto que expressa de modo mais detalhista como era a relação da menina com a Nona e o que exatamente as duas tramavam no recinto doméstico.

Por isso, a representação espacial e simbólica da casa na lírica e no conto de Maria Lúcia Dal Farra foi responsável por despertar e aquecer a memória familiar e íntima do sujeito lírico. Revelando que o espaço demonstrado na Literatura, especialmente a casa, proporciona o desvendar dos sentimentos coletivos e subjetivos dos personagens e do eu-lírico. Afinal, o modo como se organiza e caracteriza o espaço residido expõe nossos sentimentos mais íntimos.

Conclui-se, portanto, que a categoria espacial representado na Literatura tem um caráter extremamente humanizador, sempre revelando uma densa e aguda experiência de vida. Em que a coletividade representada pela estrutura familiar patriarcal pode determinar a intimidade do eu-lírico, demonstrando que o espaço caracteriza e denomina quem o habita. Assim, o espaço na ficção pode ser responsável por mostrar: a intimidade do sujeito lírico, as lembranças íntimas e sociais, as relações afetivas com o ambiente e a definição da sociedade que o sujeito pertence.

595

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BORGES FILHO, Oziris. **Espaço e literatura: introdução à toponálise**. São Paulo: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.
- BRANDÃO, Luis Alberto; OLIVEIRA, Silva Pessoa de. **Sujeito, tempo e espaço ficcionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRANDÃO, Luis Alberto. **Teorias do espaço literário**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- DAL FARRA, Maria Lúcia. **Livro de auras**. São Paulo: Iluminuras, 1994.
- DAL FARRA, Maria Lúcia. **Inquilina do intervalo**. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e senzala**. 51.ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2007.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcal rural no Brasil**. 16.ed. São Paulo: Nacional, 2004.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LEMOES, Carlos. **Morada paulista**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Pontes, 2006.
- MORIN, Edgar. **O Homem e a Morte**. Portugal: Publicações Europa-América, 2007.
- SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. São Paulo: Ed.USP, 2014.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**. Londrina: Eduel, 2013.

Realização



Apoio



## MEMÓRIA: A CONSTRUÇÃO POÉTICA DO EU EM DUAS OBRAS DE MIA COUTO<sup>1</sup>

Ilse Maria da Rosa Vivian<sup>2</sup>

Narrativa e memória

### RESUMO

O trabalho que ora apresento se origina da reflexão sobre a construção da personagem na narrativa literária contemporânea, cujos efeitos exigem a pré-compreensão do agir humano, o elo mais forte que une texto e leitor. As estratégias de composição do eu têm promovido, não sem polêmicas, amplas discussões a partir das identificações com dadas realidades, instigando o reordenamento ideológico e conceitual do homem sobre si mesmo e sobre tudo que o cerca. Dado que a instância discursiva do eu obriga a pensar a linguagem não mais como mero instrumento, mas como exercício de uma fala, pressupondo, assim, o interlocutor no próprio discurso, a personagem passa a ser o principal elemento narrativo a colocar em relação as diferentes perspectivas histórico-culturais. Compreendo, então, que ler a personagem significa refletir sobre as complexas, heterogêneas e conflitantes relações que se instauram entre sujeitos, o que torna cada vez mais premente a comunicação entre o que é reconhecido como diferente e o que se integra na construção da mesmidade. Com o objetivo de analisar a construção do eu, concentro-me na ficção pós-colonial das Literaturas Africanas, especificamente, em duas narrativas de Mia Couto, cujas temáticas problematizam, hoje de forma mais aguda que em outras literaturas, as relações interculturais e o processo de formulação das identidades: *Terra Sonâmbula* e *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. A personagem, com o destino de alcançar o próprio reconhecimento e abarcar o sentido da própria vida, aparece como dimensão subjetiva articulada pelas aporias da memória. Para a abordagem analítica do *corpus*, tomo como principais referências de apoio as teorias de Paul Ricoeur (2006;2010) e de Gaston Bachelard (2008). Parto da visão de narrativa como formulação que só pode acontecer pela interação entre o domínio do mundo real e suas qualificações éticas e o domínio do mundo imaginário e suas qualificações estéticas.

**Palavras-chave:** Narrativa pós-colonial. Memória. Mia Couto.

### A TRAVESSIA: DO EU AO OUTRO<sup>3</sup>

*Afinal, a maior aspiração de um homem não é voar. É visitar o mundo dos mortos e regressar, vivo, ao território dos vivos. Eu me tinha convertido num viajante entre mundos.*  
Mia Couto

<sup>1</sup> Este trabalho integra a Tese intitulada Poética da memória: uma leitura fenomenológica do eu em *Terra Sonâmbula* e *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, de Mia Couto (2014), que pode ser encontrada no repositório físico ou virtual da Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/6808/1/000461224-Texto%2BCompleto-0.pdf>>

<sup>2</sup> Doutora em Letras – Teoria da literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre, RS. Endereço eletrônico: ilsevivan@hotmail.com.

<sup>3</sup> Parte da análise desenvolvida neste trabalho, por integrar trabalho mais amplo de pesquisa, pode ser encontrada, embora com propósitos e perspectivas diversos, em outros textos publicados em periódicos nacionais qualificados pelas CAPES. Ver: Revista Navegações. Ensaios, v. 7, n. 2, p. 200-208, jul.-dez. 2014; Revista Gragoatá, Niterói, n. 39, p. 532-547, 2. sem. 2015.

Reconhecer-se pressupõe o caminho em direção ao desconhecer-se. Essa é a trajetória de vida da narrativa de Mariano, protagonista e narrador de *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*<sup>4</sup>. A personagem é um jovem estudante que, ao atravessar o rio, dirige-se à Ilha Luar-do-Chão, sua terra de origem, por ocasião do enterro de seu Avô Dito Mariano. Esse fato origina uma série de experiências, cuja trajetória, desvelando um mosaico de lembranças, leva Mariano ao questionamento da própria identidade.

Um estranho na sua própria terra, cuja tradição preconiza que “todos são irmãos em totalidade” (UR, p.29), Mariano desloca seu olhar e, pelas perspectivas do outro, observa seu estado de ausência. Pelo contato com cada um, incursiona-se ao passado da família, expondo o contraditório e complexo universo cultural africano, projetado pelas figuras do Avô, da Avó Dulcineusa, de Miserinha, mas, sobretudo, pelas desavenças ideológicas das discrepantes personalidades do pai Fulano e os dois tios, Tio Último e Tio Abstinência.

A primeira visão do leitor, ao abrir o romance, repousa sobre a percepção de Mariano, que pensa sobre o acontecimento que o obriga a retornar à terra natal, após longos anos de residência na cidade, onde realizava seus estudos. Ao cruzar o rio, linha divisória entre os dois distantes universos nos quais viveu, o urbano e a primitiva Ilha Luar-do-Chão, Mariano, sugestionado pela lembrança da “voz antiga do Avô”, pressente a finitude de um tempo:

597

Vejo esse poente como o desbotar do último sol. A voz antiga do Avô parece dizer-me: depois deste poente não haverá mais dia. E o gesto gasto de Mariano aponta o horizonte: ali onde se afunda o astro é o mpela djambo, o umbigo celeste. A cicatriz tão longe de uma ferida tão dentro: a ausente permanência de quem morreu. No Avô Mariano confirmo: morto amado nunca mais para de morrer. (UR, p.15).

O sentido paradoxal da morte é responsável pela primeira imagem da personagem e seu modo de habitar o tempo. O leitor tem acesso, antes de tudo, à vivência psicológica e instantânea da personagem através da expressão dos pensamentos e da descrição das sensações manifestadas pela voz que se enuncia do presente.

---

<sup>4</sup>Utilizo a sigla “UR” para referir-me à obra *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, de Mia Couto, cuja edição encontra-se nas referências.

A figura da morte, que se localiza “ali onde afunda o astro”, é proposta pelo prolongamento existente entre o sentimento e o mundo ou, nas palavras de Mariano, entre “o dentro” e o “poente”. Nesse contexto, imbricados cosmos e homem, a morte é o signo da face dupla do tempo, que se manifesta tanto pelos efeitos de finitude e ruptura, como de eternidade e permanência. A morte que paira, impondo ao ser a finitude da sua condição no mundo, leva o sujeito à reclamação da sua permanência no tempo, o que desperta a necessidade da busca por reconhecer-se, única forma de reinscrição no mundo.

Essa forma de apresentação, que desnuda o ser pela dialética do deslocamento entre interior e exterior, privilegia o aparecimento da personagem como *pessoa*<sup>5</sup>, uma vez que sua imagem começa a ser erguida pela dinâmica das conjecturas que cria e mantém no decorrer da própria vivência.

O efeito de instantaneidade, que se cria com a enunciação do presente e o aparecimento do narrador em primeira pessoa, cujo ponto de vista é desprovido do poder de onisciência, faz emergir a imagem da personagem em pleno movimento, a partir das suas limitadas capacidades de habitar o universo que tem como horizonte, mediante o total desconhecimento de seu destino, com o qual mantém apenas a relação de expectativa e pressentimento.

598

Tal configuração predispõe ao leitor um lugar. Ao partilhar da dúvida pessoal da personagem sobre si mesma e perante a incerteza do devir, lado a lado com Mariano, o leitor é movido pela ação narrativa a articular os fragmentos da vivência para a composição de uma personalidade.

Embora o tempo do relato não seja, de forma alguma, substituinte do presente histórico, é porque o presente verbal do narrador aponta para uma experiência pessoal que o ocorrido só pode se referir à pessoa, e, conseqüentemente, ao lugar e ao tempo projetados por ela, que são o aqui e o agora do passado. Dessa forma, o narrador, ao contar o passado como se fosse presente, trazendo à cena a vivacidade e o dinamismo da vivência, dissolve os limites entre passado e presente, atualizando, com muito mais realidade, os sentidos da própria vida, cuja autenticidade é atestada e testemunhada pelo

---

5 Refiro-me à acepção de *pessoa* desenvolvida por Zérafra (2010), na obra *Pessoa e personagem*, devidamente indicada em Referências.

leitor. Para Hamburger, esse efeito de atualização só pode ser encontrado no relato em primeira pessoa, pois

[...] na lembrança pessoal a representação viva coincide com a impressão de então e, sendo reproduzida na memória, coincide por outro lado com o momento da lembrança e da experiência renovada. O significado e a função exclusivamente existencial da recordação (que ao mais pode ser transferida no sentido metafórico a outros processos espirituais, p. ex. do conhecimento) também se torna válido na iluminação do presente histórico. (HAMBURGER, 1986, p.71).

O efeito de atualização da forma autobiográfica decorre, sobretudo, do fato de uma experiência de vida ser atribuída a um eu, o qual surge, portanto, como constructo da memória pessoal. A ênfase do discurso recai, assim, com a dimensão temporal com que se configura a narrativa, no eu que conta a própria vida, cuja tessitura só passa a existir pela combinação entre a dialética da mesmidade e da ipseidade desenvolvida no ato narrativo e as diversas formas pelas quais se manifesta a dinâmica da memória.

O título do primeiro capítulo, “Na véspera do tempo”, acrescido dos dois parágrafos iniciais, já anuncia ao leitor a posição no tempo. A configuração narrativa, pela estratégia temporal contida no discurso, indica não apenas que o curso da intriga será regido pelo movimento da consciência da personagem-narradora, a qual, ao cogitar futuros, concebe o hoje como “véspera”, mas, sobretudo, que a ação narrativa é orientada pela visão prospectiva. Essa se origina da expectativa da personagem gerada pelo desconhecimento do que possa sobrevir e alterar a vida.

Mariano, perante o inusitado, sugere possibilidades de desvio ao fluxo do tempo que o arrasta em direção à situação-limite. No curso do impiedoso tempo que flui eternamente como o rio, está, inevitavelmente, a morte a “dar-nos destino”. Considerando que “a ideia de um *ser-para-o-fim* se propõe como o existencial que traz a marca de seu próprio fechamento interno”, pois “‘findar’, no sentido de morrer, constitui a totalidade do ser-aí” (RICOEUR, 2010c, p.108), a morte é o signo que, ao expor a precariedade da condição humana, tornando-se notável como interrupção das possibilidades de *poder-ser*<sup>6</sup>, enfatiza a

---

6 Utilizo a expressão tendo por base as noções desenvolvidas por Ricoeur, em *O percurso do reconhecimento*, em que trata da fenomenologia do homem capaz, cujas capacidades decorrem da consciência reflexiva sobre si mesmo, diferença primordial entre o pensamento moderno e o grego, e que está implicada no processo do próprio reconhecimento (RICOEUR, 2006, p.105).

necessidade de exploração das capacidades em busca de atestação da própria vida.

A significação de que se reveste o discurso narrativo apresenta a pessoa como o insólito lugar de íntima implicação entre futuro, presente e passado. Tal como afirma Ricoeur (2010c, p.116), na noção de *ser* já está contida a articulação do tempo que é intrínseca ao projeto primordial da compreensão do si, de modo que “deixar-se advir a si é o fenômeno originário do por-vir”. Com base na teoria heideggeriana, Ricoeur diz que

a passagem do futuro ao passado cessa de constituir uma transição extrínseca, porque o *ter-sido* parece chamado pelo *por-vir* e, em certo sentido, contido nele. Não existe reconhecimento em geral sem reconhecimento da dívida e de responsabilidade. [...] Pode-se então dizer, resumidamente: “Autenticamente por-vir é o ser-aí autenticamente tendo-sido”. Essa abreviação é a do retorno a si inerente a toda tomada de responsabilidade. Assim, o tendo-sido procede do porvir. (RICOEUR, 2010c, p.117-118, grifo do autor).

Ao “advir a si”, portanto, é necessário que se crie o efeito de desmoronamento do tempo. A emissão da voz a partir do tempo presente reforça a expectativa sobre o porvir, uma vez que, com o efeito da instantaneidade do tempo, salienta o discurso da experiência. A expectativa sobre o curso da vida, assim, leva à reabertura do passado, cuja ação consiste no porvir da vida, e da narrativa para o leitor. O eu da personagem que narra, portanto, aparece conforme são implicadas as formas temporais no movimento da memória. Nesse sentido, como constata Ricoeur (2010c, p.118), a autenticidade da pessoa é atestada pela identidade dinâmica construída pelo regime da própria história relatada.

Entretanto, o desmoronamento do tempo que faz aparecer os deslocamentos da memória só pode existir em contraste com a realidade que se apresenta como horizonte do sujeito. Essa realidade é estranha ao protagonista recém-chegado à Ilha Luar-do-Chão. A monumentalidade do tempo é expressa por Mariano, entre outras formas, pela oposição ideológica que as figuras do pai Fulano Malta e do Tio Último encerram:

Meu pai, por exemplo, tinha a alma à flor da pele. Já fora guerrilheiro, revolucionário, oposto à injustiça colonial. Mesmo internado na Ilha, nos meandros do rio Madzimi, meu velho Fulano Malta transpirava o coração em cada gesto. Já meu Tio Último, o mais novo dos três, muito se dava a exibir, alteado e sonoro, pelas ruas da capital. Não frequentara mais a sua ilha natal, ocupado entre os poderes e seus corredores. Nenhum dos irmãos se dava, cada um em individual conformidade. (UR, p.16).

O distanciamento da personagem da vida social e cultural da Ilha aproxima sua situação da posição do leitor. O ritual “que divide dois mundos” explicita a Mariano sua condição de estrangeiro, apesar de se tratar da sua terra natal. Nesse caso, o recém-chegado Mariano, do ponto de vista dos habitantes, é o outro. A estranheza que supostamente possa haver na leitura decorrente da falta de pré-compreensão da tradição africana é amenizada pela semelhante condição da personagem que, como narradora, guia o leitor.

O discurso de Mariano, assim, enunciado da instável e plural posição a que Edward Said denomina “fora do lugar” (SAID, 2004), apresenta-se como a percepção do sujeito que, desconhecendo os códigos de determinado universo social e cultural, por ter sofrido constantes deslocamentos culturais, por transferências geográficas, movimenta-se de formas distintas da lógica que se orienta pelo alinhamento à determinada cultura ou estabilidade de uma tradição. O sujeito “fora do lugar” é impelido a reinventar-se a cada novo contato. Essa estratégia narrativa elabora a “suspensão dos meus preconceitos”, como afirma Gadamer (1998, p.13) ao se referir aos afrontamentos culturais que compõem a experiência do leitor, uma vez que a minha visão como leitor, num primeiro contato com a tradição africana, acompanha a percepção da personagem, que age e conta sob semelhante circunstância.

O contato com o outro, que acontece à medida que Mariano é despertado pelas lembranças do passado familiar, gradualmente diminui a distância afetiva da personagem em relação ao que lhe surge. A religação de Mariano com o lugar acontece, primeiramente, pela recordação da convivência com o Avô Dito Mariano, figura central da aprendizagem na infância. O sentimento de perda pela morte do avô acompanha e matiza a recordação, que é considerada, pelo narrador, como “uma romanteação” necessária ao “deslocado” eu. A memória, aqui, não transpõe as barreiras do tempo sucessivo da vida da personagem, cumprindo apenas a função de efetuação da lembrança

com relação aos valores constitutivos do passado. Com esse processo “a ênfase é posta na mesmidade, sem que a característica da identidade pela ipseidade esteja totalmente ausente” (RICOEUR, 2006, p.123).

Ao lembrar-se da infância com o Avô, Mariano afirma que “O velho Mariano sabia: quem parte de um lugar tão pequeno, mesmo que volte, nunca retorna.” (UR, p.45). Dessa forma, cria-se a troca fronteira entre as duas perspectivas temporais que movimentam o ato narrativo na constituição do Eu: a fala do Avô, embora provinda do quadro estável da lembrança, apresenta-se como elemento gerador de expectativa ao leitor.

Conforme Gilles Deleuze (2010), a memória sob esse signo, denominada memória *voluntária*, que se estende do presente atual a um passado que foi, ou seja, conservando o passado em si tal como era, deixa escapar ao sujeito o que lhe é essencial: “o ser-em-si do passado”. Nesse movimento da memória, o quadro percebido apenas marca uma realidade que pouco aprofunda a reflexão sobre o si-mesmo:

O passado da memória voluntária é, pois, duplamente relativo: relativo ao presente que foi, mas também relativo ao presente com referência ao que é agora passado. O que vale dizer que essa memória não se apodera diretamente do passado: ela o recompõe com os presentes. [...] Dessa maneira, no entanto, a essência do tempo nos escapa, pois se o presente não fosse passado ao mesmo tempo que presente, se o mesmo momento não coexistisse consigo mesmo como presente e passado, ele nunca passaria, nunca um novo presente viria substituí-lo. (DELEUZE, 2010, p.54).

Esse modo de irrupção do passado, embora não expresse, diretamente, a reflexividade sobre o si-mesmo a ponto de manifestar o “ser em si” projetando-o para além do que já é, engendra o horizonte da personagem, trazendo à cena, por meio de diversos episódios vividos com o outro, a realidade das heranças culturais e toda simbologia que atravessa, pela lembrança, a experiência de Mariano no presente.

A dinâmica da memória, com o desmoronamento do tempo e a consequente temporalização do eu a partir das limitadas capacidades do sujeito, cuja estrutura pressupõe uma visão sobre a experiência do outro, atomiza os constituintes da figuração pela composição esférica e plural de *ser-no-mundo*.

## ÀS SOMBRAS DO ESQUECIMENTO: O TEMPO MONUMENTAL

*A verdade é que a sucessão é uma intolerável miséria e  
que os apetites magnânicos cobiçam todos os minutos  
do tempo e toda a variedade do espaço.  
Jorge Luis Borges*

*Terra sonâmbula*<sup>7</sup> apresenta a guerra não apenas como cenário, como ocorre em alguns romances, nos quais o ambiente de medo e de destruição é provisoriamente esmaecido para dar lugar, num primeiro plano, a histórias de tonalidades diversas. A guerra, aqui, é o elemento determinante da ação; o que origina e impulsiona a diversidade de experiências das personagens. Ela delimita o mundo da narrativa, impondo limites aos seres, tanto do ponto de vista espacial como temporal:

O melhor então seria fugir? Contudo, para onde? Não havia sítio para onde escapar. A guerra se espalhara por todo o país. Em todo o lado se repetiam as balas, se espalhavam as apressadas sementes da destruição. [...] Eu ouvia o anciãos e ainda duvidava: não restaria, ao menos, um lugarzinho onde eu me encontrasse em privado sossego? Um sítio que a guerra tivesse esquecido? Isso, os mais velhos desconheciam. Seu mundo terminava ali, tudo o resto se fazia mais longe que o impossível. (TS, p.30-31).

603

Os anciãos já não se lembram de outro tempo ou lugar. O esquecimento dos mais velhos, que “sofriam a visão da terra em agonia”, era a solução à falta de esperanças. Já se sinaliza, ao início da narrativa, a dimensão da guerra como signo do tempo comum e infinito que se abate sobre todos. No relato de Kindzu sobre suas lembranças de infância, a descrição coincide com a do ambiente hostil vivido por Muidinga e Tuahir no presente da narrativa:

Naquele lugar a guerra tinha morto a estrada. [...] Eram cores sujas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas de ousadia de levantar asas pelo azul. Aqui, o céu se tornara impossível. E os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte. A estrada que agora se abre a nossos olhos não se entrecruza com outra nenhuma. (TS, p. 9).

---

<sup>7</sup> Utilizo a sigla “TS” para referir-me à obra *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto, devido ao grande número de citações. A edição citada encontra-se nas referências.

Essas duas visões expressam os poderes do tempo da guerra sobre os homens, que, com suas feições de eterno, levam à “resignada aprendizagem da morte”. Diante dos monumentais acontecimentos que “espalhavam as apressadas sementes da destruição”, existir torna-se uma tarefa “mais longe que o impossível”. Tanto na voz de Kindzu, bem como na do narrador da história de Muidinga, manifesta-se o peso do prolongamento excessivo da guerra que comanda o cotidiano e desnorteia a todos. Essa aparência de eternidade do tempo realça os sentidos da finitude do ser, o qual é circunscrito aos seus reduzidos limites de tempo e de espaço. Ricoeur vê nessas duas formas de perceber o tempo uma relação direta:

é por termos apagado do nosso pensamento a finitude originária, impressa no tempo por vir pelo ser-para-a-morte, que consideramos o tempo infinito; nesse sentido, a infinitude não é mais que uma decadência da finitude do futuro atestada pela resolução antecipadora. [...] Segundo a ordem na qual apreendemos as coisas no modo de compreender, a finitude do tempo só se torna plenamente visível quando nosso ser-lançado é decadente entre as coisas dadas e maneáveis e pervertido pela ideia de que a duração de nossa vida é apenas um fragmento desse tempo. (RICOEUR, 2010c, p.148).

604

A potência monumental de que se reveste o tempo da guerra aumenta quando se sobrepõem, sob esse mesmo signo, o tempo e o espaço dos homens. O tempo mortal tem seu sentido duplicado na representação dos limites espaciais da narrativa. Segundo Kindzu, “não havia sítio para onde escapar” (TS, p.30), “seu mundo terminava ali”(TS, p.31), o que, para Muidinga significa que a estrada “já não entrecruza com outra nenhuma” (TS, p.9). Nesse sentido, a consciência da finitude do homem intensifica-se com a percepção da guerra como eterna.

De uma perspectiva cronológica da história, o início da vida de um é o limite final da vida do outro. Muidinga toma contato com os cadernos no ônibus incendiado, mesmo lugar onde morre Kindzu, quando, no início do romance, é dada a indicação de tempo de que “*atacaram o machimbombo há pouco tempo*” e “*Eh pá, este gajo não cheira*”(TS, p.12, grifo do autor). A visão que se depreende, portanto, é de um ciclo, de uma guerra a outra, sem interrupções.

Embora a hostilidade do ambiente seja comum aos dois tempos narrativos, o da história de Kindzu e o da história de Muidinga, seus efeitos sobre

a experiência das personagens diferem-se. Em oposição ao desejo de agir e partir de Kindzu, na história de Muidinga a estrada “está mais deitada que os séculos, suportando sozinha toda a distância”, de modo que “os viventes se acostumaram ao chão”. As estáticas e mortas paisagens do início do romance realçam, após o contato de Muidinga com os cadernos de Kindzu, o súbito e vivaz movimento exposto ao final do capítulo:

O miúdo lê em voz alta. Seus olhos se abrem mais que a voz que, lenta e cuidadosa, vai decifrando as letras. Ler era coisa que ele apenas agora se recordava saber.[...]  
A lua parece ter sido chamada pela voz de Muidinga. A noite toda se vai enluarando. Pratinhada, a estrada escuta a estória que desponta dos cadernos: “Quero pôr os tempos...”. (TS, p. 14).

Esse contraste desperta no leitor, assim como os Cadernos de Kindzu em Muidinga, a expectativa do porvir. É o tempo do outro, com os escritos de Kindzu, que chega a Muidinga como alternativa ao caótico e desencantado presente. O entrelaçamento das duas histórias sela-se ao final do primeiro capítulo com o chamamento à leitura da narrativa de Kindzu. Com a duplicação da imagem do leitor na imagem de Muidinga, somos inscritos na narrativa. Ao lado de Muidinga, momento de ruptura com a sucessão dos acontecimentos, o leitor é chamado à experiência fictícia do tempo, nesse caso, pelo testemunho.

A narrativa em primeira pessoa que surge pela voz de Kindzu, a despeito da referência explícita ao enunciador que pressupõe o enunciatário, como é comum no testemunho, eleva-se à hermenêutica do si. No plano temático, a busca do reconhecimento de si vai além da reivindicada autonomia do sujeito moderno, muitas vezes apenas centrada na capacidade de exercer livre arbítrio pelo uso da palavra. Ao ser deslocado do universo da ação, o testemunho de Kindzu já enfatiza o plano da consciência reflexiva implicado no processo do reconhecimento de si, que só pode ser visto como percurso de reconhecimento se comprovada a capacidade de autodesignação. Assim afirma Ricoeur, ao tratar da fenomenologia do homem capaz:

O desvio pelo “quê” e pelo “como”, antes do retorno ao “quem” parece-me exigido explicitamente pelo próprio caráter reflexivo do si, que, no momento de autodesignação, se reconhece a si mesmo. A esses dois primeiros traços de uma hermenêutica do si (consideração das capacidades que encontram expressão na forma modal do “eu posso”,

desvio pelo objetual para conferir valor reflexivo ao si mesmo), junta-se um terceiro, constituído pela dialética entre identidade e alteridade. [...] No trajeto aberto pelo ato soberano do reconhecimento/ identificação, o reconhecimento de si, em virtude dessa última dialética, abre também o caminho para a problemática do ser reconhecido, implicado pela exigência de reconhecimento mútuo. (RICOEUR, 2006, p.109).

Conforme Ricoeur, a necessidade de atestação do eu que deseja o reconhecimento de si mesmo, pelo testemunho, tem como exigência e horizonte, sobretudo, a existência do outro. Nesse sentido, a narrativa de Kindzu, constituída pela pluralidade de vozes, na mesma medida em que promove sentidos fundamentais à história de Muidinga, atribui em relação à identidade de um e de outro personagem a alteridade exigida para a atestação da identidade.

Com o estabelecimento das ligações de sentido pela alteridade, anula-se a hierarquia de vozes entre os vários níveis da diegese. Dessa forma, o reconhecimento de si mesmo por cada um dos personagens é condicionado pelo reconhecimento do outro. A interdependência desse processo leva à atestação da existência também pelo reconhecimento mútuo. Nas últimas linhas do romance, no sonho de Kindzu, Muidinga é reconhecido como Gaspar:

606

Mais adiante segue um miúdo com passo lento. Nas suas mãos estão papéis que me parecem familiares. Me aproximo e, com sobressalto, confirmo: são os meus cadernos. Então, com o peito sufocado, chamo: *Gaspar!* O Menino estremece como se nascesse por uma segunda vez. De sua mão tombam os cadernos. (TS, p.204, grifo do autor).

A identidade de Muidinga, que já tinha sido reconhecida por ele pela narrativa dos cadernos, é agora reafirmada pela voz do outro. Por sua vez, a identidade de Kindzu atesta-se por reconhecer seus cadernos nas mãos de Muidinga. O episódio encerra, assim, o longo percurso do reconhecimento de si mesmo com o reconhecimento mútuo.

A partir dessa configuração, a guerra é o signo que, revestido de sentidos diversos, mantém-se como eixo da complexa rede temporal que deve ser articulada pelo leitor. No âmbito espacial da narrativa, com todos os indicativos de espaço da degradação e da ruína comuns às duas personagens, é também um dos signos que reúne as duas histórias, assegurando os prolongamentos de sentidos de uma personagem sobre a outra.

Entretanto, a mesma guerra que, do ponto de vista discursivo, aproxima as duas personagens, abrigando-as sob a sua face monumental no universo de destruição e medo, e, dessa forma, promove identificações, levando o leitor a prolongar os sentidos de uma personagem em relação à outra, do ponto de vista da intriga, com o início da vida de uma e, simultaneamente, a morte da outra, é o elemento que se interpõe entre ambas. Uma vez que limita e afasta as duas vivências, impõe-se como explicitação da condição de finitude de ser.

A personagem compõe-se no movimento entre o horizonte do mundo que a cerca e a dimensão de seu espaço íntimo. Ela perderia sua verdade não fosse esse movimento, uma vez que, “frequentemente, é no âmago do ser que o ser é errante. Por vezes, é estando fora de si que o ser experimenta consistências. Por vezes, também, ele está, poderíamos afirmar, encerrado no exterior.” (BACHELARD, 2008, p.218).

O tempo da guerra atinge todos os seres da narrativa, obrigando-os a buscar alternativas que fujam à sua opressão ou, nas palavras de Kindzu, que façam “existirem forças subterrâneas onde as almas se recuperam” (TS, p.192). Mas desfazer os laços com o tempo do mundo e buscar algum instante que seja desprovido dos seus limites não significa prescindir da monumentalidade desse tempo que se abate sobre os homens, pois, embora seja suspenso em determinadas incursões ao passado ou nos sonhos, o aspecto circundante da mundanidade da guerra é uma marca referente da existência à qual o sujeito sempre vai retornar.

O efeito de opressão do tempo monumental é duplicado quando são postas em cena duas histórias singulares de duas experiências-limite, de modo que sua monumentalidade é figurada ora na forma exterior à personagem, como expomos acima, ora a partir da expressão de seu interior. Embora com a função mimética de instaurar o efeito dos sentidos ligados à opressão e ao aprisionamento da guerra, “para que o presente parisse monstros no lugar de esperança” (TS, 2007, p.201), realçando, assim, o contraste entre interior e exterior da vivência da personagem, o tempo monumental é uma das temporalidades que constitui o ser e que é projetada pelo discurso de cada personagem no ato de contar a própria experiência.

A subversão do fluxo contínuo e eterno do tempo monumental começa com a leitura – nossa e de Muidinga. O testemunho de vida de Kindzu proporciona novas perspectivas a Muidinga, que passa a desejar o conhecimento de sua própria história. As possibilidades do ser de apropriar-se de si mesmo, conforme Heidegger (2012, p.83), aumentam quando ele questiona sobre a própria historicidade. Este é o primeiro vetor a mover a intriga de *Terra sonâmbula*, que funda a discordância temporal, cuja dinâmica contrasta o tempo íntimo de cada um com o imperioso tempo monumental.

Dessa forma, de encontro ao tempo monumental, a atividade criativa da experiência pessoal com o tempo constitui-se como meio pelo qual, mesmo que provisoriamente, o sujeito tem possibilidades de conceber um eu, ou seja, o ser só pode aparecer com a “explicitação originária do tempo como horizonte do entendimento-do-ser, a partir da temporalidade como ser” (HEIDEGGER, 2012, p.75). Dito de outro modo, isso significa que as variações imaginativas da narrativa, como denomina Ricoeur (2010b, p.213), respondem à aporética do tempo com a gestação do *ser* a partir das perspectivas abertas pela temporalidade experimentada pelo próprio ser.

608

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.
- COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- GADAMER, Hans-George. **O problema da consciência histórica**. Tradução de Anselmo Freitas, Luísa M. Ferreira. Porto: Estratégias Criativas, 1998.
- HAMBURGER, Käte. **A lógica da criação literária**. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução, organização, nota prévia, anexos e notas: Fausto Castilho. São Paulo/Rio de Janeiro: Unicamp/Vozes, 2012.
- RICOEUR, Paul. **Percursos do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, v.1, 2010a.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, v.2, 2010b.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, v.3, 2010c.
- SAID, Edward. **Fora de lugar: memórias**. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- VIVIAN, Ilse M. R. A personagem-memória e a emergência do ser na poética de Mia Couto. **Revista Gragoatá**, Niterói, n.39, p.532-547, 2015. Disponível em:

<<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/495/524>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

VIVIAN, Ilse M. R. A personagem-memória e a temporalidade do ser em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, de Mia Couto. **Revista Navegações**. Ensaios v.7, n.2, p.200-208, jul.-dez. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/ilsev/Downloads/21053-84927-2-PB.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

VIVIAN, Ilse M. R. **A poética da memória**: uma leitura fenomenológica do eu em *Terra Sonâmbula* e *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, de Mia Couto. 2014.185f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, RS, 2014.

ZÉRAFFA, Michel. **Pessoa e personagem**: o romanesco dos anos 1920 aos anos de 1950. Tradução de Luiz João Gaia e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2010.

## **MEMÓRIAS DO CÁRCERE: NARRATIVA, MEMÓRIA, VISÕES LITERÁRIAS E POLÍTICAS**

Marcio Fonseca Pereira<sup>1</sup>

Narrativa e memória

### **RESUMO**

O presente artigo objetiva, a partir de uma análise dialética baseada nos estudos de literatura e sociedade de Antonio Candido (2006c) e Roberto Schwarz (2006), mostrar como a autobiografia *Memórias do cárcere* (1953), de Graciliano Ramos, sofre o peso da consciência do intelectual sobre sua relação com a sociedade de seu tempo. O autor aponta tanto para a qualidade de sua própria escrita como para a de seus pares. Nesse sentido, ao justificar as escolhas entre o que pode ser omitido e aquilo que se impõe pelas próprias marcas deixadas na memória, revela extremo cuidado com a palavra e nos permite ver uma ética profunda de quem é conhecedor da responsabilidade de deixar uma obra sobre um período ditatorial de nossa história.

**Palavras-chave:** Memórias. História. Intelectual. Engajamento.

610

### **INTRODUÇÃO**

A complexidade das *Memórias* está relacionada não só à quantidade de temas tratados na obra – visto o intuito do escritor ser não apenas representar a realidade do cárcere, mas também a partir desta representação veicular uma visão sobre a realidade histórica do país, o que podemos relacionar com a ideia de “prisão enquanto mundo”, de Antonio Candido (CANDIDO, 2006b, p.127) – mas também ao autoquestionamento de posições políticas e intelectuais, resultando na confecção de um texto que, além da tentativa de compreensão da trajetória pessoal, mantém características de romance e de testemunho sobre a história.

A propósito dessa estrutura variada, Antonio Candido diz que “o livro é desigual” e menciona possíveis escrúpulos na longa realização da obra, que estaria marcada pelo esforço de objetividade e imparcialidade em contraste com a ânsia de confissão, oposição responsável, segundo ele, por algum ressecamento da veia artística em certas passagens (CANDIDO, 2006b, p.125).

---

<sup>1</sup>Professor Doutor da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-CE. E-mail: marcioprainha@oi.com.br.

Certamente a observação é correta em relação à “objetividade”, visto já no início das *Memórias* Graciliano revelar a dificuldade de realizar a narrativa, que por um lado sofreria pela falta das notas jogadas fora e, por outro, pelo receio de cometer injustiça aos indivíduos ali retratados. Ademais, ao longo de todo o texto, o escritor ressalta características marcantes de certos personagens e fatos em contraste com outros que ficaram apagados, sendo, portanto, objetivo na medida da relevância de certos indivíduos e acontecimentos para compor o sentido trágico de sua vivência, algo também relacionado com seus interesses literários e a capacidade de sua memória. Assim ele põe a questão em sua proposta para as *Memórias*:

Essas coisas verdadeiras podem não ser verossímeis. E se esmoreceram, deixá-las no esquecimento: valem pouco, pelo menos imagino que valem pouco. Outras, porém, conservaram-se cresceram, associaram-se, e é inevitável mencioná-las. (RAMOS, 2008, p.14).

No que respeita à “ânsia de confissão”, vale lembrar o esforço de um homem raramente disposto a se abrir mesmo aos mais próximos e, no entanto, corajoso a ponto de dar um depoimento público de vulto no qual revelou aspectos fundamentais de sua vida e as contradições de sua personalidade. A propósito do ressecamento da veia artística podemos falar mesmo em quase abandono dela em certas partes. Sobre esse aspecto Antonio Candido faz menção ao caráter insatisfatório dos diálogos (perfeitos no romance, segundo ele) bem como à dificuldade do escritor na construção de episódios e cenas (CANDIDO, 2006b, p.124).

Talvez para o crítico o fato de Graciliano ter atingido excelência no romance devesse se impor de modo mais decisivo na construção das *Memórias*, ajudando a promover mais o artístico dentro do depoimento, na continuidade de suas visões da vida e do mundo. Entretanto, Graciliano não queria fazer de seu relato “uma espécie de romance” (RAMOS, 2008, p.11); o que ocorreu foi a seleção de um gênero no seu entendimento capaz de refletir de forma mais direta sua própria tentativa de posicionamento intelectual mais ligado à prática das coisas sem, no entanto, deixar totalmente de lado o caráter artístico do relato. A propósito desse caráter, Antonio Candido lembra corretamente que “toda autobiografia de artista contém maior ou menor dose de romance, pois frequentemente ele não consegue pôr-se em contato com a vida sem recriá-la”

(CANDIDO, 2006b, p.70). No caso específico de Graciliano, podemos dizer que isso ocorre também pela própria situação inusitada e estranha da vida no cárcere, a qual demandou o tratamento de certas situações aos moldes do romance, bem como pelo aproveitamento de aspectos da vida de Luís da Silva – muitos dos quais ficcionalizados a partir de si próprio (a condição de escritor, o fato de ser membro de uma família economicamente decaída, de possuir cargo público etc.) – e que nas *Memórias* passaram a ser um termo de comparação ora aparecendo de forma mais evidente, através do aproveitamento de falas e trechos de *Angústia*, ora de forma menos clara, como, por exemplo, por meio da utilização de algumas estruturas textuais do romance as quais, inseridas em contexto diverso, apontam para um embate entre um Graciliano em certa medida lutando contra os aspectos de Luís da Silva presentes em seu modo de pensar e de agir. Pode-se dizer que na comparação entre os dois personagens (se compreendermos o Graciliano das *Memórias* como personagem de si mesmo) aparece uma tentativa de aprimoramento em termos de atitude política do intelectual.

612

### **RELAÇÃO ENTRE AS VISÕES LITERÁRIA E POLÍTICA DE GRACILIANO RAMOS E O CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO: A CONDIÇÃO DO INTELLECTUAL**

Ao longo dos anos anteriores à escrita das *Memórias* Graciliano acumulara a experiência literária do romance, bem como algumas leituras de textos traduzidos de Karl Marx e a leitura de *Os intelectuais e a organização da cultura*, de Antonio Gramsci (lido no original e tido como um dos seus livros preferidos), os quais o ajudaram na sua precária formação de materialista autodidata.

A dura experiência do cárcere, por sua vez, o colocara em posição tida por ele mesmo como privilegiada ao permitir uma investigação particularmente esclarecedora dos homens em sua condição-limite, algo especialmente importante para um escritor capaz de narrar, segundo ele próprio, apenas o que conhecia de perto, revelando antes de tudo, a visão de quem sempre entendeu a arte como meio privilegiado de expressão da realidade.

Podemos dizer que os anos 40 foram importantes na vida de Graciliano Ramos tanto devido à sua participação política não partidária, interessada nos assuntos da cultura e política nacionais (em reuniões de intelectuais em que se discutiam os destinos do país, por exemplo) quanto como membro efetivo do Partido Comunista do Brasil (PCB), com cuja direção, bastante ortodoxa, manteve um relacionamento difícil, não se negando, entretanto, a atender à solicitação de envolvimento público em momentos decisivos para a organização partidária.

Em 1945, com o PCB retornando à legalidade e sob o convite de Luís Carlos Prestes, Graciliano ingressa no partido apenas devido ao fato de Prestes convencê-lo de que sua “pena” (assim como a expressão de outros intelectuais como Cândido Portinari e Oscar Niemeyer) tinha grande importância para o partido. Além disso, e talvez igualmente importante, tenha sido o fato de que o PCB (sob influência da linha dura de Moscou) desejava evitar um confronto entre as superpotências (EUA e URSS) e pregava a via eleitoral para o país através da campanha pela Assembleia Constituinte ao invés da luta revolucionária, algo melhor relacionado com o pensamento do escritor, que imaginava a disputa política nacional como uma conquista gradativa de espaços. Assim, apesar da aliança do PCB com Vargas (de quem Graciliano não gostava) o escritor aceitou o convite por acreditar que o momento histórico exigia certas atitudes políticas em prol do que julgava ser o bem coletivo, fator indicativo dos limites de sua visão reformista.

Toda essa conjuntura certamente tem grande importância na produção das *Memórias*, cuja escrita inicia-se em 1946 e estende-se até 1951 – quando então cede espaço a outras atividades políticas e literárias como a viagem à Tchecoslováquia e à URSS em 1952 e a subsequente escrita das impressões dessa visita –, não sendo retomada devido à morte prematura do escritor em 1953, deixando as *Memórias* com a falta de alguns capítulos. Esse período corresponde a um momento no qual o escritor, apesar de ser homem de poucas palavras e índole reservada, toma parte em diversos assuntos do partido. Desde 1945 participa de discursos em comícios de candidatos do partido por exigência do Comitê Central, tendo sido ele próprio candidato (também por exigência do

partido) a deputado federal por Alagoas. Já no início do Governo Dutra, participa na luta em favor do partido, posto na ilegalidade em maio de 1947.

Deve-se logo ressaltar, entretanto, que mesmo a aceitação praticamente sem oposição efetiva às regras políticas do partido nunca foi feita de maneira cega ou laudatória, pois seu compromisso político se deveu ao fato de acreditar que o único meio para se atingir a democracia seria pelo trabalho coletivo de uma instituição partidária como o PCB. No que respeita às suas concepções artísticas, permaneceu afastado do endurecimento imposto pela doutrina de Andrei Zdanov (líder do Partido Comunista da URSS e pregador do “realismo socialista” aos escritores dos PCs do mundo inteiro), a qual foi adotada por alguns escritores aqui no país, em especial os que desejavam ver suas carreiras alçadas com o apoio do partido, sendo, por essa razão, favoráveis à partidarização da Associação Brasileira de Escritores (ABDE), contra a qual Graciliano também se manteve firme (juntamente com Carlos Drummond de Andrade e outros), pois entendia que a criação literária não deveria se submeter a dogmas tanto de direita quanto de esquerda.

614

Essa trajetória, por outro lado, tendo como ponto de partida para a reflexão a maneira como se deu a inscrição de Graciliano no partido, reflete a seu modo a crise pela qual passou o intelectual do século XX e que hoje, devido à ampla derrota das esquerdas pelo mundo, dá a impressão de ter se tornado menos dramática: o confronto entre engajamento e não engajamento. Desde o período entre guerras, com as perspectivas revolucionárias geradas a partir da Revolução Russa de 1917 e a ascensão do fascismo e do nazismo, qualquer ambição de neutralidade por parte do intelectual tornou-se muito mais difícil. Instado a opinar em questões éticas, políticas e morais, a função do intelectual apareceu de modo mais claro para as sociedades como indo além da atuação nas coisas meramente ligadas ao espírito. Com isso, o intelectual decidido a afastar-se das discussões de problemas cruciais para a existência do homem ou de sua sociedade em particular, restringindo-se a seu universo pessoal de cultura, não raro foi criticado por negligenciar a política e a ética, visto pertencer a uma classe privilegiada. Por outro lado, o envolvimento político, em especial o partidário, também foi motivo de críticas àqueles que estariam supostamente rebaixando sua atuação ao aceitar o envolvimento em assuntos menos nobres

que a alta cultura. De qualquer modo, o intelectual esteve sempre em situação difícil e o aumento da complexidade das estruturas do Estado e da sociedade civil no mundo moderno serviu em grande medida para agravar esse impasse. Naturalmente, no caso de Graciliano essa dúvida passava pelo momento histórico do Brasil que, como nação periférica, apresentava peculiaridades capazes de tornar ainda mais difícil a condição do intelectual.

Após a “Revolução” de 30, o crescimento do aparelho estatal – aliado a uma estrutura ainda relativamente pouco organizada da sociedade civil, a qual não abria ao intelectual diversas formas de sobrevivência além da ocupação de cargos públicos – forçou muitos escritores a assumirem postos que os afastassem em maior ou menor grau de suas posições políticas de oposição. Mesmo o “boom” editorial dos anos 30 e 40 não foi suficiente para fornecer essa autonomia aos escritores, uma vez que o baixo índice de leitores – tanto levando-se em consideração as altas taxas de analfabetismo como o reduzido número de leitores entre os cidadãos alfabetizados – impedia que o crescimento editorial fosse usufruído por largas parcelas da população, permanecendo o livro em grande medida como privilégio de pequenos grupos. O próprio Graciliano, nos anos 40, apesar de já reconhecido como grande escritor, viu-se na necessidade de aceitar um cargo de Inspetor de Ensino no MEC e de escrever sobre cultura do Nordeste por certo período à revista *Cultura Política* do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), situações certamente evitáveis caso sua condição econômica fosse um pouco melhor. Não se pode dizer, entretanto, que sua participação na revista configure “mudança de lado”, mas evidentemente o escritor não passou por ela sem uma sensação de mal-estar e provavelmente a desconfiança por parte de alguns de seus pares. Portanto, a contrariedade do escritor diante da degradação do trabalho intelectual e da submissão do intelectual ao aparelho oficial foi certamente uma das razões profundas que acentuaram seu horror já de longa data ao sistema capitalista, levando-o ao engajamento político. Desse modo, as *Memórias* figuram como relato a ser lido não só como prova de resistência física e psicológica do escritor que, no limite, escreveu para se manter vivo ou como expressão de uma necessidade artística profunda – a qual levou Graciliano a transformar quase toda sua vida em literatura – mas também sob o prisma de uma reação do escritor às pressões

para o rebaixamento de sua atuação política e de sua produção literária, o que vale por extensão à classe dos intelectuais, cuja temática é central nas *Memórias*, sendo referida direta e indiretamente desde o prefácio onde o escritor invoca a participação mais ativa e qualificada dos escritores brasileiros:

Certos escritores se desculpam de não haverem forjado coisas excelentes por falta de liberdade – talvez ingênuo recurso para justificar inépcia ou preguiça. Liberdade completa ninguém desfruta: começamos oprimidos pela sintaxe e acabamos às voltas com a delegacia de ordem política e social, mas, nos estreitos limites a que nos coagem a gramática e a lei, ainda nos podemos mexer... Não caluniemos o nosso pequeno fascismo tupinambá: se o fizermos, perderemos qualquer vestígio de autoridade e, quando formos verazes, ninguém nos dará crédito. De fato, ele não nos impediu escrever. Apenas nos suprimiu o desejo de entregar-nos a esse exercício. (RAMOS, 2008, p.12).

Para avaliar melhor a importância desta invocação faz-se necessária uma análise que, além de cuidar da historicidade específica do momento enunciado, traga também a discussão para próximo de nossos dias. Graciliano, com total consciência do papel do escritor enquanto intelectual, exige dele a responsabilidade de tentar com toda a seriedade produzir obras capazes de dar conta do sentido da realidade de uma época, aspecto imposto a si mesmo com um rigor que o torna talvez o escritor brasileiro mais apto a falar nesses termos, bastando para isso lembrar seu obsessivo esmero com o texto até reduzi-lo à expressão considerada mais clara e livre de excessos verbais. E dada a dificuldade de se representar uma realidade complexa como sempre foi a nossa, não é de surpreender que um escritor exigente como Graciliano tenha frequentemente se sentido frustrado diante de suas próprias criações romanescas, certamente um dos fatores a impulsioná-lo à escrita autobiográfica.

A firmeza da exigência, se nos concentrarmos no fato de que o alagoano faz autorreferência, poderá inicialmente parecer um tanto arbitrária. Entretanto, o escritor não negligencia a necessidade de participação coletiva, tanto que o chamamento se dirige ao conjunto dos escritores brasileiros de seu tempo, composto por homens em que Graciliano reconhecia a ligação pelas coisas do espírito sem, no entanto, esquecer-se do fato de ocuparem posições sociais distintas, como deixa claro na crônica *O que deveríamos fazer*, de abril de 1943:

O sujeito que escreve é diferente. Liga-se decerto a indivíduos que se dedicam ao mesmo exercício, mas afasta-se de outros, e o afastamento produz muitas vezes ódios mortais, expressos, dadas condições favoráveis na calúnia, na delação. Estes nomes, horríveis, não são empregados: invocam-se, para acobertar indecências, motivos nobres! Falta um interesse comum, falta profissão de literato. No jornal e no livro, o homem defende as conveniências da sua classe que não é formada pelos frequentadores da livraria. Juntam-se lá pessoas residentes em diversos pontos da sociedade, mas erraremos se pensarmos que, por se cumprimentarem, permutarem amabilidades, encurtam as distâncias que as separam. Entre Copacabana e a rua Bento Lisboa alargam-se espaços intransponíveis, é absurdo imaginar relações estáveis do palacete com a casa de pensão. Sucede avizinham-se espiritualmente, mas como nem sempre vivem espiritualmente, conservam, literatos do Catete e do Leblon, necessidades particulares, amigos particulares, desilusões, encrencas particulares, graúdas e miúdas. E até linguagens particulares, que não figuram nos artigos e nos romances. (RAMOS, 1986b, p.227).

Portanto, o escritor já atentava para essa separação durante o período da guerra, no qual alegava que muitos “espíritos” fugiram da responsabilidade de se “esforçarem pela vitória das nações unidas”, alertando para o perigo dos fascistas, àquela altura, envergonhados de bradar em público, mas ainda “cochichando” (RAMOS, 1986b, p.229). A posição por ele assumida, portanto, e exigida dos demais, é de pronunciamento aberto, considerando que, a despeito das diferenças evidentes, a atitude do escritor deve ser a de tentar influenciar na construção de um processo democrático.

Dentro dessa conjunção de aspectos individuais e coletivos vale destacar o fato de, para Graciliano, o escritor ser o único responsável pelas palavras entregues ao público. Assim sendo, suas palavras encontram eco nas de Roberto Schwarz (ainda que estas tenham sido pronunciadas em contexto histórico posterior e de modo propositadamente unilateral, conforme diz o próprio crítico), segundo as quais “as condições necessárias para fazer um escritor resumem-se em papel e tinta, alguns livros e a experiência da vida moderna, à qual aliás não se escapa mesmo” (SCHWARZ, 2006, p.159). Essa posição se complementa com a ideia de que Graciliano tinha a intenção de fazer sua autobiografia perdurar, pois logo em seguida à invocação – ao advertir sobre a lentidão de seu trabalho, desenterrando casos emaranhados num novelo – sugere que a obra “provavelmente... será publicação póstuma, como convém a um livro de memórias” (RAMOS, 2008, p.13), o que também acaba (talvez não intencionalmente) como alerta aos desejosos de atingir a glória fácil em vida,

fator que levou diversos homens de seu tempo a publicar suas memórias, causando uma valorização distorcida do gênero memorialístico. Nesta concepção crítica a qualquer forma de oportunismo, um homem deve, para falar com Schwarz, tentar “dizer aqui e agora o sentido da vida atual”, mesmo que o momento histórico seja desfavorável à publicação, pois “nos piores momentos da ditadura se pode, com as devidas precauções, escrever a verdade a respeito, e o manuscrito que não circula agora pode circular depois” (SCHWARZ, 2006, p.160). Percebe-se novamente um casamento perfeito com as ideias de Graciliano, que imaginava no futuro as condições favoráveis à publicação de sua obra.

Redimensionando o problema, a proposta de Graciliano toma proporções maiores quando a verificamos num “contexto histórico distinto”, seja anterior ou posterior àquele em que viveu. De fato, podemos dizer que as reclamações apontadas por escritores de um modo geral para a não realização de obras de profundo valor literário ocorrem desde épocas históricas mais afastadas e tem como alegação as mais diversas razões. Todas, entretanto, não são capazes de justificar o amesquinamento do espírito, como bem lembra Schwarz:

É claro que é fácil encontrar desculpas históricas, enumerar condições brasileiras desvantajosas, tais como a pouca tradição literária, a formação deficiente dos escritores, o público reduzido e ignorante, os efeitos do imperialismo sobre a cultura, dificuldades de publicar etc. Todas explicam *a posteriori*, a modéstia de nossos resultados literários, mas não deveriam dar cobertura ao apequenamento da intenção literária ela própria. Uma vez compreendida e dominada, toda condição social negativa se transforma, ou pode se transformar, em força literária, em elemento positivo de profundidade artística, e é de desejar que o conjunto de nossas desgraças nacionais resulte logo, não em desculpas, mas numa implacável obra-prima. (SCHWARZ, 2006, p.159).

Aqui Schwarz, além de corroborar o pensamento de Graciliano, traz o problema para o momento atual, em que podemos comprovar o alcance inesperado (até pelo próprio escritor alagoano) da contundente proposta. Nossa propensão à pouca profundidade literária – fruto originalmente da sempre desvantajosa comparação com os modelos europeus, inadequados à nossa realidade – aparece como resultado de um sentimento profundo de inferioridade cultural que se tornou para diversos escritores uma desculpa para a capitulação

já de saída diante de qualquer projeto capaz de colocá-los à altura dos seus pares europeus. Este imperialismo cultural (e já econômico) ampliou-se ainda mais sob a pressão sempre crescente do capital, chegando aos nossos dias ao servilismo da produção cultural de mercado. Se à época de Graciliano já começavam a avultar as questões comerciais do escritor com o crescimento da indústria do livro, hoje a capitulação já não se dá como fruto da angústia de uma suposta inferioridade cultural, mas propriamente com base na ideia de atender a uma demanda culturalmente rebaixada, o que costuma garantir bons lucros.

Portanto, a atualização dos termos da discussão cultural joga luz sobre o texto de Graciliano, dando-lhe nova amplitude sempre a partir do tema já exposto pelo escritor. Seu caráter prospectivo se dá, assim, por um problema de fundo histórico que é a falta de compromisso intelectual em nosso país, só raramente superado, deixando-nos no mais das vezes com obras em que se percebe claramente a presença de um projeto modesto, contente em ficar a meio caminho da completude.

Desse modo, há que se ressaltar a atualidade da percepção do intelectual como submetido por um sistema que tudo engloba. Diante desse dilema, Graciliano vê a si próprio envolvido a contragosto numa engrenagem nociva:

Se o capitalista fosse um bruto, eu o toleraria. Aflige-me é perceber nele uma inteligência, uma inteligência safada que aluga outras inteligências canalhas. Esforço-me por alinhar esta prosa lenta, sairá daí um lucro, embora escasso – e este lucro fortalecerá pessoas que tentam oprimir-me. É o que me atormenta. Não é o fato de ser oprimido: é saber que a opressão se erigiu em sistema. (RAMOS, 2008, p.92).

Com isso, ao tentar compreender sua própria perplexidade diante das estranhezas da vida nos porões da ditadura, Graciliano pôde – com crítica e consciência agudas e sempre a partir do reconhecimento de pertença ao grupo dos intelectuais – desconfiar do valor de suas próprias ideias e das visões mais ou menos conformistas de mundo e construir uma narrativa capaz de revelar um significado mais profundo da experiência individual e coletiva no cárcere, o qual, por sua vez, aponta para o sentido social mais amplo da vida no estado de exceção.

## CONCLUSÃO

Com base no acima exposto vemos como Graciliano Ramos entrelaça a história e a escrita como assuntos, utilizando-se até certo ponto de traços ficcionais em seu relato autobiográfico, formando uma concepção de mundo crítica, a qual se tornará decisiva para a visão que nós leitores teremos das *Memórias do cárcere*. Em sua autobiografia, os traços mais evidentes do intelectual encontrados em Luís da Silva (de *Angústia*), criticados e/ou confirmados, tomarão uma forma mais abertamente politizada, numa continuidade da experiência proporcionada à revelia do autor pelas condições arbitrárias do regime Vargas.

Nessa evolução de sua trajetória o escritor compõe uma interpretação da história que procura se manter sempre em contraste com antigas (e novas) visões pequeno-burguesas recebidas de sua classe social. Nesse sentido, a condição do intelectual aparece a todo momento no relato, formando uma constelação crítica na qual o homem Graciliano aparece em sua inteireza, demarcando um posicionamento político que, no respeito ao outro, procura sempre o equilíbrio entre o individual e o coletivo, entre o contingente e o histórico.

O reconhecimento de sua condição de intelectual, sendo crítica, portanto, não o deixa esquecer a separação econômica que há nesse grupo (os que moram no Catete e os do Leblon, por exemplo), evitando simplificações muito recorrentes até hoje em nossa intelectualidade. As coisas do espírito não deixam de ser reconhecidas como mercadoria (da prosa lenta sairá um lucro), o que se torna mais verdadeiro à medida que o mercado estende mais claramente sua influência sobre todas as instâncias de nossas vidas.

A dureza marcante com que aponta para si e para seus pares se torna um assunto decisivo para o sentido mais amplo das *Memórias*. O engajamento, então, se revela como uma combinação que reforça a função do homem ligado à cultura enquanto tal, superando qualquer dogmatismo de sua condição partidária. Assim, fica visto na forma o que ele afirma como publicista (“O sujeito que escreve é diferente.”( RAMOS, 1986b, p.227)). Este, portanto, não é político no sentido estrito, e sim como o homem ligado às coisas do espírito que, por sua

vez, não deixam de ser políticas. Com isso, prevalece a ideia de intervir marcando posição.

Esse viés é a representação da própria consciência do que é a literatura: uma forma de representação autônoma e arbitrária com o real – para falarmos com Antonio Candido (CANDIDO, 2006c, p.13-14) – a qual, no entanto, jamais deixa de ter a sociedade em seu horizonte.

Sendo assim, podemos concluir pela verdadeira atualidade do relato do escritor alagoano, que nos legou uma obra ainda hoje digna de leitura atenta, destacando-se pelo cuidado formal e pela incessante possibilidade de renovação crítica de seus temas.

## REFERÊNCIAS

- ANTELO, Raúl. **Literatura em revista**. São Paulo: Ática, 1984.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BUENO, Luís. **Uma história do romance de 30**. São Paulo: EdUSP, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **A Educação pela Noite**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006a.
- \_\_\_\_\_. **Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006b.
- \_\_\_\_\_. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006c.
- \_\_\_\_\_. **Tese e antítese**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006d.
- CAREY, John. **Os intelectuais e as massas**. São Paulo: Ars Poética, 1993.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EdUSP: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1996.
- GARBUGLIO, José. et al. **Graciliano Ramos. Coleção escritores brasileiros: antologia & estudos**. São Paulo: Ática, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- KONDER, Leandro. **A derrota da dialética: a recepção das idéias de Marx no Brasil até o começo dos anos 30**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- LIPPI, Lúcia. et al. **Elite intelectual e debate político nos anos 30: uma bibliografia comentada da revolução de 30**. Rio de Janeiro: FGV, 1980.
- MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MIRANDA, Walter. **Corpos escritos: Graciliano Ramos e Silviano Santiago**. São Paulo: EdUSP; Belo Horizonte: UFMG, 1992.
- MORAES, Dênis. **O velho Graça: uma biografia de Graciliano Ramos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- MOTA, Carlos. **Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- RAMOS, Graciliano. **Angústia**. Rio de Janeiro: Record, 1986a.
- \_\_\_\_\_. **Linhas tortas**. 13.ed. Rio de Janeiro: Record, 1986b.
- \_\_\_\_\_. **Memórias do cárcere**. 44.ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SANTIAGO, Silviano. **Em liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- SARTRE, Jean-Paul. **Em defesa dos intelectuais**. São Paulo: Ática, 1994.
- SCHWARZ, Roberto. **Que horas são?: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SODRÉ, Nelson. **Em defesa da cultura**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988

## NARRATIVAS ORAIS: METÁFORAS DA VIDA SOCIAL

Nádia Barros Araújo<sup>1</sup>  
 Charles Maycon de Almeida Mota<sup>2</sup>  
 Ana Lúcia Gomes da Silva<sup>3</sup>

Narrativa e Memória

### RESUMO

O artigo em tela pretende discutir como as narrativas orais se constituem em representações sociais que evidenciam os modos de observar, ler, (des)ler e compreender o mundo, sendo elas instrumentos importantes de preservação e transmissão das heranças identitárias e das tradições. Para tanto partimos do entendimento das narrativas orais como produtos culturais, caracterizadas pelo discurso ficcional que funde o real e o imaginário, reivindicando um olhar interpretativo capaz de perceber as tessituras do simbólico como desenho da vida social. Nossa escolha metodológica é a pesquisa de campo, fundamentada a partir dos estudos dos autores João Álvaro Ruiz (1990) e Antônio Carlos Gil (1999) que aponta as potencialidades da pesquisa de campo e suas características e de como essa metodologia torna a pesquisa mais rica e profunda, à medida que integra vários dados a partir de fontes variadas, tais como: análise de documentos, filmagens, áudios, arquivos, ente outros. Como instrumento de construção de dados foram realizadas entrevistas narrativas com três contadores de história da cidade de Tapiramutá, interior da Bahia. Tomamos como base teórica as discussões de Bourdieu (2002), Maffesoli (2001) e Jodelet (2001). Este trabalho contribuiu para compreendermos a importância das narrativas orais como elemento de subjetivação dos sujeitos contadores de histórias, como também, constructos sociais que se efetivam na multiplicidade/polifonia de vozes, na tessitura de enredos que entrelaçam lembranças, reflexões, imaginário, emoções, silêncios e testemunhos, numa trama constante onde se entrecruzam histórias que estão relacionadas a contextos sócios históricos e culturais, evidenciando uma marca potencial de identificação dos indivíduos.

**Palavras-chave:** Narrativas orais. Representações sociais. Subjetividades.

### INTRODUÇÃO

*A experiência é gestada a partir de uma confluência de valores, da interação constante com o outro, dos encontros acadêmicos e informais, enfim, das marcas e acervos diários que vão nos constituindo como sujeitos históricos que significam suas histórias[...]. Na*

<sup>1</sup>Mestranda em Educação e Diversidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Jacobina. E-mail: nadiabarros.gestar@hotmail.com.

<sup>2</sup>Mestrando em Educação e Diversidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Jacobina. E-mail: charlesmaycon22@hotmail.com.

<sup>3</sup> Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia UNEB. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPED no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. E-mail: analucias12@gmail.com.

*prática de narrar, o sentido de tornar algo (que já se deu) conhecido, é atravessado pela memória discursiva constitutiva do imaginário social. (Ana Lúcia Gomes, 2015, p.23).*

É nesse gestar cotidiano que as memórias se cruzam com o conhecido, o lembrado, os esquecimentos. As subjetividades se apresentam nas histórias contadas/narradas e cada experiência singular se faz concreta, presente, significativa, num entremeio que se constitui discursivamente entre os sujeitos, conforme sinaliza a epígrafe que abre este texto.

A arte de contar histórias é milenar, uma prática que tem se perpetuado ao longo dos tempos com as mais diversas funções e abordando uma gama diversificada de temáticas. Através da criatividade, do imaginário, o narrador utiliza a linguagem alegórica para suscitar suas emoções, suas experiências, suas formas de ver o mundo, transportado o ouvinte para um lugar simbólico, permeado por significados e significações, capazes de interferir na formação identitária de um grupo social.

As narrativas orais assumem diversas roupagens: narra histórias do cotidiano, narra eventos do passado de uma coletividade, relata fatos marcantes da vida do narrador (caráter autobiográfico), estas narrativas partem de fatos reais, ordinários. Por outro lado, temos as narrativas que exploram acontecimentos extraordinários, onde o fantástico, o misterioso e o místico se interpenetram no real, o que chamamos de narrativas orais de cunho fantástico.

623

Essas distinções são sinalizadas por Chartier (1990):

Relato entre outros relatos, a história singulariza-se, porém, pelo fato de manter relação específica com a verdade, ou, antes, por suas construções narrativas pretenderem ser a constituição de um passado que existiu. Esta referência a uma realidade situada fora e antes do texto histórico [...] é aquilo que constitui a história na sua definição mantida com a fábula e a ficção. (CHARTIER, 1990, p.84).

Assim, nota-se que nas narrativas orais não apenas são contados os eventos do cotidiano, ou histórias do passado, mas também enredos com personagens detentoras de características singulares, atípicas, geralmente com poderes mágicos, sobrenaturais: lobisomens, fadas, santos, fantasmas, animais falantes, mulas sem cabeça etc. Essa gama de personagens ficcionais que se materializam em imagens mentais, representam as concepções, as visões de

mundo que revelam crenças religiosas, valores morais e éticos, concepções sociais.

Esta antiga arte ainda está presente na vida cotidiana, dadas às habilidades que são naturais dos seres humanos, devido à necessidade que temos para nos comunicar, ensinar, ilustrar, divertir e transmitir traços culturais, saberes tradicionais. Sendo que tal presença se faz mais marcante nas pequenas cidades, devido ao modo de vida, a organização e aos hábitos culturais, onde por serem povoadas por um número pequeno de habitantes a proximidade e os laços de afetividade e amizades são mais próximos, ou como comumente ouvimos a expressão “aqui todo mundo conhece todo mundo”.

Logo, a imagem de uma pessoa mais idosa no centro da cena, rodeada por ouvintes das mais diversas idades é algo que ainda podemos observar, claro que não mais com a mesma frequência que eram vistas na época dos nossos avôs. É este desaparecimento se deve, segundo Éclea Bosi (2012, p.84) “[...] Talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiências. A experiência que passa de boca em boca e que o mundo da técnica desorienta. A Guerra, a Burocracia, a Tecnologia desmentem cada dia o bom senso do cidadão”.

624

Porém, mesmo sabendo a arte de contar histórias teve seu declínio, não iremos nos deter nestas questões no decorrer desse artigo. Nosso objetivo aqui é discutir como as narrativas orais se constituem em representações sociais. Portanto, como caminho dispositivo de pesquisa para aprofundarmos e darmos corpo às nossas discussões, utilizamos as entrevistas narrativas de três contadores de histórias<sup>4</sup> do município de Tapiramutá, situado no Território do Piemonte da Diamantina, no interior da Bahia. A entrevista narrativa foi utilizada por visibilizar o registro das histórias e causos comumente contados, bem como conhecermos e termos o acesso mais detalhado dos temas, dos eventos e suas concepções ideológicas presentes nas narrativas.

Podemos dizer que através das entrevistas narrativas traços reveladores e multifacetados da cultura popular foram pintados no cenário da oralidade, aspectos das concepções de mundo, hábitos e valores ganharam cor nas vozes dos contadores de história, um patrimônio imaterial que se encontra enraizado

---

<sup>4</sup> Os sujeitos da pesquisa foram denominados no decorrer do trabalho com nomes fictícios para garantir o anonimato.

não só nas mentes dos contadores, mas também dos ouvintes que são motivados a visualizar imagens sob o olhar da imaginação.

Diante do exposto, salientamos que no artigo que ora apresentamos, sobre as narrativas orais, partimos da concepção desta arte não como simples superstição ou crendice popular, mas como expressão cultural que revela uma fotografia da vida social, onde imaginário, representações/símbolos interferem na formação da identidade dos seus ouvintes.

## **OS CONTADORES DE HISTÓRIA: O IMAGINÁRIO E AS REPRESENTAÇÕES**

As narrativas orais ganham contornos e existência através do contador de histórias. Mas quem são estes contadores? O que eles nos revelam?

Nos nossos estudos centraremos a atenção sobre o contador popular, aquele que tem como subsídio e recurso a memória, aquele que precisa se recordar das histórias que ouviu ou vivenciou ao longo dos anos, nas suas vivências sociais, por isso vistas como expressão e construto cultural.

Conforme Laplantine e Trindade (1997):

As lembranças pessoais se constituem em imaginários sociais, considerados como a faculdade do indivíduo em apresentar uma coisa, ou fazer aparecer uma imagem e uma relação que não são dadas diretamente na percepção, mas que são transfiguradas e deslocadas, muitas vezes de forma simbólica, para criarem novas relações inexistentes no real. (LAPLANTINE; TRINDADE, 1997, p.24-25).

Nestes termos, os contadores de histórias se traduzem como encantadores da palavra, capazes de nos fazer viajar, nos deixar curiosos, sedentos por um novo enredo, por uma nova história, uma nova aventura. Fantasia, suspense, terror, peripécias são ingredientes que estão e estiveram no fazer dos contadores, com os quais um mundo de ficção é construído e revelado. Ou como afirma Éclea Bosi (2012, p.91): “O narrador é um mestre do ofício que conhece seu mister: ele tem o dom do conselho. A ele foi dado abranger uma vida inteira”.

Brincar com as expressões, seduzir no ritmo da voz a quem ouvi, são traços marcantes dos contadores, e ao falarmos nesse potencial dos contadores, possivelmente nos reportaremos aos atributos de Sherazade e as mil e uma noites, ou para pessoas reais, mais próximas do nosso cotidiano que marcaram

nossa infância: avôs em noite de luar, mães ao pé da cama, colorindo nosso sono de imaginação, quem sabe aquele senhor com seu timbre tranquilo com o presente do “era uma vez”, sem dúvidas, contadores que povoam nossas lembranças, que mexeram com nossas emoções, utilizando tão somente a voz e que ficaram nos recatos mais profundos dos nossos corações.

Sobre essa arte de contar história, de ser um contador, Celso Sisto (2012) poeticamente afirma:

Quando optamos por contar histórias, optamos por uma série de resgates: recuperar nossa infância e as fogueiras invisíveis que sempre imaginamos a magia ideal para acender uma história; reencontrar nossos folguedos, medos (por que não?), mitos e, assim, refazer nossa trajetória afetiva; redefinir nossa imagem social diante daquilo que nos tornamos; visitar nossa noção de cidadania para redimensionar nossas crenças na palavra como gesto sonoro capaz de se propagar ao infinito e incitar mudanças. (SISTO, 2012, p.26).

Neste sentido, o papel do contador de histórias não é apenas de narrar histórias vazias de um livro que se leu, mas de contar histórias que um dia ouviu e que o marcou, que ficou na reminiscência, nos recônditos das lembranças, permeadas por significados de cunho afetivo, subjetivo, ideológico e que ao serem contadas são revestidas pelo imaginário, pela linguagem simbólica.

626

É o que percebemos claramente na narrativa contada pelo senhor Poeta Encantado<sup>5</sup>, de 75 anos idade, morador da zona urbana da cidade de Tapiramutá, quando conta a história da Dona do mato ou Curupira:

POETA ENCANTADO: Todo mato tem a dona dele, ai quem quiser arranjar alguma coisa na caçada tem que agradar a Dona do Mato, os mais veios chamam ela de Dona Maria, ai a pessoa sai preparado, leva um bom pedaço de fumo, bota na cabeça de um toco, quando é no outro dia de manhã o caçador amanhece cheio de caça boa, tatu, paca, veado, de um tudo ela dá. Agora se num trata ela bem e chamar ela de Caipora aí o bicho pega...

Aqui mermo, uma certa feita Arlindo, Zeca Faiado, meu paiVadema,Danié Neri e Zequinha estavam numa caçada, aí no meio duma mata Arlindo disse: \_\_\_Oh tio Verdi, aqui num tem ninguém. Quando pensa que não, ela respondeu com um assovio:\_\_\_ pruuuuuuuuuu!

Ai menino! Ela começou a bater nos cachorro de Arlindo, só se via cachorro latino, correndo com os zoio assustado pra um canto e pra outro, enquanto a Dona do Mato só dava aquela gargalhadas.

Ai lá vai, lá vai, lá vai, lá vai a quando chegou assim num canto bem fechado da mata, tinha um cipó assim dançando: vai lá, vem cá, vai lá, vem cá ... O vei Vardema que era muito experiente no mato, disse: \_\_\_

---

<sup>5</sup> Todos os depoentes, sujeitos da pesquisa, foram nomeados com pseudônimos para assegurar o anonimato dos mesmos.

ai eu num vô. Aí os outros e Arlindo disseram: \_\_\_\_ Que nada, isso é bestagem! Aí trevessou, quando passo pro lado de lá, já num sabia mais onde tava.

Moço né nada não! Esses homens se perdero, esses homens sumiu, esses homens desapareceu. E nisso O veio Vardema mais o Danié Neri atirava pra vê se eles escutava e nada era nada. Ai todo mundo já procupado, ali naquela mata do Pau de Pilão, ali antigamente tinha mata viu, ai quando foi umas 4 (quatro) hora da tarde é que acharo Zeca Faiado, Arlindo e Zequinha, tava tudo lapiado, e nu, nu, só vistido numa sunga.

Desse dia prá cá, mais nunca eles quiseram meche com a Dona do mato, aprendero a respeita. (*sic*).

Nesta narrativa percebemos uma junção entre as lembranças vividas por seu pai e amigos durante uma caçada e os elementos fantásticos atribuídos a este “ser” imaginário, capaz de fazer os caçadores se perderem por dias e dias no meio da mata, imaginário este compartilhado por muitos caçadores ainda hoje. Quanto a este aspecto Maffesoli (2001, p.58) define: “O imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável. O imaginário é algo que ultrapassa o indivíduo, que impregna o coletivo ou, ao menos, parte do coletivo”.

627

O imaginário ganha relevo através das palavras que iria representá-lo, logo ao selecionar cada enunciado, cada frase, cada palavra, o contador as escolhe intencionalmente. As palavras que compõem as histórias dos contadores são carregadas de poder, o poder da representação, o poder do símbolo que dão vida aos mitos, as fábulas e a todos os elementos fantásticos que se manifestam pela voz. Elaboram, pois, um retrato verbal com as palavras e gestos e pausas.

Estas representações propagadas pelos contadores são sistemas simbólicos, ou como afirma Bourdieu (2002, p.9) “Os sistemas simbólicos como instrumentos de conhecimento e de comunicação só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. Os símbolos são instrumentos de conhecimento e comunicação e eles tornam possível a reprodução da ordem social”.

Estas representações presentes nas narrativas orais são compostas por imagens, imaginário, os quais nos apontam para a percepção cultural e concepção de pertencimento social. Segundo Habermas (2002, p.95): “Sob o aspecto do entendimento, elas servem à tradição e a continuidade do saber cultural, sob o aspecto da socialização, servem a formação e à conservação de

identidades sociais” ainda Habermas (2002, p.96) assegura: “É o armário do saber, do qual os seus participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo”.

Ou seja, as enunciações dos contadores são símbolos reproduzidos socialmente e que comprovam a força das representações, na qual o real e o imaginário se fundem e criam novas formas e novos valores, constructos mentais, que se instauram por vezes no sobrenatural, no mito, no fantasmagórico, nas crenças religiosas, criando assim a imagem de seres mágicos, com poderes e encantamentos, ou figuras horripilantes, lobisomens, fantasmas, dentre outros. Sendo que ao serem propagados se mantiveram e/ou se manterão vivas por décadas, centenas e/ou milhares de anos através das narrativas orais.

No contexto atual, no mundo pós-moderno, é através dos símbolos construídos socialmente que reconhecemos os grupos sociais, suas posições de poder, seus valores, até mesmo a hierarquização social, muitas vezes representada pelos símbolos do que se possui ou não: carros caros, mansões, roupas de marca, etc. Além disso, reconhecemos como símbolos máximos de pertencimento territorial e/ou identidade nacional: as bandeiras, os hinos, os emblemas e brasões impregnados de ideias de territorialização.

628

Como afirma Bourdieu (2002):

[...] Os símbolos são os instrumentos por excelência da integração social: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação [...], eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração lógica é a condição da integração moral. (BOURDIEU, 2002, p.10).

As narrativas orais deixam emergir não apenas figuras simbólicas. Os símbolos ali são formas de representação social, que apontam traços da identidade coletiva, suas múltiplas instâncias, crenças e interesses. Ou como sugere Jodelet (2001):

As representações sociais indicam a existência de um pensamento social que resultou das experiências, das crenças e das trocas de informações ocorridas na vida cotidiana dos seres humanos. Em outras palavras, são construções mentais que surgem de uma necessidade e ajudam a orientar a conduta no dia-a-dia, sendo verdadeiras “teorias do senso comum”. (JODELET, 2001, p.22).

Desta forma, o contador de histórias não tem em sua função um ato ingênuo, desprovido de intencionalidade, ao contrário, há uma função para além da arte, contar histórias é usar a imaginação de forma racional, sem perder a ludicidade, a fantasia, com um olhar permeado de significações, de interpretações, com o qual tenta desenhar o mundo, projetar seus sonhos, além de argumentar as suas crenças, os seus valores, representar seu meio social e os seus saberes.

Para Silva (2015), a contação de histórias é um exemplo vivo de como a escola poderia dinamizar o ensino da leitura, considerando esse acervo plural e não escolarizado, cuja riqueza fica relegada, fora do âmbito escolar.

A leitura do corpo, da cidade, explora sensações, análises visuais, comportamentais, espaciais, de forma a proporcionar a experiência com o lúdico em sala de aula e fora dela. É nessa articulação com as várias linguagens que o lúdico, o simbólico e o metafórico têm muito a contribuir para o ativamento de diversas competências e habilidades, considerando que ativando a memória de forma significativa, relacionando-a a fatos ao seu redor, à sua vida, realizando aprendizagens fecundas. Para tal, a escuta do outro é fundamental.

629

Tecer juntos e juntas histórias que emancipam, empoderam, dão asas à imaginação, pode significar um movimento cultural em que os contadores e estudantes tecem redes de conhecimento, tendo a escola como uma comunidade educativa.

## **NARRATIVAS ORAIS: INTERPRETAÇÕES E CONCEPÇÕES DE MUNDO**

É fato que as narrativas orais como produção artística humana se mantêm vivas há milênios através da voz e da imaginação, elas criam e dão projeção aos símbolos que representam os sujeitos, os grupos, as comunidades, configurando-se em um portador cultural que carrega em seu bojo a expressão de imagens, de identidades, de crenças e saberes, de histórias que são contadas e recontadas sem o auxílio de registros escritos, mas que estão arquivadas na lembrança, armazenadas na memória dos contadores que conserva o que foi ouvido e desenha na voz a cor e o brilho ao recontá-las.

E, como já salientamos anteriormente, as narrativas orais não são construções meramente restritas a padrões estéticos e ideológicos, são uma experiência particular de ver e de tornar visto. Nelas os contadores colocam à tona uma gama diferenciada de experiências vividas: medos, alegrias, angústias, retomando a lugares visitados, que se misturam e se condensam com o fantástico, o irreal, o inverossímil, que por vezes revelam as nossas concepções de mundo.

Podemos perceber tal proposição nas histórias narradas pelos contadores no decorrer das entrevistas narrativas, onde aspectos relacionados à moralidade, às concepções de mundo moldadas entre o dualismo do bem/mal, do certo/errado, à importância de respeitar aquele que é diferente, tido como “feio” ou desprovido de beleza física. O olhar de reverência ao sagrado, especialmente na figura de Jesus Cristo, a ideia de sofrimento proveniente do pecado, a esperteza do mais fraco diante da força do mais forte, os melhores meses para se plantar e se colher determinadas lavouras, os sinais do céu quando está para chover, a posição do sol como guia de horário, os perigos do trabalho escravo vivido por antepassados nas colheitas de algodão e milho, enfim, todas estas profusões que revelam como estas histórias podem influenciar sobre atitudes, valores, e modo como concebia o mundo.

630

Sob esta perspectiva e tomando o aspecto fantástico como mecanismo de produção, percebemos como as narrativas orais fantásticas ganham destaque nos enredos dos contadores, que fundem o real e o imaginário de forma criativa e encantadora, deixando surgir personagens comuns a estas histórias são os fantasmas, os lobisomens, os anjos, as fadas, os santos, os monstros, as bruxas, animais falantes, entre outros, todos eles dotados de capacidades superfantásticas: voar, se transportar em segundos de lugar para outro, curar e realizar sonhos. Os elementos fantásticos se tornam uma forma de explicação metafísica para o mundo e para as coisas do mundo, que revela traços culturais, identitários e ideológicos.

Como podemos comprovar na história de João Borracheiro, contada pelo participante da pesquisa senhor Poeta Encantado, de 75 anos idade, morador da zona urbana da cidade de Tapiramutá:

POETA ENCANTADO: Era uma vez, uma véia que vivia sozinha com um fio que era muito priguiçoso, ele só vivia quentano fogo, só comia quando a véia mãe pedia esmola e dava a ele. De tanto quentar fogo colocaram o apelido dele de João Borracheiro.

Ai, lá vai, lá vai ... a véia zangava, a véia brigava, cafangava, mandano ele ir trabaiá, tomar um rumo na vida. Quando foi um dia, ele resolveu botar uma roça, entrou, pegou o chapéu de paia e foi pra roça, chegou lá, jogou o chapéu no chão e marcou um pedaço do tamanho da roda do chapéu e cabou. O tamanho era aquele. Aí, começou a ajeitar, capinou, limpou todinha, deixou tudo direitinho e plantou de feijão, aí então, saiu e deixou lá.

Quando pensa que não, o feijão nasceu por lá sozinho, já tava era grande quando João borralheiro foi oiá, por dizinsorte uma preazinhata danada comendo tudo, ele ficô numa raiva e disse: - Só pegano essa preá, se não ela vai acabar com minha roça.

Aí, ele pegou uma corda e fez um laço e deixou lá. Um dia ele ia olha o laço e no outro não. Num dia num pegou nada, no outro nada, e no outro também nada... Quando foi com na base de uns oito dias que João chega lá tinha uma preazinha pegada no laço. Aí, João todo contente disse: - Eita diabo! Hoje eu tenho o que comer. Ia matar a preá para comer assada. Aí, a preá foi disse: - João não me mata não, que eu te dou tudo que tu precisa na vida. Porque a preá era uma Precesa encantada e ele não sabia, mas João não queria saber: - Não, eu tô com fome.

- Mas João, eu dou tudo que tu precisa.

Sim, que na mesma da hora João aceitou a proposta da preazinha, aí, na força que ela tinha transformou aquele canto que eles tavam num palácio mais bonito do mundo, aí, João enricou, ficou rico, ficou rico e esqueceu da pobre da véia mãe.

Depois dessa hora a preá agora precesa fez um acordo com João: - João nunca fale que me pegou no laço se não você vorta tudo para o que era.

Aí, lá vai, lá vai, lá vai, João na roça com mei mundo de trabalhador, de gado, de um tudo, era homem rico mesmo, inda mais para quem era chamado João borralheiro! Aí, quando foi um dia, ele tava na roça e mandou a empregada da precesa dizer a ela que queria um cuscuz, só que o milho do cuscuz tinha que ser pisado pelas mãos da precesa. Mas quando a empregada deu o recado a precesa disse: - João, você não faça isso! Eu não vou pisar esse milho para você comer esse cuscuz.

Aí, lá vai, lá vai, lá vai lá vai, a empregada chegou com o café de de manhã, João foi e disse: - Quem foi que pisou esse milho pra poder fazer esse cuscuz? A empregada disse: - Foi eu. João foi disse:

- Infelizmente ela foi pegada num laço!

Quando João disse isso, não sabia o que ele tinha feito, na mesma da hora tudo desandou, um redimoinho passou levando tudo e uma voz de dentro dele dizia:

- O gado de João vá para o Sandariá.

- A roupa de João vá para o Sandariá.

- O palácio de João vá para o Sandariá.

- Toda a riqueza de João vá para o Sandariá.

Aí, João assustado, ficou agarrado no capo que ele tava vestido e dizia:

- o capo eu não dou, o capo eu não dou, mas a voz respondia: - Vai pra o Sandariá, vai pra o Sandariá, vai pra o Sandariá. Aí, não sei contar como foi, mais que dipressa o capo foi: Vulp. Desceu no redimoinho. Tudo desapareceu. João se viu num deserto mais triste do mundo, pobre lascado travêz. Acabou tudo que ele tinha, virou em nada, por causa do orgulho.

Aí, o que aconteceu? João não tendo pra onde ir, foi pra casa da véia mãe.

Quando ele chegou em casa a mãe toda sastifeita pergunta a ele: - Oh João onde tu tava meu fio? João com raiva disse: - Ah mãe, num fale nada comigo não! Eu to aqui é danado! Eu tava rico e agora eu to pobre! Mas como toda mãe se preocupa com os fio e a véia gostava muito de João, ficou calada e foi cuidar de um de comer pra seu fio que Deus tinha mandado de vorta.(sic).

O que notamos nessa história de João Borracheiro é uma intersecção do mundo real com o mundo imaginário, permeado pelo encantamento da linguagem metafórica. Fica implícito nesse jogo imaginário a relevância dada às questões moralizantes, o valor dado ao trabalho, visto que João é o estereótipo de um homem preguiçoso, que depende da mãe. Logo há uma associação do trabalho com dignidade, progresso, sem contar que este trabalho está diretamente ligado ao meio rural, mas especificamente a agricultura, sendo esta uma característica peculiar da cidade de Tapiramutá, que já foi uma das grandes produtoras de café da região e atualmente tem se destacado na produção de feijão, segundo dados da Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente<sup>6</sup>no ano de 2014 produziu 2.646 toneladas. Outra leitura que podemos fazer dessa história é a imagem simbólica de transformação, de transitoriedade marcada pela condição financeira de João, ora rico, ora pobre, ora triste, ora feliz, o que nos remete as narrativas de Ariano Suassuna, no Auto da Compadecida, onde o personagem Chicó se coloca a reclamar da vida e do seu destino, através da frase: “Fica rico, fica pobre!” numa intertextualidade fecunda.

632

A caracterização dos personagens tem total relação com as concepções de valores, João é preguiçoso, arrogante, orgulhoso e não respeita a mãe enquanto a preazinha/princesa é delicada, humilde, honrava com sua palavra, logo, João ao ser desta forma terá que sofrer o castigo de perder tudo, o que percebemos aqui é toda uma carga de olhares singularizados pela subjetividade do sujeito que revela sua interpretação da vida, do estar no mundo, sendo os atos, as escolhas que fazemos responsáveis pelas consequências do que se irá viver no futuro, sendo assim, esta narrativa cumpre o papel de ensinar, não só divertir ou entreter.

A mulher na narrativa é vista como submissa, delicada, naturalizando o que não é natural, como se fosse da natureza feminina, reiterando estereótipos

---

<sup>6</sup> Fonte: [http://agriculturaemeioambientetapir.blogspot.com.br/2014\\_03\\_01\\_archive.html](http://agriculturaemeioambientetapir.blogspot.com.br/2014_03_01_archive.html);

e preconceitos. É natural que o homem seja arrogante, forte, orgulhoso. São retratos de uma época e uma cultura que vai sendo perpetuando e legitimado ao longo dos anos com padrões estéticos e enredos em que homens e mulheres são apresentados de forma assimétrica. Assim, os traços culturais, identitários e ideológicos são revelados nas histórias numa conjuntura social e econômica que retratam como homens e mulheres são vistos e valorados. São ensinamentos que se perpetuam de geração em geração, confirmando que somos de fato construtos da cultura e da história.

Sob esta perspectiva Benjamin (1993) entende que esta forma de transmissão oral se relaciona ao senso prático e as narrativas são formas de aconselhamento, de transmissão de ensinamentos, de valores, crenças, preconceitos, ou seja, mas também tem uma dimensão utilitária. Nas palavras do autor:

Essa utilidade pode consentir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma da vida – de qualquer, maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos [...]. O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. (BENJAMIN, 1993, p.200).

633

Quanto ao aspecto de identidade coletiva, notamos nas entrevistas a presença de temas e crenças recorrentes aos três narradores, das quais ficaram em evidência as narrativas predominantemente voltadas aos eventos mitológicos e lendários: o lobisomem, a dona do mato (curupira), as almas penadas e assombrações. Como podemos perceber no relato do senhor Mágico das Palavras, 86 anos, morador do Povoado de Passagem de Pedra:

MÁGICO DAS PALAVRAS: Na ocasião que chegamo aqui o que mais tinha era assombração, ne noite de lua cheia os menino pagão ficava tudo preso num quarto de chave porque o labisone aparecia atrais desses meninos pra comer. Meu pai contava que certa feita viu um labisone pela gretinha da janela, era um bicho muito feio, grande, parecia um lobo só que bem mais grande. De repente o bicho começo a ranhar a porta, quando pensa que não já tava era em riba da casa uivano, ai foi que meu pai começo a rezar as oração pra afastar bicho ruim, ai foi indo, foi indo o labisone foi se imbora. E isso era atrais de meu irmão mais veio que já tinha 02 (dois) anos e não era batizado, porque o padre de Mundo Novo ainda num tinha vindo aqui pro arraial fazer o batizado.(sic).

Através desta narrativa percebemos como a lenda do lobisomem, comum em tantos outros recantos brasileiros, ganha uma conotação articulada à religiosidade, o sagrado e o profano estão no cenário de luta, demonstrado o olhar de reverência do homem quanto aos sacramentos católicos, neste caso o batismo que para a igreja católica representa o sacramento através do qual o Sacrifício Pascal de Jesus Cristo se aplica às almas, tornando-as, em primeiro lugar, filhas de Deus Pai, mas também membros da Santa Igreja de Cristo e abrindo o caminho para a salvação eterna.

O senhor Mágico das Palavras utiliza em sua narração dados genéricos sobre o lobisomem ao passo que incorpora seu olhar individualizado, é indissolúvel a relação entre o mundo prático, a vida cotidiana e o mundo imaginário.

Nestes termos Todorov (2006) afirma:

Narrativas orais são narrativas da “vida”, mas são também histórias de vida. São tesouros semeados na mente de quem um dia as ouviu. Não começam geralmente com aqueles “Naquele tempo...”, “Numa terra tão distante...”, ou “E foram felizes para sempre...”, porque são histórias cujas personagens são os próprios contadores, ou parentes próximos. (TODOROV, 2006, p.47).

634

Seguindo uma linha mais voltada as assombrações, as almas penadas são elementos que emergem das narrativas contadas, como podemos constatar na história contada pelo senhor Faz de Conta, 93 anos, morador do povoado de Pau de Pilão:

FAZ DE CONTA: A mulher de sete metros

O primeiro sumitero daqui de Tapiramutá era ali aonde fica as escola João Queiroz, Rui Barbosa e Julieta Viana, perto da praça da feira. Ali foi enterrada uma moça muito bonita, que morreu noiva, e num podi casar. Ela aparecia com aquela artura maior Du mundo, mais de sete metro e corria atrais dos homens, depois o sonho dela era casa. Essa miê sempre andava por aqueles meio do beco de Dona Minervina por volta da meia noite, toda vestida de branco, com véu na cara, ninguém nunca pode ver a cara dela. Muitas pessoa já viram essa muiê, eu tinha um medo que me pelava, e até hoje eu num ando por aqueles meio de noite. Deus que me livre! (sic).

Estão postas nessa história a magia e o poder do sobrenatural, a alma que não consegue descansar devido ao seu sofrimento (não realizar o sonho de casar), indiretamente evidenciamos que há uma visão de que a mulher tem como finalidade primeira o casamento, por isso o fato de não casar gerar tanto

sofrimento, fazendo com que a moça bonita fique presa ao mundo real, sentenciada a viver no desassossego, com aspecto assombroso que cause medo e pavor por onde passa.

Histórias como essas, contadas e re-contadas ainda nos dias atuais, revelam o poder da imaginação e demonstra que por trás de tais lendas há um poder simbólico, capaz de persuadir, convencer e modificar atitudes, ensinar valores, conviver e respeitar as diferenças. E comprovam que as narrativas orais se estendem para além das palavras de seus contadores, como vão para além dos enigmas de espaços comuns, passando por cemitérios, matas fechadas, roças de feijão, palácios de princesas, entre outros. Através das múltiplas linguagens nos contam sobre a vida, sobre os modos de se estar no mundo ao passo que nos ensina sobre a existência, sobre a cultura, apresentando retratos de uma época, de um povo, com valores, crenças e preconceitos que transcendem gerações, conforme percebemos nas narrativas apresentadas neste texto.

635

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para além do que expomos acerca das entrevistas narrativas a estes contadores tivemos a possibilidade de viajarmos para mundos de fadas, de animais falantes e espertos, de lobisomens, de santos e demônios, e dos cangaceiros. Penetramos no orbe das fábulas, cavalos alados, sapo atrevido que vai à festa no céu, entrar no mundo dividido entre o bem e o mal, o certo e o errado. Estes momentos tornaram possíveis não apenas ouvirmos narrativas de enredos bem elaborados, que seguem uma ordem de início, meio e fim, mas acima de qualquer outra coisa, aprendemos muito, conhecimentos do senso comum, permeado por olhares de singularização, além de conhecermos um pouco as histórias de vida destes contadores de histórias.

Pudemos ainda compreender como eles vêem a importância de se contar histórias nos dias atuais, e conhecermos os processos de tornarem-se contadores, os quais foram bastante diversos, sendo os mais recorrentes os seguintes fatos: influências e contato com contadores de histórias durante a infância, devido à tradição local de contador de causos em encontros de

celebrações e festejos e até mesmo em velórios, para ensinar os filhos as lições da vida, pela necessidade pedagógica, como meio de diversão, entre outras.

Como no caso do primeiro entrevistado, o senhor de 75 anos, o qual nomeamos de Poeta Encantado. Ele tornou-se contador de histórias devido ao seu avô materno, que era um grande contador de histórias, fazia da arte de narrar um momento de integração familiar, e todas as noites ao redor do fogo aceso no chão, passava a lhes contar histórias dos Anjos, do João Borracheiro, do Pavão misterioso, além de narrativas da sua própria vida antes de chegar à Tapiramutá. Além das influências do avô, contribuíram também o seu contato com os sambas, as rezas, os carurus, as chulas e as Festas de Santo Reis que eram as formas de diversão da época.

Desta forma, o que aprendemos foi extremamente significativo e nos mostrou que além de aspectos culturais, as narrativas orais provocam imagens, imaginação e constituem representações sociais, visto que as imagens/símbolos sociais são produzidas a partir das nossas vivências, do dia-a-dia, do cotidiano. Além de evidenciarmos os elos entre narrativas orais junto ao imaginário e as representações que contribuem para a constituição das identidades, ligações estas que poderão ser exploradas com mais profundidade em outros estudos.

636

Para tanto, faz-se imperativo perceber as narrativas orais enquanto construtos sociais que se produzem na multiplicidade de vozes e de histórias que se entrecruzam e que estão ligadas a contextos sociais, históricos e culturais, como uma marca potencial de identificação dos indivíduos com sua cultura.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

HABERMAS, Jürgen. Racional versus verdadeiro ou a moral das imagens de mundo. In: HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução de George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, v.1, n.15 (2001).

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro. Editora: Zahar, 1978.

SECRETARIA MUNICIPAL DE AGRICULTURA E MEIO AMBIENTE. Disponível em: <[http://agriculturaemeioambientetapir.blogspot.com.br/2014\\_03\\_01\\_archive.html](http://agriculturaemeioambientetapir.blogspot.com.br/2014_03_01_archive.html)>. Acesso em: 03 out. 2015.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte. Aletria, 2012.

ROGER, Chartier. Textos, Impressos, Leituras. In: ROGER, Chartier. **História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 121.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **Histórias de leitura na 3ª idade: memórias individuais e coletivas**. Jundiaí: Paco editorial, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Loyola, 2002.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.



638

**GT**  
**PROCESSOS DE FORMAÇÃO E ENSINO**

## A CONCEPÇÃO DE PRÁTICA REFLEXIVA PRESENTE NAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NO BRASIL

Roselane Duarte Ferraz<sup>1</sup>

Processos de Formação e Ensino

### RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de pesquisa na modalidade estado do conhecimento, por meio da análise documental, cujo campo empírico constituiu-se na amostra de teses e dissertações publicadas no Banco de Teses da Capes, no período de 2007 a 2012. O estudo teve por objetivo identificar pesquisas que investigam a formação de profissionais da educação em exercício e a prática pedagógica desenvolvida nessa modalidade formativa, além de procurar evidenciar os principais temas dessas pesquisas. Também objetivou analisar as concepções de prática reflexiva presente nesses estudos. Utilizaram-se, como referencial teórico, os estudos pertinentes à valorização da formação dos professores, realizando uma discussão sobre a formação docente, fundamentada no pressuposto da prática reflexiva desenvolvida por Schön (1995, 2000), Zeichner (1993, 1995, 2008). Na organização e sistematização dos dados, recorreu-se às técnicas da Análise de Conteúdo, por meio da análise temática, referendadas em Bardin (2010) e Vala (2014). Os resultados do estudo constataram, naquelas pesquisas, uma concentração em dois focos: um que busca analisar o impacto da formação em exercício sobre as práticas educativas dos professores da educação básica; e outro que estuda as políticas públicas e os direcionamentos adotados pelas instituições superiores de ensino responsáveis pela implantação dessa formação. Prevalece, naqueles estudos, a defesa de uma formação docente, preferencialmente, fundamentada no pressuposto do profissional prático-reflexivo. Distinguiram-se graus variáveis nas mudanças das práticas educativas dos egressos, tendo em vista a fragilidade apresentada pelos cursos de formação em exercício. Destaca-se a necessidade de maior aprofundamento em estudos que exploram as implicações e repercussões nas instituições de ensino superior e nas práticas docentes dos formadores, que se mobilizam para organização e implantação de propostas especiais de formação docente em exercício.

**Palavras-chave:** Prática reflexiva. Formação docente em exercício. Práticas pedagógicas.

639

### INTRODUÇÃO

Os debates direcionados para as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola e para a qualidade das formas de aprendizagem ganharam centralidade na medida em que questionam a legitimidade da instituição escolar, diante do fato de haver uma significativa parcela da população à margem da

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE. E-mail: rosedferraz2@gmail.com.

educação escolarizada e dos bens culturais difundidos pelas práticas escolares (AQUINO; MUSSI, 2001).

Esses questionamentos não tardaram a ecoar na profissão docente, sobretudo, na qualidade do seu trabalho para responder às tarefas que lhe são exigidas e, conseqüentemente, na formação desse profissional. Contudo, mesmo considerando o cenário, aparentemente, de desconfiança sobre a prática do professor, as expectativas se renovam sobre a docência, confiando-lhe a responsabilidade de promover aprendizagens que possam atender aos princípios de reorganização do mundo do trabalho e à construção de práticas de inclusão social.

Nessa lógica, resguarda-se o consenso pautado na defesa da qualificação desse profissional como meio para responder às demandas e aos desafios impostos pelas transformações da sociedade da informação. Para tanto, um dos princípios seria elevar a sua formação ao nível superior, o que representaria um aprofundamento dos conhecimentos e maior domínio da função docente.

640

Para os países em desenvolvimento, como o Brasil, com dados estatísticos<sup>2</sup> tão alarmantes sobre o panorama da formação de professores, atingir tal princípio demanda a proposição de modalidades especiais de formação docente. Entre estas, salienta-se a formação em exercício<sup>3</sup>, estruturada para atender à demanda nacional por qualificação dos profissionais das redes públicas de ensino (GATTI; BARRETO, 2009).

Esse tipo de formação defende a valorização do professor da educação básica com o reconhecimento dos seus saberes e uma formação mais integrada à escola, contexto no qual esse profissional atua.

Neste sentido, os cursos de formação de professores são desafiados a reformular suas práticas pedagógicas com proposições que compreendam os docentes como profissionais reflexivos. Neste sentido, a reflexividade implica o

---

<sup>2</sup>Segundo o Educacenso de 2007, quase um terço dos docentes da educação básica do Brasil não tinham formação apropriada. Do total de 1.882 docentes, 594,27 mil estavam no exercício da docência, porém sem formação universitária.

<sup>3</sup> Inicialmente, essa modalidade era estruturada como programas pontuais de formação em exercício, subsidiados por gestões federais, estaduais ou municipais. Contudo, assumiu uma proporção maior, a partir da implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com a publicação do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009).

reconhecimento de que os professores são profissionais ativos na formulação das diretrizes do seu trabalho e, também, nos meios para atingir os seus objetivos. Grande parte dos projetos dos cursos de formação destaca a necessidade de promover a experiência reflexiva nos docentes (GATTI; BARRETO, 2009; SCHÖN, 1995; ALARCÃO, 2011).

Dada a necessidade de questionar as consequências que esta modalidade formativa tem acarretado para as práticas pedagógicas desenvolvidas na formação superior de professores e as possíveis explicações para essa questão, decidimos realizamos uma investigação na modalidade de estado do conhecimento. Assim, selecionamos teses e dissertações do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2007 a 2012<sup>4</sup>, que versam sobre esta temática.

Por configurar-se como uma estratégia metodológica para delinear, com maior precisão, o objeto de pesquisa do doutoramento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), o estudo teve por objetivos: identificar pesquisas que investigaram a formação de profissionais da educação em exercício e a prática pedagógica desenvolvida nessa modalidade formativa, procurando evidenciar os principais temas pesquisados; e analisar as concepções de prática reflexiva presentes nesses estudos. Para tanto, formulamos os seguintes questionamentos: quais os principais temas explorados nos estudos sobre a formação de professores em exercício? Qual a compreensão de prática reflexiva apresentada pelas pesquisas que investigam a formação de professor em exercício?

Para responder a esses questionamentos, utilizamos, como referencial teórico, os estudos pertinentes à valorização da formação dos professores, realizando uma discussão sobre a formação docente, com fundamento no

---

<sup>4</sup> O recorte temporal justifica-se pelo fato de ocorrerem, nesse período, significativas mudanças em relação à formação de professores no Brasil. Desde o ano de 2007, a Política de Formação de Professores assume novos contornos, com a publicação do Decreto 6.094 (BRASIL, 2007a), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Neste mesmo ano, através da Lei 11.502/2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é designada a auxiliar o Ministério da Educação e Desporto - MEC na elaboração e desenvolvimento de políticas de suporte à formação dos professores para a educação básica. No ano de 2008, os municípios elaboraram o Plano de Ações Articuladas - PAR, instrumento criado para diagnosticar a realidade educacional brasileira. Outro marco em torno da formação docente foi a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, com a publicação do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009).

pressuposto da prática reflexiva desenvolvida por Schön (1995, 2000), Zeichner (1993, 1995, 2008). Na organização e sistematização dos dados, recorreremos às técnicas da Análise de Conteúdo, por meio da análise temática, referendadas em Bardin (2010) e Vala (2014).

## PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para desenvolver o estudo, realizamos uma pesquisa documental, com análise dos conteúdos de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação, localizados nos sites da Capes e nas bibliotecas virtuais das universidades e dos programas de pós-graduação, no período de 2007 a 2012.

Como procedimento para seleção dos estudos de nosso interesse, buscamos identificar as palavras-chave nos resumos simples, publicados pela Capes, quais sejam: formação de professores em exercício e/ou serviço; programas de formação de professores; prática pedagógica na formação de professores; prática docente na formação de professores; professor reflexivo e prática reflexiva.

642

No levantamento do *corpus* para análise, estabelecemos como critério identificar, apenas, estudos desenvolvidos em cursos superiores de formação docente em exercício, quer especiais, quer regulares. Portanto, no primeiro momento do processo metodológico, seguimos os limites dos resumos apresentados pelos pesquisadores para examinar os dados do Banco de Teses da Capes. E, por isso, admitimos a possibilidade de nem todas as pesquisas, do período selecionado, serem contempladas no nosso estudo.

No segundo momento, realizamos a leitura de alguns trabalhos na íntegra, já que um dos nossos objetivos era analisar as concepções que essas pesquisas apresentavam sobre prática reflexiva. Sendo assim, o nosso critério foi selecionar, entre esses estudos, aqueles que faziam referência à temática da prática reflexiva ou a temas similares, tais como formação reflexiva, professor reflexivo.

## A FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO OBJETO DE ESTUDO NAS PESQUISAS

As produções identificadas no Banco de Teses da Capes estão apresentadas no Quadro 1 com o quantitativo de trabalhos relativos ao período de 2007 a 2012, que tomaram, como foco investigativo, temáticas nas áreas da prática pedagógica e da formação de professores em exercício.

**Quadro 1:** Relação das pesquisas sobre a formação de professores em exercício (2007-2012)

ANO	AUTOR	TÍTULO	GRAU
2012	OLIVEIRA, Sandra Suely.	Formação de professores na modalidade a distância: a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão	Mestrado UFPI
2011	RAMOS, Rosenaide Pereira dos Reis.	A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re)significação do ser-saber-fazer de professores	Doutorado UFSCar
2011	BAUER, Adriana.	Avaliação do impacto da formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida	Doutorado USP
2011	SALES, Viviane Maria Barbosa.	Formação e práticas de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE	Mestrado UECE
2010	CABRAL, Grace Gotelip.	Formação superior de professores em serviço e práticas pedagógicas: análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no estado do Acre	Doutorado UFMG
2010	MIRANDA Camila de Matos.	O lugar das práticas profissionais de alunas-professoras no processo de formação do curso de pedagogia	Mestrado UFSJ
2010	OLIVEIRA Marcia Betania de.	As contribuições do proformação/pedagogia/UERN para a melhoria da prática pedagógica de professores	Mestrado UFRN
2009	OLIVEIRA, Adolfo Samuel de.	Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidade da formação em serviço	Mestrado USP
2008	SALES, Maria das Graças Gonçalves Machado.	Educação superior a distância na formação de professores: entre fios e desafios, uma experiência formativa?	Mestrado UFF
2008	MENEZES, Maria de Fátima Santos.	A formação de professores municipais de Ceres em pedagogia pela licenciatura plena parcelada – um estudo de caso	Mestrado PUC-Goiás
2008	GOMES, Fabrícia Barêa.	A Formação do formador: sujeitos formadores a sujeitos em formação	Mestrado Universidade Cidade de São Paulo

643

<sup>5</sup> Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> - Teses e Dissertações do Banco de dados da CAPES, período de 2007 a 2012.

Notamos que, na maioria das investigações, os objetos de estudo foram delimitados em conformidade com programas ou projetos especiais<sup>6</sup>, desenvolvidos para atender às demandas apresentadas pelos órgãos públicos às instituições de ensino superior.

As pesquisas caracterizaram essas propostas como uma formação especial destinada aos docentes em exercício nas redes de ensino. Portanto, eram projetos pontuais, com um tempo de duração predeterminado, credenciadas pelo órgão público responsável, seja o Conselho Nacional e/ou Estadual de Educação (GATTI; BARRETO, 2009).

Esse quadro evidencia um quantitativo pouco expressivo de pesquisas sobre as práticas pedagógicas na formação de professores em exercício e, também, que elas tinham como objeto de análise a relação entre a formação em exercício e a prática dos professores cursistas. No entanto, percebemos um interesse direcionado para os formadores desses professores, ou seja, a formação dos formadores, os saberes que fundamentam suas ações foram investigados nas pesquisas (OLIVEIRA, 2012; SALES, 2011; MIRANDA, 2010; GOMES, 2008).

644

Quanto à metodologia adotada, notamos a prevalência da abordagem qualitativa, exceto por duas pesquisas: a investigação de Sales (2011), que tomou como orientação a metodologia quantitativa e o estudo de Bauer (2011), que utilizou o método misto, que integra abordagens quantitativa e qualitativa. Além disso, identificamos nas pesquisas de Menezes (2008), Cabral (2010) e Oliveira (2010), a realização das investigações por meio do estudo de caso.

Como procedimentos e instrumentos adotados para a realização das pesquisas, a entrevista, seguida de questionário e a observação foram os mais utilizados. Entretanto, foi bastante comum o uso de dois ou mais tipos de procedimentos, por configurar como estratégia para uma melhor compreensão

---

<sup>6</sup>Entre os programas ou projetos investigados, temos o Programa Especial de Formação Universitária para Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e de Educação Infantil – PEC, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em convênio com a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP); o Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, desenvolvido em parceria do governo de Minas Gerais; o Projeto Licenciaturas Plenas Parceladas da Universidade Estadual de Mato Grosso; o Programa de Formação de Professores em Exercício - Proformação/Pedagogia, desenvolvido na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), além do Programa Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada na área de Pedagogia, em Goiás.

de todos os aspectos que configuram o campo educacional (BRZEZINSKI, 2014).

## OS TEMAS INVESTIGADOS NAS PESQUISAS

De acordo com a definição dos descritores e a leitura dos resumos, agrupamos as pesquisas em três categorias temáticas, a saber: Formação de professores em Educação a Distância (EaD); Formação dos formadores de professores; Influência da formação em exercício sobre a prática de ensino dos professores cursistas. Essas categorias congregam discussões que abarcam um número variado de temáticas, tais como: políticas públicas de formação de professores e seus impactos; novas modalidades na formação de professores; os saberes e as práticas educativas dos professores cursistas. O Quadro 2 apresenta a sistematização das pesquisas, organizadas por temas.

**Quadro 2:** Dissertações e teses por categorias temáticas (2007-2012)<sup>7</sup>

TEMAS	AUTOR	TÍTULO
Formação de professores em educação a distância (EaD)	OLIVEIRA, Sandra Suely.	Formação de professores na modalidade a distância: a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão
	SALES, Viviane Maria Barbosa.	Formação e práticas de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE
	SALES, Maria das Graças Gonçalves Machado.	Educação superior a distância na formação de professores: entre fios e desafios, uma experiência formativa?
Formação dos formadores de professores	GOMES, Fabrícia Barêa.	A formação do formador: sujeitos formadores a sujeitos em formação
Influência da formação em exercício sobre a prática de ensino dos professores cursistas	RAMOS, Rosenaide Pereira dos Reis.	A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re)significação do ser-saber-fazer de professores
	BAUER, Adriana.	Avaliação do impacto da formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida
	MIRANDA Camila de Matos.	O lugar das práticas profissionais de alunas - professoras no processo de formação do curso de pedagogia
	OLIVEIRA Marcia Betania de.	As contribuições do proformação/pedagogia/UERN para a melhoria da prática pedagógica de professores
	CABRAL, Grace Gotelip.	Formação superior de professores em serviço e práticas pedagógicas: análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no estado do Acre

<sup>7</sup> Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/-Teses e Dissertações do Banco de dados da CAPES, período de 2007 a 2012.>

	OLIVEIRA, Adolfo Samuel de.	Quando o professor se torna aluno: Tensões, desafios e potencialidade da formação em serviço
	MENEZES, Maria de Fátima Santos.	A formação de professores municipais de Ceres em pedagogia pela licenciatura plena parcelada – um estudo de caso

Assim como Bello (2008), constatamos que o tema “Influência da formação em exercício sobre a prática de ensino dos professores cursistas” foi o mais investigado, com um total de sete produções entre teses e dissertações; seguido pelo tema “Formação de professores em educação a distância (EaD), com três dissertações; e, por fim, o tema “Formação dos formadores de professores”, com uma dissertação.

Não nos causa estranhamento as pesquisas investigarem evidências dos impactos exercidos pelos cursos especiais de formação sobre as concepções e as práticas de ensino dos professores cursistas, pois, se, por um lado, são questionados as ações e os conhecimentos dos docentes da educação básica, reforçando a defesa de sua qualificação, por outro lado, seria pertinente saber, com a implantação de projetos de formação em exercício, referendados em uma nova base epistemológica, os resultados que estariam emergindo desse processo.

Os trabalhos que problematizam a “Formação de professores em educação a distância (EaD)”, discutem a incorporação dessa modalidade na formação de professores como um projeto que constitui o universo das reformas iniciadas na década de 1990, fundamentadas nas políticas neoliberais. Esses trabalhos contextualizam as ações do governo na promoção de consórcios universitários na grande maioria dos estados brasileiros.

Oliveira (2012) analisou as concepções sobre docência, ensino e prática pedagógica, apresentadas pelos professores-formadores do Curso de Pedagogia na modalidade a distância. Segundo a autora, os formadores partem das concepções construídas ao longo das experiências profissionais, passando por um processo de resignificação dessas concepções junto a sua prática pedagógica na EaD, constituindo o ser professor nesta modalidade.

Sales (2011), constatando a problemática entre os requisitos necessários para o professor atuar na educação a distância e a ausência dessa formação nos cursos direcionados para formar o profissional da educação,

analisou a relação entre a formação para o exercício da docência em EaD e a prática dos professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Aberta. Para a autora, essa formação não atende, plenamente, às necessidades dos docentes, em razão das dificuldades de ordem estrutural, pedagógica e financeira apresentadas pelos cursos.

A investigação desenvolvida por Sales (2008) apresentou, como questão central, o interesse em saber se a educação a distância, mesmo em ambiente universitário, oferece uma formação crítico-reflexiva ao professor, superando a racionalidade instrumental. Assim, constatou que, apesar dos desafios impostos a essa modalidade e dos imperativos neoliberais permearem a política de formação a distância, a EaD vem caminhando para a formação do aluno-docente numa perspectiva crítico-reflexiva e autônoma.

Portanto, no que diz respeito à “Formação de professores em educação a distância (EaD)”, encontramos, nas pesquisas, um caminho investigativo que permite a análise da relação dessa modalidade formativa com a aprendizagem e o desenvolvimento dos cursistas e, também, com as práticas e as concepções dos formadores. Essas pesquisas apontam diversas problemáticas na implantação e organização dessa modalidade, o que tem dificultado o trabalho dos formadores e a aprendizagem dos cursistas.

Quanto ao tema “Formação dos formadores de professores”, identificamos a pesquisa de Gomes (2008), com o objetivo de investigar os processos de formação de professores que passaram a atuar como formadores na rede pública estadual. A pesquisadora verificou que o domínio sobre os conteúdos do curso e a experiência na docência desses profissionais não eram suficientes para atender às expectativas dos professores cursistas. Assim, entre as expectativas e as possibilidades, cabe ao formador assumir uma posição mais crítica sobre as propostas implementadas.

Essa investigação suscita uma reflexão a respeito do formador, considerando o papel e a função exercidos por esse profissional na formação de professores em exercício. Assim, tomar como objeto de estudo a prática educativa desenvolvida por esse formador, considerando sua própria formação, suas experiências na docência superior, as tensões que envolvem as interlocuções entre a formação em exercício e a escola pública, nos remete a

questionamentos relacionados à formação desses profissionais, à postura epistemológica adotada em processos de formação em exercício e aos desafios de propor práticas educativas orientadas pelos conhecimentos que os professores cursistas trazem das suas experiências na docência.

E por fim, ao tratar do tema “Influência da formação em exercício sobre a prática de ensino dos professores cursistas”, identificamos algumas pesquisas que investigaram as contribuições da formação em exercício na perspectiva dos professores cursistas.

Esses estudos buscaram avaliar o impacto dessa formação, tanto no aspecto pessoal, quanto no profissional dos professores da educação básica, analisando a compreensão e a avaliação dos cursistas sobre a formação e os saberes privilegiados. Os resultados demonstraram que a formação em exercício possibilitou a resignificação das práticas desses profissionais, resultando em uma avaliação satisfatória dos cursistas em relação ao desenvolvimento das suas práticas educativas. Contudo, em determinadas situações, os graduandos revelaram as dificuldades em corresponder às proposições apresentadas pela formação (RAMOS, 2011; MIRANDA, 2010; OLIVEIRA, 2010; CABRAL, 2010).

648

Cabral (2010), em levantamento de pesquisas sobre a formação de professores em serviço, já relatava uma baixa incidência de estudos acerca das influências dessa formação sobre as práticas pedagógicas de professores, principalmente dos que tinham tempo elevado de experiência na docência. Segundo a pesquisadora, na perspectiva de professores e coordenadores, os resultados da pesquisa confirmaram as mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas dos egressos, atribuídas majoritariamente à repercussão da formação inicial em serviço. Contudo, evidenciou que a experiência formativa investigada demonstrou, em alguns aspectos, caráter de treinamento em situações cotidianas concretas.

Já a pesquisa de Bauer (2011) avaliou os impactos do Programa Letra e Vida nos resultados de desempenho dos alunos de 1ª série, mensurados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo e, também, seus possíveis efeitos sobre concepções e práticas de alfabetização dos professores que dele participaram. A pesquisadora constatou a influência do Projeto Letra e Vida sobre o discurso dos docentes, porém nem sempre

percebeu evidências da transposição desse discurso para a prática da sala de aula. E, quanto ao impacto do Programa sobre o desempenho dos alunos, não identificou resultados significativos.

Oliveira (2009) analisou as relações entre os ofícios discente e docente quando exercidos de forma simultânea, para verificar até que ponto tal situação favorece processos de formação mais significativos e as implicações dessa formação no trabalho do professor. Os resultados apontam que, em determinadas ocasiões, os professores afastam-se do que formalmente se espera deles, quando investidos no ofício discente. Contudo, vivenciar esse duplo ofício proporciona aos professores a reflexão sobre o exercício de ser discente e docente, permitindo-lhes o entendimento de algumas de suas práticas educativas, sobretudo no que diz respeito às atitudes em relação ao aluno e à proposição de certas atividades escolares.

O trabalho de Menezes (2008) investigou o processo de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental em Goiás, a partir do Programa Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada na área de Pedagogia, no município de Ceres - Goiás, no período compreendido entre os anos 2000 a 2006. A autora verificou que essa formação apresentava uma formatação aligeirada e imediatista, pois negligenciou, curricularmente, os saberes que os professores leigos traziam da prática, mesmo sendo valorizados nos discursos normativos e no currículo do curso. Desse modo, predomina uma concepção de educação não emancipatória, com prevalência de características de um projeto do e para o mercado capitalista neoliberal.

Esses estudos desvelaram as fragilidades dos programas, no que se refere aos objetivos, ou seja, promover mudanças nas práticas educativas dos seus egressos. Embora, tenham verificado a satisfação dos cursistas em participar dessas propostas formativas, ainda predominava uma formação com características muito próximas a um treinamento metodológico. Pouco resultando, segundo as pesquisas, em efeitos significativos.

## **A CONCEPÇÃO DE PRÁTICA REFLEXIVA NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO**

Como reconhece Zeichner (1993), as expressões “prático reflexivo” e “ensino reflexivo” tornaram-se constantes nas reformas de ensino por todo o mundo. No caso específico da formação docente, assistimos à predileção por prática reflexiva como eixo central nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores.

De um ponto de vista mais generalizado, o movimento em defesa de uma formação prático-reflexiva foi considerado uma posição contrária aos modelos de formação fundamentados na racionalidade técnica, em que os professores eram concebidos como reprodutores de um planejamento curricular elaborado por terceiros. Portanto, ao mesmo tempo em que o pensamento pedagógico expresso no pressuposto da formação prático-reflexiva questiona a formação técnica presente nas instituições superiores de ensino, também manifesta concepções e propostas de formação que reconhecem os profissionais da educação como sujeitos ativos na formulação das diretrizes do seu trabalho e nos meios para atingir esses objetivos.

Assim, quando Schön (1995) propôs a ideia da formação do profissional prático-reflexivo, ficou evidenciado nas argumentações o seu propósito de reformular os programas de formação profissional, tornando a prática reflexiva eixo estruturante da formação docente. O princípio defendido nessa perspectiva é o de que o conhecimento formativo se constitui por meio da reflexão sobre a prática (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002). Contudo, a abordagem reflexiva defendida por Schön possibilitou, aos autores envolvidos com a formação de professores, novas leituras e a ampliação dos conceitos.

Zeichner (1993, 1995), questiona o protagonismo atribuído por Schön à autoridade individual do professor para interpretar as situações da sua prática. Segundo ele, essa postura poderá supervalorizar o professor como indivíduo, conduzindo-o para uma reflexão de situações imediatas, em torno de si próprio. Para o autor, a formação docente reflexiva precisa abordar as dimensões pessoais, acadêmicas e políticas do ensino, contribuindo, assim, para uma sociedade comprometida com a justiça social.

Embora existam diferentes posicionamentos, pesquisadores comungam da ideia de que a formação deve incluir o *practicum* reflexivo, referindo a uma formação que possibilite ao docente a oportunidade de refletir sobre os problemas, as complexidades e as demandas geradas por sua ação no trabalho (MIZUKAMI *et al.*, 2002). Ao defender essa concepção, argumenta-se que a formação de professores necessita considerar a prática reflexiva como eixo norteador para superar as rotinizações da atuação do professor.

Dado o exposto, as pesquisas<sup>8</sup> que abordavam a concepção de prática reflexiva na formação de professores em exercício buscavam, em um primeiro momento, contextualizar uma discussão sobre os paradigmas e modelos de formação de professores preponderantes nos programas destinados à formação dos profissionais do ensino.

Neste percurso teórico, as pesquisas evidenciaram os modelos fundamentados na racionalidade técnica como uma perspectiva a ser superada, em razão da preponderância de uma formação meramente instrumental e fragmentada. Argumentam que os modelos da racionalidade técnica, no campo da profissão docente, repousavam em um terreno arenoso diante das demandas de maior qualificação dos professores para atender a um alunado multifacetado, que não mais se acomoda em torno das promessas de uma futura emancipação (AQUINO; MUSSI, 2001).

Assim, as críticas lançadas ao modelo da racionalidade técnica fomentaram a necessidade de um novo modelo teórico de formação de professores, fundamentado no paradigma da racionalidade prática, o qual busca superar as limitações apresentadas pelo modelo anterior, particularmente na relação linear entre o conhecimento técnico e o científico da prática docente.

Uma constatação feita pela maioria das pesquisas que trataram do impacto da formação especial em exercício para os professores, quando analisava os projetos fundamentados no pressuposto da prática reflexiva, trazia resultados muito próximos aos identificados por Zeichner (2008), para quem a formação docente reflexiva proposta nesses projetos não conseguiu ressignificar

---

<sup>8</sup> Oliveira (2012), Sales (2011), Cabral (2010), Miranda (2010), Menezes (2008), Oliveira (2009) e Sales (2008).

as práticas educativas dos professores, talvez por essa perspectiva estar sendo trabalhada de forma equivocada nos cursos.

Em função disso, as análises sobre a prática reflexiva nas pesquisas que tratam da prática pedagógica e da formação de professores em exercício demonstraram a defesa de um modelo de docência e, conseqüentemente, de formação de professores em que prevalecem traços de um profissional crítico-reflexivo, que possa promover uma educação crítica e transformadora. Essa é uma perspectiva marcante nas pesquisas investigadas. E, a partir desse posicionamento, as pesquisas analisaram as políticas de formação de professores, os programas e os currículos que foram estruturados para tal função (OLIVEIRA, 2012; MIRANDA, 2010; SALES, 2008).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo evidenciou que as investigações voltadas para as práticas pedagógicas e para a formação de professores em exercício costumam, em sua maioria, ser direcionadas para dois focos de análise: um que corresponde às ações e aos resultados junto aos professores da escola básica; e outro que converge para o estudo das políticas públicas e dos direcionamentos adotados pelas instituições de ensino responsáveis pela implantação e desenvolvimento desses processos formativos.

Embora algumas pesquisas tenham constatado que a formação em exercício influencia as práticas docentes dos professores cursistas e as suas concepções, possibilitando-lhes reflexão sobre alguns elementos que configuram as suas práticas educativas, sobretudo, no que se refere às atitudes em relação aos alunos e à proposição de atividades, outras revelaram fragilidades desses cursos na promoção de transformação das práticas educativas e das concepções dos egressos sobre educação, ensino e aprendizagem, tendo em vista que elas estão bastante entrelaçadas no modo de ser desses professores.

Outra questão levantada pelas pesquisas refere-se à necessidade de os programas especiais de formação em exercício considerarem, em seus planejamentos, o contexto e as práticas docentes dos alunos-professores,

conhecer os princípios que orientam as configurações escolares em que eles trabalham e as condições de existência desses profissionais. Isso significa dizer que a formação em exercício deve estar afinada com as experiências de trabalho desses alunos-professores.

No que se refere à concepção de prática reflexiva, as pesquisas defendem uma formação de professores fundamentada no pressuposto teórico do profissional crítico-reflexivo. E, com base nesse modelo, os estudos fazem uma análise dos programas, constatando o distanciamento entre as proposições apresentadas nos projetos dos cursos e os resultados, pouco significativos, nas práticas dos professores cursistas.

Por fim, as pesquisas analisadas destacam a necessidade de maior aprofundamento em temáticas que explorem as implicações e repercussões da implantação de propostas especiais de formação docente em exercício para as instituições superiores de ensino e para os sujeitos que assumem a responsabilidade de concretizá-las, considerando, especialmente, os formadores de professores.

653

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- AQUINO, J. G; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.211-227, jul./dez. 2001.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Ed. revista e atualizada. Lisboa/Portugal: Edições 70, Lda., 2010.
- BAUER, A. **Avaliação do impacto da formação docente em serviço**: O Programa Letra e Vida. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço**: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2007a.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 11 julho, 2007b.
- BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

- CABRAL, G. G. **Formação superior de professores em serviço e práticas pedagógicas:** análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no estado do Acre. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** – Brasília: UNESCO, 2009.
- GOMES, F. B. **A Formação do formador:** sujeitos formadores a sujeitos em formação. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MENEZES, M. de F. S. **A formação de professores municipais de Ceres em pedagogia pela licenciatura plena parcelada** – um estudo de caso. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Goiás, 2008.
- MIRANDA C. de M. **O lugar das práticas profissionais de alunas- professoras no processo de formação do curso de pedagogia.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, MG, 2010.
- MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: Ed.UFSCar, 2002.
- OLIVEIRA, S. S. **Formação de professores na modalidade a distância:** a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.
- OLIVEIRA, M. B. de. **As contribuições do proformação/UFRN para a melhoria da prática pedagógica de professores.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Rio Grande do Norte, 2010.
- OLIVEIRA, A. S. de. **Quando o professor se torna aluno:** tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- RAMOS, R. P. R. **A formação inicial em serviço:** lugar de encontro e de (re)significação do ser-saber-fazer de professores. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.
- SALES, V. M. B. **Formação e Prática de Professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UAB/UECE.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza, 2011.
- SALES, M. das G. G. M. **Educação Superior a Distância na Formação de Professores:** entre fios e desafios, uma experiência formativa? 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, A. D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais.** 16.ed. Porto: Edições Afrontamento, 2014.
- ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v.29, n.103, p.535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jun. 2013.
- ZEICHNER, K. M. Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores:** ideias e Práticas. Lisboa: Educa, 1993.

## **ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DO CURSO DE EXTENSÃO EM LÍNGUA JAPONESA DA UECE – CONCEPÇÕES, VALORES E PRÁTICAS IDENTITÁRIAS DOS MONITORES E PROFESSORES ESTAGIÁRIOS**

Laura Tey Iwakami<sup>1</sup>  
Janaína Farias Melo<sup>2</sup>

Processos de formação e ensino

### **RESUMO**

Após duas décadas de existência do Curso de Extensão em Língua Japonesa da UECE, percebem-se mudanças no quadro de alunos, professores estagiários e monitores. Além do sensível crescimento do número de alunos e de professores, houve também mudanças na didática, nas concepções e nos significados de ensino/aprendizagem, língua e cultura. Ao acompanhar a trajetória ao longo do curso, tal mudança é visível nas atitudes e práticas dos sujeitos nas salas de aula e nas discussões e diálogos em reuniões do grupo de monitoria. Neste trabalho, interessa-nos analisar o perfil dos professores do curso e compreender como representam seus entendimentos sobre ensino, língua e cultura brasileira/japonesa. Sendo, na sua maioria, composto de brasileiros não descendentes de japoneses, buscou-se investigar e compreender, através de questionários aplicados, os valores, significados e identificações presentes nas práticas de língua, de ensino e de cultura nos discursos do cotidiano dos membros do grupo. Trata-se de uma investigação de cunho quanti/qualitativo em que se valoriza a interpretabilidade dos dados no qual os sujeitos são envolvidos. Portanto, não prioriza a precisão metodológica, nem resultados deterministas, mas resultados provisórios e flexíveis.

**Palavras Chave:** Abordagem comunicativa. Professores. Curso de japonês.

655

### **INTRODUÇÃO**

O contexto do nosso trabalho tem como espaço o Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará, onde funciona o curso de extensão em Língua Japonesa. A partir de um breve percurso histórico do Curso de Extensão em Língua Japonesa da UECE (doravante CELJUECE), prosseguiremos com as investigações que envolvem os professores estagiários e monitores do curso, no intuito de levantar os dados, a partir de questionários aplicados, e construir o perfil do grupo buscando entender como os sujeitos de nossa pesquisa

<sup>1</sup> Doutora. Universidade Estadual do Ceará – Fortaleza-CE. E-mail: iwakamilaura@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda da Universidade Federal do Ceará. – Fortaleza-CE. E-mail: janjanmelo@uol.com.br

concebem, compreendem e se identificam com relação ao ensino, língua e cultura japonesa.

Em termos regionais, no estado do Ceará, não há um histórico expressivo de comunidade japonesa (Nikkei), embora houvesse, na década de 60, um pequeno movimento imigratório com a vinda de doze famílias japonesas ao estado, que se fixaram no município de Guaiúba-CE. Temos conhecimento de que a maioria dessas famílias retornou ao Japão. O Instituto Cultural Nipo-Brasileiro do Ceará, assim denominado, registrou pouco mais de 200 famílias nipo-descendentes, a maioria oriundos de outros estados, principalmente dos estados de São Paulo e Paraná, onde a presença nipo-brasileira é mais marcante. Este Instituto procura congrega os nipo-brasileiros promovendo, até há pouco tempo, o tradicional evento poli esportivo no Japão, o chamado *UNDÔKAI*, quando se reuniam cerca de quinhentas pessoas, entre brasileiros descendentes e não-descendentes (*nikkeis* e *não-nikkeis*).

Em nosso contexto, o CELJUECE, que se iniciou em 1993, é pioneiro no ensino de língua japonesa no estado do Ceará, embora houvesse iniciativas na Universidade Federal do Ceará, na mesma época, mas infelizmente não houve prosseguimento. Como em todos os percursos históricos, o CELJUECE, obviamente, não passou incólume no avanço do tempo. Muitas foram as passagens para procurar superar as nossas carências estruturais, de professor e das condições de trabalho que, em consequência, geraram instabilidades.

A língua japonesa (LJ), no curso em referência, sempre foi concebida e ensinada como língua estrangeira (LE), uma vez que foi criada em contexto universitário, em um ambiente em que a língua predominantemente usual é a língua portuguesa do Brasil. Além disso, a quase totalidade dos alunos de LJ no curso é constituída de brasileiros não descendentes, uma das características do curso desde o seu início.

O ingresso no curso é condicionado ao exame de seleção, uma prova de língua portuguesa, para candidatos com idade mínima de 15 anos e o ensino fundamental concluído. Todos os semestres abrem-se uma turma de 20 vagas, ou dependendo da procura, até duas turmas de iniciantes. A procura foi sempre grande, e chegou-se a registrar 80 pessoas para 20 vagas.

Atualmente, o CELJUECE é estruturado em seis semestres básicos num total de 360 h/a e mais dois semestres optativos denominados Avançado, de 60 h/acada. Assim, o Curso possui, atualmente, uma carga horária completade 480h/a. O livro didático adotado é o *DAICHI*, (Tokyo: 3A Corporation), voltado mais para o Ensino em que situações de interação e prática da comunicação são priorizadas.

## **ENSINO E APRENDIZAGEM**

### *Momentos iniciais e a criação do Grupo de Monitoria*

A metodologia inicial para o ensino do japonês era a áudio lingual, cuja aprendizagem se dá por meio de muita repetição da estrutura frasal a partir da escuta do diálogo em áudio. Os 20 alunos que compunham a primeira turma eram todos adultos, cuja média de idade oscilava em torno de 30 a 35 anos. O envolvimento e interesse desses alunos, e outros que viriam depois, foram bastante incentivadores. Tinham muito interesse na aprendizagem da língua, motivados pela admiração pela cultura e sua tradição.

657

O apoio e incentivo da Fundação Japão, desde o início, foram fundamentais e bastante estimuladores para o prosseguimento do curso, pois sempre mediante solicitação, recebíamos materiais didáticos excelentes para desenvolvermos nossas aulas. Hoje, graças a doações de grande parte de material pela Fundação Japão, e também de pessoas ligadas ao Curso, temos um bom acervo de livros, material didático, “fitas cassete”, filmes ou DVDs, livros literários e de arte, diversos *HQs* japoneses, os chamados *mangá*, entre outros.

Quanto ao quadro de professores, as dificuldades na sua estabilização sempre foi uma tônica, uma vez que o Núcleo de Línguas é um espaço de prática de ensino dos estudantes de Letras, em seus últimos anos da faculdade, a ensinar as línguas específicas (inglês, francês ou espanhol) para sua formação profissional. Como não temos um Curso de Letras Japonês na Universidade, o problema em recrutar novos professores era uma constante. Além do mais, sendo o Núcleo de Línguas um projeto do Curso de Letras da UECE, os professores seriam estagiários vinculados ao Curso de Letras gratificados com

uma bolsa-salário bastante modesta, pois trata-se de estudantes que são aprendizes na prática do ensino e professores em formação. No Núcleo funcionam cursos de línguas, além das três vinculadas a Letras-graduação, de japonês, italiano e latim, cujos professores estão também na condição de estagiário com bolsas remuneradas.

É dentro dessa condição que o Curso de Língua Japonesa foi desenvolvendo suas experiências de ensino, e o tempo foi mostrando os caminhos a serem buscados. Após um pouco mais de dez anos de funcionamento, cerca de doze professores, entre nipônicos nativos e brasileiros não descendentes, haviam passado pelo curso, confirmando a instabilidade e indefinição no quadro de professores. Podemos dizer que nesse período, apesar de um funcionamento pleno, o curso ‘navegava’ sem um rumo definido, sem objetivos claros e sem condições de prever um futuro ou mesmo traçar um plano concreto, diante das incertezas aparentes. Após a vinda de uma professora nativa, em 2004, que aqui se estabeleceu com a clara intenção em atuar no ensino da língua japonesa, auxiliando-nos, sobretudo, começou-se a pensar em como dar continuidade ao curso, com funcionamento efetivo, advindo daí o convite aos alunos de semestres mais avançados a atuarem como monitores do curso e conseqüente criação do chamado “grupo de monitoria”.

658

Paralelamente às atividades do curso e um pouco antes da criação do Grupo, em 2004, abrimos vagas para candidatos interessados em estudos sobre Língua (e Linguagem) Japonesa no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade (UECE), e, a partir de então, formamos seis Mestres em Linguística Aplicada com foco na área de Estudos Japoneses, todos oriundos do nosso CELJUECE. Ressaltamos o quanto prezamos a iniciativa desses Mestres e seus estudos, pelo ineditismo de pesquisas em nossa Universidade e contribuição trazida para a área do japonês, por enquanto em torno do curso de extensão em japonês, uma vez que, repetimos, ainda não temos um Curso de Graduação de Letras-Japonês.

Um desses estudos envolvia a literatura japonesa, sobre traduções do *haiku* de *BASHÔ* e cinco estudos envolveram pesquisas sobre atividades e práticas de ensino de Língua Japonesa nas salas de aula do curso, levantando questionamentos e novas possibilidades de estudos. Também entendemos que

abrimos um canal direto entre extensão, linguagem japonesa e pós-graduação possibilitando abertura de diálogo entre Área de estudos japoneses e Universidade, ainda incipiente.

### *O Grupo de Monitoria*

Graças ao Grupo de Monitoria, e suas contribuições, o curso adquiriu certa estabilidade e, aos poucos foi traçando seus objetivos e metodologias. O livro didático adotado na época, o *SHIN NIHONGO NO KISO* foi mudado para *MINNA NO NIHONGO*. A criação do grupo, em 2006, foi um marco no processo histórico do curso. A partir daí, começamos a discutir, em reuniões semanais, o ensino, a organização do curso, os projetos; a apresentar alguns estudos de língua e cultura em seminários, e a traçar planos, objetivos e metodologias do curso.

## **A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DO JAPONÊS**

659

### *As atividades dos professores estagiários e monitores*

A atuação de monitores nas salas de aula do curso de Japonês, embora inicialmente de forma tímida, resumindo-se na observação e auxílio às atividades de ensino/aprendizagem propostos pelos professores em sala, foi se desenvolvendo de forma gradual para elaboração conjunta das aulas e atividades de ensino para e com os aprendizes de LJ. Nesse processo, que envolve vários anos, desde a criação do grupo, também ocorreram várias mudanças, também graduais, no ensino/aprendizagem do japonês.

Havia um ambiente interativo, “em que professores e alunos se engajavam em práticas discursivas e que a Língua Materna, no caso a Língua Portuguesa, serve como apoio para a aquisição da LJ” (IWAKAMI, 2006; 2012) e uma motivação dos estudantes em conhecer melhor a língua e cultura japonesa, portanto, favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo central do Grupo de Monitoria era formar os próprios “professores do curso a partir do próprio curso” e, com esse pensamento, formar

um quadro de professores e monitores criando oportunidades de estudo e projetos pró-formação de professores num ambiente de discussão onde se pudessem desenvolver conhecimentos linguísticos e refletir sobre como desenvolver um ensino voltado para uma aprendizagem mais efetiva de uso do japonês. Aproveitando o ambiente interativo, nosso objetivo também estava voltado para o ensino/aprendizagem como processo, em que o ensino ocorre concomitantemente à prática e a aprendizagem, a partir de experiências vividas que se tornam o motor de novas práticas e concepções de ensino.

Tais objetivos não estavam longe de serem alcançados, pois o curso e o grupo de monitoria estavam experimentando um ensino mais voltado para a prática, não sem desconsiderar todas as experiências de ensino vividas até o momento, e, portanto, aproximando-se de uma concepção de ensino de língua para além da abordagem áudio-oral e estrutural, em que se toma como modelo o sistema e a língua falada pelo nativo para ser reproduzida pelos alunos, através de exercícios, alheios a toda situação real. Essa concepção de ensino voltava-se, portanto, mais para a pragmática linguística em que se prioriza o uso real da língua mediado pelo contexto de uso.

Nesse período, estava uma professora nativa que morava nesta cidade desde 2004. Nas suas aulas, percebia-se, entre alunos e professores, um clima de interação e troca. A aprendizagem e uso da língua não se davam somente a partir do estudo do japonês através do material existente no nosso armário, mas principalmente pelas influências e trocas interativas com a professora nativa. Assim, graças à disposição dela, a oportunidade de um contato direto com o japonês falado e autêntico, era ímpar.

Em 2010, recebíamos uma professora nativa de japonês a partir da JICA (*Japan International Cooperation Agency*), que veio na condição de professora voluntária, mediante nossa solicitação à instituição, através do Instituto Cultural Nipo Brasileiro do Ceará (ICNBC) para nos auxiliar e dar um suporte ao ensino da língua.

Estudos e atividades várias foram realizados, destacando-se, particularmente nas reuniões do grupo de monitoria, muitos seminários como resultado de estudos, minicursos e práticas de conversação, trocas de experiências de ensino, entre outros.

Os minicursos ofertados versavam sobre “pronúncia da língua japonesa” tratando da consciência de aspectos sonoros da língua japonesa; dois minicursos sobre “didática da língua japonesa”, em épocas diferentes, enfocando a competência comunicativa dos falantes a partir da abordagem comunicativa; um minicurso sobre “tradução de textos do gênero história em quadrinhos japoneses ou *mangá*”. Salienta-se que a seleção de novos professores para o curso de japonês foi condicionada à frequência aos minicursos de didática, dentre os monitores ativos. Além dessas atividades, realizamos os chamados *kenshuu* (“treinamento”, em português) entre todos os membros do grupo, em um dia, nos dois períodos – manhã e tarde, um deles recentemente, cujo tema foram os jogos de aprendizagem realizados em salas de aula do curso de japonês, resultando em atividades interativas propiciadas pelos jogos, mas principalmente pela participação reflexiva e colaborativa de todos, que analisaram e avaliaram a qualidade da aplicação dos jogos em salas.

Atualmente podemos contabilizar, no grupo, 10 professores atuantes que assumem as 13 salas de aula em funcionamento, com um total aproximado de 200 alunos, contando este ano com os alunos de um outro campus, sede da Universidade, com cerca de 60 alunos. Os monitores ativos são 11, que também auxiliam os professores na preparação e planejamento das aulas, de exercícios e jogos que auxiliam na aprendizagem de modo lúdico.

A orientação para o ensino/aprendizagem do japonês, em nosso curso de japonês, é a abordagem comunicativa, que envolve inúmeros aspectos e não se direciona metodologicamente apenas para um caminho. Segundo Almeida Filho (2008), há diversos modos de ensinar e de aprender uma língua estrangeira, uma nova língua, mas essa língua, “para se ‘desestrangeirizar’<sup>3</sup>, vai ser aprendida **para** e **na** comunicação, sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema” (ALMEIDA FILHO, 2008). Os alunos e professores teriam de assumir novos papéis:

---

<sup>3</sup> “desestrangeirizar” a língua, para Almeida Filho (2008) significa que é a língua que vai sendo ensinada/aprendida e vai construindo o aprendiz.

Agora os alunos devem participar de atividades em aula que se fundamentavam em uma abordagem cooperativa em vez de uma abordagem individualista em relação ao aprendizado. (...) Esperava-se que assumissem maior grau de responsabilidade por seu próprio aprendizado e os professores, por sua vez, tomassem o papel de facilitador ou de monitor. (RICHARDS, J. C., 2006, p.7).

Assim, ainda que de forma modesta, possamos perceber que no CELJUECE há um movimento em prol do ensino comunicativo nas experiências em sala de aula, na tentativa de proporcionar ambientes interativos através de jogos ou simulação de situações de comunicação, na participação dos alunos, nas atividades de conversação (*kaiwa*) que promovemos no grupo de monitoria, nos planejamentos de aulas preparando os alunos para a comunicação. Outros fatores importantes que acabaram por direcionar para a prática comunicativa do japonês estão no fato de que muitos dos nossos professores foram contemplados com Bolsas de estudos para o Japão com a finalidade de estudar e realizar o curso de formação de professores em língua japonesa pela Fundação Japão. Deste programa participaram 6 professores até o momento.

662

Ainda tivemos outros professores que foram ao Japão pela Província de Mie (Japão) para uma experiência de dois meses no treinamento e ensino do japonês numa escola para filhos de trabalhadores estrangeiros no Japão. Considera-se ainda a presença de professoras nativas que sempre se comunicavam em língua japonesa, aproximando mais os professores, monitores e alunos da cultura japonesa. Embora duas professoras tenham voltado ao Japão, em tempos diferentes, contamos com uma professora nativa que se comunica em japonês e promove atividades interativas possibilitando-nos uma escuta de japonês autêntico.

Inseridos nesse ambiente interativo de trocas de experiências de ensino, de situações comunicativas em que a língua portuguesa, como língua materna, intercala e interfere na comunicação em japonês, em que a língua japonesa vai se “desestrangeirizando” na e pela comunicação, estão os professores, monitores e alunos, como atores sociais desse ambiente comunicativo. O que era ‘estranho’ vai se tornando familiar e normal.

A partir da discussão aqui exposta, com base no histórico do curso e no contexto apresentado, pensamos no problema deste trabalho, que consiste na descrição do perfil dos professores do Curso de Japonês da UECE, bem como

de suas crenças e valores, tendo em vista que tais análises têm como objetivo auxiliar nos projetos e metas para o desenvolvimento do curso.

## **OBJETIVOS**

### *Objetivo Principal*

Identificar o perfil dos professores do Curso de Língua Japonesa de Universidade Estadual do Ceará, bem como suas crenças e valores acerca do curso e de seu funcionamento.

### *Objetivos Específicos*

- Identificar o Perfil geral dos Professores do Curso de Língua japonesa;
- Identificar que crenças e valores os professores possuem acerca do Curso de Japonês;
- Entender como tais crenças e valores se relacionam com a situação atual do curso.

663

## **ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS PARA ANÁLISE DOS DADOS**

Inúmeras concepções, pontos de vista, entendimentos acerca de Língua, Linguagem e Ensino de Línguas são possíveis. Concepções possuem natureza cognitiva e funcionam como filtros nas compreensões subjetivas, produzindo assim sentidos, significados às coisas, ou mesmo crenças sobre. No entanto, tais concepções não existem isoladas no tempo e espaço, mas situadas contextualmente, ou seja, são localizadas em determinadas sociedades e culturas. Especificamente, podemos dizer que cultura, ambiente e sociedade estão solidamente interligadas nas concepções de ensino de línguas e de linguagem.

Podemos mencionar três concepções diferentes com relação à língua e linguagem. Uma concepção mais abstrata em que o pensamento e linguagem estão mutuamente relacionados. Nesta, o pensamento determina a linguagem.

Outra concepção é a de que a Língua é um objeto ou instrumento da comunicação. Por trás dessa concepção está o entendimento de que a língua é uma ferramenta, como martelo ou prego, e bastaria “usá-la” como um objeto “duro”. A última concepção é a de que a língua é um meio de interação social, portanto é um elemento de mediação, intermediação e ela própria se engaja e faz parte do corpo social, ou seja, a língua seria situada, localizada, particularizada. Portanto, nesta perspectiva, a língua se incorpora na cultura de uma sociedade, de uma comunidade à medida do seu uso.

## **LEVANTAMENTO DE DADOS E ANÁLISE**

Nesse sentido, levantaremos um breve perfil geral dos professores e monitores do curso, através dos dados e sua organização, obtidos a partir de questionários.

Em seguida, nosso trabalho será o de analisar os resultados obtidos, a partir dos dados, questionando a complexidade do processo de ensino/aprendizagem de línguas.

664

### *Perfil dos Professores*

A partir de um questionário elaborado para levantamento do perfil de professores estagiários e monitores, tivemos os seguintes dados. Vale salientar que, como em todos os semestres varia o quadro de professores e de monitores, este questionário foi respondido pelos que assumiam aulas/acompanhavam aulas no período 2014.1.

Quanto aos respondentes, 09 dos 10 professores preencheram o questionário. A faixa etária destes era entre 25 a 35 anos (idade média 29 anos), sendo a maioria do sexo feminino (6F, 3M). Todos são brasileiros natos, de Fortaleza, exceto 1, que é japonês, da província de Ise (Japão). Em termos de escolaridade, 5 concluíram o ensino médio e 4 o ensino superior, portanto 55,5% ensino médio, 44,5% superior. Apenas um professor é japonês nativo, cuja língua materna é a língua japonesa. Um é brasileiro com ascendência nipônica. Em termos de proficiência da Língua japonesa, tomamos como base o teste de

proficiência de LJ aplicado mundialmente todos os anos pelo governo japonês. Embora nem todos tenham feito o teste, 7 professores classificaram os seus respectivos níveis de proficiência: 6 profs - Nível 3; 1 prof -Nível 2. Com relação ao tempo de ensino, no Curso de japonês da UECE, 4 ensinam há mais de 3 anos, 1 há mais de 1 ano e meio e 4 são novatos, ensinando há menos de seis meses. Questionados como se tornaram professores, dois disseram ter sido indicados pelo curso, outros 5 frequentaram o minicurso de didática e foram aprovados e conseqüentemente, se tornaram professores. Sobre as turmas que assumiram, 1 assumiu 3 turmas, 3 duas turmas, e 1 está com apenas 1 turma. Colocados 5 itens para classificar em ordem de prioridade: Conversação, Interação, Gramática, Leitura e Escrita. A média das classificações, por item:

**Tabela 1:** Ordem de prioridade de estudo no Japonês

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>
Conversação	3	1	5	2	3	1	1	1	1
Interação	2	4	4	1	2	2	3	3	2
Gramática	5	5	1	5	1	3	4	4	3
Leitura	4	2	3	3	4	4	2	2	4
Escrita	1	3	2	4	5	5	5	5	5

\*Colunas organizadas do mais antigo para o mais novo professor. A-D mais de três anos. F-I menos de seis meses.

**Tabela 2:** Média de importância

	<b>Total</b>	<b>A-D</b>	<b>F-I</b>
<b>Conversação</b>	2	2,725	1
<b>Interação</b>	2,5	2,75	2,5
<b>Gramática</b>	3,4	4	3,5
<b>Leitura</b>	3,1	3	3
<b>Escrita</b>	3,8	2,5	5

\*Colunas organizadas do mais antigo para o mais novo professor. A-D mais de três anos. F-I menos de seis meses.

Em seguida, quanto aos objetivos das aulas, obtivemos os seguintes resultados: 5 professores disseram ser a “alfabetização dos alunos”, ou seja, a escrita, o principal objetivo. 2 mencionaram como objetivo o “acompanhamento

do conteúdo previsto para o semestre” e 2 colocaram objetivos mais gerais, como “conversação, escrita, gramática e audição”; 2 concentraram seus objetivos na “comunicação”.

Sobre os métodos de ensino que utilizam, 3 disseram objetivamente “método comunicativo”, os demais colocaram “a preparação das aulas, planejamento, material didático” como metodologias.

Nesses últimos quesitos, a maior parte dos professores colocaram como aspectos mais importantes a escrita. Também está a gramática entre as prioridades. No quesito “objetivos” apenas 2 colocaram a comunicação como objetivo. Tais aspectos nos mostram que, apesar da “abordagem comunicativa” ser a orientação de ensino do japonês em nosso curso, ainda não está claro para nossos professores essa prioridade.

Em relação à ordem de prioridade do ensino, as alternativas de escolha colocadas foram:

- (1) Aprende-se a língua usando a língua (n = 9).
- (2) O professor deve criar situações comunicativas para o uso da língua (n=9).
- (3) O aluno aprende com o erro (n = 7).
- (4) Os elementos das frases podem ser substituídos por outros (n = 6).
- (5) Só se aprende na interação social com outros falantes (n = 6).
- (6) É preciso ensinar traduzindo a língua japonesa para o português (n = 0).
- (7) Só se aprende pela repetição constante de frases que se escuta (n = 0).

666

Em termos de pontos positivos e negativos, assim se posicionaram: Como pontos positivos, o interesse dos alunos, turma pequena que possibilita trabalhar melhor, presença do monitor para conversação, aulas em japonês e atividades de audição; liberdade no planejamento de aulas, trabalho lúdico com “brincadeiras na sala”, boa base dos alunos, participação dos monitores, “experiência como professor”.

Com relação aos pontos negativos, 3 colocaram a falta de uma grade curricular estabelecida que pudesse controlar o problema do desnível entre as

turmas. Também mencionaram: dificuldades dos alunos em usar adequadamente o vocabulário e gramática, dificuldade deles em expressarem a própria opinião, desejos. Outros problemas: desistências, falta de interesse dos alunos, atrasos; aversão dos alunos em relação à conversação. Material didático: “carência de exercícios” (presumimos que seja em relação ao livro didático). O material (presumo que seja a tradução do livro didático) está em inglês. Foi colocada também a “falta de experiência” (presumimos que seja por parte dos novos professores).

Quanto à Satisfação/Insatisfação, segundo as alternativas: Muito satisfeito, Satisfeitos, Insatisfeitos, 2 disseram Muito satisfeitos; 6 assinalaram Satisfeitos e apenas 1 está Insatisfeito. Os motivos pró-satisfação: “Oportunidade de ser professor, aprendizado, sentir segurança nas aulas, participar do crescimento do curso”. Para a insatisfação, os motivos são: “Remuneração, estrutura da UECE, falta de tempo”.

Quanto à ida ao Japão/e ou experiência de morada no país, um é nativo do Japão, um morou no Japão por dez anos, dois professores foram pela Fundação Japão fazer estágio ou curso para Formação de Professores (*kyôshikenshû*), e um deles foi pela segunda vez pela província de *Mie*.

Como sugestões para o Curso salientaram: “Elevação do nível de japonês, aplicação de atividades aprendidas, apresentação de seminários, ajuda em eventos e discussões sobre material e metodologia.”

Solicitados a destacarem problemas que os professores enfrentam, apontaram os seguintes: falta de desenvoltura comunicativa dos professores(3) e deficiência didática (3) problemas estruturais da UECE(4), e das condições da própria sala(1). 2 mencionaram a falta de comprometimento dos alunos. Houve alusões à irresponsabilidade de alguns monitores e dificuldades no recebimento das bolsas. Mais recorrente foi o problema da falta de desenvoltura comunicativa dos professores e deficiência didática, três menções cada.

Quanto à formação de professores, levantaram os seguintes pontos: “aulas de didática, com diferentes enfoques, improvisação, material didático”, etc. Três propuseram a elevação do nível de japonês dos professores.

Sobre o questionamento de “como ajudar o Curso”, colocaram: continuar ensinando, aprendendo e ajudando o curso. Outras sugestões: ajudar a elevar a

competência comunicativa dos professores, apresentar uma nova edição da apostila para alunos iniciantes (*kananyûmon*) e criar um arquivo digital de materiais.

Em termos de aprendizagem, disseram ter aprendido com “as dificuldades dos alunos brasileiros, a ter segurança como professor (2), a ver o lado do aluno e do professor, a pesquisar a partir do erro dos alunos, a respeitar os vários níveis e interesse dos alunos (3) e que o ensino é uma construção diária”.

Quanto ao contato e relação Brasil-Japão, dois colocaram a organização de eventos relacionados ao Japão. 2 disseram difundir o melhor entre os dois países no dia-a-dia do grupo. 2 disseram trazer conteúdos culturais para a sala de aula e sugeriram um maior conhecimento do JAPÃO e sua cultura.

Finalmente, ao questionarmos sobre a possibilidade de cursar Graduação em Japonês, caso esse curso seja implantado na UECE, ou em alguma universidade local, 8 responderam afirmativamente 1 negativamente. Os motivos para a afirmativa, seis porque desejam melhorar como professores e um porque quer realizar pesquisas, avançando para pós-graduação.

668

O questionamento acima foi colocado, pois sabemos que, quanto mais o curso de LJ estende o período de sua existência, tanto mais se torna necessário um curso de Graduação em Letras com habilitação em LJ. Cremos que, como na maioria dos nossos professores, haverá uma demanda entre monitores e alunos quanto ao desejo de frequentar esse curso de Graduação, caso seja concretizado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Revendo os resultados da coleta, podemos entender que os nossos professores estão cientes da importância de vários aspectos do ensino, porém, o aspecto comunicativo ainda não está como prioridade. Apesar da orientação comunicativa no ensino da língua japonesa, há que se pensar, pois, como pudemos observar, dentre as dificuldades, problemas, aspectos negativos apontados, a “comunicação” em japonês tem sido a tônica, ou seja, ainda há muito a ser feito para que o ensino se caracterize como comunicativo. No

entanto, há um aspecto bastante positivo no grupo de professores e monitores, qual seja, a aposta no crescimento tanto com os estudos como com a prática e aprendizagem no/do ensino.

Além do mais, sendo um curso de japonês, predominantemente constituído de alunos, professores e monitores brasileiros, não-descendentes, torna-se curioso entender como assimilam a cultura japonesa. Melhor dizendo, sendo eles brasileiros, sem, aparentemente, não estarem inseridos num ambiente japonês, por que se interessam, procuram e dão continuidade ao curso, como compreendem e concebem a cultura e língua japonesa?

Após 22 anos de existência do Curso de Extensão em Língua Japonesa da UECE, o perfil e a identidade do curso vão sendo montados e características próprias e particulares vão sendo adquiridos, adaptando aos interesses e necessidades do conjunto dos professores estagiários, monitores e alunos.

## REFERÊNCIAS

- 3A CORPORATION. **みんなの日本語. Minna no Nihongo Shokyu II Honsatsu.** 1.ed. Japão, 3A Corporation, 2000.
- 3A CORPORATION. **Nihongo Shokyu 1 Daichi Mein Tekisuto.** 'Daichi' – Elementary Japanese 1: Main Text. 1.ed. Japão, 3A Corporation, 2009. ISBN: 978-88319-476-6.
- ALMEIDA FILHO, JCP. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas.** 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- AOTS, Shin **Nihongo no Kiso I.** AOTS, Japão, 1995.
- IWAKAMI, Laura Tey; O Curso de Língua Japonesa da Universidade Estadual do Ceará: processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa - um enfoque na interação. In: XVII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa - IV Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil, 2006, São Paulo - SP. **Anais do XVII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa - IV Congresso Internacional de Estudos japoneses no Brasil.** SÃO PAULO: FFLCH - USP, 2006. v. único. p.173-180.
- IWAKAMI, Laura Tey; Uma experiência de ensino da língua japonesa no Nordeste: o curso de japonês no Núcleo De Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará. In: MUKAI, Yûki; JOKO. Alice Tamie; PEREIRA Fausto Pinheiro. (Org.). **A Língua Japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem.** 1.ed. Campinas - SP: Pontes Editores, 2012, v.1, p.55-77.
- RICHARDS, J.C. **Communicative Language Teaching Today.** Cambridge University Press, 2006.
- VYGOTSKY, Lev Semiovich. **A Formação Social da Mente.** 7.ed., 2.tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008 (Originalmente publicado em 1935).

## ABORDAGENS PEDAGÓGICAS IMPLÍCITAS E EXPLÍCITAS DE ENSINO DO GÊNERO PUBLICIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Karla Simões de Andrade Lima Bertotti<sup>1</sup>

Processos de Formação e Ensino

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma breve análise de textos publicitários produzidos em sala de aula a partir de abordagens pedagógicas de gênero distintas, por dois grupos de discentes, focalizando a seguinte questão: em que medida as abordagens pedagógicas adotadas influenciam na produção final desse gênero textual? Este estudo fundamentou-se nas múltiplas abordagens pedagógicas de ensino e gênero, especificamente nas abordagens implícitas e explícitas de gênero, desenvolvidas por teóricos como Bazerman, Freedman, Macken-Horarik e Desirée Motta-Roth. Para tanto, foram escolhidas duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal do Estado de Pernambuco. Na primeira turma, que chamaremos de Grupo A, foi adotada a pedagogia explícita de gênero, recebendo informações acerca das características do gênero textual a ser produzido em sala; enquanto no Grupo B, aplicou-se a metodologia implícita de gêneros em que os alunos produziram a peça publicitária sem nenhuma recomendação prévia. Portanto, percebemos a importância do docente conhecer previamente as múltiplas abordagens pedagógicas de gêneros, para identificar e escolher o melhor método a ser utilizado, a fim desenvolver as competências discursivas dos discentes acerca de como os gêneros se relacionam nas diversas situações de comunicação.

**Palavras-chave:** Abordagem pedagógica. Gênero textual. Prática docente.

670

### INTRODUÇÃO

O termo gênero esteve por muito tempo ligado à literatura e, atualmente, difundiu-se para a linguística. Segundo Swales (1990, p.33 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 147) “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”.

No meio educacional brasileiro, a expressão **gênero textual** passou a ser difundida, principalmente, depois que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1998), destacou-se a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais contextualizados para o desenvolvimento da

---

<sup>1</sup>Doutoranda do Programa de Pós-graduação de Ciências da Linguagem – PPGCL – da Universidade Católica de Pernambuco- UNICAP. Recife - PE. E-mail: karla.bertotti@hotmail.com.

competência comunicativa do discente. Após essa divulgação, o trabalho com gêneros textuais se tornou, até certo ponto, um modismo, fazendo surgir diversas dúvidas a respeito de, por exemplo, qual seria a maneira mais adequada de se trabalhar um determinado gênero textual e, para que não se tenha uma concepção equivocada, acerca dos gêneros, no momento de sua aprendizagem, é que surgiu a preocupação de se ter uma boa pedagogia no ensino do gênero.

Não é de hoje que se estudam os gêneros textuais e depois de tratar acerca dos seus conceitos, viu-se a necessidade de se discutir, como acontece a aprendizagem dos gêneros. A pesquisa nessa área tem dado bons resultados, trazendo metodologias eficientes para a sala de aula.

## **AS ABORDAGENS EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS DE GÊNERO**

Atualmente, têm-se múltiplas abordagens pedagógicas de gênero as quais são pautadas em tradições linguísticas como a abordagem da Escola de Sidney, o inglês para fins específicos (ESP); assim como também na nova retórica. Assim, há uma preocupação em seguir determinados modelos que enfatizam em alguns momentos a pedagogia explícita e, em outros, a pedagogia implícita de aquisição do novo gênero. Teóricos como Bazerman, Freedman, são exemplos das pedagogias implícitas do gênero, que veem o gênero como ferramenta cognitiva.

671

Não há um ensino explícito das características do novo gênero, não há nenhuma modelagem de textos naquele gênero e nenhuma atenção é dada a estratégias específicas para adquiri-lo. Em vez disso, os escritores “criam o gênero” no decorrer de sua produção, orientados por um senso de gênero modificado através da tarefa, das exposições e discussões em sala de aula e do feedback sobre a escrita. (BAWARSHI; REIFF, 2013, p.217).

Segundo Freedman, conforme descrito por Bawarshi e Reiff (2013, p.217) desenvolve um modelo para aquisição de um novo gênero partindo do conhecimento prévio que o discente possui, que a autora denomina de “sensação vaga”. Em seguida, o aprendiz desenvolve a produção desse gênero que está tentando adquirir, etapa denominada de “sensação vagamente sentida”, sendo moldada e reformulada no decorrer do processo, o qual é finalizado pelo *feedback* do professor representado pela nota recebida.

Em contraponto à abordagem implícita, temos a abordagem explícita de ensino de gêneros. Macken-Horarik e Desirée Motta-Roth são algumas das representantes da abordagem da escola de Sidney fundamentados na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).

Para Macken-Horarik, que tem influência da Escola de Sidney, na abordagem explícita sempre há a figura do professor com papel fundamental de fazer com que os alunos produzam gêneros de acordo com o contexto que será criado. Com isso o estudante irá fazer a relação em que aquele gênero só poderá ser escrito naquele contexto, naquela estrutura e com aquelas características, logo Macken-Horarik acredita que:

abordagens explícitas como as pedagogias de gêneros da LSF são capazes de oferecer aos alunos recursos metalinguísticos que os auxiliem na produção de gêneros e também no desenvolvimento de uma competência retórica de longo prazo que seja transferível para outras situações de escrita. (BAWARSHI; REIFF, 2013, p.219).

Desirée Motta-Roth (*apud* BAWARSHI; REIFF, 2013, p.219), influenciada pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), elabora uma “Pedagogia que enfatiza a relação recíproca entre texto e contexto”. O seu modelo é chamado de **Ciclo de escrita acadêmica** cuja proposta se inicia pela “exploração do contexto”, em seguida pela “exploração do texto” e finalizando com a “produção, revisão e edição de textos”. A autora aponta que estratégias de aquisição do novo gênero devem ser feita através de exercícios específicos:

Esse ciclo se divide em tarefa e exercícios específicos que compreendem uma análise da comunidade e de seu sistema e conjuntos de gêneros; uma análise de exemplares de gêneros na comunidade e de seus padrões linguísticos e retóricos e, finalmente, uma análise mais focada dos aspectos léxico-gramaticais do texto. (BAWARSHI; REIFF, 2013, p.220).

Para que os alunos consigam aprender os conteúdos escolares, eles precisam ter o conhecimento dos gêneros escritos mais prestigiados. Tal conhecimento, ou mesmo domínio, derivaria de um ensino explícito dos gêneros, o qual os ajudaria tanto na participação efetiva das atividades escolares quanto nas suas atividades cotidianas, uma vez que muitas das exigências escolares no âmbito da linguagem, como argumentar, expor, relatar, explicar, também são esperadas no meio social. Com a finalidade de facilitar e organizar o trabalho do

professor, os pesquisadores de Sydney propõem um ciclo de ensino dos gêneros, o qual é composto de três estágios: “**modelagem**”, “**negociação conjunta do texto**” e “**construção independente do texto**”.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa foi realizada numa escola pública federal do estado de Pernambuco. Foram analisadas cerca de 120 anúncios publicitários produzidos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental no mês de julho de 2015.

O procedimento do desenvolvimento do trabalho foi realizado em dois momentos distintos; no primeiro, foi solicitado aos alunos que produzissem as peças publicitárias em sala de aula após terem estudado todas as características que apresentam esse gênero textual. A esse grupo, que chamaremos de grupo A, foi dado o comando de produzir anúncios publicitários a fim de vender os seguintes produtos: creme de barbear, maquiagem e perfume.

O segundo grupo participante do processo, que chamaremos de grupo B, trabalhou o anúncio publicitário de cada produto sem nenhuma instrução prévia acerca deste gênero textual. Foi dado a eles apenas o comando de produção (o mesmo solicitado ao grupo A).

Os produtos foram escolhidos com uma finalidade específica, analisar a produção do gênero anúncio publicitário de alunos do 4º ciclo do Ensino Fundamental e identificar em que medida as abordagens pedagógicas adotadas influenciam na produção final desse gênero textual.

## **ANÁLISE DO CORPUS**

No caso do *corpus* ora apresentado, temos uma representação social bastante definida: a sala de aula, onde tivemos colocadas em prática duas abordagens pedagógicas de gênero bastante distintas. Apesar de nossa análise pautar-se na produção dos textos, sabemos que as condições de produção desses texto estão intimamente ligadas aos sujeitos que a produz e ao contexto em que é produzida.

Para termos uma melhor compreensão acerca do estudo de gêneros, adotamos em nossa pesquisa o conceito de propósito comunicativo, pois se concebe como um critério privilegiado para a definição do gênero a ser trabalhado, em nosso corpus: a publicidade.

O saber do propósito comunicativo é de suma importância neste processo, pois é a partir dele que podemos compreender a construção e assim interpretar a real utilização dos gêneros. Para tanto, Bathia (1993, p.13 *apud* BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p.233) afirma que, em sua essência, o gênero “é caracterizado essencialmente pelo(s) propósito(s) comunicativo(s) que pretende realizar”. Porém não podemos nos pautar apenas no propósito comunicativo para a identificação de um determinado gênero, mas também no seu contexto de produção e na sua forma. “Assim, o propósito comunicativo é mantido como ferramenta analítica, não de forma predominante ou evidente, mas como um critério privilegiado em função do resultado da investigação sobre o gênero” (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p.239).

Além desses fatores, devemos nos ater também à memória já existente do sujeito aluno, isto é, a sua memória discursiva - o interdiscurso. Segundo Orlandi (2001), o interdiscurso é um apanhado de formulações feitas e já esquecidas que determinam aquilo que dizemos; é o que a autora denomina de memória discursiva, local onde estão presentes, de forma esquecida, os diferentes discursos presentes no sujeito.

Para cada aluno, tanto no GRUPO A quanto no GRUPO B, foi solicitada a produção de três anúncios publicitários com o objetivo de lançar três produtos no mercado consumidor: creme de barbear, maquiagem e perfume. Os produtos foram escolhidos com um propósito, apesar de todos serem artefatos ligados à beleza, cada um é direcionado a um gênero: o creme de barbear, ao gênero masculino; a maquiagem, ao gênero feminino; enquanto o perfume poderia ser remetido a um dos gêneros.

## **GRUPO A**

O trabalho realizado em sala de aula com o GRUPO A foi desenvolvido no mês de julho de 2015, início do 3º bimestre letivo de 2015, com o propósito

de produção de anúncios publicitários, após serem trabalhadas com o grupo todas as características esperadas a esse gênero textual.

Para tanto, foi utilizado com o GRUPO A o “ciclo de ensino-aprendizagem” descrito por Macken Horarik (apud BAWARSHI e REIFF, 2013, p.218-219), no qual o processo é gradual envolvendo os três estágios por ela relacionados: “modelagem”, “negociação conjunta do texto” e “construção independente do texto”.

Para o primeiro momento desse processo, os alunos inicialmente obtiveram contato com diversos anúncios publicitários em revistas, jornais, folders, etc. materiais trazidos pela professora para sala de aula. A partir desse contato, os discentes relataram suas impressões acerca do material manuseado e tentaram identificar componentes semelhantes nas propagandas analisadas. Em seguida, houve a explanação oral feita pela docente, utilizando recursos visuais para melhor ilustrar as características pertencentes ao gênero.

Num segundo momento, abriu-se um debate em sala para que, em conjunto, fossem identificadas características básicas do gênero anúncio, cujo objetivo era ressaltar tanto as características e a sua estrutura, como também o propósito comunicativo do gênero, mostrando a importância de elementos persuasivos no anúncio publicitário e mostrar na prática essa teoria.

A fim de fechar a proposta, foi solicitado ao grupo que desenvolvesse três peças publicitárias com o objetivo de lançar três produtos no mercado consumidor: creme de barbear, maquiagem e perfume.

Percebe-se claramente no Grupo A que existe uma homogeneidade nas produções realizadas e que há no grupo uma grande preocupação em apresentar todos componentes pertinentes ao gênero que está sendo trabalhado em sala.

Os produtos foram desenvolvidos de forma bastante parecidas, a preocupação com as ilustrações e o colorido são bem visíveis, como podemos identificar em todos os anexos do GRUPO A. Os alunos utilizaram de forma recorrente tanto as ilustrações como os textos verbais, no intuito de persuadir o leitor. Conseguem deixar claro qual o produto que pretendem divulgar e dialogam com o consumidor, às vezes até levantando questionamentos a fim de convencê-lo a utilizar o produto: “Você quer parecer um astro de cinema?”, (Figura 1),

“Quer ficar assim?” mostrando ao leitor que, se ele não usar o produto ficará com uma péssima aparência (Figura 2); exemplos observados no produto “creme de barbear”.

Figura 1: produção dos alunos



Figura 2: produção dos alunos



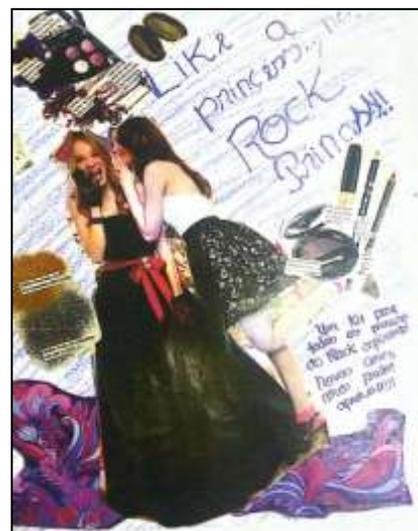
As peças publicitárias produzidas, no intuito de divulgar e vender determinada maquiagem, apresentaram, em grande parte, a preocupação não só das chamadas apelativas como “Rejuvenessa-se” (sic), “Pele de anjo” (Figura 3), como também mostrar mais de um produto, um kit completo, também como forma de persuasão (Figura 4).

676

Figura 3: produção dos alunos



Figura 4: produção dos alunos



No que tange ao produto “perfume”, todas as peças publicitárias remetiam-se ao público feminino, isso nos mostra que a memória discursiva está presente em cada produção, pois na formação imaginária, historicamente, a mulher está sempre relacionada ao consumo, sendo, desta forma, mais fácil vender um produto para o público feminino do que o masculino.

## **GRUPO B**

O trabalho realizado em sala de aula com o grupo B foi desenvolvido no mês de julho de 2015, início do 3º bimestre letivo do ano de 2015, com o propósito de produção de peças publicitárias de cada produto sem nenhuma instrução prévia acerca do gênero textual. Foi dado a ele apenas o comando de produção.

No primeiro dia de aula, após as apresentações iniciais e feitos os acordos didáticos para o início do bimestre, foi solicitado que no dia seguinte todos trouxessem lápis de cor, hidrocor, régua e qualquer outro artefato que pudesse auxiliá-los no trabalho, porém sem dar nenhuma informação acerca do que seria desenvolvido.

Na aula seguinte, foi repassado ao grupo B o mesmo comando dado ao grupo A. Os produtos foram apresentados e foi solicitado, da mesma forma, que o grupo produzisse peças publicitárias para um público consumidor.

Sabe-se que o sujeito já nasce exposto à publicidade e, nesse sentido, consegue-se compreender como, mesmo sem nenhuma orientação, os alunos conseguiram produzir as peças publicitárias. Ao analisar os trabalhos, identifica-se que, mesmo sem apresentar todos os componentes necessários de uma propaganda, a produção de alguns trabalhos alcançou o objetivo da persuasão ao consumidor.

Desta forma começamos o processo de construção do novo gênero partindo do modelo descrito por Freedman o qual se inicia com o que denomina de “sensação vaga”, tomando por base o conhecimento prévio que ele possui. Em seguida, no intuito de prosseguir com a metodologia apresentada pelo autor, iniciou-se a segunda etapa, a fim de moldar e reformular a produção desenvolvida pelos alunos e, a partir da observação desses dois momentos,

começamos a perceber a realização concreta da aquisição do novo gênero pelos discentes.

Podemos tomar como exemplo da peça publicitária em que o aluno utilizou não só o colorido e as imagens, mas também elementos claros de convencimento a partir de chamadas apelativas e verbos no imperativo, característica marcante deste gênero: “Compre já a nova linha de maquiagem CATRINNE...”, “Obs: produto de alta qualidade”, “50%”. Tal como no GRUPO A, algumas produções apresentaram um kit completo de maquiagem como forma de persuasão (Figura 5). Diferentemente, percebemos numa outra produção em que o aluno, apesar de desenhar o produto, não utilizou chamadas apelativas a fim de persuadir o consumidor de forma modesta elencou apenas algumas características do produto: “alta cobertura”, “dura mais na pele”, “textura fina”(Figura 6).

**Figura 5:** produção dos alunos



**Figura 6:** produção dos alunos



No produto “creme de barbear”, percebemos uma certa dificuldade das meninas ao produzirem, dentro do esperado, a peça publicitária solicitada. Fenômeno provavelmente ocorrido, em função do pouco ou talvez nenhum contato das meninas, por conta da pouca idade, com esse tipo de produto. Apesar da grande exposição diária da publicidade, este é um produto que, apesar de saberem para que serve, não sabem os argumentos necessários para convencer o consumidor a adquiri-lo: “tire sua barba com LUSPEN”(Figura 7), não há nenhuma caracterização do produto ou mesmo chamadas persuasivas e, em outro exemplo, aparece apenas o desenho de um creme de barbear, apenas a representação de espuma e uma lâmina de barbear (Figura 8).

**Figura 7:** produção dos alunos



**Figura 8:** produção dos alunos



Algumas produções do Grupo B não apresentaram características que, inicialmente, seriam essenciais para o propósito comunicativo do gênero anúncio publicitário pois apresentam apenas o desenho do creme de barbear a ser vendido, além de não apresentar nenhuma chamada apelativa, nenhum texto verbal, ainda não remete nem o nome ou mesmo de qual produto se trata (Figura 9) . A única peça publicitária, que observamos alguma característica relacionada ao gênero, apresenta o produto, preocupação com a linguagem não verbal e caracteriza-o, porém não dialoga com o consumidor nem tenta persuadi-lo (Figura 10).

679

**Figura 9:** produção dos alunos



**Figura 10:** produção dos alunos



No intuito de trazer o resultado das produções para os alunos, isto é, o *feedback*, as peças publicitárias foram trazidas para a sala de aula e projetadas

para que, em conjunto, os aprendizes pudessem analisar cada peça e perceber se o propósito comunicativo esperado estava ou não representado em cada trabalho. Os próprios alunos conseguiram, a partir do conhecimento prévio e da comparação entre os trabalhos, perceber os elementos de persuasão encontrados em algumas produções, assim como a ausência desses elementos, mostrando o pouco impacto que causariam ao consumidor e, desta forma, não conseguiriam atingir o objetivo final de uma publicidade que “é promover e estimular a venda ou aceitação de um produto, serviço, ideia ou comportamento” (SARMENTO, 2012, p.19).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido teve uma preparação bastante meticulosa, e percebemos que, apesar de os alunos trazerem para sala de aula a sua percepção do gênero (memória discursiva), já que somos diariamente bombardeados pela publicidade, os trabalhos do GRUPO A apresentaram uma certa homogeneidade em relação às características do gênero desenvolvido por eles, pois para a obtenção do resultado final esperado – a construção independente do gênero – houve inicialmente a construção do contexto e em seguida tiveram acesso a peças publicitárias dando condições reais de identificação das características fundamentais para a persuasão do consumidor.

As peças publicitárias produzidas pelo Grupo B não apresentaram **todas** as características essenciais para venda de um produto, mostraram também o pequeno impacto que poderiam produzir no público consumidor diferentemente das produções elaboradas pelo Grupo A. Porém, consegue-se perceber nitidamente que tanto o Grupo A, no qual foi trabalhada a pedagogia explícita de gênero, tanto no Grupo B, no qual foi trabalhada a pedagogia implícita de gênero, o sujeito aluno demonstrou claramente um conhecimento prévio do gênero, facilitando desta forma o trabalho docente no que tange ao assessoramento aos alunos e aos critérios de avaliação dos textos por eles produzidos.

Diante dessa constatação, percebemos a necessidade de os professores terem acesso às múltiplas abordagens pedagógicas de gênero, dando aqui como exemplo as abordagens implícitas e explícitas do ensino de um

novo gênero, pois são os saberes e as práticas docentes, que tomam os gêneros como objeto de ensino e aprendizagem de língua materna, produzidos no interior das escolas e, desta forma, o docente conseguirá identificar qual a melhor abordagem para desenvolver a habilidade e a criatividade dos alunos, orientando-os sobre como gêneros se relacionam com a dinâmica das situações cotidianas, para, assim, introduzi-los em novos ambientes discursivos.

## REFERÊNCIAS

- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G. Propósito comunicativo em análise de gêneros. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, SC, v.12, n.1, p.231-249, Jan./abr, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D.. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução de Fabiana Komesu et al. São Paulo: Contexto, 2004.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C.. **Todos os textos – 8.ano**. 3.ed. São Paulo: Atual, 2007.
- MARCUSCHI, L. A.. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D.(Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios & procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2001.
- SARMENTO, L. L. **Oficina de redação – 8.ano** . 3.ed. São Paulo: Moderna, 2007.

## AUTORIA NA PRODUÇÃO DIDÁTICA DE GRADUANDOS DE LETRAS: GERENCIAMENTO DE VOZES E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva<sup>1</sup>

Processos de Formação e Ensino

### RESUMO

Este estudo trata de alguns resultados de pesquisa de mestrado concluída em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA). Propõe-se investigar a maneira como se configura a autoria em materiais didáticos de Língua Portuguesa produzidos por graduandos de Letras da UFPA. A fundamentação teórica para a leitura e análise dos dados se deu a partir das noções – no campo do discurso – de autoria (FOUCAULT, 2006a, 2006b; BARTHES, 1984; POSSENTI, 2002; entre outros), subjetividade (PÊCHEUX, 2010; BAKHTIN, 1997; AUTHIER-REVUZ, 2004; entre outros), escrita (GERALDI, 1997; RIOLFI, 2003, 2008). Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, já que foi de caráter descritivo/interpretativista, com a coleta do *corpus* deste trabalho durante a disciplina *Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental* (1º semestre de 2012), como observador das aulas ministradas pelo professor da disciplina. Nesse momento, houve registro e documentação dos materiais para ensino de língua elaborados pelos graduandos. Analisamos a maneira como se deu o gerenciamento das vozes, a constituição da subjetividade e por fim os indícios de autoria presentes nos materiais escritos. Os resultados mostram certa dificuldade dos graduandos em gerenciar as vozes (i) das orientações teórico-metodológicas da área, (ii) do material linguístico-discursivo objeto de ensino e (iii) do suposto aluno alvo da atividade para que consigam ser autores de seus exercícios, e não serem meros consumidores de teorias e de materiais didáticos prontos para serem aplicados em sala de aula.

**Palavras-chave:** Autoria. Subjetividade. Escrita. Formação do professor.

682

### INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu a partir da seguinte questão-problema: *De que forma procedem graduandos de Letras - Língua Portuguesa, quando elaboram aulas de português, e, ao procederem assim, podem-se encontrar indícios de constituição de uma “autoria didática”?*

No caso deste trabalho, propomo-nos a uma análise de atividades didáticas criadas por alunos de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA-Belém), considerando as seguintes premissas:

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Belém-PA. E-mail: heroezq@yahoo.com.br.

- a) A capacidade de elaborar material didático para suas aulas é um componente esperado da formação do professor de língua em um curso de licenciatura;
- b) A elaboração de material didático consiste na produção de um discurso que envolve o gerenciamento de três instâncias discursivas: i) as orientações teórico-metodológicas disponíveis, na forma de literatura de base e documentos oficiais; ii) o trabalho suposto do aluno que realizará as atividades elaboradas; e iii) as interpretações do próprio professor acerca do material linguístico-discursivo que utiliza como base para as atividades criadas (os textos escolhidos etc.).
- c) A elaboração de materiais didáticos por alunos de Letras pode se organizar predominantemente por um dos dois princípios: i) o princípio da reprodução de discursos pré-existentes; ou ii) o princípio da autoria didática.

683

É, portanto, objetivo deste trabalho investigar a maneira como se dá a construção da autoria didática para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) construídas no e pelo discurso em atividades criadas por alunos de Letras da UFPA.

Este texto está organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentamos alguns estudos que tratam da produção do material didático para a aula de língua; em seguida, apresentamos os aportes teóricos por meio dos quais leremos e analisaremos os dados apresentados; na terceira seção, explicitamos nossos encaminhamentos metodológicos e analisamos os dados; por fim, expomos nossas considerações finais.

## **A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO**

Marcuschi (1996) esclarece que quando se analisa aqueles exercícios de leitura e escrita encontrados em manuais de língua portuguesa para a Educação Básica a maioria absoluta dos exercícios não passa de pergunta e

resposta, ou meros exercícios de cópiação. Eis a constatação mais detalhada do autor:

Uma análise de sete manuais de 1ª a 7ª série atualmente em uso nas diversas escolas, particulares e públicas, com um total de 1.463 perguntas, mostrou que cerca de 60% das perguntas eram de cópia ou citação de alguma parte do texto. Aproximadamente 30% eram perguntas de caráter pessoal nada tendo a ver com o texto; apenas 5% das perguntas exigiam que se relacionassem duas ou mais informações textuais para responder. Poucas perguntas se preocupavam com alguma reflexão-crítica. (MARCUSCHI, 1996, p.2-3).

Ou seja, não são exercícios de compreensão textual de fato, que trabalhem o contexto e a construção dos sentidos a partir das “peças” que o texto oferece. O linguista sumariza sua conclusão afirmando que mais da metade das questões das atividades de compreensão textual encontradas nos livros didáticos por ele analisados são assim categorizadas: *Perguntas respondíveis sem a leitura do texto; Perguntas não-respondíveis mesmo lendo o texto; Perguntas para as quais qualquer resposta serve; e Perguntas que só exigem exercício de caligrafia* (MARCUSCHI, 1996, p.12). Ao fim do texto, após fazer essas constatações, o autor elenca uma série de tipos de atividades que seriam alternativas para um trabalho de mais qualidade no tocante à interpretação de textos: *identificação das proposições centrais do texto, perguntas e afirmações inferenciais, tratamento a partir do título, produção de resumos, reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual, reprodução do texto na forma de diagrama, reprodução do texto oralmente e trabalhos de revisão da compreensão* (MARCUSCHI, 1996, p.25-28).

Ainda nesta linha dos exercícios de língua portuguesa, Salzano (2004) analisa um livro didático de Língua Portuguesa a partir dos seguintes componentes: metodologia, plano ou design e os exercícios nele apresentados. A respeito dos exercícios, a autora elenca a tipologia dos exercícios encontrados no livro: exercícios de repetição, de lacuna, estrutural, de reformulação. Salzano (*op.cit.*, p.288) define o exercício “como uma tarefa de língua com caracteres repetitivos, conteúdo metalinguisticamente marcado, que é requerido pelo professor ao estudante, sendo avaliado por aquele”. Após a análise do livro didático e a percepção de suas fragilidades em relação aos exercícios nele contidos, a autora sugere, genericamente, a “força mediadora” do professor para

proporcionar novas possibilidades de uso e de abordagem do material didático, a força da interação entre professor e aluno em sala de aula e o uso de outros recursos como livros de literatura infanto-juvenil e livros ricos em linguagem verbal e não-verbal.

Por sua vez, Cerqueira (2010, p.132) faz uma distinção entre atividade e exercício: este teria um propósito mais imediato de “verificação da aprendizagem do aluno por parte do professor em relação a um tópico específico de conteúdo programático”, e a atividade teria o propósito de mobilizar ações e atitudes por parte dos sujeitos com o trabalho efetivo de produção textual.

## **SUBJETIVIDADE, ESCRITA E AUTORIA**

De acordo com o intentodeste trabalho, discorreremos, brevemente, sobre a noção de **subjetividade** a partir, principalmente, de Pêcheux (2010 [1969]), Bakhtin (1997) e Authier-Revuz (2004).

Pêcheux (2010, p.83) afirma que “todo discurso supunha, por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre a qual se funda a estratégia do discurso”<sup>2</sup>. A organização das “formações imaginárias que designam o lugar de A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2010, p.81).Esse esquema das antecipações das representações do receptor nos mostra que os sujeitos projetam imagens de si e do outro a partir dos lugares que ocupam, e, além disso, projetam “imagens das imagens” do outro. No nosso caso, podemos supor que o professor que elabora material didático funciona como um sujeito em A, que pode ter na posição de B (seu enunciatário) diferentes sujeitos: o aluno que realizará a atividade; os modelos teóricos a que tenta atender na elaboração da atividade; e os próprios textos ou dados linguísticos que escolhe como substrato para a atividade.

Para Bakhtin (1997, p.145-146), “a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo”. Também a recepção, para Bakhtin, não é uma mera apreensão da mensagem, mas uma

---

<sup>2</sup> Cf. as expressões formuladas por Pêcheux (2010, p.83).

“recepção ativa do discurso de outrem” (BAKHTIN, 1997, p.146). Essa compreensão fundamental da língua enquanto diálogo pode ser aproximada ao esquema das formações imaginárias de Pêcheux, e convém à leitura de nossos dados uma vez que se trata de atividades didáticas criadas por alunos de Letras em diálogo com outros enunciados: a recepção ativa por parte do aluno-alvo da atividade; os enunciados das teorias e orientações que se voltam ao ensino de língua; os enunciados materializados no próprio material tematizado nas atividades.

O dialogismo tem sua forma suprema na polifonia – convivência e interação de uma multiplicidade de vozes (BEZERRA, 2008) –, cujos conceitos associados são o da inconclusibilidade e o não acabamento. Essa convivência e interação de multiplicidade de vozes é que caracteriza, para o nosso intento, o espaço das condições de produção do discurso (em termos pêcheutianos) e o espaço do processo discursivo. Vozes estas que trazem em si marcas ou indícios de seu universo discursivo de “origem”, demonstrando assim em quais fontes o sujeito fora beber. É o sujeito que constitui e é constituído com e nessas vozes<sup>3</sup> que nos aproxima à noção, advinda da psicanálise, de sujeito do inconsciente “que não cessa de advir para se apagar enquanto resíduo logo renascente, procede do lugar do simbólico, lugar do Outro, distinto do outro (...)” (GADET *et al.*, 2010, p.53).

686

Essa heterogeneidade própria do sujeito é esmiuçada por Authier-Revuz (2004) ao propor o conceito de heterogeneidade do discurso ao tratar das vozes do Outro que entrecortam o um. Para a autora, essa heterogeneidade pode estar presente num discurso de duas formas, que ela chama de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. Em face desse domínio da fala heterogênea, o sujeito – dividido, clivado, descentrado e como efeito de linguagem – se constitui por uma dispersão de vozes o que nos leva a enunciar a necessidade do agenciamento dessas vozes quando da produção dos discursos, ou seja, não tendo saída dessa alienação inicial, o sujeito precisa “trabalhar” para agenciar de forma produtiva essas vozes.

---

<sup>3</sup> Em vista disso, enunciamos que, como no romance, o exercício de português é um texto cujo autor precisa “dar voz”, de forma organizada, a diversos personagens.

Na tentativa de tematizar a singularidade na escrita, Riolfi (2003) cunha o conceito de *trabalho de escrita*<sup>4</sup>, que seria o movimento em uma via de mão dupla em que: a) *o sujeito trabalha* para a construção do texto escrito se utilizando de operações discursivas com o intuito de deixar escondido esse percurso de construção para o leitor (*ficcionalização textual*, segundo a autora) e b) *a escrita “trabalha no sujeito*, fazendo com que ele mude de posição com relação ao próprio texto e possa, sobre ele, exercer um trabalho” (RIOLFI, 2003, p. 47).

Esse entendimento nos faz voltar a Geraldi (1997, p.7) quando enuncia que “é no acontecimento que se localizarão as fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo”. A descoberta do novo em um texto a partir do que se escreve é o “acontecimento” e este é que pode desencadear um trabalho de escrita. Abre-nos, destarte, a ideia de que trabalhar de maneira analítica com a linguagem, a busca por essas fontes de discussão, investigação, crítica e proposição do novo se dará com incessante busca por esses acontecimentos singulares na escrita dos graduandos de Letras<sup>5</sup>.

687

Consoante esse raciocínio, podemos fazer a seguinte analogia: na produção da aula de língua portuguesa, o professor precisa agir de forma similar à escrita de um texto (na verdade é um texto): enquanto planeja sua aula, ele escreve as atividades que serão aplicadas em sala, o professor vai ao mesmo tempo se descobrindo enquanto “autor” que é – ou será. O professor escreve, pára, lê, desiste de uma ideia, muda a ideia, tem um insight, escreve de novo, imagina as capacidades dos alunos, etc. Parte desse trabalho pode ser feito “solitariamente”, quando o professor relê sozinho o material que está criando. E parte pode ser feito a partir do momento em que, já tendo usado o material, tem as respostas dos alunos como uma “pista” a mais para reler o que escreveu. As

---

<sup>4</sup> É no sujeito do inconsciente, de Lacan (1996 *apud* RIOLFI, 2003), e na distinção entre enunciado e enunciação formulada por Ducrot (1987 *apud* RIOLFI, 2003) que a autora alicerça sua proposição a respeito do conceito mencionado, pois a sequência de enunciados através da qual um texto é composto não traz jamais sua enunciação – esta pode ser “capturada” por meio do processo da ficcionalização textual, que por sua vez ganha a devida relevância quando o sujeito consegue se distanciar, desprender-se do enunciado para em certa medida controlar a enunciação: *transcendência* no ato de escrever (RIOLFI, 2003, p.50).

<sup>5</sup>Para o caso específico deste estudo, a noção de acontecimento estaria atrelada às atitudes do professor no planejamento de sua aula a partir do que é singular, ou seja, o que é próprio daquele contexto e daqueles sujeitos.

duas etapas são importantes e constituem um tipo de “fazer investigativo” bem característico da profissão do professor<sup>6</sup>.

Todo esse processo, tal como o conceito cunhado por Riolfi, consiste em um *trabalho didático* por serem atitudes de ensino (operações discursivas) próprias da profissão docente em vista da aprendizagem dos alunos. Ou seja, a autoria da aula é algo que se conquista por meio do trabalho e no decorrer desse trabalho o professor expõe-se aos acontecimentos do discurso: os momentos em que a linguagem o afeta.

Geraldi (1997) – quando discorre sobre as ações com, sobre e da linguagem e as atividades linguística, epilinguística e metalinguística – dá-nos a oportunidade de compreendermos que a natureza da linguagem dentro do planejamento e escrita da aula se dá nas ações empreendidas pelo sujeito professor ou graduando, uma vez que com as atividades criadas em mãos percebemos ações com a linguagem para a produção textual e assim acontecer a interação com o aluno-alvo da atividade, fazendo o agenciamento das vozes por meio dos recursos expressivos. Ainda temos as ações da linguagem, uma vez que o conhecimento linguístico que o professor possui age sobre sua subjetividade, deslocando-o e ditando a maneira de composição do texto.

688

Com o intuito de enveredarmos para a exploração do conceito de **autoria**, começaremos com a noção de autor apresentada por alguns estudiosos. Foucault (2006a), inserido na compreensão dos mecanismos de controle do discurso, discorre sobre o procedimento de rarefação de um discurso que é o autor, este entendido “como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (p.26). Mais ainda: “O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (p.28).

Em *O que é um autor?*, Foucault (2006b) afirma que a função-autor está ligada à articulação do universo dos discursos na constituição de uma obra com características próprias e específicas a um autor ou ainda este como sendo instaurador de uma discursividade, ou seja, aquele que com sua produção abre possibilidades variadas para outras escritas. Percebemos, também que,

---

<sup>6</sup> Os dados que dispomos mostram apenas o primeiro momento, já que as atividades não chegaram a ser aplicadas.

apoiados em outro trecho de seu texto, o filósofo está preocupado em mostrar que o “autor” (literário, filosófico) não é uma força em si mesmo, que ele só se constrói como autor através dos comentários. Nesse sentido, a discussão foucaultiana não nos será tão útil, pois ele basicamente destrói o conceito, e além do mais quando esboçamos aqui nosso entendimento de autoria queremos dizer singularidade, de possuir mesmo um certo conjunto de traços característicos – mesmo que isso não culmine em sua entrada em um “cânon educacional”.

Numa linha que pode ser aproximada à de Foucault, Barthes (1984) trata da morte do autor, no sentido daquele que é o detentor da propriedade de um texto e que este só pode ser interpretado se atrelado às especificidades sociais, políticas, emocionais do indivíduo – o autor-pessoa para Bakhtin (*apud* FARACO, 2005); nas palavras de Barthes, dar “um autor a um texto é impor a esse texto um **mecanismo de segurança**, é dotá-lo de um significado último, é **fechar a escrita**” (p. 52, grifos nossos). Tanto Foucault quanto Barthes tratam da questão da autoria como uma forma de controle dos sentidos de um texto.

689

Numa linha diferente, Possenti (2002) afirma que uma noção importante para se pensar autoria é a de singularidade que por sua vez atrela-se à noção de acontecimento que já foi apresentado anteriormente. O autor acrescenta a isso a ideia de que a autoria tem a ver com uma tomada de posição, deixando espaço para pensarmos a autoria não em função do *o quê*, mas em função do *como* um sujeito diz o que diz.

Possenti(2002, p.112-113) sugere que “alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: *dar voz a outros enunciadore*s e *manter distância em relação ao próprio texto*”. “*Dar voz a outros enunciadore*s” já instituídos está relacionado com uma antecipação à voz do leitor. Nos nossos dados, por exemplo, supomos que as vozes que os graduandos precisariam evocar seriam a da teoria, a do texto-base escolhido para compor a atividade e a voz do suposto aluno como continuador do enunciado (a consigna). “*Manter distância em relação ao próprio texto*”, por sua vez, está relacionado à marcação da posição do autor da atividade em relação ao que dizem e em relação aos seus interlocutores. Isso acontece, por exemplo, no momento em que o locutor elicita o sentido em que está empregando

determinado termo, ou quando se volta a sua própria escrita para esclarecer o sentido ao interlocutor, cujo movimento alude às atividades epilinguísticas empreendidas pelos sujeitos no momento em que estão agindo sobre a linguagem.

Possenti conclui dizendo que um indício de autoria seria como dar voz ao outro e ainda sintetiza sobre esses mesmos indícios:

Em suma: há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. (POSSENTI, 2002, p.121).

Nessa linha, sobre a constituição subjetiva nas atividades de LP, nos é interessante o que propõem Riolfi e Magalhães (2008, p.99), analisando textos de alunos do ensino fundamental, quando afirmam que “o primeiro movimento na constituição subjetiva consiste na apropriação, por parte do sujeito, do sentido oferecido pelo Outro”. Aqui fica patente que para que o sujeito do discurso se constitua ele necessariamente passa pelo movimento da apropriação do sentido oferecido pelo outro, ou seja, ele só se constitui como sujeito evocando o outro do discurso. Afirmam ainda que “o efeito de presença de singularidade nos textos está correlacionado com a administração competente das várias vozes que compõem a discursividade na qual o aluno está inserido” (RIOLFI & MAGALHÃES, 2008, p.100).

Inspirados nas autoras supramencionadas (MAGALHÃES, 2007; RIOLFI; MAGALHÃES, 2008), que propõem uma espécie de escala de subjetividade a partir de modalizações nas posições subjetivas, pensamos na possibilidade de propor alguns “graus de autoria”. Com relação ao agenciamento das vozes, teríamos, então, os seguintes “graus”: *Nenhum agenciamento das vozes do outro; Agenciamento falho das vozes do outro; Agenciamento “normal” das vozes do outro; e Agenciamento autoral.*

## ANÁLISE DE UM CASO DE AUTORIA

A coleta do *corpus* se deu com a inserção do pesquisador na disciplina *Estágio no Ensino Fundamental* (1º semestre de 2012), como observador das aulas ministradas pelo professor da disciplina. Nesse momento, houve registro e documentação das produções didáticas elaboradas pelos alunos, a fim de se produzir os dados a serem analisados.

As atividades didáticas analisadas neste artigo caracterizam-se por serem atividades solicitadas pelo professor de uma disciplina na universidade, atendendo ao eixo da prática profissional (Estágio no EF), uma vez que é uma etapa própria do trabalho do professor visando à consolidação dos conhecimentos e à formação de habilidades linguísticas do aluno.

Quanto às condições de produção das atividades criadas na disciplina de Estágio, que a seguir analisaremos duas delas, deu-se da seguinte forma: com base na leitura do artigo de Marcuschi (1996) que os discentes já havia lido, o docente solicitou a produção de um exercício de compreensão textual que fugisse aos problemas detectados pelo autor nos livros didáticos por ele analisados. Orientou os discentes que selecionassem um texto-base de qualidade, que elaborassem atividades que situasse o leitor em diferentes “horizontes de compreensão”, que procurassem dar coesão ao conjunto de atividade e que procurassem criar atividades como as propostas por Marcuschi.

691

### *Dar voz ao outro*

A consigna abaixo foi retirada do 2º conjunto de atividades de compreensão textual criada por uma graduanda que cursava a disciplina Estágio no Ensino Fundamental.

Abaixo, segue um trecho do texto utilizado como base para a atividade:

#### DADO I.A

##### **Governo e prefeitura podem fechar acordo sobre**

BRTTerça-Feira, 27/03/2012,03:54: 18 - Atualizado em 27/03/2012,09:16:44

Governo do Pará e prefeitura de Belém estão próximos de um acordo que colocará fim ao impasse em torno do projeto BRT, sigla em inglês para um sistema de ônibus rápido. Em um encontro, marcado às pressas, o governador Simão Jatene e o prefeito Duciomar Costa adiantaram, no final da tarde de ontem, as negociações.

Por meio de assessores, o prefeito confirmou que não "há mais entraves políticos" para o fim do impasse. A próxima etapa será vencer as diferenças técnicas. Ficou previsto que, ainda hoje, responsáveis pelo projeto do Estado - batizado de Ação Metrópole – entrarão em contato com os técnicos do BRT para marcar o primeiro encontro com vistas à adaptação dos projetos. O empurrão para o fim do impasse foi dado pelo governo federal, que acenou com a possibilidade de incluir a Região Metropolitana de Belém no PAC Mobilidade, a versão do Programa de Aceleração do Crescimento voltada para melhorar o tráfego de veículos e o transporte de passageiros nas grandes cidades. A União poderá destinar R\$ 320 milhões para Belém e municípios vizinhos, mas, para isso, exigiu que houvesse acordo entre Estado e PMB. (...)

<http://www.diari0online.ccm.br>

Deter-nos-emos na quarta questão elaborada pela graduanda a fim de percebermos alguns indícios de autoria quando da escrita de uma atividade didática:

#### DADO I.B

4. Um amigo seu, que se mudou a alguns anos da cidade, escreveu um email para você dizendo que sente saudade de Belém, menos do trânsito caótico. Ele pergunta se a situação mudou ou continua a mesma. Responda o email utilizando as informações da matéria anexa.

692

A graduanda propôs esta questão buscando estar de acordo com as orientações de Marcuschi (1996) quanto à criação de questões de compreensão de texto de fato produtivas e, mais especificamente, à orientação que diz respeito à proposição de atividades de retextualização. A seguir, apresentamos o excerto que trata desse tipo de atividade.

A reprodução do conteúdo de um texto mudando da fala para a escrita ou da escrita para a fala ou mudando um gênero textual em outro é uma técnica muito boa para tratar integradamente a produção e a compreensão de texto. Aliás, quanto a isso, é bom ter presente que no dia-a-dia sempre mostramos como entendemos um texto produzindo um outro texto. A compreensão de texto é uma forma de produção de texto. (MARCUSCHI, 1996, p.28).

Ela se utilizou da voz do autor que por sua vez foi proposta pelo professor da disciplina, no entanto, ela agencia tais vozes apresentando-as ao seu suposto interlocutor (o aluno) com as condições de produção necessárias para que o mesmo execute a produção textual. Percebe-se um cálculo da graduanda ao indicar o estatuto dos interlocutores, o tempo da enunciação, um gênero textual

por meio do qual se dará a interação verbal, o fator espaço (localização) dos enunciadores, um jogo com a emoção no discurso (sente saudades de Belém), solicitação da escrita do aluno como que uma continuação (simulação) da interação já iniciada e a utilização das informações veiculadas no texto para orientar os alunos para ter o que dizer e já o auxilie como estratégia para realizar o seu dito, apropriando-me de Geraldi (1997). É possível perceber o agenciamento das vozes estabelecidas como âncoras para percepção do seu agenciamento: a da teoria, a do texto-base e a do aluno-alvo da questão.

Mas, e a autoria? Como apresentado no parágrafo anterior trata-se de uma subjetividade que se constitui em um manancial de outros e esses outros cujas vozes ecoam de forma velada e não mostrada, ou seja, é a voz da orientação do professor para a efetivação da atividade por parte dos graduandos, a voz do renomado autor com suas propostas para atividades de compreensão textual. Algo, a nosso ver, interessante de pontuar diz respeito ao chamamento à voz do aluno, já que a questão é endereçada a este aluno, ou seja, há um trabalho em agenciar as vozes dos que falaram antes dela (materiais didáticos, livros teóricos) e ainda passar o bastão aos que vão falar depois dela, neste caso, o aluno que vai resolver o exercício. Essa passagem consentida do turno ao aluno exige habilidade do sujeito que naquele momento tem a palavra, sem deixar que nesse alinhavar do tecido textual nenhum fio fique saliente. Barthes (1984) nos conduz a isso afirmando que

(...) um texto não é feito de uma linha de palavras, libertando um sentido único, de certo modo teológico, mas **um espaço de dimensões múltiplas**, onde se casam e se contestam **escritas variadas**, nenhuma das quais é original: o texto é **um tecido de citações**, saídas dos mil focos da cultura (BARTHES, 1984, p.52, grifos do autor).

O processamento de construção de tais atividades requer da parte daquele que escreve atitudes semelhantes, quando da escrita de um texto: evocar vozes, utilizar estratégias para dizer, construir coesão na materialidade textual e atentar-se a fatores de coerência.

Associamos esse movimento com o ato de “dar voz aos outros”, segundo Possenti (2002), pois é o caso em que o enunciador procura terminar o enunciado de modo a convocar a resposta do enunciatário – o aluno.

Em contrapartida, é interessante perceber que na mesma atividade didática aqui analisada há um *agenciamento “normal” das vozes do outro*, nas consignas a seguir:

DADO I.C

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Elabore um diagrama das informações contidas no texto.</li><li>2. Elabore um resumo da matéria.</li></ol> |
|--|

Dissemos que se trata de *agenciamento “normal” das vozes do outro*, uma vez que são consignas que atendem às sugestões feitas por Marcuschi (1996) em relação à criação de atividades de compreensão textual por meio da elaboração de diagrama e de resumo do texto lido. A primeira vista, “corretas”, portanto. Porém, nas mesmas consignas não conseguimos perceber a voz do texto-base, ou seja, não há indício se houve leitura e análise do texto-base por parte da graduanda. Compreendemos, ainda, que não houve um trabalho pela discente para a instauração da voz do suposto aluno, por conta da solicitação feita na primeira questão: a dificuldade em eleger uma forma de digrama em meio a tantas formas possíveis e da dificuldade em produzir um diagrama a partir de um texto jornalístico.

694

*Manter distância do próprio texto*

Aqui está relacionado à noção de trabalho de escrita. Esse “manter distância” diz respeito a conseguir instaurar um outro que não seja pela *identificação*, ou seja, colocar-se na posição do outro sem ser pelo ponto de vista do outro; produzir a questão com um olhar de aluno; escrever algo supondo que quem ler entenderá. Um exemplo negativo seria quando elabora um exercício que não sabe responder, ou um fácil de mais, ou difícil de mais, ou que abre muito a várias possibilidades de respostas.

DADO II

Antes de iniciar a leitura do texto "Presente", faça um desenho no quadro abaixo, mostrando o significado da palavra "presente" para você. Em seguida leia o texto com atenção.
---

Trata-se de uma consigna de um material produzido na disciplina Estágio no Ensino Fundamental sob as mesmas condições de produção das atividades aqui analisadas. Aqui notamos que a imagem criada do outro – o aluno – está

pautada, em termos pècheutianos, na seguinte fórmula:  $I_A(I_B(R)) = \text{Ponto de vista de A sobre o ponto de vista de B sobre R}$ . Isto é, o professor em formação quer ter acesso ao ponto de vista do suposto aluno sobre o significado da palavra “presente” contemplada no título do texto-base. No entanto, isso é solicitado por meio de um desenho e não de uma atividade linguística. O significado de “presente” no texto está atrelado ao conceito de presença e não de um objeto que é dado espontaneamente. Nesse momento, é que afirmamos que a função-autor não conseguiu manter distância do próprio texto, não houve o rasgamento de seu escrito para notar que estava solicitando uma resposta previsível por parte dos alunos: o significado apreendido logo seria o do objeto do mundo. Isso, portanto, ocasionaria dificuldade para atingir os objetivos de aprendizagem ao usar o texto em questão, visto que induziria o suposto aluno a desenhar um objeto do mundo e não o conceito de presença – também fica difícil desenhá-la. A voz da teoria que é identificada aqui é a da leitura a partir de criação de hipóteses do que será lido, tal como encontramos em textos da linguista Ângela Kleiman. Em resumo: um caso de *agenciamento falho das vozes do outro*.

695

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como objetivo deste trabalho investigar a maneira como se dá a construção da autoria no ensino-aprendizagem de LP construída no e pelo discurso em atividades criadas por alunos de Letras da UFPA, assumimos que já em sua formação inicial o professor de língua portuguesa precisa ter habilidade na produção de seu material didático para sua aula, incluindo a necessidade da articulação harmoniosa de pelo menos três vozes discursivas: a da teoria na qual a atividade está ancorada, do material linguístico-discursivo (texto-base) que será analisado na atividade e do aluno alvo na intervenção didática.

Reunimos um conjunto de conceitos – tais como subjetividade e escrita – que permitiu elaborar uma noção de “autoria”, de um ponto de vista discursivo, como a maneira pela qual o sujeito agencia as vozes que compõem seu discurso, no caso deste estudo, pensadas como três instâncias discursivas principais: as vozes das teorias e orientações para o ensino; as vozes reputadas aos alunos

imaginados pela atividade criada; e as vozes do material-base da atividade, nisso inclusa a interpretação do próprio autor sobre os textos que utiliza em seu material didático.

Percebemos alguns *flashes de autoria* na construção de atividades didáticas criadas por graduandos de Letras. Não vemos trabalhos encorpados no todo do texto, mas em cada atividade, por exemplo, percebemos momentos em que as vozes do outro são agenciadas pelo sujeito produtor de modo a se ter uma atividade, consigna criativa e original e que atenda aos objetivos de aprendizagem. Há momentos, entretanto, em que, na mesma atividade, as vozes são agenciadas de modo falho ou ainda de modo que em vez de a função-sujeito agir sobre as vozes, são as vozes que trabalham sobre o sujeito e este não conseguindo articulá-las a contento.

No que diz respeito à formação inicial do professor de LP, concluímos que são necessários mais espaços de reflexão – pautada nas teorias linguísticas – sobre o ensinar e o aprender e mais situações de produção de material didático na licenciatura para que, imersos nessas situações práticas, possam constituir seu perfil docente pautado no princípio da autoria didática e não no da simples reprodução de discursos pré-existentes.

696

## REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p.11-80.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira). 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARTHES, R. Da obra ao texto. In: BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução de Antônio Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008, p.191-200.
- CERQUEIRA, M. S. Atividade *versus* exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 49(1): 129-143, jan./jun. 2010.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006a.
- FOUCAULT, M. O que é um autor? In: **Ditos e escritos III – Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.
- GADET, F. *et al.* Apresentação da conjuntura em linguística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise**

**automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani... [et al]. 4.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p.39-58.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MAGALHÃES, M. M. M. **Subjetividade em advir:** a construção da metáfora em textos de alunos da escola básica. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou de cópiação nos manuais de ensino de língua? **Revista em Aberto**. INEP / MEC, 1996.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani... [et al]. 4.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan. /jun. 2002.

RIOLFI, C. R. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho de escrita. **Leitura. Teoria e Prática**, n.40. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Campinas: Unicamp, jan/jul, 2003, p.47-51.

RIOLFI, C. R.; MAGALHÃES, M. M. M. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. **Estilos da Clínica**, 2008, v.XIII, nº 24, p. 98-121.

SALZANO, J. T. Análise de um livro didático em língua portuguesa. **Integração**. jul./ago./set. 2004. a.X, n.42, p.285-293.

## **CANTOS DISTANTES E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO DESENVOLVIDO A PARTIR DO GÊNERO CARTA**

Maria Verúcia de Souza<sup>1</sup>

Processos de formação e ensino

### **RESUMO**

Os processos de formação de professores continuam como prioridade na agenda de debate na área da Linguística. No Distrito Federal, muitas das políticas de formação continuada dos docentes da rede pública de ensino vêm sendo pensadas, discutidas e implementadas via EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, e há certo consenso de avançar com essas políticas, como também ressignificar os processos formativos. Partindo desse pressuposto, e no âmbito de uma formação promovida pela EAPE em parceria com o CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Social, elaborou-se o projeto *Cantos Distantes*, objetivando por um lado desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos do 3º ano do ensino fundamental a partir do gênero carta, assessorado por uma rede de outros gêneros e, por outro lado, dar início a uma formação em serviço das professoras implicadas no projeto com tripla finalidade: conduzir as professoras a uma reflexão sobre a necessidade de uma maior tomada de consciência sobre a importância dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2000) ou textuais (BRONCKART, 1999) como valiosos instrumentos de trabalho em sala de aula, levar o grupo a perceber a mais valia de um trabalho construído, refletido e implementado em equipe e conscientizá-las sobre os seus papéis de agente letrado (BORTONIRICARDO, 2013). Dessa prática formadora em curso, desde março de 2015, algumas estratégias de trabalho foram planejadas e elaboradas, adotando-se para tal fim a proposta de (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Constitui nosso principal objetivo: dar a conhecer essa prática formadora, bem como os primeiros resultados dessa ação de formação, destacando os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos e vivenciados e os reflexos desses no âmbito do fazer pedagógico das professoras.

**Palavras-Chave:** Gênero textual. Formação. Ensino-aprendizagem.

698

### **INTRODUÇÃO**

Não é novo o reconhecimento do lugar que devem ocupar os gêneros textuais nos contextos de sala de aula, todavia a presença desses instrumentos de trabalho no processo de ensino e de aprendizagem não tem sido uma constante nas salas de aula da rede pública de ensino e, principalmente, nos anos iniciais fato que nos leva a levantar algumas questões: Não estariam os

---

<sup>1</sup>Doutoranda da Universidade de Brasília. Brasília-DF. E-mail: verucia7@hotmail.com.

professores devidamente orientados sobre a importância dos gêneros textuais como ferramentas de trabalho? Os docentes dos anos iniciais não se deram conta ainda de quão valiosos são os gêneros para o trabalho de sala de aula? Ou há dificuldades em equacionar o trabalho com os gêneros do discurso aos demais conteúdos a serem trabalhados em sala de aula?

Posto isso, os desafios que se impõem à classe docente, tendo em vista as exigências impostas pelo mundo globalizado, são cada vez mais complexos, já que tais desafios continuam presentes no fazer pedagógico dos professores, fato que tem exigido melhores investimentos na formação continuada desses profissionais, como também uma tomada maior de consciência de que o repensar das práticas pedagógicas é algo a que se deve sempre dar atenção.

Temos conhecimento que, de um modo geral, os cursos de formação continuada surgem destinados a fornecerem elementos que possam, por um lado, colmatar possíveis lacunas teórico-prática e, por outro lado, fomentar espaços de reflexões sobre as práticas docentes e o próprio fazer pedagógico dos professores. Sendo assim, como garantir a continuidade da formação do professor de forma que se torne consciente não só do papel que tem a escola na transformação da sociedade, mas também do seu próprio papel como agente de mudanças e transformações?

699

Partindo desses pressupostos, pensou-se numa ação de formação em serviço alicerçada em um projeto de letramento como prática social, sendo nossa intenção neste texto divulgar o processo, bem como a fundamentação teórica tomada como objeto de estudo ao longo dessa formação: os gêneros textuais.

## **A FORMAÇÃO EM SERVIÇO CONSTRUÍDA A PARTIR DO PROJETO**

O presente trabalho é resultado de muitas observações e conversas, mas principalmente de informações sobre a dura realidade de muitos alunos da rede pública de ensino que chegam ao 5º ano do ensino fundamental com dificuldades básicas de leitura e de escrita; este texto foi motivado também pelo CENPEC, que promoveu um concurso nacional em que professores de todo o Brasil, que haviam participado do curso caminhos da escrita poderiam submeter

projetos com boas práticas de letramento. Assim surgiu o projeto Cantos Distantes, em andamento e sob a nossa responsabilidade.

O referido projeto de letramento como prática social nasce com dois grandes desafios: i) O *empowerment* dos alunos, em termos de leitura e escrita; e ii) O *empowerment* das professoras, no que concerne a questões relacionadas aos gêneros textuais, pois, para além de ajudar alunos do 3º ano a avançarem com suas práticas de letramento subsidiou, também, uma formação em serviço.

Assim, em março de 2015, após a socialização do projeto com a equipe gestora de duas escolas que atendem a alunos de 1ª a 5ª séries, envolvidas: uma no Distrito Federal-Brasil e outra na Praia-Cabo Verde, e com as professoras implicadas, as atividades foram iniciadas. Vale ressaltar que o projeto Cantos Distantes tem como gênero âncora a carta pessoal complementada por uma rede de outros gêneros como: relato, mapa, folder, cartão postal etc., e que os momentos de formação aconteceram em duas modalidades: presencial e à distância.

Ao longo de todo o projeto, as estratégias foram organizadas a partir dos quatro objetivos do trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa: ouvir, falar, ler e escrever, já que o principal foco do projeto era o de fazer com que todos percebessem a natureza dialógica da língua e a necessidade de um contexto de uso interativo.

700

Sendo assim, a teoria dos gêneros textuais foi tomada como principal fundamento dessa ação formadora, com o intuito de aprofundar teoricamente conhecimentos relativos à concepção de linguagem que orienta o ensino de línguas, bem como o seu principal objeto de estudo: os gêneros textuais.

Todo o trabalho desenvolvido partiu sempre da vertente oral da língua e para isso cada bloco de atividade desenvolvido seguiu a seguinte estrutura: uma visita de estudo, uma roda de conversa, a visualização de um vídeo ou a leitura de algum texto como forma de alimentar e retroalimentar a temática abordada, para só depois avançar com a produção escrita do gênero textual.

Planejado para um ano letivo, a formação foi finalizada em dezembro de 2015. Semanalmente, fazíamos uma sessão de discussão, análise e avaliação das atividades e dessa forma o projeto foi tomando corpo e cumprindo o fim a que veio – ajudar os alunos a avançarem com as suas práticas de letramento e

levar as docentes a perceberem a importância do trabalho pedagógico alicerçado em um projeto, focado nos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2000) ou textuais (BRONCKART, 1999).

Cabe ressaltar que os gêneros textuais foram selecionados pelos PCNs (BRASIL, 1997) como objeto de ensino da Língua Portuguesa que passou a sustentar-se, com maior ênfase, na concepção sociointeracionista da língua.

Tendo conhecimento de que a teoria sociointeracionista nem sempre é compreendida e abordada como deveria em sala de aula, acreditando, ainda, que a formação do professor é um contínuo processo e que cada vez mais a sociedade carece e exige professores com competências crítico-reflexivas e pesquisador de suas próprias práticas, enfim um agente de mudanças e transformações pensou-se nessa formação.

Reconhecemos que há muitas ofertas de cursos direcionados a diferentes áreas do conhecimento, mas reconhecemos também que eles nem sempre vão ao encontro das reais necessidades, e constatamos dessa forma a necessidade de repensar muitos desses processos e ressignificar outros.

Para fundamentar o que discutimos recorremos a Fávero quando diz:

[...] A formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade essa que não pode ser tomada como uma coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado. (FÁVERO, 1981, p.17).

Partindo desses pressupostos, fica evidente que a formação do professor é sim um processo contínuo que deve considerar distintos aspectos e diversas ações e partindo desse entendimento a referida ação de formação foi concebida e implementada por julgarmos importante dar visibilidade a esses tipos de experiências, que sendo planejadas e projetadas a partir de necessidades reais cumprem o seu papel e fazem muita diferença.

A mais valia da mencionada formação ficou comprovada por meio da aquisição de novos conhecimentos por parte das docentes em relação aos gêneros textuais, bem como pela renovação das suas práticas de ensino.

Na sequência, abordamos a base teórica que subsidiou todas as atividades ao longo da formação, como também os aspectos metodológicos que a nortearam.

## **SOCIOINTERACIONISMO: UMA CONCEPÇÃO DA LINGUAGEM**

Não é de hoje a discussão sobre uma proposta de ensino da Língua Portuguesa pautada na concepção sociointeracionista da linguagem. Voltando um pouco na história, observamos que foi a partir dos anos 60 que a mesma surgiu como categoria de análise e só no final da década de 70 e princípio da década de 80 por influência e prestígio da obra de Mikhail Bakhtin essa corrente teórica ganhou força no âmbito da Filosofia e da Sociologia.

Cabe salientar em conformidade com Morato (2004) que tais reflexões tomam mais impulso com a introdução de uma concepção histórico-discursiva de sujeito e com o reconhecimento da linguagem como dialógica, social e interativa.

No Brasil, reiterando o que referimos em algum momento dessa discussão os Parâmetros Curriculares do ensino médio e fundamental concebidos sob orientação do pensamento bakhtiniano preconizam que o ensino da Língua Portuguesa se dê na interação das várias linguagens, o que revela a necessidade de um ensino centrado no uso e em uma perspectiva dialógica.

Organizar um trabalho de ensino e aprendizagem de língua fincado nesses dois pilares: o uso e o dialogismo é permitir a todos nele implicados a construção de mútuas redes de significação, pois pensar a linguagem a partir da interação é deixar de delegar todo o trabalho de compreensão, exclusivamente, a quem produz um texto ou mesmo a quem o ler.

Para reforçar o que discutimos até aqui, passamos a citar Albuquerque ao afirmar que:

São difundidas, no Brasil, teorias construtivistas e sociointeracionistas de ensino/aprendizagem, e em relação ao ensino de língua especificamente novas teorias desenvolvidas em diferentes campos – Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Análise do discurso – levam a uma redefinição desse objeto. Sob influência desses estudos a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização. Essa concepção de

língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora vista como um processo de interação autor/texto/leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita. (ALBUQUERQUE, 2006, p.21).

Essa outra maneira de olhar para a linguagem sob o viés da interação, sustenta-se no objetivo de desenvolver nos alunos melhor proficiência em práticas de oralidade, leitura e escrita, já que a língua analisada e estudada em situações reais de uso tende a favorecer o alargamento do domínio linguístico.

Para Geraldi (2003), a linguagem não serve apenas para transmitir informações de um emissor a um receptor, mas é vista como lugar de interação humana. Dizendo de outra maneira, a linguagem enquanto atividade humana é concebida como lócus dos sujeitos no processo de interação.

Como afirma Gonçalves (2004), trabalhar a língua na perspectiva sociointeracionista configura-se como a forma mais adequada de ver a linguagem, uma vez que possibilita ao aluno refletir sobre as suas próprias ações de fala e de escrita, bem como sobre outras situações com as quais ele interage no seu cotidiano.

Ainda conforme Gonçalves (2004), a interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprender a língua significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação (GONÇALVES, 2004, p.2).

Trabalhar a língua de modo a alcançar esse viés sociointeracionista da linguagem, como também criar situações concretas de comunicação é tornar mais real esse processo de ensino e de aprendizagem, é dar a ele um significado mais alargado, como também um espaço próprio de interação, pois, como dizem Geraldi (2003) e Bakhtin (2000), os sujeitos se constituem interagindo, mostrando desse jeito que é por meio da linguagem que se consolidam as mais diversas e distintas práticas sociais.

E, partindo desses pressupostos, fomos construindo esse processo de formação, cujas bases foram fincadas na compreensão “linguagem como forma de ação, lugar de constituição de ações sociais” (SILVA, 1994, p.57). E porque

partimos desse ponto? Exatamente por acreditar que é no contato com o discurso do outro que amplificamos o nosso discurso, e de que toda ação gera de qualquer modo uma reação.

Enfim, sendo o sociointeracionismo estruturado na intersubjetividade e na organização de turnos, na troca de pontos de vista e na transmissão de mensagens traz, inevitavelmente, para o cerne das suas análises e discussão os fatores contextuais e discursivos, mudando dessa forma o foco de análise que se desloca das questões relacionadas às formas para os usos. De tais princípios, se podemos chamá-los assim, surge a teoria dos gêneros do discurso que prioriza a finalidade comunicativa do texto em relação ao outro.

E foi a partir dos gêneros textuais que essa formação em serviço foi construída, e para isso priorizamos alguns aspectos que devem ser perseguidos em qualquer processo de ensino e de aprendizagem de língua, no nosso caso específico a Língua Portuguesa.

Bebendo, ainda, nas ideias de Silva (1994, p.54), que propôs “práticas efetivas de uso de língua”, organizamos todo o trabalho à luz de três práticas básicas, já há muito preconizadas por vários estudiosos da área: prática de leitura, prática de produção de textos e prática de análise linguística.

Na sequência, discorreremos sobre como se deu a elaboração das atividades em cada uma dessas práticas. Cabe ressaltar que uma das preocupações foi agregar três ou mais disciplinas em cada bloco, permitindo dessa maneira um trabalho interdisciplinar.

Informamos ainda, que a formação das docentes e todas as práticas de oralidade, leitura e escrita às quais os alunos tiveram expostos ao longo do projeto ancoraram-se em um gênero textual principal, e como esclarecido em algum momento anterior o gênero escolhido como gênero âncora do projeto foi a carta pessoal.

Alguém poderia questionar: mas diante de tanto aparato tecnológico e de formas de comunicação na atualidade tão mais eficientes, não seria a carta pessoal um gênero textual tradicional demais e sem muita funcionalidade para se trabalhar com alunos do 3º ano do ensino fundamental? Na tentativa de refletir sobre a questão colocada, levantamos alguns aspectos que julgamos importantes.

Considerando a faixa etária dos alunos implicados no projeto, avaliamos como pertinente a escolha do gênero carta por duas razões: primeiro por ter despertado o interesse de todos os alunos envolvidos, pelo simples fato deles trocarem cartas com crianças da mesma faixa etária, mas que vivem em outro país, em outro continente o que por si só os motivou e a segunda razão deve-se ao motivo do que pressupõe o gênero carta em termos de interação, pois para a troca de qualquer tipo de correspondência haverá sempre dois interlocutores: quem escreve e quem ler, ou seja, há um destinatário certo e um o propósito interativo.

Para além de tudo isso, não dá para perder de vista que à semelhança dos demais gêneros, nesse gênero textual o professor enquanto mediador nesse processo tem que conduzir o aluno de modo que o faça perceber a necessidade de planejar cada etapa dessa escrita, ou seja, o que escrever? Com que propósito escrever? Como escrever? E para quem escrever?

Todas essas questões elencadas trazem para o centro do nosso debate, por meio do percurso feito pelos alunos rumo à apropriação da estrutura do gênero carta - o dialogismo de Bakhtin – conceito não muito trivial nas salas de aula da rede pública de ensino e principalmente nos anos iniciais, mas que ficou evidenciado na participação de todos os alunos no processo de comunicabilidade que se criou e que permitiu através da linguagem escrita uma constante ação recíproca entre distintos interlocutores.

A autocorreção das produções escritas dos alunos orientada pelas professoras, bem como a correção coletiva de aspectos, previamente, escolhidos também oportunizou que pensássemos sobre outro aspecto tão importante nas aulas de Língua Portuguesa: a prática linguística que foi toda desenvolvida partindo da produção escrita dos alunos, e sendo assim as cartas produzidas, como também os demais gêneros que os alunos tiveram acesso foram o mote para o desenvolvimento das três práticas anteriormente apresentadas e para o trânsito pelas quatro vertentes da língua.

Por todas as práticas priorizadas no processo de construção das cartas e dos outros gêneros, também pela forma como essas mesmas práticas foram conduzidas é que todo o trabalho desenvolvido ancorou-se nos pressupostos bakhtinianos para quem a verdadeira substância da língua não é constituída por

um sistema abstrato de formas linguísticas nem, pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da ação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2000, p. 123). E por meio do gênero carta evidenciou-se tudo isso.

Como uma via de mão dupla, todo o processo de comunicação por meio do gênero carta permitiu um total movimento de interação constituída a partir da relação entre discursos, e em um território comum a todos o da linguagem, ou seja, as cartas que foram e as cartas que retornaram cumpriram de fato o fim a que vieram quando permitiram que a linguagem fosse posta em movimento, já que a produção de uma carta se deu em função da produção de outra.

Na sequência, avançaremos com outros aspectos da formação que pari passo foi emponderando a todos nela implicados sobre questões relacionadas aos gêneros textuais e sobre a importância dos projetos de letramento como prática social.

706

## **AMPLIANDO OS CONHECIMENTOS SOBRE O PAPEL DOS GÊNEROS**

Trabalhar os gêneros textuais em sala de aula exige por parte de quem o faz apropriar-se de conhecimentos relacionados a essa área do conhecimento, e por isso no âmbito da formação em serviço proposta seguimos um percurso de estudo sobre o assunto, cujo ponto de partida foram Bakhtin (2000), Bronckart (1999), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dentre outros.

Em conformidade com os postulados da teoria bakhtiniana, não há interação sem língua e, sem interação, não há nenhum tipo de relação social, pois todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua, a qual se efetua por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2000, p.279).

Vale ressaltar que para Bakhtin (2000, p.279) os gêneros de discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Ainda a partir do mencionado autor fica extremamente claro que para além dos gêneros textuais serem meios

utilizados para a efetivação da comunicação verbal propiciam a participação do indivíduo na construção dos seus sentidos.

Segundo Bronckart (1994), os gêneros textuais constituem ações de linguagem que por sua vez exigem do interlocutor, competência para escolher dentre os diversos gêneros aquele que mais se adequa ao contexto e à sua intenção comunicativa, além da aplicação e decisão de acrescentar algo a forma de modo a recriá-lo.

Partindo das ideias e dos pontos de vista dos dois teóricos, anteriormente, sinalizados na discussão podemos inferir que a comunicação verbal só se torna possível por meio de algum gênero textual, provando dessa forma quão valiosos eles são enquanto instrumentos de trabalho nos mais distintos contextos de sala de aula.

Por tudo que se propõe a teoria dos gêneros textuais, e em nome de um trabalho que se pretenda significativo e que avance em termos de qualidade, é necessário uma tomada de consciência sobre o uso dos mais distintos tipos de texto, como também, dos gêneros textuais até para que se possa estabelecer fronteira entre dois aspectos que ainda suscita algumas dúvidas: tipologias de texto e gêneros textuais, que para muitos professores dos anos iniciais não se encontra muito clara.

Desmistificar certas questões, clarificar outras passa impreterivelmente por um estudo sistematizado, e a sala de aula enquanto espaço de construção de conhecimento deve oportunizar a todos que nela convivem verdadeiros momentos de aprendizagem. Só que para, efetivamente, desenvolvermos um trabalho com a Língua Portuguesa de modo significativo a classe docente precisa trazer para o centro de suas práticas o entendimento de que os gêneros textuais trazem como principal função a interlocução e essa compreensão permitirá a mudança de foco do trabalho com a linguagem, que passa a ser trabalhada de forma a fazer sentido, pois o processo de ensino e de aprendizagem começa a ser construído partindo de situações reais.

É inegável que as questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, infelizmente, continuam desafiando a quem atua nessa linha de frente. Ao longo da formação em serviço, muitas reflexões foram estabelecidas, e partindo delas o grupo chegou a perceber que não basta apenas

se propor a trabalhar um gênero sem um planejamento prévio dos caminhos a serem trilhados, pois para se trabalhar com gêneros no contexto de sala de aula algumas providências fazem-se necessárias, e dentre essas ter atenção na escolha do gênero a ser estudado, como às suas características e funções são fundamentais para a elaboração de bons planos de estudo.

De modo a ultrapassar os desafios, o professor, como mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, mas também como agente de letramento (BORTONI-RICARDO, 2013, p.19) precisa conhecer e, mais que isso, familiarizar-se com metodologias e estratégias que venham facilitar o seu trabalho em sala de aula e ao mesmo tempo permitir que os alunos construam e se apropriem de habilidades e competências no uso da Língua Portuguesa. Pois não basta apenas o aluno descodificar e codificar um tipo de gênero textual o alcance deve ser muito além disso, já que ele precisa realmente entender o conteúdo do texto e com ele estabelecer uma relação de cumplicidade.

Nessa cimeira de discussão, a atitude do professor – enquanto mediador do processo de ensino e de aprendizagem – é o que de fato poderá fazer grande diferença, pois o agir consciente do professor constitui-se como a matéria prima do trabalho dentro de qualquer abordagem, mas principalmente na abordagem dos gêneros textuais e para clarificar o que afirmamos passamos a citar Cristóvão (2005) ao referir que:

[...] Contexto [...] determina o gênero a ser trabalhado, as capacidades que os alunos já dominam e aquelas que precisam ser aprendidas, ao passo que a análise do gênero mostra o funcionamento da linguagem em textos do gênero sendo pesquisado e determina os objetos de estudo a serem evidenciados. (CRISTÓVÃO, 2005, p.158).

Tudo isso para dizer que ensinar o aluno a interagir por meio da língua é ensiná-lo a produzir textos orais e escritos que atendam à necessidade de interlocução em um dado contexto de uso, mas é também oportunizá-lo a perceber sua produção, estabelecer com ela um diálogo a fim de aprimorá-la.

Cabe referir que ao longo da formação em serviço, as professoras foram desafiadas a perceberem e selecionarem dentro da proposta do projeto os gêneros mais adequados a cada situação, bem como repensarem a partir das ações e atividades propostas que gêneros mais se ajustavam ao trabalho rumo à aquisição das competências e habilidades a serem adquiridas ou aprimoradas.

Na sequência, apresentaremos os blocos de atividades e estratégias de trabalho implementadas. Informamos que cada visita de estudo permitiu que os alunos tivessem acesso a vários gêneros textuais da rede de gêneros proposta, mas registramos aqui apenas aqueles que foram trabalhados a partir da elaboração de sequências didáticas, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Primeiro bloco – Visita de estudo à Embaixada de Cabo Verde em Brasília, relato oral, relato escrito, carta pessoal trocada entre os alunos da turma, carta de agradecimento encaminhada ao diplomata que recepcionou as turmas, carta pessoal encaminhada para o colega de Cabo Verde.

Segundo bloco – Visita de estudo a um CTC (Centro de tratamento de cartas), relato oral, roda de conversa mediada pela professora da turma, relato escrito, carta de agradecimento encaminhada ao diretor do CTC.

Terceiro bloco – Visita de estudo ao memorial JK; pesquisa feita sobre os pontos turísticos de Brasília no laboratório de informática; roda de conversa na sala de aula sobre a pesquisa feita; criação de um painel com imagem e pequenos textos informativos sobre os principais pontos turísticos de Brasília, previamente, selecionados pelos alunos; visita guiada às instalações do memorial JK e visualização do vídeo sobre a fundação de Brasília; leitura de um livro pela professora sobre a vida de JK; relato oral; produção textual transitando pelas três tipologias de texto – narração – descrição e dissertação; preenchimento de cartões postais da série pontos turísticos de Brasília.

Nos dois primeiros blocos, o desafio de compreensão das atividades propostas foi maior, principalmente, no aspecto relacionado à prática linguística e na manutenção da harmonia das saídas de uma para outra etapa, como também de um gênero para outro gênero, e por isso o segundo bloco de atividade proposto seguiu, basicamente, a mesma estrutura do primeiro, servindo assim como reforço das aprendizagens.

Cabe ressaltar que, após a implementação de todas as atividades do primeiro e segundo blocos, fizemos um momento de avaliação do projeto e a retomada das atividades só se deu após o recesso do meio do ano, e para as professoras o grande desafio nesse recomeço foi traduzido no seguinte questionamento: E agora! Por onde e como reiniciar as atividades de produção

de texto sem perder de vista o gênero âncora do projeto e todas as ações até então implementadas? Atitude que sinaliza para uma mudança de comportamento traduzida no simples ato de refletir a ação, mas que faz toda diferença dentro do processo de ensino e de aprendizagem.

## PRIMEIRAS CONCLUSÕES

Ter pensado uma formação em serviço ancorada em um projeto de letramento como prática social foi uma experiência bastante positiva, pois por meio dela, para além de termos feito um trânsito seguro pela teoria dos gêneros textuais conseguimos (re)pensar sempre de modo colaborativo quais caminhos percorrer e que estratégias implementar.

Sem sombras de dúvida, a formação proposta foi sim uma mais valia, pois os momentos de estudo e reflexão fez-nos perceber que a escola precisa desempenhar a sua função de agência de letramento, e o professor incorporar o seu papel de agente de letramento.

Por sua vez, a formação continuada como principal pilar de empoderamento dos professores deve ser uma ação constante e construída a partir de uma dada realidade, e só a seriedade e comprometimento com que nos envolvemos é o que nos permitirá alcançar resultados significativos.

710

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. et al. **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachael Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUE, 1999.
- CRISTÓVÃO, Vera L. L. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação dos professores de língua estrangeira. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: Teoria e Prática II**. Palmas: Kaygangue, 2005, p.153-162.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaíz Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, M. de L. **Sobre a formação do educador: Desafios e perspectivas**. Série estudos. Rio de Janeiro. PUC/RJ, 1981.

GERALDI, João Warderley. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONÇALVES, A. V. **O fazer significar por escrito**. Selisigno – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação, v.único, p. 01-10, 2004.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3, São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, L. L. M. da. **Mudar o ensino de Língua Portuguesa: uma promessa quenão venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada**. 1994. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1994.

## CÍRCULOS DE LEITURA: A LITERATURA NA CIRANDA DA VIDA

Maria Zilvania Gomes Rabelo<sup>1</sup>  
 Maria Valdênia da Silva<sup>2</sup>

Processos de formação e ensino

### RESUMO

O letramento literário constitui uma necessidade a ser suprida todos os dias e em contextos e níveis diversos de escolarização. O presente trabalho busca compreender de que modo os círculos de leitura são formas eficientes para a prática do letramento literário, assegurando à literatura um maior espaço na escola e na vida dos leitores. Na metodologia analisou-se a experiência do círculo de leitura de uma escola particular de Quixadá-CE, no período de 2013-2015, com o público das séries finais do ensino fundamental II, a partir de entrevistas com os membros do grupo e os projetos que embasaram a ação na escola. Elegeu-se como fundamentação teórica os estudos de Candido (2004), quando afirma que a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável, e os de Cosson (2014), que aponta os tipos de círculo de leitura e metodologias que podem ser aplicadas na escola. Acredita-se que a prática de leitura nos círculos contribui, significativamente, para a formação de leitores na escola. O contato com as crianças, adolescentes e jovens, nesses grupos, permite conhecer suas inquietações, suas histórias de leituras e seus interesses, favorecendo a inclusão de outros repertórios como os clássicos universais.

**Palavras-chave:** Círculo de leitura. Formação do leitor. Literatura.

712

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho centraliza sua atenção nas atividades de círculos de leitura, considerados estratégias que buscam fomentar o prazer da leitura e da escrita de modo a contribuir para uma efetiva e proficiente formação de leitores em ambientes escolares.

O objeto de análise deste estudo envolve as atividades realizadas no Círculo de Leitura do Colégio Valdemar de Alcântara, escola particular do município de Quixadá, no período de março de 2013 a agosto de 2015, com o objetivo de compreender, a partir de relatos de experiências, de que modo essa

---

<sup>1</sup> Pós-Graduanda em Literatura e Formação do Leitor pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC/UECE. Quixadá-CE. E-mail: zilvaniagr@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Curso de Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC/UECE. Quixadá-CE. E-mail: mvals@uol.com.br.

experiência de leitura, nesse espaço específico, foi e/ou é uma forma eficiente para prática do letramento literário e como este pode assegurar à literatura um maior espaço na escola e na vida dos leitores.

Segue-se os passos de Cosson (2014), quando apresenta o Círculo de Leitura, sua metodologia e importância. Segundo o autor (2014), há alguns pontos de sucesso que a leitura nesses moldes oferece: tornam explícito o caráter social da interpretação; estreita os laços sociais; possuem um caráter formativo por conta da aprendizagem coletiva e colaborativa; abre a possibilidade de um compartilhamento estendido (espaço formativo – dentro da escola – espaço sociabilidade – fora da escola).

Ao mesmo tempo, acredita-se que, diante do contexto de “uma escola brasileira, amarga e curtida por políticas educacionais equivocadas” (LAJOLO, 2000, p. 14), o círculo de leitura acaba sendo um lugar de resistência, assim como é o enfrentamento da leitura dos clássicos: “Direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos clássicos. Mas há mais. Talvez a principal seja o prazer que essa leitura nos dá.” (MACHADO, 2002, p. 19). Nosso maior desafio nos círculos é provar para nós mesmos que se pode chegar à fruição dos clássicos universais e brasileiros em turmas de leitores acostumados à leitura de *best sellers*.

713

## **LEITURA ESCOLARIZADA: PERCALÇOS E ALTERNATIVAS**

A escolarização da literatura constitui tema de muitas pesquisas acadêmicas que têm comprovado a sua inadequação, não tendo estimulado o hábito e o prazer da leitura literária, uma vez que esta, nas aulas de língua portuguesa, ainda é vista, em geral, como pretexto para o ensino da gramática.

Esse fato é visível quando, diante das dificuldades em formar leitores, o professor se desanima e apenas segue programas pré-estabelecidos na escola, principalmente no início da profissão, quando, muitas vezes, não é orientado como deveria na sua prática. Diante do desinteresse dos alunos em relação à leitura das obras literárias adotadas na escola, o professor não pode desanimar, mas sentir desafiado a pensar estratégias de leitura que desconstruam o mito “Literatura é muito difícil”.

Seguindo as ideias de Manguel (1997), reconhece-se que a história da leitura é a história de cada um dos leitores, “uma vez que tal história – feita de intuições privadas e circunstâncias particulares – só pode ser uma entre muitas, por mais impessoal que tente ser” (p.36).

Acredita-se que cada aluno possui a sua história de leitura e essa pode ser permeada por vários autores e diversos tipos de textos se estes, realmente, de modo significativo estiverem presentes nas práticas docentes, inclusive no espaço do clube de leitura. No entanto, “é preciso que se entenda essa antiga inter-relação da literatura com a escola como histórica e social”, como assegura Lajolo (2000, p.73).

Nesse sentido, deveria ser uma preocupação constante avaliar se a escola está cumprindo ou não suas funções, principalmente, no que condiz à formação leitora: “deve nos causar indignação ainda termos crianças sem escola, escolas sem professores, professores sem programas eficientes de ensino, alunos sem saber ler e escrever, mesmo depois de oito anos na escola.” (ANTUNES, 2009, p.41).

No que concerne à questão do direito à literatura e à arte, Candido (2004) afirma que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”(CANDIDO, 2004, p.186). Segundo o autor “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 2004, p.191). Nesse sentido, vale lembrar que esse direito deveria ser garantido desde cedo, uma vez que,

se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, os eventuais encontros com nossos mestres de língua portuguesa terão boas probabilidades de vir a acontecer quase naturalmente, depois no final da adolescência. (MACHADO, 2002, p.13).

Ao pensarmos numa formação de leitores proficientes nas séries iniciais e finais, em traçar caminhos onde as crianças, desde cedo, possam estabelecer, de maneira natural, um contato amigável com textos literários, percebe-se a existência de uma luta constante com a própria escola que na prática parece não agir com respeito às competências e interesses do aluno.

Quando a literatura se torna “saber escolar” podemos, segundo Soares (1999), identificar diversas estratégias que contribuem para causar no aluno uma verdadeira aversão à leitura, inclusive em posturas assumidas pelo professor, através, por exemplo, da leitura de livros promovida em aulas de Português, onde “a literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados” (SOARES, 1999,p.25).

Desse modo, a vigilância no ambiente escolar deve ser frequente, afim de que, as práticas de ensino não reproduzam posturas que dificultem um eficiente processo de letramento literário.

No campo da Linguística Aplicada, alinhamo-nos com o que Leffa (2001) defende, no sentido de que as pesquisas precisam ser participativas e colaborativas. O autor aponta este caminho como única maneira de se produzir novos saberes hoje e no futuro.

Estamos caminhando para um mundo em que não só o conhecimento funciona em rede, mas a própria inteligência; deixamos de ser inteligentes como indivíduos para sermos inteligentes como grupo. Processos de natureza cognitiva interna como o insight, o raciocínio e o próprio pensamento transbordam do indivíduo para o coletivo. (LEFFA, 2001, p.9).

715

Esse pensamento comunga com as ideias de Morin (2004), quando faz referência à necessidade da interligação dos saberes na educação do futuro, defendendo que a supremacia do conhecimento fragmentado em disciplinas “deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade seu conjunto.” (MORIN, 2004, p.14).

## **CÍRCULOS DE LEITURA: PONTE PARA UMA NOVA RELAÇÃO COM A LITERATURA**

O projeto Clube de Leitura<sup>3</sup>, objeto de análise do presente estudo, continua em ação no Colégio Valdemar de Alcântara, porém fizemos um recorte temporal (2013 a 2015), na tentativa de fazer um paralelo do início do projeto aos dias atuais, considerando que até este período seja possível analisar a atuação do grupo e sua repercussão na comunidade escolar.

---

<sup>3</sup>COLÉGIO VALDEMAR DE ALCÂNTAR. **Projeto Político Pedagógico**. Quixadá, 2011a.

Tivemos como sujeitos participantes das entrevistas 21 alunos; 01 professor (parceiro no projeto); 02 coordenadores pedagógicos (um do Ensino Fundamental II e o outro do Ensino Médio) e o gestor. O fio condutor das entrevistas foi o relato, a reflexão e a análise da prática no Clube de leitura, objetivando destacar o contato que os alunos tinham com a leitura e a escrita antes e depois do projeto, visando compreender até que ponto as ações repercutiram na vida leitora dos participantes.

Considerando extensa a dimensão de análise do material colhido nas entrevistas, aqui fizemos um recorte, acompanhando o contexto histórico no qual surgiu o projeto, interligando as outras ações. Serão analisados os relatos de alguns alunos do Fundamental II (6º ao 9º) e um do 1º ano do Ensino Médio de faixa etária de 12 a 16 anos.<sup>4</sup> A partir da caminhada histórica do grupo, na análise, serão considerados três aspectos: contato do aluno com o grupo; participação nas ações internas e externas; contribuições do Clube de leitura na formação leitora.

Perpassando a história do projeto na escola, registra-se que, desde 2010, diante da reelaboração do *Projeto Político Pedagógico – 2010-2016*<sup>5</sup>, surgiu o desafio de pensar um plano de ação para fomentar práticas significativas de leitura e de escrita da Educação Infantil ao Ensino Médio. Desse modo, no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), segundo relatos dos professores da época, apesar de os alunos lerem quatro obras literárias durante o período letivo, deparava-se com alguns obstáculos, já conhecidos e discutidos por muitos estudos: a resistência dos alunos para com a literatura clássica, o fato de não gostarem dos escritores adotados; a falta de incentivo em casa para uma cultura leitora (era visível na ocasião da compra do material escolar o fato dos pais considerarem os livros de literatura dispensáveis).

Levando em conta esses aspectos, a equipe, composta por coordenação e professores de língua portuguesa, deveria elaborar as ações neste segmento, incluindo em nas turmas momentos de leitura vinculados a um projeto maior denominado de *Leitura em ação: solte a sua imaginação*, pensado para organizar ações no decorrer do ano com todos da escola. No entanto, no

---

<sup>4</sup>Omitimos os nomes dos participantes para preservação da identidade e na distinção das falas optamos por utilizar os termos “Aluno 1”, “Aluno 2”, etc.

<sup>5</sup>COLÉGIO VALDEMAR DE ALCÂNTAR. **Projeto Político Pedagógico**. Quixadá, 2011a.

segundo ano em que caminhavam assim, perceberam que esse formato não favorecia espaço e tempo propícios para a construção conjunta das ações. Assim, surgiu, em 2013, um projeto de leitura que incluía, na lista de leitura das turmas, obras de autores cearenses, evitando o fato de todos os livros serem adotados somente através dos catálogos das editoras. Abriu-se espaço para a elaboração de um plano de leitura em grupo, com discussões sobre quais livros seriam adotados, considerando a realidade das turmas, os conteúdos trabalhados e o contexto escolar.

O projeto foi intitulado De mãos dadas com os escritores da terra, e, em março do mesmo ano, sentiram a necessidade de uma ação concreta na qual os alunos estivessem inseridos no processo: motivaram, portanto, a formação de um grupo para articulação das ações do projeto e de outras atividades culturais e sociais da escola, vinculadas à Pastoral Escolar que já trabalhava a dimensão Fé e Cultura na escola.<sup>6</sup>

Mediado pelo corpo docente, o grupo foi motivado a enviar cartas ao escritor Rodrigo Marques, cujo livro a Fazendinha<sup>7</sup> foi adotado na escola. As outras atividades foram pensadas nas aulas, de acordo com o plano de ensino de cada professor. Outra ação conjunta foi o encontro com o autor após a leitura. Na ocasião além de ter sido entregue ao autor símbolos que tentavam demonstrar a relevância da presença da obra na escola, as turmas apresentaram, de forma lúdica, partes dos textos da obra lida. Sobre a atuação no projeto, especificamente no encontro com o autor, duas alunas que foram entrevistadas para esta análise, declaram:

o nervosismo foi demais... a gente tava muito perto... muito próximo de uma coisa que eu nunca tinha feito... que era dialogar com um autor... de um livro... eu fiquei realmente nervosa...mas... foi bom... porque a gente... realmente a gente percebeu... como eu disse... que ele é um ser humano como qualquer outro... e que a gente pode ser capaz de ser igual a ele... né... um dia... eu realmente gostei disso... e também... é... apesar do nervosismo... quando... você começa a conversar... você começa a se entrosar e... isso... é quase como se apagasse o nervosismo e viesse tipo uma... amizade... sabe... é realmente interessante... (Aluno 1).

---

<sup>6</sup>O projeto da Pastoral Escolar, proposta da educação católica nos últimos anos, existe no Colégio Valdemar Alcântara desde 2010. Busca, interligada ao Projeto Político Pedagógico, levar à prática um projeto educativo integral, priorizando os seis pilares para a formação cristã no ambiente escolar: fé e cultura, solidariedade, inclusão social, espiritualidade encarnada e missionariedade. (COLÉGIO VALDEMAR DE ALCÂNTARA, 2010, p. 5)

<sup>7</sup> MARQUES, Rodrigo. **Fazendinha**. Fortaleza: Cavalo Marinho, 2005.

No ano 2014, após a repercussão do projeto, mais dois autores foram incluídos: Bruno Paulino e Gabriel Damasceno. No primeiro semestre, o grupo de alunos foi convidado para formar um Clube de Leitura, como ação concreta da *Pastoral Escolar* a partir do eixo Fé e Cultura, cuja missão seria fomentar a formação de leitores fora do espaço da sala de aula, além de formar uma rede de jovens voluntários que ajudassem nas ações do projeto *Reinventar a paz e a esperança*.<sup>8</sup> Assim, o grupo, nas suas atuações, estava sempre interligado às ações culturais e sociais que fossem pensadas durante o ano.<sup>9</sup>

As motivações iniciais para continuação das ações partiram da leitura compartilhada dos contos “Uma idéia toda azul”, de Marina Colasanti e “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. Na ocasião, estavam presentes cinco alunos que formaram a equipe de coordenação dividida em: coordenador, vice coordenador, secretário, tesoureiro e responsável pela divulgação das ações. O grupo seria mediado por uma professora, coordenadora do projeto, que, juntamente com a equipe da Pastoral Escolar formada por outros educadores da instituição, prepararia os momentos com os alunos. Em todos os encontros, previamente, decoravam o ambiente para acolhê-los e providenciavam o material a ser utilizado.

718

Nos encontros desse mesmo ano houve a apresentação do Projeto *Reinventar a paz e a esperança*, a partir do texto *A última Crônica*, de Fernando Sabino. Este projeto está como ação social fixa na escola desde 2010 e, além das reuniões mensais com as famílias cadastradas, para o seu funcionamento, conta com algumas ações concretas durante o ano, envolvendo toda a comunidade escolar: Páscoa solidária; Gincana cultural; Dia das crianças. Os membros do grupo combinaram de se reunir toda semana, sempre às quartas-feiras, de 15h00 às 16h00, intercalando as leituras dos livros<sup>10</sup> com as ações do projeto, vivenciando, assim, a dimensão solidária da leitura. Estas atividades foram, posteriormente, denominadas Clube de Leitura.

---

<sup>8</sup> O projeto atende uma clientela de 60 famílias carentes, onde a maioria vive e trabalha em situações desumanas, e realiza ações pontuais com instituições que também trabalham com famílias em situação de risco em dois bairros periféricos da cidade de Quixadá. (COLÉGIO VALDEMAR ALCÂNTARA. 2011, p. 2)

<sup>9</sup> Registros extraídos dos relatórios elaborados a cada encontro por uma aluna do grupo (escolhida em assembleia para ser a secretaria durante o ano de 2013).

<sup>10</sup> Nas leituras dos livros, geralmente, combinavam de ler em casa por capítulos e determinavam uma data para partilha das discussões.

Esse projeto se inclui no aspecto que aqui destacamos como participação nas ações internas e externas, uma vez que a atuação nessa ação segue uma dinâmica dentro e fora da escola; outras ações que por ventura surgiram na cidade como possibilidade de participação foram adequadas também na categoria de ação externa, ações essas que segundo Cosson (2014), ao descrever algumas características de alguns Círculos de Leitura, podem ser denominada de *compartilhamento estendido*.

Destacamos ainda, em 2014, a participação no II Espetáculo de Dança – Alice no país das Maravilhas, evento articulado pela equipe de balé da escola. As famílias cadastradas no projeto social foram chamadas para receber brinquedos arrecadados pelos membros do grupo como ação concreto do mês das crianças. Na ocasião colocou-se a proposta do Clube de Leitura para as famílias motivando-as a incluírem seus filhos nos grupos (grupo de futsal, balé, coral e Clube de Leitura) que a escola formaria com esse público e atenderia como extensão filantrópica no ano de 2015. Somado a esta ação solidária que podemos caracterizar, segundo Cosson (2014), como ação estendida, incluímos também a participação, no início de 2015, no primeiro encontro de leitores<sup>11</sup> do Sertão Central.

719

Para articulação neste evento, combinou-se de convidar outros alunos na tentativa de incluí-los no Clube de Leitura. Vale destacar a fala de uma das participantes:

É...eu tinha até curso...porque eu faço curso dia de sábado, mas eu achei que seria uma experiência nova e isso me motivaria a ler mais livros... [...] Aí eu resolvi ir... A Laís é muito minha amiga ficou falando também pra mim ir...aí eu fui. [...] Foi muito bom porque tinha gente lá que eu não conhecia e conheci...Tinha gente lá que eu já conhecia e a gente ficava discutindo os livros que gostava, os autores. Foi muito legal...Uma experiência muito nova. (Aluno 2).

Interessante que, mesmo os alunos sabendo que os encontros aconteceriam no sábado, não resistiram à participação; a ação atraiu o grupo apesar de não fazer parte da rotina de sala de aula ou dos outros projetos da escola.

---

<sup>11</sup> O encontro de leitores foi organizado por jovens de forma autônoma e ocorreu na Câmara Municipal de Quixadá, no dia 16 de maio de 2015, das 08h00 as 14h00 Nas mesa de debate estiveram presentes jovens blogueiros, escritores locais e representantes da Academia Quixadaense de Letras.

Encerrou-se o semestre com a participação na X Semana de Letras e na I Jornada de Literatura Infante-Juvenil da FECLESC – 2015, ocorridas entre 30 de junho e 3 de julho, com a Roda de conversa: Clube de Leitura: leituras compartilhadas e a formação do leitor<sup>12</sup>. A participação do grupo nesses eventos acadêmicos foi bastante motivadora, conforme depoimento abaixo:

A da UECE... gostei demais... porque eu vi uma pessoa que eu jamais esperava... a professora... a minha mãe... ela já estudou com ela... ela já foi professora da minha mãe [...] e nesse dia eu fiz uma mesa-redonda com a professora que já ensinou minha mãe... então... eu achei realmente interessante [...] apesar dela ter uma formação bem maior do que a nossa... ela... realmente parece com a gente... ela não é uma coisa... como os autores... ela não é uma coisa surreal... ela realmente existe... então eu achei isso muito interessante... muito interessante... (Aluno 3).

Outro momento que destacamos foi a VII Gincana Cultura que aconteceu em agosto, realizada, com os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No regulamento da gincana, esclarecia-se que ela abrangeria desafios em três eixos de conhecimentos (ambiental, social e acadêmico). A avaliação da participação do Clube de Leitura foi positiva, uma vez que na arrecadação de livros para doações, todas as equipes atingiram as metas. E na elaboração dos Projetos do eixo ambiental, algumas equipes laçaram propostas para a revitalização de um pequeno terreno que fica entre o Casarão do século XIX, onde funcionaram as primeiras turmas da escola e as instalações atuais. Esta revitalização incluiu, por parte de duas equipes, na planta do projeto, um local para leitura e reuniões do Clube de Leitura.

No ano de 2014, a pedido dos alunos do Ensino Médio, tentou-se iniciar um grupo com eles, mas interrompeu-se a ação porque os participantes argumentavam não conseguir horário livre. Esse aspecto da sobrecarga de disciplinas foi visível também em alunos do fundamental II. O desafio do tempo não vem sozinho. Vários alunos afirmaram que este vem somado ao uso exacerbado da tecnologia. Isso já é um fato que preocupa até mesmo os mais jovens, como se pode observar no desabafa da aluna do 6º ano:

---

<sup>12</sup> O convite para a partilha da experiência na X Semana de Letras foi feito pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Valdênia da Silva. A Roda de Conversa foi mediada por Zilvania Rabelo, (prof. coordenadora do projeto) e o prof<sup>o</sup> Welber Oliveira (parceiro desde o ano de 2014 no grupo). As palavras mais fortes da mesa, foram pronunciadas por duas alunas que aceitaram o desafio de, num espaço universitário, partilhar o que sentiam sobre as vivências no Clube de Leitura.

a tecnologia...eu fico muito, mas muito tempo... acho que a maior parte do dia eu fico no celular...eu fico muito tempo... eu tiro um tempo para estudar e já depois que eu estudo eu tenho que mexer no celular bem rápido porque eu já tenho balé, coral... (Aluno 4).

Apesar da falta de tempo livre ser o desafio mais citado, a aluna do 9º ano elege outro desafio como o mais importante:

primeiro... é... muitas pessoas julgarem os clássicos... porque eu sou... defendo demais... esse é um desafio porque... todo mundo enche a boca para dizer que os clássicos não... não são bons... e os clássicos são perfeitos... (Aluno 1).

A resistência que os colegas de sua idade têm com a leitura dos clássicos, apontada pela aluna, dialoga com as inquietações que motivaram o início do projeto: professoras que sentiam na sala de aula uma apatia com relação aos clássicos da literatura. O interessante é perceber como a aluna, defensora dos clássicos, depois de tê-los experimentado, sempre tenta conquistar adeptos aos livros. De modo apaixonante, tem conquistado os colegas para saboreá-los, como podemos perceber na fala de uma aluna ao descrever a sua visão sobre a leitura, após entrar no Clube de leitura:

721

Gostava de ler só um tipo de livro... por exemplo... gostava de ler... só saga... aí tipo... eu vi que... um clássico... livro clássico também é importante... porque eu não gostava... (Aluno 5).

Esse testemunho deve nos inquietar e nos fazer repensar os modos inadequados com os quais tentamos aproximar os leitores das obras que, no geral, são escolhidas pela escola. É pertinente ainda, retomando a fala da aluna 1, o que ela diz quando questionada sobre os motivos das pessoas não gostarem dos clássicos:

o que eu tenho a dizer... é que... eles não conhecem a leitura clássica... então... quando uma pessoa não conhece é muito fácil julgar... mas quando você... para um pouco... lê... uma coisa que... é encantadora... ela... realmente vai se encantar... não há como... (Aluno 1).

Sobre as leituras realizadas até agosto de 2015, destacamos que, no segundo semestre de 2014, o grupo começou de fato a escolher livros para a leitura em conjunto. Os participantes compartilharam suas experiências de leitura e votaram nos livros: *A culpa é das estrelas*<sup>13</sup>, de John Green, e *Diário de*

---

<sup>13</sup> GREEN, John. **A culpa é das estrelas**. Tradução de Renata Pettengill, Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012

Anne Frank<sup>14</sup> para leitura em conjunto. Ficou como meta do grupo sempre intercalar nas escolhas, livros que eles conhecessem com outros que, considerados clássicos, muitas vezes encontravam espaço apenas nas estantes das bibliotecas, raramente nas mãos de jovens leitores.

No entanto, importava menos ao grupo discutir qual livro tinha valor maior e qual era considerado literatura ou não. Afinal, o foco era partilhar diversas leituras, rompendo o mito de que ler é chato e difícil e que temos que ler apenas um tipo de texto.

A respeito da necessidade de intercalarem as obras, percebe-se que eles conseguiram absorver a proposta: “é importante porque... tipo... não fica lendo só... por exemplo... só um livro... de uma saga... ou só um livro de um escritor... fica... como é que diz... mesclando... (Aluno 6).” Sobre o fato de o horário sempre ser visto conforme as demandas das atividades, ritmo de leitura e agenda dos membros, destaca: “Dos horários... eu gostava muito... porque... tipo... a gente combinava tudo... aí dava... pra todo mundo vir... não tinha atraso... nem nada...” (Aluno 6).

722

Na expressão “combinava tudo”, dita pela aluna, inclui-se também a metodologia a ser utilizada no momento da interpretação dos textos. Não seguiam nenhuma ficha de leitura, eram orientados a fazerem anotações destacando trechos, expressões do que gostavam ou não gostavam, do que se identificavam. Mediados pelos professores, os alunos destacavam momentos: situação inicial, conflito, clímax, desfecho e elementos da narrativa<sup>15</sup> (personagens, tempo, espaço, narrador), porém não precisavam apontar todos, nem seguir uma ordem.

No ano de 2015, durante a avaliação do ano anterior, propôs-se a construção de um diário de leitura para cada membro; a criação de um blogger e um direcionamento mais detalhado para leitura dos livros, pois nem todos conseguiam cumprir os prazos estabelecidos. Sobre o blogger, que ainda está em construção, uma das idealizadoras, argumenta a sua importância:

---

<sup>14</sup> FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. Tradução de Elia Ferreira Edel. Rio de Janeiro: Record, 1982.

<sup>15</sup> Os alunos dessa faixa etária possuem no currículo esse conteúdo sobre a análise de narrativas e esse fato era de conhecimento dos mediadores.

a maioria do jovem... tipo... tá muito ligada na internet... a maioria deles não gosta de ler... por ficar na internet por muito tempo... então... ter um blog pro Clube de Leitura... incentiva muito... porque eles vão... entrar no blog... vê as sugestões de livro... e começar a ter esse interesse pelos livros... já que eles passam muito tempo na internet... e não se interessam pelos livros. (Aluno 7).

No primeiro semestre revisitou-se O Diário de Anne Frank que não tinha sido terminado no fim do ano anterior e acordaram discutir três livros durante o semestre: Teorema de Katherine, de John Green; O bom ladrão, de Fernando Sabino; Descanse em paz, meu amor, de Pedro Bandeira. Contudo, até agosto, término desta pesquisa, eles leram e discutiram apenas O Diário de Anne Frank. Ao serem questionados sobre essa dificuldade de avançar nas leituras, desabafaram:

primeiro... assim... a agenda... porque a gente como estudante... a gente... sempre tem trabalho... conteúdo pra estudar... e... não sobra tanto tempo pra ler... e também... o preço dos livros... porque dizem que a gente não lê muito... mas também... tem muitos livros... os mais legais... são os mais caros... (Aluno 8).

Reafirmamos que apesar dos alunos serem ativos na participação, infelizmente a rotina de discussões dos livros era, geralmente, prejudicada pelo calendário do semestre que exigia bastante tempo para estudo das provas bimestrais e semestrais e/ou eventos, além de alguns membros não conseguirem adquirir o livro.

723

## **CONTRIBUIÇÕES DO CLUBE DE LEITURA**

As ações de março de 2010 a agosto de 2015 marcaram, significativamente, a vida da comunidade escolar e da comunidade local. Escutar a voz dos alunos foi essencial para registrarmos o modo como viveram e sentiram as ações e qual importância do Clube de Leitura para suas vidas.

eu gostava muito de ler... é... antes disso e aí... como... eu ... não conseguia ler tipo... escolher os livros que eu ia ler porque eu sou indecisa... aí... o... clube de leitura... como ele já dizia... o que a gente iria ler... eu acho que seria... que foi melhor pra mim... pra entrar... porque aí eu pude ler mais livros. (Aluno 10).

É encantador ouvi-los falar sobre as contribuições do grupo em suas formações leitoras. Suas falas extrapolam as expectativas dos que acompanharam o projeto desde o seu início.

eu comecei... [...] a prestar mais atenção na escrita dos autores... e isso me ajuda também... porque... quando eu comecei a ler... até pensei em começar a escrever também... então... de vez em quando eu escrevia algumas histórias pequenas... curtas... mas a minha escrita não era boa... aí... com a leitura eu fui... vendo... cada vez mais... sinal de pontuação... e tudo mais... e fui melhorando isso... até... hoje eu melhorei e quero melhorar cada vez mais... o vocabulário... né... palavras mais difíceis... essas coisas... (Aluno 2).

O que mais surpreende é saber que, mesmo as ações do grupo sendo dificultadas por tantas outras demandas da escola, muitas vezes, vistas como mais importantes, o Clube de Leitura deixou contribuições que superam talvez as ações regulares da sala de aula.

eu... eu não gostava de ler... eu não lia... praticamente nenhum livro... eu lia mais em sala... tipo o paradidático... ou os textos que a gente lia... tipo... que já tava no livro... mas eu não lia nenhum livro mesmo... aí depois do Clube de Leitura eu comecei a ler... e... eu amo mesmo... (Aluno 11).

724

Apesar dos desafios que os alunos enfrentam como leitores, verificamos que hoje existe neles uma disponibilidade maior para as atividades internas da sala de aula, ao mesmo tempo em que se colocam como protagonistas das ações culturais e sociais da escola.

Essa disponibilidade estendeu-se também para uma relação mais íntima com os livros, uma vez que muitos pais relatam que seus filhos antes não compravam livros ou não faziam conta dos que ganhavam e, depois da experiência com o clube, procuram adquiri-los e até montam a suas bibliotecas.

Na sala de aula, os professores engajados no projeto também mencionam melhoria no rendimento escolar (especificamente na disciplina de Língua Portuguesa), o que colaborou com o acolhimento da proposta pela escola de modo a ampliá-la para outro nível de ensino.

Os educadores engajados no Clube de Leitura enfrentam o desafio de terem acréscimo na carga horária, pois, além da preparação dos encontros, da articulação das ações culturais, os educadores envolvidos precisam ajudar na escolha dos livros de escritores da terra que serão lidos durante o ano.

Houve um aumento significativo do número de escritores que procuram a escola para análise de seus livros para possível adoção, o que demanda um olhar mais cauteloso dos educadores para análise das obras. Sobre esse aspecto, consideramos pertinente a valorização da cultura local e a extensão solidária do projeto que nos permitiu partilhar livros com crianças e adolescentes de escolas públicas, que enfrentam muitos outros desafios quanto à formação leitora.

Assim, podemos dizer que, gradualmente, o projeto foi sendo acolhido pela escola. No entanto, para continuar como uma ação significativa necessita de uma atenção redobrada para que seus objetivos e procedimentos metodológicos não sejam negligenciados.

## CONCLUSÃO

Diante dos desafios enfrentados no processo de letramento, torna-se urgente investir em ações que extrapolem a sala de aula e favoreçam a criatividade, a criticidade e o prazer provenientes da leitura literária. Nesse relato de experiência, vimos que o Clube de Leitura pode ser o espaço onde se consegue energia para transformar a rotina da sala de aula e driblar um currículo que, há muito tempo, vem cansando a todos. Segundo Cosson (2014):

É por isso que se pode dizer que os círculos de leitura são espaços sociais nos quais as relações entre textos e leitores, entre leitura e literatura, entre o privado e o coletivo são expostas e os sentidos dados ao mundo são discutidos e reconstruídos. (COSSON 2014, p.154).

Através da experiência no Círculo de leitura do Colégio Valdemar Alcântara, em Quixadá, os alunos perceberam a leitura literária como uma atividade de prazer, de compartilhamento de ideias e emoções, e de entendimento da vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- BRASIL. **Relatório - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. 4.ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Duas Cidades / Ouro sobre Azul, 2004.

COLÉGIO VALDEMAR DE ALCÂNTARA. **Projeto Político Pedagógico**. Quixadá, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Projeto Reinventar a paz e a esperança**. Quixadá, 2011b.

COLÉGIO VALDEMAR DE ALCÂNTARA. **Projeto Pastoral Escolar – 2010 – 2016**. Quixadá, 2010.

CORREIA, Almir Aquino. Técnica e valor do texto literário na era digital. In: JOBIM, José Luiz (Org.) **Literatura e informática**. Rio de Janeiro: ZOVERJ, 2005.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

EDGAR, Morin. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, repensar o ensino**. 11.ed. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F da Silva e Jeanne Sawaya. 9.ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2004.

FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. Tradução de Elia Ferreira Edel. Rio de Janeiro: Record, 1982.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2001. 173 p.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo, Cortez, 2001.

GREEN, John. **A culpa é das estrelas**. Tradução de Renata Pettengill, Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012

HELDER, Pinheiro. ARISTIDES, Jaquelânia. SILVA, Maria Valdeniada. ARAÚJO, Miguel Leocádio (Orgs). **Literatura e Formação de Leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

INSTITUTO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS. **Discurso pronunciado pelo Pe. Francisco Clineu Ferreira – Paraninfo da turma das diplomatas de 1948**. Quixadá, 1948.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEFFA, Wilson J. **A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplica. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: < [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la\\_sociedade.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf) >. Acesso em: 30 dez. 2015.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Companhia das Letras, 1997.

MARQUES, Rodrigo. **Fazendinha**. Fortaleza: Cavalo Marinho, 2005

PAIVA, Aparecida. MARTINS, Aracy. PAULINO, Graça e VERSIANI, ZELIA (Orgs). **Leituras Literárias**. Discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica / Ceale, 2005

SOARES, Magna Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Martins et al. (Orgs). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

726

Realização



Apoio



## DISCURSOS DE PROFESSORES(AS) DE MATEMÁTICA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS/AS<sup>1</sup>

Andrielle Maria Pereira<sup>2</sup>

Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira<sup>3</sup>

Processos de formação e ensino

### RESUMO

Historicamente desenvolveram-se vários discursos sobre as pessoas com necessidades especiais – desde pessoas limitadas e inferiores à incapazes e excepcionais. Foram objetos de medicalização, de práticas corretivas e normativas, bem como de diferentes discursos clínicos, familiares, pedagógicos, religiosos e jurídicos (LOPES, 2007, 2011; SKLIAR, 2010; QUADROS, 1997). No final do século XX, em decorrência de diversos acontecimentos no âmbito social, político e educacional, assim como, a disseminação de pesquisas e publicações sobre inclusão, as pessoas com necessidades especiais passam a ser integradas no sistema educacional como estudantes através de um forte movimento no campo educacional suscitado por políticas de inclusão. Este estudo buscou analisar os discursos de professores/as de matemática do agreste Pernambucano sobre o processo de “inclusão escolar” de estudantes surdos/as na rede de ensino público. Fundamentamo-nos na perspectiva pós-estruturalista do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2001), nos estudos culturais (OLIVEIRA, 2009) e nos estudos surdos (SKLIAR, 2010). Discurso consiste num sistema de significados e práticas sociais, construído historicamente, que compõem as identidades dos sujeitos e dos objetos. Os estudos culturais colocam em xeque o papel da escola, do currículo e da pedagogia na produção e reprodução de formas de dominação, estimulando a desnaturalização dos discursos. Os estudos surdos em educação consistem num campo de proposições políticas que determinam uma aproximação significativa com os discursos sobre surdez. O corpus foi constituído por transcrições de seis entrevistas semi-estruturadas com professores/as de matemática. Constitui-se num estudo exploratório (GIL, 1999). A maioria dos participantes eram graduados e atuavam em escolas da rede pública. Destes, 75% possuíam especialização, 67% estavam na faixa etária de 35 a 40 anos. Mais de 83% afirmou não ter cursado disciplinas sobre educação inclusiva na universidade. Percebeu-se (des)conexões entre a educação de pessoas com “necessidades especiais”, as fragilidades do sistema educacional e da formação de professores/as. A compreensão da “inclusão escolar” está mesclada por discursos ainda essencialistas e integracionistas, trazendo também a lógica dos direitos humanos e da educação inclusiva. Entende-se que é necessário (re)pensar as políticas de inclusão e práticas curriculares.

**Palavras-chave:** Surdos(as). Inclusão escolar. Professores(as) de matemática.

727

<sup>1</sup>Este trabalho é parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Pensando Além dos Binômios: os discursos de professores(as) de matemática do agreste pernambucano sobre estudantes surdo(as)”, realizado na UFPE/CAA/NFD, de autoria de Andrielle Maria Pereira e orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira, ambas pesquisadoras do grupo de Pesquisa “Pós-estruturalismo, Política e Construção de Identidades” (UFPE/FUNDAJ) e Teoria do Discurso e Educação (CNPq).

<sup>2</sup> Bolsista Capes e Pós-graduanda em Educação Contemporânea (PPGEduC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA) – Pernambuco-PE. Email: andriellepereira30@gmail.com

<sup>3</sup> Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). Pernambuco-PE. Email: alarmo@uol.com.br

## INTRODUÇÃO

Ao longo da história vários discursos foram elaborados sobre as pessoas com “necessidades especiais” - médicos, jurídicos, pedagógicos, religiosos, corretivos, normativos (LOPES, 2007, 2011; SKLIAR, 2010; QUADROS, 1997). Por vezes tratados como inferiores, limitados, incapazes, excepcionais.

Durante a época das primeiras civilizações as crianças ditas “deficientes” eram relegadas a praças ou mortas, com a Santa Inquisição da Igreja Católica, nos séculos XIII e XIV, passaram a ser queimadas nas fogueiras entre outras punições bárbaras. Com a chegada das revoluções burguesas, no século XVIII, as pessoas “deficientes” tornaram-se um peso para sociedade, emergindo um discurso de higienização e purificação (eugenismo) através do fortalecimento do capitalismo e da consolidação da sociedade moderna. O que reforçava a segregação das pessoas com “necessidades especiais”, entre elas os/as surdos/as, que foram tratados como sujeitos inferiores, limitados, incapazes, excepcionais.

728

Nesse período, a concepção de “deficiência” passa a ser pautada num fator natural. Surgem, assim, as primeiras instituições escolares para surdos/as – em Paris, a primeira escola pública para surdos foi fundada por Abade de L’Epée que utilizava “sinais metódicos” para fins educacionais e na Alemanha, ao mesmo tempo, Heinicke defendia uma proposta de educação oralista - incitando os primeiros debates sobre a educação do/a surdo/a. O primeiro marco legitimado, nesta direção, ocorreu em 1878, na cidade de Paris, com I Congresso Internacional Sobre Instrução de Surdos e posteriormente, em 1880 em Milão, com o segundo Congresso de Educação de Surdo.

Destacamos que esses congressos detinham seu olhar para as possibilidades das pessoas surdas adquirirem linguagem, não se preocupando com as possibilidades de desenvolvimento cultural, social, intelectual e pessoal destas. Nesse sentido, os “tratamentos” que surgiram a partir desses congressos concretizou-se como terapias de fala, procedimentos de controle e “cura” dos sujeitos submetendo-os a processos de “normalização” e disciplinamento dos corpos.

Nessa linha de pensamento, a concepção de respeito à pessoa humana é uma construção recente, sendo evidenciada em 1948, como direito incondicional, na Declaração Universal dos Direitos Humanos que anuncia em seu Artigo 1º: *“Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”* (ONU, 1948). Já ao que concerne o direito à educação, no § 1º do Artigo 26 expõe que *“Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica-profissional será acessível a todos, bem como a instituição superior, está baseada no mérito* (op. cit., 1948)”.

Apesar dos estados-membros adotarem os preceitos estabelecidos na Assembleia Geral da ONU, isso não significa que houve a extinção da infração dos direitos humanos. Nesse ensejo, o atendimento educacional de forma efetiva às populações excluídas desenvolveu-se a partir de ações que refletem mudanças no posicionamento dos grupos sociais em virtude de medidas educacionais que ocorreram na Europa.

No Brasil, o atendimento educacional às pessoas com “deficiência”, se iniciou a partir da fundação da primeira escola para surdos sob o governo de Dom Pedro II, em 1856, na cidade do Rio de Janeiro pelo educador francês Hernest Hüet. Ao que diz respeito a orientação educacional, utilizava-se de sinais e não fazia uso do oralismo - anos mais tarde essa escola foi chamada de Instituto Nacional da Educação de Surdos - INES.

Nesse período, o conceito de deficiência aportava-se em características inatistas e as pessoas eram assinaladas como deficientes por agentes orgânicos que se geravam durante o início do desenvolvimento, impulsionando pesquisas que buscavam identificar os distúrbios possíveis e alocar em diferentes categorias. Marchesi e Martín (1995) afirmam que essa concepção evidenciou duas consequências, primeiramente a identificação precisa dos distúrbios, avançada em detrimento do desenvolvimento dos testes de inteligência e depois a sensibilização para uma educação especial, diferente da educação regular.

Nos anos 1920 e 1930, é notável o crescimento das instituições de atendimento aos “deficientes” em consequência do processo de industrialização,

aqui esse atendimento – clínico e escolar – ainda era pautado em iniciativas de origem privada e assistencialista, que de certa forma refletem o pensamento liberal daquela época. Contudo, grandes mudanças só começam a ocorrer a partir de 1940 e 1950, onde foram questionadas as possibilidades de “cura” dos distúrbios, assim como, já se considerava que o “funcionamento mais deficiente” poderia ser decorrência da influência social e cultural. Assim, o entendimento do conceito de deficiência passa a ser pautado na ausência de estímulos adequados ou processos de aprendizagem incorretos, como também a adaptação social e aprendizagem – aquele que não aprendia, não era “normal”. (MARCHESI; MARTÍN, 1995).

A partir desse momento o processo educacional passa a ser configurado em dois pólos: a escola comum para os ditos “normais” e a escola especial para os denominados “deficientes”. A relação binária dessa configuração mostrou uma lógica hierarquizada que avançou e aprofundou-se firmemente na modernidade – uns proferem o poder, através do saber, de uma forma que descaracteriza as ações e representações daqueles que não conseguem impor-se contra a dominação. O outro, cuja existência possibilita-nos distinguir e constituirmos diferentes, passa a integrar a categoria de sujeitos, dos quais devemos manter distância para não nos tornarmos iguais (LOPES, M. 2011, p.43).

730

A partir dos anos 60, momento que podemos situar a origem do movimento de integração, onde os discursos sobre a deficiência e a Educação Especial passaram por grandes mudanças, em decorrência da forte influência do movimento “Todos pela Educação” no campo educacional brasileiro e em considerações advindas de vários campos.

Todo esse ensejo de mudanças contribuiu para entender a deficiência de forma diferente, sob o olhar educacional, destacando-se dois elementos principais, um partindo do plano conceitual baseado no novo enfoque – “Necessidade Educativa Especial<sup>4</sup>”; e o outro partindo do plano da prática educativa através do desenvolvimento do processo de integração educativa que

---

<sup>4</sup> O conceito de aluno/a com necessidade educativa especial “entrou em circulação” nos anos 60, porém não modificou a concepção já predominante. Surgiu pela primeira vez no Informe de Warnock, relatório britânico publicado em 1978, responsável pela construção de proposta de melhoria da educação de jovens “deficientes

alavancou, também, mudanças no currículo, na organização das escolas, na formação de professores etc. (MARCHESI; MARTÍN, 1995).

O atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais passa a fazer parte das bases legais a partir de 1961, com a instituição da Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – que promulga a educação para “excepcionais” dentro do sistema geral de ensino. Embora, muitas vezes, tenha ficado pautado em práticas assistencialistas e terapêuticas.

Em decorrência de diversos acontecimentos no âmbito social, político e educacional - o movimento todos pela educação; a implementação da Constituição Brasileira e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); a Declaração de Salamanca; a Instituição da Secretaria de Educação Especial (SEESP), assim como, a disseminação de pesquisas e publicações sobre inclusão – nos últimos anos do século XX, as pessoas com “necessidades especiais” começaram a ser integradas no sistema educacional como estudantes através de um forte movimento no campo educacional suscitado por políticas de inclusão.

731

No Brasil, no final do século XX, houve um crescente interesse pela inclusão no sistema educacional de pessoas com necessidades educativas especiais, entre essas, estão os surdos/as. Segundo dados do IBGE, em 2000, existia cerca de 5.735.099 indivíduos com algum tipo de deficiência auditiva neste país, sendo 3.018.218 homens e 2.716.881 mulheres. Com o desenvolvimento das políticas da Educação Especial em prol da educação inclusiva, implantadas pelo MEC, ocorreram mudanças permitindo a oferta de vagas na educação básica.

O censo escolar (BRASIL, 2012) registra uma expansão nas matrículas, de 654.606 em 2007 para 820.433 em 2012, registrando um crescimento de 25%. O censo escolar da Secretaria de Educação de Pernambuco registra 12.907 matrículas efetivadas na educação especial em 2001 e 6.202 em 2012 (não foram coletados dados referentes a estudantes inclusos na rede regular e estudantes das classes especiais), registrando uma queda de 51,9%. Intuímos que essa queda resulte do amadurecimento das ações e políticas de inclusão, que proporcionaram a “inclusão” de estudantes em classes comuns do ensino

regular, visto que os demais níveis de ensino obtiveram um crescimento no número de matrículas<sup>5</sup>.

No entanto, alguns estudos na área têm observado ainda práticas excludentes mascaradas pela concepção de inclusão – ao passo que se “inclui” na escola regular, se “exclui” a identidade cultural desses sujeitos em função de práticas hegemonicamente construídas pela escola baseadas nas experiências com pessoas sem necessidades especiais (SKLIAR, 2010; LOPES, 2007; TEXEIRA, 2005; MARQUES; OLIVEIRA, 2003).

Diante desse contexto, o presente estudo apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou analisar os discursos de professores/as de matemática do agreste Pernambucano sobre o processo de “inclusão escolar” de estudantes surdos/as na rede de ensino público.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB 02/2001) apontam que a escola de ensino regular deve se organizar e prover os seus/suas educandos/as ao que concerne recursos materiais e pedagógicos de modo que lhes proporcionem uma educação de qualidade. No entanto, estudos ressaltam a falta de formação de professores para lidarem com alunos/as com “necessidades especiais” (GEINSIGER; LIMA; BORGES 2010; SARAIVA; VICENTE; FERENC, 2010; MACHADO, LIMA, FRANCO, 2009), bem como, evidenciam práticas excludentes mascaradas pela concepção de inclusão - aqui ao passo que se “inclui” na escola regular se “exclui” a identidade cultural desses sujeitos em detrimento de práticas hegemonicamente construídas na escola, na sociedade etc. (LOPES, 2011; SKLIAR, 2010; TEXEIRA, 2005; MARQUES; OLIVEIRA, 2003).

É notável uma expansão, até mesmo em níveis elevados, da formação inicial e continuada a partir do desenvolvimento das políticas públicas de inclusão e da legislação vigente ao que concerne, especialmente, as últimas duas

---

<sup>5</sup> Mais detalhes sobre os dados ver o censo escolar na página da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco: < <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=75>>.

décadas. Porém, segundo Zuin (2001), todo esse “processo de inclusão” traz preocupações para os formadores de professores de matemática, visto que:

- dentro da realidade das faculdades, sabemos que os cursos de licenciatura, em geral, não possuem disciplinas que habilitem os futuros professores para trabalhar com um aluno portador de necessidades especiais;
- a Matemática é uma das matérias que tem maior índice de reprovação nas escolas;
- existe uma dificuldade maior, por falta de preparo do professor, para o ensino da Matemática para alunos com necessidades educacionais especiais. (ZUIN, 2001, p.2).

Essas questões ainda são encontradas nos atuais cursos licenciaturas. A título de exemplo, o estudo de Saraiva, Vicente e Ferenc (2010) evidencia que a carência de saberes teóricos e conceituais ao que concerne o ensino e aprendizagem frente as pessoas com “necessidades especiais” no contexto escolar, consistindo num fator que compromete o desenvolvimento educacional, assim como, o trabalho docente. Corroborando, Vieira (2008, p.96) afirma que seus/suas participantes admitem não estarem preparados para a diversidade, ressaltando-se o fato de esses alunos (faz referências aos surdos) serem trabalhosos, incapazes e com características singulares. Outro estudo realizado por Machado, Lima e Franco (2009) em uma escola regular municipal de Curitiba com três professoras e uma pedagoga destaca que a grande questão é que

o currículo continua o mesmo, o sistema de ensino não apresenta mudanças, o Projeto Político Pedagógico acaba não contemplando muitas vezes as reais necessidades desses alunos, o número de professores continua o mesmo, e eles continuam sem formação especializada. (MACHADO; LIMA; FRANCO, 2009, p.50).

Dessa forma, a dita inclusão consiste apenas na “integração” do/a estudante na classe regular de ensino, tendo que adaptar-se às condições culturais, às estruturas físicas, aos professores/as não preparados/as, enfim, à escola regular. Esse contexto demonstra a necessidade de uma reflexão sobre as condições em que estes/as sujeitos/as estão “inclusos/as”, a formação inicial e continuada, as práticas pedagógicas usadas ou não, os materiais pedagógicos favoráveis ao ensino e aprendizagem e as concepções advindas da experiência. Pois, estar matriculado/a na escola não significa, necessariamente, garantia de permanência e muito menos plena inserção no contexto escolar (LOPES, 2007,

p.4), visto que não há o reconhecimento das diferenças e da cultura surda, mas o que existe é apenas um paliativo.

Entende-se que atuar com a diversidade exige dos atores da educação conhecimentos diversos, disponibilidade pra lidar com as mais diversas situações e ainda o exercício de mudança/deslocamento de conceitos. Minetto (2008, p.36-37) aportada nos estudos de Becker (2001) e Amaral (1998) ressalta a importância de levarmos em conta as percepções dos/as professores/as como fator primordial para prática pedagógica, sendo necessário pensarmos/refletirmos sobre sua vivência no dia a dia, as condições e limitações impostas pela vida pessoal e profissional para não determos o olhar apenas à ação docente em sala de aula, mas construirmos uma relação entre ação docente e currículo.

Diante do contexto exposto e de suas peculiaridades, fundamentamos na perspectiva pós-estruturalista do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2001), nos estudos culturais (OLIVEIRA, 2009) e nos estudos surdos (SKLIAR, 2010).

Laclau e Mouffe (2001) colocam o discurso como um sistema de significados e práticas sociais, construído historicamente, que compõem as identidades dos sujeitos e dos objetos. Nesse contexto, os sentidos e os diversos significados construídos estão articulados a uma “teia” de relações de poder, apresentando-se como políticos e contingentes.

Os estudos culturais colocam em xeque o papel da escola, do currículo e da pedagogia na produção e reprodução de formas de dominação, elaborando currículos, políticas e práticas pedagógicas que apreciem as distintas tradições culturais e estimulem a desnaturalização dos discursos (OLIVEIRA, 2009).

Os estudos surdos em educação concebem a surdez como traço diferencial, caracterizando-se como um campo de proposições políticas que determinam uma aproximação significativa com os discursos sobre surdez, sobre conhecimento e sobre o mundo dos surdos, aportadas num conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidade (SKLIAR, 2010).

## METODOLOGIA

A hegemonia das pesquisas demarcadas pela estabilidade, estruturação e ordenação dos fatos, relações e ligamentos sociais foi posta em questão por estudos que se caracterizam por ênfase na demonstração da complexidade da vida humana e, na aleatoriedade e origem dos significados das relações microsociais e interpessoais – emergindo questões relacionadas ao gênero, identidade, cultura, raça, sexualidade etc. Dentro desse novo contexto de pesquisa, o papel do pesquisador está relacionado a análise dos significados que os sujeitos do estudo apreendem sobre suas próprias ações, o contexto social em que constroem suas vidas e suas relações (CHIZOTTI, 2008).

A pesquisa qualitativa aponta-se em fundamentações contrárias ao modelo experimental e faz uso de métodos e técnicas diferenciados dos anteriores. A concepção qualitativa, segundo Chizotti, apresenta como pressuposto a existência de *“uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”* (2008, p.79). Considerando a existência de uma relação dinâmica que não se pode traduzir através de números. Assim, objeto de estudo constitui-se de significados e relações que indivíduos reais cunham em suas ações, não sendo inerte e neutro. Já o conhecimento não se reduz a meros dados avulsos entrelaçados por uma teoria explicativa e os pesquisadores, nesse ensejo, fazem parte desse processo, decifrando os fatos e conferindo-lhes significados.

Dessa forma, o desígnio da pesquisa qualitativa não é contabilizar opiniões, mas explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre um dado assunto em questão de modo a conscientizar os/as pesquisadores/as dos seus objetos de estudos e das condições que os geram, a fim de propiciar caminhos e estratégias de solucioná-los.

Este presente estudo consiste num estudo exploratório, o qual segundo Gil (1999) é desenvolvido com o objetivo de proporcionar uma visão geral e aproximativa do fenômeno estudado, incide numa primeira etapa de estudo com vistas a uma investigação futura mais ampla.

Para constituição do corpus foi realizada seis entrevistas semiestruturadas (GASKELL, 2008) com professores de matemática do agreste pernambucano. Estas entrevistas foram gravadas em MP3 e transcritas segundo as orientações de Marcuschi (2003). Esse tipo de entrevista tem por objetivo uma apreensão minuciosa de atitudes e motivações, valores, crenças, ao que concerne à conduta dos indivíduos em determinadas situações sociais específicas. Constituindo, como afirma Farr (1982 *apud* GASKELL, 2008, p. 65), “essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista”.

O *corpus* foi constituído por análises das entrevistas semiestruturadas, optando por uma análise dos dados descritiva (GIL, 1999), dando ênfase à caracterização dos participantes da pesquisa e na exposição dos discursos sobre a inclusão de alunos/as surdos/as na sala de aula de matemática.

## **RESULTADOS E CONCLUSÕES**

736

Esta seção corresponde à análise das entrevistas semiestruturadas com seis professores/as de matemática do agreste pernambucano, em específico, o que os mesmos dizem sobre o processo de “inclusão escolar” de estudantes surdos/as na rede de ensino público, em sala de aula de matemática. Verificamos que os/as entrevistados/as são de religião católica. A maioria (quatro) possui nível superior e ensina em instituição escolar pública – Municipal ou Estadual – do agreste pernambucano. A maioria (83,33%) declarou estado civil solteiro/a. 75% possuíam especialização, 67% dos/as entrevistados/as estavam na faixa etária de 35 a 40 anos. Mais de 83% não cursaram nenhuma disciplina na graduação sobre o tema educação de surdos e 100% não conhecem nenhum programa do MEC sobre a Educação inclusiva.

Durante a entrevista foi solicitado que eles/as falassem sobre o contexto da educação inclusiva ao longo do percurso escolar, desde a época que eram alunos/as até o contexto atual, como profissionais. Os/As professores/as pontuaram que a inclusão só está ocorrendo no papel, evidenciando que

consiste numa questão complexa, pois não são ofertadas formações específicas para trabalhar com os/as alunos/as surdos/as. Vejamos o que nos diz P.2 e P.5:

**P.2:** Eu acho complicado” (+) por que assim, a gente não tem esse:/ não foi trabalhado assim com a gente/ têm poucas capacitações:: que tratam desse assunto com a gente/ (+) [...] a gente nunca teve um preparo, uma/ (+) eu acho muito complicado, (+) muito difícil aí eu acho que o professor ele é quem tem que buscar, por que se a gente for esperar que a secretaria ou al/algum órgão ou alguma coisa invista nesse caso/ eu acho que a gente vai perder mais tempo.

**P.5:** É:: Ele/ Na lei esta que ainda/ educação inclusiva, mas quando você vai para o contexto mesmo assim, na realidade, não esta acontecendo, não é? Porque, [...] a gente dava aula normal, como se não tivesse::/ alguém com:::/ algum tipo de:::deficiência.

As pontuações elaboradas pelos/as entrevistados/as acima também foram parte das colocações/questionamentos realizados nos estudos de Geinsiger, Lima e Borges (2010); de Saraiva, Vicente e Ferenc (2010) e de Machado, Lima e Franco (2009). Podemos perceber que tanto P.2 como P.5 elaboram sua fala de forma ativa, porém as pausas (+) e as paradas bruscas(/) indicam que estão construindo seu discurso. Inicialmente P.2 aponta um *discurso pela formação de professores/as* quando diz que as capacitações são poucas, que não houve um preparo e, posteriormente ressalta o não compromisso das entidades governamentais com a inclusão. Já P.5 evidencia o abismo entre o que é proposto em termos de lei e o que é realmente efetivado.

Esses contextos expostos pelos/as profissionais evidenciam que a comunidade escolar não está preparada para esse desafio e, isso ocorre em decorrência de várias situações – não conhecimento sobre a cultura das pessoas surdas; sobre sua língua, sobre possíveis estratégias e formação que subsidie, mesmo que minimamente, as dificuldades desses docentes. Em outro momento da entrevista, quando colocados diante de um cartão com a palavra inclusão, abordam claramente a situação colocada anteriormente:

**P.2:** Eu acho assim que sai/ (++) não são jogados, não é? Mas eu acho que bota’ os alunos de qualquer jeito em todas as salas e fica difícil para o professor e os colegas, saber lidar com essas pessoas, saber trabalhar com eles (+) é um:::/ a palavra ela é muito bonita, mas na prática é muito complicado, (+) de você trabalhar.

**P.5:** [...] na maioria das escolas sempre vai ter alunos’ com algum tipo de deficiência, mas como é que eles estão sendo tratados? Eles só estão sendo jogados dentro da sala de aula, só para dizer que esta havendo inclusão. (+) pois é.

Ambos/as se queixam de como vem sendo tratada a “inclusão” nas escolas. Vale ressaltar que são de municípios diferentes. Podemos perceber que esta situação é próxima do que Lopes, (2007) chamou de *inclusão excludente*: a escola inclui o/a aluno/a para cumprir as normas da política de inclusão, mas exclui quando não proporciona subsídios para permanência, valorização da identidade e desenvolvimento educacional. Contextos similares de exclusão foram abordados por Borges e Costa (2010); Lopes (2007) e Machado, Lima e Franco (2009). Diante desse contexto, fica o questionamento: Qual o sentido dessa “inclusão”? Ou, em outras palavras, essa “inclusão” não seria apenas o cumprimento burocrático da lei? visto que é disseminada a partir de um pressuposto que prega a igualdade de todos perante a lei, de forma a “contemplar” indivíduos de todas as classes sociais, tendo como aporte a democracia social que consiste na igualdade de oportunidade (MINETTO, 2008).

Foi com essas inquietações e questionamentos que a pergunta seguinte foi realizada. Perguntamos aos/às docentes entrevistados/as o que seria a inclusão e eles/as afirmam:

**P.2:** [...] Seria uma escola onde você tivesse o pro-fes-sor capacitado, não é? Tivesse aq:/ e a escola também, além do professor, toda uma equipe capacitada para receber aquele aluno. (+) Seja qual for a deficiência dele.

**P.4:** [...] agregar pessoas ao grupo, em geral, (+) tanto independente de religião, de cor, de raça, de etnia e por aí a fora. Aceitar todo mundo por igual, como deve ser realmente.

**P.5:** (+) A inclusão seria, as pessoas com/ as pessoas com algum tipo de deficiência participar de todo as atividades de forma normal, não sendo diferenciadas e nem tendo dificuldades para::: praticar alguma coisa.

Os discursos apresentados pelos/as docentes trazem a inclusão atrelada a três lógicas discursivas distintas. O/A primeiro/a traz a inclusão baseada nos pressupostos da teorização dos estudos surdos em educação, onde se busca uma aproximação significativa sobre conhecimento e o mundo dos surdos, aportadas num conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidade (SKLIAR, 2010).

As colocações elaboradas por P.4 evidenciam a lógica da educação inclusiva. Esse discurso observado com mais atenção têm como aporte a Declaração dos Direitos Humanos, onde se preconiza e garante o direito de

acesso e permanência na escola independentemente de cor gênero, raça, etnia etc.; assim como a Constituição Federal.

Já as pontuações de P.5 apresentam uma abordagem de inclusão baseada na concepção integralista, onde todos/as fazem as mesmas atividades. Ou seja, o/a estudante surdo/a têm acesso garantido ao ambiente educacional, no entanto este/a mesmo/a estudante terá que se adaptar as regras, as culturas e as normas ouvintistas se quiser estudar – se sujeitando as condições postas pela sociedade hegemônica. Isso não se configuraria como uma inclusão excludente? Que tipo de educação se propõe a “incluir” – dar acesso à –e não garante condições e possibilidades de permanência de desenvolvimento – exclui? É válido ressaltar que P.5, na época das entrevistas (abril-maio/2014) era concluinte do curso de matemática-licenciatura. Essa questão nos faz pensar/refletir sobre a formação inicial e continuada, a elaboração dos currículos, as políticas educacionais de inclusão etc.

Com a análise das entrevistas foi possível perceber as (des)conexões existentes ao que concerne à educação de pessoas com “necessidades especiais”, as fragilidades do sistema educacional e da formação de professores/as.

739

Com relação à compreensão sobre “inclusão escolar” podemos identificar discursos aportados ainda em concepções essencialistas e integracionistas, ressaltando dúvidas sobre a temática, silenciamentos sobre a identidade das pessoas surdas, bem como, tendências a normalização e exclusão. No entanto, surgiram também aqueles aportados nos direitos humanos e na abordagem da educação inclusiva evidenciando que seria um direito terem acesso à escola, profissionais especializados e atendimento especial.

Diante desse contexto faz-se necessário refletir sobre as atuais condições e políticas de educação “inclusiva”, visto que os profissionais evidenciaram abismos existentes entre o que é proposto em termos de leis, normas, resoluções e o que realmente acontece nos ambientes educacionais, salas de aula de matemática e, porque não, no contexto social, entendendo que a escola é uma extensão sociedade.

Compreendemos que é necessário possibilitar discussões sobre que currículo desejamos e mais se adequa às necessidades das pessoas surdas.

(Re)pensando as atuais práticas curriculares e políticas de inclusão, buscando um currículo que conceba a inclusão para além do rótulo salvacionista, do binômio do in/excluído e se interesse pelos caminhos da visibilização da educação escolar dos surdos/as. Isso implica a compreensão dessas pessoas (as surdas) como pessoas surdas e não apenas como sujeitos da falta.

## REFERÊNCIAS

- BORGES, F. A.; COSTA, L. G. Um estudo de possíveis correlações entre representações docentes e o ensino de Ciências e Matemática para surdos. **Ciência & Educação**. Bauru, vol.16, n.3, p. 567-583, 2010. ISSN 1516-7313.
- BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. 5.ed. – Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**, 2000. (Características gerais da População - Brasil\_Deficiência\_2000) Tabela 1.4.1. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtml>>. Acesso em: 16 jan. 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 13 jan. 2014.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica). In: \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais– orientações gerais e marcos legais**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.
- CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.
- GESSINGER, R. M.; LIMA, V. M. do R.; BORGES, R. M. R. A formação de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10, 2010, Salvador-BA. **Anais...** Salvador-BA, 2010. p. 1-8.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and Socialist Strategy: towards a radical democratic politics**. Londres: Verso, 2001.
- LOPES, M. C. (Im)Possibilidades de pensar a inclusão. In: REUNIÃO DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: GT 15, 2007. p. 1-16.
- LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. 2.ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 104 p. (Temas & Educação, 5) ISBN 978-85-7526-283-2
- MACHADO, C. D.; LIMA, E. D. de; FRANCO, A. de F. Os significados atribuídos por um grupo de educadores ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.27, p.43-5, Jul./Dez, 2009.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e Educação: Necessidades Educacionais Especiais e Aprendizagem Escolar**. v.3. Porto Alegre: Artes médicas, 1995. p. 9-11.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo, 2003.
- MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, F. D. de. Inclusão: Os sentidos nas/das dissertações e teses. In: REUNIÃO DA ANPED, 26, 2003, Poço de Caldas. **Anais**. Poço de Caldas: GT15. p.1-16.
- MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2 ed.rev. ampl. Curitiba: Ibpex, 2008. cap.1. p.17-41.
- OLIVEIRA, A. L. A. R. M. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão**. Natal. v.34, n.20, jan./abr. 2009.

ONU. Resolução nº 217 A (III), Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948. In: **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo**. São Paulo/SP: Comissão dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Censo Escolar 2001**. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=75>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Censo Escolar 2012**. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=75>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SARAIVA, A. C. L. C.; VICENTE, C. C. e FERENC, A. V. F. “Não estou preparado”: a construção da docência na educação inclusiva. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol.10, n.31, p. 645-659, Set./dez. 2010. ISSN 1981-416x.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.7-50; 103-120; 155-166.

TEXEIRA, K. C. A institucionalização da Surdez: Um diálogo a partir de Foucault. In: REUNIÃO DA ANPED, 28, 2005, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: GT 15. p. 1-16.

VIEIRA, F. B. de A. **O aluno surdo em classe regular: Concepções e práticas dos professores**. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2008.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. Um encontro da Matemática com a Educação Especial. In: SEMINÁRIO Internacional "Sociedade Inclusiva" PUC MINAS, 1, 1999, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001. p.186-188. Disponível em: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sociedadeinclusiva.pucminas.br%2Fanaispdf%2Fmatesp.pdf&ei=uNLvUthBKseTkQekloDACw&usg=AFQjCNFB5v\\_QUtst3rMegArsMZyUJzk7GQ&bvm=bv.60444564,d.eW0](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sociedadeinclusiva.pucminas.br%2Fanaispdf%2Fmatesp.pdf&ei=uNLvUthBKseTkQekloDACw&usg=AFQjCNFB5v_QUtst3rMegArsMZyUJzk7GQ&bvm=bv.60444564,d.eW0)>. Acesso em: 10 mar. 2012.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE ENSINO MEDIADO PELO USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Fábio Siqueira Caldas<sup>1</sup>  
Cristina da Silva Barros<sup>2</sup>  
Jannine da Cunha Gomes<sup>3</sup>  
Katilene da Silva Lima<sup>4</sup>  
Sônia Maria Alves<sup>5</sup>

Processos de Formação e Ensino

### RESUMO

As tecnologias estão em uso em diversos campos do conhecimento. Cada vez mais presente na sociedade contemporânea, incluindo-se também na escola, assim alunos e professores podem dispor de mais uma ferramenta para ampliar suas condições quanto à construção do conhecimento. Diante disso é que surgiu o interesse em conhecer a realidade de uma turma de 1ª Etapa Regular da Educação de Jovens e Adultos-EJA, em Tucuruí-PA, partindo da perspectiva Freiriana de que a EJA recebe jovens e adultos que buscam por meio da escola, melhores condições de vida. O estudo objetivou conhecer quais recursos tecnológicos a escola dispõe para os professores, analisando como o docente justifica a inserção desses em sua proposta metodológica de ensino conforme Paulo Freire (1980, 1987, 1996), Libâneo (2009), Guerra (2012), Salman Khan (2013). A coleta dos dados se deu por meio de entrevistas semiestruturada e da observação "in loco". A análise foi feita via abordagem qualitativa dos discursos, pois durante o estudo buscamos conhecer a realidade da escola, relacionado aos recursos materiais e a metodologia que contribuíssem para análise dos resultados. Verificamos que os professores usam ainda o "velho" método conteudista; percebemos que estão ausentes práticas pedagógicas com uso de variados recursos tecnológicos; observamos um ambiente escolar inadequado para o professor desenvolver aulas mais ricas para além do livro didático, aliado à falta de formação continuada para possibilitar ao docente embasamento teórico-prático que proporcione aulas significativas. Concluímos que o planejamento da prática pedagógica e a ação docente precisam ser implementados no sentido de construir processos de ensino e aprendizagem mais efetivos e significativos para professor e aluno.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Prática pedagógica. Recursos tecnológicos.

742

<sup>1</sup>Graduando do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Tucuruí-PA. E-mail: sapocaldas@hotmail.com.

<sup>2</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia, da UFPA. Tucuruí-PA. E-mail: cristinatuc@gmail.com.

<sup>3</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia, da UFPA. Tucuruí-PA. E-mail: janny\_gomestom@hotmail.com.

<sup>4</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia, da UFPA. Tucuruí-PA. E-mail: lekynha91@gmail.com.

<sup>5</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia, da UFPA. Tucuruí-PA. E-mail: soniatuc@hotmail.com.

## INTRODUÇÃO

A questão temática que norteou esta pesquisa como requisito para cumprimento da disciplina Estágio Supervisionado da EJA versa sobre a indagação de como os docentes da EJA da Escola Darcy Ribeiro, no Município de Tucuruí-PA, da 1ª Etapa, usam os recursos tecnológicos para desenvolver o processo de ensino/aprendizagem. A pesquisa objetivou conhecer quais recursos tecnológicos a escola dispõe para os professores; apontando como e para quê são utilizados os recursos tecnológicos e ainda identificar os pontos negativos e positivos do uso da tecnologia na EJA. Partindo dos nossos objetivos seguimos três questões norteadoras às quais buscamos respostas por meio da pesquisa: quais recursos tecnológicos a escola dispõe para os professores da EJA? De que forma e com que objetivos são utilizados? A formação docente, tem lhe ajudado em sua proposta metodológica de ensino de forma a proporcionar aos alunos o contato com esses recursos? Além disso, destacamos pontos negativos e positivos das práticas metodológicas na interação professor/aluno, analisando como o docente justifica a inserção de recursos tecnológicos na sua proposta metodológica de ensino.

Nosso estudo foi voltado para pesquisa de observação de campo, seguindo abordagem de pesquisa descritiva, pois ela tem por objetivo o levantamento da descrição das características, seus efeitos, causas e fatores, que têm contribuído para o uso de recursos tecnológicos pelos docentes da EJA. A escolha dessa abordagem se deu pelo fato que, segundo Deus, Cunha e Maciel (2010), a pesquisa descritiva objetiva descrever problemas práticos.

Como técnica para a coleta de dados usamos a entrevista semi-estruturada, pois ela evidencia de forma empírica o esclarecimento de cada entrevistado acerca do tema adotado. Além de nos permitir certa flexibilidade, as questões não precisam seguir uma ordem planejada, seguindo o roteiro previsto do plano de observação/diagnóstico. Esse tipo de metodologia permite acesso a outras informações gerando pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação. A observação sistemática por outro lado, tem um caráter diferenciado, o contato direto com o objeto de estudo que nos permite comprovar dentro da realidade concreta as ações aparentemente relatadas dos

sujeitos, para melhor elaborar os questionamentos confirmando ou negando tais ações.

Sua análise foi feita através do tipo de abordagem qualitativa, que, segundo Oliveira (2008), permite indagar a respeito de um determinado fato ou problema em curso, ela estuda as motivações dos acontecidos, ajuda a definir as hipóteses além de ter o ambiente natural como obtenção dos dados, com interpretação dos dados a partir do olhar dos próprios participantes, levando em conta a sua subjetividade com o interesse no processo e não no resultado.

A sistematização desse artigo tem fundamental importância para os alunos e professores da EJA, assim como para a sociedade acadêmica, conhecer como os alunos da EJA estão sendo atendidos com a utilização dos recursos tecnológicos, implica na reflexão na formação docente, desde a inicial como na continuada, além de fornecer um estudo de uma realidade, possibilitar que a escola vislumbre as fragilidades no atendimento das necessidades de um indivíduo que está permeado por várias formas de tecnologias no seu dia a dia. O professor na qualidade de agente do conhecimento tem papel fundamental de favorecer a aprendizagem a partir de outros recursos tecnológicos que possibilitem a compreensão das tecnologias como um mecanismo de comunicação.

744

Segundo Sousa (2000), a extensão é o instrumento necessário para que a pesquisa e ensino estejam articulados entre si e possa ser levado o mais próximo possível das aplicações úteis na sociedade e, ainda, que a Universidade deve estar presente na formação do cidadão, dentro e fora de seus muros e, assim, garantir as coerências dos fatos em relação à instituição, cujo objeto futuro se reflete aos princípios e fundamentação prático-teóricos: sua estrutura organizacional, a instância de decisão, as relações entre comunidades escolares, a organização administrativa e pedagógica.

A pesquisa aconteceu na escola Darcy Ribeiro, a qual conta com duas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, uma é a EJA modular e a outra modalidade é a EJA regular onde foi feita a coleta dos dados.

Neste sentido sabe-se que as tecnologias estão em uso em todos os campos do conhecimento cada vez mais presente na vida do aluno e do professor nas salas de aulas, elas despertam o interesse do aluno, o que

favorece a aprendizagem. Vale ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), recebe alunos que não conseguiram escolarizar-se no ensino regular (fundamental e médio) que hoje chegam à sala de aula em busca de conhecimento e mudança na qualidade de vida.

Esse público tem muitas dificuldades, começando pela própria escola com carteiras que são ainda apropriadas para crianças; a evasão escolar é outro viés que se apresenta como dificuldade, pois o ensino não contempla suas expectativas e a necessidade de trabalhar é um dos fatores que contribui para isso; além dessas limitações, constatamos o despreparo docente que trabalham nessa modalidade de ensino que é apontada por Ventura (2012) em seu trabalho “A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas”; Menezes e Abreu (2010) em “Formação de professores na EJA: Construção de uma prática reflexiva” como um entrave para se alcançar a qualidade da formação dos sujeitos da EJA; Scaramussa e Álvaro (2006) em “A Formação de professores em EJA: teoria e prática - unidade em permanente construção” são alguns teóricos que tratam desse assunto como um entrave para se alcançar a qualidade da formação dos sujeitos da EJA.

745

Desta forma, conhecer a realidade da escola, com relação ao uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, a forma e os objetivos que o docente tem utilizado o seu conhecimento, para fazer uso desses recursos tecnológicos para o aprimoramento do conhecimento dos alunos, é proporcionar uma educação de qualidade. Pois quem trabalha com a Educação de Jovens e Adultos, não atende pessoas desencantadas com a educação, mas sujeitos que chegam à escola carregando saberes, vivências, culturas, valores, visões de mundo e de trabalho. Neste sentido, Arroyo (2003, p. 7) ressaltar que os alunos de EJA “Estão lá como sujeitos da construção desse espaço que tem suas características próprias e uma identidade construída coletivamente entre educandos e educadores”.

Com base nos dados colhidos através de entrevistas, cujos relatos foram registrados em fichas para diagnóstico do nosso tema, podemos relatar que tanto o professor quanto aluno e o coordenador têm conhecimento que a escola dispõe de recursos tecnológicos, como: data show, televisão, caixa de som, projetor de imagem, laboratório de informática. Em nossa observação empírica durante o período de três (3) dias na escola Darcy Ribeiro, notou-se que a escola possui

mais recursos tecnológicos do que os que foram citados anteriormente, como: sala com computadores com acesso a internet, quadro negro, armário para professor(a), mesas tipo balcão, cadeiras; salas de aula com mesa e cadeira o docente, mesas e cadeiras para alunos, pincel, livro didático para professor (a) e aluno; a escola conta também com caixa de som amplificada, caixa de som para micro-system, microfone, sala de atendimento de alunos com deficiência visual, onde tem máquina de datilografia de Braille, máquina elétrica de datilografia de Braille, livros didáticos em Braille, armário, matérias didáticos diversos para a alfabetização em Braille; sala de biblioteca com livros didáticos diversos; sala multifuncional onde tem TV, computador, notebook, vários matérias didáticos. Todos esses recursos tecnológicos são meios que podem ser usados com fins educacionais para obtenção de uma aprendizagem mais significativa, portanto, de qualidade. Além destes, outros recursos que não estavam no alvo desta pesquisa, como: bebedouro, banheiro, ventilador etc. foram identificados.

No entanto, a utilização desses recursos na sala observada não foi evidenciado, dentro do período de ocorrência da observação. A falta do uso desses recursos tecnológicos priva os alunos da escola pública, principalmente os alunos da EJA, adultos, trabalhadores e muitas vezes em idade avançada e que não tem acesso a esses recursos, pois não lhes é dada a oportunidade de alfabetizar-se tecnologicamente e prover um ensino dentro das necessidades atuais.

Observou-se que, no laboratório de informática, dos trinta computadores existentes, treze deles esperavam por técnicos da secretaria de educação para fazer a manutenção, pois a escola não tem autonomia de chamar um serviço especializado para fazer o conserto. O mesmo acontece com o notebook da sala multifuncional, que nunca foi usado pelos alunos porque é novo e o mesmo precisa ser configurado para seu uso. O acesso à internet depende do dia que houver sinal para que o acesso à rede mundial de internet seja possível. Com isso a escola deixa de atender as necessidades reais do aluno, com a inclusão no ciberespaço como um meio auxiliar para o professor.

Em entrevista a professora mostrou-se sabedora da importância do uso desses recursos na sala de aula, ao responder quais os recursos tecnológicos

disponibilizados pela escola, falou “Data show, computadores, uma televisão”. Ao abordamos a respeito da forma e do objetivo da utilização dos recursos ou não, nos respondeu que: “[...] Não usou este ano, mas vai usar, objetivo é enriquecer as aulas e tornar mais interessante”. Quanto a justificativa do seu uso diz que: “Muito boa, ótima, serve para incentivar, eles se sentem alegres. Um recurso, ótimo, que os alunos gostam muito”. Quanto ao aluno entrevistado no primeiro momento as falas foram empolgadas, ao responder quais os recursos tecnológicos eram disponibilizados para os professores, ele diz que “Professora boa para ensinar aula de computação”. Ao ser indagado a forma e objetivo que os professores fazem utilização dos recursos, relatou que “utilizam os recursos”, mas que, no entanto não soube informar a forma e objetivo. Com relação a justificativa por parte do docente da utilização dos recursos, expressou “Sim, pois o mundo de hoje tem que ter computação”.

Tanto aluno como professora foram unânimes em ressaltar a importância e a satisfação que ambos têm em contar com aula de informática, do uso de projetor de imagens e vídeos. A fala da docente mostra como é importante que os alunos tenham contatos com outros recursos para aprenderem, é assim que o professor pode despertar o interesse do aluno em estudar, pois os alunos da EJA, chegam na sala de aula cansados, fadigados devido as suas tarefas laborais. Salienta Falabelo (2010) que fugir da rotina é proporcionar um contato com o conhecimento de forma prazerosa.

O coordenador ao responder quais os recursos tecnológicos disponibilizados para o professor refere-se “Data show, televisão, caixa de som, projetor de imagem, celular [...]”. Ao se posicionar sobre a forma e objetivo do uso do recurso, diz que “Dinamizar as aulas, falar a linguagem do momento a tecnologia”. Com relação a justificativa do uso pelo professor, diz que “O uso do roteiro semanal [...]”. Ele também mostrou-se informado da importância do uso da tecnologia, sobre o quanto ela pode enriquecer e dinamizar as aulas, pois, segundo ele, esse recurso permite que o aluno use a linguagem do momento, a tecnologia. Vale ressaltar novamente que a escola Darcy Ribeiro, oferece duas modalidades de ensino da EJA, a modular e a regular. Na modular as aulas acontecem de forma presencial: apenas os três primeiros dias da semana (de segunda a quarta-feira), enquanto que na regular as aulas são presenciais, a

semana toda, o que permite o professor fazer uso com mais frequência das tecnologias disponíveis.

O coordenador esclarece que a falta de conhecimento de alguns professores, com relação ao manuseio e instalação dos equipamentos, aliados a falta de uma sala apropriada onde possam estar esses equipamentos a disposição somente para serem utilizados. O fator tempo para o docente levar e montar equipamentos eletroeletrônicas em sala de aula tornam-se um grande impedimento para que as aulas tenham o suporte necessário de instrumentos tecnológicos. Segundo Pimenta; Anastasiou (2002apudMOURA, 2009, p. 46) “Os professores que se propõem a ou se impõem a “ensinagem” de jovens e adultos, em sua maioria não têm a habilitação e a qualificação especial para tal. São quase sempre professores improvisados”. Neste aspecto pensar uma educação de Jovens e Adultos em consonância com LDB 9394/96, que trazem mudanças para a educação de forma atender o pleno desenvolvimento humano, em sua dimensão de valores sociais, aos direitos e deveres de cidadão, de respeito ao bem comum e para a ordem democrática, seguindo os pressupostos de Paulo Freire, que apresentam novos paradigmas para a educação, buscando o desenvolvimento de um sujeito pensante, crítico, autônomo, fica prejudicado. De acordo com este crítico (FREIRE, 1980, p.20), “a educação deve preparar, ao mesmo tempo, para o juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho”.

Diante desses entraves professor e o coordenador pedagógicos deveriam manter uma aproximação de diálogo de modo que quando o professor fosse utilizar de aparelhos eletrônicos a coordenação disponibilizasse a instalação com antecedência para o professor. A coordenação escolar poderia esta mediando com a Secretaria de Educação um profissional da área da informação para auxiliar o professor e até mesmo o investimento na formação docente voltado para o manuseio desses equipamentos. Ressaltamos que o docente não pode limitar sua prática docente ao uso somente de aparelhos eletrônicos como recurso tecnológico, o fato de não saber manusear um ou mais recursos que não esta em sua formação, ele não pode esquecer que em sua formação inicial ele teve contato com outras formas de uso de recursos tecnológico como jornais, revistas, cartazes, e outros meios que possam ajudar

no processo de ensino e aprendizagem perpassando pelos sentidos o tato, o olfato, a visão e a audição. E mais a formação docente prepara o professor para a arte de ensinar até mesmo quando ele não sabe operar um recurso.

É nos revelado nas falas de nossos autores, que recursos tecnológicos estão ligados ao uso do computador, mas essas duas palavras estão para além, deste equipamento, pois “[...] são considerados, recursos tecnológicos, para fins de ensino, todos os materiais que conhecemos: lousa, giz, livros, vídeo entre outros.” (SILVA; PESSOA, 2012, p.3).

Elas continuam,

Cabe ressaltar que recursos tecnológicos que diversos autores, dentre eles Lévy (2007), Sancho (1998), Schaff (2005) afirmam que os recursos tecnológicos são produtos do homem, portanto é parte de sua cultura e devem estar na escola porque fazem parte do cotidiano das pessoas no trabalho, no lazer, em casa, na sociedade. (Id.,2012, p.4).

A justificativa do docente entrevistado revela uma superficialidade de seus objetivos, para o uso de um recurso tecnológico, ao se expressar que, “[...] é muito boa, ótimo, serve para incentivar os alunos, é novidade, é uma aula diferente, e que os alunos gostam muito, eles se tornam alegres”. Essa empolgação a respeito do assunto mostra um positivismo, mas não pode está ligado ao ato discursivo romântico do momento, mas deve residir no campo da intencionalidade que visem alcançar objetivos de formação humana. Libâneo (2011) acentua que a prática educativa perpassa pela intencionalidade educativa, para ele “A intencionalidade implica perguntas como: quem e por que se educa, para que objetivos se educa, quais os meios adequados de se educar. A intencionalidade é, portanto, a dimensão ética e normativa da prática educativa [...]” (LIBÂNEO, 2011, p.57). É a falta desse caráter intencional prático, implica num fazer descontextualizado sem uma importância peculiar a qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem. Como diz Moura (2009, p.46) “Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos”.

Na ação educativa presenciada neste período de coleta de dados, percebe-se na prática do docente que faltam elementos teóricos e práticos para implementação de novas metodologias com o uso de recursos midiáticos. As

atividades didáticas desenvolvidas em sala com os alunos reflete a escola tradicional, cujo foco está centrado na transmissão do conteúdo, e não no aluno. Esse fato já tinha sido verificado por Guerra (2012, p.04) que afirma que:

Através da experiência docente vivida nas últimas três décadas, percebemos que dentro de uma visão conservadora, onde o conhecido, o tradicional, nos deixa numa favorável zona de conforto temos a educação persistindo como uma prática educativa centrada no professor, nas técnicas, nos métodos e na execução por parte do aluno das atividades a ele impostas. O modelo educacional tradicional ainda é baseado na transmissão de conhecimento, no qual o aluno é considerado sujeito passivo, sem capacidade crítica e reflexiva, com uma visão de mundo segundo a que lhe foi transmitida.

A realidade constatada por Guerra contraria os pressupostos de Freire (1996), que propõe uma relação prazerosa entre educador e educando o que propicia uma prática docente adequada no trabalho com a EJA.

Assim, na fala do coordenador é possível observar que há uma limitação no uso dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas dos docentes da EJA, pois o mesmo revela, que quando há aulas com o uso de recurso que vão além dos que estão disponíveis em sala de aula, parte dos professores não dispõe da metodologia necessária para enfatizar as aulas que possam direcionar ao um objetivo. Um exemplo que o mesmo contou é que: “[...] um professor dá uma aula com uso de vídeo, mas simplesmente assistem por assistir”, ou seja, sem objetivo específico não leva o aluno a se auto questionar ou ser questionado sobre qual conhecimento pode ser construído ou discutido em sala de aula para que possam estar desenvolvendo sua capacidade crítica e reflexiva. Assim, observou:

O cenário para uma aprendizagem seria eficaz se, partindo do contexto existencial, não fosse apenas uma repetição sobre o vazio, mas que fosse uma rica exposição de idéias sobre o seu mundo e sobre a sua ação nesse mundo capaz de transformá-lo com seu trabalho, o aluno aprenderia melhor, pois o conteúdo teria significado. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade. (RIBAS; SOARES, 2012, p.13).

A escola é quem deveria proporcionar para o cidadão os requisitos básicos e potencializar as suas disposições naturais para formação de um cidadão, capaz de viver em uma sociedade em mudança com os impactos das tecnologias. No entanto, tem se preocupado com o conteúdo de um livro didático,

sem interação social e com práticas tradicionais de ensino. Neste sentido afirma Ribas e Soares (2012, p.14) “A EJA enquanto modalidade educacional que atende alunos-trabalhadores deve ter por finalidade o compromisso com a formação humana e com acesso a cultura geral”. Para que este pensamento seja possível, o profissional de educação não pode se restringir a sala de aula, mas deve buscar inovar a sua prática, se capacitando para melhor atender as necessidades de seus alunos, para tanto faz necessários a formação continuada.

O que se observa é a questão da não formação continuada de professor, que acarreta em perdas significativas, visto que, os educandos ficam alheios às linguagens decorrentes das informações tecnológicas, da engenhosidade humana, que nasce da capacidade do criar. Assim, a sala de aula não se torna um espaço que ajuda o aluno no desenvolvimento de sua reflexão e pensamento crítico.

Sant’Anna (2004, p.23), apresenta o seguinte conceito “[...] recursos de ensino é o conjunto de meios materiais, físicos e humanos que auxiliam o professor e o aluno na interação do processo ensino-aprendizagem [...]”, que precisa ser constantemente revista, ressignificado e pré-elaborado. Esclarecedor o posicionamento da autora, o docente na condição de mediador no processo ensino-aprendizagem, deve manter uma postura reflexiva de sua prática no cotidiano, se perguntando como tem atuado, os seus conhecimentos geram a ressignificação do conhecimento veiculado pela comunicação da mídia que o aluno trás para a escola, suas aulas tem sido planeja, com objetivos específicos e os meios necessários para alcançar um determinado fim. Candau 2007, também contribui neste sentido do atuar docente para ela deve ser de forma reflexiva, dentro de uma multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, trabalhando a teoria-prática, tendo como centro de sua temática a articulação de três dimensões: técnica, humana e política.

Um velho paradigma de ação pedagógica com aula expositiva, de sentido bancário como dizia Paulo Freire, onde o professor detém todo o conhecimento fazendo deposito nos alunos. Bem como, Salman Khan (2013) diz que “[...] o velho e gasto habito de aula expositivo passiva.” Essa prática impede que os alunos possam se manifestar, aproveitando as informações e

experiências que trazem consigo, deixando o processo de ensino e aprendizagem menos rico e proveitoso para professor e aluno, pois não ocorrem diferentes trocas entre os papéis dos sujeitos com os objetos do conhecimento. Assim há uma contradição com a perspectiva da educação dialética no sentido de que

Subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética a que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la. (FREIRE, 1987, p.13).

Desse modo a realização ou a concretização do processo de aprendizagem significativa, torna-se cada vez mais distante quando o espaço físico de uma instituição de ensino não proporciona a interação do aluno com o seu objeto de estudo. O professor na qualidade de mediador dessa relação deixa de provocar a curiosidade, a instigação, o pensar, o expressar do aluno conforme sua linguagem e conhecimento de um determinado assunto. É dessa relação que fala Paulo Freire.

752

Essa falta de relação dialética apontada por Paulo Freire foi evidenciado quando a professora ministrou uma aula de português, usando apenas o livro como recurso tecnológico. A professora poderia ter oferecido uma metodologia que propusesse aos alunos outras formas de pesquisa do assunto para além do livro didático, já que a escola dispõe de vários recursos tecnológicos, proporcionando momento de ressignificação de seus conhecimentos com um olhar crítico sobre a realidade.

Neste sentido, quando falamos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), podemos nos perguntar: afinal de que educação estamos falando? A de que, simplesmente, o professor com noções mínimas de conhecimento da turma que vai lecionar, chega com práticas ainda tradicionais com características conteudistas, em que a interação professor/aluno se torna cada vez mais distante de uma educação ativa, pois a ação didática pedagógica não auxilia o educando na sua subjetividade para que ele se reconheça como sujeito crítico de si mesmo e de sua realidade.

Imagine os alunos como objetos dessa prática tradicional, em que o aluno não é desenvolvido para ser reflexivo. O professor que deixa o contínuo

processo de aprender para ensinar é assim, destrói o futuro de um aluno quando não usa de maneira sabia o seu conhecimento em potencial. Os alunos, em especial os de EJA, merecem total estímulo tanto intelectual como do espaço físico: assentos confortáveis, iluminação adequada, ventilação apropriada e principalmente professores capacitados para ajudá-los a desenvolver o potencial que cada um deles tem e, principalmente, ajudá-los na construção dos seus conhecimentos. Ou seja, todos os alunos devem se beneficiar de apoio escolar e suporte individualizado quando estão passando por situações que os impedem de conseguir sucessos nas atividades escolares.

Escola de qualidade em uma sociedade contemporânea trás características de proporcionar um ambiente amistoso e acolhedor para os alunos. Não conseguiremos adequar as escolas para a diversidade e a qualidade de ensino se não estivermos abertos a repensar nossos valores, costumes, adequando-os aos reclames de uma sociedade mais justa e igualitária. A escola para a maioria dos estudantes da EJA é vista como um escape da vida árdua que eles levam, portanto a escola é do povo, para todos, assim o professor bem formado reconheceu nos alunos a qualidade de sujeitos que possuem cultura e os conhecimentos dos professores não é a cultura, mas elementos da cultura, que a educação parte do indivíduo que ele pode se educar assim como o educador foi educado. O importante é que o professor possa fazer o aluno entender-se como um sujeito em potencial para alcançar níveis mais elevados do conhecimento, e de fato em ação, que no processo de educação não há desigualdade entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente.

753

## **CONCLUSÃO**

O trabalho realizado com a turma da 1ª Etapa da EJA regular – Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Darcy Ribeiro do Município de Tucuruí/PA, revela que o docente continua se pautando nos conhecimentos do livro didático, sendo este o recurso tecnológico mais usado em sala de aula, o professor mesmo sabendo da importância do uso de recursos tecnológicos, ele se preocupa mais em capacitar o aluno para saber ler e escrever, deixando de

inovar com metodologias que provoquem o aluno a se desenvolver, a usar a sua experiência de vida para o seu processo de ensino e aprendizagem. Em sua concepção o conceito recurso tecnológico esta restrito ao uso do computador, assim ignorando outras alternativas de recursos tecnológicos que enriqueça a aula, tornando a sua proposta metodológica menos favorável no aproveitamento das experiências que os alunos da EJA trazem consigo, o que facilitara o ensino e aprendizagem desses indivíduos decorrentes das teorias de Paulo Freire.

O professor precisa ser um agente capaz de mudar a sua ação educativa, levando em consideração os aspectos que envolvam a formação plena e cidadã do aluno da EJA. Pois a EJA não tem objetivos somente para a alfabetização, mas uma educação para o desenvolvimento das capacidades do individuo como os demais que estão no tempo certo de escolarização.

Concordamos que a aprendizagem não acontece de forma instantânea; ela se dá de forma gradativa. É na prática, com exercício da escrita, leitura e fala, que os alunos poderão se interagir com o mundo da linguagem, sendo esses uns dos princípios básicos para que o aluno esteja na condição de cidadão. Essa prática deve ser proporcionada pelo professor, na condição de mediador como dizia Vygotsky, pois é ele quem dá a direção, é quem aponta, nomeia, dá os conceitos para o aluno, que vão assimilando e acomodando as novas formas de ver o mundo e com ele interagir. Assim, o professor é aquele que deve lhes oferecer as mais variadas formas de leituras semi-otimizadas que lhes rodeiam.

A escola dentro dessa perspectiva tem papel fundamental em formar criticamente esses jovens e adultos para atuar dentro do mundo, compreendendo as tecnologias existentes em nossa sociedade, como um mecanismo de comunicação. Sendo o professor mediador desse conhecimento, cabe à escola, lugar onde atuam, verificar as suas dificuldades referente ao uso dessas tecnologias.

No entanto a questão da formação continuada de professores é primordial para efetivação desse processo, para que os alunos da EJA despertem interesse pela aprendizagem de forma prazerosa tornando-se sujeitos reflexivos capazes de criar e recriar os significados de seus conhecimentos podendo superar as barreiras culturais que a idade os impõe dentro de suas especificidades.

Entendemos que se faz necessário um momento de estudo e organização de atividades escolares de modo que a tecnologia não seja apenas um instrumento de entretenimento para os alunos. A tecnologia pode ser um recurso didático a ser utilizada em diferentes momentos na escola, desde que conste no planejamento da educação de um modo geral, assim como, no da instituição escolar e no plano de aula do docente.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Uma escola para jovens e adultos**. Conferência – Reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da proposta de Reorganização e Reorientação curricular, SP, 2003, 7.

DEUS, Adélia Meireles de; CUNHA, Djanira do Espírito Santo; MACIEL, Emanoela Moreira Lopes. ESTUDO DE CASO NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: UMA METODOLOGIA, In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2010, Teresina. **Anais...**, Teresina: UFPI, 2010. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_14.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2015.

FALABELO, Raimundo Nonato de Oliveira. FORMAÇÃO HUMANA, DOCÊNCIA, AFETIVIDADE E LINGUAGEM; PARA ALÉM DE UM SUJEITO RACIONAL. In: **Educação em Tempos precários: a formação entre o humano e o inumano...** Editora Universitária. EDUFPA/Livraria do Campus. Ed. 370, Belém, PA: Educação em tempos precários: a formação entre o humano e o inumano/ Damião Bezerra Oliveira, Waldir Ferreira de Abreu, Maria dos Remédios de Brito (organizadores). Belém: GEPFEE/UFPA, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 11. edição. 23 reimpressão. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização- Teria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire**. Editora Centauro. São Paulo. 1980.

GUERRA, V. R. Educação de Jovens e Adultos: A ação docente diante das Novas formas de informação e comunicação. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 9., 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/301/236>. Acesso em: 02 abr. 2015.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola. A Educação reiventada**. Disponível em: <[http://baixar-download.jegueajato.com/Salman%20Khan/Um%20mundo,%20uma%20escola%20\(879\)/Um%20mundo,%20uma%20escola%20-%20Salman%20Khan.pdf](http://baixar-download.jegueajato.com/Salman%20Khan/Um%20mundo,%20uma%20escola%20(879)/Um%20mundo,%20uma%20escola%20-%20Salman%20Khan.pdf)>. Acessado em: 12 ago. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente** / José Carlos Libâneo. – 13.ed. – São Paulo : Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época ; v. 2)

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA** uma perspectiva de mudança. Disponível em <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/133/235>>. Acesso em: 20 out. 2015.

MENEZES, Cátia Nery.; ABREU, Roberta Melo de Andrade. FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA EJA: CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA REFLEXIVA, In: Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio. 1., 2010. Rio de Janeiro. **Divulgação dos trabalho completos...** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010, Disponível em: <<http://primeiro.seeja.com.br/Trabalhos/13%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores/C%C3%A1tia%20Nery%20Menezes%20&%20Roberta%20Melo%20de%20Andrade%20Abr>>

eu\_Forma%C3%A7%C3%A3odeProfessoresnaEJAConstru%C3%A7%C3%A3odeumaPratica Reflexiva.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: REALIDADE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS**, In: **Revista Práxis Educacional**, VOL. 5, N. 7., (2009). Disponível em:

<<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **UM APANHADO TEÓRICO-CONCEITUAL SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA: TIPOS, TÉCNICAS E CARACTERÍSTICAS**, In: **Revista Travessias**, Cascavel. v.2, n.3, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3122/2459>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

RIBAS, Marciele Stiegler; SOARES, Solange Toldo. **Formação de Professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente**. Disponível em

<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1026/448>>.

Acesso em: 14 out. 2015.

SANT'ANNA, I.M.; SANT'ANNA, V. M. **Recursos educacionais para o ensino: quando e por quê?** Petrópolis: Vozes, 2004.

SCARAMUSSA, Karla Rodrigues.; ÁLVARO, Giselda dos Santos. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EJA: TEORIA E PRÁTICA - UNIDADE EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO**, In: **Semana da Alfabetização, promovida pela Alfabetização Solidária**, 7., 2006. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/st1-karlascaramussa\\_giseldasalvao\\_formprofs.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/st1-karlascaramussa_giseldasalvao_formprofs.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SILVA, Ana Maria da e PESSOA, Mara Peixoto. **Recursos didáticos e inovações btecnológicas no ensino de língua estrangeira moderna**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1452-8.pdf>>. Acesso em 02/04/2015.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. 1.ed. Campinas: Alínea, 2000.

VENTURA, Jaqueline. **A EJA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS**, In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012. Disponível em:

<<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/458/398>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

756

Realização



Apoio



## **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH): DAS INTENÇÕES AO DESAFIO NA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

Jacqueline Lidiane de Souza Prais<sup>1</sup>

David da Silva Pereira<sup>2</sup>

Silvana Dias Cardoso Pereira<sup>3</sup>

Processos de Formação e Ensino

### **RESUMO**

No contexto atual da educação brasileira, a preocupação com a educação em direitos humanos consiste num esforço inicial das políticas públicas visando à implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH - 2006). Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a necessária efetivação da educação em direitos humanos na formação docente da educação superior, que se constitui como um dos eixos integrantes para construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática. A questão principal de investigação é como a formação docente na Educação Superior pode promover a Educação em Direitos Humanos no âmbito teórico e prático. Essa questão é relevante, pois a formação docente na Educação Superior apresenta desafios urgentes para a educação em direitos humanos: das intenções em formar para educação como direito humano e a educação em direitos humanos, para formação do docente a formar futuros educadores em direitos humanos. Entende-se que a EDH é processo sistemático, multidimensional e dialético que mais que identificar os subsídios se faz necessário entender que a educação é um processo humanizador. Assim, pretende-se apresentar subsídios teóricos e práticos para humanização do processo ensino e aprendizagem ao mesmo tempo em que se torna humanizador o processo de formação docente inicial na Educação Superior. Para tanto, será empregada a análise documental suscitando reflexões relevantes frente ao tema proposto. O ponto de partida são as concepções do PNEDH (BRASIL, 2006), do Parecer nº. 08/2012 – CNE/CP e a Resolução nº. 01/2012 – CNE/CP que institui as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, bem como, do Parecer nº. 02/2015 - CNE/CP e da Resolução nº. 02/2015 - CNE/CP que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Espera-se oferecer uma contribuição no campo da formação docente na Educação Superior para promoção e efetivação da Educação em Direitos Humanos.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Formação docente. Educação em Direitos Humanos.

757

<sup>1</sup>Mestranda do PPGEN-UTFPR-LD, Professora da UENP-CP (Colegiado de Pedagogia) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas. E-mail: jacklidiane@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutor em Ciência Política, Professor Adjunto da UTFPR-CP (Licenciatura em Matemática-Campus Cornélio Procópio e Mestrado Profissional em Ensino-Campus Londrina/PR) e Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas. E-mail: davidpereira@utfpr.edu.br

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação, Pesquisadora do Grupo ALLE da Faculdade de Educação da Unicamp e do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas. E-mail: pereirasilvana319@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

*Só se educa em direitos humanos quem se humaniza  
e só é possível investir completamente na humanização  
a partir de uma conduta humanizada.  
(Ricardo Ballestreri)*

No contexto atual da educação brasileira, a preocupação com a educação em direitos humanos (EDH) consiste em um esforço inicial das políticas públicas com vistas à implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH - 2006). Posteriormente, em 2012, esse empenho resultou na aprovação do Parecer nº. 08/2012 – CNE/CP e promulgação da Resolução nº. 01/2012 – CNE/CP que institui as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos.

Diante desses documentos subsidiários da EDH, este estudo tem por objetivo refletir sobre a necessária efetivação da educação em direitos humanos na formação docente da educação superior, que se constitui como um dos eixos integrantes para construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática.

Nessa perspectiva, visa entender como a formação docente na Educação Superior pode promover a Educação em Direitos Humanos no âmbito teórico e prático. Essa questão é relevante, pois a formação docente na Educação Superior apresenta desafios urgentes para educação em direitos humanos: das intenções em formar para educação como direito humano e a educação em direitos humanos, para formação do docente a formar futuros educadores em direitos humanos.

Entende-se que a EDH é um processo sistemático, multidimensional e dialético que mais que identificar os subsídios, faz-se necessário entender que a educação é um processo humanizador. Assim, pretende-se apresentar subsídios teóricos e práticos para humanização do processo ensino e aprendizagem ao mesmo tempo em que se torna humanizador o processo de formação docente inicial na Educação Superior.

Para tanto, foi empregada a análise documental conforme Lüdke e André (1986) que suscitou reflexões relevantes sobre o tema proposto. O ponto de partida foram as concepções do PNEDH (BRASIL, 2006), do Parecer nº. 08/2012 - CNE/CP e Resolução nº. 01/2012 - CNE/CP que institui as Diretrizes Nacionais

da Educação em Direitos Humanos, bem como, do Parecer nº. 02/2015 - CNE/CP e da Resolução nº. 02/2015 - CNE/CP que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Esta pesquisa também conta com as contribuições sucedidas de experiências e investigações realizadas em ações de pesquisa do Observatório de Políticas Públicas Educacionais – UTFPR-CP, bem como das participações e partilhas realizadas em eventos, tais como as de PEREIRA, PEREIRA & PRAIS (2015) e PRAIS, PEREIRA & PEREIRA (2015).

O artigo foi estruturado em três seções:

(i) Educação em Direitos Humanos (EDH): Políticas públicas, diretrizes e princípios, que objetiva expor políticas públicas, as diretrizes e princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH);

(ii) Educação em Direitos Humanos (EDH) e Educação Superior: aspectos teóricos e práticos que discute sobre a efetivação da Educação em Direitos Humanos (EDH) na Educação Superior, em especial, na formação docente;

(iii) desafios e contribuições para formação docente na Educação em Direitos Humanos: intenções, perspectivas e o papel da Universidade na qual se apresentam desafios e contribuições para formação docente na Educação em Direitos Humanos pela Educação Superior.

Nesse sentido, espera-se oferecer uma contribuição no campo da formação docente na Educação Superior para promoção e efetivação da Educação em Direitos Humanos.

## **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH): POLÍTICAS PÚBLICAS, DIRETRIZES E PRINCÍPIOS**

Nesta seção, expõem-seas políticas públicas, as diretrizes e os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH) a fim de oferecer subsídios legais para entendimento da formação docente no ensino superior que humanize e seja humanizadora. Para tanto, destaca-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH - 2006), Parecer nº. 08/2012 - CNE/CP e a

Resolução nº. 01/2012 - CNE/CP que institui as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos.

Primeiramente, cabe destacar que são enunciados no Título I, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), art. 1º, no que tange aos princípios fundamentais: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político.

Evidenciam-se os princípios que devem subsidiar o ensino no art. 206: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender; ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; gestão democrática do ensino público, na forma da lei e garantia de padrão de qualidade.

760

Destacam-se os princípios fundamentais do ensino referentes à dignidade da pessoa humana e o da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, respectivamente, em que o último também está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996). Tem-se o entendimento de que tais princípios são basilares de uma educação humanizadora, igualitária e democrática. Ao mesmo tempo, tem-se como normas fundantes dos direitos humanos a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de 1948.

Observa-se que tais princípios e compromissos nacionais já firmados em 1945 em caráter universal, 1988 e 1996 em caráter nacional, apresentam desafios para sua implantação educacional. Visto que tais documentos requerem esforços sucessivos de compreensão e de aplicação no cotidiano das escolas, suscitou a necessidade da aprovação, em 2012, de uma diretriz para prática pedagógica que considere os direitos humanos como princípio do ensino.

Tais pressupostos desencadearam intensas discussões que resultam, inicialmente, na formulação de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2006). Este plano aponta que:

[...] apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. (BRASIL, 2006, p.23).

O processo de concepção de uma sociedade democrática, de direitos e que reconhece o princípio fundamental da dignidade humana, apresenta-se como um dos avanços da sociedade contemporânea brasileira. Portanto, o processo formativo desses cidadãos para consciência de seus direitos e deveres engloba, conseqüentemente, uma formação global alicerçada no pleno desenvolvimento do educando.

É a partir dessa perspectiva cidadã e da conscientização para a cidadania que se compreende a formação como um dos instrumentos balizadores desta formação, tendo em vista os princípios emanados pela legislação nacional e princípios formativos no ensino. Essa interpretação pode ser destacada no próprio PNEDH (BRASIL, 2006), que, dentre os objetivos gerais elencados, propõe a transversalidade da EDH no âmbito das políticas públicas e ações na educação, bem como orientar políticas educacionais direcionadas à constituição de uma cultura de direitos humanos.

Ainda, nas linhas gerais de ações do PNEDH (BRASIL, 2006, p. 29), destaca-se uma frente que se dedique à formação e capacitação de profissionais objetivando, em especial, “promover a formação inicial e continuada de profissionais, especialmente aqueles da área da educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH”.

Como mencionado, este documento propõe essa mudança urgente no que tange à formação docente para entender a educação como um direito humano, bem como, prever, prover e promover uma educação que de fato seja humanizadora. Para tanto, o PNEDH (BRASIL, 2006) enuncia uma proposta de elaboração de diretrizes nacionais para formação inicial e continuada de

profissionais da educação em direitos humanos, incentivando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Essa preocupação deriva da aprovação do Parecer nº. 08/2012 - CNE/CP e da promulgação da Resolução nº. 01/2012 - CNE/CP, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Esses documentos sublinham os princípios da EDH que são: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade ea sustentabilidade socioambiental.

No Parecer nº. 08/2012 - CNE/CP identifica-se o lema principal da EDH, orienta a formação ética, crítica e política que aspira a formação de sujeitos consciente dos direitos e articule a igualdade e a diferença humana existente em uma sociedade complexa e democrática. De outra forma, ao mesmo tempo em que o cidadão conscientiza-se de seus direitos, terá condição de respeitá-los, exercê-los e promovê-los. Outro destaque no Parecer nº. 08/2012 - CNE/CP está na apresentação do objetivo da “construção de sociedade que valorize e desenvolva condições para a garantia da dignidade humana” (BRASIL, 2012A, p.10).

762

Diante tais observações, destacam-se em consideração aos objetivos desta pesquisa, os art. 7º e art. 8º, que aponta a obrigatoriedade da inserção dos conhecimentos da EDH nos currículos da Educação Superior e que a EDH oriente a formação inicial de todos os profissionais da educação, sendo um componente curricular obrigatório (BRASIL, 2012B).

Encontra-se no próprio Parecer nº. 08/2012 - CNE/CP que “ter leis que garantam direitos não significa que estes sejam (re)conhecidos e vivenciados no ambiente educacional, [...]” (BRASIL, 2012A, p.16). Para tanto, é necessário reafirmar os direitos e enfrentar os desafios de assegurá-los, pontuado como primeiro deles: a formação dos profissionais da educação.

Com vistas a esses subsídios legais presentes no Parecer nº. 08/2012 - CNE/CP, na próxima seção, discute-se sobre a efetivação da Educação em Direitos Humanos (EDH) na Educação Superior, em especial, na formação inicial docente.

## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) E EDUCAÇÃO SUPERIOR: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Inicialmente, reforça-se o entendimento de que a educação em direitos humanos compõe a própria educação como direito humano. Nesse sentido, a formação docente nas Instituições de Ensino Superior (IES) para este movimento de formação educativa, mais que ensinar a ser um profissional humanizador deve por si mostrar-se parte da discussão e efetivação da EDH.

[...], a responsabilidade das IES com a Educação em Direitos Humanos no ensino superior estão ligadas aos processos de construção de uma sociedade mais justa, pautada no respeito e promoção dos Direitos Humanos, aspectos ratificados pelo PNEDH como forma de firmar o compromisso brasileiro com as orientações internacionais. Com base nessas, toda e qualquer ação de Educação em Direitos Humanos deve contribuir para a construção de valores que visam a práxis transformadora da sociedade, perpassando os espaços e tempos da educação superior. (BRASIL, 2012A, p.15).

A esse propósito, o PNEDH (BRASIL, 2006) e o Parecer nº. 08/2012-CNE/CP sinalizam que a inserção da temática de EDH não resulta em conteúdos, ações e projetos isolados e fragmentados, mas sim de maneira transversalizada em todas as áreas da instituição abrangendo “[...] o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão” (BRASIL, 2012B, p.15), resguardada a autonomia universitária pautada na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Fernandes e Paludeto (2010) sinalizam que a EDH para/em direitos humanos é uma temática recente e que caminha a passos tímidos para introdução de um conteúdo formativo dos docentes em geral.

Isso se deve ao fato de serem poucos os sistemas de ensino, os centros de formação de educadores e de organizações que trabalham nesta perspectiva. Somado a isso, a desvalorização docente parece senso comum. (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p.245).

Candau (2008, p. 83) considera substituir a visão de docente como “meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino de diferentes conteúdos e por funções de normalização e disciplinamento” como alicerce a formação de professores em direitos humanos. Portanto, é preciso conceber os professores como “mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p.246).

O PNEDH (BRASIL, 2006) indica que, no que diz respeito ao ensino, há possibilidades de que a EDH seja incluída de diferentes modos - disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros – a fim de que as ações educativas junto aos alunos sejam diretas pelos parâmetros e princípios elencados.

No que diz respeito à pesquisa, propõe-se que haja estudos e incentivos para que se institua esse tema como fonte de conhecimento em caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Já para extensão universitária, sugere-se a inclusão da EDH nos projetos de articulação da universidade com a sociedade para promoção dos direitos humanos. Por fim, que os programas e projetos possam desenvolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos que articulam conseqüentemente ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária.

Esses aspectos sinalizam uma interdependência da função com a ação das Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras de professores para a Educação Básica que devem perpassar pela necessidade de se pensar e voltar-se para formação de cidadãos e para formação de uma sociedade justa e democrática. Assim, “[...] contribuindo não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade” (BRASIL, 2006, p.37).

Nesse sentido, as IES e os centros de formação, municipais e estaduais do próprio Sistema escolar, são convocados para formar cidadãos que participem da construção de uma educação humanizadora, dentre elas as tarefa de formação de futuros professores que contribuirão no processo de humanização dos alunos na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), bem como a articulação com as modalidades de ensino.

Destacam-se, neste momento, as proposições já sinalizadas pelo PNEDH (BRASIL, 2006) como ações e encaminhamentos da Educação Superior quanto a EDH. Tais proposições evidenciam as intenções que orientam práticas humanizadoras diante os princípios da EDH. A partir dessas intenções elaborou-se um quadro que indica as proposições para a formação docente e o papel da

universidade nesse processo, seguidos dos eixos que se consideram pertinentes.

EIXOS	Ações programáticas
Ensino	<p>6. Incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em direitos humanos nas IES;</p> <p>7. Estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;</p> <p>14. Estimular a inserção da educação em direitos humanos nas conferências, congressos, seminários, fóruns e demais eventos no campo da educação superior, especialmente nos debates sobre políticas de ação afirmativa;</p> <p>16. Implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo discente das IES e membros da comunidade local;</p> <p>18. Desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiências, segmentos geracionais e étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e religiosa, dentre outros, nas IES;</p> <p>19. Estimular nas IES a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências;</p> <p>20. Inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária;</p>
Pesquisa	<p>5. Promover pesquisas em nível nacional e estadual com o envolvimento de universidades públicas, comunitárias e privadas, levantando as ações de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, de modo a estruturar um cadastro atualizado e interativo.</p> <p>10. Promover o intercâmbio entre as IES no plano regional, nacional e internacional para a realização de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;</p> <p>12. Propor a criação de um setor específico de livros e periódicos em direitos humanos no acervo das bibliotecas das IES;</p> <p>13. Apoiar a criação de linhas editoriais em direitos humanos junto às IES, que possam contribuir para o processo de implementação do PNEDH;</p>
Extensão	<p>2. Divulgar o PNEDH junto à sociedade brasileira, envolvendo a participação efetiva das IES;</p> <p>8. Contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos com atenção para a educação básica e a educação não-formal nas suas diferentes modalidades, bem como formar agentes públicos nessa perspectiva, envolvendo discentes e docentes da graduação e da pós-graduação;</p>
Gestão	<p>1. Propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES;</p> <p>3. Fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, os programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos;</p> <p>4. Solicitar às agências de fomento a criação de linhas de apoio à pesquisa, ao ensino e à extensão na área de educação em direitos humanos;</p> <p>9. Apoiar a criação e fortalecimento de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa e extensão destinados à promoção, defesa, proteção e estudo dos direitos humanos nas IES;</p> <p>11. Fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura;</p> <p>15. Sugerir a criação de prêmio em educação em direitos humanos no âmbito do MEC, com apoio da SEDH, para estimular as IES a investir em programas e projetos sobre esse tema;</p> <p>17. Fomentar e apoiar programas e projetos artísticos e culturais na área da educação em direitos humanos nas IES;</p> <p>21. Propor a criação de um Fundo Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão para dar suporte aos projetos na área temática da educação em direitos humanos a serem implementados pelas IES.</p>

765

**Fonte:** Quadro elaborado a partir das ações programáticas indicadas no PNEDH (BRASIL, 2006, p.39-41).

Depreende-se que, mesmo indicados em eixos específicos, tais ações programáticas devem ser pensadas de forma integrada, pois envolvem um conjunto de fatores que interferem qualitativamente em um trabalho coletivo e

colaborativo. Pois são indicações para além do âmbito institucional para os órgãos mantenedores a nível estadual e federal.

Dessa forma, a EDH na Educação Superior se efetiva, em especial, na formação docente por meio de ações articuladas de pesquisa, ensino, extensão e gestão que almejam humanizar o processo educativo para desencadear formação e formadores de uma educação humanizadora de professores e alunos, daquele que humaniza e daquele que humanizará.

## **DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: INTENÇÕES, PERSPECTIVAS E O PAPEL DA UNIVERSIDADE**

Diante os subsídios teóricos e práticos, apresentam-se desafios e contribuições para formação docente na Educação em Direitos Humanos pela Educação Superior.

No próprio Parecer nº. 08/2012- CNE/CP já se identificam o levantamento de desafios urgentes sendo eles: formação inicial e continuada, valorização dos profissionais da educação, socialização de conhecimentos, respeito à diversidade, compreensão da ampla participação democrática, necessidade criação de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, reconhecimento da importância da EDH e sua relação com a mídia e com as tecnologias de informação e comunicação e, por último, efetivação de marcos teórico-práticos do diálogo ao nível local e global.

766

Espera-se de uma IES que contemple os Direitos Humanos como seus princípios orientadores e a Educação em Direitos Humanos como parte do processo educativo. Sem o respeito aos Direitos Humanos não será possível consolidar uma democracia substancial, em garantir uma vida de qualidade para todos/as. Será preciso o compromisso com a construção de uma cultura de direitos, contribuindo para o bem estar de todos/as e afirmação das suas condições de sujeitos de direitos. (BRASIL, 2012A, p.16).

Ora indicado tal comprometimento das IES, tomam-se as ideias de Saviani (1995, p. 17) para dialogar com estes pressupostos em que o ato educativo é entendendo como o:

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Convém, no entanto, não abandonar os princípios orientadores das práticas em direitos humanos que são norteadores para formação de nível superior para profissionais do magistério da educação básica (BRASIL, 2006). É preciso entender que os princípios que orientam as IES entendem a universidade como uma instituição social comprometida com a democracia e a cidadania; os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça.

Nessa perspectiva, trata-se de procurar fomentar **práticas** que induzam a um **modo de vida** tido como **valoroso**, ou seja, buscar formas de viabilização de práticas educativas que resultem no ensino não de meras informações ou conceitos, mas de condutas guiadas pelos ideais valorativas dos direitos humanos. (CARVALHO, 2007, p.36-37).

767

Esses princípios devem guiar as ações universitárias e as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar. Dessa forma, as IES construirão a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, diante o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos. Assim,

[...] o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos. (PNEDH, 2006, p.38-39).

A ampliação para difusão desses valores subsidia o plano conceitual e o plano da ação que são interdependentes para manter a coerência necessária para as intenções de uma prática efetivamente humanizadora. Esses valores somados ao desafio da formação docente tratam-se:

[...] de buscar um relativo consenso teórico e valorativo, incentivando, contudo, a preposição de medidas concretas que se coadunem com os problemas específicos e que resultem no respeito à autonomia didática das escolas. Dessa forma, a unidade não residirá numa metodologia de trabalho – ou seja, no âmbito teórico – mas nos valores que devem nortear as diferentes soluções práticas, ou seja, no âmbito ético. (CARVALHO, 2007, p.38).

As novas diretrizes da formação de professores (BRASIL, 2015) sublinham como marco histórico e teórico para as práticas pedagógicas a aprovação do PNEDH (BRASIL, 2006) e as Diretrizes subjacentes (BRASIL, 2012) que auxiliam a reformulação deste documento. Destaca-se que o princípio de dignidade da pessoa humana nesses documentos está em consonância com o Parecer nº. 08/2012 – CNE/CP e Resolução nº. 01/2012 – CNE/CP, bem como as novas diretrizes para formação docente. Tais documentos orientam uma educação humanizadora e que humanize nesse processo, em que a escola é o lugar e o tempo da formação em EDH, *lócus* de pesquisa para a formação docente em caráter humanizador.

No Parecer nº. 02/2012 – CNE/CP (BRASIL, 2015, p.11), salienta-se que o papel da formação inicial e continuada de professores, com o objetivo de responsabilizar as IES quanto à “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos [...]”. Ainda, o Parecer nº. 02/2012 – CNE/CP anuncia que, além de ser um conteúdo obrigatório nos currículos das licenciaturas, os aportes e concepções fundamentais a EDH são estratégias formativas e garantem a educação como um direito humano. Assim, culmina na melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas conforme metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Diante tais observações feitas nesse item, depreende-se que à medida que se tomam os princípios da EDH e os valores impregnados em Direitos Humanos como orientadores de ações e de práticas pedagógicas e formativas dentro da Educação Superior vinculada à formação docente - inicial e continuada. Tais princípios e valores minimizam os desafios para efetivar um processo educativo humanizador, ao mesmo tempo em que maximiza perspectivas qualitativas desse movimento e o papel essencial à universidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apontar as considerações longe de finais deste artigo, retoma-se a questão de investigação como a formação docente na Educação Superior pode promover a Educação em Direitos Humanos no âmbito teórico e prático.

Entende-se que a EDH é um processo formativo e um meio de assegurar um direito humano, a educação. Nesse sentido, é urgente que as ações no ensino superior, em especial, sejam, de fato, transpostas e evidenciadas no processo formativo de docente. Para, deste modo, construir um processo sistemático, multidimensional e dialético, em que tome a educação como mecanismo potencialmente humanizador.

As concepções do PNEDH (BRASIL, 2006), do Parecer nº. 08/2012 - CNE/CP e Resolução nº. 01/2012 - CNE/CP que institui as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, bem como, do Parecer nº. 02/2015 - CNE/CP e da Resolução nº. 02/2015 - CNE/CP, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, oferecem elementos primordiais para esta construção coerente e consistente para EDH.

As concepções aqui apresentadas são simultaneamente o plano teórico que as subsidiam como também aspira ao plano de ação em conteúdos valorativos da EDH e da educação como um direito humano. Por sua vez, salienta-se que os desafios que imperam a implantação de uma educação em direitos humanos não se baseiam em um modelo único ou metodologia mais adequada, mas sim que os princípios sejam incorporados para que repercutam em práticas formativas e interfiram positiva e qualitativamente na formação de professores.

Considera-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, destaca-se que a EDH “é uma necessidade estratégica” (BRASIL, 2015, p.22) para a melhoria da formação docente em nível superior para atuar na Educação Básica, sinalizada como uma das metas do Plano Nacional de Educação. Visto que, simultaneamente, se humaniza para humanizar os envolvidos nas ações e práticas pedagógicas subsidiadas pelos princípios da EDH. Nesse sentido, tem-

se uma educação em e para os direitos humanos e compreensão da educação como parte dos direitos humanos a serem assegurados a todos os cidadãos.

Compreende-se que a formação docente na Educação Superior promove EDH no âmbito teórico e prático ao modo em que articula ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão balizadas com a efetivação do conjunto dos direitos humanos em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº. 9.394/1996**, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. **Parecer nº. 02/2015**, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21123&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866)>. Acesso em: 14 nov. 2015.

BRASIL. **Parecer nº. 08/2012**, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012A. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

BRASIL. **Resolução nº. 01/2012**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012B. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=10889&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid=)>. Acesso em: 14 nov. 2015.

BRASIL. **Resolução nº. 02/2015**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE/CP, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21028&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028&Itemid=866)>. Acesso em: 14 nov. 2015.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. In: SCAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP, 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Educação e Direitos humanos: formação de professores e práticas escolares. In: BRASIL. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 34-45.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETTO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Caderno CEDES**, Campinas, v.30, n.81, p. 233-249, maio-ago. 2010.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ONU/ASSEMBLEIA GERAL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em:

<[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

PEREIRA; David da Silva; PEREIRA, Silvana Dias Cardoso; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. "Por uma Formação Docente Profissional e Humanizadora". In: **Anais do VI Seminário sobre a Produção do Conhecimento em Educação / X Seminário da Faculdade de Educação da PUC-Campinas: Tensões da/na Escola: homogênea? Singular?** Campinas/SP: PUC-Campinas, 09 a 11 de nov.2015. (ISSN 1984.2015). Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/eventos/viii-seminario-sobre-a-producao-do-conhecimento-em-educacao--x-seminario-da-faculdade-de-educacao/>>.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; PEREIRA; David da Silva; PEREIRA, Silvana Dias Cardoso. "Educação em Direitos Humanos: reflexões sobre formação de professores para inclusão educacional". In: **Anais do VI Seminário sobre a Produção do Conhecimento em Educação / X Seminário da Faculdade de Educação da PUC-Campinas: Tensões da/na Escola: homogênea? Singular?** Campinas/SP: PUC-Campinas, 09 a 11 de nov.2015. (ISSN 1984.2015). Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/eventos/viii-seminario-sobre-a-producao-do-conhecimento-em-educacao--x-seminario-da-faculdade-de-educacao/>>.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32.ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo) Disponível: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/23100729/29821536/name/dermeval>>. Acesso em: 16 set. 2015.

## EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Francisco Ricardo Miranda Pinto<sup>1</sup>  
 Rosendo Freitas de Amorim<sup>2</sup>  
 Jefrei Almeida Rocha<sup>3</sup>

Processos de formação e Ensino

### RESUMO

Este trabalho apresenta como temática central a Educação Sexual na formação docente com o objetivo de analisar se ocorreu e o modo como ocorreu a formação para os professores das Escolas de Ensino Fundamental Emiliano Ribeiro da Cunha e Waldir Leopércio, em Varjota-Ce. Está alicerçada na proposta da pesquisa qualitativa descritiva básica, realizada com 74 sujeitos da comunidade escolar através de questionário semiestruturado, versando sobre Educação Sexual, sobre a abordagem da mesma em sala de aula, bem como sobre as possibilidades de sua anexação ao currículo obrigatório. Por esta perspectiva, fez-se necessário a caracterização histórica do que é intersectorialidade no contexto da Educação e Saúde, compreendendo o Currículo e a nova construção do mesmo no contexto escolar. Seguindo a proposta da pesquisa, foi verificada a formação de professores coordenadores pedagógicos e professores para a prática em Educação Sexual no Ensino Fundamental. Os resultados apontam concordância em referir a ausência de formação para lidar com a temática da Educação Sexual, houve consonância entre os envolvidos na pesquisa em inserir a temática no Currículo Escolar, pontuou como assuntos mais urgentes e necessários de discussão as DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis), Gravidez Precoce (ou gravidez na adolescência), HIV/AIDS, Sexo e Sexualidade, Drogas Lícitas e Ilícitas além de outros pontos não menos importantes e necessários. Por fim as considerações iniciais apontam ineficiência nas políticas públicas de formação docente para a prática pedagógica da Educação Sexual, conseqüentemente dos conhecimentos, ferindo assim os princípios da intersectorialidade.

**Palavras-chave:** Adolescência. Educação Sexual. Formação de Professores.

### INTRODUÇÃO

O diálogo sobre Educação Sexual no contexto escolar é a temática central desta pesquisa delimitada e norteada pela interrogação acerca da existência de formação para os educadores desenvolverem a prática pedagógica voltada à Educação Sexual (ES) bem como a forma como esta é inserida no

<sup>1</sup>Mestrando em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza. Fortaleza-CE. E-mail: ricardo-miranda1629@hotmail.com

<sup>2</sup>Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professor Titular da Universidade de Fortaleza; Assessor Técnico da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. E-mail: rosendo@unifor.br

<sup>3</sup> Mestre em Computação Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará/Instituto Federal do Ceará. Assessor Técnico da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. E-mail: jefrei\_rocha@hotmail.com

Currículo. O objetivo de analisar se ocorreu e o modo como ocorreu a formação para os professores das Escolas de Ensino Fundamental Emiliano Ribeiro da Cunha e Waldir Leopércio, em Varjota-Ce.

A pesquisa é de natureza qualitativa com abordagem descritiva, desenvolvida em duas escolas municipais a partir de coletas de dados com seus integrantes utilizando questionário com questões abertas e fechadas. Os dados são discutidos na perspectiva de analisar as entrelinhas dos resultados alcançados, sendo acalentados não por uma teoria específica, dada a diversidade de percepções atingidas nas respostas assinadas e/ou complementadas pelos participantes, permitindo considerar, finalmente, que não há formação, antes há anseios da implantação da ES no currículo escolar, por parte da comunidade estudantil.

## **EDUCAÇÃO, SAÚDE, EDUCAÇÃO E SAÚDE: CAMINHOS PLURAIS**

As primeiras ações em Políticas Públicas Para a Educação estão inicialmente no cerne religioso e *aposteriorino* governo Vargas, mas não voltadas à população, mas sim, à elite.

Educação e Saúde se juntam pelo Decreto 19402/30, criando a Secretaria da Educação e da Saúde Pública, pontuando que a educação é um dos fatores determinantes para o bem estar do indivíduo, definindo no seu “Art. 2º: Este Ministério terá a seu cargo o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar” (BRASIL, 1930, p. 01), automaticamente desligando os assuntos da Educação e da Saúde do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, mantém a necessidade de um ministro e agrega outros órgãos abrindo precedentes para a intersetorialidade.

Pelo Decreto Nº 378 registra-se o nascimento do Ministério da Educação e da Saúde Pública e a Lei Nº 1920/53 desmembra-o em dois, Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Ministério da Saúde (MS) dando rumos diferentes, com ações próprias a cada ministério, buscando dinamizar e aproximar o quanto possível as áreas da saúde e da educação.

Os caminhos das Políticas Públicas Para a Educação continuam sendo alavancadas e apresentadas em documentos com um teor de poderio

maior como o da Constituição Federal (CF) de 1934 que define em seu Art. 149 a educação como direito de todos pontuando como ministrantes a família e o Estado, delegando deveres ao Estado, restringindo a função da Igreja à disciplina de Educação Religiosa, como facultativa de acordo com a orientação pelos pais e/ou responsáveis (BRASIL, 2005).

Em 1949 surge o esboço da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), rejeitada por Gustavo Capanema que não concordava com a transferência dos poderes educacionais instituídos ao Estado para as unidades da federação, preconizando haver dispersão dos elementos pedagógicos, desorganização e desnacionalização do ensino (HORTA, 2010), explicitando toda a preocupação de controle e domínio social pelo Estado a partir do discurso (FOUCAULT, 1971) “à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder.[...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p.121).

Em 1961 ocorre a aprovação da Lei 4024/61, a primeira LDBEN, trazendo em seu desenho a reafirmação de que a educação é direito de todos e dando outras providências em seu corpo textual pontuando, em especial, no Art. 2º o direito que todos têm a educação no lar e na escola enquanto o Art. 3º afirma a obrigação do Estado em fornecer proventos e recursos à família na expectativa do ensino. Quando da ausência dessa outros segmentos farão a educação, o que inclui a iniciativa privada (BRASIL, 2010a).

A preocupação, o cuidado e o apreço com a aquisição do conhecimento, situação pouco durável, é tragada pelo surgimento do capitalismo dominante, submetendo a sociedade à busca de uma educação de qualidade vista como uma educação de qualidade para todos, mas que na realidade é para alguns (PERONI, 2008).

O direito social à educação está na Constituição Federal de 1988, coadunado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reafirmado pela Lei 9394/96 através do Art. 2º, acrescido também como dever da família pontuando no Art. 4 os deveres do Estado na garantia de um ensino gratuito, apontando que a escola enquanto espaço físico é, também, obrigação do Estado Maior e que o estudante mesmo fora de faixa etária<sup>4</sup> não pode ser destituído do

---

<sup>4</sup> Hoje conhecido como distorção idade série.

direito de aprender, tendo o sistema educacional que adequar-se as necessidades do estudante (BRASIL, 1998; 2010a; 2010b).

Para essas novas perspectivas surgem os programas desenvolvidos pelo Estado com o intuito de assegurar bem-estar as populações tendo ou não participação de entes públicos e/ou privadas, assim compreendidas como dispositivos que pretendem oferecer, ao cidadão, condições mínimas de bem-estar biopsicossocial. Surgem, assim, as hoje conhecidas Políticas Públicas Para a Educação e Saúde concebendo a intersetorialidade como as ações dos dois ministérios sem que um invada a estrutura do outro, diferente da transdisciplinaridade, onde um, necessariamente invadiria o espaço de estruturas, ideias e ações do outro.

## **CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CÍRCULO DE CULTURA DE PAULO FREIRE**

Compreender o currículo assume um aspecto relevante visto que dantes era resumido apenas a conteúdos e disciplinas específicas voltadas à formação quase que exclusivamente profissional. Outros componentes eram introduzidos na grade curricular de acordo com as necessidades vigentes de dada época. O documento Currículo em Movimento: Educação Básica enfatiza que ver o currículo como um complexo conjunto de disciplinas e matérias e suas respectivas atividades, de forma limitada e não relacionado a construção social é uma contextualização histórica (DISTRITO FEDERAL, 2013, p.09).

775

A história do currículo de sua formação/formulação remota com a aprovação da LDBEN 9394/96 havendo desde então uma disputa entre as instâncias político-institucionais representada, no campo da educação pelo embate que se configura entre os PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (OLIVEIRA, 2014).

Pautado nestes dois documentos as instituições buscam aliar concepções de currículo disposta no PPP com novos saberes, propondo articulação com outras áreas, buscando novas formas de aprimorar a experiência docente. E nesta visualidade de dinamismo de saberes estão as

ideias de um currículo em movimento (PEREIRA<sup>5</sup>) visto como algo bem mais amplo, pois induz e conduz a repensar e questionar as práxis pedagógicas reanalisando também o papel da escola no contexto social e na velocidade dos conhecimentos e saberes que permeiam os grupos e comunidades sociais rompendo paradigmas que se voltam para um ensino e produção do conhecimento fragmentado (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Paulo Freire contribui com o Círculo de Cultura com larga escala de aplicação na área da Saúde para as ações de promoção e prevenção na perspectiva do trabalho da Educação Sexual, dada a observância que este segmento da Saúde tem, junto a este grupo, percebendo-o como grupo de vulnerabilidade. A maior vantagem dos Círculos de Cultura é a construção do ser humano dentro de suas próprias vontades. Estas diretrizes já são presentes na aplicação do PSE (BRASIL, 2007).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

776

A pesquisa é de natureza qualitativa, mas também exploratória e descritiva, com uma abordagem de revisão documental. O ato de pesquisar se configura da necessidade de todo um cientificismo ancorado no pensamento reflexivo. (ANDER-EGG, 1978 *apud* LAKATOS; MARCONI, 2010, p.154). Nesta visão a característica da abordagem documental se traduz no fato da restrição a documentos, fontes primárias, via arquivos públicos oficiais.

O universo da pesquisa limita-se às EMEF Emiliano Ribeiro da Cunha e Waldir Leopércio localizadas, geograficamente, no município de Varjota-CE, município de aproximadamente 18 (dezoito) mil habitantes, localizado na zona noroeste do estado do Ceará, distante 270km<sup>6</sup> da capital do estado, Fortaleza. Os locais citados são identificados como universo da pesquisa por serem a referência. (NEVES; DOMINGUES, 2007)

A EEF Emiliano Ribeiro da Cunha situa-se à Rua Francisco Ribeiro de Lima, 184, no bairro Empréstimos é uma escola recém-construída se comparada

---

<sup>5</sup> <http://www.fe.unicamp.br/inovacoes/inov-curric.html>

<sup>6</sup> Quilometragem contada em linha reta.

ao tempo de vida das demais. É composta por 07 salas de aula onde funcionam os anos iniciais (1º ao 5º) ano e dois anos finais (6º e 7º) ano.

A EEF Waldir Leopércio localizada à Rua Terezinha Mororó Passos, 383, Acampamento DNOCS (Departamento Nacional de Obras Contra as Secas), foi a primeira escola fundada no município, sua história diretamente relacionada aos anos de 1950, quando da construção do Açude Público Paulo Sarasate para atender educacionalmente os filhos dos 'cassacos'<sup>7</sup>(FARIAS, 2010) que precisavam estudar.

Nas comunidades onde as escolas estão inseridas, há uma pluralidade nas suas características socioculturais e econômicas com casas de alvenaria e de taipa, ruas pavimentadas, outras não, sistema de abastecimento de água e luz regulares, moradores sobrevivendo da agricultura de subsistência, funcionalismo privado (fábrica nos arredores), pescaria, serviços domésticos, prestação de serviços e funcionalismo do comércio local, elevado índice de consumo de drogas lícitas e ilícitas pela juventude sendo está, também, uma das prováveis causas de vulnerabilidade do grupo adolescente.

777

Os sujeitos da pesquisa são representados por membros da comunidade escolar selecionados a partir dos critérios únicos de serem pertencentes as escolas diretamente e indiretamente, seja por matrícula, ou por vínculo empregatício. Seria critério de exclusão a evasão da escola na época da pesquisa, ou transferência para outra instituição de ensino que não fossem as duas mencionadas.

A pesquisa foi realizada no período compreendido entre os meses de agosto a outubro do ano de 2014 na sede das referidas escolas com visita a escola para observações, subsequente sem contato direto nem pedagógico com os estudantes e, por fim, aplicação do questionário para coleta de informações sobre as opiniões de estudantes e professores acerca da Educação Sexual, com autorização do Núcleo Gestor das referidas escolas.

O instrumento de coleta de dados era composto de perguntas objetivas e subjetivas. Vale ressaltar que segundo um questionário deve ser claro, limitado em extensão, conter instruções e que neste tipo de coleta de dados, o informante

---

<sup>7</sup> Eram assim intitulados os trabalhadores braçais da construção do atual 4º maior reservatório de águas do Ceará.

além de escolher uma opção ainda pode complementar com outras informações não conhecidas pelo pesquisador (NEVES; DOMINGUES, 2007) Nesse sentido, buscou-se a aperfeiçoar a pesquisa com o cuidado na confecção e aplicação do questionário. Os dados depois de tratados são apresentados pela reprodução fidedigna da fala dos participantes e reflexão no bojo de outras ciências que analisem a questão social.

## RESULTADOS

Os sujeitos participantes eram 72 (100%) sujeitos, sendo 24 (32%) do sexo masculino, 48 (65%) feminino e 02 (3%) não declarados, com idades compreendidas de 11 anos (11 – 15%), 12 anos (10 – 14%), 13 anos (06 – 8%), 14 anos (07 – 10%), 15 anos (05 – 7%), 17 anos (01 – 1%), menos de 25 anos (02 – 3%), de 25 a 35 anos (09 – 12%), de 36 a 45 anos (16 – 22%), de 46 a 55 anos (07 – 9%).

Os níveis de escolaridade dos sujeitos da pesquisa são diversificados, sendo 43 (58%) com Ensino Fundamental Incompleto, 02 (2,7%) com Ensino Médio Incompleto, 01 (1,4%) com Ensino Médio Completo, 04 (5,4%) com Ensino Superior Incompleto, 09 (12%) Graduados/Licenciados e 15 (20%) com Pós-Graduação *Latu Sensu* sendo os de Nível Superior Completo, no total de 29 (100%), divididos em 15 (52%) da Área de Ciências Humanas, 09 (31%) da Área das Ciências Naturais, Matemática e Suas Tecnologias e 04 (14%) da Área de Linguagens Códigos e Suas Tecnologias e 01 (3%) das Ciências da Saúde. Os primeiros resultados analisados dão conta da idade e do gênero dos sujeitos da pesquisa.

778

Detalhe que chama a atenção é o fato de dois sujeitos não terem identificado o seu gênero sexual, que se percebe estão dentro da adolescência, momento de crise e de construção de identidade. A Organização das Nações Unidas (ONU) define internacionalmente como adolescente aquele que está entre 10 a 19 anos.

Questionou-se aos pais e estudantes das duas escolas buscando verificar junto aos mesmos as considerações acerca da preparação dos educadores das duas escolas para a práxis pedagógica na perspectiva da

Educação Sexual. Segundo os dados 28 (59%) concordam que os professores estão preparados enquanto 05 (11%) discordam totalmente, e 07 (15%) discordam da preparação dos professores ou concordam totalmente com a preparação dos professores.

Conhecer e compreender o discurso, opiniões e ideias dos educadores no que concerne ao trabalho com a ES é necessário. Por esse motivo foi direcionado aos educadores o questionamento sobre a inserção da ES dentro das temáticas de suas aulas, 01 (4%) não opinou e outro disse que sempre aborda a ES no espaço das aulas enquanto 07 (31%) assume que raramente trabalha e 14 (61%) confirma que as vezes aborda ES nas aulas.

Os resultados explicitados nas porcentagens não se contradizem numericamente, mas em termos de discursos sobre as considerações dos pais e estudantes quanto a preparação dos educadores para ministrar assuntos relacionados à ES e a dos próprios professores quanto a abordar as temáticas da ES em suas aulas cotidianas. O real conhecimento e visão dos pais e estudantes sobre a Educação Sexual, se suas concepções não estão centradas apenas nos conhecimentos empíricos e arraigados nos conceitos culturais transmitidos ao longo das gerações.

779

Se há, às vezes, práxis pedagógica voltada à ES como assumida por alguns professores, quais os reais motivos pelas quais todos não contemplam em suas aulas a Educação Sexual, ou seja, estando em uma sociedade onde a vida sexual se inicia cada vez mais cedo, seria possível que os educadores não percebam a importância do assunto, ou sua formação não permite um aprofundamento na temática dentro de suas atividades docentes e que estes educadores não se percebam preparados para desenvolver ações de promoção e prevenção através de suas aulas, que ao assumir que não tem uma constante de trabalhos com Educação Sexual em suas aulas, o educador assume parcialmente que não está preparado, mas pode revelar que esse tema ainda não tem conseguido para si a visão de sua real relevância no currículo escolar.

Pautada nesta concepção foi direcionada a pergunta aos educadores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares sobre a participação em cursos, projetos e programas de formação de professores na perspectiva da ES. As respostas expressam que 17 (61%) dos pesquisados assumem que nunca

tiveram formação para lidar com Educação Sexual em sala de aula, 06 (21%) as vezes, 03 (11%) sempre e 01 (4%) não opinou ou disse raramente. A preocupação é recorrente em duas visões: i. a capacidade dada à Educação de formar o cidadão consciente e ativo na formação de sua história de maneira holística, e; ii relacionada ao papel do professor coordenador pedagógico em uma perspectiva de profissional que forma.

A evolução humana, os avanços tecnológicos e crescimento cultural não avançam em todos os setores, há grupos sociais que se encontram aquém de acompanhar os conceitos científicos e principalmente a evolução das doenças, cabendo então ao professor assumir a responsabilidade de direcionar e conscientizar o adolescente, dispondo da formação continuada para ampliar suas habilidades dados os graus de questionamentos e dúvidas do público adolescente sobre as temáticas relacionadas a sexo e sexualidade.

A formação deve estar concomitante aos interesses da proposta formativa da própria escola já no Projeto Político Pedagógico de forma que a escola “abra espaço para a formação permanente de todos os envolvidos no processo educativo”. (BRASIL, 1998, p.299).

780

Outra questão apresentada buscava depreender dos mesmos as considerações sobre inserir Educação Sexual no Currículo da escola. Os resultados expressam que 36 (49%) concordam com a inserção, 26 (35%) concordam totalmente, 09 (12%) discordam e 03 (4%) não opinaram.

Percebe-se que a ideia de inserir a Educação Sexual é pertinente a maioria dos entrevistados, denota que a consciência do poder da Educação na promoção de ações educativas em saúde está presente nos mesmos e ainda permite inferir que aqueles que não concordam ou os fazem por preceitos religiosos ou por questões culturais da família simbolizando a questão dos preceitos já existentes mais voltados para uma perspectiva ética que aponta a sociedade definida como um conjunto de indivíduos adultos “donos” (RUZANY, 2008, p. 22) de uma ordem vigente em cada cultura, leva ao adolescente sua ideologia de normas, atitudes e práticas que sem dúvida irão influenciar positiva ou negativamente sua formação.

O texto dos PCN explicita que os temas a serem abordados na Educação Sexual devem ser desenvolvidos no cerne da ação pedagógica preservando

toda e qualquer privacidade das partes envolvidas(BRASIL, 1998), “a saúde se deve aprender na escola da mesma forma que outras ciências sociais” (PRECIOSO, 2004, p.19). As Diretrizes para Implementação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas traz em seu texto que “A educação e a assistência à saúde relacionadas à vivência da sexualidade devem incorporar dimensões de gênero, de orientação e de identidade sexual, erotismo, emoção e reprodução, [...]”(BRASIL, 2006, p.12).

O foco da pergunta a seguir era conhecer quais os entraves dificultam a inserção da ES no currículo escolar. Direcionada específico ao secretário da educação, a secretária da saúde e aos dois gestores das escolas *locus* da pesquisa os resultados apontam que a ausência de formação e a desvalorização da temática são apontadas por 02 (33%) respectivamente e a ausência de suporte pedagógico e rejeição da família são para 01 (17%) respectivamente outra causa.

As observações apontam que as Políticas de Educação, assim como as Políticas de Saúde ainda são falhas na valorização da temática e na formação do professor coordenador pedagógico e do professor, concomitante a ausência de materiais que possam subsidiar os educadores e a equipe escolar no sentido geral que o PSE, ainda não é abrangente deixando à margem dos conhecimentos muitos estudantes. O documento de implantação do PSE Passo a Passo afere que: “O processo de formação dos gestores e das equipes de educação e de saúde que atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) é um compromisso das três esferas do poder e deve ser trabalhado de maneira contínua e permanente.”(BRASIL, 2011, p.18).

Se percebe como problema a opção de aderir ou não a ES por parte dos municípios, a formação em nível *Lato Sensu* ter grupos específicos quando todos os profissionais educadores lidam com adolescentes e suas constantes inconstantes, as respostas apresentadas pelos gestores de educação e saúde visto que o gestor de educação, segundo o questionário aplicado nunca ofertou um curso de formação na perspectiva da Educação Sexual, ao passo que a Saúde oferta às vezes o que comprova que o exposto no documento normativo do PSE.

A pergunta seguinte, direcionada aos 02 (dois) gestores municipais (educação e saúde) buscava depreender em suas visões o que faltava para a efetivação da formação adequada aos profissionais de educação não só das EEF Emiliano Ribeiro da Cunha/EEF Waldir Leopércio, mas de toda rede municipal. Segundo os 02 (100%) faltam políticas públicas adequadas que tragam na sua proposta de formação conhecimentos e embasamentos científicos suficientes para que os profissionais possam lidar com as mais diversas situações relacionadas à Educação Sexual dentro do espaço escolar.

Evidencia-se que o PSE não desenvolve, ainda, ações com foco na formação total dos profissionais, que ainda não atende a toda a especificidade dos problemas, pois a demanda é específica de cada comunidade, de cada grupo e não se pode generalizar, homogeneizar quando se tem heterogeneidade.

O problema da formação docente não é oriundo das secretarias, tão menos dos próprios gestores e coordenadores pedagógicos, mas também do próprio docente que em quase nunca busca a formação continuada que se ancora nos meios digitais através das TIC. Partindo da ideia de uma Educação em Saúde como veículos de promoção humana já se aponta que “a educação em saúde é reflexão-ação fundada em saberes técnicos e populares, culturalmente significativo, exercício de espaço democrático, capaz de provocar mudanças individuais e prontidão para atuar em grupo.” (GONÇALVES *et al.*, 2003, p.34).

782

Neste mesmo sentido, “a elevação do nível geral de escolaridade da população possibilita ganhos econômicos, fortalece a cidadania e propicia a participação da comunidade na luta por conquistas sociais substantivas” (AMORIM; CRUZ, 2009, p.19) compreendido como *empowerment*, proposta de melhorias nas condições socioeconômicas a partir do uso do conhecimento científico para o bem estar.

## **CONCLUSÃO**

Constata-se aceitação da inserção da ES no Currículo Escolar, com receptividade e confiança na figura do professor para abordar e explorar de forma ética e profissional os assuntos da sexualidade, respeitando o outro e se

respeitando e sendo respeitado de forma holística, sendo inclusive citado como referência, assim como os pais, pelos estudantes.

Em outra mão desta estrada está o próprio educador que não se percebe atuante e dinâmico na práxis pedagógica voltada para aulas que abordem as temáticas da sexualidade seja por situações variadas que vão desde a ausência dessa proposta no plano pedagógico, pelo desconhecimento desta no currículo escolar, por falhas na formação, ruptura no processo de formação. Todavia não se pode conceber a culpa como do educador, ou da família, mas também do Estado que segundo a Constituição Federal é o responsável por ofertar educação e saúde de qualidade e gratuito a todos os cidadãos e se assim o é, este deve preparar os seus profissionais para lidar com os problemas da adolescência e juventude.

Promover a saúde e prevenir é possibilitar o aprendizado participativo, colaborativo e construído nos caminhos da contextualização. Evidencia-se ineficácia e ineficiência na formação do coordenador pedagógico e dos professores para lidar com as ações da intersetorialidade que ainda não conseguiu atingir aos públicos que de fato devem ser os mais beneficiados enquanto se pensa que práticas educativas em saúde só podem ser feitas por profissionais da saúde, desperdiçando importantes momentos de formação humana já que é na escola e da escola que se constroem aprendizados para a vida toda.

783

## REFERÊNCIAS

AMORIM, R. F. de; CRUZ, L. da C. Educação e seu papel transformador. In: UAN. Universidade Aberta do Nordeste – ensino a distância. **Educação fiscal e cidadania**. Fascículo 01. Ceará: Fundação Demócrito Rocha, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 19.518, de 22 de dezembro de 1930**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19518.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. Constituição (1934). **Constituições brasileiras**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2005. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1558>>. Acesso em: 09 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.286, de 05 de Dezembro de 2007**. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16966&Itemid=114](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16966&Itemid=114)>. Acesso em: 10 out. 2014.

\_\_\_\_\_. LDB (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5.ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmaras, 2010a.

\_\_\_\_\_. ECA (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 5.ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Passo a passo PSE (Programa Saúde na Escola)**: Tecendo caminhos da intersetorialidade. Brasília. Ministério da Saúde, 2011.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria da Educação. **Currículo em Movimento: Educação Básica**, Distrito Federal. 2013. Disponível em:

<[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric\\_mov/cad\\_curric/1cur\\_educ\\_basica.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/cad_curric/1cur_educ_basica.pdf)>.

Acesso em: 29 out. 2014.

FARIAS, G. R. de. **Varjotararas**. 1.ed. Sobral : Sobral Editora, 2010.

GONÇALVES, F. D.; CATRIB, A. M. F.; VIEIRA, N. F. C.; VIERIA, M. J. E de S. A promoção da saúde na educação infantil. **Interface**. Botucatu, v. 12, n. 24, jan./mar., 2008

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Tradução, revisão e prefácio de Izabel Magalhães. Brasília : Ed.UNB, 2001. 316p..

FOUCAULT, M. **L'Ordre du discours, Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le décembre 1970**. Tradução de Edmundo Cordeiro e António Bento. Éditions Gallimard, Paris, 1971.

HORTA, J. S. B. **Gustavo Capanema**. Recife. Fundação Joaquim Nabuco : Editora Massangana, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo : Atlas, 2010.

NEVES, E. B.; DOMINGUES, C. A. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. Rio de Janeiro : EB/CEP, 2007.

OLIVEIRA, J. M. A. **Sala Ambiente, Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar. 2014**. Fonte de Pesquisa: < <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/course/view.php?id=61>>

Acesso em: 17 set. 2014.

PEREIRA, E. M. de A. **Inovações Curriculares**. Disponível em:<<http://www.fe.unicamp.br/inovacoes/innov-curric.html>>. Acesso em: 17 out. 2014.

PERONI, V. M. V. **Políticas Públicas e Gestão Democrática Em Tempos de Redefinição Do Papel Do Estado**. Disponível em:

<[http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/file.php/61/Políticas\\_Educacionais\\_e\\_Gestao\\_Pedagogica\\_2014/Políticas\\_publicas\\_e\\_Gestao\\_da\\_Educacao.pdf](http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/file.php/61/Políticas_Educacionais_e_Gestao_Pedagogica_2014/Políticas_publicas_e_Gestao_da_Educacao.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2014.

PRECIOSO, J. Educação para a saúde na escola: um direito dos alunos que urge satisfazer. **O professor**, 2004, n.85, III Série, Março-Abril, pp.17-24

RUZANY, M. H. Atenção à saúde do adolescente: mudança de paradigma. In: BRASIL, Ministério da Saúde. **Saúde do Adolescente: competências e habilidades**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

784

Realização



Apoio



## FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE INGLÊS E A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Michelle de Sousa Bahury<sup>1</sup>  
 Naiara Sales Araújo Santos<sup>2</sup>

Processos de formação e ensino

### RESUMO

Estudar a identidade profissional de professores tem sido alvo de interesse de pesquisadores nacionais e internacionais por fazer parte de uma discussão complexa e interativa que depende de como os professores se veem e a imagem que os outros fazem deles a partir da atribuição de valores subjacentes ao ato docente. Assim, buscamos a Análise do Discurso (AD) francesa para entender como o sujeito se enuncia a partir da noção de regularidade discursiva e de dispersão. Com base nisso, entendemos que há regimes de verdade atrelados ao sócio histórico que apontam para um discurso com formações discursivas que se contradizem e se completam. Assim, o professor é levado a seguir um padrão onde sua identidade é provisoriamente construída enquanto sua formação é significada pelo discurso. É nesse contexto que propomos a discussão do processo de formação do professor de inglês prestes a se graduar em Letras, analisando como seu discurso evidencia traços de seu processo identitário desenvolvido durante os anos de academia.

**Palavras-chave:** Análise do discurso. Identidade. Formação do professor de Inglês.

785

### INTRODUÇÃO

Pesquisadores como Apple (1982), Leffa (1999), Lopes (2005), Almeida Filho (2005), Paiva (2005) e Celani (2010) nos levam a crer que o ensino superior não tem conseguido oferecer para seus futuros professores as competências necessárias para seu ofício. Uma preparação de qualidade deve estar plasmada no conhecimento e aplicação da teoria estudada, e sua colocação na prática para fins de aprendizagem e refinamento do conhecimento a ser construído.

A indissociabilidade entre conhecimento científico e prático, vista por Cristovão (2009) como teoria e prática respectivamente, traz à baila o

<sup>1</sup> Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís - MA. Endereço eletrônico: michellebahury@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Metropolitana de Londres. É docente do Mestrado em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís - MA. Endereço eletrônico: naiara.sas@gmail.com.

profissional de Letras que se vê em meio a um processo não linear e influenciado por questões históricas, sociais, econômicas que afetam como ele mesmo e a sociedade o veem. Portanto alcançar a completude seria negar a existência da heterogeneidade desse sujeito perante a classe à qual representa.

Discussões acerca da formação docente têm-se feito presentes na atual sociedade perante questionamentos sobre como essa formação tem sido gerida nas mais diversas instituições formadoras. À inquietude referida, acrescentam-se as requisições da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 20 dez. 1996), assim como a necessidade de profissionais mais bem preparados para adentrar ao mercado de trabalho.

Diante do cenário apresentado, temos o intuito de verificar os efeitos de sentido no discurso produzido pelos alunos do Curso de licenciatura em Letras - inglês a partir do contato direto com seus depoimentos em entrevistas semiestruturadas sobre a relação entre a teoria e prática docente.

Assim, temos uma construção de identidades multifacetadas que são entrecruzadas por ausência ou presença de oportunidades de formação docente que fortaleça a relação sobre o que a academia ofereceu (teoria) e como o licenciando pode transformar esse conhecimento (prática).

786

## **A ANÁLISE DO DISCURSO E A CONSTRUÇÃO DOS ENUNCIADOS**

A Análise do Discurso (AD) surgiu em meados dos anos 60 na França quando Pêcheux (1990) se propôs a verificar como o homem simbolizava o político por meio da língua, concluindo que os sentidos encontrados não são os mesmos para todos os indivíduos.

Ao longo de seu surgimento, a AD dialogou com a Linguística e vislumbrou uma noção de língua diferentemente da visão dos linguistas que pensam a língua como fechada em si mesma. Como a AD começa a propor ferramentas e métodos para fazer desse campo de saber uma disciplina autônoma, entende que a sua autonomia linguística possibilita uma abertura para o simbólico. Nessa perspectiva, a AD não se interessa pela língua em si, mas como ela funciona e produz sentidos dentro da sociedade e da história.

Assim um discurso será atravessado por uma relação inevitável entre língua, história e ideologia, pois o discurso implica em uma exterioridade linguística que evidencia aspectos sociais e ideológicos impregnados em palavras quando são pronunciadas. O que é verbalizado ou não, é controlado por “regras sociais” que manipulam o discurso e determinam até que ponto o mesmo discurso pode ser descolado de seus textos e passados à compreensão de seus efeitos. Pêcheux (1990), discípulo de Althusser, acredita que a ideologia faz com que o indivíduo seja totalmente “assujeitado” às regras que lhes são impostas, ou seja, ele não tem controle sobre essas forças que o manipulam para o que deve ser dito ou não.

De outro lado, Foucault (1992) acredita que o sujeito é construído pela história, e são exatamente os discursos que a movimentam. Ele cita que o sujeito não é totalmente “assujeitado”, pois pode oferecer resistência às forças manipuladoras. Foucault (1992) não se utiliza da ideia de “assujeitamento” presente no conceito de ideologia dado por Althusser (1977) e compartilhado por Pêcheux (1990), e entende que há condições de produção que moldam como os discursos são ditos ou não, uma vez que não se diz uma coisa qualquer sem intenção, em qualquer lugar para qualquer pessoa.

787

Portanto, nos interessa o entendimento de Foucault (1992, p. 32) sobre discurso quando o relaciona a “um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva ao afirmar que ele é sempre um acontecimento, que nem o sentido pode esgotar inteiramente.” Assim, não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto constituído de quatro elementos: um referente, um sujeito, um campo associado e uma materialidade específica. Vejamos um enunciado como esse: “O profissional de Letras só sai da universidade com bom domínio em inglês se estudar a língua em um curso de idiomas”.

- a) O referente seria, neste caso, o profissional de Letras;
- b) O sujeito é o fato de ter alguém que pode afirmar o que foi transcrito acima (muitos profissionais de Letras ocupam o lugar desse sujeito);

- c) O fato de o enunciado não existir isolado, pois está sempre relacionado a outros discursos similares;
- d) Por fim, a materialização das ideias plasmadas no discurso através das enunciações produzidas oralmente entre os graduandos e textos produzidos por eles que reflitam essa realidade.

Descrever um enunciado é dar conta de suas especificidades de acordo com um determinado tempo e lugar. Se, ao demarcar uma formação discursiva, revelamos algo dos enunciados, quando descrevemos enunciados, procedemos à individualização de uma formação discursiva. Ou seja, “a análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente” (FOUCAULT, 1986, p. 37). Para ele, formação discursiva constitui-se de:

Um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT, 1986, p.82).

788

Com o intuito de melhor analisar o discurso, supõe-se que as formações discursivas devem ser sempre vistas dentro de um espaço discursivo, com relações com vários campos de saber. Assim, quando falamos no discurso dos egressos de Curso de Letras e a relação entre a teoria e a prática, estamos afirmando que cada um deles compreende um conjunto de enunciados, baseados em um sistema de formação discursiva.

## **A ANÁLISE DO DISCURSO E AS PRÁTICAS DISCURSIVAS**

Ampliando os conceitos discutidos por Foucault (1986) sobre o discurso, temos que, uma vez que a proposta se instaura em analisar o que é dito pelos licenciandos em Letras, torna-se necessário considerar o conceito de práticas discursivas, que não deve ser confundido com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática

discursiva significa falar segundo determinadas regras. E quando os licenciandos produzem discursos de descontentamento em relação à formação obtida através do curso de Letras, o fazem usando algumas de suas regras que fixaram o enunciado sobre a figura do egresso do curso em questão. Por conseguinte, essa pesquisa tratou de mapear os “ditos” sobre a teoria estudada e a prática obtida, multiplicando as relações sugeridas. É fazer isso perguntando: porque dizem isso agora, e não em outro tempo? Outro lugar? Identificando porque ele seria o sujeito daquele enunciado.

Na presente pesquisa, o elemento unificador dos discursos não é o licenciando em Letras, mas tudo o que já foi veiculado sobre que se disse ser graduando do referido curso acerca da adequação entre teoria e prática. O discurso para o analista é o lugar da multiplicação dos discursos, bem como dos sujeitos.

## **AS RELAÇÕES DE IDENTIDADE**

789

A sociedade moderna tem vivenciado uma crise de identidade ao confrontar as velhas identidades, antes tidas como únicas e homogêneas, com as identidades atuais que fragmentam o indivíduo. A fim de compreender a identidade do professor de inglês do século XXI, façamos antes um passeio às três concepções de identidades propostas por Hall (1992).

A primeira delas se refere ao sujeito do Iluminismo, o qual entendia que o núcleo interior que nascia com um indivíduo continuava o mesmo – idêntico - ao longo de sua vida. Assim a pessoa humana era vista como unificada, ao passo que o sujeito sociológico via que o citado núcleo interior era constituído a partir da relação com “outras pessoas importantes para ele”, que dessa forma não era dono de seus dizeres, sentidos e valores, mas uma continuidade dos efeitos do contexto que estava inserido. Em outras palavras, o sujeito sociológico se relaciona com o exterior e produz múltiplas identidades, e essa heterogeneidade difere do sujeito do Iluminismo.

E é nesse contexto, que trazemos a terceira concepção, que além da multiplicidade de sujeitos, há a movimentação dessas identidades pela existência da história. Em outras palavras, a identidade da Pós-modernidade

é móvel, significada e ressignificada pelas constantes relações culturais que cercam os sujeitos envolvidos (HALL, 1997). E, nessa instabilidade de definição ou constituição do que seja identidade, é que se aglomeram os sentidos da modernidade ao processo identitário.

A discussão dessas concepções direciona para o pensamento de Giddens (1990, p. 15) ao acreditar que essa constante mudança de identidade também é uma maneira de refletir sobre o próprio papel do sujeito na sociedade em que vive. Vejamos: “As práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter”.

Se estamos falando de novas identidades, podemos trazer à tona o conceito de modernidade por três teóricos distintos que dialogam no quesito da descontinuidade: Harvey (1989), Giddens (1990) e Laclau (1990).

O primeiro teórico se posiciona sobre a modernidade como um período de experiências profundas não realizadas e liberta de tipos tradicionais de ordem. Ao passo que para Harvey (1989, p. 58), a modernidade é “um rompimento impiedoso com toda e qualquer condição precedente”, ou seja, é deveras difícil precisar quando esse processo começa e termina, e se efetivamente termina. Já Laclau (1990) defende a ideia da existência de um centro da estrutura que é “deslocado” e substituído por uma “pluralidade de centros de poder”.

Segundo Laclau (1990), as diferenças passam a ser a marca das sociedades modernas tardias que são produtoras de diferentes sujeitos. A diferença não desagrega e nem unifica a sociedade, mas deixa em aberto a possibilidade de uma articulação parcial de identidades. E como pano de fundo, a história é parte constitutiva da identidade provisória e moderna.

Logo, o entendimento de identidade deve perpassar pelo de diferença. Nesse cenário, aparece um sujeito que é interpelado por uma forma de representar a sociedade em que se insere. Esse mesmo sujeito é identificado como um ser político, e por isso, as suas representações podem ser referentes a essa condição (política) ganhada ou silenciada. Deste modo, se há uma mudança política, há uma mudança de identidade, onde o sujeito é uma figura discursiva mutante.

Quanto à crise de identidade apontada, ainda há que se dizer que essa realidade diz respeito ao descentramento da identidade e do sujeito discutida por vários teóricos. Como este trabalho se fundamentou nas ideias de discurso de Foucault (2000), aproveitamos o ensejo para tratar de sua “genealogia do sujeito moderno” como um novo tipo de poder, chamado por ele de “poder disciplinar”. A disciplina proposta pelo autor impõe que a vida das pessoas precisa ser controlada e vigiada, e o sujeito moderno aqui discutido se institucionaliza pela coletividade, mas instaura um paradoxo, que quanto mais controlada for a natureza das instituições, mais isolado será esse indivíduo.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Realizou-se um estudo de caso à luz da Análise do Discurso Francesa com 22 alunos do Curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que são bolsistas de dois programas de extensão em língua inglesa denominados Núcleo de Cultura Linguística (NCL) e Inglês Sem Fronteiras (ISF). Dentre os discentes 15 eram do sexo feminino e 7 do masculino. A faixa etária dos investigados era entre 23 e 26.

791

A escolha desses participantes deveu-se ao fato de terem tido experiência recente com o mercado de trabalho docente (estágio), bem como a chance de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação no Curso de Letras e também pela disposição em contribuir com a investigação. Para o artigo em questão será apresentada a análise do discurso de três alunos bolsistas, dos grupos mencionados.

O critério para a seleção do universo da pesquisa ocorreu devido a UFMA ser uma das duas únicas instituições públicas a ofertar a modalidade de licenciatura em Letras – Inglês e a única a ofertar essa modalidade todos os semestres.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, para obter a possibilidade de geração de problematizações aprofundadas, realizadas através de um roteiro contendo 23 perguntas.

Durante a coleta de dados, os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e após, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordando em participar do estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para este artigo, utilizaremos sequências discursivas (SD) de entrevistas que integram o *corpus* da pesquisa, cujo tema é a identidade do professor de inglês. A seleção das SD que serão discutidas foi baseada na regularidade discursiva encontrada. Focalizaremos três pontos analisados: Sobre o que mais gostam em relação a atividade docente; como definem o professor de inglês na atualidade; e o que a graduação no Curso de Letras representa para os licenciandos. Assim, destacaremos as sequências a seguir para análise sobre o primeiro eixo citado.

SD1: Eu gosto... eu gosto das partes em que eu posso fazer a turma se **divertir**/ tipo quando eu trago um **jogo**, uma **brincadeira** que envolva inglês e eu vejo que eles estão se **divertindo** e não veem a aula como uma **coisa chata**.

SD2: Eu gosto de mostrar que o inglês além de relevante para o currículo e para toda aquela história / é uma coisa **legal** de se estudar / é uma coisa que pode **despertar** o interesse do aluno / com o inglês... / ele vai conseguir chegar em muitas coisas que ele não conseguiria sem / literalmente abrir um **mundo de possibilidades** para ele / porque o inglês não é só usado em países de língua inglesa / ele é usado no **mundo inteiro**.

SD3: Do contato com eles / eu não sei se pela minha aula ou pelo meu jeito com eles, mas eles sempre demonstraram gostar muito / **mesmo aqueles que reprovam ou têm alguma dificuldade ou alguma coisa assim** / eles não parecem guardar mágoa ou tal... / então eu gosto da minha relação com eles / **eu não sei ser uma professora rígida assim de de... sabe? de que eles tenham medo, por exemplo, porque eu gosto dessa história principalmente no curso de línguas** / principalmente com alunos mais velhos /porque eles não estão mais aqui porque papai paga/ ou por causa de qualquer coisa assim / eles estão aqui porque eles querem / e mesmo aqueles que não estão aqui por querer/**precisam de motivação / eles precisam gostar de vir para cá** / então a relação com eles em si. / Os alunos viajam e trazem presentes / essa coisa toda de gostar do professor... /**uma imagem de autoridade, mas de afeto também**.

Nas SD transcritas, os alunos, com o uso de palavras avaliativas / apreciativas explicitam suas visões sobre o que é estudar e ensinar inglês, “fazer a turma se divertir”, no dizer do sujeito da SD1, faz referência ao fato de o Inglês ser “uma coisa legal de se estudar” que corrobora com o dizer do

sujeito-aluno da SD2 e SD3 na ocorrência “Eles precisam gostar de vir para cá”. Quando esses discursos são produzidos, há a intenção de evitar que a aula de inglês seja vista “como uma coisa chata”, pois quando ministrada de maneira lúdica “pode despertar o interesse do aluno”.

Nas SD 1, 2 e 3, fica subentendido que os sujeitos-alunos passaram por um processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira de maneira pouco divertida. Isso faz lembrar Foucault (1986) quando afirma que os enunciados são povoamentos, em suas margens, de tantos outros enunciados, afirmando a ação do interdiscurso. A oposição entre “coisa chata” e “divertir”, deixa transparecer uma memória discursiva de um longo período de ensino de língua estrangeira onde os aprendizes repetiam as novas palavras perante situações descontextualizadas, que perfazem um conjunto de já-ditos. Dessa forma, haveria um processo de reatualização do passado nos acontecimentos discursivos do presente a fim de adequá-los as necessidades de aprendizagem atuais.

Os sujeitos-alunos adotam uma maneira diferente de ensinar com o intuito de mostrar ao seu alunado que com esse conhecimento, poderão “chegar em muitas coisas que ele não conseguiria sem”, e ao dizerem que o inglês “é usado no mundo inteiro” denotam o comprometimento adotado por eles em ofertar qualidade de ensino que possibilite àqueles que estão tentando aprender uma língua estrangeira, não só uma promoção de ordem pecuniária, mas uma nova inserção social e cultural. A utilização da metáfora “um mundo de possibilidades” se aproxima do fato de que uma das formas de se chegar a este patamar, é se o professor fizer a “turma se divertir”, “uma brincadeira que envolva inglês” que “é uma coisa que pode despertar o interesse do aluno”.

A SD3 explicita algo além do caráter lúdico das aulas de línguas, enfocando como a relação aluno-professor propicia uma atmosfera de aprendizagem prazerosa. O interdiscurso é delineado de modo mais forte em “eu não sei ser uma professora rígida assim de de...sabe? de que eles tenham medo”. Esse discurso evidencia um elo ainda presente com o ensino tradicional difundido no século XIX. No dizer do sujeito-aluno, para ser um bom professor, a rigidez deve ser um dos atributos profissionais que vincula

o respeito ao ato docente, a fim de que esteja padronizado ao perfil de outros campos de trabalho que não sejam “curso de línguas”. Mas o implícito de “rígida” reaparece no fechamento de seu discurso quando conclui que apesar de essa relação menos rigorosa ser em um curso de inglês, produz “uma imagem de autoridade, mas de afeto também”. Ora, a conjunção, “mas” revela mais que uma oposição de sentidos. Há, portanto, uma sinonímia imperfeita “autoridade / afeto”.

As SD 1, 2 e 3 se complementam mesmo sendo discursos de falantes pertencentes a grupos de extensão diferentes e a períodos distintos do Curso de Letras com licenciatura em língua inglesa. Sendo assim, fazem parte de uma mesma formação discursiva (doravante FD) e seus enunciados dão visibilidade à posição que assumem quanto ao modo que acreditam funcionar melhor para a aquisição de uma nova língua.

Sobre o segundo eixo pesquisado, os sujeitos-alunos apresentaram visões diferentes sobre como veem o professor de inglês na atualidade a partir das SD4 e SD5. A SD4 aponta duas vertentes quanto ao seu modo de interagir com a profissão e com os afazeres de seu entorno. Vejamos:

794

SD4: acho que assim... / **aqui eu poderia comparar o NCL com outra escola que eu trabalho / eu tenho dois perfis/ aqui eu posso ser, como eu posso dizer, ser mais rígida com relação ao ensino porque aqui é vinculado a universidade / então a gente preza pela qualidade mesmo / se o aluno não aprendeu ou se ele não está apto / ele só tem uma chance de repor uma nota porque se não der ele vai repetir o livro,/ já as escolas privadas eu percebo que **eles ajudam muito** .../ o que é bom para algumas pessoas e tem mais dificuldade de aprender / **e é ruim também porque mexe com a questão do financeiro/ do dinheiro/ o aluno é o cliente / então isso me deixa as vezes.../ eu tenho duas identidades.****

O sujeito-aluno acima aponta traços que sinalizam que é docente de duas instituições, e se coloca com uma dualidade de perfis devido a maneira que os alunos desses locais são vistos por quem organiza ou representa os locais de ensino. Então, ao dizer “aqui eu posso ser, como eu posso dizer, ser mais rígida com relação ao ensino porque aqui é vinculado a universidade”, evidencia o não-dito de que essa rigidez não deve fazer parte do perfil dos que ministram na instituição que não está vinculada à universidade. Ser “vinculado a universidade” parece trazer consigo muito mais que um nome, mas uma pluralidade de sentidos

que reverberam ser o lugar de aprendizagem eficiente. O falar de uma instituição, é para Foucault (2008), uma tomada de posição a partir de regimes de verdades que ali se fazem presentes e são comungados por aqueles que aderem a esse conjunto (FOUCAULT, 1986; 1992). É um falar coletivo.

O intensificador “mais rígida” denuncia uma comparação com o comportamento nas escolas privadas. Assim o “mais rígida” vem contrapor o “já as escolas privadas eu percebo que eles ajudam muito...” A existência na instituição pública de um controle maior de “qualidade” vem acompanhado de explicação: “se o aluno não aprendeu ou se ele não está apto / ele só tem uma chance de repor uma nota porque se não der ele vai repetir o livro”. Mas, repetir o livro não parece ser algo muito viável financeiramente nas escolas privadas, pois ao afirmar que “o aluno é o cliente, o sujeito-aluno oferece ao discurso uma dúvida sobre os procedimentos adotados pela escola privada que usa como exemplo, se por competência própria do aprendiz ou por alguma ‘ajuda’”.

É interessante notar que no final da SD4, o sujeito-aluno faz um fechamento afirmando “eu tenho duas identidades”. Enquanto fala do projeto de extensão, a qual é vinculado à universidade, utiliza com frequência o pronome pessoal em primeira pessoa, como podemos notar: “aqui eu poderia comparar o NCL com outra escola que eu trabalho” / eu tenho dois perfis / aqui eu posso ser, como eu posso dizer, ser mais rígida com relação ao ensino porque aqui é vinculado a universidade” e continua a utilizar termos que indicam sua inclusão: “então a gente preza pela qualidade mesmo”. O que se apresenta é um sujeito dividido em si mesmo, que ao mesmo tempo que adere aos procedimentos de uma instituição, se distancia dos da outra ao citar “já as escolas privadas eu percebo que eles ajudam muito...”.

O “a gente” e “eles” são mais que categorias gramaticais, são marcadores de relações de poder do sujeito-aluno. A ideia de identidade expressa pelo pesquisado está intimamente imbricado com a de poder. Ao deixar nítido que tem “duas identidades” sugere que mesmo inconscientemente, escolheu qual delas de fato corresponde aos seus valores profissionais. Decidir com qual escola ou projeto se identificar já é uma

escolha baseada em um poder. Assim a identidade está ligada a separação entre o “a gente” e “eles”.

A SD5, logo a seguir, esboça efeitos de sentido de distanciamento do sujeito-aluno como ele próprio fazendo parte do que seja entendido hoje como professor de inglês.

SD5: Nossa!... / acho que **um professor mais bem preparado** comparado com os professores que **a gente teve lá na escola**, lá no começo / **porque a maioria não tinha nem formação na área**/ inglês sempre foi uma área bem desprezada nas escolas / principalmente escolas públicas / acho que hoje em dia com os recursos tecnológicos / e tudo o que a gente tem disponível hoje em dia facilita muito mais o trabalho do professor/ torna o trabalho mais divertido / um trabalho melhor / e o **professor sai muito mais bem preparado**.

A colocação é feita como o sujeito-aluno sendo aluno de ensino regular ao citar “a gente teve lá na escola”. Ao passo que não se coloca ainda como um futuro professor, retoma o sentido de “professor mais bem preparado” para reafirmar que “a maioria que não tinha nem formação na área” não será o seu caso. Essa movimentação que o discurso oferece ao leitor corrobora mais uma vez com a memória histórica do que já se estudou e produziu sentidos acerca da formação de professores de línguas no Brasil.

Portanto, é possível depreender que o trabalho do professor não era paramentado com equipamentos tecnológicos como hoje para que o ensino de língua fosse “mais divertido”. O que o sujeito-aluno expressa sobre quem é o professor de inglês de hoje, só tem sentido numa cadeia de definições sobre tudo o que já se falou sobre esse profissional (FOUCAULT, 1985). Se as culturas, a língua e tantas outras instituições mudam ao longo do tempo e da história, a identidade atrelada à essa linha temporal sofre, da mesma forma, com a ideia de idêntico e diferente.

A SD5 dialoga com a ideia de ensinar inglês e diversão presentes nas SD 1 e 2, “acho que hoje em dia com os recursos tecnológicos / e tudo o que a gente tem disponível hoje em dia facilita muito mais o trabalho do professor/ torna o trabalho mais divertido”, destacando não só a sala de aula como sendo o lugar de estudos do aprendiz, mas também o da academia como sendo o locus onde pode ser possível de melhorias para a formação acadêmica do profissional de Letras.

É importante notar que há duas ocorrências muito semelhantes na SD5, que são: “um professor mais bem preparado” e “o professor sai muito mais bem preparado”. Apesar de o sujeito-aluno ter usado intensificadores idênticos, “mais bem”, intenciona falar de professores em situações diferentes. Na primeira ocorrência, parece se referir ao professor que saiu da universidade e já se encontra no mercado de trabalho com uma identidade profissional mais elaborada perante aos seus antecessores. Ao passo que na segunda, o professor ainda está em formação, pois o estar “mais bem preparado” se aproxima mais de uma possibilidade positiva diante dos recursos que a sociedade moderna possui atualmente e que pode ser um diferencial quando esse profissional for para o mercado de trabalho. Quando o “muito” é acrescido na segunda ocorrência, credita à atualidade um voto de confiança ao preparo mais arrojado na academia em relação aos profissionais que já passaram por ela no passado.

Ao último eixo restou apresentar o que a graduação em Letras representa aos sujeitos-alunos tomando como base as SD6 e SD7.

797

SD6: **Representa o fim de um ciclo** (risos) / **um longo ciclo** / de certa forma um alívio / uma libertação / uma porta / **uma abertura para que eu possa continuar estudando** / fazendo mestrado ou no caso... passar em um concurso / então, **eu preciso seguir / levantar voo.**

SD7: Uma formalização de tudo o que eu sei / uma forma de provar que eu sei o que sei / e poder ter um pouco mais de oportunidade de **entrar no mercado de trabalho** / porque hoje em dia, **sem pelo menos uma graduação não se faz nada.**

A graduação representa para os pesquisados mais que um período de tempo dedicado a estudos na universidade. Ela representa a institucionalização daquilo que “sabem” e “estudaram”. É a legitimação vista como “o fim de um ciclo” e “uma formalização de tudo o que eu sei”. A graduação significada pelo substantivo “abertura” faz referência ao verbo “entrar” em “e poder ter um pouco mais de oportunidade de entrar no mercado de trabalho” e “aproveitar o leque de opções que eu tenho” reforça o controle que a instituição universidade tem ao ofertar um diploma aos concludentes de um curso. O diploma institucionaliza o controle, ou seja, possibilita “o levantar voo” daqueles que se comportaram de acordo as regras da FD da vida universitária.

Podemos entender o controle que a instituição universidade tem ao emitir um diploma como uma forma de representar a identidade (DERRIDA, 2011). A essa representação atribuímos a ideia de que o diploma seria a materialização da obediência às normas impostas àquele que almejou tê-lo. É dizer implicitamente: ter um diploma é “formalizar o que o aluno sabe”. Por isso, é de fato importante citar que aquele que tem o poder, controla a representação e define a identidade.

A SD6 sugere um lugar a ir quando enuncia: “eu preciso seguir”, que ecoa na SD7 ao citar: “entrar no mercado de trabalho”. Esse é o lugar que implicitamente regula que “sem pelo menos uma graduação não se faz nada”. Ou seja, passar por um “longo ciclo” na universidade, é pré-requisito para fazer parte do mundo do trabalho. Podemos notar que os lugares sociais (universidade e mercado de trabalho) aqui discutidos sempre vão requerer características para os sujeitos que quiserem adentrar nessas realidades. A universidade postula suas regras para a concessão do diploma como uma conclusão da vida universitária, quando ao mesmo tempo esse mesmo documento transfigura-se de uma forma de ingresso à uma nova realidade, que ao seu modo, postulou o diploma como um dos requisitos para tentar se aproximar do “tudo” que contrapõe “o nada” de “sem pelo menos uma graduação não se faz nada”

798

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das análises feitas anteriormente dos efeitos de sentido que os discursos dos sujeitos-alunos provocam sobre a identidade do professor de inglês, concluímos que buscar a fixação de uma identidade é uma impossibilidade. A identidade docente, assim como qualquer outra, segue o padrão de mudança social, cultural, político, econômico entre tantas outras instâncias.

Para tal, estudar sobre identidades a partir de uma regularidade discursiva em uma dispersão de enunciados, é reconhecer a multiplicidade do sujeito e de sua tomada de posição em um dado contexto. Esse é um dos

fatores que determina sua identidade ou diferença perante os padrões citados.

Reconhecemos ainda que o poder deve ser entendido como uma relação fluante, que não se apresenta unicamente numa instituição e nem em ninguém, ao passo que o saber se encontra em forma de conteúdo e representação. Portanto, para constituir o poder é necessário usar a força, mas para o saber basta ensinar ou compreender. Assim, da similitude entre um e de outro, poder e saber, constituem o sujeito.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores/ArteLíngua, 2005.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de João Paisano em: *Posições*. Lisboa: Horizonte, 1977.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- CELANI, M. A. A. **Questões de identidade: o professor e o aluno na sala de aula de Língua Estrangeira**: ementa. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/direito/optativa-questoes-de-identidade-o-professor-e-o-aluno-na-sala-de-aula-de-ling-estrang-celani.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2014.
- CRISTOVÃO, V. L. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. São Paulo: Campinas/Mercado de Letras, 2009.
- DERRIDA, J. **O Animal que logo sou**. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2011.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia dosaber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- \_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. 35.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. Nietzsche: a genealogia e a história. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Michel Foucault: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. ((Ditos e Escritos, 2).
- GIDDENS, A. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.
- HALL, S. Cultural identity and diaspora. In: RUTHERFORD, J. (Org.). **Identity**. Londres: Lawrence and Wishart, 1997.
- \_\_\_\_\_. The questions of cultural identity. In: HALL, S.; HELD, D.; MCGREW, T. (Eds.). **Modernity and its future**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- HARVEY, D. **The condition of post-modernity**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- LACLAU, E. **New reflections on the resolution of our time**. Londres: Verso, 1990.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, n.4, p.13-24, 1999.
- LOPES, L. P. M. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- PAIVA, V. L. M. O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, Leda Maria Braga et al. (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363. (Advanced Research English Series).
- PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso; uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

## IMPLICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES FREIRIANAS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES

Paulo Martins Pio<sup>1</sup>  
 Sandra Maria Gadelha de Carvalho<sup>2</sup>  
 Antonio Oziêlton de Brito Sousa<sup>3</sup>  
 José Ernandi Mendes<sup>4</sup>

Processos de Formação e Ensino

### RESUMO

O presente artigo aponta algumas contribuições da pedagogia freiriana para os processos formativos de professores/as na perspectiva de combater e superar a visão distorcida e alienante de formação/educação baseada na racionalidade técnica, ou seja, no distanciamento entre a teoria e a prática, oferecida pelas políticas oficiais de formação docente na contemporaneidade e suas implicações na construção de identidades para os docentes. Mediante a defesa de uma formação e de educação que favoreça a emancipação permanente dos seres humanos, utilizamos como fonte bibliográfica duas obras de Freire, a saber: *Pedagogia do oprimido* (2013a) e *Pedagogia da autonomia* (2013b), além das contribuições de Santiago e Neto (2011), Vasconcelos (2003), Castells (1999) e de outros/as. Apresentamos como princípios freirianos indispensáveis para a formação docente a problematização da realidade; a prática de escuta, enquanto fundamento do diálogo; o tempo histórico, enquanto dimensão fundamental para a materialidade de uma concepção formadora; o compromisso político para com os sujeitos envolvidos e a problematização da humanização e desumanização. Inferimos que pensar a formação de professores tendo como base a pedagogia freiriana implica em promover processos dialógicos, de fala e escuta, entre os envolvidos como forma de reflexão da prática; implica em adotar práticas problematizadoras no interior dos processos formativos levando em consideração os dados subjetivos e objetivos; e também favorecer a constituição da humanidade por meio de uma prática reflexiva, criativa, crítica e comprometida politicamente, contribuindo para a constituição de identidades docentes representativas dos processos de resistência.

**Palavras-chave:** Formação docente. Pedagogia freiriana. Identidades.

800

### SOBRE AS ATUAIS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

As reformas empreendidas na educação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96, refletem/refletem novas orientações para as políticas educacionais no campo da formação de

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará. Supervisor escolar da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Fortaleza - CE. E-mail: paulupio@gmail.com.

<sup>2</sup> Profa. Dra. do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará. Limoeiro do Norte - CE. E-mail: sandragade@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará. Professor da Educação Básica na rede municipal de Ocara-Ce. Fortaleza - CE. E-mail: ozieltonsousa@hotmail.com.

<sup>4</sup> Prof. Dr. do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará. Limoeiro do Norte - CE. E-mail: emandi.mendes@uece.br.

professores. A educação brasileira alinhando-se às exigências dos organismos internacionais teve como documento referencial o Relatório Jacques Dolors. A perspectiva apresentada nesse relatório configura uma nova tendência para a educação escolar, bem como redimensiona as atribuições do professor, exigindo um novo perfil e uma nova formação profissional.

Nessa esteira, são oficialmente instituídos novos processos formativos e nova organização do trabalho pedagógico, orientados pela epistemologia da prática, “que servem, outrossim, à consolidação de saberes pedagógicos utilitários e pragmáticos aos problemas do cotidiano da escola, aos resultados do sistema público de ensino e não aos problemas do gênero humano, em sentido ontológico” (JIMENEZ; LEITÃO, 2009, p.82). Emergem, concomitantemente, questões como formação contínua, formação em serviço, formação do professor reflexivo, crítico, pesquisador e competente.

Impõem-se processos formativos de professores elaborados sob rígidos paradigmas educacionais que privilegiam um modelo de formação esteado na racionalidade técnica que, inevitavelmente, proporciona a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática, embora o discurso defenda a necessidade de se formar professores críticos, reflexivos e pesquisadores (JIMENEZ; LEITÃO, 2009).

Diante desse quadro, surgem novos desenhos teórico-metodológicos sobre a formação de professores, fundados em concepções que primam afirmar críticas ao paradigma da racionalidade técnica, por um lado, e propiciar, por outro, a emergência de novas bases teóricas para a formação do professor (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p.8).

Apoiando-se nas contribuições de Santos (2010), os autores citados no parágrafo anterior, assinalam que ao longo das últimas décadas, as críticas têm posto em destaque peculiaridades das políticas e das práticas de formação docente que corroboram para a separação entre a teoria e a prática, que defendem a centralidade nos saberes científicos, o entendimento da prática pedagógica como mero campo de aplicação da teoria, o tratamento descontextualizado dado ao trabalho pedagógico e o não reconhecimento do professor como produtor de conhecimentos, reduzindo-o à condição de simples

consumidor de teorias e aplicador de modelos curriculares e novas técnicas de ensino.

Nesses processos formativos, fica evidente que os conhecimentos disponibilizados não dão conta de proporcionar aos educadores e, conseqüentemente, aos educandos a compreensão da prática social global, ou seja, de sua práxis.

Inseridos numa visão distorcida e alienante de formação/educação, os professores se mantêm em posições fixas, invariáveis, arquivam-se e se localizam fora da busca, fora da práxis, e sem busca não há conhecimento (FREIRE, 2013a).

Em nossa perspectiva, a articulação entre as características das políticas de formação aqui apresentadas têm colaborado para a construção de uma formação docente fragmentada, para a concretização de práticas formativas que privilegiam o técnico-instrumental, que não reconhecem o valor dos saberes construídos cotidianamente fora e dentro do ambiente escolar. Por fim, afirma-se, desta forma, um modelo de formação/educação de professores que serve à dominação. Para o/a professor/a, isto significa a “negação de sua ontológica vocação de ser mais” (FREIRE, 2013a, p.85).

802

As críticas de Paulo Freire à “educação” “bancária” e sua concepção problematizadora e libertadora da educação traz a nós valiosas contribuições para um modelo de formação docente que não esteja a serviço da opressão, da dominação, mas a serviço da humanização, da conscientização, da transformação e da libertação.

## **SOBRE AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE PAULO FREIRE**

Os princípios da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, inicialmente voltada para alfabetização de adultos e posteriormente ampliada para a educação popular, em geral têm como principais categorias: humanização, dialogicidade, problematização, conscientização e emancipação.

Para Freire, o ponto de partida de toda prática educativa é a situação concreta, a realidade, o meio existencial. A experiência vivida torna-se a referência do momento reflexivo da práxis, na transformação das relações

econômicas, políticas e sociais e a educação no sentido mais amplo é a própria formação dos seres humanos ao longo da história e em práticas sociais diversas. Ela é a própria formação do ser social.

Na sociedade de classes, as práticas formadoras e deformadoras, humanizadoras e desumanizadoras, se dão na materialidade das contradições que ao longo da história disputam projetos educativos (formativos) opostos, expostos nos conflitos entre exploradores e explorados, opressores e oprimidos. “No contexto de luta de classes, a educação é, portanto, inerente aos processos formativos das classes, que constroem seus distintos projetos históricos nas lutas sociais” (CARVALHO; MENDES, 2014). Freire (2013) designa os dois principais projetos educativos em luta como pedagogia do opressor e pedagogia do oprimido.

O opressor, membro ou representante dos interesses dominantes, tem consciência que a manutenção da estrutura desigual capitalista, da qual se beneficia, se dá a partir do funcionamento dos mecanismos de reprodução da sociedade, dentre eles o estado e suas instituições, nas dimensões política, cultural, educacional, religiosa, ideológica etc. A pedagogia do opressor tem êxito quando consegue fazer com que os oprimidos pensem e ajam em conformidade com os interesses dominantes, quando permitem que o opressor se “hospede” na sua consciência.

Na *Pedagogia do oprimido*, o autor direciona a sua opção político-pedagógica aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim se descobrindo, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam. Reconhece como compromisso político a busca pela emersão das consciências das classes populares e sua inserção crítica na realidade.

Freire centra sua atenção sobre aqueles que ele chamava de oprimidos do capitalismo periférico, isto é, sobre aqueles a quem a palavra havia sido negada. Frente à opressão, a pedagogia dos oprimidos se instala e se expressa em dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2013a, p.41).

A concepção freiriana de educação se propõe a uma historicidade humana concreta e tem como essência a libertação dos seres humanos das amarras que os oprimem. Liberdade é concebida como fonte que alimenta e atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar validade, eficiência, utilidade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. Justifica-se, portanto, o empenho de Paulo Freire em fazer de suas intenções de libertação do homem e da mulher o sentido essencial de sua práxis pedagógica, pois segundo ele, a libertação dos oprimidos é obra deles próprios, jamais dos opressores.

A práxis educativa freiriana é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O embate dialético entre ação-reflexão presente neste método favorece a uma mudança da consciência humana da estrutura social e a uma aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada. A práxis educativa de Freire é a pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora.

O pensamento de Freire afirma a humanização como finalidade da educação, apresenta uma práxis educativa como prática social, localizada fora ou dentro dos muros das escolas, prenhe de contradições, tensões e conflitos, diz ainda da prática pedagógica impregnada por um caráter transformador, reafirma a concepção de homem enquanto um ser em permanente processo de desenvolvimento e de aprendizagem e põe em destaque a questão dos alcances políticos da ação educativa.

Esse arcabouço de ideias pedagógicas acerca do processo educativo coloca questionamentos e necessidades pertinentes à formação dos/as professores/as, de modo a que ela se faça a partir do conhecimento, da reflexão e da crítica sobre o real, problematizando o existente, e contextualizando o processo formativo, pois na perspectiva acima, a formação docente tem a premissa de ser historicamente datada e localizada, dialógica, reflexiva e transformadora. “Por ser, ela também, uma prática educativa, a formação de professores é tomada como uma prática abrangente em seus conteúdos, complexa em seus requisitos e profunda em sua finalidade. Uma prática que necessita ser permanente” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p.8).

## **A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DOCENTE ATEADAS EM PRINCÍPIOS FREIRIANOS**

Face à perspectiva de educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos reivindicada por Freire, demanda-se políticas de formação de professores/as que se diferenciem das demais propostas. Encontramos em Santiago e Batista Neto (2011) apontamentos tidos como princípios úteis aos processos formadores, na perspectiva em análise. Entre eles, destacamos: a problematização da realidade; a prática da escuta como fundamento do diálogo e como conteúdo indispensável no processo de formação; e o tempo, o período histórico, enquanto dimensão fundamental para a materialidade de uma concepção formadora.

Dentro do projeto educativo freiriano, a organização de situações problematizadoras da realidade, que levam em consideração os dados de objetividade-subjetividade<sup>5</sup> dos sujeitos e das circunstâncias, atua como conteúdo programático e prática docente.

805

A metodologia dos temas geradores apresentada por Freire trata-se de uma forma de investigar “o pensamento dos homens referindo à realidade, e investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (FREIRE, 2013a, p.136). A problematização sobre o existente não deve tomar o conhecimento já elaborado como verdade absoluta, mas propiciar a reflexão crítica, a curiosidade, a inquietação, o levantamento de questionamentos sem o temor de construir conhecimento oposto. Esse movimento propiciado pela problematização, de forma individual ou coletiva, reafirma os homens enquanto sujeitos cognoscentes, enquanto sujeitos do conhecimento.

Problematizar é tomar a educação e seu projeto cultural, histórico e socialmente situados, como objeto sobre e a partir do qual reflete o educador em formação (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p.9). Apreender o real e pensar sobre o contexto histórico, cultural e social não implica analisá-los

---

<sup>5</sup> O conjunto da obra de Paulo Freire é um esforço para captar a natureza profunda da construção da consciência humana – subjetividade, e da relação dessa com o processo histórico - objetividade. Conscientização, nesse aspecto é uma categoria freiriana que evidencia o processo de formação de uma consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade objetiva, sendo essa condição fundamental para a transformação, ou seja, a base de sustentação para produção de uma nova organização social, a busca constante do “vir a ser mais”.

separadamente ou resumi-los a um receituário de procedimentos, de métodos e técnicas do pensar.

A afirmação de uma proposta formativa norteada pela prática problematizadora permite ao professor aprendiz se refazer constantemente na sua prática educativa e em suas relações com o mundo, refazer-se enquanto ser cognoscente na cognoscitividade dos envolvidos nos processos formativos.

A problematização está além da construção de um leque de indagações, ou de apresentar respostas a elas.

Ela não se limita a aprendizagens de conteúdos disciplinares, embora não os exclua, ela não cessa na aquisição de metodologias do ensinar e do aprender, embora não as desconsidere, ela não se restringe ao domínio de um saberfazer pedagógico, embora não o descarte. (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p.10).

Problematizar é uma exigência da reflexão, de discussão, de estudos, da realização de levantamentos e de estudos dos materiais disponíveis que conduzam a demanda de ações e de intervenções sobre a realidade.

Problematizar é como constituir uma fusão entre os conhecimentos e as experiências dos sujeitos envolvidos no processo formativo, para construir a partir daí um conhecimento novo, uma cultura que atenda aos seus interesses coletivos e individuais e não à cultura das classes dominadoras, das elites.

Em resumo, uma formação de professores facilitada pela problematização da realidade favorece tanto ao educador quanto ao educando a se tornarem sujeitos no ato, não apenas no ato de desvelar a sua prática e sua realidade, mas também de criticá-las e de recriar seu conhecimento sobre ela.

Por outro lado, não problematizar a realidade, ou como dizia Freire (2013b, p.113), “a desproblematização do tempo, a chamada morte da história, decreta o imobilismo que nega o ser humano”. Processos formativos que não problematizam o contexto histórico dos sujeitos desconsideram totalmente a formação integral do ser humano e a reduz a puro treino, asfixiando a liberdade e trabalhando em favor da permanência do hoje.

A problematização, movimento questionador, esclarecedor e transformador requer abertura permanente para o diálogo. Não é possível fazer exercitar a problematização nas práticas formativas fora do diálogo. E não há diálogo sem o exercício da escuta.

Este fato coloca a escuta entre os saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 2013b) e é indicada, como já afirmamos, atitude e conteúdo programático da formação docente e de seu exercício profissional (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011).

Escutar nos termos assinalados por Freire não significa colocar à disposição os ouvidos, mas sim “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2013b, p.117). Escutar é dispor atenção ao outro através de uma pluralidade de procedimentos, seja oportunizando a prática da fala, seja respeitando a cultura e as diferenças do outro. Implica instituir dentro dos espaços de aprendizagens oportunidades do falar-escutar.

A escuta daqueles e daquelas que estão envolvidos com a educação é uma maneira de falar com eles e elas e abandonar o modo impositivo de falar de educadores antidemocráticos. É estar aberto às formas de ser e de pensar do outro, é respeitar sua leitura de mundo, sem, porém, acomodar-se ou assumi-la como sua. “É a maneira correta que tem o educador de com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (FREIRE, 2013b, p.120).

807

Freire (2013b) coloca que a prática de um sujeito aberto ao ouvir deve ser balizada pela generosidade, humildade, e respeito mútuo entre as partes envolvidas no diálogo. Estas qualidades demandadas para o sujeito pela escuta legítima deve fazer parte da formação dos educadores, ou seja, a escuta ganha *status* de conteúdo da prática educativa, torna-se o exercício da prática dialógica.

Portanto, o desafio para as instituições e profissionais responsáveis pelos processos formativos é ir “para além da compreensão é a inclusão nas suas agendas e planos de trabalho de práticas de escuta dos desejos, possibilidades, limites e inquietações, para além do verbal, valorizando as diferentes linguagens e gestos<sup>6</sup>” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p.12).

O terceiro princípio útil aos processos de formação docente destacado pelos autores mencionados está relacionado ao fato de que em Freire o ponto

---

<sup>6</sup> Formas de comunicar-se, de avaliar, de incentivar, de elogiar, de criticar, de afirmar e de negar. Cf. Santiago e Batista Neto, 2011.

de partida de toda prática educativa é a situação concreta, a realidade, o meio existencial, ou seja, a realidade que se dá no presente tempo histórico.

Portanto, o tempo torna-se conteúdo de formação de professores/as, embora muitas vezes tenha sido secundarizado ou até mesmo esquecido, nos programas de formação. “No entanto, é no tempo/espço e com eles que o processo formação ocorre, [...], assim como na diversidade e nas possibilidades de espaços de aprendizagens e formação” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p.13).

Defende-se que formação docente e suas práticas, bem como o movimento da escola devem ser esteadas na temporalidade e na espacialidade como objeto de reflexão crítica e prática pedagógica (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011). Uma vez que a prática pedagógica proposta por Freire vai da realidade concreta à consciência, da consciência à realidade, em um movimento dialético da ação-reflexão, em um movimento esclarecedor e transformador.

Reiteramos que o tempo escolar, nos termos aqui apresentados, extrapola o período da sala de aula. Estamos nos referindo ao “tempo histórico, institucional, político e pedagógico que tece os conteúdos programáticos e abarca a experiência inteira dos sujeitos da prática pedagógica na sua pluralidade e multidimensionalidade” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p.14). Dessa forma, os processos formativos dos sujeitos devem ser objetivados em consonância com a sua historicidade, uma vez que o homem se realiza na concretude da realidade, quer dizer, na construção de sua história.

Entendendo que o compromisso com a educação dos oprimidos apresentado por Freire vincula-se a sua essência política numa sociedade de classes antagônicas, pois ela é prática política a favor da constituição da humanidade, portanto, crítica e radical, dado o caráter injusto e desigual das relações sociais no sistema capitalista (FREIRE, 2013a), podemos afirmar que a formação e o trabalho docentes no interior de uma perspectiva dialética devem ser entendidos como uma confluência de práticas político-educativas que objetivem não somente recriar novas formas pedagógicas (GUTIÉRREZ, 1988), mas principalmente, propiciar a construção de uma visão política de totalidade; para poder entender as complexas e contraditórias relações instituídas pela sociedade, implica dizer, recriar a formação de um novo homem, crítico,

consciente, criativo e inconformado com as estruturas sociais marcadas pela desigualdade e opressão.

Um novo homem que consegue conscientizar-se em contato com seu mundo, ao estabelecer uma íntima conexão com os problemas de seu tempo, um homem social em devir e em processo criativo permanente, um homem com capacidade e possibilidade de ação transformadora.

O aspecto político da prática educativa constitui, a nosso ver, como um quarto princípio freiriano, que deve ser considerado pelos processos formativos e impõe, não somente aos professores, mas a todos os sujeitos da práxis pedagógica uma ação comprometida ética e politicamente em todas elas. Sem compromisso, não há possibilidade de transformação alguma.

Gutiérrez (1988) nos faz lembrar que a opção e o compromisso do docentão se dão no plano teórico. São consequências lógicas e necessárias da práxis. A dialética ação-reflexão encontrada na proposta pedagógica de Freire nos permite advogar a favor de uma política de formação que condicione tanto o pensamento como a ação, tornando a ação excessivamente mecanizada e a encantadora teoria em momentos que mutuamente se iluminam, se valorizam e se enriquecem.

Vasconcelos (2003) nos alerta da necessidade de articular formação e transformação. Para ele, “ao tentar transformar, o aluno-professor pode aquilatar o peso das determinações e sentir a necessidade da teoria para dar conta de explicar o real e nele inferir. A mudança de mentalidade, [...], se faz ao mesmo tempo da mudança da prática [...]” (VASCONCELOS, 2003, p.181), da reflexão sobre ela, e vice-versa.

Diante dessa necessidade, entende-se, partindo de Freire, que na formação docente, a teoria e a ação, devem se constituir em um movimento permanente da prática à teoria e desta a uma nova prática. E no exercício da docência, o trabalho do professor não pode se restringir à sala de aula. Por mais que o professor seja agente ativo de informações aos alunos com prática de decisões constantes na formação humana, fundamentadas na investigação e reflexão, se não tiver o horizonte político das diversas práticas que compõem e envolvem a docência, sua capacidade criadora é efetivamente limitada, portanto, também, sua práxis.

Além do horizonte político apresentado, concordamos com Vasconcelos (2003), ao afirmar que o pensamento freiriano nos auxilia em pensar numa formação docente que atenda a necessidade de se trabalhar a dialética humanização-desumanização. Eis o quinto princípio freiriano, em nossa opinião, de fundamental importância para a constituição dos processos formativos de professores/as.

Para Freire (2013a), a problemática da humanização e desumanização, quando localizada dentro de um contexto histórico, real, concreto aparece como possibilidades para os homens, enquanto seres inconclusos.

A desumanização apesar de ser um fato concreto na história, não é vocação ontológica e histórica dos homens, mas “resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser *menos*” (*op. cit.*, p.41, grifos do original).

Implica afirmar que para ser professor de alunos concretos, é necessário entender não somente do desenvolvimento humano, de metodologias, mas também da negação de direitos, dos conflitos existentes no interior das classes sociais, das problemáticas localizadas nos processos educativos. É necessário entender os alunos não só como sujeitos epistêmicos ou psicológicos, mas como sujeitos humanos, sociais e culturais (VASCONCELOS, 2003).

Anuncia-se, assim, a premência de se instaurar uma pedagogia humanista, por sua vez, de se estabelecer no íntimo dos processos formativos a luta pela humanização, “pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’” (FREIRE, 2013a, p.41). A luta é contra propostas de formação docente enrijecida pela burocracia, pelo dirigismo, distantes da realidade, descontextualizada, não passível de reflexão e verticalizada, desconectadas da totalidade dos processos educativos.

Portanto, processos formativos calçados nos princípios de Paulo Freire ultrapassam os muros das instituições incumbidas desta missão, abrangem a vida em todos os seus aspectos, favorecem a compreensão de que não somos objetos e, sim, sujeitos, bem como, contribuem na construção de identidades para os docentes.

Ao discutir as identidades, levamos em consideração como os processos de formação vêm influenciando na construção das identidades docentes. Para

isso, nos ancoramos nos pressupostos teóricos defendidos por Castells (1999) para quem identidade é:

[...] o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o (s) qual (ais) prevalece (m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo pode haver identidades múltiplas. (CASTELLS, 1999, p.22).

Ao definir identidade como a fonte de significado e experiência de um povo, o autor mostra que se trata de um processo de construção de significado com base em aspectos culturais e não algo preestabelecido ou determinado.

Assim, é por meio das ações cotidianas que as identidades são legitimadas, constituem-se como formas de resistências e são construídas/reconstruídas, e como esses processos ocorrem em contextos de poder, torna-se imprescindível desenvolvermos um entendimento sobre a maneira como as identidades são constituídas.

Considerando a identidade como coletiva, fruto de um construto social e que sempre está marcadamente influenciada pelas relações de poder, podemos destacar as três formas e origens de construção de identidades:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]. Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade [...]. Identidade de projeto: quando os atores sociais utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. (CASTELLS, 1999, p.24).

A partir de tais considerações, concebemos identidade legitimadora como aquela introduzida por instituições dominantes, com a intenção de expandir seu poder de dominação. Vale ressaltar que, por ser introduzida pelo “outro”, em primeira instância trata-se de uma identificação legitimadora. A mesma só passa a ser considerada identidade quando é assimilada e internalizada pela pessoa em questão, respeitando-se, então, o conceito de identidade como autodefinição.

Já as identidades de resistência podem ser construídas por atores que se encontram em posições desvalorizadas ou estigmatizadas, representando a criação de trincheiras de resistência. Esse tipo de identidade, normalmente, leva à formação de comunidades de resistência coletiva.

Enquanto isso, a identidade de projeto ocorre quando atores sociais utilizam material cultural e constroem uma nova identidade que redefine sua posição social e promove a transformação. Vale ressaltar que as identidades de resistência podem evoluir para identidades de projeto, embora isso nem sempre ocorra. A identidade de projeto não apenas resiste à opressão, mas está ligada a projetos coletivos de mudança social.

Em consonância com o pensamento do autor supracitado, defendemos que apenas algumas pessoas persistem ao longo da vida limitadas a essas circunstâncias primárias; a capacidade de transformá-las depende de sua reflexividade e de sua habilidade em tornarem-se agentes incorporados, passíveis de agir coletivamente e moldar mudanças sociais.

Conquistar uma identidade social no sentido pleno seria, então, uma questão de assumir papéis sociais e personificá-los, investindo-os com sua própria personalidade. Ou seja, o desenvolvimento integral de agentes sociais tem relação com o desenvolvimento integral de suas personalidades, nenhum dos dois processos está, de antemão, garantido. Essa construção, obviamente, está sujeita às limitações sociais.

812

Todos esses movimentos de formação docente e princípios freirianos, apresentados anteriormente, caminham na construção de uma nova identidade para os educadores, mas é preciso averiguar as construções identitárias para melhor entendermos a realidade social que vem se constituindo a partir dos processos de formação docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os princípios freirianos, apresentados aqui neste trabalho, bases para a formação docente e, ao mesmo tempo, fundamentos de sua prática e para a construção de identidades docentes, fomenta a discussão em torno do caráter político da educação e de seus complexos. Favorece aos profissionais da

educação, em face de sua opção política, a compreensão de que enquanto seres humanos em contínuo processo de aprendizagem/formação, enquanto sujeitos formadores e em formação, devemos exercitar constantemente a relação teoria-prática, na perspectiva de diminuir a distancia entre o que dissemos e o que se fazemos.

Nestes termos, destacamos uma compreensão de formação enquanto algo inerente à natureza humana, própria da perenidade do conhecimento e inclusão do sujeito, fundada, sobretudo, na reflexão sobre a prática e a serviço da humanização do sujeito (VASCONCELOS, 2003).

Enfim, pensar uma formação de professores tendo como base a pedagogia freiriana implica em promover processos dialógicos, de fala e escuta, entre os envolvidos como forma de reflexão da prática; implica em adotar práticas problematizadoras no interior dos processos formativos que examine os dados subjetivos e objetivos; favorece a constituição da humanidade por meio de uma prática crítica e comprometida politicamente; e ainda, colabora na construção de identidades representativas dos processos de resistência para os docentes.

813

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandi. Práxis educativa do Movimento 21 na resistência ao agronegócio. **Revista Interface Journal**. Disponível em: <<http://www.interfacejournal.net/>. ISSN 2009-2431, 2014>.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.
- GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.
- JIMENEZ, M. S. V.; LEITÃO, V.A. A formação docente em exercício na política de educação para todos em meio à crise estrutural do capital. In: SALES, J. A. B.; BARRETO, M. C.; FARIAS, I. M. S. **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2009.
- SANTIAGO, M.E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, dez. 2011. ISSN: 1809.3876. Disponível em: <<http://revista.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 13 jan. 2015.
- SANTOS, E. O. **A Formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/UFPE, Recife, 2010.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 10.ed. São Paulo: Libertad, 2003.

Realização



Apoio



## LABORATÓRIO DE ESTUDOS DE TEXTOS: PRÁTICA INTER, MULTI E TRANSDISCIPLINAR E SUA IMPLICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Eliane Santos Raupp<sup>1</sup>  
Djane Antonucci Correa<sup>2</sup>

Processos de Formação e Ensino

### RESUMO

O Laboratório de Estudos do Texto (LET) vem se consolidando como espaço de formação acadêmica complementar que busca refletir sobre as necessidades contemporâneas de formação profissional, educação linguística e de reconhecimento da relação intrínseca entre linguagem e política (JOSEPH, 2006). Nesse sentido, ações flexibilizadoras que potencializem reflexões mediadas por práticas discursivas de leitura e de escrita são necessárias, assim como também “um importante vínculo entre futuros professores, egressos e professores atuantes da educação básica, professores do ensino superior e pesquisadores e a comunidade” (CORREA, 2011, p.95). A questão central é: Como contribuir para a formação leitora/escritora e humanística dos professores em formação? Como possibilitar o amplo desenvolvimento linguístico, textual e discursivo no âmbito acadêmico? Cientes de que respostas para essas perguntas requerem formação reflexivo-crítica (PIMENTA e GUEDIN, 2005) e percepção da dimensão política envolvida no processo de ensino e aprendizagem de línguas (CORREA, 2014, p.73), uma vez que a linguagem é constitutivamente, e, por conseguinte, indissociavelmente, política (RAJAGOPALAN, 2014, p. 145), o LET tem buscado priorizar discussões mediadas por práticas de leitura e de escrita, nas quais o texto é também mediador dos diversos trabalhos extensionistas de maneira que estes se sustentem em procedimentos metodológicos atrelados às atividades de ensino e/ou pesquisa. Até o momento, o LET sediou, aproximadamente, 30 propostas cujas abordagens perpassam diferentes perspectivas teóricas alinhadas à concepção de que “o mundo que compreendemos (ou achamos que compreendemos) é antes textualizado, isto é, transformado em texto” (RAJAGOPALAN, 2003).

**Palavras-chave:** Formação de professores. Ensino e aprendizagem. Escrita.

814

### INTRODUÇÃO

O Laboratório de Estudos de Textos (LET) é um Programa de Extensão que foi institucionalizado no ano de 2007, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Estado do Paraná, em razão das atividades de pesquisa terem intensificado a necessidade de inserção social das atividades acadêmicas.

<sup>1</sup>Mestre em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Maringá. Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. E-mail: eliane.sraupp@gmail.com

<sup>2</sup>Doutora em Letras na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. E-mail: djanecorrea@uol.com.br

A proposta de implementação do Laboratório foi impulsionada devido a uma preocupação com a relação que se estabelece, ou que se deveria estabelecer, entre a formação acadêmica, cultural, científica, profissional e humana.

Nesse viés, o Programa LET, visando possibilitar a articulação entre ensino e pesquisa fomentada pela integração transformadora entre a universidade e a sociedade, por meio de ações no âmbito da extensão, tem congregado projetos, cursos e eventos coordenados por sete professores dos cursos de Licenciaturas em Letras, cujo ponto de convergência reside no fato de que a linguagem é constitutiva dos seres humanos e que estes, por sua vez, configuram múltiplas linguagens.

Ao longo dos anos, várias ações tem sido promovidas pelo laboratório no sentido de possibilitar o fortalecimento da identidade docente e de contribuir para a consolidação de práticas integradoras nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Em 2015, um novo currículo para os cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol, Português/Inglês e Português/Francês na Universidade Estadual de Ponta Grossa foi iniciado com vistas à concretização dessa integração, à construção da autonomia docente e discente e à realização de atividades integradas no âmbito da graduação e da pós-graduação. Esse novo Projeto Político-Pedagógico (PPC), pautado no princípio da flexibilização curricular, resultou de um processo coletivo de reflexão entre os docentes e da organização de uma comissão nomeada em reunião colegiada para conduzir as discussões e redigir os projetos curriculares.

O PPC considerou a necessidade de formação do professor pesquisador autônomo, tendo em vista as exigências contemporâneas de formação de professores de línguas, e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEPG (2013), o qual destaca que:

O PPC deverá buscar romper com a excessiva linearidade e com a hierarquização na proposição das estruturas curriculares, reconhecendo que existem vários processos de aquisição/produção do conhecimento e permitindo ao aluno utilizá-los de acordo com as suas potencialidades. Evidencia-se, portanto, a importância de construir continuamente uma estrutura curricular que permita incorporar outras formas de aprendizagem e de formação presentes na realidade social e na própria

Universidade. O projeto pedagógico de cada curso concretiza-se, assim, no cotidiano, pelas práticas que o caracterizam, pelo que estimula, pelos valores e atitudes que promove, não se reduzindo à sala de aula, aos conteúdos ministrados. (2013, p.76).

Nessa mesma direção, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, apresenta como um dos princípios da formação de profissionais do magistério, a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando também a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Essa formação deve proporcionar, portanto,

o desenvolvimento da capacidade de relacionar o conjunto de saberes específicos e interdisciplinares [...], pois, conseguir relacionar saberes que envolvam língua(gem) e ensino contribui para que o futuro profissional tenha uma ação docente consciente, autônoma e capaz de transformar o meio no qual está inserido. (COUTO et al., 2013, p.98-99).

Nesse sentido, o Programa Laboratório de Estudos de Textos (LET) constitui-se em um espaço de formação complementar consoante ao Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Letras da UEPG, ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UEPG e às Diretrizes Curriculares Nacionais e considera importante possibilitar ao “pesquisador em formação” (MILLER, 2013, p. 115) a apropriação de fundamentos teóricos e práticos para o exercício “reflexivo-crítico” da docência (PIMENTA E GHEDIN, 2005), com vistas à “formação do professor crítico, reflexivo e ético” (MILLER, 2013, p.115), na perspectiva de formação do “licenciando-pesquisador” (Op. cit., p.115).

O LET busca, nessa perspectiva, propiciar um espaço complementar de formação de um profissional que, segundo Zeichner (1993), “reconhece a importância da própria experiência, da investigação da formação e do engajamento no processo de reflexão que gera análise da prática embasada na teoria” (ZEICHNER, 1993, apud CASTILHO 2009, p. 15, pois compreende a necessidade de possibilitar aos futuros docentes:

opções de conhecimento e de atuação competente no mercado de trabalho; criar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades necessárias para atingir a competência desejada no desempenho profissional; dar prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promover a articulação

constante entre ensino, pesquisa e extensão, além da articulação direta com a pós-graduação e com o fortalecimento da identidade do professor em formação (...). (COUTO et al., 2013, p.98).

### *Caracterização do Programa Laboratório de Estudos de Textos - LET*

O LET foi idealizado com o intuito de constituir-se em um espaço complementar de formação docente mediado por atividades de língua(gens), práticas de leitura, escrita, análises e discussões de textos (orais e escritos), haja vista o comprometimento de um grupo de docentes com a formação humana, social, acadêmica e profissional de professores em formação inicial e/ou em formação continuada. O grupo compartilhava a preocupação com a necessidade de integração entre Universidade e Educação Básica, especialmente entre os Cursos de Licenciaturas em Letras e a esfera escolar.

Uma das premissas do Programa LET é o reconhecimento das necessidades contemporâneas de formação profissional, de educação linguística e da “relação intrínseca entre linguagem e política” (JOSEPH, 2006). Em razão disso, as ações do Programa LET advogam em favor de um trabalho colaborativo que visem “incentivar o aluno a ser pesquisador dentro e fora da sala de aula da escola e dentro e fora da universidade” (MILLER, 2013, p.115).

Nessa direção, compreendemos que a linguagem escrita é uma das principais bases sobre as quais se constrói a identidade social do professor e do aluno, “por ser um dos meios de inserção e permanência no âmbito profissional e por se tratar de uma das línguas(gens) que permite o ser e o estar na sociedade, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo” (CORREA, 2014, p.23). Por essa razão, são priorizadas as atividades de reflexão mediadas por registros escritos em todas as atividades realizadas no Laboratório.

Nessa perspectiva, o Laboratório vem buscando alcançar os objetivos traçados no Programa. Entre eles, destacamos:

- 1) A utilização do texto para desenvolver trabalhos extensionistas alicerçados em procedimentos metodológicos configurados como atividades de ensino e/ou pesquisa.

- 2) A promoção de reflexões teóricas que resultem em ações extensionistas, as quais possibilitem, por sua vez, a integração entre o ensino superior e a educação básica.
- 3) A alocação de projetos que desenvolvam ações necessariamente integradas ao ensino e/ou à pesquisa.
- 4) A concretização de espaços de formação complementar articulados ao Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Letras (PPC) da UEPG.

Nesses espaços de formação, faz-se “necessário um importante vínculo entre futuros professores, egressos e professores atuantes da educação básica, professores do ensino superior e pesquisadores e (assim também) a comunidade” (CORREA, 2011, p.113), uma vez que é preciso levar o professor (em formação inicial ou continuada) a considerar a “pesquisa inerente ao trabalho docente e uma aliada, especialmente, em suas práticas pedagógicas” (PESCE, 2012).

818

Por essa razão, as ações desenvolvidas nos projetos vinculados ao Programa LET visam possibilitar o desenvolvimento de trabalhos extensionistas alicerçados em procedimentos metodológicos atrelados às atividades de ensino e pesquisa, promovendo uma integração entre a esfera acadêmica e a esfera pública escolar de modo que teoria e prática se retroalimentem.

É pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito, teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática. (RAJAGOPALAN, 2011, p.2).

## **PERCURSO METODOLÓGICO DO PROGRAMA LABORATÓRIO DE ESTUDOS DE TEXTOS (LET)**

Entre as ações de ordem metodológica previstas no Programa, destacamos as seguintes:

- 1) A seleção e análise de diversos textos para leitura
- 2) O desenvolvimento de estratégias de leitura, de modo a se alcançar o nível interpretativo dos textos selecionados

- 3) A produção oral e escrita, revisão, reescrita e análise de textos
- 4) Realização de reuniões dos grupos de pesquisa para discussão/sistematização e planejamento das atividades de pesquisa e das ações extensionistas de cada proposta sediada no Laboratório.

Os docentes integrantes do Programa LET desenvolvem projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão vinculados às suas áreas de atuação, linhas de pesquisa e, também, ao Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC), bem como delineiam percursos metodológicos específicos aos seus respectivos projetos.

Embora os projetos perpassem diferentes abordagens teóricas e metodológicas, estão alinhados à concepção de que “o mundo que compreendemos (ou achamos que compreendemos) é antes textualizado, isto é, transformado em texto” (RAJAGOPALAN, 2003).

Nesse sentido, o Laboratório de Estudos de Texto - LET configura-se num espaço inter, multi e transdisciplinar de formação docente que continuamente desafia o grupo a buscar alternativas de organização e execução de propostas que respeitem as singularidades, mas também que valorizem o trabalho coletivo.

Os projetos desenvolvidos no LET tem procurado realizar diferentes ações em escolas municipais, estaduais, centros socioeducacionais e na própria universidade. Algumas destas ações já foram concluídas e outras ainda estão em desenvolvimento. Os resultados apontam para a necessidade de permanência de espaços dessa natureza para a formação do “licenciando pesquisador” e do professor “reflexivo-crítico”, na perspectiva ressaltada por Miller (2013) e Pimenta e Ghedin (2005), já citados nesse trabalho.

## **ALGUNS RESULTADOS**

As ações descritas a seguir são apenas uma amostragem das propostas realizadas no Laboratório desde a sua implantação. Destacamos também que os eventos e cursos fazem parte de projetos específicos vinculados ao Programa LET e são coordenados por professores do Departamento de Estudos da Linguagem:

*Projetos desenvolvidos no LET no âmbito da Pesquisa:*

Estudos do texto em contextos escolares/acadêmicos;

Formação inicial e continuada de professores de línguas: um estudo qualitativo: sobre configurações de língua(gem) na UEPG/PR;

Contextos sociolinguisticamente complexos no Paraná e formação (continuada) de professores de língua.

**Figura 1:** Reunião do grupo de pesquisa “Estudos do texto em contextos escolares/acadêmicos”



820

*Projetos desenvolvidos no LET no âmbito da Extensão:*

Percepções sobre autonomia de professores em formação;

A organização e a produção textual: estratégias e mecanismos;

Abordagens pragmáticas sobre linguagem, formação de professores e ensino de línguas;

Poesia na sala de aula: Desafios e propostas.

**Figura 2:** Reunião do grupo para organização do projeto de extensão “Percepções sobre autonomia de professores em formação”



*Eventos desenvolvidos no LET vinculados aos Projetos de pesquisa e/ou extensão:*

Grupo de estudos do texto – GETE;

Vamos ler gibi na escola?;

Alfabetizar ou Letrar: saberes necessários;

A universidade do século XXI: discussões sobre cultura e diversidade;

Política linguística e políticas de escrita: entre práticas acadêmicas, sociais e educacionais.

**Figura 3:** Reunião do grupo para organização do evento “Política linguística e políticas de escrita: entre práticas acadêmicas, sociais e educacionais”



821

*Cursos desenvolvidos no LET vinculados aos Projetos de pesquisa e/ou extensão:*

Leitura e produção de gêneros acadêmicos;

Introdução aos estudos de Pragmática;

Introdução aos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas;

O acadêmico e o curso de Licenciatura em Letras: orientações para o ensino, a pesquisa e a extensão;

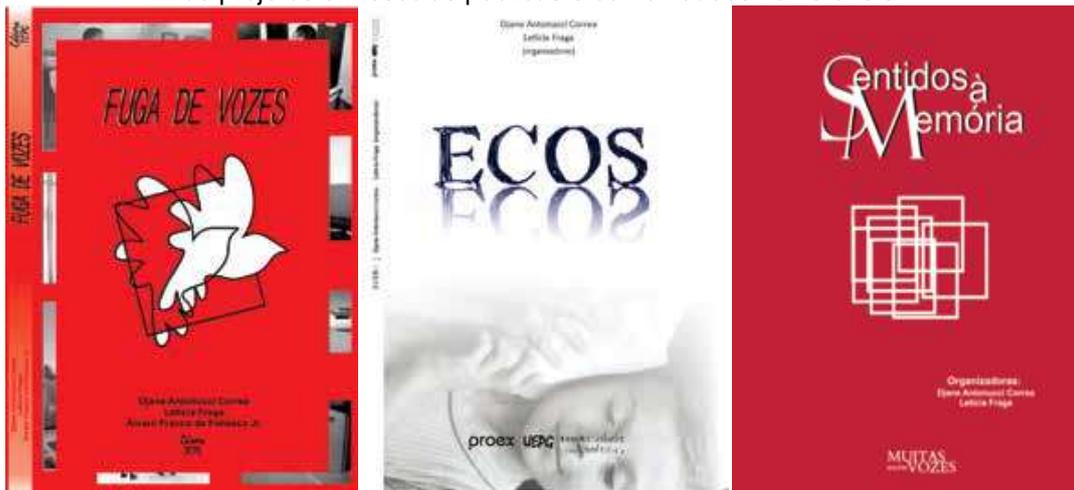
Identidade e autonomia: Uma discussão premente.

**Figura 4:** Desenvolvimento do Curso leitura e produção de gêneros acadêmicos



*Livros e revista produzidos a partir das ações do LET*

**Figura 5:** Publicações de textos escritos e ilustrações produzidas durante o desenvolvimento de projetos em escolas públicas e comunidades vulneráveis.



822

**Figura 6:** Revista do Laboratório de Estudos de Textos produzida em 2015. Volume 1.



As ações desenvolvidas no laboratório, descritas de modo sucinto neste trabalho, ratificam a sua natureza inter, multi e trans-disciplinar. Esse conjunto de ações articuladas nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão tem propiciado aos acadêmicos dos cursos de Licenciaturas em Letras e Pedagogia, aos alunos do Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade e aos professores envolvidos um exercício “reflexivo-crítico” (PIMENTA E GHEDIN, 2005) diante dos desafios da educação básica e superior, impulsionando-os ao planejamento de diferentes ações educativas para múltiplos e complexos contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

Esse “vínculo entre futuros professores, egressos e professores atuantes da educação básica, professores do ensino superior e pesquisadores e (assim também) a comunidade” (CORREA, 2011, p.113) tem favorecido a compreensão de questões teóricas e práticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas nos diferentes níveis de ensino, a elaboração de propostas de intervenção na realidade escolar, bem como a compreensão de que a pesquisa é “inerente ao trabalho docente” (PESCE, 2012).

823

É importante destacar que as ações do laboratório são mediadas por práticas discursivas de leitura e de escrita, uma vez que “o mundo que compreendemos (ou achamos que compreendemos) é antes textualizado, isto é, transformado em texto” (RAJAGOPALAN, 2003), contribuindo, assim, para a formação leitora/escritora e humanística dos professores em formação e para o desenvolvimento linguístico, textual e discursivo de todos os participantes envolvidos.

Além disso, as ações desenvolvidas no laboratório, alicerçadas em procedimentos metodológicos atrelados às atividades de ensino e/ou pesquisa, tem resultado na formação de um profissional “crítico, reflexivo e ético” (MILLER, 2013, p. 115), de modo que este passa a desenvolver uma “ação docente consciente, autônoma e capaz de transformar o meio” (COUTO et al., 2013, p.98-99) em que está inserido, planejando e executando ações educativas alinhadas às necessidades contemporâneas de formação.

Nesse sentido, podemos afirmar que as ações realizadas até o momento tem contribuído para promover uma reflexão crítica e consciente sobre a educação básica, ampliar a formação leitora/escritora dos envolvidos e a

capacidade de percepção da dimensão política envolvida no processo de ensino e aprendizagem de línguas (CORREA, 2014, p.73).

É possível verificar, também, que a integração entre docentes e acadêmicos dos cursos de graduação/pós-graduação com os professores e alunos da educação básica, nas diversas atividades extensionistas, contribuiu para retroalimentar a pesquisa, uma vez que estas ações possibilitaram o levantamento de informações e dados singulares que justificaram as ações no âmbito da pesquisa, e esta, por sua vez, promoveu novas ações de natureza extensionista.

A conjunção entre ensino, pesquisa e extensão se revela nos resultados alcançados em cada ação realizada no laboratório. Embora as ações desenvolvidas sejam diferentes em sua aplicabilidade, público alvo, objetivos e metodologias, todas almejam “incentivar o aluno a ser pesquisador dentro e fora da sala de aula da escola e dentro e fora da universidade” (MILLER, 2013, p. 115).

824

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Se a questão central é contribuir para a formação leitora/escritora e humanística de professores em formação (inicial e continuada) e possibilitar o amplo desenvolvimento linguístico, textual e discursivo no âmbito acadêmico, escolar e profissional, as ações desenvolvidas no Programa Laboratório de Estudos de Textos (LET) tem fomentado uma atuação “reflexivo-crítica” (PIMENTA e GUEDIN, 2005) e a compreensão da “dimensão política envolvida no processo de ensino e aprendizagem de línguas” (CORREA, 2014, p.73).

O fato de o Programa priorizar discussões mediadas por práticas de leitura e de escrita, nas quais o texto é mediador dos trabalhos realizados nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão tem confirmado a importância de articulação entre os eixos. Essa confirmação se configura por meio dos registros escritos produzidos pelos participantes e materializados na forma de livros, jornais, revistas, relatos individuais, materiais didáticos, depoimentos orais, etc.

É possível observar as implicações de espaços complementares que visam a “... formação do professor crítico, reflexivo e ético” (MILLER, 2013, p,115), a efetiva participação docente e um trabalho colaborativo.

Por meio dos resultados alcançados é possível constatar a importância de se “incentivar o aluno a ser pesquisador dentro e fora da sala de aula da escola e de dentro da universidade” (MILLER, 2013, p.115).

Seguindo a perspectiva que visa integrar ensino, pesquisa e extensão, as ações desenvolvidas no Laboratório confirmam o papel fundamental da Universidade: contribuir para o desenvolvimento da formação acadêmica, cultural, científica, profissional e humana, não somente levando conhecimento à comunidade externa, mas também dela retornando com outros saberes.

Nesse sentido, o LET tem favorecido o diálogo entre o Ensino Superior e a Educação Básica, possibilitando um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão das reais necessidades e demandas do contexto social e educacional e, por conseguinte, formação teórica e prática para atuar com responsabilidade e compromisso nas diferentes esferas de atuação.

A integração entre ensino, pesquisa e extensão tem favorecido o (re)pensar sobre o ensino e a aprendizagem de forma comprometida, autônoma e ética.

825

Ciente dos desafios que se apresentam, o Programa LET vem buscando propiciar à equipe de docentes um espaço físico de encontro regular que possa fomentar a prática de investigação (e atuação no) sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua(gem), mas também e, substancialmente, um espaço de ação integrada, inter, multi e transdisciplinar.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028>>. Acesso em: 30 dez. 2015.
- CASTILHO, R. A reflexão e o seu significado na formação de professores de línguas. In: FERREIRA, A. J. **Formação de professores de línguas: investigações e intervenções**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.
- CORREA, D. A. (Org.) **Política linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes, 2014.
- CORREA, D. A.; BASTOS, R. M. ; MORAIS, M. M. Laboratório de estudos do texto: espaço para práticas sociais e acadêmicas. **Revista Conexão**, UEPG, 2011, p.112-117.
- COUTO, L. P. et al. Uma proposta de Projeto Político-Pedagógico para as licenciaturas em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Muitas Vozes**. Ponta Grossa, v.2, n.1, p. 93-111, 2013.
- JOSEPH, J. E. **Language and Politics**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2006.
- MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas. In: LOPES, L. P. M. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

PESCE, M. K. de. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos.** 2012. 139f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – PUCSP, São Paulo, 2012.

PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2005.

RAJAGOPALAN, K. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre Linguística Aplicada, política lingüística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@Mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários.** 8.ed. Estudos Linguísticos, 2011/02. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/pt/destaque/155-entrevista-com-kanavillil-rajagopalan-ponderacoes-sobre-linguistica-aplicada-politica-linguistica-e-ensino-aprendizagem>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política lingüística do seu país. In: CORREA, D. A. **Política lingüística e ensino de língua.** São Paulo: Pontes, 2014.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre Linguística Aplicada, política lingüística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@Mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários.** 8.ed. Estudos Linguísticos, 2011/02. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/pt/destaque/155-entrevista-com-kanavillil-rajagopalan-ponderacoes-sobre-linguistica-aplicada-politica-linguistica-e-ensino-aprendizagem>>. Acesso em: 30 dez. 2015

\_\_\_\_\_. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

UEPG. **Resolução CEPE nº 014, de 31 de março de 2015.** Aprova novo projeto pedagógico do curso de licenciatura em letras português/inglês, da UEPG. Disponível em: <<http://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/014.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

UEPG. **Resolução CEPE nº 015, de 31 de março de 2015.** Aprova novo projeto pedagógico do curso de licenciatura em letras português/francês, da UEPG. Disponível em: <<http://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/014.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

UEPG. **Resolução CEPE nº 016, de 31 de março de 2015.** Aprova novo projeto pedagógico do curso de licenciatura em letras português/espanhol, da UEPG. Disponível em: <<http://www.uepg.br/cepe/atosoficiais/2015/016.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

UEPG. Pró-Reitoria de Planejamento. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Ponta Grossa, 2013. V.1.

826

Realização



Apoio





## LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO PIXEL: O QUE É NECESSÁRIO?

Maíra Barberena de Mello<sup>1</sup>

Processos de Formação e Ensino

### RESUMO

Este trabalho inspira-se no projeto de pesquisa que busca verificar como o processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) intervém na compreensão leitora nos anos finais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este segmento de ensino, denominado Projeto PIXEL, autorizou a utilização de seu nome. Os objetivos específicos deste estudo são: verificar se existe e qual seria o limiar linguístico mínimo dos alunos do 8º e 9º anos para que desenvolvam a leitura em inglês durante o período de um ano escolar; quais estratégias de leitura em língua inglesa esses alunos utilizam; quais estratégias de leitura em português esses alunos utilizam em língua inglesa; quais estratégias de leitura em língua inglesa auxiliam para a compreensão em língua portuguesa. O referencial teórico abarca estudos relativos ao limiar linguístico – *linguistic threshold* (ALDERSON, 1984, BERNHARDT; KAMIL, 1995, PARK, 2013, YAMASHITA, 2001) –, às transferências de estratégias de leitura de língua materna (LM) para língua estrangeira e o processamento da leitura. O leitor faz uso de pistas contextuais e textuais para a compreensão de um texto escrito utilizando estratégias como a ascendente, a descendente e a integradora (SCARAMUCCI, 1995, RAYNER, K. et al., 2001). A metodologia empregada condiz com um estudo qualitativo-quantitativo para averiguar o nível do limiar linguístico nos anos finais do Ensino Fundamental na perspectiva longitudinal de um ano e as suas interfaces no desenvolvimento da capacidade leitora desses alunos no segmento PIXEL.

**Palavras-chave:** Compreensão leitora em LE. Limiar linguístico. Estratégias.

827

### INTRODUÇÃO

O contexto, da forma como é aqui entendido, engloba não só o contexto, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sócio-político-cultural) e o contexto cognitivo de interlocutores. (KOCH, 2014, p.195).

O presente trabalho se dispõe a apresentar um estudo relativo à compreensão leitora em inglês como Língua Estrangeira (LE) nos anos finais do ensino fundamental (EF) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS) – Projeto PIXEL. O referido estudo sócio-

---

<sup>1</sup>Doutoranda em Letras na Laureate International Universities, Universidade Ritter dos Reis, Porto Alegre, RS, e Professora de Ensino Básico Técnico-Tecnológico na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: maira.mello@terra.com.br

político-cultural situado no 8º e 9º anos, nesta realidade de uma escola pública federal no sul do Brasil, conta com a autorização prévia do segmento PIXEL do CAp UFRGS. O interesse pela temática data de 2014 e as leituras até o momento se constituem numa caminhada epistemológica em desenvolvimento.

Desta forma, o estudo que origina este artigo é parte integrante do projeto de pesquisa de doutorado que se encontra em fase de registro. Neste contexto, propõe-se a investigar com qual proficiência em inglês, ou seja, com qual limiar linguístico mínimo esses alunos do Projeto PIXEL desenvolvem a compreensão leitora em inglês. Os objetivos específicos encontram-se na esfera dos estudos relativos às transferências da língua portuguesa (LM/L1) como língua materna (LM/L1) e das estratégias de leitura empregadas nesta língua, bem como as transferências do inglês como língua estrangeira (LE/L2) e das estratégias de leitura da LE/L2 para a LM/L1.

O referencial teórico compreende o processo de ensino-aprendizagem de uma LE na escola regular com vistas ao desenvolvimento das competências comunicativas em uma LE. Tem-se em mente os processos cognitivos elucidados por meio da leitura em língua inglesa nos anos finais do EF em um ano letivo.

É consensual que a leitura em L2 faz emergir inúmeras variáveis. São elas: o conhecimento prévio de ordem linguística, o conhecimento prévio enciclopédico em ambas as línguas (L1 e L2), as transferências linguísticas em diversos níveis de linguagem da L1 para a L2 e a ação sociolinguística da leitura em si (ZIMMER, 2008, MELLO, GRZECHOTA; ZIMMER, 2015).

As teorias aqui visitadas versam sobre o limiar linguístico – *linguistic threshold* (ALDERSON, 1984, BERNHARDT; KAMIL, 1995, PARK, 2013, YAMASHITA, 2011) – e o processamento da leitura por parte do leitor. Esse processamento ocorre via pistas encontradas no contexto nos quais os textos foram gerados e os elementos textuais por intermédio da utilização da estratégia ascendente, da descendente e da integradora (SCARAMUCCI, 1995, RAYNER, K. et al., 2001). Essas questões serão tratadas de forma mais específica na seção relativa ao referencial teórico desta escrita.

As metodologias a serem empregadas nesta investigação de natureza qualitativa e quantitativa incluem testes de proficiência de compreensão leitora,

questionários pré-pesquisa e pós-testes, além de protocolos verbais retrospectivos, evidentemente, feitos após a realização dos testes. Os testes e outros instrumentos de pesquisa que fazem parte dos procedimentos previstos também serão detalhados no decorrer deste artigo (verificar as metodologias de pesquisa).

Segundo Kleiman (2004), a compreensão leitora é um processo cognitivo complexo para o qual precisamos dispor de estratégias cognitivas e habilidades de leitura, as quais serão usadas também ao longo deste texto para tratar deste projeto de pesquisa<sup>2</sup>. Este projeto, conforme estamos conhecendo, procura averiguar o limiar linguístico mínimo em inglês dos alunos do Projeto PIXEL e sua relevância perante o desenvolvimento da leitura em LE em um segmento de ensino de curta existência e que, até o momento, não tem pesquisas quanto ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no PIXEL (8º e 9º anos).

Neste estudo, pretende-se examinar com qual limiar linguístico mínimo os alunos do Projeto PIXEL desenvolvem a compreensão leitora em LE/L2, quais transferências linguísticas de LM/L1 para LE/L2 eles efetuam e quais estratégias de leitura da LM/L1 utilizam na LE/L2, assim como quais transferências linguísticas e estratégias de leitura da LE/L2 utilizam na LM/L1 no período de um ano letivo, como por exemplo em 2016.

829

## **QUE TEORIAS PRETENDEM ABARCAR ESTE ESTUDO?**

As teorias aqui consultadas tentam abranger o processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE priorizando a compreensão leitora no contexto sócio-situado do segmento de ensino Projeto PIXEL do CAp UFRGS.

Este estudo, numa perspectiva atual, tratará sobre o termo – adquirir uma língua estrangeira – ou – aprender uma língua estrangeira – indistintamente. Izquierdo (2006) afirma: “Memória é aquisição, conservação e evocação de informações. A aquisição se denomina também *aprendizado*. A evocação

---

<sup>2</sup> Anos Finais do Ensino Fundamental: *what does it take for reading?* Título nesta etapa do Projeto de Pesquisa na Laureate International Universities, UNIRITTER.

também se denomina recordação ou lembrança” (IZQUIERDO, 2006, p. 15). Trata-se de um estudo, na realidade, de cinco períodos de exposição e instrução em contexto formal para o desenvolvimento da LE na qual a evocação de itens linguísticos aprendidos geram novos entendimentos e relações entre os conteúdos já aprendidos e as aprendizagens em processo de construção.

Desta forma, serão elencados os aspectos teóricos que são parte do pano de fundo deste estudo, quais sejam: o conhecimento prévio do aluno em termos linguísticos e enciclopédicos em LM/L1 e LE/L2, a transferência do conhecimento da LM/L1 para a LE/L2, o suporte teórico relativo ao limiar<sup>3</sup> linguístico/*linguistic threshold*, a condição desses alunos em relação ao seu grau de proficiência no uso da língua estrangeira e suas implicações na leitura de alunos iniciantes, sabendo-se que alunos com um nível de proficiência mais elevado têm relações diferenciadas com a leitura em inglês como LE (ALDERSON, 1984; BERNHARDT; KAMIL, 1995; PARK, 2013; YAMASHITA, 2001).

Quanto às transferências linguísticas, suas ocorrências nos diferentes níveis da linguagem implicam em pensar que cada palavra carrega em si elementos informativos que constituem pistas para a compreensão textual. Esses níveis de linguagem na perspectiva dos estudos de Kato (1999) são: o nível ortográfico, o nível morfossintático, o nível semântico e, ainda, o nível pragmático.

Assim, é importante lembrar que esses níveis se sobrepõem, portanto são complementares na elaboração dos elementos constitutivos para a compreensão textual por parte de cada leitor (KOCH; ELIAS, 2012). Esses níveis de linguagem, na análise atual de pesquisadores nacionais, são perpassados pelos aspectos sociolinguísticos para os leitores (ZIMMER, 2008; MELLO, GRZECHOTA; ZIMMER, 2015).

Deste modo, Koch (2014) afirma que essas relações sociolinguísticas estão fortemente associadas ao conhecimento de diferentes naturezas. O estrato abaixo pretende focar essas implicações de Koch<sup>4</sup> (1997), uma

---

3Dicionário Aurélio online: “ponto que constitui um limite, geralmente inicial”. Disponível em: <<http://dicionariodoaurelio.com/limiar>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

4A autora promoveu ações que resultaram no desenvolvimento da área de Linguística Textual na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9851642920435372>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

estudiosa de longa data dessa temática. A autora mencionada busca em seus estudos passados subsídios para a atualidade. Constate:

O contexto sociocognitivo engloba todos os tipos de conhecimento arquivados na memória dos actantes sociais, conhecimentos que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal (Koch, 1977): o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, quer declarativo quer episódico (*frames, scripts*), o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas) o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade). (KOCH, 2014, p.176).

Para lidar com o tecido textual<sup>5</sup> (verificar imagens em Vera Brasil, 2ª lâmina), a palavra – tecido – segundo sua origem e formação latina – *textum*<sup>6</sup> – significa tessitura. Para que ocorra o entendimento desse entrelaçamento de ideias que compõe o texto, o leitor precisa processar o texto. Das acepções do dicionário Aurélio *online*<sup>7</sup> também provém a noção de texto como tessitura: partes que constroem um todo. Abaixo a citação dessas acepções do referido dicionário:

- (1) Conjunto das palavras de algum livro ou escrito;
- (2) Conjunto de palavras que se citam em apoio de opinião ou doutrina;
- (3) Citação;
- (4) Palavras bíblicas que formam o assunto do sermão.

Koch (2003) atem-se à concepção de texto como tecido social fruto de uma relação dialógica nas interações sociais. Assim, a leitura e o processamento dessa leitura são eventos cognitivos complexos. A leitura em língua estrangeira configura-se num desafio ainda maior por lidar com um código linguístico e um contexto sociocultural diferente da língua materna do leitor conforme especificarei na sequência deste artigo.

---

<sup>5</sup>Verificar as imagens da apresentação da Professora Lúcia Brasil. Disponível em <<http://slideplayer.com.br/slide/366779/#>>. Acesso 18 dezembro 2015.

<sup>6</sup>Disponível em <<https://pt.glosbe.com/la/pt/TEXTUM>>. Acesso em: 18 dezembro de 2015.

<sup>7</sup>Dicionário Aurélio online. Disponível em <<http://dicionariodoaurelio.com/texto>>. Acesso em: 18 dezembro 2015.

Nesse entendimento, o texto é utilizado como referência para invocar processos e métodos de processamentos desses dados. Os modelos mais conhecidos e reconhecidos nos dias de hoje são os modelos *bottom up* ou ascendente, *top down* ou descendente e o modelo integrador ou interativo (SCARAMUCCI, 1995; RAYNER, K. et al., 2001, dentre outros) abaixo explicitados.

Primeiramente, o modelo *bottom up*, ascendente ou de decodificação é o modelo teórico que estuda a leitura como parte de um processo que efetua a decodificação do texto. Acredita-se que os leitores reconhecem letras, morfemas, sílabas e palavras para, então, processarem as frases e os parágrafos. A compreensão do texto é um evento que finaliza esse processo que se utiliza das pequenas partes para chegar à totalidade, esta totalidade vem a ser o texto.

O segundo modelo de processamento da leitura é conhecido como *top down*, descendente ou psicolinguístico. Neste modelo acredita-se que o leitor parte do seu conhecimento prévio, ou seja, suas diferentes experiências de vida, seu conhecimento linguístico em LM e LE, bem como suas questões afetivas nesse contexto trazido pelo próprio tema do texto (CASTRO, 2007). Nessa abordagem os detalhes desconhecidos não impedem a compreensão do texto, logo os aspectos anteriormente listados norteiam a compreensão global do texto.

O terceiro modelo teórico relativo ao processamento da leitura é o modelo integrador ou interativo, conforme a denominação sugere, esse modelo faz uso indistintamente dos dois modelos acima mencionados. Neste modelo, grafemas, morfemas, léxico, sintaxe e suas pistas de entendimento do texto estão associadas ao uso do conhecimento prévio do leitor para chegar-se ao entendimento global do texto. Segundo Scaramucci (1995), esse terceiro modelo teórico mostra-se adequado para tentar dar conta da compreensão leitora em uma LE por ser capaz de incluir mais aspectos relevantes em um mesmo tempo. Resumidamente, abarca os dois processos complexos – *bottom up*/ascendente/de decodificação e *top down*/descendente/psicolinguístico – que interagem de forma intermitente para obter o resultado de que a compreensão leitora de fato ocorra.

A compreensão do texto frente às “operações cognitivas de processamento textual” (KOCH, 214, p. 26) é considerado como um resultado final perante vários procedimentos de natureza cognitiva. Nessas questões cognitivas o conhecimento da pragmática, do contexto no qual o texto se originou, a intenção de seu criador e interlocutor configuram-se em pistas de leitura que contextualizam o leitor e o situam na relação dialógica leitor-texto e texto-leitor (CASTRO; PEREIRA, 2004). Nessa interação leitor-texto processam-se os itens linguísticos, o conhecimento enciclopédico e as relações afetivas instauradas pelo texto.

Conforme visto, a leitura do texto como código escrito busca a compreensão deste código (linguagem) e das ideias comunicadas, para compreender recordamos dados existentes. Assim, ocorre a transformação de letras, palavras e frases em sequência de dados em uma realidade analógica/pensamento como um conjunto de fatos/pensamentos. Fica evidenciada a intrínseca relação entre pensamento e linguagem, esta relação externa-se do texto ao pensamento na leitura e do pensamento ao texto na escrita (POERSCH; ROSSA, 2007). A leitura em LE não abordada nos estudos de Poersch e Rossa (2007) mostra-se neste estudo em desenvolvimento, cujo foco é a compreensão leitora em LE inglês como um outro processo ainda mais complexo.

Assim, nessas interações texto-leitor, sabemos que processos complexos acontecem, os processos que se ocupam da transferência de conhecimento de uma LM/L1 para uma LE/L2 como um meio de solucionar lacunas de conhecimento linguístico e também de entendimento do texto como um todo que abarca várias ideias entrelaçadas numa malha textual (MELLO; GRZETCHOTA; ZIMMER, 2015).

O referencial teórico relativo às transferências de Leitura em LM/L1 para LE/L2 elabora, de alguma forma, os estudos que se ocupam do limiar linguístico, ou seja, o conhecimento mínimo necessário para conseguir ler em uma LE (YAMASHITA, 2001). Park (2013) sugere que a leitura em LM/L1 e o conhecimento em LE/L2 (2013) estão associados de forma inseparável. A complexidade do sistema linguístico é consensual (De Bo et al, 2007; LARSEN-FREEMAN, 1997, dentre outros), desta forma os aspectos cognitivos e sociais

interagem constantemente para que as construções de sentido por parte de seus participantes nas interações ocorram (MELLO, 2011).

Este estudo, conforme sabemos, ocupa-se da investigação da existência de um limiar linguístico mínimo de conhecimento de inglês como LE e de qual seria este nível de proficiência em inglês para que os alunos do Projeto PIXEL (8º e 9º anos do EF) evidenciem compreensão leitora neste ambiente escolar.

As perguntas que apontam para os encaminhamentos no que se refere às metodologias a serem empregadas estão abaixo elencadas:

- (1) Qual o limiar linguístico mínimo para que esses alunos do Projeto PIXEL desenvolvam a compreensão leitora em inglês?
- (2) Quais estratégias de leitura em LM/L1 esses alunos utilizam na LE/L2?
- (3) Quais estratégias de leitura em LM/L2 esses alunos utilizam para a compreensão leitora em LE/L2?

As perguntas acima apontam para os encaminhamentos no que tange à continuidade desta escrita. Veja as metodologias que pretendem responder estas perguntas.

834

## **QUAIS METODOLOGIAS PODERÃO ATENDER OS OBJETIVOS DESTE ESTUDO?**

Inicialmente elucidado que o objetivo geral é o de investigar o processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE no contexto “PIXEL” – 8º e 9º anos do EF – CAP/UFRGS quanto ao desenvolvimento da leitura desses alunos no decorrer de um ano letivo. Os objetivos específicos são investigar:

- (1) O nível mínimo de proficiência/limiar linguístico que evidenciem compreensão leitora;
- (2) As estratégias de leitura da LM/L1 e as transferências de LM/L1 para a LE/L2 que os alunos empregam em prol da compreensão leitora em inglês;

- (3) As estratégias de leitura da LE/L2 e as transferências de estratégias de leitura da LE/L2 para a LM/L1 em prol da compreensão leitora em Português.

Nessa conjuntura será um estudo quali-quantitativo, segundo anteriormente mencionado, e o ponto de vista dos participantes será parte do material coletado (ERICKSON, 1990; BORTONI-RICARDO, 2008). O contexto, também já situado, é do Projeto PIXEL no CAp UFRGS (alunos de 8º e 9º anos do EF) em 2016 numa escola pública federal. As turmas têm em torno de 15 alunos cada, esses alunos têm de 12 a 17 anos de idade e terão suas identidades preservadas, sendo identificados por pseudônimos. No entanto, o número de participantes ainda é indefinido neste momento.

Alguns instrumentos e procedimentos de pesquisa de aplicação subsequentes pretendem assegurar a ética nesta investigação. Assim, o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE) informará, inicialmente, os pais ou responsáveis do menor de idade quanto a sua livre participação (CLOTET; GOLDIM; FRANCISCONI, 2000), o Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (TAILE)<sup>8</sup> informará o menor de idade (12-17) quanto a sua possibilidade de adesão à pesquisa.

Após a adesão à pesquisa, será aplicado um questionário misto de pré-leitura, este questionário apresenta perguntas com múltipla escolha e perguntas abertas. Outro instrumento de pesquisa vem a ser a testagem de itens linguísticos contextualizados e a própria compreensão leitora em inglês. Trata-se de 03 testes de proficiência em leitura. Um dos testes seria um pré-teste e os outros dois seriam testes aplicados ao longo do ano letivo no decorrer da pesquisa para testar a habilidade de leitura e averiguar o limiar linguístico, anteriormente referido. Após cada teste, a pesquisadora acompanhará o desenrolar dos protocolos verbais retrospectivos (MOTTA, 2007). Nesses protocolos verbais cada participante expressará a respeito de seus processos cognitivos ao resolver as questões de compreensão leitora em inglês para a

---

<sup>8</sup>Termo de Assentimento. Disponível em: <[www.utfpr.edu.br/comites/cep-o-comite-de.../termo-de-assentimento](http://www.utfpr.edu.br/comites/cep-o-comite-de.../termo-de-assentimento)> e <<https://www.google.com.br/#q=Termo+de+Assentimento+Informado+Livre+e+Esclarecido+>>. Acesso em: 12 set. 2015.

pesquisadora e, por fim, irá responder individualmente os questionários mistos pós-leitura.

Por meio do instrumento chamado – Ficha de Identificação dos Participantes e Questionário Pré-Pesquisa – os participantes fazem um registro que pretende marcar o início efetivo de suas contribuições. Este instrumento visa buscar uma predisposição por parte do aluno em colaborar e refletir quanto aos seus processos cognitivos.

Assim, nesse instrumento, os enunciados que se referem às estratégias de aprendizagem quanto à leitura foram inicialmente inspirados no material – *learningstrategies* (BRAGA; FRANCO; MENEZES; 2012, p. 36) – aqui citado. Esse material disponível no livro – *Alive 8* – é relativo ao aprendizado língua inglesa nas quatro habilidades linguísticas (*listening, reading, writing e speaking*). O exercício referido visa a reflexão quanto aos processos cognitivos dos aprendizes quanto às suas estratégias no processo de aprendizagem de inglês como LE. Por sua vez, este instrumento de pesquisa em questão versa integralmente sobre a leitura em LE/L2 e LM/L1.

836

As figuras de número 1 e 2 pretendem ilustrar alguns dos instrumentos mencionados.

**Figura 1:** Modelo de Ficha de Identificação dos Participantes e Questionário Pré-Pesquisa

Responda as perguntas abaixo com a maior precisão possível. Assinale com um (x) ao final da frase, se este fato ocorre com você. Comente sua experiência. Thank you.

1. Quando leio um texto em inglês:

a) utilizo o dicionário ...  
 sempre ( ) quase sempre ( ) algumas vezes ( ) raramente  
Comente:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

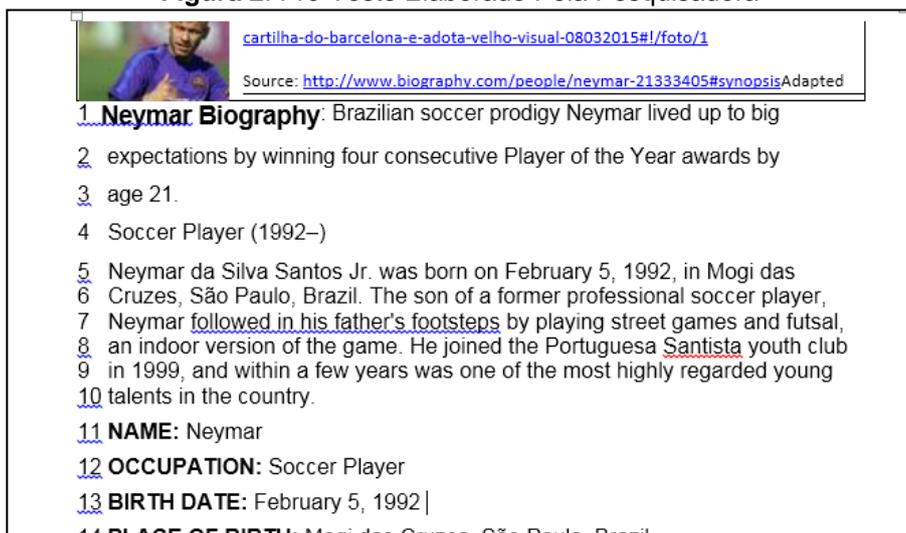
b) procuro por palavras semelhantes ao português ...  
 sempre ( ) quase sempre ( ) algumas vezes ( ) raramente  
Comente:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Por exemplo, na foto acima, na primeira questão relativa à leitura em um texto em inglês, o aluno investigado tem quatro alternativas quanto à frequência

de sua utilização de um dicionário ao realizar uma leitura em língua inglesa. Essas alternativas apresentam opções que vão da frequência máxima (sempre) a uma frequência baixa (raramente). As questões do questionário abertotem de duas a três linhas para que o aluno-participante venha a expressar seu ponto de vista no item. Neste momento, aparece na foto como “Comente”, observe a abertura para que o ponto de vista êmico de cada participante seja registrado.

O pré-teste, a seguir, mostra parte de um teste elaborado a partir de um texto disponível na internet sobre o jogador Neymar<sup>9</sup>. Trata-se do gênero biografia, o léxico e a estrutura são conhecidos para o 8º ano, o conhecimento enciclopédico desses alunos provavelmente os induz a responder as perguntas de itens linguísticos na compreensão do texto, bem como interpretações relativas ao texto no instrumento de pesquisa mencionado.

**Figura 2:** Pré-Teste Elaborado Pela Pesquisadora



The image shows a screenshot of a pre-test interface. At the top left, there is a small photo of Neymar. To its right, the text reads: "cartilha-do-barcelona-e-adota-velho-visual-08032015#1/foto/1" and "Source: <http://www.biography.com/people/neymar-21333405#synopsis> Adapted". Below this, the text of the biography is displayed with numbered lines (1-14) for annotation. The text includes: "1 **Neymar Biography:** Brazilian soccer prodigy Neymar lived up to big", "2 expectations by winning four consecutive Player of the Year awards by", "3 age 21.", "4 Soccer Player (1992–)", "5 Neymar da Silva Santos Jr. was born on February 5, 1992, in Mogi das", "6 Cruzes, São Paulo, Brazil. The son of a former professional soccer player,", "7 Neymar followed in his father's footsteps by playing street games and futsal,", "8 an indoor version of the game. He joined the Portuguesa Santista youth club", "9 in 1999, and within a few years was one of the most highly regarded young", "10 talents in the country.", "11 **NAME:** Neymar", "12 **OCCUPATION:** Soccer Player", "13 **BIRTH DATE:** February 5, 1992 |", "14 **PLACE OF BIRTH:** Mogi das Cruzes, São Paulo, Brazil".

837

O gerenciamento dos dados será feito por meio de *softwares* adequados aos propósitos da pesquisa, ou seja, um para quantificar os dados e um outro específico para auxiliar no manuseio de diferentes telas no computador na análise qualitativa dos dados. Este último software está sendo testado nesta etapa da pesquisa quanto à sua praticidade e relevância como instrumento de gerenciamento dos dados de natureza qualitativa.

<sup>9</sup>Neymar Biography. Disponível em: <<http://www.biography.com/people/neymar-21333405#synopsis>>. Acesso em 22 junho 2015.

Em relação aos – protocolos verbais retrospectivos – esses protocolos serão realizados individualmente com os participantes e buscam elucidar os processos cognitivos subjacentes durante a elaboração das respostas. Procura-se possibilitar a reflexão quanto às estratégias de leitura utilizadas; as estratégias para compensar as lacunas linguísticas e/ou culturais, a possível utilização do conhecimento enciclopédico e assim por diante.

O projeto de pesquisa em questão também pressupõe a aplicação de um questionário pós-leitura, o qual vem a ser o mesmo para o 8º ano e para o 9º ano na pré-coleta de dados de pesquisa. Os questionários mistos pós-leitura desejam ser praticamente idênticos, entretanto os alunos num segundo momento provavelmente terão suas percepções quanto as suas estratégias e processos cognitivos em andamento modificados em relação ao questionário misto pré-leitura.

As categorias de análise estão em construção, elas serão apresentadas e analisadas segundo os questionários pré-leitura e pós-leitura e, por fim, relacionadas aos protocolos verbais retrospectivos. As informações coletadas por meio destes instrumentos de pesquisa, aqui delineados, almejam gerar uma multiplicidade de dados a serem organizados, tabelados, comparados e estudados como em todo processo de investigação.

838

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações finais neste momento são relativas a um processo de leituras e esclarecimentos relativos a uma pesquisa por vir. Entretanto este artigo é fruto de dois anos de estudos<sup>10</sup> no âmbito do limiar linguístico, das transferências linguísticas, da compreensão leitora em LM/L1 e LE/L2, assim como do processamento da leitura e as metodologias de pesquisa que aqui melhor se aplicam.

O contexto cognitivo dos leitores implica em fazer uso de seus conhecimentos linguísticos e enciclopédicos. Este estudo, focado em verificar o

---

<sup>10</sup> Disciplina do doutorado na *Laureate e International Universities*, UNIRITTER chamada Leitura em Língua Materna e Língua Estrangeira, ministrada pela Profa. Dra. Márcia Zimmer, no I semestre/2014. Na atualidade, sou sua orientanda no doutorado UNIRITTER com foco na leitura na Linha de Pesquisa Leitura e Processos de Linguagem.

desenvolvimento da capacidade leitora em inglês como LE no segmento PIXEL (8º e 9º anos do EF CAp/UFRGS) pretende contribuir com o ensino-aprendizagem de desta LE no contexto sócio situado desses alunos em um segmento de ensino ainda sem investigações quanto ao processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE.

## REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. Charles. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In: ALDERSON, J. Charles; URQUHART, Alexander H. **Reading in a foreign language**. London: Longman, 1984, p.1-27.
- BERNHARDT, Elizabeth B.; KAMIL, Michael L. Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. **Applied Linguistics**, v.16, n.1, p.15-34, 1995. [online] disponível em: <<http://apliij.oxfordjournals.org/content/16/1/15.full.pdf+html>>. Acesso em: 14 jul 2014.
- BRAGA, Junia; FRANCO, Claudio; MENEZES, Vera; **Alive 8**, São Paulo, SM- Didáticos, 2012, p. 184.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CASTRO, Joselaine Sebem de. A influência do conteúdo emocional na recordação de textos: uma abordagem conexionista. In: POERSCH, José Marcelino; ROSSA, Adriana ROSSA, Carlos (Orgs.). **Processamento da linguagem e conexismo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.
- CASTRO, Joselaine Sebem; PEREIRA, Vera Wannmacher. Leitor e texto: A preditibilidade faz a interação. **Calidoscópico**, n.1 São Leopoldo: UNISINOS, jan/ju. 2004. [online]. Disponível em:<<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6482>>. Acesso em: set. 2015.
- CLOTET, Joaquim; GOLDIM, José Roberto; FRANCISCONI, Carlos Fernando. **Consentimento informado e a sua prática na assistência e pesquisa no Brasil**. EdIPUCRS, 2000.
- ERICKSON, Frederick. Qualitative methods. In: LINN, R Robert L.; ERICKSON Frederick. (Orgs.), **Quantitative Methods; Qualitative Methods**. v.2. New York: Macmillan Publishing Company, 1990, p.75-194.
- IZQUIERDO, Ivan. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2004.
- KATO, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. Contexto, 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KODA, Keiko. The effects of lower-level processing skills in FL reading performance: implications for instruction. **The Modern Language Journal**, v.76, n.4, p.502-512, 1994. [online] Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1992.tb05400.x/epdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015.
- JERÔNIMO, Gislaíne Machado. Fatores que impactam na proficiência em Leitura em L2/Letrônica v.5, n.3, junho/dez 2012, p. 154-169. [online] Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/12170/8841>>. Acesso em: 13 nov. 2015.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Pontes, 9.ed. Campinas, 2004.
- LANTOLF, J.P. Sociocultural source of thinking and its relevance for second language acquisition. *Bilingualism: Language and cognition*. vol10/issue 1, 2007, p.31-33. [online] Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=776108&jid=BIL&volumeld=10&issuelid=01&aid=776104&bodyld=&membershipNumber=&societyETOCSession=>>>. Acesso em: jun. 2015.

- MELLO, Aline; GRZECHOTA; Jeize de Fátima Batista; ZIMMER, Márcia. Memória e aprendizagem de L2. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v.4, n.6, jan./jun. 2015, p. 83-95. [online] Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/801/431>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- MELLO, Maíra Barberena de. **Interações e a produção oral em língua adicional em uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, RS, 2011. [online] disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33677/000785601.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 dez 2015.
- MOTTA, Alayde Guimarães. **O continuum cognição-metacognição nas estratégias bottom-up empregadas na compreensão textual em L2**. 2007. 113 f. 2007. Dissertação (Mestrado)-Curso de Letras, Programa de Pós-graduação em Leitura e Cognição, UNISC, Santa Cruz do Sul, 2007. [online] Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/images/stories/mestrado/letras/dissertacoes/2005/alayde.pdf>. Acesso em: 08 set. 2015.
- POERSCH, José Marcelino; ROSSA, Adriana Angelim. A ciência da cognição na visão conexionista. In: **Processamento da linguagem e conexionismo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, p.7-21.
- YAMASHITA, Junko. Transfer of L1 reading ability to L2 reading: An elaboration of the linguistic threshold. 言語文化論集NAGOYA Repository >, v. 23, n. 1, p. 189-200, 2001. [online] Disponível em: <<http://ir.nul.nagoya-u.ac.jp/jspui/bitstream/2237/7937/1/yamashita.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- YAMASHITA, Junko. Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. **Reading in a Foreign Language**. v.16, n.1, April 2004, p 1-19. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ689107.pdf>>. Acesso em: ago. 2014.
- ZIMMER, Márcia Cristina. O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem Conexionista. **Revista Signo**. [online] Disponível em: <[online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/439/292](http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/439/292)>. Acesso em: 12 jul 2015.
- ZIMMER, Márcia Cristina. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. In: MACEDO, Ana Cristina; FELTES, Heloísa; FARIAS, E. M. (Orgs.). **Cognição e Lingüística: Territórios, Mapeamentos e Percursos**. Porto Alegre / Caxias do Sul: EDIPUCRS / EDUCS, 2008, p. 229-248. [online] Disponível em: <<http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/cognicao.pdf#page=158>>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- ZIMMER, Márcia Cristina. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do PB (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista**. 2004a. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 187. [online] Disponível em: <<http://tchenafon.ucpel.tche.br/artigos/transferencia.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

## LEITURAS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sheila Rodrigues dos Santos<sup>1</sup>

Processos de formação e ensino

### RESUMO

O presente artigo representa um desdobramento da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujo intuito é investigar as relações entre identidade e currículo no campo da formação de professores na UNEB/Campus II, a partir de suas práticas de leitura experienciadas nos espaços formais e não formais, a fim de analisar o quanto as práticas de leituras vividas implicam/implicaram na sua formação de professor-leitor. Partindo deste pressuposto articularemos o professor enquanto sujeito leitor e o seu modo de produção pedagógica no cotidiano escolar, tendo como fundamentos teóricos Yunes (2002; 2003), Chartier (2011) no que concerne a noção de leitura como uma prática cultural, visto que em plena contemporaneidade, requer pensar a noção de leitura de uma forma plural, rizomática, que transgrida o conceito tradicional de leitura, visibilizando as diversas práticas de leituras que a pós-modernidade possibilita ao sujeito leitor. Para isso, esse estudo se respalda nos estudos contemporâneos, discorrendo pelo viés da abordagem (auto)biográfica e formação de leitores, que conforme Cordeiro (2006) nos releva uma concepção crítica do sujeito colaborador que ao falar de si ressignifica a sua autoformação. Logo, este estudo propõe a análise da constituição identitária desse sujeito-leitor, perpassando pelo viés do letramento a partir das suas memórias vividas no âmbito escolar. A proposta é conceber a leitura como um dispositivo operacionado pelo professor de um modo que venha mobiliza o currículo escolar ressignificando as diversas práticas de leituras que compõem esse cenário. Desse modo, este estudo nos leva a refletir sobre as práticas de leituras presente no currículo escolar, cujos estudos não partem mais da teoria social hegemônica e sim das diversas questões sociais que estão vigentes, tendo como noção básica as práticas de leituras articuladas com a prática social do professor-leitor.

**Palavras-chave:** Práticas de leituras. Narrativas. Formação de professores-leitores.

841

### CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Pensar a leitura apenas como a decodificação dos signos, é negar a sua função social, é ir de encontro às teorias que a definem como uma prática social que valoriza os saberes experienciados do indivíduo. Além disso, é se fundamentar na “grande divisão”, uma concepção que Street (2014) qualifica as modalidades de língua oral e escrita do sujeito de acordo com as suas

---

<sup>1</sup> Mestranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia, UNEB/Campus II, Alagoinhas-Bahia, Linha de Pesquisa 2: LETRAMENTO, IDENTIDADES E FORMAÇÃO DE EDUCADORES. E-mail: sheiladigues@hotmail.com

habilidades cognitivas. Este mesmo autor critica esta concepção, por negar as inúmeras práticas de leituras na qual o indivíduo está inserido, estabelecidas pelas estruturas culturais e de poder de uma sociedade.

Martins (2006) nos afirma que aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele. Dentro desta concepção é que discorro este artigo, objetivando investigar as relações entre identidade e currículo no campo da formação de professores na UNEB/*Campus II*, a partir de suas práticas de leitura experienciadas nos espaços formais e não formais. Uma reflexão sobre o estudo da constituição identitária desse sujeito-leitor, perpassando pelo viés do letramento a partir das suas memórias vividas nesses espaços. De modo a perceber como elas têm contribuído para a formação do professor leitor, pois:

O ato da leitura resulta de um investimento individual condicionado aos processos sociais, produzindo sentidos e se inserindo em uma dinâmica social na qual o leitor tem um lugar e uma referência de si, do outro e do mundo que o circunda. (CORDEIRO, 2008, p.197).

Esta autora coloca que as histórias de leitura devem ser compreendidas a partir das subjetividades de cada sujeito, de suas trajetórias de vida e de formação, ou seja, das experiências e do lugar social que cada um ocupa, com seus diferentes ritmos, maneiras de ler e dos diferentes tempos e espaços de leitura que os constituem, pois “contar história de uma vida é dar vida a essa história” (ARFUCH, 2010, p.42).

Assim, os pesquisadores que investigam história de vida, de leitura, práticas de formação docente e de formação de leitores nos fazem pensar que a leitura é uma prática social indispensável a qualquer sujeito e, se a situarmos no espaço educacional, percebemos que nesta esfera há uma verdadeira justaposição de povos e culturas. E, como fica a figura do professor, em especial do professor de Língua Portuguesa, ao trabalhar a questão da leitura? É possível apenas uma prática de leitura para atender os sujeitos?

Diante dessas questões problemáticas em torno da leitura, a qual é sem dúvida, o alicerce para o exercício da sua função, compreende-se que o trabalho que o professor desenvolve com a leitura decorre de sua visão do mundo, e do modo como põe os seus hábitos de leitores a serviço das atividades que desenvolve. Sua subjetividade enquanto um sujeito que se afirma leitor implica

em seus conhecimentos específicos e pedagógicos, possibilitando uma *práxis*. Assim, compreender o processo identitário de professores em formação através de suas histórias de vida, da visão particular de suas experiências, pode ser uma forma de visibilizar esses sujeitos, dando uma ressignificação as suas práticas de leituras vivenciadas no processo de transição de estudante-leitor a professora-leitora.

## **LEITURA: O QUE É?**

Refletir sobre as práticas de leituras no cenário educacional brasileiro, em plena contemporaneidade, requer pensar a noção de leitura de uma forma plural, rizomática, que transgrida o conceito tradicional de leitura - a decodificação dos signos linguísticos. Visibilizando as diversas práticas de leituras que a pós modernidade possibilita ao sujeito leitor.

Configurando o ato de ler como objeto de cultura, elemento constituinte na formação do sujeito, e sendo este sujeito uma professora de Língua Portuguesa, o estudo das práticas culturais de leituras dessas professoras de Língua Portuguesa perpassando pelo viés das suas experiências cotidianas, possibilitando uma reflexão a partir da noção do sujeito histórico e social, pois como é sabido o/a professor/a de Língua Portuguesa apresentam histórias de vida distintas, assim como as suas histórias de leituras, o que equivale dizer que, a prática cultural de leituras de cada sujeito está atrelada a sua condição social de sujeito, como afirma Cordeiro (2008) às práticas culturais devem ser entendidas a partir do lugar social de cada sujeito. Práticas essas que contribuem/ contribuíram para a sua formação leitora, para esse sujeito que se constitui/ e está se constituindo.

Uma concepção pautada em uma prática sociocultural e plural que possibilita a ressignificação do sujeito ao se depara com suas lembranças, resgate de memória, tempos, espaços, concepções, gostos, angústias que ao rememorar são afloradas.

Segundo Santos (2015), no contexto da contemporaneidade, esta pequena palavra – leitura – , rompe com a dicotomia de apenas reconhecer e

sonorizar as letras, com o passar dos tempos, assim como outras palavras, ela se ressignificou e carrega consigo um leque de significação.

Deste modo, ao ter como objeto de estudo as práticas de leituras de professoras egressas do curso de Letras UNEB/Campus II, a partir da noção de leitura como uma prática sociocultural que perpassa pela relação de poder presente na sociedade, pressupõe entender e compreender as práticas de letramento vivenciadas por esses mesmos sujeitos, pois, é sabido que a leitura é proveniente da experiência existencial e a mesma não apresenta uma única dimensão existencial para os mesmos leitores, pois:

O trabalho de leitura é, em grande parte, um processo de produção de sentido, no qual o texto participa mais como um conjunto de obrigações (que o leitor toma mais ou menos em consideração) do que como escrita mensagem. A partir de então, pensamos poder mostrar que as inferências inerentes ao ato léxico apoiam-se mais sobre a capitalização cultural específica de cada leitor do que sobre a aprendizagem escolar de uma técnica de decifração. (HERBRARD, 2011, p.37-38).

A maneira como nos foi ensinado a ler na escola se assemelha a concepção de leitura que a nossa sociedade impõe, sobretudo, na delimitação do objeto de leitura e assim por diante. “A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado” (COSSON, 2009, p.30). Conseqüentemente, corroboramos com Herbrand (2011) quando afirma que cada leitor vivencia o que lê a partir de suas representações concretas e simbólicas e essas experiências ganham sentido quanto o sujeito se transforma e aprende a partir das suas marcas sócio-históricas.

De acordo com Cordeiro (2008) o ato de ler sugere um crescimento individual atrelados aos processos sociais, no qual se produza sentidos se colocando em uma dinâmica social onde tenha um lugar e uma referência de si, do outro e do mundo que o rodeia.

Borges (2002) afirma que o domínio da leitura e da escrita possibilita o indivíduo compreender a sua razão de ser no mundo, buscando cada vez mais novos conhecimentos sobre a realidade a qual pertence. Insere-se na realidade, nas histórias registrando os processos decorrentes, acumulando-os na memória devido ao fato de ser leitor e escritor.

Para Kramer (2010), o domínio da leitura é capaz de despertar no sujeito leitor uma reflexão não só naquele contexto em que está situada a sua história, e sim uma leitura que proporcione ao leitor compreendê-la em outros contextos (res)significando-a.

No entanto, para se tornar um sujeito crítico na era contemporânea, é indispensável o domínio das práticas de leitura, leitura essa marcada cada vez mais pelas presenças de imagens, sons e palavras que têm como suporte a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, implicando assim, novas formas de ler e novas formas de interferir no mundo da cultura tecnológica, pois:

O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente, visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1998, p.13).

Destarte, as novas práticas de leituras, apresentam características físicas e corporais do sujeito leitor, sujeito que rompe com a maneira tradicional de ler, aquela determinada pelas bibliotecas, na qual o sujeito se posta diante do livro e passa a degustá-lo silenciosamente, página após página, seguindo sempre a mesma prática de ler. Como se comportam as disciplinas educacionais mediadas pelos professores, que na tentativa de escolarizar o sujeito impõe-lhes uma forma definida, controlada e codificada, conceituando essa prática como uma leitura legítima. “Ora, essa “arte de ler” [...] era seguida de um dever, que “é a reprodução por escrito e sempre de cor do trecho lido e explicado, ao qual os alunos procuram juntar, por si mesmos, os pensamentos naturalmente decorrentes” (HÉBRARD, 1999, p.65).

Diante do exposto podemos afirmar que apesar da imposição de uma lógica (letramento institucionalizado), a leitura ainda assim é capaz de se tornar um dispositivo que rompe com a dicotomia da decodificação/codificação dos signos, pois ao considerarmos a leitura a partir das vivências e experiências do sujeito, na qual a leitura se torna uma prática mais ampla e significativa, uma vez que as práticas de leituras e escritas são processos vivos, como práticas sociais inseridas na história, constituidoras da subjetividade, feitas nas culturas e

produtoras de cultura, pois corroborando com Santos (2015), quando assegura que é possível o professor de Língua Portuguesa descrever o seu currículo a partir da realidade cotidiana da escola, um currículo tecido no cotidiano, irá analisar a escola e seus colaboradores sem nenhum julgamento de valor, compreendendo e valorizando a pluralidade de conhecimentos que há neste espaço, como nos propõe Alves e Oliveira (2002) nessa concepção curricular, os estudos não partem mais da teoria social hegemônica e sim das diversas questões sociais que são vigentes.

### **CURRÍCULO: TESSITURAS DE SABERES E CONHECIMENTOS**

Diante da crise que afeta as esferas sociais a qual habitamos, a escola não se tornou imune a este novo cenário, e para nosso desalento os currículos escolares não nos proporcionam arcabouços necessários para atender a nossa realidade. E, se tratando do ensino da leitura com o intuito de formar sujeitos críticos percebemos um grande entrave quanto aos métodos experienciados nesta aprendizagem. Sendo assim, configuraremos a leitura como um dispositivo operacionado pelo professor de língua portuguesa, de um modo que venha mobilizar o currículo escolar ressignificando as diversas práticas de leituras que compõem esse cenário.

846

Fomentando e visibilizando as diversas práticas de leituras que permeiam o espaço da sala de aula, o professor estará operacionando mecanismos, sobretudo, na (re)configuração do currículo escolar, já que o fato de estarmos vivenciando a contemporaneidade, um momento em que se valoriza e visibiliza as diferenças, este cenário nos proporciona desconstruir o estudo sobre currículo no cenário educacional, e se tratando do ensino da leitura/literatura idealizado de um modo sequencial, que por sua vez o concebe a partir da historicização das escolas literárias destacando os grandes nomes e obras canônicas.

Ao propor este deslocamento em torno da leitura institucionalizada em seus métodos, que se finda no ato de compreender e interpretar um texto, é preciso antes refletir que currículo escolar que temos? Que leitores estamos ou pretendemos formar? Um currículo que atende aos ideais da educação bancária,

ou um currículo que promova uma educação autônoma formando sujeitos críticos?

O novo conceito de sociedade demanda uma concepção curricular que não se limite em uma única teoria e sim no conjunto delas. Questionado a noção de razão e de racionalidade, criticando o sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da modernidade. Um currículo que valoriza o sujeito pelo o que ele é, que se enriquece com as pluralidade que nele há, um currículo que é construído pelo o que se tem, pelo que se é habitado, um, currículo onde os conhecimentos são tecidos em redes que correspondem a contextos cotidianos variados.

O que nos permite enquanto professores de língua portuguesa, de matemática, de história, e das diversas áreas de conhecimento, desconstruir a concepção de currículo condicionada à inserção ou a eliminação de uma determinada disciplina, e seus respectivos conteúdos didáticos, justamente porque a noção de currículo engloba simultaneamente um propósito, um processo e um contexto, está implícito neste as ideologias de uma sociedade, uma vez que os conteúdos de ensino que constituem parte do currículo, parcelado em disciplinas, expressam um objetivo formativo no contexto escolar, ou seja, apresentam uma intencionalidade social e política.

847

E por estamos vivenciando a contemporaneidade, um momento em que se valoriza e visibiliza as diferenças, tem-se o currículo multicultural. Logo, os estudos sobre currículo dentro deste aspecto se caracteriza por uma análise multiculturalista, um “movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (SILVA, 2011, p.85). Um currículo multicultural que enfatiza a necessidade de “dar voz” às culturas excluídas, “negadas ou silenciadas”.

Segundo Canen (2002), uma concepção que buscar mostrar novos caminhos pedagógicos possibilitando a opção de fala para os grupos plurais, aos sujeitos que durante um longo período foram silenciados. Um currículo que contribui por uma sociedade mais democrática rompendo com o radicalismo que fixam as identidades.

Essa concepção educacional estuda as escolas, partimos da sua realidade, do seu cotidiano, legitimando os seus saberes que são constituídos pelos próprios sujeitos que habitam esse espaço; ao contrário do que se pensou a modernidade, não se constrói linearmente o conhecimento, a criação do conhecimento segue por caminhos variados a partir das relações sociais cotidianas presentes na prática pedagógica da escola.

Os estudos do cotidiano descrevem a escola em seus devidos aspectos; segundo Alves e Oliveira (2002), é estudar as escolas como elas são sem nenhum julgamento de valor, compreendendo e valorizando a pluralidade de conhecimentos que há neste espaço, conhecimento esse que é tecido por uma rede de subjetividades, rompendo com os saberes imutáveis. Nessa concepção curricular os estudos não partem mais da teoria social hegemônica, e sim, das diversas questões sociais que são vigentes.

Destarte, a partir da valorização dessas experiências vivenciadas no âmbito escolar, ressignificamos o nosso olhar, já que a escola é um mosaico de culturas que se lançam e se entrelaçam com seus saberes e desejos, desconstruindo essa que permite uma nova concepção de currículo e junto a ela uma ressignificação das práticas de leituras e escritas no espaço escolar, na qual esses sujeitos são capazes de ressignificarem seus saberes a partir da sua vivência.

Uma nova concepção de ensino-aprendizagem que possibilita ao professor de Língua Portuguesa romper com uma lógica positivista de produção de conhecimento pedagógico, subvertendo a lógica naturalizante e abrindo novas possibilidades de ensino que segundo Lopes (2006), o descentramento desta dicotomia permite ao sujeito contemporâneo a ter um comportamento e um pensamento que transgride indisciplinadamente aos modelos e verdades absolutas alimentadas pelos ideais modernos eurocêntricos. A uma quebra do que está institucionalizado, destruturalizando a forma estabelecida, e a partir das fissuras e até mesmos dos destroços que essa ruptura impacta, novas formas iram surgir, é com base nos caos, na crise que o novo é criado e operacionalizado.

Ao desestabilizar as práticas de leituras presente no currículo escolar, a noção de práticas de leituras passa a ser conceituada com uma prática social,

esta totalmente atrelada as situações vivenciadas no contexto familiar, escolar, acadêmico, dentre outros. As leituras oriundas de outros espaços e de obras não canônicas, também constitui um sujeito leitor, com habilidades de ser um cidadão crítico. Nesta perspectiva de prática de leitura, que a define como um mecanismo de formação que opera na transição de sujeito-leitor a professor-leitor, na qual não se institucionaliza o que irá ler, o ler é determinado pelo gosto, pelo prazer, sem as amarras que das instituições escolares, possibilitam ao aluno assim como o professor ressignificar as suas práticas de leituras ou visibilizar outras leituras para construir os saberes que lhe serão úteis dentro e fora do ambiente escolar.

Para Canclini (2008) os novos hábitos culturais de leitura que simbolizam os leitores contemporâneos que habitam a esfera escolar e não escolar estão além do perfil de leitor apenas dos livros impressos e impostos, em seu livro intitulado, *Leitores, espectadores e internautas*, a noção de leitor se representa a partir do trânsito entre o audiovisual, a leitura e o virtual, reconfigurando uma nova cultura comunicacional – o hipertexto. Cultura leitora que adentra os espaços escolares, desconstruindo a concepção linear da leitura, podendo o leitor transitar livremente por ela sem interferir na compreensão do texto.

849

Com as concepções de Chartier (1990, 1998, 1999, 2011) é possível enfrentar esse desafio, pois o mesmo se fundamenta uma perspectiva histórica a partir de práticas concretas em torno da leitura, da escrita e do livro. Partindo deste pressuposto, a análise das práticas de leituras é compreendida de uma forma relacional, considerando as diversas práticas experienciadas pelo leitor em seu cotidiano.

O que nos permite desconstruir a soberania proposta pelo currículo escolar, ao conceituar uma única prática de leitura, o que nos impede de definir diversos modos de usar as coisas e as palavras, assim como as práticas de leituras presente no cotidiano escolar, que por sua vez são as marcas de uma lógica de produção de ações de sujeitos reais, atores e autores de suas vidas, sendo assim esta proposta de estudo/pesquisa, se configura em:

[...] Compreender concretamente essas múltiplas e diversas realidades que são nossas escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas reais, nos coloca diante do desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das regras gerais de organização social e curricular, outras marcas, da vida cotidiana, dos acasos e situações que constituem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares. (OLIVEIRA, 2001, p.42).

E, nesta perspectiva reafirmo o quanto é relevante a configuração do objeto de estudo, pautado nas narrativas de professoras de Língua Portuguesa para uma pesquisa que se apropria nas narrativas autobiográficas, uma vez que o ato de narrar está em nossa essência assim com a ação de viver, do contar histórias que vivenciamos dia a dia nos mais diversos espaços sociais. As narrativas das professoras poderão revelar que práticas culturais de leituras estamos vivenciando na contemporaneidade e como essas são ou não assimiladas pela instituição escolar e a acadêmica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

850

A educação há alguns anos tinha um valor social e um reconhecimento claro, mas hoje há uma preocupação em superar o viés positivista, valorizando assim a multiplicidade dos sentidos; por esta razão a formação docente está ganhando um novo rosto e um novo valor no mercado das profissões. Conforme os paradigmas contemporâneos é possível situar, movimentar este profissional que já se encontra inserido no cenário educacional, uma vez que o discurso pós-moderno vem influenciando todos os aspectos sociais no campo educacional, inclusive o currículo.

Apesar da imposição curricular entorno da pedagogia da leitura, esta ainda assim é capaz de se tornar um dispositivo que rompe com a dicotomia da decodificação/codificação dos signos, assim como a ideia unilateral sobre o texto. Pois ao considerarmos essa leitura a partir das vivências e experiências do sujeito, estamos proporcionando o deslocamento do currículo com uma sequência estruturada, para a inserção do currículo tecido no cotidiano, como nos propõe Lopes e Macedo (2011), já que essa concepção educacional de currículo estuda as escolas partindo da sua realidade, do seu cotidiano, legitimando os saberes que são constituídos pelos próprios sujeitos que habitam

esse espaço, dando margens para que a sala de aula conforme Cruz (2012) execute uma pedagogia literária, configurando a sala de aula como o lugar da VOZ.

Uma *práxis* docente que permite que os alunos vivenciem o seu cotidiano, o que configura a leitura em uma prática mais ampla e significativa, visto que as práticas de leituras e escritas são processos vivos, como práticas sociais inseridas na história, constituidoras da subjetividade, feitas nas culturas e produtoras de culturas. De acordo com Cosson (2009) é através do exercício da leitura literária que o aluno se apropria dos discursos legitimados pela sociedade para então os ressignificar, construindo significados novos a partir da sua linguagem, construção que o permite ser dono da sua linguagem.

Sendo assim, o trabalho com a memória dos percursos de letramentos dos professores, possibilita-nos desenvolver um olhar sensível às vivências do professor e de seus alunos, por conseguinte, às suas demandas e aos seus desejos em relação aos rumos de sua formação, ao mesmo tempo em que a sua *práxis* docente será fundamentada na polifonia presente nos discursos.

851

Por este viés, o estudo sobre currículo no cenário educacional contemporâneo, nos permite enquanto professores romper com a dicotomia enraizada neste léxico (inserção ou eliminação de uma determinada disciplina). O docente, como o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem deixa de lado aquela roupagem de reprodutor, se tornando o professor mediador de conhecimentos, conhecimentos esses pertencentes à cultura escolar, a cultura predominante e a cultura do aluno que, até então, não passava pelos muros das instituições escolares. O professor que transforma o currículo dando visibilidade às diversas vozes que foram silenciadas, fazendo-as presente na sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo, SP, 2002. p.78-100.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: Dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BORGES, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação de leitura – escritura. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 201-218.

- CANCLINI, Nestor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo, SP, 2002. p.174-193.
- CHATIER, Roger. Textos, impressos e leituras. In: CHATIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990. p.121-139.
- \_\_\_\_\_. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**; conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 19-31.
- \_\_\_\_\_. A leitura uma prática cultural. In: CHATIER, Roger. **Práticas de leitura**. (Orgs.); tradução Cristiane Nascimento; introdução Alcir Pécora. 5.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, p. 231-253.
- CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Com quantas histórias se faz um leitor? In: SOUZA, Elizeu Clementino de, MIGNOT, Ana Chystina Venâncio (Orgs.) et al. **Histórias de Vida e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1.ed. São Paulo, SP: Contexto, 2009.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice. **Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor**. Salvador, EDUNEB, 2012.
- HÉBRARD, Jean: O autodidatismo exemplar. Como Valetin Jamerey-Durval aprendeu a ler? In: CHATIER, Roger. **Práticas de leitura**. (Orgs.); tradução Cristiane Nascimento. Introdução de Alcir Pécora. 5.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. P. 35-74.
- JOUBE, Vicent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa**. In: Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p.85-107.
- KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.
- MATINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em: <<http://www.faroldoconhecimento.com.br/livros/Educa%C3%A7%C3%A3o/Martins,%20Maria%20Helena%20-%20O%20que%20%C3%A9%20Leitura.pdf>>. Acesso em: 20 Abr. 2014.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa no/ do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A. 2001. p. 39-54.
- SANTOS, Sheila Rodrigues dos. **Reconfigurando o currículo escolar**. Disponível em: <[http://200.17.141.110/senalic/VI\\_senalic/textos\\_VISENALIC/Sheila\\_Rodrigues.pdf](http://200.17.141.110/senalic/VI_senalic/textos_VISENALIC/Sheila_Rodrigues.pdf)>. Acessado em: 12 nov. 2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

## O PACTO SISMÉDIO E A AMPLIAÇÃO DOS INDICADORES DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Cícera Alves Agostinho de Sá<sup>1</sup>  
 Maria Adriana de Souza<sup>2</sup>  
 Maria do Socorro Cordeiro de Souza<sup>3</sup>

Processo de Formação e Ensino

### RESUMO

A necessidade de investimento no processo de formação continuada dos docentes de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio é notória. Na perspectiva de atender a essa demanda, o Ministério da Educação instituiu, por meio da Portaria Ministerial de nº 1.140 (2013), o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, atendendo ao objetivo de promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam na etapa final da educação básica. O Pacto contempla as DCNEM (2012), bem como as áreas do conhecimento, as relações entre elas, e seus componentes curriculares, contextualizadas no Projeto Político Pedagógico da escola. Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é analisar os impactos do referido Pacto na elevação dos indicadores de qualidade da aprendizagem em Língua Portuguesa na Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca – Milagres/CE, comparando os resultados alcançados nas edições 2013 e 2014 do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE). Para esta pesquisa, baseamo-nos primordialmente nos postulados de Bakhtin (2012) e Travaglia (1996), cujos referenciais orientam a proposta defendida pelo Pacto, fundamentados na concepção de linguagem como forma de interação social. Para o desenvolvimento dos objetivos fizemos levantamentos dos dados de base qualitativa, de apoio quantitativo, evidenciando os impactos do estudo realizado por meio do Pacto nos resultados do SPAECE, conquistados pela escola, já que a referida instituição subiu no *ranking* de resultados, do quarto para o primeiro lugar, dentre as escolas profissionais da 20ª CREDE – doravante Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação/CE.

**Palavras-chave:** Contribuição. Pacto. Elevação. Indicadores. Língua Portuguesa.

853

### INTRODUÇÃO

O investimento no processo de formação continuada dos docentes e gestores escolares é uma política educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (BRASIL, 1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), que serviram como base para implantação do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, cuja realização

<sup>1</sup>Mestra em Letras. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: ciceralvesdsa@gmail.com.

<sup>2</sup>Mestranda em Letras -UERN. E-mail: adrisouza5@hotmail.com.

<sup>3</sup>Mestranda em Ensino -UERN. E-mail: corrinhacordeiro@gmail.com.

permite o processo de formação integrada de professores e coordenadores pedagógicos.

Parte das orientações legais para o ensino de Língua Portuguesa, a exemplo das apresentadas pelas LDB 9.394 (BRASIL, 1996), Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998; 2006) que indicam a concepção de linguagem como forma de interação social estão contempladas nesta pesquisa, pois o ensino produtivo é o mais adequado para se desenvolver a competência comunicativa.

Abordaremos ainda o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará, cuja apresentação servirá como base para a compreensão da contribuição do Pacto SisMédio na ampliação dos resultados de Língua Portuguesa no SPAECE em Língua Portuguesa, evidenciando a importância do investimento no processo de formação continuada dos coordenadores pedagógicos e educadores.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO LEGAL**

854

O investimento no processo de formação do docente precisa ocorrer de forma contínua, pois esse profissional geralmente atua por um período médio de vinte e cinco anos na área, de modo que as teorias linguísticas vão sofrendo atualizações em razão da continuidade das pesquisas, sendo que esse profissional precisa apropriar-se dessas novas tendências. Outro fator contributivo, que indica essa necessidade é a impossibilidade de, no curso de graduação, ou mesmo especialização *latu sensu*, o currículo contemplar todos os referenciais teóricos que remetem ao ensino de Língua Portuguesa, considerando a constante atualização das pesquisas na área.

Considerando a necessidade de investimento no processo de formação continuada dos docentes, destacamos do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (BRASIL, 1996), o Parágrafo terceiro, do Artigo de nº 63, que determina o seguinte: "Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: [...] III – programas de **educação continuada** para os profissionais de educação dos diversos níveis." (BRASIL, 1996, p.52, grifos nossos)

A educação continuada proposta, a ser ofertada pelas instituições superiores, constitui uma ação pontual, de modo que há muitas demandas a serem atendidas, principalmente junto aos professores que atuam no nível médio, em razão do caráter teórico dos currículos contemplados nos cursos de licenciatura.

Assim sendo, a orientação indica a necessidade de se materializar a oferta de vagas em cursos de formação continuada para os docentes, mas também é pertinente destacar a importância da persistência dos professores, de modo que esses efetuem matrícula e frequentem os referidos cursos, reduzindo assim os altos índices de evasão existentes nos referidos programas.

A importância da formação continuada é evidenciada também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), nos seguintes termos:

Art. 18. Para a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas de ensino prover:  
[...] III - professores com jornada de trabalho e **formação**, inclusive **continuada**, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares. (BRASIL, 2012, p.8, grifos nossos).

855

A pertinência do investimento no processo de formação continuada dos profissionais que atuam na educação está também confirmada nas DCNEM, em vigência desde 2012, de modo que essa orientação específica aponta a importância do tema currículo ser contemplado nos momentos de estudo e discussão realizado junto aos professores e demais profissionais que atuam na educação básica.

É importante ressaltar a ampliação da possibilidade de oferta de ações formativas voltadas à atualização dos profissionais que atuam na educação, visto que a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) responsabilizava diretamente as instituições de ensino superior, de modo que as DCNEM (BRASIL, 2012) confirma a necessidade, mas não delimita os responsáveis pela ação formativa.

Diante dessa abertura, destacamos no contexto cearense, o investimento que as Coordenadorias Regionais de Educação têm realizado, ao promover encontros formativos para docentes e gestores, sempre correlacionando a teoria e a prática. É pertinente ainda destacarmos que o processo de formação continuada vem sendo realizado pelas escolas, já que

aproximadamente 20% da carga horária semanal é destinado à discussão de temas pertinentes às demandas específicas do seu contexto de atuação, de modo que predomina a conexão entre as orientações legais e a práxis pedagógica.

## **O PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO**

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto SisMédio), instituído pela Portaria Ministerial de nº 1.140 (BRASIL, 2013) foi proposto na perspectiva de promover a valorização do processo de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio da educação pública nacional, atendendo ao disposto pela LDB 9.394 (BRASIL, 1996) e DCNEM (BRASIL, 2012).

Essa política pública de formação continuada, proposta e mantida pelo Ministério da Educação, atende ao seguinte objetivo geral:

Formar em nível de aperfeiçoamento todos os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio com vistas à valorização da formação do professor e dos profissionais da Educação a partir do diálogo entre conhecimentos teóricos e experiências docentes e de gestão pedagógica. (BRASIL, 2014, p.4-5).

A formação em conjunto de professores e coordenadores pedagógicos constitui um dos diferenciais do referido Programa, uma vez que as demandas reais existentes em cada escola onde ocorre o processo de formação são discutidas, de modo que os referenciais teóricos abordados no estudo servem de base para que soluções sejam encontradas em conjunto, sempre materializando a conexão teoria e prática, amplamente discutida em processos de formação anteriores, pouco vivenciada no contexto escolar.

Essa conexão é facilitada pela metodologia desenvolvida para o Pacto SisMédio compreender o profissional da educação como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos, baseado na compreensão da realidade, bem como nas possibilidades de transformação social. Esse curso prioriza a conexão entre a teoria e a prática, fundamentada na importância dos conhecimentos científicos e didáticos, para uma atuação pedagógica efetiva.

Nessa perspectiva, é importante informar que o eixo central do processo de formação continuada dos docentes e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio perpassa pela temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral” (BRASIL, 2014, p.5). Por conseguinte, a etapa final da educação básica deve considerar os sujeitos envolvidos no processo educacional, de forma que a formação humana integral dos sujeitos envolvidos no processo começa com a formação dos profissionais que atuam na etapa que, por meio do estudo, refletirão a respeito da sua práxis, a partir do estudo sistemático dos seguintes temas:

**Tabela 1:** Organização do curso

Nome	Carga horária	Objetivos gerais	Descrição
1ª Etapa - Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral	100h	Compreender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e refletir coletivamente sobre a prática docente no Ensino Médio	A 1ª etapa compreenderá os seguintes campos temáticos: Sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral; Ensino Médio e formação humana integral; O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Organização e gestão do trabalho pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de conhecimento e integração curricular.
2ª Etapa - Áreas de Conhecimento do Ensino Médio	100h	Refletir sobre as áreas de conhecimento e as relações entre elas e seus componentes curriculares contextualizadas no Projeto Político Pedagógico da escola	A 2ª etapa compreenderá o estudo das áreas de conhecimento, considerando a diversidade na garantia da educação para todos, e suas articulações com os princípios e desenho curricular das DCNEM e dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento: Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia); Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna); e Matemática; e a Organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio.

357

Fonte: Manual Pacto SisMédio (BRASIL, 2013).

O curso ofertado por meio do Pacto SisMédio está organizado em duas etapas, de forma que os temas que constituem a primeira etapa estão voltados à compreensão das orientações presentes nas DCNEM (BRASIL, 2012), que indicam os parâmetros que devem servir como base ao planejamento e desenvolvimento das aulas, superando a preocupação restrita do ensino propedêutico, amplamente vivenciado no Brasil, amparado por legislações educacionais anteriores à LDB 9.394 (BRASIL, 1996).

Já a segunda etapa está voltada ao estudo da organização das áreas do conhecimento, nas quais estão contemplados os componentes curriculares

previstos para o ensino médio. É oportuno salientar que o eixo de interdisciplinaridade, tratado na etapa I defende a expansão do diálogo entre as disciplinas de diferentes áreas, uma vez que o conhecimento não é estanque, mantendo relações que, uma vez discutidas pelo docente, resultará na construção de aprendizagens significativas por parte do educando, que constitui o principal sujeito do processo educacional.

## **ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

O ensino médio, conforme proposição legal apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (BRASIL, 1996), deve ser articulado de forma que, ao final da educação básica, o estudante tenha desenvolvido as competências e habilidades necessárias ao prosseguimento dos estudos, à inserção no mundo do trabalho, bem como o exercício da cidadania, que deve processar-se em sintonia com as necessidades sociais e políticas do meio no qual está inserido.

858

No Artigo 36 da referida LDB, no segundo parágrafo do Inciso primeiro, que trata da organização dos conteúdos, metodologias e formas de avaliação no ensino médio, a perspectiva é que ao final da etapa o aluno demonstre “II – domínio das formas contemporâneas de linguagens;” (BRASIL, 1996, p.11) As formas contemporâneas de linguagens perpassam pelos diferentes componentes curriculares que constituem as quatro áreas do conhecimento, no entanto é pertinente destacarmos a importância da ampliação no tratamento das linguagens no âmbito da Língua Portuguesa, que até então priorizava especificamente a norma culta, enquanto as demais variedades eram excluídas do contexto ensino-aprendizagem da disciplina.

Embora as proposições legais apresentadas acima contemplem o caráter variável da língua de forma genérica, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) são bem mais precisos em relação a essa orientação, uma vez que, conforme o referido documento, “O processo ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas de língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico.” (BRASIL, 1998, p.18) De

acordo com essa proposição, a natureza social e interativa da linguagem assume papel de destaque, de forma que as concepções tradicionais de linguagem, deslocadas de seu uso social são transferidas para o segundo plano.

O tratamento dessa orientação de forma mais clara e direta foi apresentada nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006) que, ao tratar em uma perspectiva geral do ensino da língua materna na etapa final da educação básica orienta que “as ações realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura, e de escrita, de fala e de escuta.” (BRASIL, 2006, p.18) Nessa perspectiva, é que os eixos linguísticos propostos para o ensino da Língua Portuguesa no ensino médio devem contemplar a leitura, a escrita, a oralidade e os conhecimentos linguísticos.

Por conseguinte, a perspectiva é que os tradicionais conteúdos contemplados nos currículos que sistematizam o ensino da Língua Portuguesa, reduzidos a nomenclatura gramatical e história da literatura sejam adequados a essa proposta, de modo que o estudo gramatical seja trabalhado de forma contextualizado à situações reais de uso, por meio das quais o educando compreender e produzir textos dotados de significado e que a literatura possa ser integrada à área da leitura, contribuindo com o desenvolvimento da competência comunicativa.

859

## **A LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO**

A linguagem enquanto atividade e processo de interação dos sujeitos sócio, histórico e culturalmente constituídos se apresenta como a perspectiva em que a Língua Portuguesa deve ser trabalhada no contexto de educação atual, já que, segundo Bakhtin (2012), “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN, 2012, p.121).

Nessa perspectiva, é oportuno considerar que a linguagem como processo de interação é possibilitada pelos enunciados, de forma que a língua se processa em contextos de enunciação definidos, os quais remetem a

contextos ideológicos, uma vez que a palavra é dotada de sentidos atribuídos pelos interlocutores.

Assim sendo, é pertinente considerarmos que “a enunciação é de natureza social” (BAKHTIN, 2012, p.113), de forma que a língua utilizada nos processos comunicativos favorece a interação social. Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo, de modo que as linguagens são compartilhadas.

A linguagem é utilizada como forma de interação social, já que por meio dela os interlocutores realizam ações e interagem, considerando os contextos social, histórico e ideológico. Nesse sentido, “A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1996, p.23). Os aspectos históricos, sociais e ideológicos são mais uma vez destacados no tratamento com a linguagem como forma de interação, uma vez que o caráter individual da língua se mostra como insuficiente no processo de produção de sentidos, uma vez que os indivíduos interagem por meio do uso das linguagens.

860

No contexto de proposição dos PCNEM (BRASIL, 1998), identificamos uma referência direta ao autor da Teoria da Enunciação, que serviu de base para a construção da concepção de linguagem como forma de interação, proposta nos seguintes termos: “Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre os interlocutores” (BRASIL, 1998, p.6). Nesse sentido, o ato interlocutivo, tanto as formas bem como as condições envolvidas na comunicação refletem a realização social, de modo que as particularidades do sujeito dão lugar aos aspectos envolvidos na interação com o outro.

A concepção de linguagem como forma de interação resulta no ensino produtivo, por meio do qual são ampliados os recursos do educando para o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas, que resultará no uso adequado da língua. Esse ensino se apresenta como o mais adequado ao desenvolvimento da competência comunicativa, sendo que essa contribui na aquisição de novas habilidades no uso da língua.

## O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ

Instituído em 1992 como política pública de avaliação de resultados, o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará foi implantado com o objetivo de contribuir com a promoção de um ensino de qualidade e equânime para os estudantes da rede pública do estado.

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará, diante do propósito de desenvolver um sistema de ensino justo e inclusivo, que ofereça iguais oportunidades de aprendizagem para todos, fortaleceu o SPAECE, de modo que os resultados das avaliações aplicadas em seu âmbito serviram e servem como referência no processo de definição das intervenções educacionais, de modo a garantir o direito de acesso do estudante a uma educação pública de qualidade.

Segundo Lima (2012), esse fato se justifica porque:

[...] as informações geradas em cada ciclo do Spaece possibilitam orientar, no âmbito dos sistemas de ensino, a (re)formulação de políticas públicas voltadas à promoção da qualidade e equidade e, no âmbito das práticas que se realizam nas escolas, o planejamento de intervenções pedagógicas focalizadas nas reais necessidades de aprendizagem dos estudantes. (LIMA, 2012, p.42).

861

A melhoria dos resultados das avaliações externas, aplicadas a partir da implementação do SPAECE, não pode ser atribuída estritamente à existência do exame, mas às políticas educacionais desenvolvidas pela SEDUC CE, em parceria com os municípios, no caso do ensino fundamental, e ainda da parceria celebrada com as Coordenadorias Regionais de Educação (CREDEs), em se tratando das escolas de ensino médio, com base nos resultados de cada edição.

No caso específico do Ensino Médio, os alunos do primeiro ano, a partir de 2013, são avaliados de forma censitária, de modo que os estudantes de segundo e terceiro ano participam do exame de forma amostral, em razão de a participação total dos educandos dessas turmas ser efetivada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A aplicação amostral nas duas últimas séries da educação básica foi justificada diante do propósito em manter a série de aplicação.

A escala de proficiência adotada para sistematização dos resultados do ensino médio, no caso de Língua Portuguesa, começa no nível 200, de forma que os alunos que se destacam podem atingir resultado superior a 375 pontos.

É importante ainda destacarmos que os itens são elaborados para avaliar os descritores apresentados na Matriz de Referência do SPAECE, formulada com base nas avaliações externas que constituem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que atendem ao propósito de realizar um diagnóstico da situação de aprendizagem dos estudantes ao final de cada ciclo de ensino, cujos resultados são utilizados em uma perspectiva semelhante ao sistema estadual cearense.

De forma geral, na condição de sistema, o SPAECE objetiva “diagnosticar o desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como subsidiar a implementação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado” (LIMA, 2012, p.44).

As políticas educacionais implantadas a partir do resultado do SPAECE variam de acordo com o nível de ensino avaliado. No caso específico do ensino médio, destacamos duas iniciativas de cunho financeiro concedida aos sujeitos que constituem o público-alvo avaliado por meio do SPAECE.

862

O Prêmio Aprender Pra Valer, instituído por meio da Lei de nº 14. 483 (CEARÁ, 2009) atende gestores, docentes e demais servidores das escolas com um salário adicional proporcional às taxas de crescimento, onde esses profissionais atuam, considerando os seguintes critérios: média de 7 a 10% de crescimento sobre o resultado do ano anterior em Português e Matemática; não ter em seu resultado alunos que se enquadrem no nível muito crítico; e ainda garantir a participação de, no mínimo, 80% dos alunos da escola.

Existe ainda assegurado um incentivo individual aos alunos, por meio da referida Lei, de forma que os alunos que atingem média igual ou superior a 325 pontos em Língua Portuguesa e 350 pontos em Matemática são premiados com um microcomputador, já que esses estudantes se situam no nível adequado da escala de proficiência.

Ressalvamos que os investimentos realizados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, na perspectiva de ampliar os resultados do SPAECE perpassam pela implantação de programas pontuais de formação para gestores escolares e professores, gerenciados pelas Coordenadorias Regionais de Educação, de forma que esses estão voltados principalmente à abordagem

de encaminhamentos metodológicos. As escolas, por sua vez, são ainda orientadas a investir no processo de formação continuada dos professores, sendo essas ações atribuídas ao coordenador pedagógico que também prioriza os aspectos metodológicos na realização desses encontros formativos.

Certamente, a definição de uma política educacional que indique as diretrizes e legislações a serem contempladas no processo de formação dos profissionais da educação que atuam no ensino médio seria uma medida contributiva na implementação de ações efetivas no processo de ampliação dos resultados.

## **OS RESULTADOS DA ESCOLA PROFISSIONAL DE MILAGRES CE NO SPAECE: REFLEXÕES**

A Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca, localizada em Milagres Ceará iniciou suas atividades em 2012, de forma que já no primeiro ano de funcionamento os alunos matriculados nas quatro turmas de primeiro ano do ensino médio participaram do SPAECE.

863

Diante da transformação do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará em uma política pública de avaliação do estado, a proposta pedagógica da referida escola que serviu como *lócus* para o levantamento dos dados utilizados na sistematização desta pesquisa foi organizada em seu primeiro ano de funcionamento, tendo os descritores como norteadores de sua proposta pedagógica. É oportuno salientar que o instrumental avaliativo do SPAECE é constituído por cinquenta itens de múltipla escolha, sendo metade concernente aos descritores de Língua Portuguesa e a outra metade de Matemática.

A orientação dos descritores é que o foco do trabalho com a língua materna se processe a partir da utilização de textos. Essa proposição gera muitos questionamentos entre os professores de Língua Portuguesa que problematizam acerca do tempo pedagógico que seria dedicado à abordagem da teoria gramatical, bem como à história da literatura. De fato, esses eixos não foram excluídos da disciplina, já que os textos literários devem ser vinculados à

leitura, enquanto os aspectos gramaticais devem está associados aos diferentes descritores.

Nesse contexto, a abordagem do eixo contextualização, abordado através do estudo do material da etapa I proposto pelo Pacto SisMédio, constante nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) contribuiu de maneira significativa para que os docentes da referida instituição compreendessem as razões da necessidade de se realizar o processo ensino/aprendizagem dos objetos de conhecimento previstos para o primeiro ano do ensino médio, através do uso de textos, que servem como contextos, favorecendo a conexão entre os conteúdos e as vivências do estudante.

Os resultados obtidos pela escola nas três edições em os estudantes participaram do SPAECE evidenciam que o estudo sistemático dos descritores no primeiro ano de funcionamento da escola contribuiu para a conquista de um resultado mediano em 2012, sendo que na edição seguinte o resultado de Língua Portuguesa sofre uma ligeira queda, conforme se pode constatar a seguir:

864

**Quadro 1:** Proficiência da EP Irmã Ana Zélia da Fonseca em Língua Portuguesa

<b>ANO</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>PROFICIÊNCIA</b>	270.1	269.9	273.3

Fonte: Resultados do SPAECE – CAED UFJF

No ano de 2012, quando começaram as atividades letivas da Escola Profissional de Milagres CE, os gestores escolares investiram no estudo sistemático dos descritores apresentados na tabela dois, os quais devem ser contemplados no ensino médio. Esse estudo foi complementado por oficinas para elaboração e avaliação de itens, em consonância com os descritores. É importante ressaltar que os docentes das demais disciplinas que constituem a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, seja Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Educação Física e Artes, além dos professores que atuam na área de Ciências Humanas, constituída por História, Geografia, Filosofia e Sociologia participaram de forma efetiva dos momentos destinados ao estudo, bem como à elaboração de itens, de forma que o resultado obtido pela escola foi superior a 270 pontos.

No ano letivo de 2013, o ritmo de estudo e atividades envolvendo os descritores foi reduzido, uma vez que as demandas internas da instituição exigiram o investimento em assuntos de ordem geral, a exemplo de motivação e indisciplina. O resultado obtido pela escola evidencia a importância do estudo sistemático, já que o resultado decresceu em vinte décimos. Já em 2014, a equipe de professores e os coordenadores pedagógicos estavam empenhados no estudo dos temas propostos pelos módulos da etapa I do Pacto SisMédio, de forma que o resultado da escola cresce mais de três pontos percentuais, em comparação ao resultado anterior.

É pertinente considerarmos que o resultado considerado desejável, para que o aluno tenha direito à premiação em Língua Portuguesa é de 350 pontos, de forma que a média da escola se situa bem abaixo do considerado ideal para a etapa, no entanto é pertinente considerarmos que o crescimento de 3,4 pontos percentuais, comparando os resultados de 2013 e 2014 evidencia que o docente compreendeu a importância de investir no trabalho com textos de diferentes gêneros, em diversas perspectivas, uma vez que o para resolver cada item do teste, o educando lerá, no mínimo, um texto.

865

Embora a escola já houvesse investido no estudo dos descritores com a equipe de docentes, a compreensão da importância da contextualização para os educadores se concretizou por meio do estudo do material do Pacto SisMédio, já que o tema constitui uma das diretrizes propostas pelas DCNEM (2012) para que a escola pública ofereça uma educação de qualidade.

No caso específico de 2014, quando a média do 1º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa foi de 252,5 pontos e a média da 20ª Coordenadoria Regional de Educação, da qual a referida escola é membro integrante resultou em 243,2 pontos, consideramos o resultado alcançado pela instituição significativo, embora se distancie bastante do nível considerado desejável que resulta em 350 pontos. O positivismo do resultado alcançado pela escola lhe rendeu o 1º lugar no ranking das escolas avaliadas em Língua Portuguesa, de forma que a compreensão da linguagem como forma de interação social contribuiu para a conquista desse resultado, visto que cinco alunos foram individualmente premiados com um microcomputador por meio do programa Aprender pra Valer.

Ressaltamos a importância do estudo do material proposto na primeira etapa do Pacto SisMédio, cujo objetivo principal perpassa pela formação humana integral, de maneira que os estudantes, em Língua Portuguesa tem no texto o foco do processo ensino-aprendizagem da língua materna. É oportuno ressaltar ainda que esse trabalho contempla a linguagem como forma de interação, de forma que as atividades desenvolvidas contribuem para o desenvolvimento da competência linguística.

## CONCLUSÃO

Os resultados conquistados pela Escola Estadual de Educação Profissional Irmã Ana Zélia da Fonseca, localizada em Milagres (CE), nas três edições das quais participou do SPAECE, evidenciam a contribuição que o estudo da diretriz contextualização concedeu à elevação dos indicadores.

Certamente a escola ainda tem um longo percurso até situar todos os alunos no nível desejável da escala de proficiência, no entanto é pertinente destacar que o resultado conquistado na última edição da avaliação externa situa a escola na liderança de um grupo de vinte e quatro escolas que constituem a 20ª Coordenadoria Regional de Educação em Língua Portuguesa.

Por conseguinte, é pertinente que os educadores se apropriem das diretrizes utilizadas como basilares no processo de elaboração das avaliações externas, já que essas estão em sintonia com as novas políticas e diretrizes educacionais, situação favorecida pelo Pacto SisMédio, que contribuiu de forma significativa no sentido de evidenciar a importância do investimento no processo de formação integral do ser humano.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Portaria 1.140 – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

CEARÁ. **Lei 14.483 – Premiação para alunos do ensino médio com melhor desempenho nas escolas da rede pública de ensino do estado**. Fortaleza: Poder Executivo, 2005.

LIMA, A. C. **O sistema permanente de avaliação básica do estado do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade do Estado do Ceará, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

Realização



Apoio



## OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esdras do Nascimento Ribeiro<sup>1</sup>

Processos de formação e ensino

### RESUMO

Este trabalho mostra que a docência superior é um processo de extrema complexidade que se constrói ao longo da trajetória docente e envolve a relação entre as dimensões pessoal, profissional e institucional. O estudo acadêmico tem como objetivo refletir acerca dos desafios da docência na educação superior. Dessa forma, o método escolhido foi o de revisão bibliográfica e fundamenta-se nos seguintes autores: Alarcão (1998), Bolzan (2004), Franco (2011), Isaia (2001), Libâneo (1999), Pimenta e Almeida (2011), Veiga (2006), Zabalza (2004) e Zabala (2002). O trabalho parte da caracterização do termo docência como pressuposto para compreensão de como se desenvolve os saberes docentes e as práticas educativas necessárias à educação de qualidade. Por fim, após análise crítica dos desafios à docência superior, conclui-se que esses decorrem da imensa complexidade e da multiplicidade de indagações que permeiam este campo do saber.

**Palavras-chave:** Desafios. Docência. Educação superior.

868

### INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior é construída por meio de um complexo processo que ocorre ao longo da trajetória docente. Essa trajetória está intimamente ligada às dimensões pessoal, profissional e institucional. No entrelaçamento dessas três dimensões é que se origina a constituição do professor. Dessa maneira, partimos do pressuposto de que o professor é um ser único e que possui em sua formação caminhos que perpassam a esfera pessoal, profissional e institucional. Nesse sentido, compreendemos o processo formativo do professor como sendo de natureza social, fundamentado nas relações interpessoais e possibilitado pelo seu período de preparação propriamente dito, como por sua atuação profissional ao longo da sua carreira, em diferentes instituições de ensino superior. O desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, bem como seu aperfeiçoamento, resulta da interação

---

<sup>1</sup>Mestrando em Letras da Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras – PB. E-mail: esdras.ribeiro2013@gmail.com

e esforços do grupo centrado em interesses e necessidades comuns num contexto institucional concreto.

Nessa perspectiva, o estudo objetiva refletir acerca dos desafios da docência na educação superior, através do método de revisão bibliográfica feita a partir de leituras, resenhas e análises de autores como: Alarcão (1998), Bolzan (2004), Franco (2011), Isaia (2001), Libâneo (1999), Pimenta e Almeida (2011), Veiga (2006), Zabalza (2004) e Zabala (2002).

O texto estrutura-se com base na organização de reflexões teóricas que dão consistência à discussão realizada, contemplando pressupostos referentes ao atual contexto docente e suas consequências. Logo, parte da caracterização e conceituação do termo docência como meio para compreender o processo de formação docente. Em seguida, tece reflexões acerca da construção dos saberes docente e das práticas educativas necessárias para garantia de qualidade do processo de ensino e aprendizagem e como esta podem orientar os distintos modos de viver a docência e ao mesmo tempo entendê-la. Por fim, discute-se as situações enfrentadas por professores e instituições de ensino superior, configurando-se, assim, os desafios à docência.

869

Diante do exposto, percebe-se que todos os aspectos anteriormente citados estão inter-relacionados e perpassam por uma questão didático-pedagógica. Portanto, conclui-se que os desafios à docência decorrem da imensa complexidade e da multiplicidade de indagações que permeiam esse campo do saber.

## **CARACTERIZAÇÃO DO TERMO “DOCÊNCIA”**

O termo docência tem origem no vocábulo *docere*, do latim, que significa indicar, mostrar, instruir, dar a entender. A utilização do termo docência na Língua Portuguesa data somente a partir de 1916, o que nos leva a conclusão de que o uso e apropriação dessa expressão nos espaços discursivos sobre educação é relativamente novo. A docência se faz através da prática educativa do professor, ou melhor, ela é o próprio trabalho do professor. Portanto, as funções desempenhadas pelo docente não se restringem apenas ao ato de ministrar aula, pois atividades formativas convencionais, como ter bom

conhecimento sobre a disciplina e domínio das diversas metodologias utilizadas para melhor explicar o conteúdo, foram ao longo do tempo tornando-se mais complexas, principalmente, devido ao surgimento de novas condições de trabalho.

Ao buscarmos compreender a docência superior e o papel dos docentes é necessário levar em consideração as transformações pelas quais o cenário universitário está passando (ZABALZA, 2004, p.109). A universidade deixa de ser um bem cultural e passa a ser um bem econômico, tornando-se o lugar para o maior número possível de pessoas e não um privilégio de poucos. Deixa de ser um bem direcionado ao aprimoramento individual para beneficiar a sociedade como um todo, transformando-se, assim, em um recurso do desenvolvimento social e econômico de um país, o que leva a universidade a se submeter às mesmas normas políticas e econômicas. Aos professores universitários são atribuídas três funções: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição (ZABALZA, 2004, p.109). Acrescenta-se ainda a função de orientação acadêmica, como: monografias, dissertações e teses (VEIGA, 2006, p.86). Outras se agregam a essas, tornando mais complexo o exercício profissional segundo Zabalza (2004):

O que alguns chamaram de business (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional). (ZABALZA, 2004, p.109).

Estamos vivenciando um processo de ampliação do campo da docência em nível de educação superior. Assim sendo, ao considerarmos a docência como uma atividade especializada é de suma importância a concebermos com o foco numa visão profissional, pois a atividade docente requer capacitação profissional de qualidade para o seu exercício. Com base nesse raciocínio, podemos compreender a profissão docente como sendo uma realidade de construção social, dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas e produzida por ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários.

A atividade docente no ensino superior exige a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. E a universidade em seu bojo possui como característica primordial a produção de conhecimento, e, conseqüentemente, a socialização desse com a sociedade, tendo sempre em mente que tal conhecimento científico produzido pela instituição universitária não é para mera divulgação, mas sim, buscar possibilidades de melhorias sociais. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão da educação superior proporciona ao profissional docente a atividade de refletir e problematizar, articular componentes curriculares diversos a projetos de pesquisa e de intervenção, buscando levar em consideração a realidade social e o emprego de uma pluralidade metodológica.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – FORGRAD (2004, p.31) considera que o ensino como extensão “[...] aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea”, e o ensino como pesquisa “[...] aponta o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo”. A docência universitária carrega em seu cerne características ligadas a inovação quando quebra o paradigma tradicional de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconstrói saberes no intuito de eliminar aspectos dicotômicos entre o conhecimento científico e o senso comum, a ciência e a cultura, a educação e o trabalho, a teoria e a prática etc; reconfigura alternativas teórico-metodológicas em busca de novas possibilidades de escolha; ganha significado ao ser exercida com ética. O processo de formação de professores na educação superior deve implicar na compreensão da importância do papel da docência, possibilitando o aprofundamento científico-pedagógico que os capacite a confrontar questões fundamentais da universidade enquanto instituição social, uma política social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

Em suma, a docência engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores que estão orientados para a formação de seus alunos e deles próprios. Essas atividades são regidas tanto pela vivência de mundo quanto a experiência profissional e estão alicerçadas não só nos conhecimentos, saberes e fazeres, mas, também, nas relações interpessoais, onde podemos encontrar

vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que nos leva a crer que as atividades docentes perpassam a dimensão técnica, remetendo ao que de mais pessoal existe em cada professor. Assim sendo, a docência superior sustenta-se na dinâmica da interação de distintos processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, e, ainda, o significado que dão a eles. De acordo com esse ponto de vista, a docência vai além do ensino, tornando-se uma atividade efetivamente formativa que abrange professores, alunos e os ambientes formativos em que ambos estão inseridos. Convém notar que não basta apenas saber em que se constitui a atividade docente é necessário entender como se dá o processo de construção das concepções de docência que os professores apresentam. Segundo Isaia (2001):

As concepções sobre a docência envolvem criação mental, compreensão e dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Elas brotam da vivência e apresentam não só componentes explícitos e implícitos, como saberes advindos do senso comum e do conhecimento sistematicamente elaborado. O sentido delas é atravessado por expectativas, sentimentos e apreciações que acompanham a linha da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos. (ISAIA, 2001, p.121).

872

Em vista disso, para os professores, a docência pode constituir-se em um espaço para além da dimensão técnica sendo perpassada não só por conhecimentos, mas, também, por relações interpessoais e vivências valorativas de cunho afetivo e ético. São essas concepções que orientarão o modo de como os professores desenvolvem suas diferentes atividades docentes.

## **SABERES DOCENTES E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

A docência universitária tem sido objeto de estudo por parte de vários pesquisadores de universidades nacionais e estrangeiras que diariamente buscam contribuir com o legado dessa profissão tão complexa e tão importante. Nessa perspectiva, se o objetivo é formar pessoas competentes, críticas e éticas é preciso dominar saberes e práticas que vão além da educação bancária, isto é, da mera transmissão de conteúdos, e exigir conhecimento científico e didático-pedagógico para a promoção de uma ação educativa libertadora. Consciente dessa visão, os saberes e práticas da docência universitária ocupam lugar de

extrema importância no cerne dessa discussão, por constituírem aspectos imprescindíveis à mediação efetiva entre alunos e professores na relação com o conhecimento.

“A prática docente é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor frente à sala de aula” (FRANCO, 2011, p.163). O exercício da prática docente não se resume apenas no que é visível durante a aula ou no momento da aplicação de procedimentos didáticos metodológicos utilizados em sala de aula. Ela deve ser vista com uma ação do professor realizada tanto dentro quanto fora do ambiente formal de ensino, ou seja, é preciso considerar os diversos tempos e espaços utilizados para a construção da aula propriamente dita, como: “o espaço para se pensar a aula; pré-organizá-la; propor e negociar com a turma; avaliar; reestruturar; pensar de novo, sem contar no próprio tempo formal da aula” (FRANCO, 2011, p.163-164).

Pensando nas universidades como espaços capazes de promover uma transformação social e que precisam ter como finalidade primordial o contínuo exercício da crítica, essencialmente construída através do ensino, da pesquisa e da extensão, “o docente universitário necessita de uma pluralidade de saberes e práticas que possam romper as fronteiras existentes entre o conhecimento pretendido e o conhecimento postulado” (FRANCO, 2011, p.186), proporcionando, assim, através de seu processo educativo, o desenvolvimento da técnica, política e da ética. Contudo, é necessário construir um pensamento reflexivo que extrapole o ambiente físico da sala de aula e que seja sustentado por concepções didático-pedagógicas sobre os saberes e práticas pertinentes ao ensino superior.

Em relação às contribuições da pedagogia, muitos têm tido uma visão reducionista e simplificada do seu significado, estigmatizando-a, apenas como um estudo que aponta formas e técnicas de ensinar, privilegiando somente, seu aspecto metodológico. A pedagogia realmente tem o papel de lidar com as questões metodológicas, processos educativos e maneiras de ensinar, mas não se resume somente a isso (LIBÂNEO, 1999, p.27). Ela é um campo de saberes sobre a problemática da educação, vista de forma global e dentro de uma perspectiva sócio histórica, e, ao mesmo tempo, uma ciência norteadora da prática educativa. De acordo com Libâneo (1999):

O pedagógico refere-se à finalidade da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos através dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. É devido a esse caráter sócio histórico que o pedagogo polonês Suchodolski considera a pedagogia uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa. (LIBÂNEO, 1999, p.22).

Nesse sentido, a pedagogia é o campo do saber que estuda o processo educativo sistematizado, remetendo-se à ação educativa, ao fazer educativo concreto e real que ocorre no meio social enquanto elemento básico constituinte da atividade humana. Toda atividade docente deve estar permeada pela pedagogia, por caracterizar-se como um trabalho intencional que exige um norte, uma direção, ou seja, necessita, de uma “pedagogização” (LIBÂNEO, 1999, p.27), já que se supõe uma direção pedagógica para transformar as bases da ciência em matéria de ensino. Pedagogizar, significa na visão de Libâneo (1999):

[...] submeter os conteúdos científicos a objetivos explícitos de cunho ético, filosófico, político, que darão uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho com a disciplina e as formas organizadas do ensino. Nesse sentido converter a ciência em matéria de ensino é colocar parâmetros pedagógicodidáticos na docência da disciplina, ou seja, juntar os elementos lógico-científicos da disciplina com os político-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e os propriamente didáticos. Isso quer dizer que para ensinar matemática não basta ser um bom especialista em matemática, é preciso que o professor agregue o pedagógico-didático. (LIBÂNEO, 1999, p.27).

Assim, ao assumir o papel de educador, o professor necessita não apenas do conhecimento específico de sua disciplina, mas também agregar conhecimentos pedagógico-didáticos em sua prática docente, organizando e proporcionando intencionalidade ao fazer educativo. É preciso “[...] converter a ciência em matéria de ensino” (LIBÂNEO, 1999, p.27). O conhecimento a respeito da pedagogia torna-se importante porque possibilita a realização de uma reflexão crítica acerca da cultura pedagógica. Assim, o professor terá subsídios para refletir sobre dificuldades encontradas em sua prática educativa e poderá encontrar, com base em princípios pedagógicos, maneiras de superá-las de forma transformadora.

O ensino superior no Brasil vem passando por um processo de evolução ao longo de sua trajetória decorrente das atuais demandas de mercado, condições econômicas e políticas. Morin (2000 *apud*, PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p.21), diz que “a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores que acaba por ter um efeito regenerador”. Isso significa que a universidade “gera saberes, ideias e valores que, posteriormente farão parte dessa mesma herança”, conforme Morin (2000 *apud* PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p.21). Diante do exposto, a universidade deve ser um espaço democrático e responsável com o desenvolvimento social, além do desenvolvimento integral daqueles inseridos em seus espaços.

Nesta perspectiva, cabe ao professor refletir diariamente acerca da relação teoria e prática, analisando-as com base nas teorias vigentes. A prática dessa reflexão possibilita a construção de novas teorias, e essa construção também é possível pelo significado que o educador emprega a seu fazer pedagógico, pelo seu modo de ser e viver seus valores, suas crenças, sua história de vida e seu sentimento em ser professor. É extremamente importante lembrar que os conhecimentos e saberes docentes contribuem significativamente para o sucesso desse processo de construção. O professor enquanto ser profissional da educação, consciente de seu papel cidadão, necessita aprender bem os saberes da sua prática docente de forma que possa tornar-se mais criativo, competitivo e proativo sempre. O docente universitário atua como mediador na formação de indivíduos éticos e competentes, proporcionando experiências de ensino que desafiem os alunos a construir tais competências.

No tocante aos saberes e prática docentes, Alarcão (1998) diz o seguinte:

[...] não é meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, a cada instante, situa-se sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em cada situação. Mas não se tenha uma ideia pragmático-funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem de ser um homem ou uma mulher de cultura, um ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade. (ALARCAO, 1998. p.104).

O educador deve construir uma prática docente capaz de promover espaços que possibilite o exercício de ações voltadas para a reflexão dos saberes, transformando-os, intencionalmente, em algo acessível e significativo para o educando. Nessa linha de raciocínio, o professor deve aprender a adaptar-se aos diversos contextos de atuação, porém, sem perder o foco na mediação do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo o seu papel na sociedade e, portanto, construindo sua identidade docente. É importante destacar que no que diz respeito aos saberes e práticas da docência no ensino superior a experiência privilegia a melhoria de práticas pedagógicas, pois é durante o convívio e integração com o discente que o professor desenvolve, avalia, reflete e melhora o seu trabalho.

Desse modo, o trabalho docente configura os saberes pedagógicos como possibilidades de contribuir com a prática em sala de aula. Sendo assim, o foco da educação volta-se para possibilidade de evidenciar postulados educacionais que ofereçam situações em que os saberes mobilizados nas relações entre professor e aluno possam se aproximar da realidade. Para reiterar essa afirmação, o Relatório Internacional da UNESCO para Educação do Século XXI, apresentado por Delors (1998), traz os quatro pilares para aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos. Que possui como princípio básico a visão integral da pessoa em todas as suas dimensões humanas.

876

O aprender a viver juntos implica a dimensão social, propondo o desenvolvimento contínuo da pessoa e da sociedade de modo harmonioso. “Enfim, é preciso educar para contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento contínuo, para o entendimento mútuo entre os povos, para uma renovação da democracia efetivamente vivida” (ZABALA, 2002, p.53).

O aprender a ser implica em processos que envolvam tolerância, compreensão e solidariedade, “valorizando o desenvolvimento da espiritualidade, no sentido de saber relacionar-se e viver para construir uma sociedade mais justa e igualitária dentro de uma abordagem holística ou sistêmica” (YUS *apud* ZABALA, 2002, p.22).

O aprender a fazer está voltado para o processo que leva à formação para a cidadania enfatizando o aspecto profissional. Pressupõe educar para o

trabalho de forma que o indivíduo possa perceber “a visão global da pessoa como ser crítico diante das desigualdades, comprometido com a transformação social e econômica, a serviço da sociedade e em função do desenvolvimento das pessoas e não do capital” (ZABALA, 2002, p.57).

O aprender a conhecer está ligado à superação de atitudes egoístas, de consumismo, de competitividade e de superficialidade. Implica “conhecer-se e compreender a si mesmo, aos demais, à sociedade e o mundo, capacitando o indivíduo para o exercício responsável e crítico da autonomia, cooperação, criatividade e liberdade” (ZABALA, 2002, p.54-55). Nesse sentido, é extremamente importante valorizar a educação com base nesses princípios, pois a sociedade contemporânea acredita que somente através da educação será possível construir uma vida de melhor qualidade. Assim sendo, cabe à universidade reafirmar e garantir o seu papel enquanto formadora de cidadãos para agir com responsabilidade social e intervir na sociedade com compromisso e ética.

877

## **DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

Os desafios da docência universitária apresentam-se tanto aos professores quanto as instituições de ensino, contudo, evidenciando diferentes dimensões. Uma delas destaca-se a necessidade de os docentes considerarem não apenas seus domínios específicos, mas, investirem numa dimensão pedagógica da docência. Essa dimensão pedagógica envolve ações e valores que se traduzem em sensibilidade diante do educando; valorização dos saberes advindo da experiência de vida; ênfase nas relações interpessoais, na aprendizagem compartilhada entre professores e alunos; integração entre teoria e prática; e ensinar a partir do respeito à aprendizagem do aluno. “Todos esses desafios são importantes, pois implicam na crença de desenvolvimento do aluno tanto pessoal como no profissional” (BOLZAN, 2004, p.76).

É importante levarmos em conta também a sensibilidade docente como condição necessária à formação do discente. Destarte, caberia aos órgãos administrativos das instituições superiores considerarem as necessidades e expectativas dos professores no que se refere a seu desenvolvimento

profissional. Por isso, vale entender e considerar as condições estruturais propícias ao exercício da docência e sua valorização através do estabelecimento de políticas de formação continuada durante a sua prática profissional.

A aprendizagem docente envolve interação com colegas, alunos, espaço acadêmico e a comunidade. Assim sendo, compreender esse processo em sua totalidade apresenta-se como mais um desafio a ser enfrentado pelos professores, uma vez que em sua maioria muitos não se dão conta de que sua formação profissional passa por esse processo. Aprender a ser professor ocorre nas relações com seus pares, nas mediações e nas interações decorrentes desse contexto. Portanto, a docência universitária resulta da articulação entre modos de ensinar e aprender, onde professores e alunos trocam as funções de ensinar e aprender continuamente. Nessa perspectiva, falar em aprendizagem compartilhada como elemento constituinte do processo de construção do professor universitário toma significado quando concebemos que docentes e discentes constroem, por meio de uma aprendizagem compartilhada, um conhecimento profissional. Contudo, para que se concretize efetivamente este ideal, é preciso que as universidades incentivem a criação de espaços, estratégias e dinâmicas formativas que tenham como um dos princípios fundamentais o ensino e a aprendizagem compartilhada.

878

Outro desafio importante é encontrar uma forma efetiva de aplicação da transposição didática à prática educativa dos professores. Isto é, um meio adequado e eficiente de transpor didaticamente o conhecimento científico para o campo acadêmico e deste para o profissional, quando o professor muitas vezes não conhece a área para qual pretensamente forma. O fato de os professores não levarem em consideração a especificidade própria da educação superior em relação à educação básica, e não compreenderem que tanto os aspectos epistemológicos quanto os aspectos metodológicos são qualitativamente diferentes nos dois níveis de ensino, também se configura como um desafio. A universidade tem sua própria maneira de compreender e manifestar o conhecimento em ação, por meio de um conjunto de procedimentos básicos identificados através de regras educacionais com funções tanto sociais quanto cognitivas. Tais regras formam um conjunto de convenções acadêmicas que normatizam o conhecimento científico durante a definição da rotina das aulas.

“Essas normas estão consubstanciadas nos planos políticos pedagógicos, nos currículos, nas relações interpessoais e perpassam o contexto das instituições em todos os seus níveis, compondo, assim, o processo de formação” (ISAIA; BOZAN, 2004, p.77).

O professor ao exercer a prática de educador precisa cultivar em si uma constante necessidade de autorreflexão, para que desse modo às atividades educativas possam ser executadas conscientemente, à medida que sejam pensadas e refletidas no por que, como e para quê delas. Refletir sobre sua própria atividade docente deve ser uma característica inerente ao professor e deve ser entendida como condição de formação e desenvolvimento profissional. O ato de refletir na prática e sobre ela conduz o professor novas formas de atuação docente, seja em termos individuais ou coletivos.

Trabalhar em equipe e de forma colaborativa também se apresenta como um desafio a ser enfrentado pelos professores e instituições de ensino superior que buscam viabilizar um processo formativo onde ambos estejam legitimamente envolvidos e engajados. A sociedade contemporânea exige uma orientação adequada para o mercado de trabalho e essa realidade precisa ser considerada e enfrentada. Isso nos leva a compreensão de que precisamos aliar os conhecimentos teóricos à sua aplicação no futuro mundo profissional do educando. Para que isso ocorra os espaços formativos das instituições superiores precisam estar voltados ao exercício da profissão, daí surge à necessidade de ultrapassarmos o conhecimento meramente acadêmico e avançarmos em direção à aquisição de capacidades e competências profissionais e éticas para o exercício profissional.

A valorização da dimensão profissional docente relativo aos direitos e deveres dos professores em seus locais de trabalho também nos é apresentado como um desafio a ser superado. Frente ao exposto, destacamos como relevantes às políticas e os critérios de seleção docente e de progressão utilizados no decorrer da carreira docente. Os critérios adotados envolvem certo nível de titulação e de produção científico-acadêmica, contudo, apenas esses aspectos não garantem a qualidade da *práxis* pedagógica. Não podemos nos esquecer de citar a dimensão, a qual envolve o comprometimento profissional

com os processos de formação dos professores, dos alunos e das instituições de ensino superior. Segundo Isaia (2001):

A implicação com a docência compreende um compromisso ético do professor, visto que ele se compromete com o cuidar gerativamente (desenvolver) de seus alunos, do grupo com o qual trabalha, da instituição a qual pertence e das produções acadêmicas e pedagógicas que elabora individualmente ou de forma coletiva. (ISAIA, 2001, p.79).

É tarefa primordial da prática docente, conduzir o processo de ensino e aprendizagem e as demais ações acadêmicas ligadas ao ato de educar, formar e produzir conhecimento. Levando em consideração o aspecto institucional, é função das instituições de ensino superior decidir acerca de suas prioridades. O ideal seria pautar as decisões com base na valorização do professor; na criação de espaços voltados ao compartilhamento de vivências pedagógicas, saberes e fazeres profissionais e científico-acadêmicos; na exploração adequada das políticas educativas; na utilização responsável dos recursos públicos; na abertura de acesso da comunidade com intuito de beneficiá-la em seus aspectos sociais, primando pelo compromisso com o grupo e pela solidariedade entre seus partícipes.

880

Sabemos que, além dos mencionados, ainda existem outros desafios que são vivenciados pelos professores e instituições onde atuam. Contudo, é preciso a compreensão de que a superação dos desafios só poderá ser encontrada em uma prática docente participativa entre todos os envolvidos. A formação dos professores e dos alunos não acontece do nada, mas das possibilidades interativas que surgem no ambiente de trabalho. Por isso, é extremamente importante que professores, técnicos administrativos e alunos sejam capazes de atuar em consonância com as novas exigências do atual contexto do mundo contemporâneo.

Frente ao exposto, podemos perceber que enfrentar os desafios da prática docente exige uma ação conjunta entre seus atores, alinhados com seus contextos institucionais e com o desenvolvimento de políticas públicas voltadas a educação superior, no intuito de fomentar o desenvolvimento das instituições e de todos os profissionais que atuam nessa esfera de ensino. A superação dos desafios à docência do ensino superior está ligada a uma série de questões que precisam ser discutidas pela comunidade acadêmica e investigada por

pesquisadores da área, para que se possa construir uma política educacional voltada ao desenvolvimento do profissional docente que atua no ensino superior.

Em suma, a ênfase está na necessidade de compreender que docentes e instituições precisam indiscutivelmente desenvolver um trabalho de forma articulada e cooperativa. Pois, ambos mantêm uma inter-relação ao longo de sua formação e a forma como vivenciam e percebem esse processo formativo determina o propósito pessoal, grupal ou institucional de mudança e aperfeiçoamento a caminho de um objetivo comum. Orientados por essa razão, professores e instituições precisam estar conscientes de suas responsabilidades formativas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das percepções elucidadas a respeito dos saberes e práticas da docência no ensino superior, verifica-se o quanto é importante, pertinente e relevante a contínua investigação sobre a pedagogia universitária, para desenvolver uma educação de qualidade. Por conseguinte, podemos perceber como o grande desafio da prática docente do educador universitário, o contínuo processo de construção de saberes e fazeres, ora fundamentada em certezas pertinentes a profissão, ora baseado em questionamentos e dúvidas de como melhor conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

881

Nessa perspectiva, conclui-se que os desafios enfrentados pela prática docente no ensino superior são diversos e necessita de respostas e indagações. Percebe-se que estamos inseridos num imenso campo de dúvidas e incertezas, além de uma elevada inconstância devido as constantes mudanças do saber em construção, saber este que necessita de uma formação pedagógica cada vez mais presente na ação docente e associada às habilidades didáticas do professor.

A prática docente universitária requer uma reflexão, pois está intimamente ligada a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, num ambiente que privilegia e salienta o ato de aprender, cabe aos seus atores consciência do que deve ser realizado e como deverá ser a condução do período de tempo destinado a construção dos saberes. É importante

compreender que tal processo requer uma sensibilidade do profissional docente, além de uma abertura para um ensino desafiador, contextual e crítico.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FORGRAD. Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo idéias**. 3.ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 163-164.
- ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional, In: MOROSINI, M. (Org.) **Professor do ensino superior. Identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2001.
- ISAIA, S.; BOLZAN, D. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**. Centro de Educação, UFSM, v.29, n.2, Santa Maria/RS, p.121-133, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p.19 – 43.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006.
- ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.
- ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário - seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.



**GT**  
**SEXUALIDADE E GÊNERO**

## **ENTRE LA ESPADA Y LA PARED: FORMACIÓN DE MASCULINIDADES, MORAL SEXUAL Y PROSTITUCIÓN DE HOMBRES EN COSTA RICA**

Luis Pablo Orozco<sup>1</sup>  
Fernando Seffner<sup>2</sup>

Sexualidad y Género

### **RESUMEN**

El proceso de pesquisa que produjo este artículo está basado en un estudio de la formación de masculinidades en el ámbito del trabajo sexual de hombres para otros hombres en Costa Rica. En ese sentido, nos inspiramos a partir de los aportes teóricos que provienen de diversas vertientes del posestructuralismo, además, de las teorías de género y la teoría queer sobre performatividad en la formación de discursos sobre identidades. En términos metodológicos, procuramos aproximarnos a los aportes del método etnográfico, operando con la observación participante, entrevistas, análisis de discurso con respecto a las palabras de los sujetos, entre otros. Cuando investigamos una cuestión que envuelve la formación de masculinidad y trabajo sexual, posiblemente, sea la metáfora de aquel que anda a través de territorios minados, atraviesa rutas de tensión, en donde circulan discursos de la cultura sexual hegemónica que es fundamentalmente heteronormativa y se basa en los valores del cristianismo católico y se cruzan con testimonios de luchas, solidaridades, violencia, decisiones y otras experiencias que se relacionan con las biografías de los muchachos que se prostituyen en el Parque Nacional de San José, Costa Rica.

**Palabras claves:** Género. Masculinidades. Prostitución. Moralidad. Discursos.

884

### **INTRODUCCIÓN: INGRESANDO A PARQUE NACIONAL DE COSTA RICA**

Nuestro ingreso a Costa Rica, pequeño país de Centroamérica es para ahondar en ese complejo proceso de producción de masculinidades que se suscita en sus mercados sexuales de la capital, específicamente en su Parque Nacional, punto de referencia en San José, capital del país. La noche capitalina inicia y hay jóvenes que salen de sus casas, se trata de Juan José, Félix, Jordi, Gustavo, Felipe, Enrique, Melvin y Roberto, quienes tal vez se despiden rápidamente de sus amigos de la universidad, otros le dan un beso de despedida

---

<sup>1</sup>Licenciado en Enseñanza de los Estudios Sociales, Universidad Nacional, Costa Rica y estudiante de la Maestría en Educación, Universidad Federal de Río Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. E-mail: pablohistoria1983@email.com

<sup>2</sup>Doctor en Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: fernandoseffner@gmail.com

a su esposa o a la novia antes de salir para dirigirse al Parque Nacional, sitio que rememora gestas heroicas en Costa Rica y está rodeado por instituciones políticas de relevancia nacional. A ese lugar que se ve oscuro, que poco a poco deja de ser transitado conforme avanza la noche, cada vez es más difícil ver gente permanecer en los alrededores del parque, son tan solo aquellos que rápidamente se movilizan deseando llegar a casa después de una larga jornada laboral, o simplemente son personas que camina con celeridad hacia otro punto de la capital, lo demás son sombras encarnadas al interior oscuro del parque y patrullas policiales que hacen recorridos de rutina. Mientras tanto la noche avanza y aparecen los hombres jóvenes, los colaboradores de nuestra pesquisa. También hablamos con Joaquín, ex trabajador del sexo y con Javier, cliente que frecuenta distintos parajes de los mercados sexuales de la ciudad.

## **PRODUCCIÓN DE MASCULINIDADES, PERFORMANCE DE GÉNERO Y DISCURSOS**

885

Más allá de establecer relaciones entre la producción de la noche josefina en el Parque Nacional y las masculinidades en este territorios, nos interesa entender el mercado sexual del Parque Nacional como un lugar de pedagogías de la sexualidad (LOURO, 2000) y de constitución de subjetividades masculinas mediante la tensión, en donde reconocemos que “la virilidad está construida socialmente y que cambia con el curso de la historia, no debe ser entendida como una pérdida, como algo que se les quita a los hombres.” (KIMMEL, 1994, p.50), por ende, reflexionar sobre agencia es mirar también masculinidades como un espacio en donde existe capacidad de actuar (KIMMEL, 1994). La capacidad de agencia humana (ORTNER, 2007) de operar sobre sí es una consideración que da pábulo a construir saberes y prácticas pedagógicas en relación entre el sujeto, su cuerpo y sus subjetividades, de ahí que afirmemos pedagogías de la sexualidad masculinas en la prostitución viril (PERLONGUER, 1993) como producto de agencia humana y de diálogo conflictivo con los saberes dominantes de la heteronormatividad, cuyo saber “define a los blancos, de clase media, adultos jóvenes heterosexuales, es el modelo que establece los

standards para otros hombres, en base a la cual se miden otros varones (...)" (KIMMEL, 1994, p.50).

Cuando Michael Kimmel habla de las masculinidades como posibilidad histórica (KIMMEL, 1994), allí estamos reconociendo el cambio como un factor que movilizan las formas de entender y de vivir las subjetividades masculinas. Estas formaciones de subjetividades masculinas están en disputas, son producto de relaciones de poder (CASTRO, 2005) y por ende, los trabajadores del sexo en el Parque Nacional encarnan estos procesos de disputa que se inscriben en sus propios cuerpos y no les permite responder con total fluidez lo que para ellos significa el concepto de masculinidad. En la visión de Juan José la definición de la masculinidad como concepto se torna algo complicado de desarrollar con amplitud, por ende, recurre a su experiencia y lo primero que hace es afirmar que es hombre, con un sentido performativo (BUTLER, 2006) y con ello produciendo toda una serie de consecuencias, como por ejemplo, una vida heterosexual fuera del Parque Nacional. Mientras conversamos con Juan José, él apunta que "Yo soy hombre, tengo novia, pero no quiero que para nada se entere de cosas"<sup>3</sup>, ahí se empieza a producir el duelo de espadas que coloca en tensión diversos campos de su vida cotidiana, hay performance (SCHECHNER, 2000) en conflicto que pueden producir modos de aprender la masculinidad que dependen del territorio de la sexualidad en que se produzcan. Para Jordi esta tensión y contrariedad se expresa hondamente en los rincones de su conciencia, él mismo apunta que

886

La prostitución sí afecta un poco mi concepto de masculinidad, sí es como difícil esa parte. Se le hace a uno como un pedo mental, porque al principio la moral de uno y todo eso complica. En algún momento he sentido culpa, sí claro. A eso me refiero exactamente, más que al principio, como le dije anteriormente, después yo creo que uno intenta reprimir esa parte<sup>4</sup>.

Estos sentimientos de contrariedad están presentes en la vida de muchos trabajadores del sexo, como si su masculinidad fuera colocada entre la espada y la pared, aunque también jóvenes como Gustavo, reconocen que en los procesos de creación de hábitos y performance del trabajo sexual, a veces las conductas se restauran y transforman, de manera que aquello desagradable

---

<sup>3</sup> Entrevista a Juan José, San José, febrero, 2015.

<sup>4</sup> Entrevista a Jordi, San José, febrero, 2015.

al inicio, se naturalice con el paso del tiempo e incluso en ocasiones comience a generar algún placer. Si bien no es el caso específico de su persona, Gustavo dice que “hay gente que llega aquí siendo hombre y le termina gustando, se acostumbran y les termina gustando.”<sup>5</sup> Al ingresar en un territorio como el Parque Nacional, jóvenes como Juan José reconoce con aspereza que besar y acariciar hombres ha sido parte de su trabajo sexual, cosa que incluso le resulta más complicado de referir que otros eventos como la masturbación del otro, el sexo oral o la penetración, por ende, observamos cómo el brindar gestos de cariño hacia otro hombre es algo que tensiona la masculinidad de este joven, claramente influenciada por la heteronormatividad (BRITZMAN, 1996), basada en “producir nociones normativas que posicionan la heterosexualidad como siendo la sexualidad estable y natural” (BRITZMAN, 1996, p.81).

Asimismo, si seguimos la lectura de Deborah Britzman (1996), podemos problematizar aquellos mitos que se tornaron fundamentos de una política de verdad (BUTLER, 2006) con relación a la heteronormatividad, por ejemplo, la creencia de la heterosexualidad como algo “normal” y “estable” y produciendo su exterior constitutivo; la homosexualidad. A la vez, también se cruzan fronteras simbólicas entre lo que se hace en público y lo que se hace en privado, pues según Britzman, “este mito afirma, al mismo tiempo, una noción dubitativa de privacidad: que aquello que la persona “hace” privadamente debe tener poca consecuencia pública” (BRITZMAN, 1996, p.80). Por otra parte, como bien apunta Joaquín, “los mercados sexuales masculinos son profundamente competitivos”<sup>6</sup> y desafían al joven como individuo en su integridad física, en su masculinidad y ponen a prueba su capacidad de agencia (ORTNER, 2007) cada noche, puesto que la competitividad, el comercio de drogas, los asaltos y otros está a la orden del día. Esa cultura de la competencia es también percibida como un factor movilizador de subjetividades masculinas por Javier, un cliente que conoce los entretejidos de los mercados sexuales josefinos:

887

---

<sup>5</sup> Entrevista a Gustavo, San José, febrero, 2015.

<sup>6</sup> Entrevista a Joaquín, San José, febrero, 2015.

Inclusive la violencia que hay entre estos mismos hombres que están distribuidos en el parque por una competencia, por dejarse una esquina, un pedazo de tierra que no es de ellos, ni de nadie, pero que están ahí por un asunto comercial, eso genera la lucha, la competencia. Entre ellos, los muchachos, hay disputas de masculinidad, entonces el asunto de la masculinidad no es una cuestión físico u hormonal en ese contexto, es una cuestión de competencia para ver quien puede agarrar más o menos clientela<sup>7</sup>.

A través de sus diversos circuitos de comercio sexual y otros, vemos a la noche josefina enseñando formas de masculinidad, que se encarnan en el cuerpo de los sujetos creando esquemas de acción (LAHIRE, 2002) frente a circunstancias de negociaciones de favores de sexuales, de posibles asaltos, de requisas policiales, de enfrentamientos con colegas de la actividad, de actuar ante algún cliente que pueda mostrarse violentos, entre otros casos, que pintan la posibilidad de un paisaje turbio de la noche josefina, que es producida cada noche a partir de la agencia (ORTNER, 2007) de los sujetos. En ese sentido, resulta muy difícil estudiar las masculinidades en mercados sexuales josefinos si perdemos de vista la formas por medio de las cuales en la ciudad operan formas de pedagogía de la violencia y que están conectadas con la sociedad costarricense en su conjunto, basada históricamente en fundamentos heteronormativos y machistas. La noche josefina crea un estilo de masculinidad que mezcla valores exacerbados de la sociedad de mercado con prácticas y discursos de heteronormatividad, en donde

888

Pero la perspectiva de masculinidad del San José nocturno es muy amplia, porque mucha gente que normalmente está sexualmente sesgada, de género, o más, aparece con mayor facilidad en el San José nocturno: la cuestión del comercio, de la competencia, de adquirir bienes o servicios también, por ejemplo, lo vemos no solo en el ámbito sexual, sino también en los casinos, en el ámbito étlico también, quien tome más es más hombre. Inclusive aquella persona que puede llegar a conocer más puteros o lugares de ese tipo, o inclusive conversar con gente, trabajadores, trabajadoras del sexo y que tenga una relación abierta con ellas y sea una persona que considere por eso más masculino, una persona que tenga más formación dentro de la vida esta, en la noche o sino en su vida cotidiana. Pero que además, exalta que eso es una competencia con otros clientes<sup>8</sup>.

En esa dirección apunta Javier su crítica hacia la ciudad y el tipo de masculinidades que produce, por medio de cual se enlazan las carreteras, los casinos, algunos bares, los prostíbulos y otros, que consiguen conectar el

---

<sup>7</sup> Entrevista a Javier, San José, marzo, 2015

<sup>8</sup> Entrevista a Javier, San José, marzo, 2015.

concepto de masculinidad con hábitos de competencia, de consumismo y de un imaginario de un hombre sexualmente exitosos en radios de experiencias, sobre todo heterosexuales. Empero, Javier también nos cuestiona el concepto de masculinidad que está presente en la fisonomía del Parque Nacional, que ensalza figuras heroicas, masculinas y triunfadoras de la guerra, mientras también está rodeado de instituciones políticas que históricamente han estado representadas por hombres en su mayoría, como la Asamblea Legislativa y el Tribunal Supremo de Elecciones:

Y el Parque Nacional, contextualmente, ahí hay una escultura que representa las libertades y toda esa cuestión contra la opresión, el Monumento Nacional, inclusive ahí está el plenario legislativo a la par, pero si lo vemos bien, llega a ser tan ridículo, tan risible todas esas formas culturales de decir lo nacional, que no representan en nada aquello que pretende representar, o sea esa cuestión masculina, de la fuerza, la gallardía, el valor, la fuerza, el luchar por el bien común, etc.

Mientras se hace apología de una masculinidad nacionalista basada en el heroísmo tras la guerra de 1856, paralelamente hoy en día, se reinventan saberes y prácticas de masculinidad a través de la prostitución viril que tensionan las normas más conservadoras sobre la virilidad. Estas prácticas de masculinidad violenta también han sido experimentadas en Félix, quien nos brinda lo que para él han significado ese tipo de vivencias:

Ser hombre, eso significa muchas cosas que son muy difíciles, es muy duro ser hombre en el mundo de hoy, porque hay personas que por el trabajo de nosotros nos pasan humillando, nos pasan ofendiendo, a veces han intentado asaltar y es demasiado duro. Por ser hombre no hay que pensar, soy macho y solo me defiende a puños, ahora hay que pensar en usar armas, cuchillos, de todo<sup>9</sup>.

De un modo complejo, a partir de una pedagogía de la violencia, los cuchillos, las armas, las drogas, el alcohol y la performance del cuerpo que resiste al insulto o se alista para la pelea se convierten en artefactos culturales (ZIEGLER, 2013) de las masculinidades, que se contraponen a la noción de un “universo femenino que reitera que la mujer debe ser delicada, frágil, e bella” (ZIEGLER, 2013, p.4). Félix y sus compañeros saben que las performance femeninas en sus prácticas como trabajadores sexuales no suelen cotizarse en estos mercados, en donde los clientes suelen pagar por virilidad

---

<sup>9</sup> Entrevista a Félix, San José, febrero, 2015.

(PERLONGUER, 1993; POCAHY, 2011), o sea, acciones que, según las reglas de la heteronormatividad, puedan considerarse femeninas son una desventaja competitiva para muchos de estos jóvenes o inclusive un factor que facilita recibir insultos, maltratos, incumplimiento en el pago u otras formas de violencia. Aún cuando se trate de mercados sexuales en donde hombres pagan, entre otras cosas, para tener sexo con otros hombres, y sean uno de los lugares preferidos para las clientelas gays en San José, estos espacios están regidos, basados y sus prácticas evaluadas por la cultura de la heteronormatividad. De modo similar Claudio Freitas Nunes (2012) analiza ese Castillo Sadiano, un centro de entretenimiento y de socialización importante dentro de la homocultura de Porto Alegre, que engloba paradojas en discursos que

contradictoriamente, tratándose de un espacio reconocidos en el panorama local como de sociabilidades homoeróticas, percibo cierto engendramiento en el sentido de destacarse justamente prácticas eróticas/sexuales que referencian a la norma heterosexual (FREITAS NUNES, 2012, p.55).

Cuando hablamos con Gustavo, sus impresiones sobre lo que para él significa la palabra hombre se tornan también difíciles de expresar, por cuanto él intenta crear una barrera entre a su idea de masculinidad y el comercio sexual en el parque: "(...)No sé cómo decirte lo que significa ser hombre. Para mi tiene que ver con ser masculino. Sobre este brete, yo digo que no es tanto para sentirse hombre, como la necesidad económica"<sup>10</sup>. El ser masculino para Gustavo reposa en la actitud de negar la relación entre ese concepto y el hecho de brindar servicios sexuales para otros hombres, de modo tal que existe también una tensión en ese acto de evadir y negar que su masculinidad guarde vínculo con las performance y las conductas restauradas (SCHECHNER, 2000) que lleva a cabo en los circuitos del Parque Nacional. Por medio del testimonio de Gustavo, la masculinidad se deja de lado cuando se ejerce la prostitución viril para otros hombres, en donde pareciera que lo masculino es eminentemente heterosexual desde la perspectiva del joven. Para Gustavo es fundamental en el modo cómo concibe la masculinidad, puesto que la reafirma cuando él se define

890

---

<sup>10</sup> Entrevista a Gustavo, San José, febrero, 2015.

como un trabajador, mientras que el término prostitución lo suele asociar más hacia el caso de las mujeres.

Por ello, muchos de estos trabajadores del sexo masculino procuran alejarse y diferenciarse al máximo de la noción y el imaginario de la prostituta. En ese afán por diferenciarse de la feminidad, Roberto señala que “¿Mae, ser hombre? Mae ser hombre es el que no se mete con otro hombre, el que se mete con otros hombres no es hombre. El hombre es solo el que se mete con mujeres”<sup>11</sup>, lo cual también ratifica esa clara relación entre masculinidad y heteronormatividad (BRITZMAN, 1996), en donde nuevamente también encontramos que el Parque, al igual que algunos otros lugares destinados a públicos y sectores de la homocultura son entendidos “en cuanto a lugares y procedimientos permeados por pedagogías y discursos que ratifican la heterosexualidad, en detrimento de otras posibilidades eróticas” (FREITAS NUNES, 2012, p.58). Para el caso de Melvin, el criterio para definir la masculinidad es exactamente el mismo:

¿Qué significa ser hombre? Esa es la palabra, qué complicado, bueno yo que soy casado para mi ser hombre es estar con mujeres, te digo yo soy padre de familia, me gustan las mujeres, me considero hombre. Aunque yo ande en esto, me acueste con maes de mi mismo sexo, yo me considero un hombre, porque además, yo no me dejo que me hagan cosas a mi, usted me entiende, yo hacer sí, pero no que me hagan<sup>12</sup>.

891

En el caso de Costa Rica, la palabra “playo” contiene la fuerza peyorativa como insulto de género (ALMEIDA MAZZARO, 2015) para definir al exterior constitutivo (SUAREZ, 2008) dentro de las reglas de la heteronormatividad, refiere al gay afeminado que es visto como el polo opuesto a la masculinidad viril. Para entender estas formas de masculinidad que atañen directamente el comercio sexual entre hombres, resulta clave la pregunta sobre quién es el penetrador y cuál es el valor material y simbólico del pene dentro de los mercados sexuales. El testimonio de Felipe es sumamente elocuente en el abordaje de estas interrogantes:

---

<sup>11</sup> Entrevista a Roberto, San José, marzo 2015.

<sup>12</sup> Entrevista a Melvin, San José, marzo 2015

Yo más que todo con los clientes que me salen es para hacer yo el papel de hombre, nada de playadas (gestos afeminados, asociados a la homosexualidad) ni eso, talvez a ellos les guste, pero uno hace lo que hace, pero todo tiene su precio también, uno tiene que darse a respetar, usted me entiende, talvez cosas así muy aplayadas a mi no me cuadran. Yo soy siempre el que la mete<sup>13</sup>.

Esta caracterización que nos ofrece Felipe, sumado a lo expuesto por Melvin, sobre su modo de entender la masculinidad nos traslada a las discusiones sobre binarismo de género (LOURO, 1995) que operan a través de la sociedad en sus conjuntos, produciendo dualismos entre hombre-mujer, heterosexual-homosexual-, activo-pasivo, entre otras, en donde “tales oposiciones binarias reposarían realmente de oposición e identidad” (LOURO, 1995, p.113). Para Joaquín problematizar estos discursos es algo claro en su forma de entender la masculinidad: “para mi salir del closet no es salir a ridiculizarse ni mostrar feminidad, no. Somos masculinos y femeninos, punto”<sup>14</sup>, cuestionando incluso también las performance de hiperfeminidad (BUTLER, 2006) que algunos integrantes de la comunidad LGTB desarrollan en festivales, discoteques o eventos. De ahí, la importante tarea de deconstruir y analizar en detalle estos discursos sobre los cuales se sostienen los saberes hegemónicos sobre la sexualidad que están presentes claramente en el mundo de la prostitución viril y que en el caso de Felipe y Melvin se refleja en una renuencia clara a que el cliente decida sobre su cuerpo, pretendiendo reducirlo a un plano pasivo; “por ejemplo, si me sale un cliente que me dice que él quiere hacerme cosas a mí, que a la persona le gusta ser creativo, entonces yo les digo que no, que no y que no”<sup>15</sup>. Con relación a este tipo de producción discursiva en los mercados sexuales, Henrique Nardi coloca cómo jóvenes trabajadores del sexo se entienden a sí mismos:

Los muchachos, por su parte, no tratan la cuestión de la misma forma. Para ellos, antes de una posición identitaria la prostitución envuelve prácticas sexuales (polarizadas en torno a las posiciones activo/pasivo) que no se relacionan directamente con la identidad sexual; cuando fueron cuestionados, la gran mayoría se presenta como activo antes de afirmar que son heterosexuales, hasta porque esa presentación incita el deseo erótico de los clientes. (...) El hecho de presentarse como activo remite a la afirmación “yo soy activo”, y por ende, “soy hombre”. (NARDI, 2010, p.227-228).

---

<sup>13</sup> Entrevista a Felipe, San José, febrero, 2015.

<sup>14</sup> Entrevista a Joaquín, San José, febrero, 2015

<sup>15</sup> Entrevista a Melvin, San José, marzo, 2015.

En esta performance de sujeto activo, existe también el placer creado en la noción de someter y apropiarse de la masculinidad del otro que es penetrado (NUNES SOUSA y RIOS, 2015), es decir, trata de “una relación de sobreposición de virilidades e destitución de las masculinidades en que la posición de penetrado fortalece a virilidad del penetrador” (NUNES SOUSA; RIOS, 2015, p.582). En el caso de nuestros colaboradores del Parque Nacional, ambos aspectos gozan de importancia en el proceso de concebir masculinidades, por cuanto se sintetizan en la performance de la penetración, que es casi un ritual de consagración de la masculinidad hegemónica y cuyo performance se traslada al escenario de la prostitución viril cuando un cliente paga para ser penetrado, es decir, invierte a partir de un deseo por la masculinidad del otro. De esta forma, el grosor y el tamaño de los penes son cada vez más cotizados dentro de los mercados sexuales de este tipo, pues “en el trabajo sexual masculino el pene entre más grande sea mejor, igual que el trans, el travesti, a ellos no los penetran, ellos son penetradores, el pene es el que vende”<sup>16</sup>, nos cuenta Joaquín.

Asimismo, algunos jóvenes, cuando no desean el cuerpo del otro, procuran también reactivar el deseo sexual y la excitación como formas de afirmar un concepto de masculinidad y se crea el placer “mirando películas eróticas o enfocando partes del cuerpo femeninas del otro (por ejemplo el trasera), de modo que mantenga la excitación (pene duro), es fundamental para el negocio” (NUNES SOUSA Y RÍOS, 2015, p.581). Este recurso de la imaginación ha sido útil para jóvenes como Juan José, Melvin, Jordi, Felipe, Gustavo y Roberto, quienes afirman no sentirse atraídos sexualmente por otros hombres. En el concepto de masculinidad que nos ofrecía Felipe, el pene está presente como materialidad, pero como también como símbolo, que adquiere valor a partir de la erección que para él y otros muchachos, alcanza su realce por medio de la penetración de la mujer. Esta valorización del pene también es analizada por Epiácio Nunes Souza y Luis Felipe Ríos, pues “Mucho ya se habló sobre los penes de los hombres como “dote” a ser intercambiado en las transacciones sexuales”. (NUNES SOUSA y RIOS, 2015, p.580). Además, de invertir y procurar esfuerzos en función del pene, estas masculinidades ahora se preocupan, como apuntan Nunes Sousa y Ríos, en otros atractivos eróticos

893

---

<sup>16</sup> Entrevista a Joaquín, San José, febrero, 2015

(NUNES SOUSA; RÍOS, 2015, p.581) como el trasero, las nalgas y la indumentaria, por lo cual hay toda una estética del trabajador sexual y su masculinidad, pues como nos cuenta Joaquín, el cuerpo es trabajado, no basta con limitarse sólo a tener un pene grande sino también aparece un entramado que emerge como saberes complementarios sobre la belleza masculina:

Todos ellos tienen que vender imagen, por lo tanto sí gastan mucho, hay una inversión fuerte en el cuerpo. El trabajador comercial del sexo dime a qué se avoca, se avoca por tenis, pantalón, camisetas, todo para poder mantener una imagen, prácticamente se convierte en “metro sexual” y el pene entre más grande sea mejor<sup>17</sup>.

En la visión de otros trabajadores del sexo como Jordi, ya no es la penetración el centro de la definición de su masculinidad, ni tampoco, está en función de reprimir emotividades como el llanto, sino que está asociada al trabajo, al esfuerzo y a la responsabilidad de sustentar a su familia; “para mi ser hombre es poder sustentarse y sustentar a una familia”<sup>18</sup>. Esto se manifiesta en concordancia con el imaginario de masculinidad de padre proveedor (INFANTE, 2004), lo cual está presente en las historias de Jordi que corresponde a aquellos para quienes la vida en el trabajo sexual “es muy difícil, porque algunos de los hombres masculinos que están en el parque son casados, tienen hijos también, tienen que pagar donde vivir”<sup>19</sup>, según nos señala Joaquín que vivió varios años dentro del mundo del trabajo sexual, reconociendo los límites que este posee “y hay otra cuestión, que es la competencia, entre mejor ande vestido y más se cuide así va a ser la captación de clientes”<sup>20</sup>. Eso también es un factor a considerar en la producción de las masculinidades, la competencia y la promoción comercial de una masculinidad que sea atractiva en el ámbito de los deseos de clientes.

894

Sin embargo y sin olvidar el entorno competitivo que lo rodea, la mirada de Jordi no se reduce solamente a tener un trabajo como señal de masculinidad, sino que esto está basado en una serie de discursos del amor que él dirige hacia su hija, su pareja y sus familiares, por lo cual también esas expresiones de masculinidad asociadas al trabajo también están asociadas biografías e historias

---

<sup>17</sup> Entrevista a Joaquín, San José, febrero, 2015.

<sup>18</sup> Entrevista a Jordi, San José, febrero, 2015.

<sup>19</sup> Entrevista a Joaquín, San José, febrero, 2015.

<sup>20</sup> Entrevista a Joaquín, San José, febrero, 2015

de vida, en donde el amor ocupa un espacio neurálgico en la vida de estos hombres, que como Jordi incluso habían reconocido la posibilidad de enamorarse en el terreno de los mercados sexuales. Asimismo, otros jóvenes trabajadores del sexo, como Enrique se aproximan a nuevas masculinidades, problematizando inclusive los binarismos de género, en donde para él sus conceptos sobre los hombres no pasan por el hecho de llevar a cabo prácticas heterosexuales u homosexuales, sino que está relacionado con el reconocimiento del otro, inclusive colocando la actitud de respeto y tolerancia como señales de formas contrahegemónicas de concebir la masculinidad, que para Enrique está en clara relación con la posibilidad de convivir:

para mi corta edad lo que significa ser hombre no se define en si usted es homosexual o no, en si usted se prostituye o no, el ser hombre es el hombre que respeta a otros hombres independientemente de lo que sea, que tiene eso que se ve hoy día, o sea, esa caballerosidad, ese respeto, eso que si usted anda en la calle, sea como sea, no se van y lo tratan a usted como lo peor, o sea, uno también es un ser humano, merece humanidad y esta es la única forma de sobrevivir, sino estuviera bajo un puente quien sabe cómo. Y un hombre es una forma de respetar, de tener esa educación, esa tolerancia tal vez<sup>21</sup>

895

A partir de los conceptos de Enrique, nos resulta viable afirmar que las masculinidades no son esencias, ni apuestas fijas de antemano por la naturaleza, así como tampoco los discursos hegemónicos son verdades irrefutables, asépticas e inmunes al paso del tiempo. La misma heteronormatividad es situada, histórica y experimentados cambios que refuerzan desigualdades, pero a la vez abren nuevos frentes de resistencia, en donde incluso conviven contradicciones, como el propio Roberto que asocia directamente masculinidad con vida heterosexual, quien se cuestiona también sobre porqué excluir prácticas homosexual, que él mismo desarrolla en el ejercicio de su actividad. Tal vez, ni Enrique ni Roberto han tenido nunca la posibilidad de dialogar con Michael Kimmel, pero muy probablemente coincidirían en cuanto a que

---

<sup>21</sup>Entrevista a Enrique, San José, marzo, 2015.

Nuestras conductas no son simplemente sólo naturaleza humana, porque los niños serán siempre niños. A partir de los elementos que existen a nuestro alrededor en nuestra cultura –personas, ideas, objetos- creamos activamente nuestros mundos, nuestras identidades. Los hombres pueden cambiar, tanto individual como colectivamente. (KIMMEL, 1994, p.50).

En resumen, los muchachos que han participado en este proceso, en su mayoría se inscriben en aquella representación de cacheros (SCHIFFTER, 1999), hombres jóvenes que a pesar de tener relaciones sexuales con otros hombres, su proceso de subjetivación (ORTEGA, 1999) está marcado por discursos de la heterosexualidad e identificados con los activos “representan exclusivamente roles masculinos en la relaciones sexuales; pueden ser considerados, en su totalidad, subjetiva y externamente, como ‘masculinos’ (PERLONGHER, 1993, p.48). En algunos jóvenes, como Jordi y Juan José, las tensiones y las contrariedades en su subjetividad son particularmente más visibles, mientras otros como Enrique y Felix se movilizan en circuitos flexibles de homosexualidad, en donde no tienen mayores problemas para asumir roles activos o pasivos, cercanos al concepto de “boyflex” (NUNES SOUSA; RÍOS, 2015), mientras tanto Felipe, Gustavo, Jordi, Melvin, Juan José y Roberto afirman su rol exclusivo de penetradores, como “boy activos” (NUNES SOUSA; RÍOS, 2015).

Por su parte, muchos de los clientes de la prostitución masculina suelen corresponder a quienes Nestor Perlongher (1993) señalaba, basado en Barbosa da Silva, como “aquéllos que sólo desempeñan papeles femeninos durante el acto sexual, pero que en otras situaciones de la vida exteriorizan el mayor número posible de actitudes tenidas por ‘masculinas’.” (PERLONGHER, 1993, p.48), son algunos de estos clientes los que después de ser penetrados por los trabajadores del sexo, en arrebatos de contrariedad, e incluso a veces ira, se muestran renuentes a pagar lo que pide el joven o los expulsan del carro de forma abrupta, pretendiendo ofenderlos al decirles “playos”. Nadie pensaría que son clientes de prostitución viril, pues durante la mayor parte del tiempo llevan a cabo un conjunto de performance de masculinidades muy afines a las reglas heteronormativas: son hombres casados, padres de familia, algunos profesionales exitosos, tienen dinero y esto los empodera frente a los jóvenes (NARDI 2010) que los penetran, revelando así su lado no masculino tradicional.

Para Javier tampoco es usual hablar de sus encuentros sexuales con personas involucradas en el trabajo sexual, aunque a lo largo de diversos recorridos por San José, a los cuales nos acompañó, él nos confesó que a diferencia de muchos clientes de la prostitución viril, no le agrada ser penetrado, por consiguiente, cuando está con trabajadores que no se dejan penetrar su disfrute pasa por otras instancias que prescinden de la penetración, o incluso están relacionadas con gestos de cariños, confianzas, espacios que le sirven para desahogarse y “ver en qué se puede ayudar a la persona”<sup>22</sup>. No obstante, Javier es consciente de aquellos discursos de la masculinidad hegemónica que censuran las prácticas y los gestos de cariño entre hombres, aún cuando no conlleven necesariamente a relaciones sexuales, pues en su proceso de aprendizaje de los mercados sexuales se formó a sabiendas de que “el tema de la prostitución masculina es complejo porque nos enseñaron que quienes se prostituyen son las mujeres”<sup>23</sup>. La noche josefina le enseñó entonces a Javier las posibilidades de ver las masculinidades más allá de las reglas heteronormativas, colocándolo incluso en el lugar de cuestionar y poner en jaque a esa sociedad que le había enseñado que “usted para llegar a ser un hombre, un macho, un hombre grande, tenía que involucrarse sexualmente con una mujer”<sup>24</sup>. La experiencia de Javier se trazó en su cuerpo y en los cuerpos de aquellos que ha conocido, permitiéndole mirar con criticidad las masculinidades hegemónicas que desprecian aquellas subjetividades que subvierten la norma.

897

## CONCLUSIONES

En términos generales, la experiencia dialógica con los trabajadores sexuales del parque nos muestra modos de subjetivación semejantes a los descritos por Jacobo Schiffter (1999) en “La Casa de Lila”, que explican cómo “En la cultura sexual de este burdel, la práctica homosexual no atenta contra la heterosexualidad de los jóvenes” (SCHIFFTER, 1999, p.32). Sin embargo, no es un proceso libre de tensiones y contradicciones, pues a lo largo de este recorrido, también destacamos que los sujetos no solamente aprenden a afirmar la norma

---

<sup>22</sup> Entrevista a Javier, San José, marzo, 2015.

<sup>23</sup> Entrevista a Javier, San José, marzo, 2015

<sup>24</sup>Entrevista a Javier, San José, marzo, 2015

heteronormativa a través del comercio sexual, también construyen procesos de subjetivación contrahegemónicos, en donde se torna posible el enamoramiento entre hombres, pagar solo para recibir cariño y escuchar palabras de apoyo, se crean contradicciones y produce subjetividades masculinas en permanente disputa. Y la sociedad se debate en los cuerpos de Enrique, Melvin, Roberto, Juan José, Félix, Gustavo, Jordi y Felipe. Finalmente, a pesar de las dificultades que los jóvenes tuvieron al inicio para hablar sobre masculinidades, estas viven intensamente en las narraciones que cada uno de ellos produjo sobre cómo han aprendido a sobrevivir en San José, a resistir o incluso también transformar parcialmente los entornos de violencia que rodean los mercados sexuales relacionados con las calles, de forma, que si bien competir es la constante, tampoco exime la posibilidad de la solidaridad, de forjar amistades, de conocer al otro, que también a lo mejor y resiste ante una sociedad que expresa su política de la verdad (BUTLER, 2006) a través de diversos procesos de subjetivación que crean desigualdades, producen asociaciones directas entre masculinidad, violencia y éxito material, cuyos terrenos pedagógicos ultrapasan la noche josefina y la conecta con la sociedad costarricense en su conjunto.

898

## REFERENCIAS

- ALMEIDA MAZZARO, Daniel. O poder da palavra e o insulto de gênero. EID&A - **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 8, jun.2015, p. 80-97,. (on line) Disponible en: <[http://www.uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista8/eid&a\\_n8\\_05\\_daniel.pdf](http://www.uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista8/eid&a_n8_05_daniel.pdf)>. Acceso el: 18 nov. 2015.
- BRITZMAN, Débora. O que é essa coisa chamada amor-identidade homossexual, educação e currículo. In **Educação e Realidade**. v.21, n.1, jan./jun., 1996, p. 71-96.
- BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2006.
- CASTRO, Edgardo. **El vocabulário de Michel Foucault**. Un recorrido alfabético por los temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Universidad de Quilmes, 2005.
- FREITAS NUNES, Claudio. **Trazendo a noite para o dia**: apontamentos sobre erotismo, strip tease masculino, pedagogias de gênero e sexualidade. 2012, Porto Alegre. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- INFANTE, Domingo. Masculino-signo e o masculino-significante. Em ALVES, Lucia e Valeria Machado. In: **A diferença sexual, Revista da associação psicoanalítica de porto alegre**, Año XI, n.27, sep./2004.
- KIMMEL, Michael. Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. In: VALDES, Teresa y OLAVARRIA, Jose (edc.). **Masculinidad/es: poder y crisis**, Cap. 3, ISIS-FLACSO: Ed. de las Mujeres n.24, p.49-62 (on line) Disponible en: <<http://hombressinviolencia.org/docs/HOMOFOBIA.pdf>>. Acceso el: 12 nov. 2015.
- LAHIRE, Bernard. **O Homem Plural**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LOURO, Guacira. História e Educação: construção e desconstrução. In **Revista Educação e Realidade**. v.20, n.2, jul./dez. Porto Alegre, Brasil: UFRGS, 1995, p. 101-132

\_\_\_\_\_(Org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

NARDI, Henrique. Sexo e poder nas tramas pós (?) identitárias. Reflexões sobre a prostituição masculina. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; CABRAL, Lílíana (Orgs.) **Para além da identidade. Fluxos, movimentos e trânsitos**, Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 215-235.

NUNES SOUSA, Eitácio; RÍOS, Felipe. Apontamentos para uma política do cu entre trabalhadores sexuais. **Psicologia e Sociedade**, v.27, n.3, 2015, p.579-586. (on line) Disponível en: <<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3902>>. Acesso el: 16 nov. 2015.

ORTEGA, Francisco. Autoconstituição do sujeito (cap 3)/ O si mesmo e os outros (cap 7)/ Ética e política da amizade (cap.9). In: **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

ORTNER, Sherry. Poder e Projetos: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, Miriam Pillar, ECKERT, Cornelia; FRY, Peter (Orgs.). **Conferências e Diálogos: saberes e práticas antropológicas**. Blumenau, Nova Letra, 2007, p. 45-80. (on line) Disponível en: <<http://www.abant.org.br/conteudo/livros/ConferenciaseDialogos.pdf>>. Acesso el: 01 dic. 2015.

PERLONGHER, Néstor. **La prostitución masculina**. Buenos Aires: Ediciones de la Urraca, 1993.

POCAHY, Fernando. **Entre vapores e dublagens: Dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento**. 2011, Porto Alegre. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SCHECHNER, Richard. ¿Que son los Estudios de Performance y por qué hay que conocerlos? In: SCHECHNER, Richard. **Performance: teoría & practicas interculturales**. Buenos Aires: Libro de Rojas, 2000. p.11-20.

SCHIFFTER, Jacobo. **La casa de lila** Prostitución masculina en América Latina. Nueva York: The Haworth Hispanic and Latino Press, 1999.

SUAREZ, Laura. Identidad, diferencia y ciudadanía. Una aproximación desde Chantal Mouffe. En Revista de Filosofía, **BAJO PALABRA** n.3, 2008, p.137-146. (on line) Disponível en: <[file:///C:/Users/Luis%20Pablo/Downloads/Dialnet-IdentidadDiferenciaYCiudadania-2931508%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Luis%20Pablo/Downloads/Dialnet-IdentidadDiferenciaYCiudadania-2931508%20(2).pdf)>. Acesso el: 18 nov. 2015.

ZIEGLER, Michael. Corpos generificados: Os artefatos culturais e os discursos produzidos sobre gênero. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10**, Florianópolis, 2013, p.1-10 (on line). Disponível en: <<http://www.es.fazendogenero.ufsc.br/10//?lang=es>>. Acesso el: 30 nov. 2015

## REPRESENTAÇÃO DO GÊNERO NO LÉXICO QUANTO ÀS PROFISSÕES

Giselly Oliveira de Andrade<sup>1</sup>  
Gislene Lima Carvalho<sup>2</sup>

Sexualidade e Gênero

### RESUMO

É sabido que, em nossa sociedade, a diferença entre os gêneros persiste e ainda é relevante mesmo com todos os avanços que tenhamos passado, sendo facilmente observada e reforçada em vários espaços sociais, como: na escola, na igreja, no lar, no ambiente de trabalho etc. Levando-se em consideração a este último aspecto, verifica-se que, apesar de todos os últimos feitos conquistados pelas mulheres, elas continuam auferindo salários bem menores do que os homens mesmo exercendo cargos semelhantes e tendo as mesmas atribuições. Esta distinção acaba se refletindo em muitas outras áreas, tais como: na música, nas novelas, nas propagandas, na literatura e, curiosamente, nos dicionários. E foi com base nestes que, no presente trabalho, buscou-se averiguar e analisar como o gênero pertinente às profissões está representado. Para isso, foram listadas algumas palavras referentes às profissões retiradas de três dicionários (Silveira Bueno, Aurélio e Sérgio Ximenes), compará-las e analisá-las no tratamento relativo ao gênero de quem as exerce. Tomamos como base a noção de discurso proposta por Maingueneau (2015) e, na área da lexicografia, Forgas Berdet (1999) e Pontes e Santos (2014). Ao transpor esta discussão para o léxico, percebeu-se que a presença do discurso masculino nele encontrado é muito mais marcante do que aquele existente no nosso meio social, pois foi observada, não só nas áreas profissionais tipicamente taxadas como pertencentes ao universo masculino, mas também naquelas tidas socialmente como femininas, bem como nas especificadas como comum de dois gêneros no contexto dicionarístico, uma preponderância do gênero masculino.

**Palavras-chave:** Gênero. Profissão. Léxico.

900

### INTRODUÇÃO

A diferença de gênero continua presente de forma latente em vários contextos sociais, sendo possível conferi-la na educação auferida às crianças nas escolas e nos lares, no tratamento dado aos homens e às mulheres nas igrejas e no mercado de trabalho, na classificação de temáticas atribuídas aos respectivos gêneros nos meios de comunicação, isto para citar alguns dos vários exemplos.

<sup>1</sup>Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-CE. E-mail: oliveira.giselly@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-CE. E-mail: giscarvalho20@gmail.com.

É bem verdade que as mulheres passaram a estudar mais e a conquistar cada vez mais o seu espaço, porém, a maioria delas possui formação em áreas pouco remuneradas, fato este que nos remete a um tempo em que eram relegados às mulheres, no início do seu ingresso no mercado de trabalho, serviços rejeitados pelos homens ou que guardassem estreita relação com suas atribuições na vida privada.

Mesmo em meio às várias lutas e conquistas pelos direitos das mulheres, essa distinção entre os gêneros ainda se apresenta de forma bastante significativa. Transpor esta temática para o âmbito do léxico foi o que motivou esta pesquisa a averiguar e a analisar a representação dos gêneros no que tange às profissões no discurso presente nos dicionários.

Desse modo, para atingir o objetivo proposto, organizou-se o artigo em questão da seguinte forma: primeiramente, será feita uma abordagem do panorama geral sobre o atual mercado de trabalho, destacando a diferença entre os gêneros e o modo como se deu o processo de inserção no mercado de trabalho e a construção da imagem feminina; posteriormente, será elencada uma lista de palavras relacionadas ao objeto de estudo para, logo a seguir, apresentar os resultados e a análise dos dados coletados; tudo isso com o auxílio do recurso bibliográfico.

901

## **DESIGUALDADE ENTRE OS GÊNEROS FEMININO E MASCULINO NOS CONTEXTOS SOCIAL E LEXICAL**

A vida moderna nos possibilitou avanços tecnológicos incríveis. Desde um simples clique, é possível estar conectado com muitas pessoas de várias partes do mundo; adquirir e pagar por produtos e serviços pela Internet ou pelo celular; fazer transações bancárias, bem como participar de uma videoconferência, receber resultados de exames em clínicas médicas especializadas e desempenhar funções em ambientes de trabalho adaptados às novas exigências do mercado mundial.

Apesar de vivermos em uma era tecnológica, é bem verdade que precisamos avançar em muitos outros aspectos, pois, mesmo com todas as melhorias significativas ocorridas e uma maior participação e contribuição das

mulheres no mercado de trabalho, ainda estamos longe de atingir a igualdade entre elas e os homens no que se refere, por exemplo, ao rendimento salarial: as mulheres continuam ganhando bem menos que os homens mesmo ocupando cargos semelhantes e tendo idênticas atribuições e responsabilidades.

Uma comunicação social do IBGE (2014b), de 17 de dezembro, apontou que esta relação de desigualdade de rendimentos entre homens e mulheres é maior nos trabalhos informais, percebendo elas 65% do rendimento médio deles em 2013, do que nos trabalhos formais, em que essa relação é de 75%, como também aumenta à medida que avança a escolaridade: "Entre aqueles com até quatro anos de estudo, o rendimento-hora das mulheres equivalia a 81% do dos homens com a mesma escolaridade. Com 12 anos ou mais de estudo, essa relação era 66%" (IBGE, 2014b).

Ainda segundo essa comunicação (IBGE, 2014b), a desigualdade de gênero diminuiu, porém, continua sendo relevante no mercado de trabalho, principalmente, quando a jornada de trabalho é conjugada aos afazeres domésticos, afirmando que "a jornada feminina semanal é de 56,4 horas, superior em quase 5 horas à masculina".

902

Outro dado interessante, de uma outra comunicação social do mesmo ano, porém, feita no dia 31 de outubro, é que as "mulheres possuem formação em áreas que apresentam menores rendimentos" (IBGE, 2014a). E, continua: "Elas estudam mais, mas possuem formação em áreas que auferem menores rendimentos; estão mais presentes no mercado de trabalho, mas continuam ganhando menos..." (IBGE, 2014a); resquícios de um tempo em que apenas era permitido às mulheres, no começo de sua inserção no mercado de trabalho, serviços rejeitados pelos homens por estarem relacionados aos atributos tidos, socialmente, como femininos (cuidado, delicadeza, docilidade e paciência), bem como por serem considerados extensíveis aos seus deveres no lar.

Na verdade, as mulheres sempre trabalharam, porém, suas atividades restritas, em princípio, ao lar, não eram valorizadas e muito menos remuneradas por não requererem conhecimento especializado.

À época da Revolução Industrial, com a migração de muitas famílias para os grandes centros, foi admitida a mão-de-obra

feminina oriunda das camadas mais pobres para ajudar no sustento da casa. Apesar dos baixos salários que auferiam, estes constituíam uma renda complementar necessária à subsistência de sua família. Já as mulheres da burguesia eram proibidas de trabalhar, pois o fato de ganhar dinheiro tanto as deixava menos femininas quanto significava pobreza familiar e fracasso do marido.

Um dos fatores que contribuiu para dificultar o ingresso das mulheres no mercado foi o modo como foi construída a sua imagem. O ser feminino é pensado com base na existência masculina enquanto o ser masculino é dotado de existência própria. Em outras palavras, a imagem da mulher é delineada em contraposição a idéia de espírito, ciência, cultura, razão, força, virilidade e energia atribuída à imagem masculina. Acreditava-se que, por ser governada por suas emoções, a mulher precisava ser dominada, subjugada, e a maneira encontrada para domesticá-la foi atribuir-lhe o papel da maternidade.

Pode ser que isto explique o maior número de mulheres, ainda hoje, em atividades tidas como inerentes à natureza feminina (área da Educação: Pedagogia; área de Humanas: Psicologia; área da Saúde: Enfermagem), atividades estas que, em sua grande maioria, são pouco prestigiadas e mal remuneradas, do que naquelas taxadas como pertencentes ao universo masculino (área de Exatas: Engenharia, Ciências Contábeis e Economia; área das Ciências Jurídicas: Direito).

Analisando atentamente, observamos que, geralmente, essas escolhas profissionais, veiculadas em nosso meio como naturais, têm como pano de fundo a questão dos estereótipos sexuais socialmente construídos e reforçados no ambiente escolar, nos canais de comunicação, nas indústrias de brinquedos, citando apenas alguns dentre muitos outros contextos sociais existentes.

Muitas destas ideias sobre gêneros, erroneamente pré-concebidas e propagadas, são facilmente observadas em múltiplos outros universos de nossa vida, tais como: na música, na poesia, no ensaio fotográfico, nas novelas, nos filmes, nas revistas, na literatura e, porque não dizer, no nosso léxico. E foi tomando como parâmetro este último que se analisou, no discurso dicionarístico, as diferenças de gêneros presentes nas definições de alguns verbetes ligados às profissões. Sendo assim, vejamos:

### 1) artista

**Sérgio Ximenes:** *s2g.* **1.** Quem pratica uma arte. **2.** Quem revela sentimento artístico. **3.** Profissional das belas-artes. **4.** Ator. **5.** Artesão, artífice. **6.** Pessoa muito jeitosa ou talentosa. **7.** Arteiro, manhoso.

**Silveira Bueno:** [do lat. med. *artista*, de *ars*, *artis* 'arte' + *ista*] *s.2g.* mestre em artes: literato, esteta, criador de formas estéticas, seja lá a arte que for.

**Aurélio:** [*Arte.*] *s2g.* **1.** Quem se dedica à arte, esp. às belas-artes. **2.** Quem revela sentimento artístico. **3.** Ator (2). **4.** Artífice engenhoso; artesão.

### 2) assistente social

Há, nos três dicionários, o verbete assistente, porém apenas no dicionário Aurélio há menção a assistente social. O termo aparece ao final do verbete, local destinado às locuções, conforme mostramos a seguir:

**Sérgio Ximenes:** **as.sis.ten.te** *adj.* E (*s2g.*) **1.** Que(m) assiste ou dá assistência. **2.** Que(m) presencia ato, cerimônia, espetáculo, etc. **3.** Adjunto ou auxiliar (de professor, médico, etc.).

**Silveira Bueno:****as.sis.ten.te** [de *assistir*, lat. *assistantem*] *adj.2g.* que presta auxílio ou serviços a alguém.

**Aurélio:****as.sis.ten.te** [Lat. *adsistente.*] *adj2g.* **1.** Que assiste ou dá assistência. \* *s2g.* **2.** Pessoa presente a um ato, cerimônia, etc. **3.** Adjunto ou auxiliar de professor, médico, etc. \* **Assistente social.** Aquele que é formado em Serviço Social.

### 3) cineasta

**Sérgio Ximenes:** *s2g.* Diretor de cinema; realizador de filmes; cinegrafista.

**Silveira Bueno:** [do gr. *kinema* + *-asta*] s.2g. pessoa que dirige os filmes de cinema.

**Aurélio:** [Fr. *cinéaste*.] s2g. Quem exerce atividade relacionada com o cinema (1).

#### 4) economista

**Sérgio Ximenes:** s2g. 1. Bacharel em ciências econômicas. 2. Especialista em economia (2).

**Silveira Bueno:** [de *economia* + *-ista*] s.2g. pessoa que entende de economia, sobretudo, das administrações públicas, do estado.

**Aurélio:** [*Economia*.] s2g. 1. Especialista em questões econômicas. 2. Bacharel em ciências econômicas.

#### 5) enfermeiro

905

Dentre os dicionários analisados, apenas em Silveira Bueno não foi encontrado o verbete acima, porém a palavra pode ser encontrada dentro do verbete enfermagem como se pode verificar abaixo:

**Sérgio Ximenes:** *sm*. 1. Quem cuida de enfermos. 2. Profissional formado em enfermagem.

**Silveira Bueno:** **en.fer.ma.gem** [de *enfermo* + *-agem*] *s.f*. 1 ato de cuidar de enfermos 2 profissão de enfermeiro.

**Aurélio:** [*Enfermo*.] *sm*. 1. Indivíduo diplomado em enfermagem, ou que a exerce. 2. O que cuida de enfermos.

#### 6) engenheiro

**Sérgio Ximenes:** *sm*. Profissional formado em engenharia.

**Silveira Bueno:** /ê/ [do lat *ingeniarius*] *s.m*. 1 diplomado em engenharia 2 construtor.

**Aurélio:** [*Engenho.*] *sm.* O diplomado em engenharia e/ou profissional dessa arte.

### 7) escritor

**Sérgio Ximenes:** *sm.* Autor de obras literárias ou científicas.

**Silveira Bueno:** /ô/ [do lat. *scriptorem*] *s.m.* autor de obra literária.

**Aurélio:** (ô) [Lat. *scriptore.*] *sm.* Autor de obras literárias e/ou científicas.

### 8) fotógrafo

O único dicionário que não apresentou o verbete em destaque foi o Sérgio Ximenes, mas a palavra pode ser encontrada dentro do verbete fotografia. É o que se pode observar a seguir:

**Sérgio Ximenes: fo.to.gra.fi.a** *sf.* **1** Processo de fixação, em chapa sensível à luz, da imagem de objetos. **2** A imagem assim obtida; foto, retrato. -> **fo.to.grá.fi.co** *adj.*; **fo.tó.gra.fo** *sm.*

906

**Silveira Bueno:** *s.m.* pessoa que faz fotografias; retratista.

**Aurélio:** [*Fot(o)- + -grafo.*] *sm.* Aquele que tira fotografias, profissionalmente ou não.

### 9) juiz

**Sérgio Ximenes:** *sm.* **1.** Quem julga ou tem poder de julgar. **2.** Magistrado encarregado de julgar de acordo com a lei e de dar sentenças. **3.** Membro de um júri. **4.** Árbitro (de competição esportiva). [Pl.: *juízes*. Fem.: *juíza*].

**Silveira Bueno:** [do lat. *judicem*] *s.m.* **1** JUR magistrado encarregado de dar sentenças, de julgar de acordo com a lei e com a justiça **2** ESPORT árbitro, julgador

**ju.í.za** *s.f.* JUR magistrada, mulher que exerce as funções de juiz.

**Aurélio:** (u- íz) [Lat. vulg. \**judice* (com *i* longo).] *sm.* **1.** Aquele que tem o poder de julgar. **2.** Aquele que julga. **3.** Membro de um júri. **4.** Membro do poder judiciário. **5.** Aquele que dirige competição esportiva; árbitro.  
**\*Juiz de Direito.** *Jur.* **1.** Indivíduo encarregado de julgar segundo a prova dos autos e segundo o direito. **2.** Magistrado da primeira instância.  
**ju.í.za** [Fem. de *juiz*] *sf.* Mulher que exerce as funções de juiz.

## 10) médico

**Sérgio Ximenes:** *adj.* **1.** Medicinal. \**sm.* **2.** Homem diplomado em medicina. **3.** Quem exerce a medicina.

**Silveira Bueno: mé.di.ca** [do lat. tard. *medica*] *s.f.* MED mulher que exerce a medicina.

**mé.di.co**<sup>1</sup> [do lat. *medicus*] *s.m.* MED pessoa diplomada e declarada apta a tomar sob seus encargos enfermos e enfermidades.

**mé.di.co**<sup>2</sup> *adj.* MED relativo à medicina, à cura dos enfermos.

907

**Aurélio:** [Lat. *medicu.*] *adj.* **1.** Medicinal (1). \**sm.* **2.** Indivíduo diplomado em medicina e que a exerce; doutor (*pop.*).

## 11) nutricionista

**Sérgio Ximenes:** *s2g.* Especialista em nutrição.

**Silveira Bueno:** *adj.2g.* Pessoa que se dedica ao estudo da nutrição.

**Aurélio:** [*Nutrição (-cion-).*] *s2g.* Profissional especialista em planejamento nutricional; dietista.

## 12) pintor

**Sérgio Ximenes:** *sm.* Quem exerce a arte ou o ofício da pintura.

**Silveira Bueno:** /ô/ [do lat. clás. *pictor, pictoris*; lat. vulg. \**pinctor, oris*, sob a influência de *pinctus*, p.p. de *pingere* 'pintar'] *s.m.* **1** artista do pincel, artista que produz paisagens ou figuras humanas, com técnica e inspiração **2** oficial de pintura de casas.

**Aurélio:** (ô) [Lat. vulg. \**pinctore.*] *sm.* **1.** Pessoa que exerce a arte da pintura. **2.** Aquele que pinta paredes.

### 13) presidente

**Sérgio Ximenes:** *adj.* E (*sm.*) **1.** Que(m) preside. \**sm.* **2.** O chefe do executivo federal nos países republicanos.

**Silveira Bueno:** [do lat. *praesidentem*, part. pres. de *praesidere*] *s.2g.* **1** aquele que exerce o cargo de chefe, cabeça principal de uma assembleia, governo **2** pessoa que preside a um governo, a um Estado, a uma associação.

**Aurélio:pre.si.den.ta** [*Presidente* + *a*, p. anal. Com *chefa*, *general*, etc.] *sf.* Aquela que ocupa o cargo da presidência, esp. o da presidência da República.

**pre.si.den.te** [Lat. *praesidente.*] *adj*2g. **1.** Que preside. \**s2g.* **2.** Quem preside. **3.** Quem dirige os trabalhos duma assembléia ou corporação deliberativa. **4.** O presidente ou a presidente da Republica.

908

### 14) professor

**Sérgio Ximenes:** *sm.* Indivíduo que ensina uma ciência, arte, técnica ou disciplina; mestre. [Fem.: *professora*]. -> **pro.fes.so.ral** *adj.*

**Silveira Bueno:** /ô/ [do lat. *professor*, *oris*] *s.m.* **1** mestre, docente, pessoa que conhece e ensina ciências, literaturas, línguas, artes; douto **2** *desus.* antigamente, pessoa que devia emitir votos religiosos.

**Aurélio:** (ô) [Lat *professore.*] *sm.* Aquele que ensina uma ciência, arte, técnica; mestre. § **pro.fes.so.ral** *adj*2g.

**pro.fes.so.ra** [F. de *professor*] *sf.* Mestra.

### 15) psicólogo

Os dicionários Sérgio Ximenes e Silveira Bueno não apresentaram o presente verbete. Contudo, em Aurélio, consta uma breve definição do mesmo conforme exposto abaixo:

**Sérgio Ximenes:** não foi encontrado este verbete no dicionário.

**Silveira Bueno:** não foi encontrado este verbete no dicionário.

**Aurélio:** [*Psic(o)- + -logo.*] *sm.* Especialista em psicologia.

## ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DOS GÊNEROS FEMININO E MASCULINO NO DICIONÁRIO

Pode-se depreender, com o exposto, que a grande maioria das palavras selecionadas refere-se ao universo masculino, fator que reflete a desigualdade entre os gêneros ainda muito marcante em nosso meio. Na verdade, a desigualdade apresentada no âmbito do léxico mostra-se mais veemente do que aquela na qual vivemos, inclusive se forem levadas em consideração aquelas profissões tidas socialmente como femininas (Enfermagem, Magistério e Psicologia), bem como aquelas classificadas como comum de dois gêneros (artista, cineasta e economista), é o que se constata por meio da análise dos seguintes resultados obtidos com a lista das palavras acima.

Das 15 palavras: 9 (nove) são classificadas como substantivo masculino; 5 (cinco), como substantivo de dois gêneros e uma, tanto como substantivo masculino quanto como substantivo de dois gêneros. Das 9 (nove) taxadas como substantivo masculino, 3 (três) fazem menção à profissão no gênero feminino (juíza, médica e professora), porém essa menção é feita tomando como base o cargo no gênero masculino por uma delas: o verbete **juíza** é destacado em dois dos três dicionários utilizados e conceituado da seguinte forma: "mulher que exerce as funções de juiz".

Em relação às outras duas palavras, **médica** e **professora**, a primeira é encontrada somente em um dos três dicionários e definida de modo sucinto quando comparado ao verbete **médico**, a segunda, encontrada em dois,

contudo, em um, ela é citada no final do verbete **professor**, e no outro, sua definição é resumida a uma única palavra, **mestra**, além de ser mencionada como sendo feminino de professor.

Das 5 (cinco) palavras tidas como substantivo de dois gêneros, 4 (quatro) apresentam conceitos voltados para o gênero masculino para explicar os verbetes; e, em relação a única palavra classificada tanto como substantivo masculino quanto como substantivo de dois gêneros (presidente), dos 3 (três) dicionários, apenas um destaca o verbete no gênero feminino (presidenta) como também o descreve sem fazer referência ao cargo atribuído no gênero masculino.

De maneira geral, observou-se que, das 15 palavras analisadas, 13 deram definições no gênero masculino e apenas 2 (duas) (nutricionista e psicólogo) atribuíram-nas aos dois gêneros. Das 13, 4 (quatro) apresentaram (as quais são: enfermeiro, engenheiro, juiz e médico), mesmo fazendo uso de termos empregados para ambos os gêneros, os quais transmitem ideia de invariabilidade (tais como: profissional e indivíduo), definições voltadas para o gênero masculino.

910

Tomando como referência os dados obtidos, é possível constatar que, apesar de terem convencionado o emprego da entrada dos verbetes, sejam eles substantivos ou adjetivos, no masculino singular, há um predomínio do discurso masculino tanto nas palavras consideradas socialmente como femininas quanto naquelas atribuídas aos dois gêneros além das tipicamente taxadas como pertencentes ao universo masculino. Entendendo-se discurso, segundo Maingueneau (2015), como uma construção social em que da interação do meu agir sobre o outro, ou seja, os nossos interlocutores, e da ação deste sobre nós obtém-se o sentido, o que mostra que não existe discurso livre de ideologias e influências culturais, inclusive os verificados nos dicionários, estabelecidos como neutros, indiscutíveis e corretos.

É o que pode ser compreendido também, porém expressado de outro modo, na fala de Forgas Berdet (1999) quando trata o dicionário como reflexo de uma realidade social e como modelo dessa realidade que transmite, bem como na noção de discurso delineada por Pontes e Santos (2014) quando diz que constitui nos usos de linguagem representativos da cultura de uma comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse trabalho, visou averiguar como a questão do gênero, no que diz respeito às profissões, está representada no âmbito do léxico. Para tanto, fez-se necessário listar as palavras extraídas de três dicionários (XIMENES, 2000; BUENO, 2010; FERREIRA, 2010), compará-las e analisá-las.

Observou-se com o resultado obtido da análise das 15 palavras, como é forte a presença masculina no contexto dos dicionários. Na verdade, esta diferença de gênero encontrada no léxico é muito mais marcante do que aquela verificada na realidade existente em nosso meio social.

Representando em números, pôde-se constatar que, das 9 (nove) palavras classificadas como substantivo masculino, apenas 3 (três) destacaram o verbete no gênero feminino e, dessas 3 (três), uma construiu sua definição tendo como base o cargo no gênero masculino e duas ou apresentaram conceitos de maneira sucinta ou a palavra foi citada no final do verbete indicativo do gênero masculino.

Das 15 palavras, 5 (cinco) referiram-se ao substantivo de dois gêneros, porém 4 (quatro) dessa quantidade deram conceitos ligados ao gênero masculino para explicar a significação da palavra. Também constatou-se que, desse total de 15 palavras, somente uma foi classificada tanto como substantivo masculino quanto como substantivo de dois gêneros e que essa mesma palavra teve um verbete indicativo no gênero feminino citado por um dos 3 (três) dicionários utilizados para a análise.

Com a interpretação dos dados acima, percebeu-se que, não só nas áreas profissionais tipicamente taxadas como pertencentes ao universo masculino, mas também naquelas tidas socialmente como femininas, bem como nas especificadas como comum de dois gêneros, houve uma preponderância do gênero masculino, o que evidencia o predomínio deste tipo de discurso em nossa cultura, incorporando como discurso o conceituado por Maingueneau (2015) como oriundo da interação social.

Em outras palavras, não se pode afirmar que o discurso é neutro e livre de influências ideológicas e culturais por ser proveniente das práticas de linguagem de uma comunidade, segundo definem Pontes e Santos (2014),

sendo este tipo de pensamento aplicável aos discursos existentes nos dicionários, tidos como inquestionáveis e politicamente corretos, pois, como diria Forgas Berdet (1999), eles refletem uma dada realidade social.

## REFERÊNCIAS

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário Escolar da Língua Portuguesa Silveira Bueno**. São Paulo: DCL, 2010.

FARIAS, Cristiane Moreira Alves de; CÂNDIDO, Leticia Barros; MELIN, Natália Dias; MAZAI, Thaisa Monteiro Vashev; SANTOS, Vanessa Teixeira dos; ALMEIDA, Nilma Figueiredo de. **Profissão e Gênero: Uma questão biológica ou social?** Associação Brasileira de Psicologia Social. Disponível em: <[http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab\\_completo\\_206.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_206.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; FERREIRA, Marina Baird (Coord.). **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8.ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2010. 960 p.

FORGAS BERDET, Esther. La (de)construcción de lo femenino en el diccionario. In: FERNÁNDEZ DE LA TORRE MADUEÑO, María Dolores; MEDINA GUERRA, Antonia María; TAILLEFER DE HAYA, Lidia. **El sexismo en el lenguaje**. Málaga: CEDMA, vol. II, 1999.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sistema Nacional de Informações de Gênero (SNIG): Estatísticas de Gênero mostram como as mulheres vêm ganhando espaço na realidade socioeconômica do país**, Rio de Janeiro, 31 out. 2014a. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2747&busca=1&t=estatisticas-genero-mostram-como-mulheres-vem-ganhando-espaco-realidade-socioeconomica-pais>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Estudo da Síntese de Indicadores Sociais (SIS): SIS 2014: Em nove anos, aumenta a escolaridade e o acesso ao ensino superior**, Rio de Janeiro, 17 dez. 2014b. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2796&busca=1&t=sis-2014-nove-anos-aumenta-escolaridade-acesso-ensino-superior>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

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

PONTES, Antonio Luciano; SANTOS, Hugo Leonardo Gomes dos. A representação do homem e da mulher no Dicionário de Usos do Português do Brasil. **Revista Linha D'Água**, v.27, p.123-140, 2014.

QUITETE, Jane Baptista; VARGENS, Octavio Muniz da Costa; PROGIANTI, Jane Márcia. Uma análise reflexiva do feminino das profissões. **História da Enfermagem - Revista Eletrônica (HERE)**, v.1, p.223-239, 2010.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa**. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Ediouro, 2000.

## UMA DAMA DO FEMINISMO BRASILEIRO: UMA REFLEXÃO SOBRE O LEGADO DE CARMEN DA SILVA

Maristela Rodrigues Lopes<sup>1</sup>

Sexualidade e gênero

### RESUMO

Propõe-se com este artigo refletir sobre a memória e a contribuição de Carmen da Silva para a divulgação do feminismo no Brasil. Aqui, são consideradas as obras *A arte de ser mulher* (1966), *O homem e a mulher no mundo moderno* (1971) e *Histórias híbridas de uma senhora de respeito* (1984). Inicialmente, o feminismo, cujo referencial teórico tem uma tradição de pelo menos três séculos, é apresentado como uma teoria crítica, que questiona as visões estabelecidas na sociedade, possibilitando uma nova interpretação da realidade (AMORÓS; ÁLVAREZ, 2010). Além disso, é um movimento que, no decorrer do tempo, tem agregado as contribuições de todas as ondas. É, pois, considerado, dentre outros, o pensamento de Simone de Beauvoir (2009), para quem a mulher é um constructo social; Judith Butler (1999), que reconsiderou o conceito “mulher” como representante do feminismo e fez a distinção entre sexo e gênero, concebendo-os como construções discursivas e culturais; Joan Scott (1999), por acreditar na ideia de que os sujeitos são construídos discursivamente, cujas experiências são coletivas e também individuais. Depois, tem-se a apresentação de Carmen da Silva e os processos pelos quais ela passou, até descobrir-se um “ser plural”, momento em que aparece sua consciência coletiva e a descoberta de sua identidade feminista. Finalmente, o foco recai sobre o seu pensamento em relação à condição da mulher e à sociedade de um modo geral, evidenciando a atualidade de sua obra e a necessidade de visibilizá-la, como bem defende Ana Rita Fonteles Duarte (mar. 2006).

**Palavras-chave:** Feminismo. Gênero. Carmen da Silva. Memória.

913

### INTRODUÇÃO

Na história do feminismo, encontram-se inúmeras(os) representantes do movimento que assumiram a luta pela liberdade e pela igualdade de direitos entre os gêneros, comprometendo-se com uma causa que diz respeito a si mesmas(os) e também à coletividade. Embora os nomes de algumas/alguns não apareçam nos livros de História, os legados estão aí, incomodando poderes estabelecidos e impulsionando novas gerações. Por isso, necessário se faz (re)conhecer a contribuição destas(es) que, alcançando a consciência, produziram humanidade.

<sup>1</sup>Mestranda do Mestrado em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus-BA. E-mail: lopes.maristela@hotmail.com

Carmen da Silva e sua obra são exemplos disso. Uma feminista que nasceu em 1919 (Rio Grande - RS), faleceu em 1985 (Rio de Janeiro - RJ) e que usou, principalmente, a imprensa para divulgar o pensamento do movimento. Além disso, é autora de romances, novelas, livros de ensaio e autoficção, dentre outros gêneros. Por isso, sua memória e seu legado devem e merecem reconhecimento, não só para aquisição de conhecimentos sobre uma época, mas também para provocar inquietação, interior e exterior, uma vez que a realidade ainda clama por “carmens”.

Nesse sentido, este artigo pretende revisitar a memória e os escritos de Carmen da Silva, percebendo, em seu trabalho, como se deu a construção de sua identidade como feminista e as contribuições deixadas por ela. Assim, o início é uma breve reflexão sobre aspectos do feminismo em sua trajetória, para evidenciar que os momentos vividos pelo movimento não são estanques, mas que um período dá continuidade a outro e que os legados não devem ser ignorados.

Depois, Carmen da Silva, “a grande dama do feminismo brasileiro”, é apresentada. A partir daí, o leitor percebe os principais processos pelos quais ela passou até descobrir-se um “ser plural”, momento em que aparece sua consciência coletiva e, conseqüentemente, sua identidade feminista. Finalmente, o foco recai sobre o seu pensamento em relação à condição da mulher e à sociedade de um modo geral, evidenciando as contradições individuais e coletivas, além de comprovar a atualidade de sua escrita.

914

## **FEMINISMO: UM ASSUNTO TÃO VELHO, UM ASSUNTO TÃO NOVO**

O feminismo como teoria e como movimento não é recente, e o legado deixado pelas gerações anteriores não deve ser esquecido, porque ele ainda continua acompanhando o movimento da história e atendendo a novos apelos. Assim, as teorias podem divergir-se, novos conceitos ou novas interpretações podem surgir, no entanto, prevalecerá a causa maior do movimento, que é a luta contra a opressão.

Amorós e Álvarez (2010) afirmam que o referencial teórico do feminismo tem uma tradição de pelo menos três séculos e que ele tem suas próprias

exigências teóricas e práticas, contrapondo aos teóricos que marcam o início do pensamento feminista, tendo como referência a pós-modernidade, o pós-guerra (Segunda Guerra Mundial), a globalização contemporânea, o surgimento das novas tecnologias e o multiculturalismo, por exemplo. Segundo as autoras, é um movimento que surgiu desde o Iluminismo e teve como referência a Revolução Francesa, em que as mulheres mobilizaram-se lutando também pela cidadania. Esse momento, pelo seu caráter reivindicatório, deveria constituir o que hoje se denomina primeira onda do feminismo.

O legado do Iluminismo e da Revolução Francesa é retomado na primeira onda, em que as mulheres reivindicam, principalmente, o direito ao sufrágio, recebendo o nome de sufragistas (AMORÓS; ÁLVAREZ, 2010). A luta pelo poder político origina-se mediante a constatação de que não há igualdade entre homens e mulheres, por isso estas visam alcançar o espaço, historicamente, destinado a eles, lutando por tratamento igualitário em todos os terrenos.

Uma representante dessa onda feminista é a filósofa existencialista Simone de Beauvoir, que revolucionou a história do feminismo com seu livro *O segundo sexo*, em 1949 (BEAUVOIR, 2009). Beauvoir (2009, p. 15-16) afirma que “O homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos ‘os homens’ para designar os seres humanos”, e “A mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade”. É essa condição de subalternidade que impulsiona a escritora francesa a dizer que a mulher é uma construção social, ou seja, “não se nasce mulher, torna-se”.

Mesmo não fazendo parte da segunda onda do feminismo, o pensamento de Beauvoir também contribuiu para a teorização e ação das militantes, as quais, nesse momento histórico, percebem que é preciso sair da dicotomia homem/mulher e partir para uma ação mais política. Momento em que ficou conhecido o lema “O pessoal é político”, dando a entender que a política, cuja dominação é masculina, interfere na vida privada. Entretanto, a partir desta, as mulheres podem compreender as estratégias de poder e lutar por uma participação mais efetiva na sociedade, saindo da imanência em direção à transcendência. Foi dessa forma que, nos anos de 1960 e início de 1970, o

feminismo abriu para a contestação política “arenas inteiramente novas de vida social – a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão social do trabalho, o cuidado com as crianças etc.” (HALL, 2014, p.28).

No início dos anos de 1990, num contexto de crise e de dúvidas quanto ao presente e ao futuro, surge a terceira onda do feminismo, com novas temáticas e novas práticas (novos feminismos), novos grupos, evidenciando diferenças e questionando identidades. Se nos anos setenta – período que corresponde à segunda onda – o feminismo organizava-se a partir da unidade das mulheres, agora, o que une é a diferença (GARCIA, 2015). Nesse sentido, a identidade é entendida em sua multiplicidade e complexidade: gênero, classe, etnia, idade, impossibilitando o enquadramento de qualquer um desses aspectos numa só categoria.

A partir dos anos noventa, o poder deixa de ser entendido como meramente político e econômico e passa a ser encarado também “como aquilo que toma a vida dos indivíduos como matéria prima e campo privilegiado de ações” (GARCIA, 2015, p.54-55). Dessa maneira, as lutas alargam seu campo de atuação: já não são somente por questões econômicas ou por reconhecimento, mas por representação simbólica. É desse contexto que se tornam importantes “a produção de imagens, a guerrilha da comunicação, as inter-relações entre arte e política, o ciberfeminismo como possibilidades de reinventar as identidades por meio das novas tecnologias” (GARCIA, 2015, p.55).

Sacramento (2012, p.260) diz que “o pós-feminismo surge muito contaminado pelos movimentos sociais da segunda metade do século XX, ao qual se juntam as vozes de outras minorias, colocando por terra a unidade do eu”. Quanto a esse aspecto, a pesquisadora lembra Marx e Freud, os quais iniciaram o questionamento dessa unidade. Em seguida, cita Judith Butler, feminista norte-americana, que contribuiu para esse período “ao denunciar que não só as mulheres foram submetidas ao modelo do falocentrismo, mas também as outras culturas na perspectiva das ‘Outras’, que não a eurocêntrica e etnocêntrica” (SACRAMENTO, 2012, p.260).

Coube à Butler (1999) reconsiderar o conceito “mulher” como representante do feminismo e fazer a distinção entre sexo e gênero, atribuindo-

lhes outras interpretações. Nesse terceiro momento, sexo e gênero são considerados construções discursivas e culturais. Assim, opondo-se à primeira e à segunda ondas, o sexo não é concebido como algo natural, tampouco o gênero. Este seria um fenômeno inconstante e dependente do contexto sócio-histórico; logo, por trás do conceito de gênero não existe uma identidade de gênero, mas identidades performativamente construídas.

Neste trabalho, é importante também lembrar a importância da historicização da experiência, quando se pensa na construção discursiva do sujeito. Segundo Scott (1999), os sujeitos são construídos discursivamente, e estes apresentam suas experiências, sendo estas não só coletivas, mas também individuais. Além disso, tanto podem confirmar o que já se conhece, quanto perturbar o que parece evidente.

Entretanto, segundo Garcia (2015), os primeiros anos do século XXI foram de esquecimento dos caminhos abertos pelas feministas e pelo feminismo e que “Nesse processo de apagamento de momentos marcantes da cultura, a atual falta de memória se estabelece em um cenário político amplo que acaba por cancelar questões fundamentais e favorece visões simplistas” (GARCIA, 2015, p. 55). Portanto, urge retomar a experiência feminista, dando visibilidade à memória política do movimento e àquelas pessoas que, como Carmen da Silva, optaram pela coletividade e fizeram de sua palavra ou de sua escrita uma missão.

917

### **CARMEN DA SILVA: “A GRANDE DAMA DO FEMINISMO BRASILEIRO”**

Nas últimas páginas de *Histórias híbridas de uma senhora de respeito* (1984), Carmen da Silva relembra a comemoração do Dia Internacional da Mulher, em 1983. Ela e um pequeno grupo decidiram “desfilar fantasiadas, encarnando os estereótipos femininos mais persistentes em nossa cultura” (SILVA, 1984, p.184). Um desfile intencionado, revelando não só a condição da mulher na sociedade brasileira, mas também a situação sócio-político-econômica, pela qual o país atravessava. Essa atitude chamou a atenção das pessoas comuns, de grupos femininos ligados a partidos políticos e também da imprensa carioca, a ponto de reunir aproximadamente três mil mulheres. Foi

nesse momento que “Repórteres desavisados perguntavam: ‘Por que a senhora está aqui?’ e Hildete precipitava-se a tomar o microfone e esclarecer: ‘Ela é a grande dama do feminismo brasileiro!’” (SILVA, 1984, p.187).

A leitura da referida obra revela que se trata de uma mulher atenta ao seu tempo, incomodada com todo tipo de repressão e comprometida com o ser humano. Uma intelectual que, durante a vida, foi se descobrindo e, ao final, fez sua escolha:

Escolhi o feminismo como forma específica de luta porque é o terreno onde piso com mais segurança, maior conhecimento de causa: branca, alfabetizada, originária da burguesia média [...], a opressão sexista é a que mais intensa e diretamente senti na própria carne. Meus calos mais vulneráveis eram os de mulher. (SILVA, 1984, p.189).

Conforme Nubia Hanciau (s/d)<sup>2</sup>, Carmen da Silva “foi uma das mais notáveis feministas brasileiras do século XX”. Sua história inicia-se aqui no Brasil; porém, “aos vinte e poucos anos”, ao perceber que “O Rio Grande ficava estreito demais”, Carmen mergulhou no mundo (SILVA, 1984, p.43). Ela afirma que ser mulher nunca foi fácil em nenhum lugar, principalmente, ser mulher nas décadas de 30 e 40, numa cidade de interior: “era mais do que difícil, era dramático: havia que escolher entre a fuga, o martírio e o heroísmo” (SILVA, 1984, p.11). Ela escolheu a fuga e foi para o Uruguai, permanecendo por seis anos, e depois para a Argentina, onde publicou seu primeiro romance, *Setiembre*, em 1957, sendo premiada pela Sociedade Argentina de Escritores (SADE). No início da década de 60, retornou ao Brasil, radicando-se no Rio de Janeiro. Foi na capital carioca que, como escritora e jornalista, Carmen da Silva dialogou com o público feminino por meio da coluna A arte de ser mulher, da revista *Claudia*, de 1963 a 1985, ininterruptamente.

Segundo Ana Rita Fonteles Duarte (2006, p.1), autora de Carmen da Silva – O feminismo na imprensa brasileira, “Ler Carmen da Silva era, para algumas mulheres, um símbolo de modernidade, sinal de que estavam sintonizadas com as discussões de seu tempo”. Isso porque nas décadas de 60 e 70, o Brasil, impulsionado pelo capitalismo, objetivava a modernização, e a revista *Claudia* procurava acompanhar esse processo. Como o mercado de

---

<sup>2</sup> Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande e responsável pelo *site* [carmendasilva.com.br](http://carmendasilva.com.br) (disponível em: [www.carmendasilva.com.br](http://www.carmendasilva.com.br)).

trabalho e a educação apresentavam mudanças, contando com a participação das mulheres, a revista já não podia mais concentrar-se apenas em assuntos domésticos ou voltados para a moda. Desse modo, Carmen da Silva abordou temas fundamentais e instigadores, dirigindo-se às mulheres e à sociedade brasileira, contribuindo, portanto, para a afirmação do movimento feminista.

### *Carmen da Silva: uma feminista em construção*

De caráter autobiográfico, *Histórias híbridas de uma senhora de respeito* estabelece intertextualidade com *Memórias de uma moça bem comportada*, de Simone de Beauvoir. Logo na apresentação do livro, Carmen da Silva (1984) justifica o título da obra, revelando seu posicionamento como ser político, lembrando a segunda onda do feminismo:

“Histórias” porque recuso o anglicismo “estórias”, com sua intenção marota de traçar uma linha divisória entre o pessoal e o coletivo, desvinculando os sucessos individuais do curso da História. A grafia com agá-i enfatiza minha convicção de que o privado é político. (SILVA, 1984, p.7).

919

Esclarece também que são histórias híbridas porque há uma mistura de suas experiências com as alheias, é narração e reflexão, são memórias e mexericos. E senhora de respeito porque, apesar das lamentáveis conotações desse termo, não encontrara nos dicionários nenhum outro rótulo aplicável a ela, que, naquela faixa etária, ou era respeitável ou não existia. Para Duarte (2006):

É um livro fascinante, porque a Carmen não se propõe a contar apenas a história pessoal dela, mas a partir da história pessoal, contar a história das mulheres. O processo de transformação dela em feminista está todo contado ali”. (DUARTE, 2006, p.2).

Várias descobertas vão tecendo a feminista Carmen da Silva: a queda da garota Veneza e a suposta ascensão de Luíza, a experiência do primeiro baile, em que se vislumbrava a desigualdade entre moças e rapazes, demonstrando que eles são os que governam o mundo, levando-a a afirmar que “a igualdade, qualquer tentativa de igualdade, é sempre subversiva” (SILVA, 1984, p.28). Foi descobrindo o mundo e a si mesma com o tempo. Descobre o condicionamento feminino, que aniquila qualquer pretensão: “Aprendemos a ser boazinhas, respeitossinhas, delicadinhas porque é-disso-que-os-homens-

gostam” (SILVA, 1984, p.37). Descobre também a desigualdade entre os gêneros no mercado de trabalho: “ganho menos do que qualquer um, não consigo obter minha nomeação como funcionária efetiva, sou uma simples contratada, paga com sobras de verba, sem garantias, sem previdência social”; enfim, “Mulher explorada, alegria dos homens” (SILVA, 1984, p.61).

Se em algum momento ela quis casar, ser protegida e mimada pelo esposo e tornar-se “jóia e flor”, quis também “cantar e voar”, negando a “gaiola de ouro”, e acima de tudo queria escrever. Um desejo que a perseguia desde a infância, a única certeza de sua vida:

Não tinha outra certeza na vida, minha cabeça era um caos de fantasias românticas, noções incutidas, leituras mal assimiladas, aspirações ainda sem forma, sentimentos e desejos que me haviam ensinado a sentir e desejar – enfim, o que se poderia esperar de uma garota “de família” educada no Rio Grande e morando em Montevideu no ano da graça de 1945. Mas de uma coisa, uma só coisa, eu estava absolutamente certa: queria escrever, *tinha* de escrever. Um dia, não sabia quando. (SILVA, 1984, p.71, itálico da autora).

No entanto, para isso, precisava de liberdade. E, como uma heroína, fez sua escolha: escolheu a si mesma. Em setembro de 1955, com a derrubada da ditadura de Juan Domingo Perón, na Argentina, com “Aquele explosão de liberdade, tão cedo desvirtuada, corrompida, espezinhada” (SILVA, 1984, p. 81), Carmen sai de seu universo particular e tem o seu “primeiro vislumbre de consciência coletiva, o sentimento de ser plural” (SILVA, 1984, p.82). Poucos meses depois, essa experiência culmina com o romance Setiembre. Até então, segundo a autora, ela nunca ouvira falar de machismo, feminismo, patriarcalismo.

Na Argentina, acreditavam que o seu nome fosse um pseudônimo de algum escritor. O que supostamente era um elogio, na verdade, mais uma demonstração de machismo e a tentativa de inferiorizar a mulher. Ela cita Simone Weil, quando esta defendeu no parlamento francês a despenalização do aborto, e um deputado declarou à imprensa que ela fora “o único homem” naquela assembleia. No imaginário desse deputado, essa declaração foi um elogio à coragem dessa mulher. Carmen da Silva (1984, p.93) afirma que “coragem, inteligência, determinação, integridade numa mulher, ‘elevam-na’ à categoria de homem” e que, portanto, “nascer homem garante o monopólio de

todos os dons, todas as belas qualidades: a ausência delas é um mero acaso, mantido no plano individual”.

A primeira vez que leu *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, o leu frivolamente. Anos depois, já fã dos romances da escritora francesa (*A convidada* e *Os mandarins*), é que ela o “descobre”. A partir daí, gradativamente, ela vai percebendo “a teia de aranha persistente e tenaz que envolve as mulheres, tolhendo-lhes os movimentos” (SILVA, 1984, p.95-96). Até chegar a uma manhã de sábado, na minúscula cozinha de seu apartamento, num momento de reflexão, ela se pergunta como é que as mulheres donas-de-casa com inúmeros afazeres podem refletir sobre alguma coisa. E interpreta o que Simone de Beauvoir quis dizer quando escreveu “que toda a mulher casada sonha com seu apartamentinho de celibatária” (SILVA, 1984, p.107).

Então, nesse momento, Carmen “descobre” a mais-valia, por ela própria, e isso determinará para sempre sua vida. Nesse momento, deu-se conta de tudo, foi um susto:

Tudo quando [sic] eu pensara e tramara e programara até então, para o mundo e para mim, estava errado pela base, havia que jogar os velhos esquemas no lixo e reformular absolutamente tudo a partir de zero, inaugurar um caminho diferente. (SILVA, 1984, p.107).

Essa experiência permaneceu como um ponto alto em sua existência, “um risco de fogo na memória”, pois foi nesse momento que ela compreendeu realmente o que era ser plural: “não é apenas um sentimento que pode até ser passageiro e sim uma escolha de vida, uma exigência ética, um destino inescapável” (SILVA, 1984, p.107).

Ao chegar ao Rio de Janeiro, trabalhando num escritório “entre moças ótimas porém ‘normais’”, finalmente descobriu a mulher, recobrando parte de sua pluralidade (SILVA, 1984, p.117). Até então, ela pensava “que mulher era simplesmente um indivíduo do sexo feminino”, ou seja, “uma pessoa *sem* certas coisas”. Compreendeu que, na verdade, “mulher não é obra da natureza e sim uma paciente, laboriosa – e maliciosa – construção da cultura. ‘*On ne naît pas femme*’:faz-se a mulher dentro de um molde e a que sai do padrão leva o rótulo de monstro” (SILVA, 1984, p.117).

É com esse espírito, e depois de escrever seu romance *Sangue sem dono* (1964), que Carmen da Silva chega à revista *Claudia*, na coluna *A arte de*

ser mulher, como redatora de “assuntos femininos”. Segundo Carmen da Silva (1984, p.119-120), seus “artigos caíram como UFOS incandescentes no marasmo em que dormitava a mulher brasileira” e logo começou a receber cartas em vários tons: “desesperados apelos, xingamentos, pedidos de clemência: deixe-nos em paz, preferimos não saber! Consciência dói [...] e lá vinha eu mês a mês com minha lengalenga, remoendo, insistindo, revolvendo as feridas” (SILVA, 1984, p.119-120).

### **A CASQUINHA DE NOZ À DERIVA NA CORRENTEZA<sup>3</sup>**

Na revista *Claudia*, ganha o título de “mulheróloga” (outorgado por Stanislaw Ponte Preta) e, aos poucos, torna-se feminista, “assumida e desbragadamente feminista” (SILVA, 1984, p.120). Mas levou oito anos para empregar o termo feminismo. Vários de seus artigos, publicados por 22 anos na revista, fazem parte dos livros *A arte de ser mulher* (1966) e *O homem e a mulher no mundo moderno* (1969), nos quais são percebidos os mais variados temas. Segundo Duarte (2006, p.3), por meio desses temas, Carmen tocava “em questões que depois seriam bandeiras do feminismo aqui, como o divórcio, a independência emocional e financeira, a mulher como protagonista”. Enquanto permaneceu na imprensa, exerceu um papel intermediário, levantou questões sérias numa linguagem acessível ao público, usando conhecimentos de sua formação em psicanálise e da análise que fazia da sociedade.

922

Carmen da Silva (1966, p.4-5) incentiva as mulheres a serem protagonistas de suas próprias vidas, renunciando de vez a posição de meras espectadoras. Sabe do condicionamento imposto pela sociedade no decorrer do tempo, da “educação altamente restritiva e baseada em conceitos falsos”, que provocou “inibições, receios, hábitos de dependência e de rotina mental”. Todavia, o mundo evoluiu e exige a participação de todos: homens e mulheres. Algumas destas, sentindo-se despreparadas diante dos desafios, refugiam-se “na própria fraqueza”; outras, inversamente, “inventam uma energia de que

---

<sup>3</sup> Tema do primeiro artigo que Carmen da Silva escreveu para a revista *Claudia* (SILVA, 1984, p.119).

realmente não dispõem, forçam-se a agir como se devessem dominar o mundo” (SILVA, 1966, p.4). Por outro lado, segundo Carmen da Silva (1966):

Alguns sêres que à simples vista nada têm de excepcional, andam pela vida serenos e confiantes, enfrentando com ânimo e alegria a rotina, quando ela é inevitável, e o imprevisto, quando êle ocorre [...] a única coisa que as distingue é precisamente sua capacidade de viverem em boa harmonia consigo mesmas e com o universo. (SILVA, 1966, p.5).

Carmen chama bastante a atenção para o universo interior, preocupada com o equilíbrio que cada ser humano precisa ter, de modo que consiga resolver conflitos individuais e coletivos. Por esse motivo, ela afirma que “A protagonista de sua própria vida opta, resolve e conquista a *partir de si mesma*, isto é, conta com um centro de gravidade interno, um eixo em redor do qual giram suas decisões e seus atos” (SILVA, 1966, p.7, *italico da autora*). O eixo ao qual se refere é o eu: “Não um eu-miragem, um eu-fantasia, arbitrariamente inventado à medida dos nossos devaneios, mas um eu-real (SILVA, 1966, p.7-8). Ainda segundo Carmen, a aceitação de si mesmo(a) não significa ser cúmplice dos próprios defeitos, mas sim, lutar contra as falhas e os pontos fracos, excetuando certos traços pessoais, que não são deficiência.

923

A autora destaca ainda os falsos valores e recomenda “que ninguém aceite valores emprestados, seja por submissão, inércia ou espírito de rotina” (SILVA, 1966, p. 10) e que aprenda a olhar com olhos novos, como os de uma criança, na descoberta do mundo. Ela faz essa recomendação porque o ser humano adquire a maioria das opiniões por herança ou por imitação, sem analisar a validade delas. Carmen da Silva (1966) prossegue:

Abramos a mente aos estímulos que a vida está constantemente oferecendo, aceitemos os desafios de cada dia, sacudamos as traças e teias de aranha que podem ter se alojado sub-repticiamente em nossa inteligência. (SILVA, 1966, p.10).

Mesmo que os pontos de vista não mudem, a atitude já não é mais a mesma, pois a pessoa sabe que agora o ponto de vista é realmente seu.

Assim ela entende que a pessoa segura de si mesma, de suas opiniões e de suas opções tem mais condições de enfrentar os desafios, sente-se “um ser humano completo num mundo que foi feito para que nêle os sêres humanos vivam, amem, atuem, riam – se realizem, enfim” (SILVA, 1966, p.11). Em sua concepção, o ser humano é um ser ativo, por isso deve empreender, realizar,

lutar; é um ser social, logo, deve relacionar-se, comunicar-se, criar vínculos com os demais; é racional, portanto, precisa compreender, ampliar e exercitar sua inteligência, precisa projetar-se. Além dessas características comuns a todos, Carmen lembra que “cada pessoa tem sua verdade individual [...] Descobri-la e respeitando-a cada um de nós estará melhor aparelhado para construir sua própria felicidade em bases firmes” (SILVA, 1966, p.15).

Preocupada com a plenitude do ser humano, analisa atitudes da sociedade com relação à mulher, que acabam por reprimi-la. A autora afirma que a sociedade estimula “um alto grau de puerilidade nas mulheres” (SILVA, 1966, p.29), impondo-lhes, geralmente, responsabilidades práticas, concentradas “ao campo doméstico-biológico das tarefas do lar”, e desencorajando-as “a participarem do mundo como entes ativos, capazes e lúcidos”. É, pois, negado a elas o mundo das ideias, das abstrações e das teorias. Carmen considera atitudes assim agressivas, uma vez que empobrecem e restringem seu desenvolvimento como seres humanos. O que torna mais preocupante esse quadro é o fato de que são essas mulheres as principais educadoras de seus filhos, “Mas ninguém pode dar o que não tem” (SILVA, 1966, p.45). O que se vê é um círculo vicioso. Assim, a sociedade não segue adiante. A não ser, mergulhada em contradições.

924

Na opinião de Carmen da Silva (1971, p.183), “vivemos numa sociedade fundamentalmente contraditória, na qual quase ninguém age de acordo com os princípios e teorias que sustenta e a grande maioria proclama, da boca para fora, doutrinas que nada têm a ver com seu comportamento real”. Exemplifica dizendo que os filhos são educados “dentro dos postulados cristãos da igualdade” e que na escola aprendem que todos são iguais perante a lei, conforme o Artigo primeiro da Constituição Nacional. No entanto, ao observar a realidade, constata-se que essa igualdade não existe: “Ou fica no salão de visitas ou não ultrapassa a porta da cozinha” (SILVA, 1971, p.183).

Continua evidenciando outras contradições percebidas por ela na sociedade, e que são veiculadas pela educação, seja formal ou informal. O resultado disso é que muitos adultos agem contraditoriamente, acreditando serem seus os desejos e opiniões. Observando o indivíduo comum do meio pequeno-burguês, Carmen constata que ele encara a existência de forma

contraditória: “êla a vê e interpreta através de dois prismas diversos, dois ângulos conflitantes entre si” (SILVA, 1971, p.185). Por um lado, tem uma visão pessimista da realidade e acomoda-se, considerando sem solução os problemas da realidade. Opostamente, tem uma visão romântica, idealizada, e essa também paralisa, não confere empoderamento ao indivíduo. Consequentemente, essa visão contraditória tem seus preços. O pior deles é a desumanização:

Quem olha em torno de si com olhos falsos que deturpam a realidade perde o contato com ela e se transforma numa espécie de autômato, jamais vivendo uma experiência a fundo, jamais vibrando, jamais sentindo-se realmente vivo. (SILVA, 1971, p.187).

Carmen ainda discorre sobre o mundo atual, dizendo que ele apresenta as mais chocantes contradições. Argumenta exemplificando que, embora se viva numa época tecnológica, ainda é possível encontrar inúmeras pessoas que não usufruem dos benefícios das novas tecnologias. Mesmo que a medicina tenha evoluído tanto, ainda se morre por falta de alimentação, higiene e assistência médica e por doenças que só exigem precauções. Não esquecendo ainda do contraste entre nações ricas, industrializadas e poderosas, e países colonizados e subdesenvolvidos; dentro de cada território, o mesmo contraste: “enquanto minorias vivem no luxo mais extravagante, na mais acintosa ostentação de riqueza, enormes legiões humanas perecem por falta do elementar para a sobrevivência” (SILVA, 1971, p.188).

Todavia, como afirma Carmen da Silva (1971, p.188), essas contradições do mundo não se devem a fatores do inconsciente, pois “a história é mais ampla e complexa do que a psicologia individual”. O que há por detrás delas “são interesses econômicos muito bem definidos, são poderosas forças de pressão astuta e conscientemente manejadas por grupos empenhados em manter seus privilégios” (SILVA, 1971, p. 188), que, por sua vez, atingem seus intentos contando com “massa de manobra”, a qual é composta por pessoas que aceitam as contradições e não as questionam. Muitas vezes, nem têm consciência delas ou porque já se habituaram com elas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Carmen da Silva é, pois, uma “senhora de respeito”, cuja produção escrita, vasta e significativa, merece visibilidade e estudo. Ela não só escreveu artigos para a revista *Claudia*, mas também é autora de outros gêneros textuais. Além disso, sua atuação como ser político, ao representar o feminismo, num momento de ditadura no Brasil, a partir de 1964, revela sua habilidade com a escrita: soube comunicar e interagir com o seu público sem criar maiores desconfortos.

Outra característica de Carmen é a capacidade de se autoconhecer e “se permitir” às mudanças. O novo não a assustava. E isso é percebido também quando ela entra em contato com as ideias feministas e torna-se uma intérprete e intermediária entre essas ideias e o público do meio burguês. Vivendo o período denominado segunda onda do feminismo, certamente não se “escandalizaria” com as novidades da onda seguinte, porque o seu destino era “ser plural”. Sob essa perspectiva, é fundamental conhecer o seu pensamento, para que se tenha a dimensão do diálogo entre o tempo anterior e este, repleto de desafios e contradições.

Indagada sobre a contribuição de Carmen da Silva para o jornalismo feminino feito nos dias atuais, Duarte (2006, p.3) acredita que “há um vácuo entre o trabalho dela e a imprensa atual. Esses espaços mais aprofundados sobre a questão da mulher praticamente desapareceram, é como se todos os problemas tivessem desaparecido”. Exemplifica dizendo que se vê matérias sobre sexo ou “boa forma”, as quais, na verdade, “camuflam problemas sexuais sérios, camuflam a questão da mulher insatisfeita com seu próprio corpo, e essas questões não estão mais sendo discutidas nas revistas” (DUARTE, 2006, p.3).

Duarte (2006, p.3) também fala sobre o fato de haver poucos estudos sobre Carmen da Silva. Ela vê essa questão como um desrespeito, pois não existe uma política de conservação da memória no Brasil. Por isso, indaga: “A quem interessa resgatar Carmen da Silva? Por que dar conta dessa mulher?”. Em tom indignado, lembra a militância de Carmen, a quantidade de sua produção escrita, o tempo trabalhado na imprensa, o quanto viajou e deu palestras, sendo requisitada e citada. Assim, Duarte (2006, p.3) conclui dizendo que as pessoas

precisam não só conhecer isso, mas também “precisam voltar a ler Carmen da Silva. Acho que ela pode ajudar a transformar esse reacionarismo nas redações femininas no Brasil. Esse tripé casa-moda-decoração não dá conta do mundo feminino”.

Afonso Romano de Sant’anna (1985), após o sepultamento de Carmen da Silva, escreveu em sua coluna no Jornal do Brasil: “Por onde andaram os jornais, televisões e fotógrafos que perderam a oportunidade de mostrar uma das cenas mais raras e comovedoras dos últimos dias?”. A cena à qual ele se refere é este momento final, em que o caixão com o corpo de Carmen é conduzido à sepultura; porém, não são os coveiros que o levam, não são homens, mas as mulheres feministas: “unidas, seguram as alças do esquife e vão se revezando no trajeto. Carregar um corpo morto não é só tarefa de homem forte. Carregar o corpo da amiga é ritual fraterno daquelas que conviveram alegremente com o corpo vivo de Carmen” (SANT’ANNA, 1985).

Sant’anna (1985) lembra ainda que o caixão, mais que um objeto, era um símbolo. E quando ele baixava à sepultura, “em tom de chamada, alguém gritou: Carmen da Silva!, todas as mulheres uníssonas responderam: ‘presente’”. Nesse momento, uma delas disse: “Carmen, sua vida valeu!” Essa frase de adeus ficou na cabeça de Sant’anna, que, naquele momento, fez uma interessante reflexão sobre um país que ainda apresenta altos índices de violência contra a mulher e que ainda a responsabiliza pela violência sofrida “por serem ‘provocantes e sensuais’”. Por fim, desabafa: “Meu Deus! Que país é este?”, e, em tom de cumplicidade e admiração diz: “Ah, Carmen da Silva, a nossa vida aqui continua não valendo nada. Mas a sua, valeu”.

927

## REFERÊNCIAS

- AMORÓS, Célia. ÁLVAREZ, Ana de Miguel. Introducción: Teoría Feminista y Movimientos Feministas. In: **Teoría Feminista – de la Ilustración a la Globalización: De la Ilustración al segundo sexo**, Vol. 1. Madrid: Minerva Ediciones, 2010. p. 13-89.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BUTLER, Judith. Sujeitos de sexo/Genero/Deseo. In: **Feminismos literários**. Madri: Arco/Libros, 1999, p.25-76).
- DUARTE, Ana Rita Fonteles. **Memórias revisitadas de uma senhora jornalista**. Depoimento. [março de 2006]. Entrevista concedida a Ricardo Sabóia. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/memorias-revisitadas-de-uma-senhora-jornalista>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

GARCIA, Carla Cristina. Os novos feminismos e os desafios para o século 21. **Revista Cult**, São Paulo, n.199, p.51-55, mar./2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

SACRAMENTO, Sandra. **Mulher e literatura**: do cânone ao não cânone. Disponível em: <[http://www.telunb.com.br/mulhereliteratura/anais/wpcontent/uploads/2012/01/sandra\\_maria.pdf](http://www.telunb.com.br/mulhereliteratura/anais/wpcontent/uploads/2012/01/sandra_maria.pdf)>. Acesso: 11 jul. 2015.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. Carmen, sua vida valeu! In: *Jornal do Brasil*, maio de 1985. Disponível em: <<http://carmendasilva.com.br/site/php/index.php>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

SCOTT, Joan W. La experiencia como prueba. In: **Feminismos literários**. Madri: Arco/Libros, 1999, p. 77-112.

SILVA, Carmen da. **A arte de ser mulher**: um guia moderno para o seu comportamento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

\_\_\_\_\_. **O homem e a mulher no mundo moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

\_\_\_\_\_. **Histórias híbridas de uma senhora de respeito**. São Paulo: Brasiliense, 1984.



**GT**

**TERRITÓRIOS, FRONTEIRAS E ETNICIDADE**

## DIFFERENTIATION AND NEGOTIATION IN JEANNETTE ARMSTRONG'S POETRY: STRATEGIES IN BEHALF OF OKANAGAN CONSCIOUSNESS

Mariese Ribas Stankiewicz<sup>1</sup>

Territórios, Fronteiras e Etnicidade

### RESUMO

By pointing at an Indigenous community fragmented by colonization, Jeannette Armstrong writes about the tension of walking in the city, amid loss and absence. In doing so, the poet recentralizes the idea of that which is marginal in order to make the dormant not only speak, but reclaim what is being lost. In the light of Homi Bhabha's notions of hybridity and of Fred Wah's elaborations on hyphenated identities, this work addresses a brief reading of Armstrong's commitment to reassert her people's culture and history, while voicing a hyphenated Okanagan discourse that may allow for reterritorialization, that is, land/place/placement in her poetry and critical material are recreated from characteristics such as race, religion, and ethnicity to shield from homogenising Canadian nationality.

**Palavras-chave:** Okanagan-Canadian poetry. Historical consciousness. Hyphenated discourse. Cultural hybridity.

930

In the poem entitled "Death Mummer," by Okanagan writer Jeannette Armstrong, the scenario of a contemporary city reveals the absence of a race: "There are no Indians here"; the good ones are dead, "preserved in alcohol" (ARMSTRONG, 2001, p.10), that is, poverty and social exclusion makes them hopeless at finding a way out. They feel useless for the community and are often stereotyped while searching for alcohol as a means of compensation for their unhappiness. Indians are part of memories and of bitter interpretations of a so long different culture. So, "in the million dollar museum / that so carefully preserves / their clothing, their cooking utensils / their food" (ARMSTRONG, 2001, p. 10), they are far from being real. The remaining traces of their culture, being marginalized, constantly face rupture.

---

<sup>1</sup>Professora Adjunta de Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (USP). Mestre em Inglês e Literaturas Correspondentes (UFSC). Pato Branco-PR. E-mail: marieser@utfpr.edu.br.

As many others indigenous poets around the world, Armstrong writes about the memories of her own people in permanent contrast to present reality, which is one of the most profound characteristics of multiculturalism. Inside this analytical scope, but stressing a more creative view of this kind of poetic development, this paper addresses a brief reading of Armstrong's commitment to reassert the culture and the history of her people, while voicing a hyphenated discourse that may allow for reterritorialization, that is, land/place/placement in her poetry and critical material are recreated from characteristics such as race, religion, and ethnicity to shield from homogenising Canadian nationality. In this sense, as this essay also deals with a view of memories and traditions of a people found in the midst of consequences of post-colonialism, some ideas about identity disfiguration (mainly racial, generational, and geopolitical), by Homi K. Bhabha, may be important to help make out that, after so many years, this has still been a question of culture being dislocated to a space called "beyond".

Armstrong is an Okanagan-Canadian educator, artist, political activist, and author of anthologies, criticism, children's books, novels, short stories, and poetry. She is best known for her work on education, ecology, and Indigenous rights. However, as she was born and grew up on the Penticton Indian reserve in British Columbia's Okanagan Valley, much of her artistic work is embedded in her community's political and social matters, as one can see in poems such as "History Lesson," "Trickster Time," or "Bone Game." Through her literary and critical work, Armstrong claims for the rewriting of her people's history and for the raising of consciousness of its cultural values: "Our children, for generations, were seized from our communities and homes and placed in indoctrination camps until our language, our religion, our customs, our values, and our societal structures almost disappeared" (ARMSTRONG, 2005, p.239). In doing so, she brings about material from Native oral tradition and myths as they are still linked with the present situation of her people, also setting forward a hybrid discourse that dispels counterfeit stereotypes of Natives and helps her delineate her people's heterogeneity.

These discourses produced in resolution of post-colonialism or postmodernity would be related to cultural embattlements implying superposition and displacement in the realm of difference. In this sense, the more a people disfigure their tradition of past generations, the more the differences could be redefined and renegotiated. According to Bhabha, one of the important consequences of this is related to the identity perceptions in our contemporaneity. In a deconstructive way, this may be explained by saying that those perceptions were restricted to binary positions often fixed in modernity, but have found a way to become more fluid and transitory, which are characteristics of a time of mobility of global population.

In discourses of colonialism, hybridity is a depreciative word meaning miscegenation or mixed-breeds, that is, a hybrid, sterile product that resulted from the relationship between the colonizer and the colonized. This issue has to do with hegemony and eugenics, which implies a really strong matter of power relation. On the other hand, this same word “hybridity” occupies a central role in postcolonial discourse. In the light of these views, it has the benefit of the “in-betweenness” state, the overlapping of two cultures and the ability to negotiate the difference. This is part of the discussion promoted by Bhabha about cultural hybridity.

932

The theoretician has developed his own concept of hybridity from literary studies and cultural theory to define the structure of culture and identity within the circumstances of colonial antagonism and inequity. For Bhabha, hybridity is a way to describe the emergence of new voices exactly because it appears from the relationship between the colonizer and colonized. So it is fertile and challenges the validity and authenticity of any essentialist cultural identity.

In views of this, one can say that every kind of culture is in a continuous process of hybridity and, according to Bhabha, this new transfiguration supplants the established pattern with a “mutual and mutable” representation of cultural difference that is positioned *in-between* the colonizer and colonized:

For a willingness to descend into that alien territory [...] may reveal that the theoretical recognition of the split-space of enunciation may open the way to conceptualizing an international culture, based not on the inscription and articulation of culture's *hybridity*. To that end we should remember that it is the 'inter' – the cutting edge of translation and negotiation, the *inbetween* space that carries the burden of the meaning

of culture. It makes it possible to begin envisaging national, anti-nationalist histories of the 'people'. And by exploring this Third Space we may elude the politics of polarity and emerge as the others of our selves. (BHABHA, 1994, p.56; the author's italics).

Thus, it is the indeterminate place in between subject-positions that are mentioned to be the location of the disruption and displacement of hegemonic colonial narratives of cultural structures and practices, which Bhabha calls Third Space. So the space in between is a third one in relation to the colonizer and the colonized.

On the verge of this thought, indigenous people grows their art and culture. Subjected to European colonialism, besides being characterized as inferior, primitive, and unable to constitute suitable political, economic, religious and cultural structures and histories, every Native people of the New World is usually regarded as one large group (Indians), despite their heterogeneity, which, consequently, often sets them apart from progressive contemporary analyses of their particular identity traits. Diverging from this idea, in "The disempowerment of first North American Native peoples and empowerment through their writing," Armstrong (2005, p.241) declares: "We, as Native people, through continuously resisting cultural imperialism and seeking means toward teaching co-operative relationships, provide an integral mechanism for solutions currently needed in this country. The author voices the "we" of *her* people, which expresses the refusal to participate of the Canadian nationalistic aesthetic, indicating an escape from homogenising narratives. In the words of Fred Wah, this stance towards literature can be called "alienethnic' poetics," which is "often used for its ethnic imprint and frequently originating from the necessity to complicate difference" (WAH, 2000, p.52). Thus, categorization segments social environment in classes, whose members are considered as equals in reason of their common characteristics, actions, and intentions.

Although her main thematic choices have to do with the history being told from her people's perspective, as she does in "History Lesson," or with their oral tradition, as in "Wind Woman," her poetic discourse can be analysed as a hyphenated one. It is in that Third Space in which happens the "cutting edge of translation and negotiation" (BHABHA, 1994, p.56), and that is essentially critical of essentialist positions of identity and a conceptualization of original or originary

culture. Native art is that space which is a mode of articulation, describing a fruitful, and not merely contemplative, space that creates new *possibility*. As a means of discourse, it functions as an interruptive and interrogative space of new forms of cultural meaning and production, blurring the existing boundaries between we and them, and calling into question established categorizations of culture and identity.

However, the issue of hyphenated discourses, while concerning Native writers, is complex, because, in Wah's words, these writers generally "feel a strong need to participate in a tangible community (despite the cries of 'separatist') in order to locate the cortex of their own social content without it being conditioned by first-world perceptions" (WAH, 2000, p.77). On the other hand, Wah agrees that Native works show hybrid features. Thus, although Armstrong's work is orchestrated with poetic tools used to resist dominant literary culture, such as references to land and genetic inscription, it also presents some traits of that which Wah calls "hyphenated poetics." According to him, the hyphen "in the middle," but "not in the centre," of multicultural compound adjectives metaphorically signals "a crucial location for working at hybridity's implicit ambivalence" (WAH, 2000, p.73).

934

In Armstrong poems, the reader may feel every personae in a state of enunciation, transgression, and subversion of binary positions, going beyond the realm of colonial dualistic opposition. The poet provides a spatial politics of inclusion rather than complete exclusion "that initiate new signs of identity, and innovative sites of collaboration, and contestation, in the act of defining the idea of society itself" (BHABHA, 1994, p.2). The poems selected encode a counterhegemonic idea, in the sense that, when the colonizer shows hegemonic practices, the hybrid in the poetic content opens a space for attempts to negotiate to mean. They have that hybridity potential with their ability to transverse British, Canadian, and Okanagan cultures and to translate and to negotiate affinity and difference within a dynamic of exchange and inclusion that may start being felt in names and naming. The "play" with writers' names that may reveal and conceal cultural tendencies and histories disturbs straightforward conclusions about most hybrid writers. Ambivalence resides in names, such as her own, "Jeannette Armstrong," that is visibly English, concealing every Okanagan trace possible at

a first sight. Further textual contact may reveal her history and political position, but will always accentuate the ambivalent character of her work.

Furthermore, the use of the English language throughout her critical work, stressing the aspect of her intellectual arrangement, besides dealing directly with cultural values as such, also outlines the chances of integration and cooperation with the dominant culture. The achievement of communication is, in Armstrong's project, an essential point:

I don't think I would go very far in a text if I were reading it through a text that had a lot of indigenous terms and words which didn't have any meaning to me. I couldn't continue reading it; I would therefore put it down as literature. Now, if I were reading it, and the literature itself was speaking to me, and the words and terms that were being used were not impeding that, then I would read it all the way through. (ISERNHAGEN, 1999, p.149).

In this sense, the use of *code-switching* is not strong in her work, that is, "the movement between two languages, [... and that] functions as part of hyphen poetics as it helps to locate [...] the ability to remain within ambivalence without succumbing to the pull of any single culture" (WAH, 2000, p.82-83). The use of Okanagan words in her poetry is not a constant, but English and Red English (that represents a linguistic variety) is part of her cooperative project for extending her people's cultural survival. Thus, many communities may read poems that speak about her roots and identity traits. On the other hand, the use of Red English and the almost absence of punctuation are strategically devised in a way that warrants shows of displacement and subversion, as it happens in "History Lesson": "Father mean well / waves his makeshift wand / forgives saucer-eyed Indians" (ARMSTRONG, 2001, p.8-10).

In poems, such as "Blood of My People," "Keepers Words," and "World Renewal Song," among others, syntax is interrupted with silence, through gaps in the sentences. Wah verifies that the

gaps that punctuate her poem ["Blood of My People"] reflect the nomadic cut and refuse to settle into English placement of expected syntax and, more basically and politically, into both the imaginary nation and its ideological assault on the land. (WAH, 2000, p.56).

In "Keepers Words," the silence "tells" about the sacred that cannot be changed, but that, somehow, is missing, because it is not remembered:

Her words smooth carved as bone  
and so old no one remembered  
were placed side by side  
in a pattern  
fashioned in the beginning  
of her kind. (ARMSTRONG, 2001, p.61).

Here, one cannot avoid associating the breakdown of a cultural system to loss of memories, which can only reconstruct fragmentary realities. Silence makes her discourse fragmentary at the same time that vindicates the vitalizing of her people's history. "[...] The cannibal monster / who devours himself / because he changes so much" (ARMSTRONG, 2001, p.61) stands for the amalgamation and transformation of a series of different cultural traces, which coexist and are made homogeneous by globalizing ideologies.

One way out of cultural colonialism would be to teach the keeping of spiritual and tribal resources that are extremely connected to the land, so that the culture of her people can survive. Armstrong understands, however, that stressing the similarities within a category and the differences with the "other" may have dramatic consequences in the plane of behaviours and perceptions. This stance generally gives place to discriminations, to the extent that it is followed by favourable results to the groups to which one belongs, with a tendency to undervalue the groups from which one distinguishes.

Hence, in order to raise consciousness about her people's culture without breaking through delicate issues about multiculturalism and globalization, her literary project includes principles to promote positive effects in the relationship with the dominant literary traits. In "Let Us Begin with Courage," by blending contemporary Canadian issues about multiculturalism and Native intellectual traditions to defamiliarize common notions of Native peoples, Armstrong spins out a series of organic principles that, according to her, are essential for understanding that "the knowledge that the total community must be engaged in order to attain sustainability is the result of a natural process of survival"

(ARMSTRONG, 1999, p.1). Those principles are basically cooperation and pacifism, which she says to be natural to the foundation of Native ideologies.

Her key terms include *individual*, *family*, *community*, and *land*, which are interrelated in a stable chain. The notion of *individual* is, of course, not that of individualism, that is, the one that recognizes somebody apart from others. The *individual* is the talented person who must share his or her gifts with the community. As the four elements above constitute a stable chain, all are dependent on one another and cannot coexist separately. Furthermore, the *individual* is the powerful cell able to transfer cultural information to later generations, which again depends on the *family* structure. The *family* may live through many generations and constitutes a strong network able to spread cultural teaching. The *community* is that which embodies the identity traits of a given people, engaged in maintaining the principles in the *land*, which sustain all life.

These four elements cited above take part of a project, whose characteristics coexist in the collective environment of multiculturalism. She strives for accentuating cultural consciousness to her own people and for spreading their ideology to those out of her group willing to interact cooperatively and pacifically. This recipe follows the ancient and effective rules of the Bone Game, which was created and developed by Native peoples for deciding quarrels and disputes without hot conflicts, aggression, or war.

In a bone game, everybody participates with an object, which is passed around all members. A power object is chosen among all the objects of the participants involved in the game. Everybody must agree on the chosen power object. The game follows with the power object being passed around the members. The one who is holding that Object at a certain moment makes a proposal, which is listened, and then, approved or rejected. The power object is a kind of bridge linking all those involved in a dispute and every decision must be made based on consensus (BROWN, 2003).

Since she knows that the problem of social conflicts not only comes from the fight for the right to difference (ethnic, racial, or of gender), but from the fact of those phenomena are used for achieving power, the principles embedded in her project, cooperation and pacifism, much rely on the idea of the Bone Game.

Negotiating the land, which is the site of political interests and element of disputes, is a slow process that involves the holding of a power object (here represented by her literary art), so that there can be consensus about the possession and use of the land.

In “Bone Game,” the four elements of Armstrong’s project engage wittily to tell that it is the moment to negotiate. The imagery of “the Okanagan” and “creek beds,” in the first stanza, is meaningful: if there was no land to which the persona belonged, or in which she could find her roots, the poem certainly would not express so intense certainty of place and placement. The persona walks the place to reach a powwow,<sup>2</sup> in which she will propose something—imagined as an important issue, because she comments: “At the bone game I will wager / with cunning and skill / everything I own” (ARMSTRONG, 2008, p.17). The poem treats of the individual, who, knowing the land, is going to meet others in a gathering, at the same time that will have a spiritual contact with the trickster Coyote, an indigenous entity that stands for the forces of good and evil: “I will laugh with coyote / [...] / Tonight I will stalk / as I sing his song” (ARMSTRONG, 2008, p.17).

938

Because the rupture of cultural and social links increases considerably, when the individual loses his or her land (or home), the redefinition of a place to which belong is a necessary measure proposed by an ethnic writer. Being a nomad constantly in search of a land that now is occupied by a different owner is to discover that “‘where you live,’ is also ‘Other,’ a large poetics term particularly attractive to contemporary ethnopoetics” (WAH, 2000, p.57). In “History Lesson,” Armstrong tells about the white man’s search for a promised land, which, originally was her people’s, to try to wager, and possibly to challenge, the idea that the original owners are the best ones, since everything that she considers sacred about the land was devastated and broken:

---

<sup>2</sup> Powwow: “an American Indigenous ceremony (as for victory in war; an American Indian social gathering or fair usually including competitive dancing; a meeting for discussion” (QUIRK, 1995, p. 1104).

Somewhere among the remains  
Of skinless animals  
Is the termination  
To a long journey  
And unholy search  
For the power  
Glimpsed in a garden  
Forever closed  
Forever lost (ARMSTRONG, 1991 p. 28).

It states much about the issue of language and the attempts to survive through it, while it tries to preserve the myth that lies in the process of making history by deconstructing historical topics in the colonization of the Natives by the British and the French. Speaking about the tools of conquest, ships and guns, Armstrong's version of the history also includes the journey to a paradisiacal land, when "Civilization has reached / the promised land" (ARMSTRONG, 1991, p.47). However, the process of colonization comprises destruction and disorganization, which, eventually, make her people wander away in search of home. In Wah's words, the "nomadology," a name coined by Deleuze and Guattari, that is,

939

the figuring out where [the ethnic writer] is, where to go, how to move, not just through language but in the world, is an investigation of place, as well as placement in said place. For some, this is a reclamation project—and who could blame them, the natives. (WAH, 2000, p.56).

Native peoples have developed, and somehow, changed countless times amidst very harsh realities. Fighting for keeping hold of group cohesion in the face of almost overwhelming obstacles and working toward the realization of common goals are among the tasks of conspicuous Native writers. However, one of the greatest tasks has to do with the integration process that develops along with the raising of consciousness of their people's culture. This integration will perpetually show hybrid aspects in their art – It is the necessary tool so that communication exists. This in-out procedure describes the spread of literary and cultural representations as well as the historical subjection of Native peoples.

In bringing Bhabha's views to this essay, I would not forget to remind the reader about a general awareness of his neglect to conceive historical and traditional circumstances that reside inside colonial discourses. Despite of that, this author, as many others who bring postcolonial aspects of cultures in their

theories, has the merit of being responsive to the global game of strategic negotiations of affinities and differences, which is optimistic but also complex. His theoretical criticism recognizes the postcolonial reality of that game, and describes the fact that who was once the *other* has a voice in this world now. After all, in this writing, postcolonial does not mean that those who left Great Britain and France towards Canada have returned. Instead, they are there to stay with the Native people. Indeed, all of them are Native people now, with all those similarities and differences around, and therefore the significant requirement of negotiation.

Because of the increase of cultural consumption – many times appropriating of dissimilar cultures – and the globalization of its structure in our days, we all have become members of various communities. This myriad of positions makes transformation an everyday experience. Even if we do not change into a cannibal monster, as that one of Okanagan mythology, every morning we wake up to find ourselves in completely new roles. One might ask whether it is necessary for a Canadian Euro-descendant who meets an Indigenous Canadian schoolmate to define him/herself by his or her national identity, and the first reaction being the impulse to exclude, punish, or ignore.

940

What makes them choose those labels from among the stuffed bag of identity components, rather than the part of the mother playing with her son, the crazy university professor, or the unhappy Brazilian living a chaotic political situation here in Brazil? Are we really to exclude, punish, or ignore those that do not look like the ones of a group or is there a possibility for breaking through the difference-breeding division between “us” and “them”? This latter possibility might not be completely deceptive for the players of this game these days.

## REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Jeannette. **Bone game**. 2001. Disponível em: <<http://www.parl.gc.ca/Information/about/people/poet/poem-of-the-week/poems-.htm?param=40>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Breath tracks**. Stratford: Williams-Wallace/Penticton – Theytus, 1991.

\_\_\_\_\_. The disempowerment of first North-American native peoples and empowerment through their writing. In: GOLDIE, Terry; MOSES, Daniel David. **An anthology of Canadian native literature in English**. Don Mills, Ont.: Oxford UP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Let us begin with courage: Ecoliteracy mapping the terrain**. 1999. Disponível em: <[http://www.ecoliteracy.org/publications/pdf/jarmstrong\\_letusbegin.pdf](http://www.ecoliteracy.org/publications/pdf/jarmstrong_letusbegin.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2015.

BHABHA, Homi K. **The location of culture**. Londres e Nova York: Routledge, 1994.  
BROWN, Michael (Org.). **The Bone Game: A Native American Ritual for Developing Personal Power and Group or Tribal Consciousness**. 2000. Disponível em: <<http://www.michaelbrown.org/HTML/BoneGame.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2015.  
ISERNHAGEN, Hartwig. Jeannette Armstrong. In: **Mamaday, Vizenor, Armstrong: conversations on American Indian writing**. Norman: U of Oklahoma P, 1999.  
QUIRK, Randolph. **Longman dictionary of contemporary English**. 3.ed. Essex: Pearson, 1995.  
WAH, Fred. **Faking it: Poetics and Hybridity**. Edmonton: NeWest Press, 2000.

Realização



Apoio



## **ENSINO E DIVERSIDADE NA FRONTEIRA: CONTORNOS FLUIDOS, DESENHOS MÓVEIS**

Fernando Vilela de Melo<sup>1</sup>  
Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti<sup>2</sup>

Territórios, Fronteiras e Etnicidade

### **RESUMO**

Este trabalho aborda a importância do Programa Escolas Interculturais de Fronteira, em desenvolvimento, atualmente, na fronteira entre Brasil e Paraguai, entre o estado de Mato Grosso do Sul e o departamento de Amambay, nas cidades-gêmeas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, nas respectivas escolas João Brembatti Calvoso e Defensores del Chaco. Para a clara compreensão da necessidade do programa, faz-se, antes de sua abordagem, a conceituação de dois termos essenciais: Língua Materna e Fronteira. Por fim, mostra-se como o ensino intercultural bilíngue constitui importante ferramenta para o conhecimento recíproco das populações e o fortalecimento da identidade fronteiriça. Com a utilização de conteúdo teórico vindo da linguística e demais ciências humanas, análise de documentos referentes ao projeto, visitas às instituições e entrevistas com participantes, busca-se desvelar desde os motivos pelos quais o programa foi implantado até seus perceptíveis resultados positivos.

**Palavras-chave:** Diversidade. Língua. Fronteira. Educação.

942

### **INTRODUÇÃO**

Na atualidade, a globalização encontra-se presente em todos os discursos e práticas além-fronteiras. Para se protegerem dos seus possíveis efeitos colaterais, os Estados buscam unir-se em blocos regionais. A proximidade geográfica, no entanto, não neutraliza as diferenças, as quais, muitas vezes, se traduzem em preconceito. Para que a integração ocorra de maneira a amenizar os atritos, há que se prepararem as partes para o conhecimento mútuo. Assim procura fazer o “Programa Escolas Interculturais de Fronteira”, que está em vigor em cidades gêmeas da fronteira entre Brasil e demais países-membro do MERCOSUL.

---

<sup>1</sup> Graduado em Relações Internacionais pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados-MS. E-mail: ferufgd@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados-MS. E-mail: limberti@hotmail.com.

Este texto abordará a importância da iniciativa com ênfase na região de fronteira entre o estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, e o departamento de Amambay, Paraguai, em que duas escolas – uma na cidade de Ponta Porã e outra na de Pedro Juan Caballero – são partícipes do programa. Inicialmente, verificavam-se, na escola brasileira, diversas formas de preconceitos vividas pelos paraguaios diante dos nacionais. Elas não somente vinham do fato de serem estrangeiros, como também poderiam ser reforçadas por características particulares de cada um, sobretudo pela língua materna, o que resultava em grave violência simbólica (coação por meio de imposições vindas dos discursos dominantes).

Essa violência não encontrava resistência por parte dos indivíduos que as sofriam, por eles se encontrarem em posição assimetricamente inferior àqueles que a produziam, pois os mesmos são oriundos de um país mais pobre e vêm para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Dentre tais condições, buscam uma melhor educação, a qual, paradoxalmente, transforma-se em instrumento de tortura para sua subjetividade.

943

Por esses problemas, viu-se necessária a adoção de um projeto que buscasse estudá-los e tratá-los pela preparação do ambiente escolar de fronteira para o recebimento de alunos estrangeiros. Conseqüentemente, foi estendido a essas duas cidades o **Programa Escolas Interculturais de Fronteira** (acordado desde 2008 entre a Argentina e o Brasil), também em vigor em outras cidades da faixa de fronteira entre países-membro do MERCOSUL. O acordo buscava melhorar o entendimento entre educadores e estudantes, trazendo para o grupo dos primeiros, indivíduos da nacionalidade dos segundos, e vice-versa, gerando com isso uma atenuação e o controle dos problemas da fronteira linguística e cultural entre ambos os grupos.

## **O PAPEL DA LÍNGUA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E NA SUA FORMA DE SER E ESTAR NO MUNDO**

Desde o nascimento, somos apresentados ao mundo pelos sons articulados originados da boca (aparelho fonador) dos que estão ao nosso redor. Esses sons produzem palavras que, por sua vez, organizam-se em discurso.

Resultado de um longo processo histórico e adaptativo específico de cada população, essa organização de sons possuidores de significado define-se como língua. As diferentes nações espalhadas pelo mundo possuem línguas diferentes, surgidas de diversas raízes e complementadas por influências estrangeiras.

O Estado Moderno Ocidental, solidificado após a **Paz de Westfália** (século XVII), definia como oficial em seu território um único idioma, unificador das diferenças e mantenedor do poder sobre ele todo. Hoje, porém, sabe-se que, além dos idiomas considerados oficiais por um Estado, muitos outros podem ser falados em seu território. Esses idiomas são definidos como línguas minoritárias.

Tomando como exemplo a França, de acordo com Anne Decrosse (1989), se a noção de língua materna, tomada como língua oficial, constituiu-se desde o primeiro milênio como mito comunicacional, ela não reduziu a real diversidade das práticas linguísticas. Assim, a língua francesa exerceu um papel de *continuum* entre diversos povos de falas diferentes para fins de unificação territorial desde a Idade Média.

944

Ainda conforme aquela estudiosa (DECROSSE, 1989), as línguas do **Juramento de Estrasburgo**, marco da divisão do reino medieval carolíngio que daria origem aos embriões das atuais França e Alemanha – escrito e pronunciado em duas línguas diversas, também embriões do francês e do alemão –, significaram mais uma oposição simbólica às línguas de cultura (latim, grego e hebraico) e à antiga repartição territorial do que uma prática para a compreensão imediata pelos exércitos dos soberanos em pronunciamento: Luís, o Germânico; e Carlos, o Calvo. Seus exércitos, por sua vez, eram também sujeitos internamente à variedade linguística (DECROSSE, 1989).

A expressão **minoritárias** (atribuída, como dito anteriormente, a todas as línguas existentes no espaço estatal, com exceção da oficial ou das oficiais) não se refere à quantidade de falantes das mesmas, mas ao próprio estatuto das línguas.

Em uma tal lógica, as inevitáveis divergências são, então, suscetíveis de dois tipos de tratamento: o tratamento voluntarista da unidade nacional, que visa a mudar a língua materna daqueles que têm uma “outra”, e o tratamento realista da reivindicação nacional, que reclamará uma nação para toda língua identificada. (ACHARD, 1989, p.31).

A língua minoritária apresenta-se como uma língua praticada por um grupo pequeno, qualificada frequentemente como língua materna, pois está ligada à primeira socialização da criança no seio familiar, e, assim, à figura da mãe. Aí, a noção habitual de língua organizada torna-se secundária ou desaparece em proveito de uma **linguagem organizada**, ou seja, de práticas linguísticas que constituem o repertório das situações, qualificações e avaliações de que um grupo necessita na totalidade de seus processos de ajustamento e regulação, possibilitando os **processos interpretativos**. O conjunto de **expressões repertoriadas** (indexal), ou o dicionário oral, corresponde à interação no seio do grupo, compondo a **linguagem local** (POCHE, 1989).

Opondo a língua local à normalizada, a primeira conota ser uma língua de interação, exprimindo, tanto na sua semântica quanto na sua sintaxe, a realidade contextual do grupo que a pratica. A regulação social que possui caracteriza-se por ser endógena. Já a segunda, é uma língua autonomizada das condições de produção, somente conhecida por uma norma. Sua regulação social constitui-se como exógena. Ela vem do exterior, das gramáticas e dicionários pré-estabelecidos, e não de dentro do grupo praticante como no caso da primeira. As funções que ambas possuem são de mesma ordem, porém, sua natureza sociológica difere (POCHE, 1989).

Convém aqui, clarificar os conceitos de língua e linguagem. A primeira se destaca da segunda por uma operação de racionalização ocorrida dentro do grupo. Depois, com o nascimento de suas variedades, o processo linguístico retoma sua liberdade. A língua oral é composta por uma grande quantidade de variantes que se modificam umas das outras por pequenas diferenças semânticas e sintáticas. No entanto, nenhuma delas pode pretender-se como padrão linguístico, a não ser que passe por uma operação de normalização (POCHE, 1989).

Dentre as muitas variantes linguísticas que surgem de uma língua-padrão, os falares funcionalizados são associados a estatutos de certo modo institucionalizados. A pertinência das diferenciações categoriais dos variados falares é determinada por mecanismos psicossociais de interação. Todas essas diferenciações, por sua vez, são subordinadas à representação de sua unidade

que é a língua materna. Porém, há populações que, ao invés de falares funcionalizados, utilizam línguas independentes, as denominadas **línguas veiculares vernacularizadas** para atingir objetivos semelhantes de comunicação (WALD, 1989).

Assim, a função exercida pelas línguas veiculares é a de tornar possível a comunicação entre membros de grupos étnicos diversos. A funcionalização dessas línguas torna estrangeiros os participantes dessa comunicação, constituindo o discurso por eles realizado a fronteira que deve ser ultrapassada. Quando esses usos linguísticos se tornam comuns, a alteridade daqueles que o utilizam relativiza-se: “tornam-se membros potenciais de uma comunidade nascente, que têm em comum um modo de comunicação que lhe é específico” (WALD, 1989, p.103).

Por fim, forma-se uma língua nova que teria função semelhante à da língua materna, porém, sem a capacidade de unificar a diversidade linguística. Como cita o autor, esse é o caso dos índios da bacia do rio Vaupés, na Amazônia, e das grandes cidades da África central, em que o contato interétnico faz-se permanentemente presente entre os indivíduos que ali habitam (WALD, 1989).

946

Fenômeno semelhante é o que ocorre na fronteira entre Brasil e Paraguai, sobre a qual trata este trabalho. A mistura de idiomas que se dá ali por meio das relações desenvolvidas entre os habitantes das mais variadas origens, embora não resulte no surgimento de uma nova língua, traz para cada um dos idiomas locais elementos do vizinho, ou até de outros que ali coexistem por causa das migrações. Tais elementos são vocábulos utilizados para facilitar a compreensão resultante da comunicação mútua e se tornam comuns no cotidiano linguístico dessa região.

## **FRONTEIRA: LUGAR DE (DES)ENCONTROS**

A Fronteira é resultante de um processo histórico que tem por base a preocupação do Estado com a garantia de sua soberania e independência nacional desde os tempos da Colônia. Historicamente, o país tem demonstrado interesse pela região que envolve a fronteira, ao buscar identificá-la como faixa de fronteira, e como tal, dotada de complexidade e peculiaridades que a tornam especial em relação ao restante do país. (GRUPO DE TRABALHO INTERFEDERATIVO DE INTEGRAÇÃO FRONTEIRIÇA, 2010, p.17).

Os municípios de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero estão entre as poucas cidades-gêmeas da América do Sul que se localizam na faixa de fronteira, visto que as correntes de povoamento do continente se concentraram na orla atlântica e nos altiplanos andinos. Fatores como a disposição dos eixos de circulação terrestres sul-americanos, a densidade do povoamento, a presença de grandes obstáculos físicos e a história econômico-social da região fronteira justificam a localização dessas poucas cidades (GTIIF, 2010).

Atualmente, o governo federal brasileiro divide a faixa de fronteira em três diferentes arcos para o planejamento do desenvolvimento dessa região: o arco norte, o arco central e o arco sul. Aquele que interessa a esta análise é o arco central. Sua unidade deriva da transição entre a Amazônia e o Centro-sul do país. Apresentando relativa homogeneidade fisionômica e cultural, é formado pela sub-região do Pantanal. Suas peculiaridades influenciaram sua ocupação e o modelo de produção vigente. Fisicamente apresenta grande sazonalidade climática, com cheias anuais e sistemáticos alagamentos, o que resultou no desenvolvimento da grande propriedade rural com o emprego da pecuária extensiva (GTIIF, 2010).

A integração dos países sul-americanos tem ganhado destaque nos últimos anos, principalmente com a criação do MERCOSUL. Porém, motivos como a baixa densidade populacional e a distância dos centros decisórios fazem com que iniciativas políticas de maior complexidade não sejam realizadas na região fronteira, o que dificulta o seu desenvolvimento. A ausência de políticas públicas que levem em conta as demandas das populações locais, que são também compostas por cidadãos de países vizinhos, constitui sério obstáculo para a integração regional e o seu desenvolvimento. Tal postura acaba por refletir nas áreas de segurança, saúde, educação e assistência (GTIIF, 2010).

Na região de fronteira, o encontro entre as culturas diversas traz consigo o contato entre espaços vivenciais e contextos simbólicos diferentes. Desse encontro de identidades surge uma identidade fronteira típica dessa região. A faixa de fronteira, segundo a Constituição Federal Brasileira de 1988 (*apud* GTIIF, 2010), corresponde à distância de 150 km de extensão, que vai da divisa propriamente dita ao interior do território nacional.

A fronteira em questão, neste trabalho, é aquela entre o estado brasileiro de Mato Grosso do Sul e o departamento paraguaio de Amambay, mais especificamente as já citadas cidades geminadas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Por cidades-gêmeas ou geminadas, deve-se entender a presença de dois núcleos urbanos que se desenvolveram um ao lado do outro, o que resulta em um fluxo de pessoas e problemas entre ambos. Além do contato entre brasileiros e paraguaios das cidades, há ali uma numerosa população indígena Guarani-Kaiowá. Assim, vê-se que nessa região coexistem múltiplos sujeitos, incluindo-se nesse grupo multicultural os imigrantes japoneses, os coreanos e os árabes, entre outros (FERREIRA; SUTTANA, 2012).

Para se chegar a um possível conceito de identidade fronteiriça, há que se destacar que a fronteira é considerada para o centro do país como “uma região distante e contraventora”. Além disso, ela carrega consigo a caracterização de “local de práticas ilícitas e violentas”. Deve-se fugir, contudo, dessas representações estigmatizantes e buscar alcançar um conceito mais justo de identidade fronteiriça, criar um *modus vivendi* que possa ser reconhecido. Para isso, tem-se de atentar para os códigos linguísticos e costumes que diferenciam essa região das demais dentro de um país (FERREIRA; SUTTANA, 2012).

Essa é uma região de constantes encontros de alteridades que se dão por meio dos contatos sociais, culturais, políticos e econômicos. Desses contatos, surge uma característica comum a praticamente todos os indivíduos nascidos ou não nessa área, mas que nela convivem: a linguagem. Resultante da mescla entre o português, o espanhol e o guarani, essa “neológica” aproxima e ressignifica as relações dos sujeitos envolvidos (FERREIRA; SUTTANA, 2012).

Há, no entanto, que se destacar que, além do idioma, outras trocas culturais também ocorrem na região fronteiriça. “Os sujeitos tomam posse da cultura do outro e a vivem sem se preocupar com o fato de que o que fazem, comem ou bebem é “originariamente” do outro, a tal ponto que o assimilam” (FERREIRA; SUTTANA, 2012, p.57). Daí surge a importância do fato de que a educação nessa faixa seja voltada para que os estudantes cheguem ao entendimento de que sua identidade é construída no encontro da diversidade.

Ela deve ser contrária à discriminação e favorável à convivência entre os diferentes.

A discriminação mostra-se como importante instrumento para a criação do estereótipo em relação ao outro, o que, segundo Homi Bhabha (1998), constitui a principal estratégia discursiva do colonialismo, por possuir a ambivalência de algo que já é conhecido, mas que precisa ser sempre repetido. Essa ambivalência garante ao estereótipo sua repetição em conjunturas históricas e discursivas que se modificam, criando a base para suas estratégias de individuação e marginalização e, por fim, gera o efeito de verdade probabilística e predictabilidade, que sempre está em excesso em relação ao que pode ser provado empírica e cientificamente.

De acordo com Bhabha (1998), o ponto ideal de intervenção nesse discurso seria a compreensão dos processos de subjetivação que se tornam possíveis pelos estereótipos. Há que se lidar com a variedade de posições de poder e resistência que são tomadas tanto por parte do colonizado, quanto do colonizador. Assim, compreende-se a ambivalência que produz o objeto do discurso colonial: a alteridade que é, ao mesmo tempo, motivo de desejo e motivo de escárnio.

949

## **ENSINO BILÍNGUE: ALTERNATIVA DE ADAPTAÇÃO PARA A DIVERSIDADE**

Uma comunidade linguística define-se como tal se seus membros têm em comum ao menos uma variedade de língua e também normas de uso correto, uma comunicação intensiva entre eles, repertórios verbais ligados a papéis e unificados por normas, enfim, uma integração simbólica no interior do grupo ou do subgrupo de referência (nação, região, minoria). (HEREDIA, 1989, p.79).

Após realizada a conceituação de língua materna e de fronteira, esta parte abordará a importância do **Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)** para as comunidades que convivem em regiões limítrofes dos países do MERCOSUL, com atenção especial dada à área limite entre Brasil e Paraguai onde se situam as cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Ela possui uma população não somente bilíngue, mas também, em muitos casos, trilingue, visto que o Guaraní é fortemente falado pela população paraguaia, mesmo a não indígena (principalmente no interior do país), além de haver a presença de outras

línguas trazidas por imigrantes de diversas partes do mundo que vivem na região.

O citado programa foi firmado inicialmente como um projeto entre Brasil e Argentina no ano de 2008 (ARGENTINA; BRASIL, 2008). Depois, chegado ao conhecimento de educadores de outras localidades semelhantes, passou a entrar em vigor em fronteiras de todos os países-membro do MERCOSUL. O setor educacional do bloco considera como área prioritária o fortalecimento da identidade regional e, para isso, desenvolveu esse programa mirando as cidades-gêmeas existentes nas fronteiras. Ele busca diminuir os atritos entre ambos os lados e, com isso, aproximá-los cada vez mais por meio do conhecimento mútuo da língua e da cultura do outro (ARGENTINA; BRASIL, 2008).

Pierre Cadiot (1989) diz que o ambiente escolar reproduz uma conceituação idealizante da língua, principalmente quando está sujeito a populações linguisticamente mal-estabilizadas, fronteiriças, periféricas ou migrantes. A mistura de língua é muito estigmatizada nesse meio, que, por sua vez, defende a valorização da integridade simbólica da mesma. Então, para que as crianças se adaptem ao aprendizado da segunda língua, há que haver uma sensibilização linguística, a qual, para ser alcançada, precisa, por parte da escola, da adoção de uma política que busque valorizar o estrangeiro.

950

A interculturalidade constitui um dos principais objetivos do programa das escolas de fronteira. De acordo com o documento referente ao mesmo, ela possui duas dimensões: a das vivências e a informacional. A exposição das crianças à interculturalidade é pretendida pelo programa por meio de usos da segunda língua na rotina dos alunos; relações pessoais com os falantes nativos dela (reconhecimento da alteridade); e pelo contato com profissionais da comunidade nacional em que essa língua é expressão mais generalizada (ARGENTINA; BRASIL, 2008).

O modelo comum para o desenvolvimento do bilinguismo e da interculturalidade segue dois pontos principais. O primeiro é o modelo sequencial em construção: inicia-se a exposição dos alunos à segunda língua a partir de sua entrada no ensino fundamental. O segundo é o intercâmbio de docentes: permite aos professores dos países envolvidos vivenciarem práticas de

bilinguismo (ARGENTINA; BRASIL, 2008). Esse intercâmbio entre educadores é denominado pelo programa como *cruce* (cruzamento).

Assim, criam-se condições para o desenvolvimento, na população fronteiriça, da **diglossia**, que seria a especialização social de cada uma das línguas quando, imersos na interação, os locutores têm pouca ou nenhuma consciência de que estão trocando de código de linguagem, pois o que lhes importa são simplesmente os efeitos de sua fala. É o mesmo que acontece com pessoas que utilizam falares funcionalizados diferentes dentro de uma mesma língua.

Existem na prática situações (estas o mais frequentemente associadas a lugares de socialização “abertos”) em que a alternância das línguas é a regra e é considerada um modo específico de comunicação. (CADIOT, 1989, p.141).

A referida alternância pode ser certamente definida como *code-switching*. Apesar das interferências existentes por parte do idioma natal dos estudantes na segunda língua, os mesmos possuem formas específicas de lidar com essa língua em aprendizagem, ou seja, as dificuldades apresentadas por eles são diferentes em cada caso. Para isso, conforme abordado por Christine de Heredia (1989), esses estrangeiros recorrem à criação de uma própria forma de comunicação na segunda língua, a qual se pode denominar como **interlíngua**.

A **interlíngua** constitui uma língua autônoma. Estruturando-se de maneira independente e possuindo regras de coerência interna, desenvolve-se por meio do apoio sobre a língua materna, além de utilizar o que já foi agregado da língua estrangeira, diferindo, porém, de ambas. Esta língua constitui um sistema instável, visto que as regras que o indivíduo constrói para si são sempre modificadas pelos novos dados linguísticos que lhe são apresentados pelo seu contexto de convivência (HEREDIA, 1989).

Por meio da comparação entre a língua de origem e a língua-alvo, chega-se ao ponto de divergência referente à produção fonética (dos sons) e à organização sintática (dos enunciados), além da forma de fazer recortes lexicais. Em relação à fonologia, por exemplo, a comparação mostra que, se um locutor não possui em seu idioma de origem determinados fonemas presentes na

segunda língua, ser-lhe-á muito difícil adquirir habilidade para pronunziá-los (HEREDIA, 1989).

Essa imperfeição na pronúncia, junto à manutenção da entonação e da melodia original, levam o falante a produzir o conhecido **sotaque estrangeiro**, que o denuncia como não sendo nativo do idioma. Em relação ao léxico, nota-se grande interferência de vocábulos da língua materna no segundo idioma, o que constitui uma situação de *code-switching*. E, por fim, embora em menor quantidade, também há essa interferência no nível da estruturação sintática (HEREDIA, 1989).

Por meio da comparação entre o aprendizado da fala de uma criança, as **interlínguas** e os *pidgins* (sistemas linguísticos simplificados surgidos do contato cosmopolita), cria-se a hipótese de que em todos eles ocorrem os mesmos processos cognitivo-linguísticos. As línguas crioulas tiveram seu desenvolvimento a partir dos *pidgins* surgidos para a comunicação entre senhores e escravos, que foram modificados pelos filhos dos escravos, por não constituírem um sistema coerente para si (HEREDIA, 1989).

952

Eliana Aparecida Araújo Fernandes (2013), diretora da instituição que adotou o programa no lado brasileiro na **Escola João Brembatti Calvoso**, contou que houve significativas mudanças, considerando-se as práticas educativas do momento anterior à implantação em comparação a 2013. Ela afirma que era comum o exercício de violências simbólicas por parte dos docentes para com os alunos estrangeiros. Estes eram coagidos a agirem como brasileiros natos, sufocando a expressão de sua própria identidade cultural, como se pudessem deixar seu passado ao cruzar a fronteira entre os países.

Eram condenados por suas especificidades quanto à entonação ou à fonética ao falar em português, além de sofrerem depreciações por erros gramaticais e ortográficos na escrita. Segundo exemplo da própria diretora, era comumente exigido dos alunos estrangeiros que entoassem o hino nacional brasileiro como faziam os daqui. O desconhecimento dos professores diante das particularidades identitárias dos estudantes e as dificuldades para alcançar os objetivos de ensino eram tão excessivos, a ponto de incitar a busca por alternativas que pudessem diminuir esses atritos.

Assim, apareceu-lhes a proposta do PEIF. O Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto de Investigação e Política Linguística (IPOL) realizou diagnósticos linguísticos na escola para verificar as necessidades e possibilidades de implantação do programa. Esses diagnósticos tiveram início em outubro de 2008, porém o programa só foi implantado no ano letivo seguinte. Os diagnósticos constavam de questionários aplicados aos alunos e aos seus pais, além de visitas às suas casas para a realização de entrevistas com o intuito de se chegar ao conhecimento da verdadeira língua-mãe dos mesmos (FERNANDES, 2013).

Com eles, buscava-se a superação dos preconceitos trazidos pelos próprios alunos e dos sofridos externamente. Buscava-se estreitar os laços entre o ambiente escolar e os estudantes, através do reconhecimento de sua identidade linguística. Os estrangeiros, por sua vez, buscavam, e ainda buscam, a educação no Brasil por vários benefícios que lhe são alcançáveis em relação às escolas paraguaias, dentre eles, material escolar, uniforme e atendimento médico-odontológico gratuitos.

953

A **Escola João Brembatti Calvoso** aceitou o desafio de se integrar ao programa não somente devido aos problemas que o mesmo tentaria atenuar, mas também por suas experiências anteriores. A instituição já possuía um histórico de desenvolvimento de projetos com a sociedade local, dentre eles, planos de arrecadação de lixo reciclável. Desta maneira, tornou-se referência na realização de projetos, o que a fez abrir-se para o que poderia ser o maior de todos até o momento (FERNANDES, 2013).

Consoante a diretora (FERNANDES, 2013), a implantação inicial teve muita resistência por parte do corpo docente, pois significou uma total mudança de postura em relação à maneira como se lidava com os alunos. Muitos se opunham ao *cruce* por não serem viáveis a troca de ambiente cultural devido à questão linguística. Dadas as particularidades dessa fronteira, a instituição recorreu até mesmo à contratação de professores trilingües que, além do português e do espanhol, também dominavam o idioma guarani, para se juntar ao time de educadores.

Os esforços mostraram-se compensados. Com a adaptação da escola ao ensino intercultural, os alunos em geral, incluindo-se os estrangeiros,

passaram a demonstrar melhores níveis de aprendizado nas medições (FERNANDES, 2013). Em 2013 a escola possuía dez turmas dentro do programa, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino. Conforme dados apresentados pela diretora Eliane (FERNANDES, 2013), 60% dos alunos ingressantes são compostos por estrangeiros. Como resultado do bom funcionamento do programa, o Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB) da escola subiu de 4,3 pontos em 2009 para 5,7 em 2011. Com os resultados obtidos, muitos dos que antes receavam o programa, tornaram-se seus grandes defensores (FERNANDES, 2013).

No lado paraguaio, a instituição que aderiu ao mesmo foi a **Escola Defensores del Chaco**, que, também malgrado o estranhamento inicial de sua implantação, passou a desenvolvê-lo por meio de um bom relacionamento com a escola brasileira. As expectativas em relação ao futuro do programa na escola “João Brembatti Calvoso” apresentam-se como muito positivas, principalmente pela pretensão de expansão para atender alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Tal atitude busca garantir a consolidação da identidade da escola como uma instituição de referência.

954

A Universidade Federal da Grande Dourados, em parceria com as escolas-membro do programa, buscará garantir, por meio da formação de um grupo multidisciplinar de trabalho, o acompanhamento e a assessoria aos professores da fronteira. Investirá na especialização desse grupo por meio do acesso ao aprendizado dos idiomas nos quais, por ventura, os membros possam não possuir fluência (TORCHI, 2013).

A Universidade propõe-se ainda a dar o apoio para o desenvolvimento de pesquisas que se façam necessárias na localidade, buscando aumentar o conhecimento mútuo dentro do programa. Desta forma, pretende-se não só chegar ao conhecimento das expressões artísticas e culturais da fronteira, como também incentivar a sua produção por meio de festivais, mostras, entre outros eventos. Por fim, dar-se-á suporte para a documentação e difusão do programa pelos meios de comunicação de massa (TORCHI, 2013).

Assim, finda-se esta descrição da presença do **Programa de Escolas Interculturais de Fronteira** nas cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero,

cujo número de instituições-membro promete em breve aumentar. Com os atuais ganhos obtidos, espera-se, nos próximos anos, estender o programa a mais uma escola: a escola Pedro Afonso, que está localizada no distrito de Sanga Puitã, também pertencente ao município de Ponta Porã. A equipe do PEIF pretende lá desenvolver um novo estudo sociolinguístico para, com o resultado, dar início a mais um processo de implantação do programa (TORCHI, 2013).

## **DIVAGAÇÕES CONCLUSIVAS SOBRE O ENSINO NA FRONTEIRA**

Ao longo dos séculos que se seguiram após o início das grandes navegações pelo mundo, consequência direta do renascimento, os idiomas levados pelos europeus às novas terras estiveram sempre sujeitos a inúmeras influências. Essas influências viriam do substrato, as línguas encontradas no momento de sua chegada; e do superestrato, as línguas trazidas em momentos posteriores por outros imigrantes.

Algumas dessas misturas findaram por originar novos idiomas, como os *pidgins* e as línguas crioulas. Outras, mais por motivos políticos, não chegaram à tamanha transformação. Tiveram sua evolução de certa forma controlada, embora tenham sofrido certas interferências fonéticas e sintáticas, além de acréscimos de vocabulário. Assim ocorreu com a língua portuguesa em terras sul-americanas.

955

Em determinadas partes do Brasil, principalmente em regiões mais isoladas do contato com a coroa portuguesa, no início da colonização, como a região de São Paulo, os portugueses aderiram tanto aos nativos, e a seus costumes, a ponto de adotarem para si o idioma local, obviamente mesclado com corrupções linguísticas lusitanas. Este foi denominado, então, **língua-geral**, uma variante do tronco linguístico tupi-guarani.

Ela constituiu-se a principal forma de comunicação dessas populações até meados do século XVIII, e mesmo assim não perdeu seu poder de influência sobre a língua oficial imposta. “Essa influência da língua-geral no vocabulário, na prosódia e até nos usos sintáticos de nossa população rural não deixava de exercer-se ainda quando os indígenas utilizados fossem estranhos à grande

família tupi-guarani” (HOLANDA, 1995, p.131). Todos os indígenas que vinham ao contato com os lusodescendentes eram catequizados em **língua-geral**.

Vemos assim que a diversidade cultural e linguística é algo que há muito se tem mostrado presente na América do Sul. O processo iniciado com a chegada dos europeus, seguido pelo período de colonização, passando depois pelos processos de independência e consolidação dos novos Estados, não conseguiu findar com a multiculturalidade pré-colombiana. A ela e aos colonizadores juntaram-se as influências trazidas por outros povos como elementos compositores da pluralidade das novas nações. Elementos que podem ser generalizados pelos africanos vindos durante a escravidão, além de outros europeus e asiáticos que vieram com as posteriores levadas de imigração.

Após esta reflexão há que se enfatizar que a população do Brasil, fronteiriça ou não, tem toda uma história de hibridações de línguas e culturas em contato, a qual, ao invés de naturalizar o convívio plural, acirrou um nacionalismo preconceituoso e míope, fazendo dos encontros de alteridades relações tensas e conflituosas. Tal fato ensejou a criação de estereótipos de cada uma das partes sobre a outra. Assim tem sido com as populações expostas à diversidade acentuada (população fronteiriça), cujos conflitos se perpetuaram por terem sido naturalizados ao longo do tempo, quando o que deveria ter sido naturalizado seria a própria diversidade.

956

O **Programa Escolas Interculturais de Fronteira** veio para tentar diminuir essa assimetria e preparar ambas as partes para o conhecimento compartilhado. Por meio de aulas ministradas nos idiomas nativos dos alunos nacionais e estrangeiros naturaliza-se a existência da diversidade antes tão estigmatizada. O intento principal é que todos se reconheçam não como membros de um país ou de outro, mas sim como membros da comunidade fronteiriça.

## REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. Um Ideal Monolíngue. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (Orgs.). **Multilinguismo**. Tradução: Celene M. Cruz (et al.). Campinas: Ed.UNICAMP, 1989.
- BHABHA, Homi K.. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998.
- BOUTET, Josiane. A Diversidade Social do Francês. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (Orgs.). **Multilinguismo**. Tradução de Celene M. Cruz (et al.). Campinas. Ed.UNICAMP, 1989.

CADIOT, Pierre. As Misturas de Línguas. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (Orgs.). **Multilinguismo**. Tradução de Celene M. Cruz (et al.). Campinas: Ed.UNICAMP, 1989.

DECROSSE, Anne. Um Mito Histórico – A Língua Materna. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (Orgs.). **Multilinguismo**. Tradução de Celene M. Cruz (et al.). Campinas: Ed.UNICAMP, 1989.

FERNANDES, E. A. A.. **Depoimento [23 de novembro, 2013]**. Ponta Porã, MS. 2013. Entrevista concedida a Fernando Vilela de Melo sobre o Programa Escolas Interculturais de Fronteira.

FERREIRA, André Soares; SUTTANA, Renato. O Sujeito Fronteiriço: Identidade ou Diferença?. **Educação, Diversidade e Fronteiras da In/Exclusão**. Organização de Maria Moraes Garcia Bruno e Renato Suttana. Dourados, MS: Ed.UFGD, 2012.

GRUPO DE TRABALHO INTERFEDERATIVO DE INTEGRAÇÃO FRONTEIRIÇA (GTIIF). **Bases para uma Proposta de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira**. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2010.

HEREDIA, Christine de. Do Bilinguismo ao Falar Bilíngue. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (Orgs.). **Multilinguismo**. Tradução de Celene M. Cruz (et al.). Campinas: Ed.UNICAMP, 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF)**. Brasília: Buenos Aires, 2008.

POCHE, Bernard. A Construção Social da Língua. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (Orgs.). **Multilinguismo**. Tradução de Celene M. Cruz (et al.). Campinas: Ed.UNICAMP, 1989.

TORCHI, Gicelma da Fonseca Chacarosqui. **Planejamento de Atividades para o Ano de 2014 (PEIF-UFGD/MEC) – Redesenhando a Fronteira: Língua(s), Cultura e Interculturalidade**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS. 2013.

WALD, Paul. Língua Materna – Produto de Caracterização Social. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (Orgs.). **Multilinguismo**. Tradução de Celene M. Cruz (et al.). Campinas: Ed.UNICAMP, 1989.

## MUDANÇA DE PELE: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO PÓS-COLONIAL EM *MAYOMBE*, DE PEPETELA

Maiane Pires Tigre<sup>1</sup>  
 Karoline Vital Goés<sup>2</sup>

Territórios, fronteiras e etnicidade

### RESUMO

O romance *Mayombe* (1980), de Pepetela apresenta um painel social e político do processo de libertação de Angola fazendo entrever o conjunto de fraturas expostas da sociedade angolana: tribalismo, sexismo, socialismo, corrupção e ingerências no seio do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Tomando como objeto o romance *Mayombe*, o trabalho propõe-se a analisar a construção do sujeito pós-colonial na obrasupra, através da metáfora “mudança de pele”, elegendo como ponto fulcral das discussões, a experiência da construção do sujeito angolano pós-colonial no seio da luta de independência de Angola. A inevitável “mudança de pele” surge à proporção que são questionadas a usurpação do território e dos sujeitos angolanos pelo colonialismo e capitalismo português revelando um novo sujeito inserido em uma geografia específica do pós-colonial. O trabalho possui capital importância visto que inaugura uma discussão sobre a metamorfose do sujeito colonial para pós-colonial, a partir da metáfora empregada *Mudança de pele*, ilustrando a transformação sofrida pelo sujeito pós-colonial. De cunho bibliográfico a pesquisa fundamenta-se no campo dos Estudos culturais e Pós – coloniais. A grande eloquência demonstrada por Pepetela na obra *Mayombe* (1980) reúne em si os esforços de um autor emblemático, dentro e fora da história. Além disso, Pepetela traz à lume, a própria trajetória política demonstrada a partir da escrita, de modo particular, com *Mayombe* (1980), já que Pepetela participou pessoalmente da Guerra de Independência de Angola, entrelaçando o escrito ao vivido na obra em apreço. Na obra *Mayombe* (1980), de Pepetela projeta-se um sujeito que renasce e se redescobre em meio a uma Angola destruída pela guerra colonial e pela guerra civil, apresentando esse sujeito “com uma nova pele”, sob a nova roupagem do pós – colonial, não fechado, acabado, mas em constante mutação política, cultural, social, metaformoseando-se cada vez que as circunstâncias e o arranjo da Angola atual o exigirem.

**Palavras-chave:** Sujeito. Pós-colonial. Angola.

### INTRODUÇÃO

Ao considerar o Mayombe, floresta tropical de Angola como pano de fundo para composição desse novo sujeito, Pepetela empreende o projeto de descolonização do homem angolano representada pela conquista da Independência do país paralela a descolonização da literatura de Angola,

<sup>1</sup> Mestranda em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus-BA. E-mail: maiane.tigre@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz.. Ilhéus-BA. E-mail: karolinevital@gmail.com

temática abordada no tópico inicial. O autor resgata ainda as experiências e percepções da violência instaurada contra o espaço coletivo de Angola sob a égide do colonialismo português e por que não dizer capitalismo, demonstrando os dissabores da distopia socialista e colonialista sentidos mui de perto pelos guerrilheiros e pelo povo de Angola, tal como apresentado no segundo tópico. A inevitável “mudança de pele” surge à proporção que são questionadas a usurpação do território e dos sujeitos angolanos pelo colonialismo e capitalismo português revelando um novo sujeito inserido em uma geografia específica do pós-colonial, assunto discutido no terceiro tópico.

A grande eloquência demonstrada por Pepetela na obra *Mayombe* (1980) reúne em si os esforços de um autor emblemático, dentro e fora da história. Além disso, Pepetela traz à lume, a própria trajetória política demonstrada a partir da escrita, de modo particular, com *Mayombe*(1980), já que Pepetela participou pessoalmente da Guerra de Independência de Angola, entrelaçando o escrito ao vivido na obra em apreço.

Esta investigação tem caráter bibliográfico e fundamenta-se no campo dos Estudos culturais e Pós – coloniais. O trabalho possui capital importância visto que inaugura uma discussão sobre a metamorfose do sujeito colonial para o pós-colonial, a partir da metáfora empregada *Mudança de pele*, ilustrando a transformação sofrida pelo sujeito pós-colonial.

959

## **O NOVO ROMANCE ANGOLANO**

O universo literário de Pepetela é grandioso tanto pela envergadura histórica introjetada em suas obras, quanto pelo amplo alcance possibilitado a partir da ficcionalização das narrativas. Macedo (2009, p.277) insere Pepetela nos caminhos serpenteados da história, de modo que para ele, o autor não apenas se atém a uma vigorosa descrição dos fatos ocorridos em Angola, mas realiza um “questionamento da conjuntura sócio-política do país”, antecipando discussões a contrapelo do discurso político oficial. Outrossim, faz uma crítica aguda à Angola atual representada pelos seus dirigentes políticos e da estrutura social. Em outras palavras, discute a história do país, reinterpretando a própria narrativa histórica de Angola.

O sistema literário angolano integra o conjunto das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa juntamente com o de Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo-verde. Dessa forma, é legítimo dizer que:

As reflexões em torno das literaturas africanas de língua oficial portuguesa, portanto, convocam, de início, um pressuposto teórico-metodológico básico: a ruptura de paradigmas construídos em relação ao continente africano no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento das estruturas sociais locais e à disseminação de ideias e de conceitos em torno dos quais tais sociedades foram surgindo sistematicamente ligadas às imagens de culturas exóticas, paisagens paradisíacas e animais selvagens[...] É preciso atentar, por exemplo: para as estruturas políticas, econômicas e culturais desses países e suas respectivas especificidades; para a significativa pluralidade étnico-linguística; para a história do continente africano anterior ao processo colonial; para as rotas comerciais e as migrações endógenas; para as sucessivas guerras que se organizaram frente à expansão comercial europeia antes e depois da Conferência de Berlim (entre 1884 e 1885); para as demarcações e disputas territoriais anteriores e posteriores à chegada dos sistemas colonialistas; para o comércio com o estrangeiro; para a partilha e ocupação do continente[...] para os processos de guerras de libertação; para a reorganização política e econômica internas e as guerras do período pós-independência. (SILVA, 2014, p.359).

960

A leitura de Pepetela por Abdala Júnior (2006, p.213) demonstra um autor preocupado em posicionar-se contra o dogmatismo vigente ao mesmo tempo em que tenta romper com a dependência colonial, resistindo a situação de exploração, tal como ilustrado na obra *Mayombe*(1980) através da figura dessacralizada dos heróis. A luta armada surge como espécie de intervenção histórica para resolução dos problemas logrados com a colonização. Nesse interim, Pepetela “redescobre o país para (re)imaginá-lo”, isto é, percorre o mesmo caminho mas de forma diferente, lançando um olhar oblíquo, transversal sobre construção da nacionalidade do seu país.

Sobre a literatura angolana, Lienhard (2010, p.54) afirma que Pepetela cria uma literatura “descolonizada”, comprometida com a descolonização do pensamento à medida em que se desfilia do movimento de colonização. A descolonização como processo histórico e *a posteriori* com repercussão no âmbito da literatura é reconhecida como proposta em execução. Para tanto, a literatura angolana é o espaço e o veículo para reflexões sobre a identidade do sujeito angolano e, por conseguinte, para consolidação da sua nacionalidade e Pepetela é um dos expoentes mais puros desse novo romance angolano.

Publicada em 1980, cujo período coincide com a independência de Angola, conquistada em 1975, a obra desenha um panorama inspirador do esforço do povo angolano em emancipar-se do arquétipo de colônia e diametralmente alcançar a emancipação da própria literatura. A trama é ambientada no Mayombe, floresta tropical do território de Cabinda, província de Angola, na qual os guerrilheiros, distendidos por entre as folhas e as lianas do Mayombe, abrem caminhos e perfilham sob passagens arriscadas para vencer o inimigo que avança procurando estender de vez o manto da dominação sobre o território e povo de Angola. O Mayombe estiola esse manto usurpador escondendo sobre o seu “manto dourado”<sup>3</sup>, de proteção, um novo sujeito angolano prestes a se tornar independente do julgo colonial e capitalista imposto a Angola há quase 4 séculos.

A desintegração do império colonial português possibilitou o nascimento da chamada literatura nacional com a forte presença das identidades dos sujeitos angolanos. A teoria pós-colonial emerge na década de 70 como uma corrente teórico-metodológica que visa explicar as relações conflituosas e desiguais estabelecidas entre o Centro e a periferia, entre o Norte e o Sul, divisão cultural e política desencadeada pelo colonialismo e impérios capitalistas. A teoria pós-colonial assim como o marxismo nutre-se da crítica a uma hegemonia centralizadora e dominante, propondo a ruptura da polaridade existente entre exploradores e explorados, bem como entre raças, etnias e culturas. Acerca da interrelação capitalismo e colonialismo conclui-se que: “[...] capitalismo e colonialismo não se confundem. O capitalismo pode desenvolver-se sem o colonialismo, enquanto relação política [...], mas não o pode fazer sem o colonialismo enquanto relação social (SANTOS, 2010, p. 38).

961

Sobre a presença do marxismo na obra, observa-se no seguinte excerto a declaração do Comandante Sem Medo sobre sua filiação a este programa: “— Eu? Sem Medo sorriu. — Eu sou um herético, eu sou contra a religiosidade política. Sou marxista? Penso que sim”(PEPETELA, 1980, p.110). Na obra *Mayombe*(1980) podem ser descobertas semelhanças, no tocante à exploração colonialista e a capitalista exercida pelos portugueses sobre o povo angolano.

---

<sup>3</sup> Metáfora utilizada por Pepetela para descrever o céu majestoso e protegido da floresta do Mayombe.

Desse modo, são percebidos no bojo da obra algumas das premissas fundantes da doutrina marxista: a mais-valia, alienação, ideologia e luta de classes. O enredo de *Mayombe*(1980) transcorre na floresta tropical que leva o nome do livro e revitaliza o ideário marxista na luta anti-colonial, empreendida por um grupo de guerrilheiros contra os colonizadores, todavia assume ares também de uma luta anti-capitalista, considerando que o MPLA propõe a implantação do socialismo e por consequência do comunismo.

Acerca da presença da mais-valia, o Comissário esclarece aos trabalhadores como estão sendo vilipendiados em relação ao lucro pelos colonizadores: “—Vocês ganham vinte escudos por dia, para abaterem as árvores a machado[...] Mas quantas árvores abate por dia a vossa equipa? Umas trinta. E quanto ganha o patrão por cada árvore? Um dinheirão” (PEPETELA, 1980, p.35).

Além disso, a proposta marxista prevê a existência de uma estrutura, a saber a base econômica e a superestrutura, onde está localizado o arsenal ideológico, contra o qual os guerrilheiros, na obra, são motivados a digladiar, instados por Sem Medo: “[...] Queres continuar a ser um tapado, enganado por todos[...] As pessoas devem estudar, pois é a única maneira de poderem pensar sobre tudo com a sua cabeça e não com a cabeça dos outros” (PEPETELA, 1980, p.75).

Por fim, a luta de classes, em outras palavras, a luta entre o colonizador e colonizado é a saída para romper com a exploração colonial e capitalista: “Somos soldados que estamos a lutar para que as árvores que vocês abatem sirvam o povo e não o estrangeiro. Estamos a lutar para que o petróleo de Cabinda sirva para enriquecer o povo e não os americanos [...] nós lutamos contra os colonialistas” (PEPETELA, 1980, p.36).

Todavia, Pepetela aponta a descrença socialista e colonialista experimentada por parte dos guerrilheiros e posteriormente sentida pelo povo de Cabinda: “[...]o socialismo não é obra dum dia ou da vontade de mil homens[...] Ora vamos tomar o poder e que vamos dizer ao povo? Vamos construir o socialismo. Ao fim de cinco anos, o povo começará a dizer: mas esse tal socialismo não resolveu este problema e aquele (PEPETELA, 1980, p.111). A utopia então dará lugar a distopia socialista, fomentada pela tirania e ausência

da democracia no interior desse sistema, além da distopia colonialista que aliena colonizador e colonizado, numa inexorável relação de dependência retroalimentada pela exploração.

## **MUDANÇA DE PELE: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO PÓS-COLONIAL EM MAYOMBE DE PEPETELA**

O momento atual é propício a discussões orientadas em torno do pós-colonial, primordialmente quando se pensa no contexto africano de resistência a dominação colonial e das implicações sociais, históricas, políticas e culturais impostas as nações colonizadas. À priori designado como o período correspondente ao processo de independência das colônias o termo pós-colonial<sup>4</sup> é incorporado pelos críticos literários com vistas a estabelecer discussões em torno dos reflexos da colonização.

Para Stuart Hall (2003, p.56), o pós-colonial “[...] marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. [...] No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e colonizadas.” Assim, as produções culturais da pós-colonialidade difundem a chamada descolonização teórica, epistemológica, cultural dos povos do Sul, com pretensão de reformular a história contada com os olhos do Ocidente. Cabe, entretanto, dosar criticamente a opinião sobre o pós-colonial, pois também se refere ao conjunto de práticas culturais de “estilo ocidental, e formação ocidental, que intermedeia, na periferia, o comércio de bens culturais do capitalismo mundial” (APPIAH, 1997, p.208), dada a sua “genealogia eurocêntrica” (MATA, 2014, p.27).

Assim, se por um lado, o pós-colonial desloca-se da margem em direção ao centro, por outro, volta-se contra o centro numa “atitude de redenção” para com as racionalidades contra-hegemônicas. Entende-se, portanto, que embora não exista uma única maneira de conceituar o pós-colonial, da mesma forma, não existe uma única via de compreensão desse fenômeno. Apesar disso,

---

<sup>4</sup> Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin (2005, p. 186) apud Schimdt (2011, p. 137) traçam um breve histórico do termo.

conforme Santos (2010), a perspectiva pós-colonial confere certa visibilidade às vítimas do colonialismo, por exemplo, quando questiona os gestos de exclusão cultural e sociais advindas do estatuto colonial e atualizados nas estruturas de poder eurocêntricas.

Com o advento da pós-modernidade, assiste-se ao apagamento das fronteiras culturais, desse modo, os limites modernos que impunham contornos espaciais e demarcavam a representação das identidades culturais, sobretudo na literatura, foram removidos, dando lugar a novas formações identitárias no pós-colonial. Diante disso, sobrevive um sujeito nas bordas do presente, passado e futuro, com uma forte “sensação de desorientação”, e tomado por um “distúrbio de direção”, além do mais, fraturado – nem eu, nem outro – na constituição de sua própria identidade (BHABHA, 1998, p.19).

Hall (2003) argumenta que em face da pluralidade de antagonismos residentes na diferença cultural, os essencialismos identitários não produzem mais identificações sólidas nos indivíduos. De sorte que se projetam as tensões geradas no âmago das identidades, pois até mesmo a “identidade negra é atravessada por outras identidades, inclusive de gênero e orientação sexual” (HALL, 2003, p.12). Em *Mayombe* (1980) as identidades estão sob a mira do conflito étnico/racial interno e externo, além da colonização das identidades, graças ao colonialismo, deflagrando no caldo de cultura descrito na narrativa:

Eu, o narrador, sou Milagre, o Homem da bazuka. (...) sofri o colonialismo na carne. O meu pai foi morto pelos tugas [portugueses]. Como posso suportar ver pessoas que não sofreram agora mandarem em nós, até parece que sabem do que precisamos! É contra esta injustiça que temos de lutar: que sejam os verdadeiros filhos do povo, os genuínos, a tomar as coisas em mãos. (PEPETELA, 1980, p.57).

Eu, o narrador, sou Teoria. (...) Trago em mim o inconciliável e é este o meu motor. Num Universo de sim ou não, branco ou negro, eu represento o talvez. Talvez é não para quem quer ouvir sim e significa sim para quem espera ouvir não. A culpa será minha se os homens exigem a pureza e recusam as combinações? Sou eu que devo tornar-me em sim ou em não? Ou são os homens que devem aceitar o talvez? Face a este problema capital, as pessoas dividem-se aos meus olhos em dois grupos: os maniqueístas e os outros. É bom esclarecer que raros são os outros, o mundo é geralmente maniqueísta. (PEPETELA, 1980, p.14).

A formatação da identidade cultural, isto é, como as identidades são fundadas na pós-colonialidade, torna-se crucial para leitura dos novos

paradigmas que se instalam nas sociedades pós-coloniais. Tanto na pós-modernidade, quanto no pós-colonial a identidade está fadada a polêmicas teóricas de toda ordem, especialmente no que tange a sua fragmentação. Ultimamente compreendida no entrelaçamento dos variados fios identitários, a identidade deixou de ser una e passou a ser concebida como espectro de inesgotáveis possibilidades de afirmação.

Sob a máscara de Ulisses, a pós-modernidade constrói identidades múltiplas e instaura uma crítica àqueles que não passaram pela experiência do descentramento:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 1998. p.13).

Faz-se necessário explanar sobre a função precípua da teoria pós-colonial e sua correlação com a colonização do saber nos países periféricos. Mata (2014, p.31) classifica-a como “instrumento de análise da hegemonia e desvelamento da colonialidade do saber segundo uma estratégia de resistência a sistemas de conformação a tendência hierarquizante da diferença”, diferença que se instaura também no plano das identidades, afinal, fica implícita uma espécie de colonialidade do ser.

De acordo com proposição de Hall (2003, p.12) vigora uma “constelação de ideias em tensão umas com as outras”, de igual modo, as identidades acabam provocando um ambiente de contradições internas. Em se tratando das identidades dos sujeitos pós-coloniais, pode-se discutir acerca do ressentimento do colonial, visto que, genericamente, essas identidades são o resultado de uma violência cultural que produziu fraturas na identificação desses indivíduos.

Acerca disso, pensa-se logo na colonização de identidades, que se manifesta através da legitimação de identificações diversas tributárias do pensamento ocidental, graças à assimilação. Em contrapartida, “a inconsciência dessa colonização “invisível” (e consentida porque inconsciência bloqueia qualquer resistência [...], por exemplo, as literaturas dos países africanos, ou de

outras regiões periféricas nacionais dominadas pelo cânone” (MATA, 2014, p. 33).

Pensar o pós-colonial supõe uma heterogeneidade conceitual que vai além da literalidade do vocábulo “pós”, isto é, o que vem depois do colonial, abrangendo o conjunto de experiências de grupos culturais distintos que disputam a consolidação de subjetividades protagonistas de transformações efetivas. A despeito do pós-colonial, Santos (2004, p.8) assinala “que dão primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo”. Outra concepção do pós-colonial pode ser identificada a seguir:

Sendo o pós-colonial, como já vimos, um conceito que remete a uma multiplicidade de posições (geográfica, cultural, histórica, subjetiva), perguntarmos onde está o pós-colonial no contexto das literaturas africanas de língua portuguesa nos leva a indagar quem é o sujeito pós-colonial nessas sociedades e qual o seu lugar, onde está representado e localizado. Tal pergunta reivindica o lugar concreto, o referencial histórico e político do conceito, que combate o risco da diluição do sujeito pós-colonial num alargamento demasiadamente amplo do significado de sua experiência, alargamento que no limite abrangeria, genericamente, a humanidade inteira. (SCHMIDT, 2011, p.139).

966

Leite (2013, p. 10) ao discutir as formulações do pós-colonial na literatura africana de Língua Portuguesa apresenta-a, não raro, enquanto percurso crítico, englobando “todas as estratégias discursivas e performativas (criativas, críticas e teóricas) que frustram a visão colonial (...)em que predomina a resistência às ideologias colonialistas”. Conquanto tenha em vista sua origem anglo-saxônica e o campo de interesse envolvido, houve uma transmigração do conceito para outras regiões do globo marcadas pela colonização europeia, especialmente adequado e aplicado aos contextos pós-coloniais das ex-colônias portuguesas, tal como no caso do Brasil, atualizando através da literatura, textualidades “reveladoras de sentidos críticos sobre o colonialismo”(LEITE, 2013, p.10). A definição do pós-colonial reverbera para o foro da produção literária, possuindo tantos outros conceitos e uma lista de autores a definí-los. Na concepção abaixo, Bonicci (1998, p.09), aponta a literatura africana de língua portuguesa e o seu corpus como uma literatura eminentemente pós-colonial:

Outro conceito a ser considerado é o de literatura pós-colonial, que pode ser entendida como toda a produção literária dos povos colonizados pelas potências europeias entre o século XV e XX. Portanto, as literaturas em língua espanhola nos países latino-americanos e caribenhos; em português no Brasil, Angola, Cabo Verde e Moçambique; em inglês na Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Índia, Malta, Gibraltar, ilhas do Pacífico e do Caribe, Nigéria, Quênia, África do Sul; em francês na Argélia, Tunísia e vários países da África, são literaturas pós-coloniais. Apesar de todas as suas diferenças, essas literaturas originaram-se da “experiência de colonização, afirmando a tensão com o poder imperial e enfatizando suas diferenças dos pressupostos do centro imperial” (ASHCROFT ET AL., 1991).

A representação do sujeito pós-colonial ocupa o cerne dos debates sobre o pós-colonial, assim a espacialização e subjetividade desse sujeito devem ser traduzidos culturalmente. Com efeito, estudar a representação do sujeito pós-colonial angolano é arriscar-se a formular a pergunta: Quem é este sujeito pós-colonial no contexto da literatura angolana? Já que as narrativas pós-coloniais são paralelas e estão emaranhadas em teias conflitivas.

Nasce no âmago da literatura angolana um sujeito histórico inscrito no tempo e no espaço. As narrativas ilustram personagens metamorfoseados política e culturalmente, graças a conquista da independência, apesar disso, o sujeito angolano é um sujeito em tensão, resultado da transição do período colonial para o emergente pós-colonial, oscilando entre a utopia colonial e em seguida socialista e a distopia de ambas, adequando-se paulatinamente ao *modus vivendi* de uma nova Angola “Independente”. São sujeitos em profunda crise identitária que tentam redefinir a identidade nacional rasurada pela subordinação ao jugo colonial.

O Comissário, um dos personagens da obra *Mayombe*(1980), é o representante máximo desse sujeito pós-colonial. Ao confessar as suas percepções e sentimentos a respeito da morte do amigo e líder, o comandante Sem Medo, o personagem revela ter experimentado uma mudança de pele de vinte e cinco anos, semelhante à vivida pelo sujeito pós-colonial:

A morte de Sem Medo constituiu para mim a mudança de pele dos vinte e cinco anos, a metamorfose. Dolorosa, como toda metamorfose. Só me apercebi do que perdera (talvez o meu reflexo de dez anos projetado à frente) quando o inevitável se deu[...]. Eu evoluo e construo uma nova pele. Há os que precisam escrever para despir a pele que lhes não cabe já. Outros mudam de país. Outros de amante[...]. Penso, como ele, que a fronteira entre a verdade e a mentira é um caminho no deserto. Os homens dividem-se dos dois lados da fronteira. Quantos

há que sabem onde se encontrar esse caminho de areia no meio da areia? Existem no entanto, e eu sou um deles. (PEPETELA, 1980, p.247).

O sujeito angolano na obra *Mayombe*(1980), de Pepetela é forjado concomitante à luta pela Independência de Angola a partir da distância entre o colonial e o pós-colonial. Nesse cenário, o sentimento da utopia libertária entalha a construção dos sujeitos angolanos. A obra *Mayombe* representa esse estágio de luta social e política em prol do movimento da descolonização, de modo que a proposta teórica *Mudança de pele: a construção do sujeito pós-colonial na obra Mayombe de Pepetela* ao investigar a construção desse sujeito pós-colonial no cenário angolano através da metáfora “mudança de pele”, alude a um novo tipo de pele adquirida, aqui exemplificada como a mudança da pele do sujeito colonial, fazendo emergir um sujeito metamorfoseado na pele e debaixo dela, na consciência política e histórica, revelando conseqüentemente, um sujeito pós-colonial angolano em pleno verde do Mayombe, no seio da revolução. Um sujeito pós-colonial ainda em construção.

968

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Descolonizados tardiamente, século XX e vítimas do agenciamento europeu sob a imposição de um etnocentrismo desmedido, os países africanos encontraram na literatura pós-colonial a forma de resistência aos signos eurocêntricos inscritos na memória coletiva das nações sobre o que seria a África e os povos africanos. A teoria pós – colonial confere ao sujeito angolano o poder de reconceitualizar estas narrativas históricas e repensar os legados culturais transmitidos com uma lente própria e ajustada a realidade angolana.

O sujeito no contexto da literatura angolana de Pepetela pode ser visto como um ser situado em um tempo e espaço indeterminados. Lançar um olhar sobre o *lócus* pós-colonial pressupõe concentrar o foco de análise na configuração da subjetividade subalterna do sujeito em assunção para a condição do pós.

A construção da identidade do sujeito pós-colonial é um dos elementos discutidos amplamente na atualidade, assim constata-se a relevância do

trabalho em tela, haja vista que na obra *Mayombe* (1980), de Pepetela projeta-se um sujeito que renasce e se redescobre em meio a uma Angola destruída pela guerra colonial e pela guerra civil, apresentando esse sujeito “com uma nova pele”, sob a nova roupagem do pós-colonial, não fechado, acabado, mas em constante mutação política, cultural, social, metaformoseando-se cada vez que as circunstâncias e o arranjo da Angola atual o exigirem.

É mister registrar que a intenção deste trabalho não é chegar a uma conclusão definitiva em relação à construção do sujeito pós-colonial angolano, portanto não se trata de um estudo de grande fôlego, nem as discussões sobre a concepção desse sujeito se encerram aqui, sendo necessário um maior aprofundamento teórico a *posteriori*.

O sujeito angolano representado pelos guerrilheiros da obra *Mayombe* não escapa da disputa e da guerrilha e por esta razão “ousara desafiar os deuses abrindo um caminho na floresta obscura”, aliados por tanto tempo pelo domínio português, esse sujeito se situa na transição do regime colonial para o *status* de independente travando uma ferrenha luta com seus iguais. Em um mundo polarizado entre as forças capitalistas e socialistas percebem a falência de um projeto angolano de reconstrução nacional que, apesar de tudo, segue em marcha rumo a construção do sujeito pós-colonial não apenas na literatura, mas sobretudo, na vida social.

969

## REFERÊNCIAS

- ABDALA JÚNIOR, Benjamin. Panorama histórico da literatura angolana. In: CHAVES, Rita; MACEDO, Tânia (Org.). **Marcas da diferença: as literaturas africanas de língua portuguesa**. São Paulo: Alameda, 2006.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998.
- BONNICI, T. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. **Mimesis, Bauru**, v.19, n.1, p.07-23, 1998.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.
- LEITE, Ana Mafalda. **Literaturas Africanas e Formulações Pós-Coloniais**. 2.ed. Lisboa: Edições Colibri.
- LIENHARD, Martin. Situação diglósica e narrativa moderna em Angola. In: SECCO, Carmen Tindó; SALGADO, Maria Teresa et. al.(Orgs.). **África, escritas literárias: Angola, Cabo-verde, Guiné- Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Angola: UEA, 2010.

MACEDO, Tania. O romance em Angola: ficção e história em Pepetela. In: REMÉDIOS, Maria Luíza Ritzel; SILVEIRA, Regina da Costa. (Orgs.). **Redes & Capulanas: identidades, cultura e história nas literaturas lusófonas**. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2009.

MATA, I. **Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas**. Civitas, Volume 14, número 1, janeiro-abril 2014, p. 27-42.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizador precedido do retrato do colonizado**. Prefácio de Jean Paul Sartre; Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PEPETELA. **Mayombe**. São Paulo: LeYa, 1980.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial: E para além de um outro**. Centro de estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHIMDT, Simone. **Onde está o sujeito pós-colonial?** (Algumas reflexões sobre o espaço. e a condição pós-colonial na literatura angolana). Disponível em: <[www.uff.br/revistaabril/revista-02/012\\_simone%20schmidt.pdf](http://www.uff.br/revistaabril/revista-02/012_simone%20schmidt.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2011.

SILVA, Rejane Vecchia da Rocha. A produção Literária de Países Africanos de Língua Portuguesa: Perspectivas metodológicas. In: ABDALA JUNIOR, Benjamin. (Org.). **Estudos comparados: Teoria, Crítica e Metodologia**. São Paulo: Aateliê Editorial, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

## O PROCESSO IDENTITÁRIO NO DISCURSO CIENTÍFICO SOBRE AS PLANTAS MEDICINAIS

Carla Andreia Schneider<sup>1</sup>  
Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti<sup>2</sup>

Territórios, fronteiras e etnicidade

### RESUMO

Historicamente, o uso de plantas medicinais sempre ocorreu em nossa sociedade, e foi o principal recurso terapêutico no passado para tratamento da população. No Brasil, foram e ainda são amplamente utilizadas pelos povos indígenas e, atualmente, há crescimento vertiginoso no número de pesquisas com abordagem etnodirigida procurando explicar o potencial terapêutico das plantas medicinais ou de seus princípios ativos no meio acadêmico. Desta forma, este estudo tem por objetivo descrever, a partir de uma abordagem teórica da Semiótica greimasiana, o processo identitário resultante do encontro étnico-racial comunidade acadêmica e comunidade indígena com relação ao conhecimento sobre as plantas medicinais (conhecimento científico x conhecimento tradicional), nos resumos de trabalhos científicos sobre as plantas medicinais produzidos pela comunidade acadêmica de Dourados-MS com abordagem etnodirigida. O *corpus* constituiu-se de seis resumos científicos provenientes de Trabalhos de Conclusão de Curso e de pesquisas publicadas *online* em anais de eventos científicos em Dourados-MS. Os resultados mostram que a construção da identidade apresentada no discurso científico sobre as plantas medicinais apresenta-se como consolidada e generalizada no estereótipo do especialista competente que ora evidencia mais claramente o conhecimento científico como legítimo e apropriado, ora sutil, quando atua apenas como inventariante, ou resgatador, registrando, catalogando e preservando o conhecimento tradicional. Desta forma, o processo identitário construído no discurso científico sobre as plantas medicinais revela o conflito das identidades entre as comunidades indígena e científica, assim como, a busca pela agregação das culturas no processo identitário resultante desse encontro étnico-racial, porém, a assimilação promovida pelo conhecimento científico é preponderante.

**Palavras-chave:** Discurso. Identidade. Plantas Medicinais.

971

### INTRODUÇÃO

Historicamente, o uso de plantas medicinais sempre ocorreu em nossa sociedade e foi o principal recurso terapêutico no passado para tratamento da população. Entretanto, conforme Eldin e Dunford (2001), a partir do século VIII a ciência farmacêutica se estabeleceu apresentando fórmulas precisas para o

---

<sup>1</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados-MS. E-mail: carlaschneider@ufgd.edu.br.

<sup>2</sup>Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD. Dourados-MS. E-mail: limberti@hotmail.com.

preparo de medicamentos e, também, incluiu a superstição. Bald foi o mais famoso terapeuta da época, genuinamente holístico; além de adotar uma dieta com alimentos apropriados para cada doença, formulou algumas receitas para proteção contra duendes e elfos.

No Brasil, as plantas medicinais sempre foram amplamente utilizadas pelos povos indígenas. Os Pajés detêm o conhecimento sobre elas e orientam seu emprego, assim como orientam os rituais que fazem parte do tratamento. Desde o descobrimento até o século XIX, apenas os portugueses ou as pessoas por eles designadas puderam realizar estudos sobre a biodiversidade brasileira (CAETANO; PEIXOTO NETO, 2005).

Conforme dados da ANVISA, houve um crescimento considerável no número de publicações (de 24, em 1984, para 1.431, em 2004) de pesquisas procurando explicar o potencial terapêutico das plantas medicinais ou de seus princípios ativos no meio acadêmico. A abordagem etnodirigida norteou os critérios para a seleção das espécies a serem estudadas, ou seja, as pesquisas foram baseadas na indicação de grupos populacionais específicos em determinados contextos de uso, enfatizando o conhecimento local a respeito dos recursos naturais e respectiva aplicação em seus sistemas de saúde e doença (ALBUQUERQUE; HANAZAKI, 2006).

972

A partir da afirmação de Benveniste (2005) de que a cultura é assimilada, perpetuada ou transformada pela língua, é possível inferir que as Plantas Medicinais sofreram um deslocamento de sentidos enquanto objeto de valor. Podemos inferir também que este deslocamento é determinado pelos sujeitos envolvidos, como consequência do processo identitário e do trânsito resultante do encontro étnico-racial entre a comunidade acadêmica e a comunidade indígena (conhecimento científico x conhecimento tradicional). Assim, a partir da hipótese de que houve estabelecimento do conhecimento científico como apropriado, a oscilação do seu uso é influenciada a partir do discurso produzido sobre elas.

Desta forma, esse estudo, que está inserido em uma pesquisa mais ampla sobre o discurso sobre as plantas medicinais a partir de uma abordagem da semiótica greimasiana, tem por objetivo descrever o processo de construção identitária das comunidades envolvidas (acadêmica e indígena) nos resumos de

trabalhos científicos sobre as plantas medicinais produzidos pela comunidade acadêmica de Dourados-MS com abordagem etnodirigida (*corpus*).

## **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO DISCURSO CIENTÍFICO SOBRE AS PLANTAS MEDICINAIS**

Partimos da Semiótica Greimasiana porque ela abrange os sistemas de significação, compreendida como as relações que se estabelecem entre os elementos da linguagem, tem como objeto de análise o texto (verbal, não verbal ou sincrético). E, também, porque procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz (BARROS, 2005) sem ignorá-lo enquanto objeto histórico determinado na sua relação com o contexto.

Assim, os sujeitos se relacionam em encadeamentos lógicos, nos quais um sujeito busca transformar o outro em relação a um objeto. Em consequência, pode ocorrer a união desse outro sujeito com o objeto ou a separação, por modalizações do *ser* e do *fazer*, em função dos valores inscritos nos objetos. Desta forma, as estruturas narrativas que resultam destas relações são imprescindíveis na produção dos discursos.

973

Não se limitando a estes aspectos, a Semiótica Greimasiana também abrange a significação em devir e do discurso em ato, em que cada sujeito experimenta a significação de maneira única, individual. Um mesmo discurso será, portanto, entendido de formas diferentes por cada sujeito. Ressalta-se, ainda, que cada enunciação feita pelo sujeito traz consigo elementos de outras enunciações, apreendidas de forma única, mas é caracterizada pela sua particularidade que a torna diferente das demais enunciações com as quais se relaciona.

A partir desta perspectiva, Fontanille (2007) conceituou a práxis enunciativa, uma vez que “recupera formas esquematizadas pelo uso, ou, ainda, estereótipos e estruturas cristalizadas. Ela as reproduz tais como são ou as desvirtua e lhes fornece novas significações” (FONTANILLE, 2007, p.271).

Nesse sentido, em relação à práxis enunciativa, podemos relacioná-las às noções de “comunidades discursivas” de Manguineau (2012a), já que são redes institucionais específicas que partilham um conjunto de ritos e normas, os

quais são regidos pelos modos de vida da comunidade e o “conteúdo” de seus posicionamentos.

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004, p.392), posicionamento “é uma das categorias de base da análise do discurso, que diz respeito à instauração e à conservação de uma identidade enunciativa” e são “inseparáveis dos grupos que os elaboram e os fazem circular, gerindo-os” (MAINGUENEAU, 2012a, p.43), ou seja, “o posicionamento corresponde à posição que um locutor ocupa em um campo de discussão, os valores que ele defende (consciente ou inconscientemente), e que caracterizam reciprocamente sua identidade social e ideológica” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p.392).

As experiências do sujeito são individuais, mas também proporcionam sua integração em uma comunidade por partilhar experimentações similares a outros sujeitos. No diálogo com outras culturas, a cultura de um sujeito pode se integrar de forma harmoniosa, dando-lhe identidade, tornando-o “igual” aos demais. Mas também é o que o identifica como único, diferente dos demais, pois

a construção da identidade (enquanto conjunto de caracteres próprios e exclusivos) se dá através da identificação (enquanto P. 5. Tomar o caráter de 6. Confundir...) grupal que, intensificada, assume proporções tais que identidade passa a ser um traço comum. (LIMBERTI, 2009, p.40).

O compartilhar forma a identidade social, o que se produz de um sentido coletivo, porém instável, com fronteiras imprecisas e sob várias influências. Assim, segundo Charaudeau (2015),

o pertencimento a um grupo é, em primeiro lugar, o não pertencimento a um outro grupo, e a busca do grupo, enquanto entidade coletiva, é igualmente a busca do ‘não outro’. A identidade é uma questão de construção permanente sobre uma base de história. (CHARAUDEAU, 2015, p.18).

Por meio das diferenças e a identidade do sujeito se dá quando confrontado com outro, portanto, o mundo ganha sentido. As relações entre os sujeitos podem se estabelecer pela percepção de uma diferença (princípio da alteridade), que faz com que o indivíduo olhe para si mesmo em busca das semelhanças e das diferenças, provocando movimento de atração ou de rejeição em relação ao outro.

Os imaginários sociais constroem a identidade social e se manifestam nos valores compartilhados, “nos quais eles se reconhecem e que constituem sua memória identitária” (CHARAUDEAU, 2015, p.21). Consideraremos, para este estudo, dentre os imaginários coletivos, os imaginários antropológicos (relacionados aos espaços e às relações sociais), os imaginários de crença e os imaginários sócioinstitucionais.

Maingueneau (2012a) afirma que

os discursos constituintes dão sentido aos atos da coletividade, ele são a garantia de múltiplos gêneros do discurso [...] possuem, assim, um estatuto singular: zonas de fala em meio a outras falas que pretendem preponderar sobre todas as outras [...] [e] pretendem delimitar, com efeito, o lugar-comum da coletividade, o espaço que engloba a infinidade de “lugares-comuns” que aí circulam. (MAINGUENEAU, 2012a, p.38-39, grifo do autor).

E define o Discurso científico como um discurso constituinte pela posição que ocupa no interdiscurso, “pelo fato de não reconhecerem discursividade para além da sua e de não poderem se autorizar senão por sua própria autoridade” (MAINGUENEAU, 2012a, p.38), que, para Bourdieu (1983), constitui

975

o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 1983, p.122-123).

Essa especificidade é feita

[d]aquilo sobre o que os concorrentes estão de acordo acerca dos princípios de verificação da conformidade do ‘real’, acerca dos métodos comuns de validação de teses e de hipóteses, logo sobre o contrato tácito, inseparavelmente político e cognitivo, que funda e rege o *trabalho de objetivação*. (BOURDIEU, 2004, p.33, grifos do autor).

Bourdieu (2004) evidencia, ainda, que o campo científico, por ser um mundo social, faz imposições, solicitações, entre outras, não totalmente independente das interferências do mundo social global no qual está inserido. Essas interferências determinam sua expressão ao mesmo tempo que

camuflam a origem enunciativa, nada mais são do que instrumentos válidos e socialmente aceitos de persuasão e, nessa medida, índices de subjetividade: o enunciador se submete aos grilhões das leis e convenções para melhor atingir o seu enunciário e transmitir a sua visão pessoal, os resultados de sua investigação. (CORACINI, 1991, p.191-192).

Considerando Targino (2007), apesar de o discurso científico apresentar índices de subjetividade, ele preconiza a objetividade, pelos seus métodos de organizar o conhecimento (definição do objeto, fornecimento provas, dados estatísticos, fórmulas, etc.):

Independentemente do suporte, a produção científica prima por um padrão léxico, em que as nominalizações e os termos ou jargões técnicos, acessíveis só aos especialistas, prevalecem. Apresenta, ainda, estas características: (1) emprego usual da 3ª pessoa do singular (que, acrescida da partícula *se*, evidencia indeterminação do sujeito) ou da 1ª pessoa do plural (sujeito universal); (2) concisão ou economia lingüística; (3) precisão ou cuidado máximo com ambigüidades; (4) objetividade ou rejeição a traços inerentes à linguagem afetiva, pautada pela expressão de sentimentos, que o autor vivencia ou que deseja provocar no ânimo do interlocutor; (5) formalismo ou exclusão de termos do dia-a-dia ou de uso vulgar. (TARGINO, 2007, p.21).

976

Ao analisar os resumos que compõem o *corpus*<sup>3</sup> deste estudo, verificamos que foram produzidos em função de atender um gênero ou a um subgênero de discurso científico (tese, artigo, congresso científico) para a difusão de informações. Sua autenticidade científica é assegurada pelos editores, pelas avaliações de outros pesquisadores para publicação dos trabalhos em revistas científicas, em anais de congressos, e por bancas examinadoras nas avaliações de trabalhos de conclusão de curso.

Os temas levantados no *corpus* apresentam, de um lado: a) o conhecimento popular ou tradicional não garante segurança para o uso; b) o

---

<sup>3</sup>O *corpus* de análise desta pesquisa foi composto pelos seguintes resumos científicos produzidos pela comunidade acadêmica de Dourados-MS (Trabalhos de Conclusão de Curso, pesquisas publicadas online em anais de eventos científicos em Dourados-MS e em outras regiões do país ou publicadas em revistas científicas online do Brasil, respectivamente), os quais constam das referências bibliográficas, intitulados: "O estudo das espécies arbóreas e o significado das mesmas para a cosmologia Guarani/Kaiowa da aldeia Te'yikue Município de Caarapó-MS"; "As plantas medicinais e o ensino da botânica na aldeia Amambai"; "A tradição do uso das sementes de urucum na aldeia Panambi"; "O conhecimento tradicional e o uso de plantas medicinais por mulheres indígenas da Aldeia Jaguapiru"; "Plantas medicinais utilizadas pelas índias terenas"; e "Plantas medicinais: do conhecimento empírico ao conhecimento científico e sua valorização cultural".

conhecimento popular ou tradicional não possui dados químicos e farmacológico registrados; e c) a ciência possui os dados para o uso correto e seguro; e de outro lado: a) a fonte de conhecimento sobre as plantas medicinais encontram-se entre os indígenas e os antigos, e precisam ser resgatados e preservados para garantir a transmissão desses valores. Esses temas podem ser encontrados nos seguintes excertos:

1) [...]na tentativa de resgatar a cultura descaracterizada ao longo dos anos.[...]A pesquisa mostra que a comunidade indígena dos Terenas faz uso de muitas espécies vegetais sem dados químico e farmacológico registrados, bem como de outras que já foram alvo de pesquisa científica, **mas** que necessitam ainda de estudos complementares para garantir segurança para um uso geral e preparação de fitoterápicos. (DIAS JÚNIOR; SOUZA, 2014, grifo nosso);

2) A evolução da ciência, da pesquisa e a decorrente descoberta de fórmulas química e sintética, atraiu a humanidade pelos resultados apresentados e relegou a segundo plano a tradição milenar do uso de plantas medicinais [...]sendo **assim** é importante que alunos como seus familiares e a comunidade **aprendam** a maneira correta para que se tenha um tratamento eficaz como o uso de plantas medicinais [...]Objetiva-se **trazer** para os alunos o conhecimento científico e da comunidade indígena local, o resgate cultural e a valorização do conhecimento popular do uso de plantas medicinais, **bem como enfatizar também a importância da utilização correta destas plantas** [...]Os resultados obtidos serão apresentados em uma oficina, destacando-se a importância de se identificar a planta corretamente e qual a dosagem máxima e possíveis efeitos tóxicos [...]. (OLIVEIRA *et al.*, 2014, grifo nosso);

3) As plantas são muito importantes para a sobrevivência da espécie humana sendo ela tradicional ou não, embora o seu valor possa variar de espécie para espécie nos diferentes momentos de sua história. O presente estudo objetivou registrar o conhecimento sobre plantas medicinais que atualmente são usadas pelos Guarani Kaiowáe como esse conhecimento tradicional pode ser utilizado nas práticas de ensino de botânica na Escola Pólo Municipal Mbo'eroy da aldeia de Amambai. [...] Foram realizadas coletas das plantas citadas nas áreas de vegetação nativa da aldeia de Amambai, através de caminhadas na companhia dos **mestres tradicionais** [...] Deve-se considerar que o conhecimento tradicional vem a contribuir para o desenvolvimento dos conteúdos escolares, pois facilita a compreensão da ciência ocidental e garante que a ciência tradicional continue sendo transmitida e valorizada pelas atuais e futuras gerações. (BENITES, 2011b, grifo nosso);

4) Este trabalho objetivou levantar as espécies arbóreas de uso múltiplo para a cosmologia Guarani Kaiowá das terras indígenas Te'yikue, Município de Caarapó-MS, bem como, identificá-las através da ciência tradicional Guarani Kaiowáe da ciência ocidental e **reproduzir** esses conhecimentos em forma de material didático para ser trabalhado nas escolas indígenas do MS. O estudo foi realizado através de entrevistas aos **mestres tradicionais**, a partir de caminhada

transversal, onde foram levantadas as espécies mais utilizadas no contexto das práticas culturais, os remédios naturais, as frutíferas nativas, as indicadoras de solos férteis e as espécies utilizadas na construção de casas [...] A partir do estudo foi possível estabelecer um diálogo entre os conhecimentos científicos e tradicionais, facilitando o processo de transmissão dos conhecimentos sobre a **botânica nas escolas indígenas**, principalmente porque essas espécies têm um significado nas práticas culturais e religiosas da comunidade Guarani/Kaiowá. (BENITES, 2011a, grifo nosso);

5) [...] Assim, o objetivo do trabalho foi **recuperar e conservar os conhecimentos tradicionais** do uso dessas plantas como alternativa e valorização cultural, além de fazer com que as crianças voltem a valorizar os ensinamentos e conhecimentos dos xamãs e rezadores da comunidade [...] Após essa experiência, reafirmo a importância das **escolas indígenas trabalharem esse conteúdo com crianças e jovens**, no intuito de **valorizar o conhecimento dos anciões** e assim **garantir** a transmissão dos valores culturais entre os Guarani/Kaiowá. (LOPES, 2011, grifo nosso);

6) Para os povos Guarani e Kaiowá a tintura do urucum foi muito utilizada nos rituais do nosso povo, contudo, essa cultura está sendo perdida com o passar do tempo. Assim, a presente proposta tem objetivo principal **estudar a tradição** do uso das sementes do urucum na aldeia Panambi, Município de Douradina. [...] Constatou-se que o urucum ou Yruku **ainda é muito utilizado, embora alguns rituais estejam perdendo espaço para práticas culturais não indígenas** [...]. (JOÃO, 2011, grifo nosso).

978

Com relação aos temas descritos anteriormente, o tema “a fonte de conhecimento sobre as plantas medicinais encontram-se entre os indígenas e os antigos, e precisam ser resgatados e preservados para garantir a transmissão desses valores” apresenta-se, a princípio, oposto semanticamente ao sistema de restrições imposto pela comunidade científica. Entretanto está integrado, porque a comunidade científica é aquela que está autorizada para organizar, sistematizar, testar e provar todo e qualquer conhecimento.

Verifica-se, portanto, que a identidade construída pelos enunciadores é pertinente com a identidade própria do discurso científico, pois consideraram a si mesmos como especialistas e detentores do conhecimento legítimo e comprovado, idôneo e apto, entretanto, em alguns resumos (excertos 1 a 4) apresenta-se ora como impositiva, por considerar o conhecimento científico como único apropriado, pelos estudos realizados com metodologia e rigor impostos pela própria comunidade discursiva, ora útil, como resgatadora, por colocar-se como inventariante e promotora do conhecimento, sem considerar-se como

aquele que detém o único conhecimento legítimo, ou impor o conhecimento científico como único e legítimo (excertos 5 e 6).

Na sequência (1) a construção da identidade da comunidade estudada (comunidade indígena dos Terenas), tal como ela é percebida pela comunidade científica, é apresentada pela não atribuição de qualificações (“comunidade indígena dos Terenas faz uso de muitas espécies vegetais sem dados químico e farmacológico registrados”). Esta comunidade, segundo o enunciador, não possui conhecimento dos dados químico e farmacológico e usam as plantas medicinais, entretanto um dos objetivos propostos pelo enunciador era tentar resgatar a “cultura descaracterizada ao longo dos anos”, que se mostrou não como um resgatador, mas como um proponente de novos conhecimentos que a ciência proporciona ou pode proporcionar de forma adequada, apropriada: “para garantir segurança para um uso geral e preparação de fitoterápicos”.

Da mesma forma, na sequência (2), o enunciador também constrói a identidade da comunidade indígena como sendo não capacitada o suficiente de forma que “é importante” que “aprendam a maneira correta para que se tenha um tratamento eficaz como o uso de plantas medicinais” (2). A “valorização” de que o enunciador trata está em conferir credibilidade ao conhecimento popular pelo que o conhecimento científico pode trazer para a comunidade indígena (“destacando-se a importância de se identificar a planta corretamente e qual a dosagem máxima e possíveis efeitos tóxicos”).

O mesmo pode ser observado nas sequências (3) e (4), reiterando uma identidade estereotipada/cristalizada para aqueles que detêm o conhecimento popular ou tradicional como inculto, ou seja, sem instrução, ou melhor, sem a instrução adequada, enquanto a figura estereotipada do enunciador como culto, ou seja, com instrução ou com a instrução/conhecimento adequado, não considerando os diferentes tipos de conhecimento ou o conhecimento que não está organizado conforme convencionado no discurso científico.

Já nas sequências (5) e (6), o enunciador, ao inventariar o conhecimento da comunidade estudada, atribuiu-lhe uma identidade despreocupada com a própria cultura: “recuperar e conservar os conhecimentos tradicionais”, “garantir a transmissão dos valores culturais”, “essa cultura está sendo perdida”, “embora

alguns rituais estejam perdendo espaço” etc., portanto, com conhecimento sobre o assunto ao ponto de lhe dar as informações de que necessita para realizar o registro, sendo adequado para a realização de outros propósitos como preservação da cultura.

Os enunciadores dos resumos (3) a (6) pertencem às comunidades indígena e acadêmica e suas identidades se mesclaram, embora nas sequências (3) e (4) o conflito das identidades estejam mais evidentes que nas sequências (5) e (6), assim como, a busca pela agregação das culturas no processo identitário resultante desse encontro étnico-racial, a assimilação do conhecimento científico é preponderante em todos eles.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Temos observado nas análises realizadas nesse estudo que a hipótese que as Plantas Medicinais sofreram um deslocamento de sentidos enquanto objeto de valor tem sido confirmada. O deslocamento foi determinado pelos sujeitos envolvidos e tem influenciando a oscilação do seu uso, a partir do discurso produzido sobre elas no campo científico. Assim, em decorrência da identidade consolidada da comunidade científica e assumida pelo enunciado, mostra-se: competente por considerar a si mesmo como especialista e detentor do conhecimento legítimo e comprovado, idôneo e apto.

Desta forma, embora o enunciador com identidade de especialista inventariante e resgatador admita o conhecimento popular como fonte segura de informações para registro e estudo, é necessário conferir um aporte científico ao conhecimento tradicional sobre as plantas medicinais, conferindo atributos capazes de proporcionar credibilidade e permitir o “uso correto e seguro, a identificação da planta corretamente, conhecimento da dosagem máxima e possíveis efeitos tóxicos”.

A construção identitária realizada no discurso científico sobre as plantas medicinais, portanto, procura apresentar-se no *corpus* analisado como a de um especialista competente. Embora os enunciadores sejam, em sua maioria, membros da comunidade indígena, busca-se a construção de uma identidade que pertence à comunidade científica, evidenciando que o conhecimento

científico é mais apropriado. Os enunciadores se colocam, também, como resgatadores, quando atuam apenas como inventariante, registrando, catalogando e incentivando as práticas do conhecimento popular. Essa identidade foi construída para poder movimentar-se no espaço social por meio de um comportamento autorizado para informar (comunidade acadêmica), contribuindo para reforçar a autoridade e legitimidade do conhecimento científico sobre o conhecimento popular ou tradicional.

Assim como Fiorin (2014, p.75) conclui que “o ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite”, verificamos que o alvo do discurso científico não se resume ao de informar somente, mas de persuadir o destinatário e a comunidade estudada a aceitar o que está sendo comunicado. Deste modo, parafraseando Fiorin (2014), sempre será persuasivo.

Da mesma forma que em outras análises feitas por nós em trabalhos anteriores<sup>4</sup> com o mesmo ou parte do *corpus* analisado neste estudo, foram utilizados procedimentos argumentativos pelos enunciadores com o objetivo de construir a identidade própria da comunidade científica. De igual modo, foram utilizados procedimentos para levar o enunciatário a admitir como certo, válido, o sentido produzido, mostrando-se como discursos informativos, como quer se apresentar o discurso científico.

981

Desta maneira, a autenticidade requerida pela comunidade discursiva (comunidade científica) foi assegurada em detrimento do posicionamento adotado pelo enunciador (busca pela objetividade, forma de organizar o conhecimento, léxico, etc.). A identidade da comunidade estudada foi construída pelo enunciatário de forma a reforçar sua identidade para pertencer à comunidade científica.

Concluimos que o processo identitário construído no discurso científico sobre as plantas medicinais revela o conflito das identidades entre as

---

<sup>4</sup> “Identidade feminina no discurso científico sobre as plantas medicinais” apresentado na forma de comunicação individual no “Encontro Internacional Interculturalidade e Escrita Feminina Latinoamericana”, realizado nos dias 20 e 21 de agosto de 2015, na UFGD, em Dourados-MS, e “Ethos do discurso científico sobre as plantas medicinais: o silenciamento do conhecimento tradicional” apresentado na forma de comunicação individual no XII Seminário Nacional de Literatura, História e Memória e III Congresso Internacional de Pesquisa em Letras no Contexto Latinoamericano, realizado nos dias 25 a 27 de novembro de 2015, na UNIOESTE, em Cascavel-PR.

comunidades indígena e científica, assim como a busca pela agregação das culturas no processo identitário resultante desse encontro étnico-racial, porém a assimilação promovida pelo conhecimento científico é preponderante.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ulysses P. de; HANAZAKI, Natália. As pesquisas etnológicas na descoberta de novos fármacos de interesse médico e farmacêutico: fragilidades e perspectivas. **Revista Brasileira de Farmacologia**, 16 (Supl.): 678-689, Dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-695X2006000500015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-695X2006000500015)>. Acesso em: 23 jun. 2014
- ALVES, Lucio F. Produção de fitoterápicos no Brasil: história, problemas e perspectivas. **Revista Virtual de Química**, v.5, n.3, p.450-513, 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/RVQ/index.php/rvq/article/viewFile/414/335>>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- ANVISA. **Esclarecimentos sobre matérias sobre plantas medicinais veiculadas na Revista Época e no Fantástico**. Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br/wps/content/Anvisa+Portal/Anvisa/Inicio/Medicamentos/Assunto+de+Interesse/Medicamentos+fitoterapicos>>. Acesso em: 23 jun. 2014
- BARROS, Diana. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3.ed. São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP, 2002.
- \_\_\_\_\_, Diana. **Teoria semiótica do Texto**. 4.ed. São Paulo, Ática, 2005.
- \_\_\_\_\_. Intolerância, preconceito e exclusão. In: LARA, Glaucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco (Orgs.). **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015.
- BENITES, Eliel. **O estudo das espécies arbóreas e o significado das mesmas para a cosmologia Guarani/Kaiowa da aldeia Te'yikue Município de Caarapó-MS**. Monografia (Conclusão de curso) – Dourados-MS, UFGD, 2011a.
- BENITES, Iracy Lima. **As plantas medicinais e o ensino da botânica na aldeia Amambai**. Monografia (Conclusão de curso) – Dourados-MS, UFGD, 2011b.
- BENVENISTE, Emile. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução de Maria da Glória Nowak e Maria Luisa Neri, revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. 5.Ed. Campinas, SP, Ponte Editores, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- \_\_\_\_\_. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BRASIL. **Decreto nº 5.813**, de 22 de junho de 2006.
- CAETANO, Luiz Carlos; PEIXOTO NETO, Pedro Accioly de Sá. **Plantas medicinais: do popular ao científico**. Alagoas, EdUFAL, 2005.
- CHARAUDEAU, Patrick. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, Glaucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco (Orgs.). **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo: Educ; Campinas-SP: Pontes, 1991.
- DIAS JÚNIOR, Paulo Augusto de Arruda; SOUZA, Sandra Cristina. Plantas medicinais utilizadas pelas índias terenas. In: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão – ENEPEX, 8º. ENEPE/UFMG, 5º. EPEX/UEMS, 2014, Dourados-MS. **Anais**. Disponível em: <<http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/963.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2015.
- ELDIN, Sue; DUNFORD, Andrew. **Herbal medicine in primary care**. St. Butterworth-Hernemann, s.d. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. Fitoterapia na atenção primária à saúde. São Paulo: Manole, 2001.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso**. São Paulo: Contexto, 2007.
- GREIMAS, Algirdas J.; FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões**. São Paulo: Ática, 1993.

- GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa**, São Paulo, v.39, p.13-21, 1995.
- JOÃO, Ifigeninha Hirto. **A tradição do uso das sementes de urucum na aldeia Panambi**. Monografia (Conclusão de curso) – Dourados-MS, UFGD, 2011.
- LANDOWSKI, Eric. **Presença do outro: ensaios de sociosemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- LIMBERTI, Rita de Cássia A. P. **Discurso indígena: aculturação e polifonia**. Dourados-MS: UFGD, 2009.
- \_\_\_\_\_. Aculturação e des-subjetivação simbólica: o discurso da violência no jornal indígena AJIndo, de Dourados-MS. **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v.15, n.25, p.241-265, dez.2013.
- LOPES, Jussara Marques. **O conhecimento tradicional e o uso de plantas medicinais por mulheres indígenas da Aldeia Jaguapiru**. Monografia (Conclusão de curso) – Dourados-MS, UFGD, 2011.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Analisando os discursos constituintes. **Revista do GELNE**, v.2, n.2, p.1-12, 2000. Disponível em: <[http://www.gelne.ufc.br/revista\\_ano2\\_no2\\_39.pdf](http://www.gelne.ufc.br/revista_ano2_no2_39.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Cenas da Enunciação**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2012a.
- \_\_\_\_\_. **Gênese dos discursos**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2012b.
- OLIVEIRA, Inessa Steffany Torres de; ROCHA, Aline do Nascimento; BRONZATTI, Aline Gisele; RODRIGUES, Maria Adriana Torqueti; ROCHA, Roseli. Plantas medicinais: do conhecimento empírico ao conhecimento científico e sua valorização cultural. In: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão – ENEPEX, 8º. ENEPE/UFGD, 5º. EPEX/UEMS, 2014, Dourados-MS. **Anais**. Disponível em: <<http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/717.pdf>> Acesso em: 30 maio 2015.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos**. 2.ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Análise de discurso**. 9.ed. Campinas-SP, Pontes Editores, 2010.
- TARGINO, Maria das Graças. Divulgação científica e discurso. **Comunicação e Inovação**. São Caetano do Sul, v.8, n.15,p.19-28, jul-dez, 2007. Disponível em: <[http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_comunicacao\\_inovacao/article/view/678/524](http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/678/524)>. Acesso em: 07 jul. 2015.
- ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. **Heterogeneidade e subjetividade no discurso da divulgação científica**. 1997. Tese (Doutorado) – Campinas-SP, IEL/Unicamp, 1997.

## **SELFIES E CIBERCULTURA: UM TERRITÓRIO IDENTITÁRIO<sup>1</sup>**

Dina Maria Martins Ferreira<sup>2</sup>  
Tibério Caminha<sup>3</sup>

Territórios e fronteiras

### **RESUMO**

Traçamos um percurso argumentativo que se inicia com o sentido da *selfie* e seu papel como prática cultural. Em seguida, demonstramos seu alojamento na cibercultura e retroação no ciberespaço em busca de sociabilidade – interação social. Nesse processo, verifica-se que cibercultura e cultura linear encadeiam-se em uma complexa teia cultural, e, como tal, híbrida, já que suas dimensões se mesclam no momento da interação social. O ciberespaço não abre mão da localidade; e as interações sociais, mesmo em redes sociais, não deixam de lado o seu caráter cultural. Daí nossa proposta de uma virtualidade real como uma prática cultural.

**Palavras-chave:** *Selfie*. Interação social. Virtualidade real. Hibridação.

### **INTRODUÇÃO**

984

Tendo como foco de análise as *selfies*, concordamos, inicialmente, que nas redes sociais não estamos consubstanciando um indivíduo, mas representando uma *persona*, que escolhe se posicionar nessa ou naquela rede social, que não mostra quem é, mas o que deseja ser aos olhos do Outro. Por este ponto de vista, o reconhecimento de uma corporificação imagética, uma *selfie*, não pressuporia relação face a face entre interlocutores, mas sim de interações entre sujeitos diante (ou fora) da tela com os de dentro da tela (conversa via *skype*, por exemplo), caracterizando o momento cultural chamado de cibercultura (LÉVY, 1993). Nossa proposta é argumentar que as *selfies*, na aparente estaticidade da imagem, são uma prática cultural, que, mesmo

---

<sup>1</sup>Este trabalho, em formato mais extenso e com novas reflexões, foi publicado em *Cadernos Sociedade & Linguagem*, UnB, de 2015.

<sup>2</sup> 2º Pós-doutorado pela Sorbonne V e Unicamp (2010); Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará e membro pesquisador do Centre d'Études sur les Actuels et Quotidien, Universidade René Descartes, Sorbonne V, Fortaleza-CE. Endereço eletrônico: dinaferreira@terra.com.br.

<sup>3</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-CE. Endereço eletrônico: tiberiocaminha@gmail.com.

sofrendo adaptabilidades comunicativas (MEY, 2006), estabelece o que vamos chamar de **virtualidade real**.

Para tal, traçamos um percurso argumentativo que se inicia com o sentido da *selfie* e seu papel na cultura. Em seguida, demonstramos seu alojamento na cibercultura e retroação no ciberespaço em busca de sociabilidade – interação social. E, por fim, demonstramos que a cibercultura é uma prática/inação dentro um conjunto complexo cultural que representa o que poderíamos nomear de iconofilia (MAFFESOLI, 2012). Trata-se de uma –

análise de [...] [*selfies*], produzida no âmbito de uma cultura, com uma possibilidade de dialogar as *regras e códigos* dessa cultura. Imagens podem ser utilizadas como meio de acesso a formas de compreensão e interpretação *das visões de mundo dos sujeitos e das teias culturais* em que eles estão inseridos [...] as formas de olhar são resultado de uma construção que é cultural e social, [...] provocando novas formas de interações e sociabilidade. (BARBOSA; CUNHA, 2006, p.20, grifo nosso).

E neste processo, verifica-se que a cibercultura e a cultura popular compõem uma complexa teia cultural, e, como tal, híbrida, já que suas dimensões se mesclam no momento da interação social: teleimagem e rosto-corpo real não se auto-excluem, pois a compressão do espaço-tempo global – ciberespaço – não abre mão da localidade. Ou seja, as interações sociais tanto se processam em rede (*on-line*) quanto fora dela, comungando de sua natureza social. Nesses termos, os sujeitos da teleimagem são “quase presenças” do real no virtual. Daí nossa prerrogativa de uma virtualidade real como uma prática cultural.

985

### **IMAGEM: PERSONA, SELFIE E NARCISO**

Como já mencionado, podemos considerar que os sujeitos habitantes do mundo virtual são *personae*. Ou seja, os predicados que sustentam a re-apresentação de um indivíduo, no caso, na tela virtual, e que o tornaria uma *persona* (pessoa), explicar-se-ia pelo próprio sentido etimológico do termo:

A palavra 'pessoa' é de origem latina. Em lugar dela os gregos tinham *prósopon*, que significa *rosto*, tal como em latim *persona* significa o *disfarce* ou a *aparência exterior* de um homem, imitada no palco. E por vezes mais particularmente aquela parte que *disfarça o rosto, como máscara ou viseira*.[...] De modo que uma pessoa é o mesmo que um *ator*, tanto no palco como na *conversa corrente*. E *personificar* é *representar, seja a si mesmo ou a outro*; e daquele que representa outro [e a si próprio] diz-se que é portador de sua *pessoa, ou que age em seu nome*. (HOBBS, 1983, p.96, grifo nosso).

O que o filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679) nos provê, na devida correspondência temporal, é que o indivíduo se disfarça, passando a desempenhar o papel de um ator de si próprio. O autor em sua sentença germinal também auxilia nossa argumentação ao proferir que: "Só existe o que meus sentidos percebem"<sup>4</sup> (HOBBS, 1983, p.9), ou seja, só podemos conhecer algo do mundo exterior a partir das impressões sensoriais particulares que temos dele. E o nosso sentido da visão e outros, tais como emoção, não nos provocam impressões sobre a *selfie* que recebemos pelo *smartphone*?

No que tange à nomenclatura moderna, o sentido da *selfie* transita por vários contextos de uso. Teríamos inicialmente o sentido de que *selfie* é uma "palavra em inglês, um neologismo com origem no termo *self-portrait*, que significa autorretrato, e é uma foto tirada e compartilhada na internet"<sup>5</sup>. Não é à toa que os editores do *Oxford English Dictionary* (OED) (2014) elegeram *selfie* como a palavra do ano de 2013 – "uma fotografia que se tirou de si mesmo, geralmente reproduzida por um *smartphone* ou *webcam*, e se enviou para um site de relacionamento!"<sup>6</sup> –, não esquecendo que já está solta no mundo desde o ano de 2002, presumidamente usada pela primeira vez em um fórum australiano.

Se seu uso começou como uma febre de adolescentes de tirarem fotografias de si mesmos, hoje é de uso comum, tanto para ser compartilhadas em uma rede social (*Facebook, Instagram, Myspace, Twitter* etc.), quanto para uso próprio. Ainda que não haja intenção de compartilhamento em um site de

<sup>4</sup> A utilização de alguns dizeres de Hobbes não visa à configuração de sua filosofia, que propõe, por exemplo, adesão ao poder central para se ter paz, e muito menos à separação que faz entre homem e objeto, este exterior ao sujeito, mas sim a uma conduta metafórica por parte dos autores que utilizam a pluridiversidade interpretativa de um aforismo que já extrapola ao conhecimento específico de um autor (ver DERRIDA, 1999, citacionalidade).

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.significados.com.br>>. Acesso em: 18 set. 2014.

<sup>6</sup> Tradução livre. Texto original: a photograph that one has taken of oneself, typically one taken with a smartphone or webcam and uploaded to a social media website!

relacionamento específico, pode também ser um partilhar entre os *self*-fotografados, porquanto continua a ser *self-portrait*, tirado por um dos que aparecem na *selfie*, via o telemóvel *smartphone*.

Um bom exemplo da diversidade de percurso de uma *selfie* está no evento em que a primeira-ministra da Dinamarca, Helle Thorning Schmidt, tira uma *selfie* ao lado do presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, e do primeiro-ministro inglês, David Cameron, no funeral de Nelson Mandela, em 13 de dezembro de 2014, em que, como diz a reportagem<sup>7</sup>, "a '*selfie*' mostra um sinal dos tempos sobre comportamento na era das redes sociais"<sup>8</sup> – uma *selfie* que se põe ao alcance do fotojornalismo e o excede, que se torna um *self-portrait* divulgado pela internet e pela mídia impressa.

**Figura 1:** Selfie de Barack Obama



Fonte: Estadão de Mariana Congo

Mas, é importante indicar que a maioria das *selfies* tem como fundamento a valoração simbólica – ou a importância das pessoas que estão posando com a/o autorretratista, ou a/o autorretratista posando com pessoas importantes, ou a importância do momento que se quer registrar para compartilhar, ou a valoração de personalidades como recurso de marketing, ou a autovaloração de pessoas comuns ao lado de personalidades registrando a importância vivenciada.

<sup>7</sup> Jornal Estado de São Paulo, 14 de dezembro de 2014, p.7.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

Se Hobbes, no século XVI-XVII nos mostra a apresentação, no nosso caso de imagem-retrato, como uma atuação de si, a *selfie* contemporânea continua a privilegiar a agência do próprio na autoimagem, o que nos leva ao mito de Narciso (BRANDÃO, 1991; GRIMAL, 1979), que morreu mirando a si mesmo. Nasceu tão belo que Tirésias, o mais célebre dos adivinhos da Grécia, disse em profecia, que Narciso "poderia viver muito, senão se visse" (OVÍDIO, 2010).

Diante de três posições argumentativas diferenciadas pelo tempo – Narciso/Ovídio, século I<sup>o</sup>, *Persona*/Hobbes, século XVII, *Selfie*/Internet, século XXI – teriam elas algum ponto de união e razão para terem sido colocadas neste segmento? Parece-nos que a proposta de Maffesoli (2012) – “o tempo retorna” – se concretiza na persistência da autoimagem: de Narciso à *persona*; e de *persona* à *selfie*.

E, neste tripé conceitual, a *selfie* dilata os sentidos do corpo representado na tela: pela corporalidade, a fisicalidade corpórea está ali no espaço ‘virtual’, e mesmo que não o seja tangível, de alguma forma a emoção está ali retratada (alegria, tristeza etc.) por sua “quase presença” (LÉVY, 1996, p.29); pela corporeidade, as modalidades plásticas retratam as linhas de uma tessitura existencial, um autorretrato escolhido a ser transmitido e compartilhado nas redes sociais que representa um momento temporal; e pela corporificação, as contínuas trocas e remodelagens do autorretrato demonstram terem sido construídas em processos sociais e temporais específicos.

E é na dilatação dos sentidos da *selfie*-corpo que está sua superexposição, que se configura como uma forma de poder, na medida em que espelha “a posição que ocupa[m] dentro de uma dimensão social” (SOBRINHO, 2014, p. 9), pois ao postar uma imagem, a *selfie* tem o papel de ser vista e reconhecida pelo Outro – ter visibilidade e oferecer seu corpo publicamente é conferir importância à própria existência através da espetacularização do Eu. Para Maffesoli (2000, p.15), “enquanto a lógica individualista se apoia numa identidade separada e fechada sobre si mesma, a pessoa (*persona*) só existe na relação com o outro”. E como diz Lévy (1996, p.33):

---

<sup>9</sup> A indicação do século I está para o período de vida de Ovídio, de 43 a.C a 17 d.C, mas é sabido pelos historiadores que sua obra *Metamorfoses* veio a público no ano 8, ou seja, século IX.

O corpo contemporâneo assemelha-se a uma chama. Frequentemente é minúsculo, isolado, separado, quase imóvel. Mais tarde, corre para fora de si mesmo [...] funciona como um satélite, lança algum braço virtual bem alto em direção ao céu, ao longo de redes de interesses ou de comunicação. Prende-se então ao corpo público e arde com o mesmo calor, brilha com a mesma luz que outros corpos chamados. Retorna em seguida, transformado, à sua esfera quase privada, e assim sucessivamente, ora aqui, ora em toda a parte, ora em si, ora misturado.

Não podemos esquecer que “a virtualização dos corpos que experimentamos hoje é uma nova etapa na aventura de autocriação que sustenta nossa espécie” (LÉVY, 1996, p.27). Logo, trata-se de uma virtualização real, na medida em que a projeção da imagem não é apenas uma telepresença, mas, como já mencionado, uma “quase presença”.

## **CIBERCULTURA**

Após uma viagem pelas construções de *selfies*, faz-se necessário inscrever o ato-*selfie* em seu contexto cultural – cibercultura –, em que a compressão tempo-espço – ciberespço – apresentam suas especificidades comunicativas – as redes sociais.

989

Com o objetivo de argumentar que cibercultura é uma forma de cultura, ou seja, uma prática vivida situada em determinado tempo e espaço histórico, no caso a contemporaneidade, vamos levantar alguns conceitos para uma empreitada comparativo-processual entre senso comum midiático, antropólogos, pensadores dos Estudos Culturais e historiadores, teóricos políticos:

- pelo senso comum midiático, podemos aventar o conceito de cultura como todo aquele complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e as aptidões adquiridos pelo homem não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade como membro dela que é<sup>10</sup>;
- pela voz do antropólogo cultural Lévi-Strauss, cultura seria “um conjunto que inclui conhecimento, crença, arte, lei costumes e várias

---

<sup>10</sup> Disponível em: <[www.significados.com.br/cultura](http://www.significados.com.br/cultura)>. Acesso em: 29 mar 2015.

outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (LÉVI-STRAUSS *apud* MELLO, 1986, p. 397). E pela de Luiz Gonzaga de Mello (1986, p. 398), cultura é um processo complexo, que vida cotidiana e social”;

- dentre vários pensadores dos Estudos Culturais, William e Thompson (cf. ESCOSTEGUY, 2010), cultura é uma rede vivida de práticas e relações que constituem a vida cotidiana, dentro da qual o papel do indivíduo está em primeiro plano<sup>11</sup>;
- Já o teórico político Frederic Jamenson (1994, p. 30) chama a atenção de que a “cultura deve ser sempre vista como um veículo ou um meio através do qual se dá o relacionamento entre grupos”.

Se observarmos todos os postulados anteriores nenhum elimina o outro, pelo contrário, criam um campo semântico expandido: “**relacionamento** entre grupos”, remete à “rede vivida por **práticas e relações**”, referencia “pessoas *criam* de forma concreta em sua **vida cotidiana e social**”, e “aptidões e **hábitos adquiridos** pelo homem como membro de uma **sociedade**”, chegando ao ponto de partida pelos “**hábitos e aptidões adquiridos pelo homem**”.

E perguntamo-nos, estaria a cibercultura fora dessas noções de cultura? Ou poderíamos considerar a cibercultura mais um alargamento do sentido de cultura? Parece-nos que está mais para uma expansão de hábitos no cotidiano – uso da tecnologia para se comunicar. O espaço de agrupamento e de relações se faz no que se chama de ciberespaço: um “espaço de comunicação aberta pela **interconexão** mundial de computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1996, p.94, grifo nosso), ou seja, o “que era interno e privado, torna-se **externo e público** (LÉVY, 1996, p.73, grifo nosso). E como a ideia de conexão, de ligação e de agrupamento se faz no ciberespaço, esta cultura ganha o atributo de “cultura do ciberespaço” ou “cibercultura”. Afinal, Lévy (1999, p. 17) não nega que a cibercultura é uma forma de cultura, ou melhor, uma cultura que se organiza por “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais). De práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores

---

<sup>11</sup> Vale a ressalva de que Thompson resistia ao entendimento de cultural enquanto uma forma de vida global.

que se desenvolvem juntamente com o crescimento do “ciberespaço”. E é justamente pelo contínuo alargamento desse espaço que se chega à ideia de rede social – externa e pública –, que “congrega diversas pessoas, grupos que mantêm relações entre si” (SOBRINHO, 2014, p.2). Nesta cultura – **cibercultura** – a interação social se viabiliza, na medida em que o “**ciberespaço** (ou *rede*) [...] é um novo meio de comunicação oriundo da **interligação mundial** dos computadores” (SOBRINHO, 2014, p.2, grifo nosso).

A categorização cibercultura vem apenas especificar um momento histórico de grande desenvolvimento tecnológico, que ‘pediu’ uma nova designação para cultura, na medida em que novos ingredientes comunicativos foram a ela agregados: rede social, globalização e desterritorialização com um “conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados” (MARTELETO, 2001, p.72).

Além disso, podemos pensar na necessidade de uma nova categorização por conta do estranhamento ao movimento do espaço e do tempo no ciberespaço e no espaço físico, que ora oscila para uma **expansão** infinita ora para uma *compressão*. Na expansão dos limites, acessamos a dimensão global – com um simples *click* estou no espaço e tempo China, por exemplo –, e na compressão, dá-se o corte à dimensão global, retornando ao tempo e ao espaço cronológico onde os interlocutores diante da tela perdem contato com o global – acaba a luz elétrica, o computador quebra, a rede cai. Ou melhor,

Um sujeito que quer entrar no ciberespaço está obrigatoriamente em localidade, ou seja, à frente da máquina do computador, em sua casa, por exemplo: a localidade – lugar da máquina – é que permite a ação global, cujo funcionamento pode fracassar, tal como um fio sobrecarregado, programa mal instalado e assim por diante. (MARTINS FERREIRA, 2006, p.89).

Outra perspectiva aplicada à noção de **compressão** e **dilatação**, no caso o tempo cronológico e o *on-line*, procede por uma argumentação no que se refere ao acesso à informação e não apenas ao processo de entrada/saída do ciberespaço, conforme explanado anteriormente:

A informação dita “on-line” (isto é, [quando]<sup>12</sup> diretamente acessível) encontra-se geralmente dividida em pequenos módulos padronizados. O acesso a eles é feito de forma totalmente *seletiva e não contínua*, como em uma leitura, já eu em princípios *toma-se conhecimento apenas daquilo que é procurado*. O conteúdo do bando de dados é usado, mas não é ‘lido’ no sentido próprio da palavra. [...] A noção de real, inventada pelos informatas, resume bem a característica principal, o espírito da informática: *a condensação no presente*, na operação em andamento *O conhecimento de tipo operacional fornecido pela informática está em tempo real*. Ele estaria oposto, quanto a isso, aos estilos hermenêuticos e teóricos. [...] Por analogia com o tempo circular da oralidade primária e o *tempo linear* das sociedades históricas, poderíamos falar de uma espécie de *implosão cronológica*, de um *tempo pontual* instaurado pelas redes de informática. (LÉVY, 1993, p.144-11, grifo nosso).

O postulado de Lévy nos fornece algumas ampliações argumentativas. Óbvio que se faz a diferença entre o **tempo linear**, a que situo no espaço local, e o **tempo não-contínuo**, a que situo no ciberespaço, evidentemente sem que um exclua o outro. O tempo linear se faz presente quando estamos em um local teclando a máquina, ou seja, no processo operacional que a máquina e a informática nos fornecem, e no tempo não-contínuo quando selecionamos informação *on-line* – por exemplo, chegamos pontualmente ao Museu do Louvre em Paris, na sala onde está exposta a tela Mona Lisa, por uma **implosão cronológica**, que permite **pontualmente** chegar tão longe em um **instante**.

Na **condensação do presente**, não podemos negar o presente local e o presente global, no entanto a noção do tempo presente pode ser categorizada por duas medidas: o instante e o agora – “*Instante* é um ponto do *agora*; um momento do toque, do quase-toque de tão rápido, nunca de permanência tangível. *Agora* é um processo temporal, linear, contável, tangível que habita o presente” (MARTINS FERREIRA, 2006, p.96). Pelo instante chegamos ao global, pelo agora praticamos em nosso cotidiano. Mesmo que se queira reduzir a complexidade de uma rede temporal, em que os tempos global e local são desiguais – simultâneos ou não, atuando um sobre o outro ou não, as relações são de subordinação: “o seu poder é desigual, cultiva simultaneidades ou amplia dessimultaneidades” (BAITELLO, 1999, p.117). Como afirma Bauman (1999,

---

<sup>12</sup> A inclusão do termo “quando” na citação deve-se à argumentação de entrada/saída do ciberespaço, na medida em que não é sempre possível. As condições locais vão determinar tal possibilidade, independente do poder global da informática. Vale o exemplo de uma colega que estava prestes a fazer uma conferência sobre a cibercultura, arrumava seu computador para apresentar uma programação do *Youtube* sobre o ciberespaço. O espaço local vence o ciberespaço, porquanto a falha de um fio conector não a possibilitou terminar seu trabalho a contento, nem com ajuda do *PowerPoint* nem pela negação ao acesso *on-line*.

p.20, grifo nosso), é “o tempo da comunicação **implodindo** e **encolhendo** para insignificância do **instante**, o espaço e os delimitadores de espaço deixam de ser importantes, pelo menos para aqueles cujas ações podem se mover na velocidade da mensagem eletrônica”.

Na questão do espaço, Bauman (1999) relaciona localidade à comunidade e globalização à associação. As redes sociais se explicam como associação, porquanto “configura uma agregação de companheiros que se fazem sócios na **criação** de um agrupamento por interesse comum” (MARTINS FERREIRA, 2006, p.88, grifo nosso). “E comunidade também indica agrupamento, mas não resultado de uma “criação”, mas uma aglomeração de sujeitos que ‘naturalmente’ compõem uma nação, um povo” (MARTINS FERREIRA, 2006, p.88).

Mesmo que alguns pensadores, como Paul Virílio (1999) proponha que na virtualização há a saída da “presença”, nem o tempo nem o espaço se aniquilam, porquanto a virtualização “inventa, no gasto e no risco, velocidades qualitativamente novas, espaços-tempos mutantes” (LÉVY, 1996, p.24).

993

Nos processos de possibilidades de diferenças – no real/virtual, instante/agora, tempo/espaço –, podemos chamar a cibercultura de uma **virtualização real**, na medida em que ela faz parte de nosso cotidiano, de nossas práticas culturais rotineiras, até porque em todas as prerrogativas a interação social se realiza.

## **INTERAÇÃO SOCIAL**

“A sociedade não pode ser entendida ou representada em suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 1999, p.43), porquanto tais ferramentas estão presentes em praticamente todas as atividades humanas, proporcionando outras formas de sociabilidade. E se estamos no campo da cultura e da comunicabilidade, pensamos que Walter Benjamin (*apud* MARTIN-BARBERO, 1997, p.72), no que tange às práticas cotidianas como cultura, nos premia ao formular que “pensar a experiência é um modo de alcançar o que irrompe na história com as massas e a técnica”. No entanto, há pensadores que se colocam de forma mais pessimista em relação ao desenvolvimento tecnológico, ou seja,

deixam entrever a dominação da tecnologia sobre o sujeito que a utiliza: “os níveis alcançados em cada país [América Latina] pela expansão tecnológica no campo da comunicação são muito diferentes, mas a fascinação e o deslumbramento são muito semelhantes [...] sente a necessidade **compulsiva** de microcomputadores, câmeras de vídeo, vídeo games e videotextos” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p.253, grifo nosso). Já outros, como o próprio Walter Benjamin (2001, p.180-181, grifo nosso), entendem a comunicação do ser humano como um percurso existencial, onde mundo e sujeitos não se separam na prática interativa: “A quem se comunica o homem? [...] A quem se comunica o candeeiro? E a montanha? E a raposa? A resposta é a seguinte: ao homem. Não se trata de antropomorfismo. A verdade desta resposta manifesta-se no **conhecimento**”. É pela prática desse conhecimento, no caso, tecnológico, que a comunicabilidade se manifesta. Comunicação e comunicabilidade são pares que se completam, pois, na comunicação, a máquina-computador tem o seu papel comunicável e, na comunicabilidade, entra em ação o conhecimento tecnológico e sua aplicação pelos usuários-sujeito, em prol da interação que se estabelece entre sujeitos, entre máquina e sujeitos e entre máquinas. O que nos interessa nesta questão é chamar por significados que deem conta de que no ciberespaço a interação se processa nas relações sociais, na medida em que “interação é o campo onde as relações sociais se atualizam e se reproduzem, e que constitui também um espaço de jogo onde se podem introduzir a invenção e a troca e onde, a cada instante, se funda uma nova [relação] social”<sup>13</sup>. E no ato-*selfie* interação seria uma maneira de testar continuamente a concepção que cada sujeito tem do papel do Outro. Não seria então a *selfie* uma forma de interação social, em que o Outro se faz tão importante para que o *self*-corpo seja atestado?

994

---

<sup>13</sup>Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2015. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$interacao-social](http://www.infopedia.pt/$interacao-social)>. Acesso em: 7 mar. 2015.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do estudo das *selfies* teve como objetivo desconstruir o determinismo (cf. CASTELLS, 1999) que envolve muitas vezes a tecnologia: aniquilação da comunicação entre sujeitos face a face; ser uma prótese (que significaria mais uma disfunção que precisa ser substituída); e o ato-*selfie* como uma prática narcísica. Obviamente todo encantamento não é para sempre, como nos contos de fadas, e por tal a tecnologia poderia ser considerada como um *phármakon*, de um lado o **veneno** e de outro o **remédio** (cf. LÉVY, 1999). Como **veneno**, ela serviria para atestar a escravidão do homem à inteligência coletiva em detrimento das inteligências individuais de cada sujeito. No entanto, a *selfie* é também **remédio** que agrega em redes sociais indivíduos que querem partilhar interesses comuns, em que o Outro atesta sua existência. Além disso, pode a tecnologia ser considerada um veneno “para aqueles que dela não participam e remédio para aqueles que mergulham seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes” (LÉVY, 1999, p.30).

995

E na medida em que as *selfies* estão 'dentro' da máquina tecnológica, o computador seria o território – ciberespaço –, cujas redes sociais alimentam a comunicabilidade e a interação social. E nesse sentido, a tecnologia não seria só um meio-instrumento, mas também uma mensagem de reencantamento de uma geração pós-moderna que emerge: “[O avanço tecnológico não nos direciona ao antissocial], “tende, ao contrário, a consolidar uma *mise en relation* (MAFFESOLI, 2012)<sup>14</sup>.

## REFERÊNCIAS

- BAITELLO, Norberto. **O animal que parou os relógios**: ensaios sobre comunicação, cultura e mídia. São Paulo: Annablume, 1999.
- BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar T. **Antropologia e imagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- BAUMAN, Sigmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. In: \_\_\_\_\_. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio d'Água, 2001.
- BRANDÃO, Junito S. **Dicionário mítico-etimológico**. v.II, Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- CASTELLS, Marcelo. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo, Perspectiva, 1973.

---

<sup>14</sup> Entrevista feita pelo *Jornal Estado de São Paulo*, Caderno Aliás, 2014, p. 2.

- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latinoamericana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GRIMAL, Pierre. **Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine**. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- JAMENSON, Fredric. Sobre os estudos culturais. **Novos Estudos Cebrap**, v.39, p.11-44,1994.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O que é virtual?** São Paulo. Ed. 34, 1996.
- \_\_\_\_\_. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo retorna**: formas elementares da pós-modernidade. Rio de Janeiro: GEN e Forense Universitária, 2012.
- MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**, v.30, n.1, p.71-81, 2001.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997.
- MARTINS FERREIRA, Dina Maria. **Não pense, veja**: o espetáculo da linguagem no palco do Fome Zero. São Paulo: FAPESP/Annablume, 2006.
- MARTINS FERREIRA, Dina Maria; CAMINHA, Tibério. Linguagem das *selfies*: virtualidade real e hibridação cultural. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, DF, v.16, n.2, p.74-91, 2015.
- MELLO, Luiz G. **Antropologia cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MEY, Jacob L. Adaptability in Human-Computer Interaction. **Concise Encyclopedia of Pragmatics**, Amsterdam: Elsevier Ltda, 2006, p. 7-13.
- OVÍDIO. **Metamorfoses**. 3, 339sq. CARVALHO, R. N. B. **Relatório de Pos-Doutoramento**. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <[www.usp.br/verve/coordenadoes/raimundocarvalho](http://www.usp.br/verve/coordenadoes/raimundocarvalho)>. Acesso em: 01 fev. 2015.
- OXFORD. **Oxford English Dictionary (OED)**. Oxford: Oxford University Press, 2014.
- SOBRINHO. Patrícia J. Meu selfie: a representação do corpo na rede social Facebook. **Artefactum**[online], n.2, 2014. Disponível em: <[www.artefactum.rafrom.com.br/artefactum](http://www.artefactum.rafrom.com.br/artefactum)>. Acesso em: 24 mar. 2015
- VIRILIO, Paul. **A Bomba informática**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

## ÍNDICE POR TÍTULO

A canção “terra vermelha” do grupo indígena de rap “Brô mc’s”: um olhar discursivo para os sentidos silenciados de ‘violência’ e ‘discriminação’.....	208
A cidade em (des)ordem: moral urbana, exclusão e violência na fortaleza do século XIX.....	222
A concepção de prática reflexiva presente nas pesquisas sobre a formação de professores em exercício no Brasil.....	639
A construção da devoção à Santa Rita de Redenção.....	516
A construção discursiva do sujeito mulher na Lei Maria da Penha.....	237
A festa da rainha do mar: práticas corporais que reatualizam a tradição.....	96
A formação da autoestima da criança no contexto de uma instituição de educação infantil considerando a rotina e as interações entre o professor e a criança.....	294
A ironia e o irônico nos discursos midiáticos e políticos.....	339
A publicidade e o público infantil: uma discussão sobre a regulação da publicidade televisiva.....	309
Abordagem comunicativa no ensino do curso de extensão em Língua Japonesa da UECE – concepções, valores e práticas identitárias dos monitores e professores estagiários.....	655
Abordagens pedagógicas implícitas e explícitas de ensino do gênero anúncio publicitário no ambiente escolar.....	670
Análise de discurso crítica e semiótica social: <i>uma proposta para a compreensão de identidades em contextos de saúde</i> .....	195
Arte, preservação e valorização do patrimônio cultural do conjunto histórico e paisagístico de parnaíba, piauí, brasil: fortalecimento da identidade e desenvolvimento socioeconômico da comunidade.....	111
As faces da seca nas músicas: <i>Triste partida e Seca d’ água</i> de Patativa do Assaré.....	354
Autoria na produção didática de graduandos de letras: gerenciamento de vozes e formação do professor.....	682
Autoritarismo, silêncio e memória em <i>el siglo del viento</i> de Eduardo Galeano: narrativas a contrapelo.....	531

Biopolítica e violência na cidade de Fortaleza: uma análise do índice de homicídios na adolescência (IHA).....	251
Breve análise semiótica de <i>Ensaio sobre a cegueira</i> , de José Saramago.....	367
Caminhos para a implementação dos princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH): a leitura na formação humanizadora.....	543
Cantos distantes e a formação em serviço: reflexões teórico-metodológicas para o trabalho desenvolvido a partir do gênero carta.....	698
Círculos de leitura: a literatura na ciranda da vida.....	712
Defesa civil, risco e subalternidade – construções discursivas sobre o gerenciamento de risco em defesa civil.....	263
Differentiation and negotiation in Jeannette Armstrong’s Poetry strategies in behalf of okanagan consciousness.....	930
Discurso sobre a Rússia nos títulos da agência de notícias internacionais Thomson Reuters.....	15
Discursos de professores(as) de matemática sobre a inclusão escolar de surdos/as.....	727
Educação ambiental: um olhar sobre a gestão dos resíduos sólidos em Arraias/TO.....	27
Educação de jovens e adultos: a formação docente e o processo de ensino mediado pelo uso de recursos tecnológicos na construção do conhecimento.....	742
Educação em direitos humanos (EDH): das intenções ao desafio na formação docente no ensino superior.....	757
Educação sexual na formação de professores: diálogos necessários.....	772
Ensino e diversidade na fronteira: contornos fluidos, desenhos móveis.....	942
Entre la espada y la pared: formación de masculinidades, moral sexual y prostitución de hombres en Costa Rica.....	884
Entre memória e história: Teodorico Majestade, as últimas horas de um prefeito.....	556
Entre o valor, o riso e o enunciado: a perspectiva valorativa em piadas.....	380
Experiências do sensível: arte e educação superior no exercício da interdisciplinaridade.....	126

Forma(ta)ção de professores: injunções e resistências a partir do pacto nacional da alfabetização na idade certa (PNAIC).....	392
Formação docente do professor de inglês e a construção de sua identidade profissional.....	785
Identificações dos sujeitos de ensino construídas nos discursos das notícias.....	404
Implicações das concepções freirianas na construção das identidades docentes.....	800
Intelectuais católicos e poder político no ceará: discurso, ação política e eleições em Fortaleza (1933-1935).....	40
Laboratório de estudos de textos: prática inter, multi e transdisciplinar e sua implicação na formação de professores de línguas.....	814
Leitura acessível e sustentável: Inclusão de deficientes visuais e o projeto ponto a ponto.....	153
Leitura em língua estrangeira no pixel: o que é necessário?.....	827
Leituras de professoras de língua portuguesa.....	841
Língua e corpo: enunciação e afetividade.....	420
Língua, cultura e identidade em comunidade multilíngue e multicultural: o contexto de Walachai.....	433
Marcas autorais de um cineasta africano em trânsito na contemporaneidade: o caso do guineense Flora Gomes.....	138
Memória em construção: representações identitárias do idoso.....	569
Memória familiar: representação íntima e social da casa no conto e na lírica de Maria Lúcia Dal Farra.....	584
Memória: a construção poética do eu em duas obras de Mia Couto.....	596
<i>Memórias do cárcere</i> : narrativa, memória, visões literárias e políticas.....	610
Mídias digitais e experiências audiovisuais em Fortaleza/Brasil: os jovens do Aldeia e suas demandas por cidadania.....	52
Midiatização e o sujeito pós-moderno: <i>uma questão de identidade</i> .....	165
Mudança de pele: a construção do sujeito pós-colonial em <i>Mayombe</i> , de Pepetela.....	958
Narrativas orais: metáforas da vida social.....	622

O discurso político na revista <i>Veja</i> acerca do segundo turno das eleições 2014.....	448
O espaço da escola em um centro sócio-educativo: o(não) lugar para o menor infrator no discurso contemporâneo.....	278
O estranho em si e a revelação do outro em <i>A paixão segundo G.H.</i> , de Clarice Lispector.....	461
O feminino e a construção de seu espaço político em <i>Acandidata</i> de Vera Duarte.....	64
O fenômeno da galinha pintadinha: influências da indústria cultural na infância.....	322
O pacto sismédio e a ampliação dos indicadores da aprendizagem da língua portuguesa.....	853
O processo identitário no discurso científico sobre as plantas medicinais....	971
Os desafios da docência na educação superior.....	868
Perfil jornalístico na web: uma análise possível do gênero no blog “conversa suja”.....	473
Representação do gênero no léxico quanto às profissões.....	900
Requalificação de vias comerciais: análise e reflexões dos projetos executados nas ruas Oscar Freire (São Paulo/SP) e Vidal Ramos (Florianópolis/SC).....	178
<i>Selfie</i> : imagem e subjetividade em tempos contemporâneos.....	488
<i>Selfies</i> e cibercultura: um território identitário.....	984
Uma análise do discurso das tirinhas da Mafalda: ideologia e memória em foco.....	503
Uma dama do feminismo brasileiro: uma reflexão sobre o legado de Carmen da Silva.....	913
Vozes dissonantes das jornadas de junho nas redes sociais.....	79

## ÍNDICE POR AUTOR

AGUIAR, Karine Petry.....	178
ALMEIDA, Fernanda Carvalho de.....	488
ALMIRO, Francisca Gilmara da Silva .....	461
ALVES, Maria da Penha Casado.....	380
ALVES, Sônia Maria.....	742
AMARAL, Alice Fátima.....	27
AMORIM, Rosendo Freitas de.....	772
ANDRADE, Giselly Oliveira de.....	900
ARAÚJO, Nádia Barros.....	622
BAHURY, Michelle de Sousa.....	785
BARROS, Cristina da Silva.....	742
BARROS, João Paulo Pereira.....	251
BARROS, Vitor Luiz Silva.....	473
BERTOLDO, Ernesto S. ....	278
BERTOTTI, Karla Simões de Andrade Lima.....	670
BESSA, Maria Jackeline Rocha.....	503
BRAGA-JÚNIOR, Walter de Carvalho.....	222
BRISOLARA, Valéria.....	433
CALDAS, Fábio Siqueira.....	742
CAMINHA, Tibério.....	984
CARVALHO, Gislene Lima.....	900
CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de.....	800
CORREA, Djane Antonucci.....	814
COSTA, Ingrid Suanne Ribeiro.....	584
CRISPIM, Auricely.....	473
DAMASCENO, Tatiana Maria.....	96
DIAS, Silvana Cosmo.....	569
DINIZ, Ana Paula Carvalho.....	448
DUTRA, Diego Normandi Maciel.....	153
FERNANDES, José Adjailson Uchôa.....	79
FERRAZ, Roselane Duarte.....	639
FERREIRA, Dina Maria Martins.....	984

FERREIRA, Fernanda de Moura.....	380
FIGUEIREDO, Débora Cavalcante de.....	322
FIGUEIREDO, Denise de Lima Santiago.....	64
FREIRE, Diana Isis Albuquerque Arraes.....	294
FREITAS, Liliane Lima.....	111
FREITAS, Maria Valdelia Carlos Chagas de.....	516
FREITAS, Silvane Aparecida de.....	569
GOÉS, Karoline Vital.....	556, 958
GOMES, Jannine da Cunha.....	742
IWAKAMI, Laura Tey.....	655
IZABEL, Carlos Humberto.....	27
JESUS, Antonivaldo.....	27
JESUS, Valdirene G. S.....	27
LEMOS, Claudênia de Paula.....	195
LIMA, Ana Michelle de Melo.....	503
LIMA, Janilson Rodrigues.....	40
LIMA, Katilene da Silva.....	742
LIMA, Kewlliane Fernandes de.....	309
LIMA, Maria José.....	354
LIMBERTI, Rita de Cássia Aparecida Pacheco.....	208, 942, 971
LOPES, Bruna Maria Rodrigues.....	251
LOPES, Daniel Barsi.....	52
LOPES, Maristela Rodrigues.....	64, 913
MACEDO, Raíne Simões.....	367
MAFRA, Liana Márcia Gonçalves.....	531
MAGALHÃES, Francisco Laerte Juvêncio.....	339, 448
MARCON, Ana Carolina Maciel.....	251
MELLO, Maíra Barberena de.....	827
MELO, Antonio Liuésjhon dos Santos.....	111
MELO, Fernando Vilela de.....	942
MELO, Janaína Farias.....	655
MENDES, José Ernandi.....	800
MENEZES, Jaileila de Araújo.....	263
MOTA, Charles Maycon de Almeida.....	622

MOURA, Nívea Barros.....	237
NASCIMENTO, Maria Eliza Freitas do.....	237, 503
OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de.....	727
OLIVEIRA, Juscielle Conceição Almeida.....	138
OROZCO, Luis Pablo.....	884
PEREIRA, Andrielle Maria.....	727
PEREIRA, David da Silva.....	543, 757
PEREIRA, Marcio Fonseca.....	610
PEREIRA, Rebeca Sales.....	195
PEREIRA, Silvana Dias Cardoso.....	543, 757
PINTO, Francisco Ricardo Miranda.....	772
PIO, Paulo Martins.....	800
PIRES, Anderson Aparecido.....	208
PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza.....	543, 757
RABELO, Maria Zilvania Gomes.....	712
RAUPP, Eliane Santos.....	814
RIBEIRO, Esdras do Nascimento.....	868
ROCHA, Andreza Roberta.....	392
ROCHA, Jefrei Almeida.....	772
ROMEU, Silvanya Suellem de Lima.....	404
SÁ, Cícera Alves Agostinho de.....	853
SANTOS, Ângela Kroetz dos.....	433
SANTOS, Naiara Sales Araújo.....	785
SANTOS, Sheila Rodrigues dos.....	841
SCHNEIDER, Carla Andreia.....	971
SEFFNER, Fernando.....	884
SEVERO, Renata T. ....	420
SILVA, Ana Lúcia Gomes da.....	622
SILVA, Herodoto Ezequiel Fonseca da.....	682
SILVA, Juliana Catarine Barbosa.....	263
SILVA, Maria Valdênia da.....	712
SILVA, Maríllia Graziella Oliveira.....	165
SOUSA, Antonio Oziêlton de Brito.....	800
SOUZA, Felipe de Paula.....	126

SOUZA, Maria Adriana de.....	853
SOUZA, Maria do Socorro Cordeiro de.....	853
SOUZA, Maria Verúcia de.....	698
STANKIEWICZ, Mariese Ribas.....	930
TARASOVA, Liubov.....	15
TAVARES, Mirian.....	138
TIGRE, Maiane Pires.....	958
VIVIAN, Ilse Maria da Rosa.....	596