



2º CONEIL

**Anais do II Congresso Nacional em
Estudos Interdisciplinares da Linguagem**

Organizadores:

Natanael Duarte de Azevedo

Renata Barbosa Vicente

ISBN: 978-65-86901-92-4



Anais do II Congresso Nacional em Estudos Interdisciplinares da Linguagem

Organizadores

NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO
RENATA BARBOSA VICENTE



realizeventos
Científicos & Editora



Anais do II Congresso Nacional em Estudos Interdisciplinares da Linguagem

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

C749 Congresso Nacional em Estudos Interdisciplinares da Linguagem (2.: 2022 : Recife, PE).

Anais do II Congresso Nacional em Estudos Interdisciplinares da Linguagem, 16 a 18 de novembro de 2022 [recurso eletrônico]: Estudos da linguagem, interdisciplinaridade e ensino/organizadores, Natanael Duarte de Azevedo, Renata Barbosa Vicente. - Campina Grande, PB: Realize editora, 2023.

234 p. : il.

ISBN 978-65-86901-92-4

1. Ensino de línguas. 2. Didática. 3. Linguagem não-binária.
4. Tecnologias digitais - Educação. I. Título.

21. ed. CDD 407.1

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristídes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO (UFRPE)

ALFREDO CORDIVIOLA (UFPE)

BRENDA CARLOS DE ANDRADE (UFRPE)

CARLOS EDUARDO SOARES DA CRUZ (UERJ)

CLAUDIA ROBERTA TAVARES SILVA (UFRPE)

CLEBER ALVES ATAÍDE (UFRPE)

DOROTHY BEZERRA SILVA DE BRITO (UFRPE)

IÊDO DE OLIVEIRA PAES (UFRPE)

IRAN FERREIRA DE MELO (UFRPE)

ISABELA BARBOSA DO RÊGO BARROS (UNICAP)

IVANDA MARIA MARTINS SILVA (UFRPE)

JOÃO BATISTA PEREIRA (UFRPE)

JOSÉ TEMÍSTOCLES FERREIRA JÚNIOR (UFRPE)

LEONARDO LENNERTZ MARCOTULIO (UFRJ)

MARCELA MOURA TORRES PAIM (UFRPE)

MARIA CÉLIA LIMA-HERNANDES (USP)

MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE (UFPB)

NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO (UFRPE)

PAULO HENRIQUE DUQUE (UFRN)

REBECA LINS SIMÕES DE OLIVEIRA (UPE)

RENATA BARBOSA VICENTE (UFRPE)

SILVANA SILVA DE FARIAS ARAÚJO (UEFS)

SILVIA RODRIGUES VIEIRA (UFRJ)

VALDIR DO NASCIMENTO FLORES (UFRGS)

VALÉRIA SEVERINA GOMES (UFRPE)

VICENTINA MARIA RAMIRES BORBA (UFRPE)

PREFÁCIO

ESTUDOS DA LINGUAGEM, INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO: CIÊNCIA E COMPROMISSO SOCIAL NO CENÁRIO BRASILEIRO

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem (PROGEL), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), hospedou a segunda edição do Congresso Nacional em Estudos Interdisciplinares da Linguagem. Um grande evento, tal como foi rotulado por seus/suas participantes, que nos permitiu materializar e compartilhar, nesses Anais, parte dos conhecimentos científicos apresentados pelos/as pesquisadores/as ao longo das atividades acadêmicas.

O II Congresso Nacional em Estudos Interdisciplinares da Linguagem (II CONEIL), sob o “guarda-chuva” temático “Estudos da Linguagem, interdisciplinaridade e ensino”, rompeu com determinados paradigmas do processo de ensino e aprendizagem e proporcionou aos/às participantes do evento o contato com uma pluralidade de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no cenário brasileiro, no âmbito da Linguística e da Literatura, sem perder de vista as possibilidades de diálogos entre áreas afins do conhecimento. Assim, foi possível ampliar o espaço de reflexão de diálogos interdisciplinares e transdisciplinares e suas repercussões como parte da socialização de práticas inovadoras de formação.

Os Anais, aqui apresentados, buscam mobilizar diálogos sobre as experiências interdisciplinares, compartilhar as discussões mais amplas sobre os estudos da linguagem, além de proporcionar à comunidade leitora um espaço para o intercâmbio de novas possibilidades para os seus campos de atuação na área de Linguística, Literatura e outras áreas afins.

Os estudos da linguagem, em sua pluralidade, persistem como um desafio a ser superado e, nesses Anais, encontramos um espaço de diálogo que apresenta tais desafios a partir de uma maior divulgação das pesquisas para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Dessa forma, esses Anais reúnem, em capítulos, diferentes pesquisas e projetos que vêm sendo desenvolvidos no Brasil por pesquisadores/as doutores/as que buscam contribuir para o crescimento e o avanço das pesquisas em Linguística e Literatura, considerando a interdisciplinaridade comum às Humanidades. Tais capítulos são resultados de discussões de um grupo de profissionais preocupados/as em construir uma

rede de pesquisas, divulgar experiências, dados e resultados de estudos, além de provocar novos modos de fazer/pensar a pluralidade das ações de professores/as e pesquisadores/as envolvidos/as com investigações dessa natureza.

Os capítulos aqui publicados demonstram os avanços, as dificuldades e as contribuições para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, bem como o fortalecimento do arcabouço teórico-metodológico das pesquisas em Linguística e Literatura e como elas interagem com outros campos do saber. Nesse sentido, as pesquisas aqui apresentadas têm tanto um caráter teórico, como também aplicado, voltado para sala de aula, uma vez que percebemos a urgência de fortalecermos a relação academia/sociedade por meio do uso de tecnologias que otimizem as interações com áreas afins, estudos com fontes primárias e desenvolvimento da educação básica por meio processos de ensino e aprendizagem que auxiliem na formação de professores/as em suas práticas de sala de aula. Ressaltamos também, na composição desses Anais, o compromisso com uma ação direta ou indireta de pesquisas que se voltam para problematizações de questões sociais no que tange à resolução de conflitos e à redução de violências e de discriminações presentes em nossa sociedade.

A comunidade leitora encontrará, portanto, nesses Anais, uma diversidade teórica interdisciplinar peculiar da área de Linguística e Literatura, mas sempre atenta à sua própria identidade, por meio da apropriação e da aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos.

As contribuições das discussões, aqui apresentadas, se pautam no compromisso com as demandas formativas de profissionais, visando à socialização das diversas experiências científicas em andamento, voltadas para o fortalecimento da área de Linguística e Literatura, com a participação de pesquisadores/as de todas as regiões do Brasil e do exterior. Por fim, na seleção e organização dos capítulos publicados nos **Anais**, destacamos o perfil amplo e interdisciplinar, na produção do conhecimento dos estudos da linguagem, que tenta realinhar as ações transformadoras em seu espectro heteróclito das produções do conhecimento em relação aos estudos da linguagem.

Natanael Duarte de Azevedo

Professor Adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE)

Renata Barbosa Vicente

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
(PROGEL/UFRPE)

SUMÁRIO

A LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: BENEFÍCIOS PARA A APRENDIZAGEM	10
Daniel Pereira da Silva Edvaldo Mamede de França Esdras Gonçalves Venceslau da Silva Vívian Vanessa Aleixo Alexandre Borges Valéria Maria Amaral de Andrade	
A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO CONTO “MARIA” DE CONCEIÇÃO EVARISTO: DESVELANDO A FICÇÃO-REALIDADE DO CORPO DA MULHER NEGRA.	23
Samira dos Santos de Jesus	
A SAIA PRETA: UMA HISTÓRIA DA LITERATURA NO JORNAL PORNOGRÁFICO O RIO NU	28
Maria Cristina de Miranda Cruz Araújo Natanael Duarte de Azevedo	
A VARIAÇÃO DIAGERACIONAL: DESIGNAÇÕES PARA O PRODUTO QUE AS MULHERES PASSAM NA BOCHECHA PARA FICAREM ROSADAS DE ACORDO COM OS DADOS DO PROJETO ALiB	35
Natália Rocha Cardoso Marcela Moura Torres Paim	
A VARIAÇÃO DIATÓPICA NAS DENOMINAÇÕES PARA O FILHO QUE NASCE POR ÚLTIMO NO ESTADO DE SÃO PAULO	45
Lígia Sotero Alves Marcela Moura Torres Paim	
BIBLIOTECA PÚBLICA UNIVERSITÁRIA E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA, INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL ATRAVÉS DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS	54
Elisabeth Donisete de Gois Sena	

- CÍRCULO DE LEITURA E APRENDIZAGEM BASEADA EM
TIMES: METODOLOGIAS ATIVAS PARA ENSINO DE LITERATURA** 71
Raquel Figueredo de Souza Melo Ferreira
Laíse Manuelle Tenório de Vasconcelos
Muriel Prado de Melo Junior
Ivanda Maria Martins Silva
- CORRESPONDÊNCIAS A JOÃO RAMOS (LÍDER DO CLUB
CUPIM): TRADIÇÕES DISCURSIVAS E ESTRATÉGIAS
DE VERBALIZAÇÃO NO CENÁRIO ABOLICIONISTA
PERNAMBUCANO DO SÉCULO XIX** 84
Ana Elizabeth Bonifácio de Moura
Valéria Severina Gomes
- DISCURSO E MÍDIAS DIGITAIS: FEMVERTISING COMO
ESTRATÉGIA DE MARKETING NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA
DE UMA MARCA DE LINGERIE** 97
Maria Alcione dos Santos
- ETHOS EM ENUNCIADOS ADERENTES: AS EMBALAGENS EM
PRIMEIRA PESSOA** 113
José Wesley Vieira Matos
Maria das Dores Nogueira Mendes
- FANFICS E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA:
LITERATURA E LETRAMENTOS LITERÁRIOS EM TEMPOS DE
CULTURA DIGITAL** 126
Alexsandro Vital de Almeida
Ivanda Maria Martins Silva
- LITERATURA E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS DE
LEITURA: INTERFACES COM O FENÔMENO DOS BOOKTUBERS
NA FORMAÇÃO DE LEITORES** 140
Muriel Prado de Melo Junior
Raquel Figueredo de Souza Melo Ferreira
Laíse Manuelle Tenório de Vasconcelos
Ivanda Maria Martins Silva

O SISTEMA DA METÁFORA MORAL NO PRONUNCIAMENTO DA RAINHA ELIZABETH II A PARTIR DA DINÂMICA DE FORÇA	154
Carolina de Mello Decco Tânia M. Gastão Saliés	
O USO DO INSTAGRAM COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ESTUDO DE PERFIS QUE PROPÕEM BOM DESEMPENHO NA REDAÇÃO DO ENEM	176
Lívia Barbosa da Silva Hérica Karina Cavalcanti de Lima	
OS MECANISMOS DA COESÃO TEXTUAL NO TEXTO ESCRITO SOB A LUZ DA ENUNCIÇÃO BENVENISTIANA	186
Mônica Santos da Costa Reis Suenia Roberta Vasconcelos da Silva José Temístocles Ferreira Júnior	
OS REFLEXOS EDUCACIONAIS CAUSADOS PELA GENERALIZAÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO COMO ÚNICO MÉTODO AVALIATIVO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS	192
Marcio Luis do Nascimento Guerra Glauco Cunha Cazé	
PROJETO QUALIFICA JOVEM OLINDA, UM CASO DE SUCESSO EM POLITICAS DA JUVENTUDE	201
Elisabeth Donisete de Gois Sena	
SER MESTIÇA NA FRONTEIRA: A CIDADE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM BORDERLANDS/LA FRONTERA DE GLORIA ANZALDÚA E “ROOTING” (THE SUN AND HER FLOWERS) DE RUPI KAUR	214
Bianca de Carvalho Lopes Barros Brenda Carlos de Andrade	
UM ESTUDO INICIAL A RESPEITO DAS PRINCIPAIS CONSTRUÇÕES LINGUÍSTICAS TOPICALIZADAS PRESENTES NA CONCLUSÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO	228
Fábio Rennan da Silva Camelo Renata Barbosa Vicente	

A LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: BENEFÍCIOS PARA A APRENDIZAGEM

Daniel Pereira da Silva¹

Edvaldo Mamede de França²

Esdras Gonçalves Venceslau da Silva³

Vívian Vanessa Aleixo Alexandre Borges⁴

Valéria Maria Amaral de Andrade⁵

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo evidenciar a importância do uso da literatura nas aulas de língua inglesa, especialmente no seu uso como uma ferramenta na motivação dos alunos e na compreensão de costumes e valores das culturas de países estrangeiros. A pesquisa consiste em identificar fatores que causam a desmotivação dos alunos nas aulas de inglês, analisar os relatos de professores acerca do tema e orientá-los na elaboração de materiais didáticos com conteúdo literário na educação básica. Utilizamos os seguintes pressupostos teóricos: DALACORTE (2000) e ELLIS (1994) para conceituar motivação e discutir sobre a motivação no ensino de língua inglesa, MOISÉSS (2000) e TODOROV (2009) na discussão sobre literatura e PAIVA (1996) e TIBERIO (2014) em relação à utilização da literatura no ensino de língua inglesa. Para obter os dados para a análise, foi feito um estudo de caso com entrevistas presenciais com professores do ensino fundamental e do ensino

1 Graduando do Curso de Letras da Universidade Estadual de Pernambuco - UPE, daniel.psilva@upe.br;

2 Graduando do Curso de Letras da Universidade Estadual de Pernambuco - UPE, edvaldo.mamede@upe.br;

3 Graduando do Curso de Letras da Universidade Estadual de Pernambuco - UPE, esdras.goncalves@upe.br;

4 Graduanda do Curso de Letras da Universidade Estadual de Pernambuco - UPE, vivan.borges@upe.br;

5 Professora orientadora: mestre, Universidade de Pernambuco - UPE, valeria.amaral@upe.br.

médio, aplicação de atividades com textos literários e também foi realizado um questionário com os alunos após a aplicação delas. Constatamos, portanto, que os professores compreendem que o ensino de língua inglesa vai além da gramática e utilizam a literatura em suas aulas, pois a veem como essencial na questão de apresentar questões culturais que também faz parte do processo de aprendizagem de uma língua.

Palavras-chave: Literatura, Ensino, Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

As reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na educação básica abrangem questões sobre sua função e importância na formação da identidade e do conhecimento de mundo do indivíduo. Desse modo, para que a aprendizagem de uma língua estrangeira seja significativa, o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão e comunicação oral é essencial. O fato de muitas vezes não ter professores capacitados, fazendo o trabalho na área de Língua Inglesa consequentemente prejudica o ensino e o aprendizado dessas habilidades. Outro fator importante que não ajuda muito, são as poucas horas de aula para esse idioma.

Nosso trabalho justifica-se em usar a literatura no ensino de Língua Inglesa, a qual se refere justamente a ensinar de uma forma diferente, mostrando que o recurso motivacional é importante para a aprendizagem e quebra do tradicionalismo ainda muito presente na disciplina de Língua Inglesa.

O objetivo principal foi evidenciar a importância do uso da literatura nas aulas de língua inglesa, especialmente como uma ferramenta na motivação dos alunos e na compreensão de costumes e valores das culturas de países estrangeiros. Em relação aos objetivos específicos tivemos que identificar fatores que causam a desmotivação dos alunos nas aulas de inglês; analisar os relatos de professores acerca do tema e também orientar esse profissional na elaboração de materiais didáticos com conteúdo literário na educação básica.

Como embasamento teórico tivemos os demais autores: Dalacorte (2000) e Ellis (1997) em relação a motivação no ensino de língua inglesa, Moisés (2000) e Todorov (2009) na discussão sobre literatura e Paiva (1996) e Tiberio (2014) à respeito da utilização da literatura no ensino de língua inglesa.

A metodologia aplicada foi a qualitativa com o intuito de buscar dos alunos e professores resultados que mostrassem benefícios na aprendizagem de língua inglesa com o uso de literatura com a utilização de atividades interativas.

Nos resultados e discussão foi feita a análise das repostas dos professores e alunos e pudemos perceber que ambos viram a necessidade de se ter textos literários nas aulas.

E por fim as considerações ressaltamos a importância do uso da literatura e atividades dinâmicas como um meio de transformar o ensino e aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ensino de Língua Inglesa focado no método tradicional (tradução e gramática), tudo isso nos faz refletir da seguinte maneira: como o ensino mecanizado desestimula o aprendizado? Um professor despreparado que trabalha com uma determinada matéria, apenas por “cobrir” um espaço pela falta de emprego em sua área, além de prejudicar o ensino, gera desinteresse no aluno, já que o conteúdo será mal compreendido e pouquíssimo absorvido durante as aulas. Por outra ótica, a desmotivação se dá com aulas chatas, através de livros didáticos sem criatividade nenhuma. Quando não se há uma tentativa de adaptar o método aplicado, grande parte dos alunos (que já são desinteressados), ficam mais desestimulados ainda. Fatores internos como o medo de errar, vergonha e timidez, sobressaem aos outros motivos. Quanto aos fatores externos, o método adotado pelo professor é o que mais desagrada e desmotiva os aprendizes. Com relação ao aprendizado de algo novo, erros durante esse processo são perfeitamente normais, e deve ser aceito, já que os alunos com níveis mais básicos, têm medo de falar ou interagir com outros de níveis intermediário e avançado, por isso, é mais uma problemática na temática de ensino de um novo idioma, nesse caso, mais especificamente a Língua Inglesa. Por este motivo temos que motivar os alunos durante ao aprendizado.

De acordo com Dalacorte (2000), a motivação pode ser entendida como um estado de exercício emocional e cognitivo que gera ações conscientes, possibilitando um período de esforço, podendo ser intelectual ou físico, para atingir certos objetivos predeterminados. Ou seja, a motivação está diretamente ligada com o que se quer alcançar, daí a importância de buscar conteúdos que gerem motivação nos alunos, observando a realidade de cada aluno para a compreensão de alguns tipos de comportamento e necessidades que possam estar comprometendo o aprendizado como a desmotivação e, assim, poder transmitir os conhecimentos.

Segundo Ellis (1997), a motivação da língua inglesa pode ser as seguintes: a motivação instrumental, aquela que dá um impulso para obter êxito como conseguir um emprego com um bom salário; a integrada, na questão de entender a cultura dos falantes da língua que está sendo estudada; a resultativa, quando um resultado positivo de uma atividade impulsiona o indivíduo a continuar e a intrínseca, vai ser o interesse pela disciplina ou área. Faz-se necessário, então, pensar em quais métodos usar ao aplicar as atividades para que trabalhe e gerem esses tipos de motivações.

O PGM (Programa Ganhe o Mundo), que é um programa de intercâmbio de Pernambuco para alunos do Ensino Médio, é um fator que seria motivacional

para a aprendizagem, alunos que tenham interesse em aprender uma nova língua ou às vezes que nem tenham, podem sentir-se motivados a querer aprender para poderem fazer intercâmbio e, indiretamente, vão querer aprender mais e mais para estarem “qualificados” com relação ao intercâmbio e ter um bom desempenho nas provas.

Outrossim, na prova do PGM, além de competência de Língua Inglesa, há uma prova de matemática e português, logo, estudar uma área em específico não exclui outra. Conhecimento é uma condição constante, sempre sendo aprimorado quando se busca a permanência da retenção. Então, é importante focar numa área que se goste, porém nunca deixar de lado outros conhecimentos, futuramente eles podem ser úteis para alcançar um objetivo preestabelecido.

Quando se fala em ensino da língua inglesa em classes secundárias e escolas regulares, nota-se muitas vezes nos discentes e nos próprios docentes um mecanismo de aprendizado repetitivo, com um ensino baseado na maioria deles em métodos desatualizados que acabam muitas vezes fomentando o crescente desinteresse dos alunos. Para lançar um olhar de mudança que seja atrativo, é necessário antes de tudo reconhecer que o inglês é uma ferramenta de grande uso no mundo e que vem se tornando cada vez mais requisitada atualmente, estando presente em diversos aspectos culturais como os filmes, músicas, viagens e livros, nos quais acontece o primeiro contato com a Literatura.

Nos dias atuais são usados diversos tipos de literatura que estão no ensino de língua portuguesa, com o objetivo de explorar os mais diversos tipos de linguagem que proporcionam o conhecimento de obras literárias e autores. No entanto, as dificuldades que os alunos enfrentam para adquirir o hábito da leitura acaba por se tornar um obstáculo que eles têm que enfrentar nas escolas. Com o objetivo de mudar este fato, o ensino de literatura surge como uma das oportunidades de auxiliar no desenvolvimento da prática de aprendizagem como leitura. Em termos do aprender de uma língua estrangeira, os PCNs (2000) defendem rapidamente a importância de seu uso, pois podem estimular e capacitar os alunos a desenvolver habilidades de compreensão de texto.

Todorov (2009), nome bastante renomado quando se trata da Literatura, fala que ela em si pode estar presente nas aulas, mas não apenas como uma forma de aprender novas regras gramaticais e aperfeiçoar o vocabulário. A literatura vai trazer, além do prazer da leitura, um modo novo de compreender a si mesmo e ao outro como uma emoção universal e atemporal, além de estimular seu pensamento crítico. Falando sobre esse estímulo, Eagleton (2006, p. 116) diz que “a obra é cheia de “indeterminações”, elementos que, para terem

efeito, dependem da interpretação do leitor, e que podem ser interpretados de várias maneiras, provavelmente conflitantes entre si”. Ou seja, cada aluno terá um entendimento e fará suas próprias reflexões.

Para Moisés (2000, p. 44). “A literatura constitui uma forma de conhecer o mundo e os homens: dotada duma séria “missão”, colabora para o desenvolvimento daquilo que o homem, consciente ou não persegue durante toda a existência”. Sendo assim, o uso Literatura nas aulas de Língua Inglesa, além de fazer com que o aluno veja os aspectos falantes ou não falantes do conteúdo, fará com que o professor também possa estimular o desenvolvimento de estratégias para distinguir a situação em que o texto está escrito e como ele contribui para a compreensão da obra do texto e para a análise profunda das questões discutidas pelo autor.

O texto literário tem a função de transmitir ao aluno um conhecimento além do que lhe é imaginado, já que sua utilização é quem o vai permitir um contato importante com o mundo da leitura e quem vai contribuir para uma educação que pensa em questões socioculturais, fazendo com que o aprendizado de um novo idioma não seja apenas utilizado para comunicação. Tiberio (2014, p. 23) exhibe diversas vantagens que o texto literário pode trazer, como: “a motivação, a autenticidade, o conhecimento de outras culturas, o estímulo à aquisição da língua, o desenvolvimento das habilidades de interpretação, a expansão da consciência de uso da língua e o estímulo emocional”. Por ordem, cada uma irá contribuir para a estimulação de discussões de temas novos e complexos, além de novos usos da linguagem; das lições atemporais e do contato do leitor com um texto escrito por falantes nativos. Percebe-se então que existem várias contribuições da utilização da Literatura nas salas de aula e que, com esse recurso, podemos contribuir com o processo didático para alcançar um resultado positivo: uma mudança no ensino de Língua Inglesa. Despertar a atenção do aluno, entretanto, é um papel desafiador para o professor, mas muito prazeroso, pois atualmente podemos contar com melhores recursos didáticos e tecnológicos. Para que isso aconteça e tenha bons resultados, o docente, mediador do conhecimento, precisa planejar seus objetivos, ou seja, organizar a aula para alcançar os resultados pretendidos e estar atento às dificuldades dos alunos nas habilidades específicas de LI, como o *speaking*, *listening*, *writing* ou *reading*.

Portanto, o material a ser usado para a prática dessas habilidades com a aplicação de literatura devem conter um contexto adequado as questões culturais e de conhecimento de mundo para melhor compreensão dos alunos. E quanto a escolha do material literário, o autor Aebersold & Field (1997, apud CORCHS 2006, p. 32) diz que,

dois critérios devem ser levados em consideração durante a escolha dos textos literários, são eles: o conteúdo cultural dos textos e a relevância dos textos para a realidade de vida dos alunos, pois muitas vezes o aspecto cultural de um determinado texto é tão implícito que torna a leitura uma obrigação ao invés de um prazer.

METODOLOGIA

Para atingir o nosso propósito, foi feita uma pesquisa de campo de caráter qualitativo que visou obter informações e resultados sobre a realização do trabalho dos professores com o uso da literatura e a criticidade dos alunos em relação a esse aprendizado direcionado a obter resultados sobre ambos, pois segundo Martins (2008, p. 7 apud DEUS et al, 2010) afirma que

o investigador deverá escolher uma técnica para coleta de dados necessários ao desenvolvimento e conclusões de sua pesquisa. Em um Estudo de Caso a coleta de dados ocorre após a definição clara e precisa do tema, enunciado das questões orientadoras, colocação das proposições – teoria preliminar -, levantamento do material que irá compor a plataforma do estudo, planejamento de toda a pesquisa incluindo detalhe do protocolo, bem como as opções por técnicas de coleta de dados.

O estudo foi realizado na Escola de Referência de Ensino Fundamental de João Bento de Paiva, na cidade de Itapissuma-PE com 38 alunos do 9º ano do ensino fundamental.

A pesquisa foi feita em 2 aulas, nas quais utilizamos atividades interativas com o uso de poemas envolvendo e questionando o entendimento sobre estes. Em relação a Língua Inglesa abordamos o vocabulário, e as habilidades de *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*. Quanto aos conteúdos abrangidos na Literatura, vimos o esquema de rimas, como também as figuras de linguagem as quais tivemos: metáfora, personificação, entre outras. Os resultados foram obtidos através de entrevista com professores, na qual constavam quatro perguntas relacionadas ao ensino de língua inglesa e o uso de literatura nessas aulas. Quanto aos alunos aplicamos um questionário antes da aula com três perguntas e outro com uma pergunta depois da aula. Optamos por identificar os participantes da pesquisa como: professor A e B e alunos A e B. Sendo o professor A do ensino fundamental, com 25 anos e 2 anos de experiência e o professor B do ensino fundamental e médio, com 29 anos e 4 anos de experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para obtenção dos resultados, foram analisadas as respostas da entrevista feita com os professores, assim como a opinião dos alunos através do questionário feito antes e após a aplicação da aula de língua inglesa utilizando textos literários. Podemos perceber as opiniões dos docentes nos quadros a seguir.

Quadro 1 - Respostas das pergunta “Como você vê o ensino de Língua Inglesa?”

Professor A: O ensino da Língua Inglesa vem sendo muito padronizado pela gramática, infelizmente. Afinal de contas, sabemos que a língua não é só gramática, ela precisa de outros elementos e a Literatura é um elemento que eu considero principal porque eles precisam de uma outra visão do que a língua é, do que ela representa. Até porque a Língua Portuguesa a gente também estuda Literatura e consegue enxergar a língua como uma outra coisa além de toda aquela gramática, regrinha de sujeito e tal. E eu acredito que esse sistema ele já tá sendo um pouco ultrapassado, tá cansando os alunos, eles se sentem um pouco desmotivados a ponto de chegar a “ah, eu tenho que decorar”. O verb to be já é cansado por todo mundo, a gente vê na internet, a gente vê os alunos dentro da sala julgando. Tenho um aluno do 6º ano em que quando eu escrevi no quadro que a gente ia aprender o verb to be ele disse: “ah, eu odeio verb to be” e eu perguntei: “você sabe o que é isso?”... “Não, eu não sei o que é, mas eu vi no Tik Tok que é um verbo muito chato. Acredito que mostrar a utilização da língua, a importância dela no dia a dia que é melhor.

Professor B: Durante muito tempo, o inglês nas escolas, principalmente nas escolas públicas, não passava do ensino do verbo to be, quer seja pelo conteúdo programático pré-determinado a ser ministrado nas aulas, quer seja pela baixa qualificação de profissionais na área ou até mesmo pela falta de interesse de vários alunos. Hoje, algumas coisas mudaram e outras estão em processo, o ensino de Língua Inglesa não é mais visto como algo banal que não reprova e sim, pela primeira vez em anos, temos uma valorização e reconhecimento que tal disciplina merece.

Com essas respostas é notável que ambos os professores citaram que ainda é muito visto o ensino tradicional nas aulas de língua inglesa e que isso causa a desmotivação dos alunos. O profº A vê a literatura como um bom apoio durante as aulas. O profº B cita a questão de profissionais desqualificados, o que também abordamos em nosso referencial. Percebemos desta maneira que essas opiniões coincidem com o nosso objetivo de trabalho.

Quadro 2 - Respostas das perguntas “Você já utilizou literatura em suas aulas? Se não, por quê? Se sim, com que frequência e como?”

Professor A: Já utilizei trechos, eu utilizei Sherlock pra eles e eles piraram ao ler Sherlock Holmes pela primeira vez na vida. Eu peguei primeiro um trecho em português, eles leram em português... “vamos ver como é que fica em inglês” e eles viram que têm palavras no inglês britânico que... “o que é isso aqui?” e eu: “calma, é uma língua que tem variações e tal”, então utilizei o “vê a diferença do português de Portugal do português do Brasil, existem palavras lá que são diferentes”, aí eles começaram a assimilar e tal que na Literatura ela traz coisas diferentes, então Sherlock Holmes, pra eles, foi uma experiência muito boa, eles gostaram. Eu trouxe um pouquinho de Shakespeare também, eu sou apaixonado por Shakespeare e eles gostaram de ler, pelo menos os sonetos, eles leram alguns. Eles estranharam a versão original, tinha uma versão imensa... as palavras eles não conseguiram pronunciar, o inglês, realmente, arcaico é complicado, mas a Literatura, principalmente para o 9º ano, ela tem um choque imenso porque afinal de contas eles já tem uma compreensão melhor, eles já conseguem entender a subjetividade do autor... “ah, então o autor queria dizer

isso e tal” e eles aprendem também um pouco mais da história porque a Literatura ela traz muito disso. A Literatura no 6º ano eu vou começar a incluir, eu apenas estou trazendo tirinhas e quadrinhos, pra eles tá mais tranquilo analisar, mas do 7º ao 9º eu já comecei a trabalhar a Literatura, trechinhos... na prova eu coloco trechos de música, trechos de livros.

Professor B: Já. As obras trabalhadas foram: The Adventures of Huckleberry Finn de Mark Twain e The Adventures of Tom Sawyer. São livros clássicos na literatura inglesa e as turmas escolhidas geralmente são as do ensino médio.

Nessas respostas notamos que ambos os professores já utilizaram a literatura como recurso de ensino em suas aulas de inglês. Mas, percebemos que esse uso poderia ser feito com mais frequência e não apenas esporadicamente. Pois, os mesmos profissionais poderiam perceber que a literatura abrange mais possibilidades e benefícios, além de uma aula diferente do comum, pelo fato de ter um leque cultural e fazer com que o aluno reflita criticamente.

Quadro 3 - Respostas da pergunta “O que você acha do uso da literatura nas aulas de língua inglesa?”

Professor A: Importantíssimo, a Literatura ela é tão essencial quanto a Gramática, quanto a Linguística no aprendizado da cultura porque se a gente analisar o português, a Língua Portuguesa, a gente também passa pelo mesmo processo: Gramática, Linguística e Literatura, temos que analisar isso como um todo, afinal de contas a Literatura ela traz tudo isso misturado e além de outros aspectos. Ela traz Geografia, ela traz muitas matérias dentro dela mesma que o aluno começa a aprender e até mesmo a geografia do país... “ah, então lá existe tal lugar” porque na maioria das vezes

só conhecem Nova York, mas quando traz um interior “ah, existe tal lugar e é assim lá também”. Na cabeça deles, lá fora é tudo mil maravilhas e só riqueza, mas também tem os outros lados que eles começam a conhecer, começam a analisar não só no do lado americano, mas também como na Inglaterra, eles começam a analisar e ver as diferenças, as divergências tanto da cultura, da Literatura, como que eles são encarados por nós. Então a Literatura traz esse recurso muito importante.

Professor B: É desafiador. Tanto para os alunos como para os professores, mas definitivamente é muito importante pois por meio da Literatura, podemos apresentar aos alunos uma nova vertente sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, uma vez que contribui para que o aluno desenvolva interações comunicativas, uma nova perspectiva muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas, da estrutura da língua, ou seja, por meio da Literatura, podemos ir muito além de estruturas gramáticas.

Os dois professores disseram que era importante o uso da literatura à aprendizagem no ensino de inglês, pois para eles o ensino não é apenas gramática e linguística, mas também literatura. E o prof^o A citou o conhecimento de cultura que ela pode transmitir. O que também foi mencionado em nosso estudo anteriormente.

Quadro 4 - Respostas da pergunta “Quais os desafios e dificuldades enfrentados no uso da literatura?”

Professor A: Existe uma grande dificuldade que é a questão da leitura, eu já pratiquei o *scanning* e o *skimming* pra eles procurarem palavras e são pouquíssimas. O suporte que a gente recebe também das escolas é pouco, se

a gente for olhar na biblioteca é muito difícil ter um livro de língua inglesa. Às vezes aparece um livro de Shakespeare lá.

Professor B: É um desafio enorme, pois dentro de uma única sala, temos vários alunos com diferentes níveis acerca do conhecimento da língua.

O professor A e B falaram em relação ao nível de inglês dos alunos como uma dificuldade de se aplicar atividades com textos literários. Percebemos aqui que os mesmos poderiam adaptar as atividades de acordo com esses níveis, contudo insistir no uso da literatura nas aulas. O prof^o A ainda mencionou a escassez de acervo de livros no idioma. Sendo esta dificuldade poderia ser sanada utilizando meios digitais.

A seguir foram analisadas as respostas do questionário de dois alunos aplicado antes e depois da aula.

Quadro 5 - Respostas da pergunta “Como você vê a aula de Língua Inglesa?”

Aluno A: Vejo as aulas de inglês muito rasas, Não temos um aprofundamento na língua, apenas aprendemos algumas regras. O contato com a cultura e com a língua é pouco. Não abrimos muito a boca pra falar, é mais sentar e ouvir.

Aluno B: Eu acho que são necessárias porque saber inglês dá mais oportunidades, deixa o currículo mais atraente para as empresas. Eu não me interesso pelas aulas de inglês porque eu não gosto da disciplina, não me vejo utilizando essa língua.

Aqui foi percebido o desestímulo dos alunos com a permanência de aulas tradicionais sem trazer conteúdos atrativos e atividades dinâmicas, sendo citado pelo aluno A a carência da inclusão da cultura. Já a aluna B, mesmo sabendo da importância do idioma, sente-se desmotivada em relação as aulas.

Quadro 6 - Respostas das perguntas “O seu professor já usou textos literários na aula de inglês?”

Aluno A: Sim. Ele já colocou trecho na prova.

Aluno B: Não. Que eu lembre não.

Percebe-se na resposta do aluno A que ainda há carência do uso da literatura, porém a resposta do aluno B difere da que foi dada pelo professor A. Logo esse segundo aluno foi questionado se sabia o que era um texto literário. E o mesmo disse que não. Ao explicar o que era, a mesma afirmou, então, ter tido. Constatamos assim a importância do professor introduzir o que seria literatura e sua importância para que o aluno possa buscar aprendizado a partir dela.

Quadro 7 - Respostas das perguntas “Você gostaria de ter aula a partir de textos literários? Por quê?”

Aluno A: Sim. Ajudaria a gente a se desenvolver melhor no inglês e teríamos um contato com a língua e com a cultura e não só com a gramática.

Aluno B: Sim. Tornaria a aula mais interessante

Apesar de não haver muito uso de textos literários, foi notado que os alunos têm consciência da necessidade de usar os mesmos e gostariam de aulas assim.

Quadro 8 - Resposta da pergunta “O que você achou da aula com o uso de conteúdo literário?”

Aluno A: Gostei. Achei a aula bem mais participativa e a linguagem dos poemas era fácil de entender. A participação de nós alunos também é importante pra desenvolver o nosso conhecimento e a aula abordou justamente isso. Sobre a questão da cultura me deixou instigado e curioso pra ver um novo país. Deu até vontade de fazer intercambio porque praticamente viajamos com os poemas trabalhados.

Aluno B: Foi interessante, conseguiu chamar mais a minha atenção. Com mais aulas assim eu me sentiria mais motivada. Gostei da parte de refletir, foi bem interessante. Não foi uma aula muito padronizada, foi bem mais natural do que as aulas normais.

Foi constatado pelas respostas dos alunos que a aula feitas com atividades dinâmicas com o uso de textos literários foi mais atrativa e conseguiu com os alunos interagissem e adquirissem conhecimento cultural tanto quanto trabalhar a criticidade.

Vale ressaltar que para nós pesquisadores, este estudo foi uma experiência enriquecedora, pelo fato de que estivemos mais a par das necessidades dos professores e alunos em relação ao uso da literatura e atividades dinâmicas nas aulas de inglês e conseguimos conscientizá-los sobre a importância desse uso para a aprendizagem, alcançando assim nosso objetivo de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, foi possível perceber que utilizar um método atrativo e interativo de ensino com uso da Literatura nas aulas de Língua Inglesa pode ser benéfico para o aprendizado da mesma. Pudemos dessa maneira constatar que a partir do momento que se utilizam recursos dinâmicos para o ensino da Língua Inglesa, esses auxiliam no desenvolvimento do aluno ao fazer uso do idioma através da Literatura, descentralizando da aula tradicional de gramática, mas sim, ampliando o interesse dos alunos, pela Literatura, além de atividades agradáveis, contribuindo para que as aulas não sejam monótonas e que os professores obtenham bons resultados de ensino, como os alunos de aprendizado.

Esperamos assim que essa pesquisa possa contribuir de alguma maneira para a reflexão do que iremos fazer em futuras aulas, tanto em benefício do docente como do discente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)**. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 24/10/2022. 2022.

DEUS, CUNHA e MACIEL. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia**. 2010. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf. Acesso em: 20/10/2022

CORCHS, Margaret. **O Uso de textos literários no ensino de língua inglesa**. Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceara, 2006. Disponível em <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2009/12/MargaretCorchs.pdf>. Acesso em: 10/10/2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto.

DALACORTE, M. C. F. **A participação dos aprendizes na interação em sala de aula**. In: MELLO, H. A. B. de; DALACORTE, M. C. F. (Org.). A sala de aula de língua estrangeira. Goiânia, Editora UFG, 2000. P. 39-62.

EGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**. São Paulo. 2006.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. São Paulo: Melhoramentos, 1987

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. Belo Horizonte. 1996.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TIBERIO, Daniela. **A literatura no ensino de língua inglesa**. 2014. 39f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba.

A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO CONTO “MARIA” DE CONCEIÇÃO EVARISTO: DESVELANDO A FICÇÃO- REALIDADE DO CORPO DA MULHER NEGRA.

Samira dos Santos de Jesus¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como escopo fazer a leitura de Conceição Evaristo, especificamente no conto “Maria”, Olhos D’Água (2014), identificando as violências apresentadas e representadas pela literatura em uma leitura atual de mundo e da sociedade. Investigamos como a autora apresenta um cenário de violência entrecortado por questões raciais e de gênero, tendo, no protagonismo das suas personagens mulheres e negras, a audiência por tanto tempo negada no espaço literário. Para tanto, recorreremos a autores que pensam a negritude no corpo da mulher, como a Djamila Ribeiro (2017), em outro ponto Bordieu (1996), que contribui sensivelmente na problematização da literatura enquanto espaço de poder e em certa medida Orlandi (2005) ao tratar da memória e historicidade presentes no interdiscurso. Evaristo, dessa forma, se consolida como uma voz que desvela a ficção-realidade no corpo da mulher negra, ultrapassando e atualizando a percepção da violência na literatura e na sociedade.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A metodologia utilizada consiste na pesquisa bibliográfica dos autores que conversam com o corpus de análise do presente trabalho. Djamila (2017)

1 Graduada do Curso de Letras/Português da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, samiradejesus@hotmail.com ;

quando traz à luz a duplicidade de preconceito sobre o corpo da mulher negra, Bourdieu (1996) ao tratar dos espaço de poder, incluindo assim a literatura e Orlandi (2005) no que toca o discurso, que aqui é o da Conceição Evaristo, seus ditos e não ditos, construções presentes no interdiscurso que aparecem no discurso. O objeto de análise restringe-se a um conto de Conceição Evaristo, no entanto, as conclusões alcançadas através dos autores citados podem ser identificadas por toda a sua obra.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conceição Evaristo estreou na literatura nos anos 90, em Cadernos Negros, construindo um longo percurso de escrita sobre a realidade afro-brasileira, com a inevitável representação da violência que atinge esses corpos. A violência nas obras de Evaristo vem através do desvelamento da pobreza, racismo, machismo, sexismo, violência de gênero, violência estrutural, violência religiosa. Em grande parte da sua literatura a evidência está nas relações de gênero existentes na sociedade, sobretudo sobre a mulher negra, escolha temática que sinaliza o peso duplo da violência sobre o corpo dessa mulher.

Uma característica forte da autora é a nomeação dos contos com o nome dos seus protagonistas, para além da sua autodefinição enquanto contadora de histórias, Evaristo traz para o centro da sua narrativa homens e mulheres negras, mendigos, favelizados, trabalhadores marginalizados, crianças negligenciadas, em uma clara intencionalidade de dar-lhes permissão para escrever e falar. Essa construção presente na maioria das suas obras e que se repete no conto em análise desvela a primeira violência pontuada por esse trabalho, o apagamento das vozes negras, da sua história, nomeá-los é resgatar a sua identidade.

Fanon já ponderava que “falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, pg. 33), um homem que possuísse a linguagem possuía também o mundo que essa linguagem expressa. A narradora onisciente fala sobre Maria, fala da sua (in)existência.

Bourdieu (1996) lembra a importância da conquista de lugar, espaço, fala, narrativa, afirmação de identidade, em que o campo literário se apresenta como mais um espaço de poder para tal, uma noção valorativa de obras e autores, um universo onde existir seria deferir. Para o sociólogo, o campo literário seria um espaço formado por literatos que possuem relações mútuas e com o campo de poder. Dessa forma, Evaristo se apodera desse campo, rompendo com o padronizado enquanto produção literária válida até então,

majoritariamente branca e masculina, ao mesmo tempo por ser uma autora negra e por nomear seus protagonistas, também negros.

Maria, em destaque nesse trabalho, é uma mulher negra, pobre e mãe solo, e aqui cabe mais uma interseccionalidade importante, o gênero. A descrição da violência no conto aparece diretamente relacionada a realidade da população negra com a construção de um cenário em que os personagens são tão marginalizados e violentados no dia a dia que, embrutecidos, chegam também a violar os seus, e mais profundamente surge sobre o corpo da mulher negra, Maria.

A violência na evolução da narrativa aparece não só na construção da cena em si, mas em toda a escolha dos termos para indicar como essa violência se enuncia e atravessa o corpo feminino negro: “Putá”, Negra safada”. A identidade da mulher negra segundo essa adjetivação chega antes mesmo da própria mulher, emudecendo-a, calando-a: “Olha só, a negra ainda é atrevida... Lincha! Lincha! Lincha!” (EVARISTO, 2014, pg 26).

As referências feitas a Maria, acusada de ser cúmplice do seu ex companheiro em um assalto ao ônibus que estava, mostra a forma do discurso que ignora e reduz a sua existência, perpetrada por homens, muito provavelmente negros e subalternizados, em uma reprodução do que a sociedade reserva também a esses homens.

Orlandi diz que a formulação, ou seja, o que estamos dizendo no momento dado (intradiscurso), é o resultado da relação com o interdiscurso, que se define como um conjunto de formulações feitas, já ditas e até esquecidas, mas que determina o que é dito na atualidade, o interdiscurso é a produção de dizeres ao longo da história, segundo a autora “para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2005, pg 33).

O discurso dos homens que nomeia Maria a precede, no entanto é neles que o discurso acontece, pois

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. (ORLANDI, 2005, pg 35)

Djamila demonstrou essa dupla vulnerabilidade que recai sobre o corpo da mulher negra vivido por Maria em sua obra Lugar de Fala, a autora assevera que

Quando, muitas vezes, é apresentada a importância de se pensar políticas públicas para mulheres, comumente ouvimos que as políticas devem ser para todos. Mas quem são esses “todos” ou quantos cabem nesses “todos”? Se mulheres, sobretudo negras, estão num lugar de maior vulnerabilidade social justamente porque essa sociedade produz essas desigualdades, se não se olhar atentamente para elas, se impossibilita o avanço de modo mais profundo. Melhorar o índice de desenvolvimento humano de grupos vulneráveis deveria ser entendido como melhorar o índice de desenvolvimento humano de uma cidade, de um país. E, para tal, é preciso focar nessa realidade, ou como as feministas negras afirmam há muito: **nomear**. Se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível. A insistência em falar de mulheres como universais, não marcando as diferenças existentes, faz com que somente parte desse ser mulher seja visto. (RIBEIRO, 2017, pg 25, grifo nosso).

A despeito dos cenários violentos narrados por Evaristo, sua obra carrega especial poética, envolvendo o leitor na brutalidade da ficção-realidade de forma ritmada, entre o passado e o presente, como espécie de fuga, devaneio, poesia, imaginando outros cenários e fugindo do que está sendo descrito, brincando com as palavras, ressignificando subjetivamente muitas outras, como “faca a laser que corta até a vida” (EVARISTO, 2014, pg 26).

Evaristo nos conduz em uma narrativa que mostra a humanidade e doçura para além de toda bruteza, afinal, mesmo colocando sangue pela boca Maria se perguntava, “Será que os meninos iriam gostar de melão?” (EVARISTO, 2014, pg 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação da violência das obras literárias pode aparecer de diversas formas, ao longo das obras de Conceição Evaristo e em específico o conto objeto dessa discussão a violência é apresentada em seu eixo social, desvelando confrontos que tem como pano de fundo a construção do Brasil em clara desigualdade racial e social.

A violência epistemológica pode ser identificada através da reação e necessidade de dar nome e cor aos personagens, que leva ao fim do mutismo da realidade negra e sobretudo da mulher negra na literatura canônica.

A violência linguística, que perpassa a construção do discurso em todo seu caráter memorial e ideológico, apresenta-se na escolha dos termos comumente usados para identificar a mulher negra.

A violência de gênero pode ser vista pela forma que Maria é calada, subjugada e agredida.

Conceição Evaristo fala de um lugar que lhe pertence e conduz o leitor a desenvolver um olhar afro-centrado e decolonial.

Por fim, tomando como referência a conceituação de Bourdieu sobre campo literário como um espaço de poder, sugere-se um estudo ainda mais profundo do impacto das obras de Conceição Evaristo na apropriação desse campo de forma individual e coletiva, levando a si e outros autores de temáticas correlatas a se solidificarem na literatura contemporânea enquanto sujeitos de poder e de reescrita da história através da literatura.

Palavras-chave: Mulher negra; Violência de gênero, Ruptura, Discurso.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 11. ed. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, 1989.

BOURDIEU, Pierre. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: **Companhia das Letras**, 1996.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. 1º edição. Rio de Janeiro: **Pallas: Fundação Biblioteca Nacional**, 2017 (1º ed., 6º reimpressão).

FANON, Frantz. Pele Negra Máscaras Brancas. Salvador: **EDUFBA**, 2008 .

ORLANDI, Eni P. Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: **Pontes**, [1999], 2005a.

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

A SAIA PRETA: UMA HISTÓRIA DA LITERATURA NO JORNAL PORNOGRÁFICO O RIO NU¹

Maria Cristina de Miranda Cruz Araújo²
Natanael Duarte de Azevedo³

INTRODUÇÃO

O presente estudo tratou de uma história dos jornais eróticos brasileiros dos séculos XIX e XX, abordando o romance folhetim pornográfico *A Saia Preta*, do escritor D. Villafior, publicado no jornal *O Rio Nu* no ano de 1904 nas edições nº 627 a 660. Com a análise das edições do impresso, observamos que além do teor sexual presente, o jornal apresentava críticas políticas e sociais, que eram expressos através do sarcasmo em textos eróticos e/ou imagens expressivas como forma de extravasar as suas inquietações em relação ao contexto político-social em que o Brasil se encontrava.

A pesquisa em impressos finisseculares (XIX-XX) nos permitiu notar que os jornais foram relevantes contribuintes da veiculação e divulgação de informação e comunicação desta época. Eram caracterizados pelo humor apimentado, regado de “textos quentes” e com espaços para ilustrações e fotografias de mulheres nuas e seminuas, seu público-alvo, principalmente, eram homens, pelo teor pornográfico, que através da exposição de imagens aguçava a imaginação. A investigação teve como finalidade analisar e resgatar textos e autores que contribuíram para construção da história da literatura brasileira.

- 1 Este artigo apresenta resultados do projeto de pesquisa “História dos jornais eróticos brasileiros do século XIX e XX” financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC-Af | MCTIC/CNPQ Nº 28/2018 - UNIVERSAL, do Prof. Dr. Natanael Duarte de Azevedo (UFRPE);
- 2 Graduanda em Letras/Português pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, cris35.araujo15@gmail.com;
- 3 Professor Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professor Adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Coordenador do Programa de PósGraduação em Estudos da Linguagem da UFRPE, natanael.azevedo@ufrpe.br

Emergindo assim as discussões acerca do romance folhetim pornográfico *A Saia Preta*, do escritor D. Villaflor.

METODOLOGIA

O estudo se pautou em uma pesquisa documental e bibliográfica de natureza qualitativa, uma vez que a análise partiu de um estudo crítico argumentativo dos textos, a fim de sondar e obter material necessário para a construção de um suporte teórico-metodológico acerca da História da Literatura e História Cultural. Apesar da pesquisa documental é a que possibilita o estudo de uma fonte primária no momento de sua publicação ou a posteriori (MARCONI & LAKATOS, 2010). O primeiro momento da pesquisa voltou-se para o levantamento bibliográfico, através das afirmações de teóricos que fundamentam nossa pesquisa, a saber: História cultural (CHARTIER, 1988); estudos em jornais e história da literatura Certeau (1996; 2006); Hunt (1999); Darnton (1990); Hansen (2006); Frye (2014) para a compreensão da alegoria da sociedade e a sátira; e por fim estereótipos, sexualidade e pornografia Azevedo (2013; 2015), Eagleton (2019) e El Far (2004).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender o jornal pornográfico *O Rio Nu* (1889 - 1916) tomamos como base as afirmações de estudiosos da temática. Sendo esse considerado o primeiro jornal do gênero a ser fundado no país, e tornou-se modelo para futuras publicações que se espelharam nele. Nesse sentido, “Tomando a materialidade, o suporte e o papel do leitor como elementos capazes de produzir o sentido do texto, entendemos que há uma pluralidade de sentido, pois de acordo com a materialidade do texto e sua escolha tipográfica[...]” (AZEVEDO, 2015, p. 21). Barbosa afirma que:

[...] o jornal é, portanto, o lugar por excelência da multiplicidade discursiva; nele, revelam-se mesmo que de forma incipiente as vozes de uma ‘opinião pública’, da qual participavam os mais variados segmentos da sociedade, entre os quais as mulheres. (BARBOSA, 2007, p. 40)

Consoante a isso, o jornal é visto mediante afirmação como veículo de demonstração da sociedade como forma de oportunizar a opinião pública através dos seus periódicos a realidade que é vista pela ótica das suas

representações considera a sociedade como realidades de diversos sentidos, uma vez que toma para si a possibilidade de ir do discurso ao fato (CHARTIER, 2002).

Ao longo da pesquisa a presença do termo pornografia era recorrente na imprensa brasileira oitocentista, bem como, a exploração de seu uso e sentido. Sendo assim, no decorrer do século XIX e no início do século XX os conceitos e os usos do termo pornografia originavam-se de dois vícios: o primeiro a partir dos tratados médicos sobre a prostituição e o segundo a partir da semiótica do sexo e da sexualidade. (CARDOSO, 2016, p. 4).

Para melhor compreender e embasar esses romances de sensação trago a fala de EL FAR, (2004):

Para melhor compreendermos o significado de uma novela, de um “romance de sensação” ou de um texto pornográfico temos, então, de levar em conta, além do conteúdo intrínseco dessas obras, seus mecanismos de confecção, distribuição e publicidade, que se encontram imersos em um contexto mais extenso de relações de natureza diversa.” (EL FAR, 2004, p. 76).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O jornal pornográfico *O Rio Nu* nos séculos XIX

O jornal pornográfico *O Rio Nu* (1889 - 1916) nos séculos XIX e XX, suportes de veiculação de notícias de grande representatividade. Considerado de longa duração ficando no mercado editorial por 18 anos, foi lançado em maio de 1898, no Rio de Janeiro, trazendo em seus impressos um conteúdo carregado de humor com objetivo de alegrar o seu público. As suas edições, mais precisamente 1320 edições, estão disponíveis gratuitamente no site da Hemeroteca Digital⁴, da qual fizemos uso para nossa pesquisa. No início das suas publicações o jornal não possuía imagens, eram apenas textos corridos sem nenhuma atratividade visual. Porém, com o passar dos anos e percebendo que a leitura de imagem poderia instigar e excitar o leitor ele tomou uma nova roupagem, introduziu imagens sugestivas para aguçar a imaginação do leitor.

4 Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>

A pornografia no seu contexto literário

A literatura pornográfica foi por muito tempo silenciada, censurada, vista como tabu, na qual a sociedade tentou negar e camuflar sua existência nos fins do século XIX. Porém, apesar de não ser um tema tão valorizado e reconhecido como literatura, a pornografia fez parte do repertório de muitos escritores, tendo em vista que o assunto causava interesse por provocar êxtase no leitor de livros de romances erotizados. Surgindo assim os jornais pornográficos que divulgavam os romances-folhetim que possuía em seu corpo textual a sexualidade e erotismo, aguçando a imaginação do leitor. Desse modo, compreender o conceito referente à pornografia nos possibilita um olhar mais ampliado sobre o nosso objeto de estudo “os jornais pornográficos”.

O romance folhetim *A Saia Preta*, de D. Villaflor

O romance folhetim pornográfico eleito *A Saia Preta*, de D. Villaflor, circulou no jornal *O Rio Nu* no século XIX. Contando ao todo 30 edições do romance folhetim pornográfico, porém, só foram encontradas 27 edições. A trama conta uma história pornográfica que envolve a traição de Elisa, uma mulher linda e jovem recém-casada, no auge da sua libido, que é ignorada pelo marido Humberto, e acaba se envolvendo num romance com um dos amigos do esposo chamado Carlos.

O romance inicia com Elisa e Carlos em um hotel, eles são amantes. Após o encontro Carlos se dá conta que Elisa esqueceu uma saia preta no quarto. O que é um problema pois Elisa é casada com Humberto Lebrun. Ela só o traiu porque ele “desanimou” o casamento e pela descoberta de uma traição. Porém Carlos tem outra amante, Marietta, que é completamente apaixonada por ele, após o envolvimento no mesmo hotel, ela achou a saia e levou para si. Elisa descobre esse novo romance, passa a sentir ciúmes de Carlos e começa a rejeitá-lo. Enquanto isso, Justino, amigo de Humberto, se interessa por Elisa, mas ela o rejeita, deixando-o um pouco incomodado. Justino conversa com Marietta e se coloca na missão de descobrir a amante de Carlos pela saia preta. Enquanto Elisa se envolve nessa confusão com Carlos, Marietta e Justino. Seu marido busca se envolver com Clemência, a esposa do Dr. Josué. Quando Justino descobre que a saia é de Elisa, ele passa a provocá-la e a convida para sua casa, com o objetivo de recuperar a saia preta, Elisa aceita. Chegando lá, Justino se atira para a mulher que após muito sufoco, foge dele com sua saia. Depois de tudo isso, Carlos, desolado, passa a rondar a casa dela e ela sente vontade de voltar para ele. Depois de perceber os ciúmes que Clemência nutria, Humberto toma

a decisão de fugir com ela e deixa uma carta para Justino. Elisa, desconfiada, abre a carta e se dá conta da fuga do marido. Ela decide chamar Carlos para sua casa e eles ficam juntos e felizes.

Consideramos que o romance obteve sucesso dada a estratégia do autor na escolha dos personagens e no enredo da trama. O primeiro ponto está na figura de Elisa, uma mulher bonita, atraente, cheia de sensualidade e desejo, que é deixada de lado pelo marido ainda recém-casados. Elisa mal tinha conhecido os prazeres carnavais já foi posta de lado ficando à mercê dos desejos despertados no seu corpo jovem. O segundo ponto que atrai o leitor são os relatos de traição presentes no romance, essa trama desperta a adrenalina, a temática da mulher adúltera, devassa. A terceira característica que motivaram o leitor a permanecer fiel ao romance era a estratégia utilizada nos cortes das edições, que sempre deixava um “suspense no ar”, provocando a curiosidade do leitor e aguçava sua imaginação para as cenas dos próximos capítulos.

Uma análise do Romance Folhetim: *A Saia Preta* à luz de Frye, o mimético baixo e o Irônico e Interpretação Naturalista

Ao trazer o romance para a análise crítica de Frye (2014), compreendemos que ele está dentro dos modos mimético baixo, irônico e naturalista. Segundo Frye (2014), o modo mimético baixo é quando o herói está sujeito as mesmas condições que a dos outros homens, ou seja, é uma pessoa comum, confinada à comédia e a sátira e voltada para as personagens em si mesmo.

Ademais, é perceptível que o autor do folhetim pornográfico tem em sua subjetividade aspectos que estão dentro do modo mimético baixo. Quando nos voltamos para o mimético baixo e irônico, observamos os elementos semióticos do texto, ou seja, as características utilizadas no desenvolvimento da narrativa. Enquanto o modo naturalista a visão não se prende apenas no semiótico.

Alegoria da sociedade e a sátira / ironia usando Frye e Hansen

Ao olharmos o contexto da sociedade século XIX e XX, buscamos compreender que nessa época a população não possuía tanta liberdade de expressão, eram mais restritas, o conservadorismo era presente, o povo mais silenciado, onde as informações circulavam de forma restrita, limitada pelo suporte jornal. Para Hansen (2006), existe duas formas de se construir e interpretar uma alegoria. O autor nos revela que, “não se pode falar simplesmente de alegoria, porque há duas: uma alegoria interpretativa ou hermenêutica”

(HANSEN, 2006, p. 8). O autor distingue a alegoria greco-romana, notavelmente na linguística, da alegoria Cristã, onde encontramos nos eventos, personagens, imagens, textos, fatos históricos sendo interpretados alegoricamente. Já para Frye a alegoria faz parte do contexto literário. Quando trazemos esses aspectos para o romance folhetim *A Saia Preta*, fica evidente que as características existentes em seu *corpus* exploram a alegoria, a sátira e a ironia, como forma de prender o leitor pela subjetividade presente em seu público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se, através da pesquisa que a imprensa do século XIX e XX se desenvolveu a partir da junção do jornalismo e literatura. O romance folhetim *A Saia Preta*, apresenta as práticas de leitura e a representação da sociedade da época, por meio das personagens, da trama, e dos ideais que representavam a sociedade oitocentista no período da publicação. Além disso, evidencia características existentes em seu *corpus* que exploram a alegoria, a sátira e a ironia, como forma de prender o leitor pela subjetividade presente em seu público, o texto vem carregado de obscenidade e pornografia o que contribui para a exibição da sátira que faz uso da obscenidade para melhor narrar a descrição do ato sexual, visto que, causa a excitação do leitor. Assim sendo reunidos os princípios que consideramos como base para construção do nosso estudo tais como o conceito de pornografia, a sátira, alegoria, História Cultural e dos estudos, da qual utilizamos o jornal como fonte e objeto de pesquisa história.

Palavras-chave: Romance folhetim, literatura pornográfica, jornal *O Rio Nu*.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Natanael Duarte de. **Trajetória Pornográficas:** O Riso pronto para o ataque, uma história dos jornais eróticos brasileiros. 2015. 218p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <file:///C:/Users/crist/OneDrive/Documents/PIBIC/eagleton-teoria-da-literatura.pdf> Acesso em 12 de janeiro de 2022.

BARBOSA, Marialva. **História Cultural da Imprensa: Brasil – 1800 – 1900.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

_____. **História Cultural da Imprensa: Brasil, 1900-2000.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007b.

CARDOSO, Erika. **“E como ser Pornográfico?” Usos e sentidos da Pornografia na imprensa brasileira do oitocentos.** Programa Nacional de Apoio à Pesquisa (PNAP), entre os anos 2015 e 2016.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações.** Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1988. 244 p. (Col. “Memória e Sociedade”, coord. p/Francisco Belhencourt e Diogo Ramada Curto, v. 1).

COSTA, Johnatas dos Santos Costa. **Entre a norma e a transgressão: Uma história do jornal pornográfico O Rio Nu (1898-1916).** Aedos, Porto Alegre, v. 13, n. 28, outubro 2021. Disponível em: 114423-Texto do artigo-491148-1-10-20211007.pdf. Acesso em: 20 de mar. de 2022

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução.** Tradução de Waltensir Dutra. 7.ed.. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/crist/OneDrive/Documentos/PIBIC/eagleton-teoria-da-literatura.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

EL FAR, Alessandra. **Páginas de Sensação.** Literatura Popular e Pornográfica no Rio de Janeiro (1870-1924). São Paulo, Companhia das Letras, 2004.FRYE, Northrop. Anatomia da crítica: quatro ensaios. Tradução de Marcus Martini. São Paulo: É Realizações, 2013.

HANSEN, J.A. **Alegoria: construção e interpretação da metáfora.** São Paulo: Hedra, 2006

HUNT, Lyn (Org.). **A invenção da pornografia: obscenidades e as origens da modernidade, 1500 – 1800.** São Paulo: Hedra, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **O discurso pornográfico.** Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MEYER, Marlyse. **Folhetim: uma história.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.

A VARIAÇÃO DIAGERACIONAL: DESIGNAÇÕES PARA O PRODUTO QUE AS MULHERES PASSAM NA BOCHECHA PARA FICAREM ROSADAS DE ACORDO COM OS DADOS DO PROJETO ALiB

Natália Rocha Cardoso¹
Marcela Moura Torres Paim²

RESUMO

Como os mais jovens e mais velhos se referem ao pozinho de cor vermelha que as mulheres passam nas bochechas? Se uma pessoa idosa ou uma jovem fosse comprar esse produto, como pediria ao vendedor? Esse trabalho tem o objetivo de realizar um estudo semântico-lexical, levando em consideração a variação diageracional, baseado nos dados encontrados no Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB). Será apresentada uma discussão em torno da questão 191 do questionário do ALiB: Como se chama aquilo que as mulheres passam no rosto, nas bochechas, para ficarem mais rosadas? Seguindo as orientações do ALiB, embasado, por sua vez, na metodologia da pesquisa Geolinguística Pluridimensional, foram feitas as análises quantitativas e qualitativas das respostas dadas por informantes das faixas etárias I e II, dos sexos masculino e feminino, com nível de escolaridade fundamental e universitário. Os entrevistados são residentes naturais das localidades de Guaratinguetá, Itapetininga, Sorocaba, São Paulo, Caraguatatuba, Itararé, Capão Bonito, Itanhaém, Santos, Ribeira, Registro e Cananéia. Ademais, a princípio, essa pesquisa tem como fundamentação teórica a obra de Paim (2019), além de dicionários *online* de língua portuguesa: Caldas Aulete e Michaelis. Dessa maneira,

- 1 Graduada do Curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, natalia.cardoso@ufrpe.br;
- 2 Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia – UFBA – e professora do Curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, marcela.paim@ufrpe.br.

foi possível identificar as variantes *ruge* e *blush*, estabelecendo as diferenças entre as formas antigas e atuais utilizadas para se referir ao cosmético.

Palavras-chave: Blush, Ruge, Projeto ALiB, Variação diageracional.

INTRODUÇÃO

As escolhas lexicais de uma pessoa dão indícios da identidade do grupo do qual o indivíduo é participante, seja ela de idade, nível de escolaridade, sexo, região, entre outros, pois, conforme Paim (2019, p.11),

todas as relações que se estabelecem com os outros são moldadas pelo meio cultural ao qual cada um pertence, isto é, as percepções, as convicções, os comportamentos, as atitudes e os modos de posicionamento estão impregnados em diferentes arenas culturais às quais os indivíduos pertencem.

Os estudos dialetológicos preocupam-se principalmente em identificar a variação linguística no âmbito geográfico, entretanto, esses estudos têm se modernizado, passando, assim, a aplicar, em sua metodologia, princípios da sociolinguística. De acordo com Paim (2019, p.11):

refletir sobre a linguagem e a identidade social tem sido práticas cada vez mais constantes atualmente, pois as transformações sociais recentes podem levar a escolhas de distintas maneiras de se dizer o mesmo, com o mesmo valor de verdade, num determinado contexto comunicativo.

Dessa maneira, o presente trabalho³ considera não apenas a geografia, mas também os fatores externos que influenciam no falar dos informantes, como sexo, idade, escolaridade etc. Mais especificamente, nesse artigo, será trabalhada a variação diageracional, com o intuito de responder ao seguinte questionamento com relação à questão 191 do questionário semântico-lexical do Projeto Atlas Linguístico do Brasil: “como os mais jovens e mais velhos se referem ao produto que as mulheres passam na bochecha para ficarem rosadas?”. Para tal, foi feito um recorte de doze localidades de São Paulo, parte do projeto desenvolvido por Paim, relativo ao falar paulista. O referido projeto trabalha com as temáticas dos ciclos da vida e de vestuários e acessórios encontradas no questionário do Projeto ALiB. Foram coletadas e analisadas as respostas dadas por cinquenta e um informantes, homens e mulheres com idades entre 18 a 30 anos e 50 a 65, ambos com nível de escolaridade universitária

3 Essa pesquisa faz parte do trabalho realizado no PIBIC sob o financiamento do CNPq. Está inserido em um projeto maior, desenvolvido pela Profa. Dra. Marcela Moura Torres Paim, com relação à temática dos ciclos da vida e de vestuário e acessórios.

e fundamental. A escolha de trabalhar com o item lexical *blush/ruge* foi consequência de perceber a marca temporal presente nas respostas obtidas.

Ainda em tempo, é importante ressaltar que difundir esse conhecimento pode promover a inclusão, eliminando qualquer tipo de estigma e preconceito existente entre os grupos tendo em vista que “[...] os idosos ou velhos, mesmo os idosos mais jovens, podem ser relegados a guetos e muitas vezes ao ostracismo, uma exclusão que pode se iniciar no seio familiar e se estender para outras relações sociais” (PAIM, 2019, p. 27).

O artigo está dividido em quatro momentos. Sendo assim, na primeira seção, será delatada a metodologia aplicada para a realização desse estudo. Em seguida, serão apresentados aos leitores conceitos de variação linguística e variação diageracional. Na terceira, por seu turno, serão feitas as discussões de resultados quantitativos e qualitativos, aliadas às definições dos referentes encontrados em dicionários. Na última parte, irão ser feitos os últimos apontamentos a respeito do trabalho.

METODOLOGIA

A metodologia seguida para a realização deste trabalho foi o da Geolinguística Pluridimensional. Sendo assim, foram realizadas as transcrições grafemáticas, além de análises tanto quantitativas como qualitativas das entrevistas produzidas previamente *in loco* por pesquisadores capacitados e selecionados pelo Comitê do Projeto Atlas Linguístico do Brasil. Dessa maneira, foram analisadas as respostas dadas por 51 residentes das localidades: Guaratinguetá, Itapetininga, Sorocaba, São Paulo, Caraguatatuba, Itararé, Capão Bonito, Itanhaém, Santos, Ribeira, Registro e Cananéia. Esses indivíduos são obrigatoriamente das faixas etárias I e II (18 e 30 anos e 50 a 65 anos), sexos masculino e feminino, com nível de escolaridade fundamental e universitário (na capital) e apenas fundamental (nos demais municípios).

Este estudo de caso foi realizado em torno da questão 191 do questionário semântico-lexical do Projeto ALiB, do campo semântico vestuário e acessórios: “como se chama aquilo que as mulheres passam no rosto, nas bochechas, para ficarem mais rosadas?” (COMITÊ NACIONAL, 2001, p. 32). Essa questão foi escolhida por apresentar elementos importantes sobre a variação diageracional, em outras palavras, ressalta diferenças entre o falar dos jovens e dos mais velhos.

Esse estudo tem como fundamentação teórica a obra de Paim (2019), que apresenta grandes contribuições para a Dialetologia e para os estudos lexicais, assim como definições encontradas nos dicionários digitais Aulete e Michaelis.

REFERENCIAL TEÓRICO

A língua é dinâmica e heterogênea. Em cada lugar do Brasil, assim como entre grupos de diferentes faixas etárias, gêneros, sexos e escolaridade, encontramos formas distintas de se nomear objetos, comidas, animais, partes do corpo humano, entre outras coisas. Esse fenômeno é chamado de variação linguística. Segundo Paim (2019, p.29, grifo da autora)

Tudo é diverso no universo. Inclusive, os usos da língua. Em todas as interações, os usuários da língua convivem com a variação, que é uma propriedade inerente a qualquer língua (viva) e pode observar-se quer sincronicamente, manifestando-se quer como diversidade dialetal ou sociolinguística, quer historicamente, revestindo, então, a feição de mudança linguística.

Para Paim (2019, p. 40) “a língua pode variar em muitos aspectos”. As escolhas lexicais que os usuários da língua fazem são influenciadas por fatores externos tais como: o lugar onde esse indivíduo vive ou viveu a maior parte de sua vida, o acesso que o mesmo teve à escolarização, seu sexo, assim como a idade que possui.

Assim sendo, a Dialetologia busca “ [...] identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica” (CARDOSO, 2010, p.15 *apud* PAIM, 2019, p.40). Ou seja, a Dialetologia é a ciência que se ocupa em estudar as variações linguísticas. Paim (2019, p.39) a define como “[...] a parte da linguística que analisa a língua na oralidade, prioritariamente do ponto de vista geográfico”. Além disso, ela

[...] registra fenômenos linguísticos, mapeando-os linguisticamente e reunindo-os em forma de atlas. E, assim, a pesquisa dialetológica registra as formas alternantes de se dizer o mesmo de uma comunidade, podendo revelar como os aspectos externos à língua influenciam os falares locais”. (PAIM, 2019 p.40)

Entretanto, na ocasião do surgimento da Sociolinguística durante a metade do século XX, os estudos dialetológicos agregam à sua metodologia a percepção dos fatores sociais.

Dos aspectos citados, o último deles, a variação de acordo com a idade, denomina-se variação diageriacional. É nesse conceito que se baseia essa pesquisa. De acordo com Paim (2019, p.12), “cada indivíduo está desde a

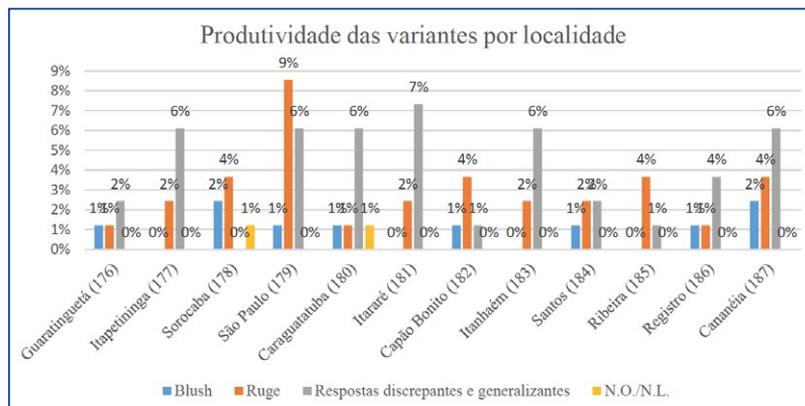
concepção, envelhecendo e vivendo, vivendo e envelhecendo, nunca sendo os mesmos, porque viver é um processo de transformação do ser humano como único em seu tempo vivido”. Em outros termos, a mudança é um processo natural do ser humano. O mesmo ocorre com o vocabulário. Os mais jovens, assim como os mais velhos, possuem marcadores de sua fala. Um nome utilizado no tempo dos avós, pode ser, ou não, comum no falar de seus netos.

Cada geração possui, portanto, peculiaridades em seu falar, decorrente de suas culturas e suas vivências. Em sua obra, por exemplo, Paim (2019, p.25) aponta um aspecto importante que pode ser detectado com maior frequência na fala dos idosos, a comparação entre o ontem e o hoje: “a rememoração do passado faz parte da própria organização dos idosos e é feita por meio de vários tipos de informação, inclusive o de lembrar do passado para valorizar o presente”.

Após essas reflexões, será possível observar, através dos dados quantitativos em consonância com os qualitativos, como se nomeava, bem como se nomeia hoje, aquilo que as mulheres passam na bochecha. Será que o referente utilizado no passado permanece o mesmo?

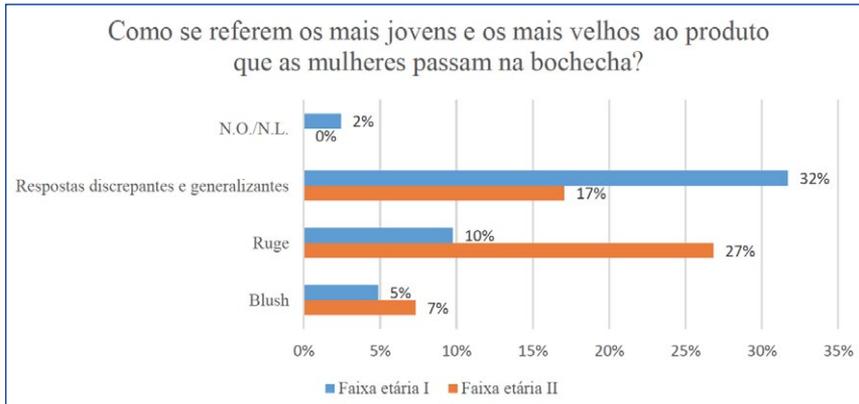
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio de uma análise quantitativa, é possível fazer comparação de resultados obtidos entre grupos sociais distintos nas localidades de Guaratinguetá, Itapetininga, Sorocaba, São Paulo, Caraguatatuba, Itararé, Capão Bonito, Itanhaém, Santos, Ribeira, Registro e Cananéia. Assim sendo, pensando na variação diageracional, é possível, através dos números, perceber, por exemplo, a variante que aparece mais no falar dos mais velhos, assim como dos mais jovens, aquela que ganha mais destaque na fala de um ou outro, ou que não se concretiza em determinado vocabulário.



Fonte: dados do ALiB/ elaboração própria

Ao observar o gráfico exposto, pode-se ver que a variante mais produtiva foi *ruge*, com nove por cento de protudividade na capital, São Paulo. Em segundo lugar, encontram-se as respostas discrepantes e generalizantes como *pó*, *maquiagem*, *creme*, entre outros, com maior ocorrência na localidade de Itararé, com um percentual de sete por cento. Em terceiro lugar, como variante menos produtiva, identificou-se a variante *blush*. Vale salientar que só existiram duas respostas não obtidas ou as quais o informante não lembrou da resposta.



Fonte: dados do ALiB/ elaboração própria

No gráfico apresentado, é notável a maior ocorrência de respostas que fogem do contexto na fala dos informantes da faixa etária I. O item lexical *ruge*, por sua vez, teve maior frequência na fala dos informantes da faixa etária II, podendo ser classificada como uma variante mais antiga, ao passo que *blush*, foi menos aparente nas respostas dos mesmos.

Nos dicionários encontramos as seguintes definições para *blush* e *ruge*:

Blush	Michaelis (2022)	“Cosmético em pó ou creme, usado pelas mulheres para corar o rosto.”
	Aulete (2022)	“Cosmético em pó ou creme, us. para dar cor mais viva às maçãs do rosto.”

Fonte: Elaboração própria

Ruge	Michaelis (2022)	“Cosmético cuja cor varia entre o rosa e o vermelho, usado pelas mulheres para colorir as maçãs do rosto.”
	Aulete (2022)	“Cosmético em pó, avermelhado, que se aplica no rosto para deixá-lo corado.”

Fonte: Elaboração própria.

Ao estudar esses significados percebe-se que são complementares. Nas definições de *blush*, tanto em Aulete (2022) quanto em Michaelis (2022), temos uma descrição da textura do cosmético, que pode ser em pó ou em creme, não atentando para a cor. Nas definições para *ruge*, Michaelis (2022) não ressalta a textura, mas destaca as cores que podem variar entre rosa e vermelho. No entanto, na definição de *ruge* de Aulete (2022) limita-se apenas à noção do pó vermelho. Vale salientar que apenas as definições encontradas em Michaelis apontam o público ao qual o produto é destinado. Nesse sentido, é possível interligar essas informações formando um conceito mais completo e detalhado:

Um cosmético em pó ou creme, cuja cor varia entre rosa e vermelho, usado pelas mulheres para colorir as maçãs do rosto

Fonte: Elaboração própria

Paim (2019, p.25) afirma que “essa temática da identidade social de faixa etária, também, já pode ser investigada nas entrevistas pertencentes ao Projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB.” Desse modo, com o propósito de aprimorar as análises, serão apresentados alguns trechos de inquéritos, provenientes dos dados do referido projeto, com o intuito de verificar a aplicação dos termos localizados dentro de um contexto de fala.

(1)

INQ. – Aquilo que as mulheres passam, assim, no rosto, na bochecha, para ficar rosadinha? INF. – **Blush**.

INQ. – E os mais antigos chamavam...

INF. – Ruge (risos), “vamo passar **ruge** pra sair. (risos)

Informante 178-2 (Sorocaba, mulher, faixa etária I, nível fundamental)

É possível destacar duas variantes distintas no trecho, o *blush*, mais utilizado hoje em dia, e o *ruge*, utilizado antigamente, encontrando, assim, uma

variante diageracional, ou seja, o dialeto que sofre transformações com o tempo, e são diferentes em cada idade.

(2)

INQ – E aquilo que as mulheres passam no rosto, na bochecha, pra ficar rosadinho.

INF. – Ah, eu **usava pó de arroz, ruge, é base**, só, **blush**, ah, não, **blush** já é de **agora**, né.

Informante 180-4 (Caraguatatuba, mulher, faixa etária II, ensino fundamental)

Em sua resposta, a informante faz uma comparação entre os tempos passado e presente, marcados respectivamente pelo verbo “usava” e o advérbio de tempo “agora”, nos quais *ruge* era utilizado antigamente, enquanto *blush* se fala hoje. De acordo com Paim (2019, p.25):

Essa característica de lembrar do passado não está ausente da linguagem dos falantes das outras faixas etárias, pois todos têm um passado a que se referir, mas ganha uma projeção muito especial nas falas de informantes mais velhos que relatam o passado e o projetam a todo momento em seu presente, o que é uma grande marca da identidade social de terceira faixa etária.

Dessa maneira, essa afirmação justifica a construção realizada pela informante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esse trajeto, foi possível compreender que a divulgação de pesquisas de variação linguística diageracional é fundamental para promover a inclusão, assim como eliminar o preconceito linguístico, fazendo com que os jovens possam, por exemplo, valorizar os mais velhos.

Foram identificadas, nas respostas dos informantes, respostas discrepantes e generalizantes como *creme, pó, pó de arroz*, entre outros. Além dessas variantes, encontraram-se *ruge e blush*, sendo a primeira relacionada pelos entrevistados como uma palavra mais antiga, ao passo que *blush* como a forma mais utilizada atualmente. Essa análise mostra que a língua sofre alterações no decorrer do tempo.

Ademais, os significados atribuídos pelos dicionários se complementam e estão alinhados com o que é proposto no Questionário do ALiB. Juntos eles

trazem informações como textura, cor do produto, como se utiliza, e especificam o público-alvo do cosmético que, por sua vez, é mais utilizado pelas mulheres.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Blush**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2022. Disponível em: <https://aulete.com.br/Blush>. Acesso em: 22 nov. 2022

AULETE, Caldas. **Ruge**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2022. Disponível em: <https://aulete.com.br/Ruge>. Acesso em: 22 nov. 2022

COMITÊ NACIONAL. **Atlas linguístico do Brasil**. Questionários. Londrina: Eduel, 2001.

MICHAELIS. **Blush**. São Paulo: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/blush/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

MICHAELIS. **Ruge**. São Paulo: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ruge/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

PAIM, Marcela Moura Torres. A relação entre linguagem e identidade social. In: PAIM, Marcela Moura Torres. **Tudo é diverso no universo**. Salvador: Quarteto, 2019. Cap. 1. p. 11-28.

PAIM, Marcela Moura Torres. O que é variação linguística?. In: PAIM, Marcela Moura Torres. **Tudo é diverso no universo**. Salvador: Quarteto, 2019. Cap. 2. p. 29-61.

A VARIAÇÃO DIATÓPICA NAS DENOMINAÇÕES PARA O FILHO QUE NASCE POR ÚLTIMO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Lígia Sotero Alves¹
Marcela Moura Torres Paim²

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar a variação lexical numa perspectiva diatópica nos dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil, doravante ALiB, no que concerne às formas de denominar *o filho que nasce por último*, item referente à questão 131 do Questionário Semântico-Lexical do referido Projeto, pertencente à área semântica ciclos da vida. Fundamentando-se nos pressupostos teórico-metodológicos dos estudos de caráter dialetal e da geolinguística pluridimensional, seu método por excelência, observaremos a produtividade das variantes obtidas para o item estudado, assim como a possibilidade de formação de subáreas dialetais para suas variantes. Para tanto, serão consideradas as seleções lexicais de informantes moradores de 38 localidades que constituem a rede de pontos do Projeto ALiB, pontos 150 a 187, os quais são representativos do estado de São Paulo. Os informantes, por sua vez, são divididos entre duas faixas etárias, a primeira, de 18 a 30 anos, e a segunda, de 50 a 65 anos, divididos, equitativamente, entre homens e mulheres, com escolaridade fundamental completa, sendo quatro em cada localidade, com exceção da capital do Estado, onde são considerados, também, quatro informantes de nível universitário. Com isso, busca-se demonstrar a maior produtividade da variante *caçula* na fala desses indivíduos, bem

- 1 Graduada em Licenciatura em Letras (Português e Espanhol) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Bolsista PIBIC Af – CNPq. E-mail: ligia.sotero@ufrpe.br
- 2 Professora Associada III da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: marcela.paim@ufrpe.br.

como indicar vestígios de uma possível formação de subárea dialetal para a variante *raspa do tacho*.

Palavras-chave: Projeto ALiB, Dialetologia, Variação Diatópica, Variação Lexical.

INTRODUÇÃO

Tem-se como objetivo, neste estudo, observar, a partir das respostas fornecidas pelos informantes do Projeto ALiB ao item 131, *o filho que nasce por último*, do Questionário Semântico-lexical, as escolhas lexicais dos falantes, que são indicativas de variação de caráter diatópico. Do mesmo modo, buscamos a verificação da produtividade das variantes encontradas, comprovando, assim, a variante *caçula* como mais produtiva e, a variante *raspa do tacho* como possível formadora de uma subárea dialetal.

Para tanto, fez-se uma discussão teórica a respeito dos estudos dialetais, os quais permeiam este trabalho, além do seu percurso no Brasil, e os caminhos trilhados que levaram à constituição do *Atlas Linguístico do Brasil* e uma explanação a respeito da metodologia empregada neste trabalho, a qual converge com os pressupostos teórico-metodológicos da Geolinguística Pluridimensional, adotados pelo Projeto Atlas Linguístico do Brasil. Por fim, foi realizada uma reflexão a respeito dos dados linguísticos registrados que, após tratamento quantitativo, apresentam indícios da variação.

METODOLOGIA

Este trabalho está fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Geolinguística Pluridimensional, discutidos por Cardoso (2010) e Paim (2019), os quais convergem com a metodologia adotada pelo Projeto Atlas Linguístico do Brasil. Consideram, portanto, aspectos como faixa etária, sexo e escolaridade dos informantes, somados à observação diatópica, característica do método, porém, neste estudo, o enfoque será dado à observação da variação diatópica. Fez-se, para tanto, um recorte de 38 localidades da rede de pontos do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), referente aos pontos 150 a 187, os quais são referentes aos municípios de Jales, Votuporanga, São José do Rio Preto, Barretos, Franca, Andradina, Araçatuba, Ribeirão Preto, Lins, Ibitinga, Mococa, Presidente Epitácio e Adamantina, Araraquara, Teodoro Sampaio, Presidente Prudente, Marília, Bauru, Moji Mirim, Assis, Bernardino de Campos, Botucatu, Piracicaba, Campinas, Bragança Paulista, Taubaté, Guaratinguetá, Itapetinga, Sorocaba, São Paulo, Caraguatatuba, Itararé, Capão Bonito, Itanhaém, Santos, Ribeira, Registro e Cananéia.

A escolha dessas localidades segue critérios como a existência de áreas dialetais já delimitadas em estudos realizados anteriormente; a importância da localidade no Estado ou Região; e os limites interestaduais e internacionais. Isto posto, constituiu-se para o Projeto ALiB uma rede composta por 250

localidades, sendo 25 capitais de Estado, representativas da realidade linguística brasileira, entre as quais 134 estão em conformidade com os 601 pontos sugeridos por Nascentes (1958) e 37 apresentando casos de coincidência com atlas regionais já publicados, de acordo com Mota e Cardoso (2000).

Para seleção dos informantes, seguindo os pressupostos do já referido método adotado neste trabalho, foram selecionados quatro informantes por localidade, com exceção das capitais de Estado, que, para observação da variação diastrática, são considerados oito informantes. Esses informantes são divididos, equitativamente, nas faixas etárias I e II, 18-30 anos e 50-65 anos, respectivamente; nível de escolaridade fundamental completo e fundamental e universitário completo em capitais; entre homens e mulheres.

ASPECTOS TEÓRICOS

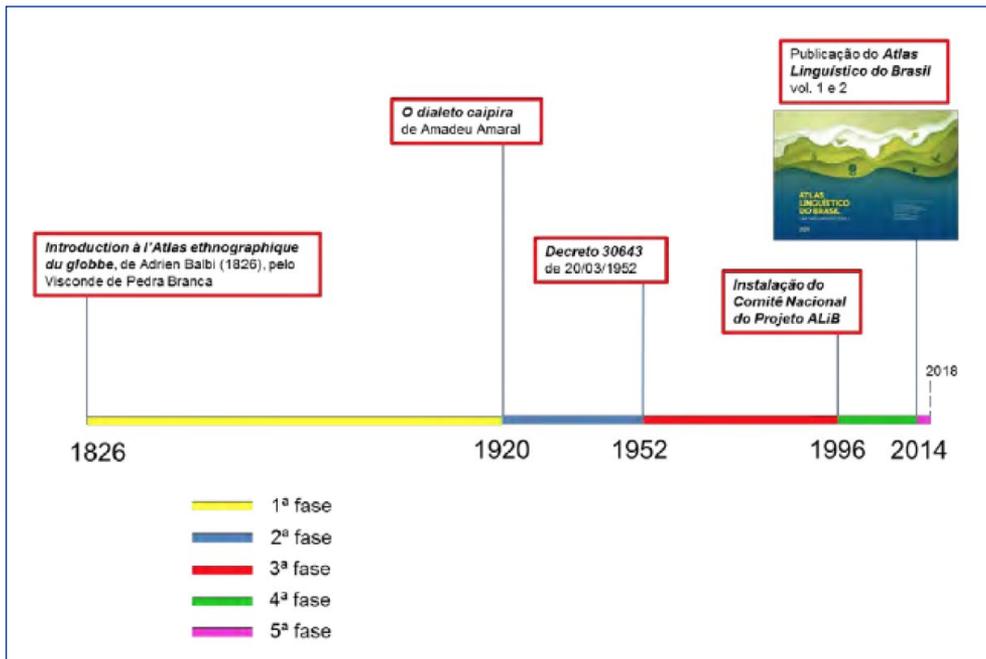
É sabido que o homem e sua linguagem estão intrinsecamente ligados, de modo que através dos usos que faz de sua língua pode-se depreender alguns aspectos a seu respeito, como classe social, idade, sexo e, ainda, a região de onde provém. Tendo em vista a diversidade em que se apresenta o ser humano, compreende-se, também, que a língua o acompanhe em seu dinamismo inerte. Quando se observa o agrupamento de uma determinada maneira de utilizá-la entre os falantes, no que concerne aos seus diversos níveis, sendo fonético-fonológico, lexical, morfossintático, verifica-se a constituição de um dialeto, como propõe Cardoso (2016, p.16), em um determinado espaço.

Para a realização de estudos de caráter dialetal, aplica-se o método da geolinguística, que se volta, a princípio, ao estudo dos fenômenos linguísticos em uma perspectiva regional ou diatópica. Porém, a partir da década de 60 do século passado, com a expansão dos estudos linguísticos em uma abordagem social, pensou-se a necessidade de somar à Dialectologia os parâmetros sociais, como sexo, idade e classe social, constituindo um método que parte de uma perspectiva monodimensional, considerando apenas a variação diatópica, para pluridimensional, abordando, também, variáveis diastráticas, diagenéricas ou diassexuais e diafásicas.

Nascentes (1952, 1953) observa, no que diz respeito ao percurso dialetal no Brasil, a constituição de duas fases: a primeira, centrada em estudo do léxico, inicia-se em 1826, com a publicação da já referida obra de Adrien Balbi, até 1920, com a publicação de O Dialeto Caipira, de Amadeu Amaral; de 1920 até o então da proposta de Nascentes, constituiu-se uma segunda fase, a qual apresenta uma maior sistematização das áreas estudadas, trazendo, além da abordagem lexical, estudos nas áreas de fonética, morfologia,

sintaxe e semântica. Cardoso e Ferreira (1994) trazem, acrescentando às fases propostas por Nascentes, uma terceira, que corresponde aos anos posteriores ao Decreto N° 30.643, o qual atribui à Casa de Rui Barbosa a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil. Mota e Cardoso (2006) propõem, também, uma nova fase para esses estudos, que corresponde aos anos posteriores à criação de um Comitê Nacional, que implica a retomada da elaboração do Atlas Linguístico do Brasil, fase marcada pelo aumento de trabalhos monográficos de caráter dialetal e de atlas publicados. Teles (2018, p. 80) apresenta, somando às propostas aqui referidas e que foram tratadas pela autora em sua tese, a proposta de uma quinta fase dos estudos dialetais, referente à publicação dos primeiros volumes do referido Atlas, em 2014, na qual se insere o presente estudo. Essa divisão pode ser observada na Imagem 1.

Figura 1: fases da dialetologia no Brasil



Fonte: Teles (2018, p.81).

Como mencionado, o interesse pelo estudo da variação do Português do Brasil, no que se refere ao seu aspecto dialetal, faz-se presente desde o século XVIII, de acordo com Cardoso (2016 [2006], p. 361). Esse interesse, somado à urgência de observar determinados dados referentes aos fenômenos da língua, que, tendo em vista seu dinamismo, poderiam perder-se, levou

o Governo Federal, em 1952, através do Decreto N° 30.643, designar à Comissão de Filologia da Casa de Rui Barbosa a elaboração de um atlas nacional. Entretanto, naquele momento, dificuldades diversas impediram a concretização dessa empreitada, direcionando os estudiosos da área para a elaboração de atlas de menor domínio, que se inicia com a publicação do *Atlas Prévio dos Falares Baianos* – APFB, em 1963.

Em 1996, por ocasião do *Seminário Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil*, realizado em 6 de novembro, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, essa empreitada é retomada pela implantação de um Comitê Nacional para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil, presidido por Suzana Alice Marcelino da Silva Cardoso, que permanece no cargo até 2018, quando Jacyra Andrade Mota, até aquele então, diretora executiva do Projeto, passa a ocupar o cargo. Entre este momento e 2013, diversas etapas para a elaboração do Atlas são vencidas e, finalmente, em 2014 os frutos desse trabalho são colhidos, com a publicação dos dois primeiros volumes do Atlas Linguístico do Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É possível observar, a partir dos dados quantitativos postos na tabela 1, a produtividade geral das variantes encontradas para Questão 131 do QSL-ALiB. Com isso, verificamos que, para um total de 185 respostas, a variante *caçula* foi identificada como a mais produtiva, apresentando um total de 132 ocorrências. Após *caçula*, as variantes mais produtivas identificadas foram *mais novo*, com 18 ocorrências, e *raspa do tacho*, com 15 ocorrências.

Tabela 1: produtividade das variantes.

Produtividade das Variantes para a Questão 131 - QSL/ALiB		
Variantes	Ocorrências	Produtividade
Caçula	132	71%
Raspa do tacho	15	8%
Derradeiro	3	2%
Mais novo	18	10%
Filho último	6	3%
Júnior	1	1%

Produtividade das Variantes para a Questão 131 - QSL/ALiB		
Variantes	Ocorrências	Produtividade
Filhinho de papai	1	1%
N.O	6	3%
Total de respostas geral	185	

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pelas autoras, 2022.

A produtividade dessas variantes fica mais evidente por meio da observação do gráfico 1, por meio do qual podemos constatar que *caçula* compõe 71 % do total de respostas obtidas, ao passo que *mais novo* e *raspa do tacho*, 10 e 8 %, respectivamente.

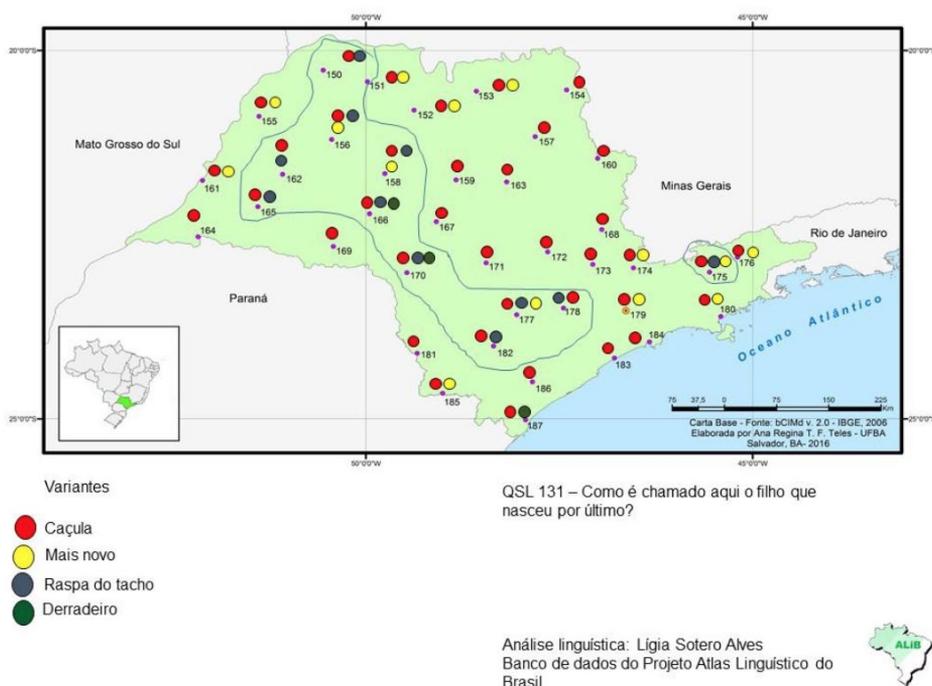
Gráfico 1: ilustração da produtividade das variantes para a Questão 131 do QSL – ALiB.



Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pelas autoras, 2022.

Pode-se constatar, ainda, que a variante *raspa do tacho*, de fato, constitui uma arealidade visível, a qual pode ser observada na imagem 1, que consiste em uma carta linguística experimental elaborada com o intuito de, neste trabalho, demonstrar a variação de caráter diatópico. É possível verificar que a variante *caçula* ocorre, com maior frequência, em consonância com os dados quantitativos expostos e que ocorre com maior frequência no leste do estado de São Paulo. A variante *raspa do tacho*, como pode ser visto, forma certa arealidade, localiza a oeste do estado, principalmente, em pontos que constituem o interior do mesmo, salvo a ocorrência, junto a *mais novo* e *caçula*, no ponto 175.

Imagem 1: carta linguística experimental para ilustração da variação diatópica da questão 131 do QSL – ALiB



Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pelas autoras, 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento e observação dos dados aqui postos, em uma análise quantitativa, confirma-se a hipótese levantada neste estudo. Pudemos observar a variante *caçula* como a mais produtiva, entre as 185 ocorrências verificadas como resposta ao item aqui tratado, QSL – 131. Esta variante faz-se presente ao longo de todo o estado de São Paulo, predominando nos municípios que constituem o leste do mesmo.

Indicou-se, a princípio, a possibilidade de formação de uma subárea dialetal no que diz respeito à variante *raspa do tacho*. Como esperado, a variante em questão agrupou-se em municípios localizados ao interior do estado, destacando-se, apenas, o ponto 175, que se afasta do grupo observado.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Diatopia e Diastratia no Português do Brasil: prevalescência ou convivência? In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino; MOTA, Jacyra Andrade; MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia (org.). **Quinhentos Anos de História Linguística do Brasil**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2016. p. 361-380

CARDOSO, Suzana Alice. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, 198 p.

CARDOSO, Suzana Alice. Dialetologia. In: MOLLICA, Maria Cecilia; FERRAREZI

JUNIOR, Celso (org.). **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016.

MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. **Dialetologia brasileira: o atlas linguístico do Brasil**. Revista ANPOLL, [S.L], n. 8, p. 41-57, jun. 2000.

MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Para uma nova divisão dos estudos dialetais brasileiros. In: MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (org.). **Documentos II: projeto atlas linguístico do Brasil**. Salvador: Quarteto, 2006. 278 p.

PAIM, Marcela Moura Torres. **Tudo é Diverso no Universo**. Salvador: Quarteto, 2019.

TELES, Ana Regina Torres Ferreira. **Cartografia e Georreferenciamento na Geolinguística: revisão e atualização das regiões dialetais e da rede de pontos para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil formuladas por Antenor Nascentes**. 2018. 485 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

BIBLIOTECA PÚBLICA UNIVERSITÁRIA E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA, INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL ATRAVÉS DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Elisabeth Donisete de Gois Sena¹

RESUMO

Esta pesquisa foi motivada inicialmente pela observação do fluxo de pessoas cegas e com baixa visão na biblioteca do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – BIBCE/UFPE. Momento em que estava sendo feito um trabalho de diagnóstico para implantação de serviços acessíveis na Biblioteca, bem como o uso das informações e dos recursos de Tecnologia Assistiva para fins de atendimento ao usuário com deficiência visual. O presente artigo teve por objetivo analisar como se dava o apoio aos estudantes cegos ou com baixa visão na Biblioteca do Centro de Educação – UFPE através das Tecnologias Assistivas – TAs. Nesse intuito, escolhemos como espaço de pesquisa a Biblioteca do Centro de Educação – CE da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Utilizamos dois instrumentos de coleta de dados: Um questionário, estruturado em questões abertas e fechadas, e a prática da observação não participante. Para essa discussão tomamos como base legal a Leis e Decretos que se referem a Inclusão, Acessibilidade e Tecnologias Assistivas – TAs. Para fundamentação teórica, recorreremos às contribuições de autores como Miranda (2002), Oliveira (2005) entre outros. Os resultados obtidos possibilitam identificar a importância das TAs na rotina de estudantes cegos ou com baixa visão junto a bibliotecas universitárias, e aponta para a inclusão social no contexto universitário, bem como sinalizam avanços significativos para a articulação entre as políticas de inclusão e o uso das

1 Mestranda em Gestão e Tecnologia da Educação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, bethgoissena@hotmail.com.



bibliotecas acessíveis no contexto da educação brasileira, principalmente no tocante das universidades.

Palavras-chave: Biblioteca Universitária, Pessoa com Deficiência Visual, Pessoas Cegas, Tecnologias Assistivas.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada inicialmente pela observação do fluxo de pessoas cegas e com baixa visão na biblioteca do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – BIBCE/UFPE. Momento em que estava sendo feito um trabalho de diagnóstico para implantação de serviços acessíveis na Biblioteca, bem como o uso das informações e dos recursos da tecnologia assistiva para fins de atendimento ao usuário com deficiência visual.

Uma Servidora Técnica da biblioteca percebeu que a partir de algumas adaptações físicas, tecnológicas e atitudinais, direcionadas as pessoas com deficiência visual, poderiam mudar o percurso dessas pessoas em relação aos estudos, principalmente com o aporte dos livros disponíveis em Braille no acervo existente na biblioteca.

A partir desse momento começamos a acompanhar esse processo de adaptações na biblioteca do CE, por isso buscamos analisar de que forma a Biblioteca e as Tecnologias Assistivas - TAs interferem na vida acadêmica do estudante cego ou com baixa visão, bem como identificar e de que maneira esse estudante chega a biblioteca e faz uso do acervo. Revendo as questões legais, verificamos que a legislação pontua a questão da acessibilidade, que é o principal ponto para que uma biblioteca seja inclusiva e acessível.

A legislação brasileira incorpora princípios de acessibilidade que englobam diferentes dimensões. O Decreto de nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, em seu Capítulo III, define acessibilidade como a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL,2004).

Para que ocorra a implementação da lei, se faz necessário o diagnóstico das barreiras encontradas na biblioteca, para que assim possam ser implantadas soluções, tanto de forma arquitetônica quanto de recursos de tecnológicos, como as Tecnologias Assistivas - TAs que interferem na vida acadêmica do estudante cego ou com baixa visão de forma positiva, pois permitem que os estudantes cegos ou com baixa visão tenham independência no tanto do acervo quanto das dependências da BIBCE/UFPE.

Percebemos então a diversidade e amplitude dessa área escolhida como campo de pesquisa. Com o intuito de criar uma cultura de inclusão e derrubar barreiras que ainda existiam, a partir da execução dos direitos previstos na lei. Nesse sentido, diante do que foi aqui apresentado, o presente artigo teve por objetivo analisar como se dá o apoio aos estudantes cegos ou com baixa visão na Biblioteca do Centro de Educação – UFPE através das Tecnologias Assistivas – TAs. Nesse intuito, escolhemos como espaço de pesquisa a Biblioteca do Centro de Educação – CE da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

E para essa abordagem estruturamos esse trabalho, primeiramente com a Introdução e Metodologia utilizada, na sequência Referencial Teórico a partir das leis que regem a inclusão da pessoa com deficiência, falamos sobre a deficiência visual, pessoa cega ou com baixa visão, fizemos um breve histórico sobre Bibliotecas, perpassamos pelo conceito de Tecnologias Assistivas – Tas, na sequência apresentamos os Resultados e Discussão, para então fecharmos com as Considerações Finais

METODOLOGIA

Nossa abordagem foi qualitativa, pois acreditamos que ela surge como uma proposta de investigação mais ampla sem perder seu caráter científico, pois nos possibilita uma maior percepção dos fenômenos subjetivos elencados a nossa investigação, nessa perspectiva MINAYO (2002. p.21) destaca que:

Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Considerando seus objetivos, o referido estudo classifica-se como sendo uma pesquisa descritiva por buscar compreender, analisar e descrever como se dá o apoio aos estudantes cegos ou com baixa visão na Biblioteca do Centro de Educação da UFPE através das Tecnologias Assistivas - TA. A este respeito, Gil (2010) ilustra que, primordialmente, as pesquisas descritivas devem buscar descrever as características de determinado fenômeno, estabelecendo relações entre variáveis.

No decorrer da coleta dos dados, vivenciamos experiências significativas com o campo de investigação, isto nos permitiu captar a essência dos fatos que acontecem in lócus sem a influência do pesquisador sobre eles (ANDRADE, 2009).

Para este trabalho, utilizamos como amostra um (1) técnico da biblioteca e dois (2) estudantes. No tocante aos instrumentos de coleta de dados, foi primordial a utilização do questionário e da observação para identificar como se dá o apoio aos estudantes cegos ou com baixa visão na Biblioteca do Centro de Educação da UFPE.

Nessa direção, escolhemos como instrumento para coleta dos dados a prática da observação e a utilização de um questionário, estruturado com questionamentos abertos e fechados. Sobre a utilização do questionário, Gil (1999, p.128), afirma que ele pode ser definido “como sendo a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Referente às observações, elas foram realizadas no hall do Centro de Educação e na Biblioteca do CE. Para os registros das observações, foram feitas anotações em forma de narrativas de tudo que aconteceu, ao tempo em que os dados coletados foram protocolados, para poder analisar o cotidiano das práticas dos profissionais acima citados.

Os resultados obtidos foram examinados à luz das referências bibliográficas que permitiram colher sugestões, apreciações ou qualquer outro fato que os sujeitos da pesquisa quiseram expressar. Todos esses pontos são importantes, principalmente respeitando as fases da análise de conteúdo de acordo com (BARDIN, 2009).

A pesquisa bibliográfica está amparada em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Pois se caracteriza e pela identificação e análises dos dados escritos em livros, teses, documentos, leis e etc.. Segundo GIL (2010, p. 27), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado”.

REFERENCIAL TEÓRICO

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

As leis, decretos, portarias, normas e programas, servem para amparar as pessoas com deficiência, no Brasil os primeiros atendimentos direcionados as pessoas com deficiência, remota ao tempo do Império, início do século XX, em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi, com o objetivo de atender pessoas com necessidades intelectuais. Em 1954 foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

A partir da década de 40 do século XX começam a surgir mais leis para garantir os direitos das pessoas com deficiência. Como o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que define no Artigo 2 “Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável;

De acordo com a OMS (2011), existe 1 bilhão de pessoas com alguma deficiência, ou seja uma em cada sete pessoas no mundo tem algum tipo de impedimento natural. (BRASIL, 2009). Com o intuito de concretizar e normatizar uma série de medidas voltadas à inclusão da pessoa com deficiência foi sancionada a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Com o objetivo de garantir a inclusão da pessoa com deficiência, de modo a assegurar a igualdade e a não discriminação, bem como promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Nessa direção a artigo 27 estabelece que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Para que haja a fiel concretização dessas normas, se faz necessário a mudança na cultura de atendimento e acesso dessas pessoas de forma igualitária principalmente no tocante ao acervo da biblioteca, para que tenham condições de exercer seus estudos de forma plena. O artigo 28 por sua vez:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços

e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar.

Apesar dessas importantes conquistas para as pessoas com deficiência, nem sempre as instituições estão preparadas ou adequadas para atenderem os estudantes que precisam de um atendimento especializado. Porém é importante destacar que apesar das dificuldades encontradas na execução ou normatização das mesmas, já ocorreram alguns avanços e com certeza é o caminho para que tenhamos instituições educacionais mais comprometidas em proporcionar acessibilidade aos estudantes com deficiência.

Pessoa com Deficiência Visual: Pessoa Cega ou com Baixa Visão

A Deficiência Visual está relacionada a pessoas cegas e/ou com baixa visão, que significa “perda ou redução de capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, que não possa ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico” (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2005). O decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004 regulamenta a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, no capítulo II define:

Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção

óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 2004).

Para ser considerada cega, a pessoa deve possuir baixa visão desde que precise do uso do Braille como sistema de ensino; ela precisa apresentar 30% ou menos de visão no melhor olho, após todos os procedimentos clínicos, cirúrgicos e correção com óculos comuns. Segundo o INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2003a, elas apresentam dificuldades de ver detalhes no dia a dia, como por exemplo, vêm pessoas, mas não identificam as feições; nem objetos; podem ler tipos impressos ampliados ou com auxílio de outros recursos ópticos.

A pessoa com Baixa Visão é avaliada de acordo com a variedade e a intensidade de comprometimentos das funções visuais, essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. Dependendo das condições de iluminação natural ou artificial do ambiente o indivíduo com baixa visão pode ser prejudicado e ser restringido de grande parte da informação, e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2003b).

Os avanços para as pessoas com deficiência mais importantes aconteceram no século XX, sobretudo em relação ao apoio técnico e tecnologias assistiva. Os instrumentos que já vinham sendo utilizados - cadeira de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros foram se aperfeiçoando. A Organização das Nações Unidas - ONU, foi criada no ano de 1945 em Londres, visando encaminhar com todos os países membros as soluções dos problemas que assolavam o mundo.

Breve Histórico sobre Bibliotecas

Conceito da palavra Biblioteca é originária do grego Biblio-livro; teca - caixa significa local onde os livros, documentos tridimensionais e demais publicações seriam distribuídos de forma organizada para consulta e leitura para o público estudar. Por isso os principais objetivos das Bibliotecas são: guarda, conservação e organização de livros,

Os primeiros livros foram feitos de barro que integravam a coleção da mais antiga Biblioteca no século IVa.C. construída por Alexandre "O Grande"

no Egito considerada a melhor Biblioteca da antiguidade, nela foram reunidos cerca de 60 mil manuscritos da literatura Grega, Egípcia e Síria, feitos de papiro ou pergaminho. Durante a idade média a Europa Ocidental esteve sobre o domínio cultural da Igreja Ortodoxa, a partir daí as Bibliotecas ficaram restritas aos mosteiros, a igreja monopolizou a comunicação escrita. (LIVRO).

As Universidades criam suas próprias Bibliotecas no fim do século XIII. A Universidade de Paris, chamada de Sorbonne, iniciou sua Biblioteca com a doação dos livros de Robert de Sorbon. Outra importante influência para a criação das Bibliotecas foi à crescente onda de leigos ricos e instruídos, nobres e mercadores para quem o patrocínio do saber e a posse de belos livros eram manifestação de status social, o que, no Renascimento seria uma característica primordial. (BATTLES, 2003).

No Brasil as primeiras Bibliotecas foram criadas por ordens religiosas, em 1549, foi criada a Companhia de Jesus, com objetivo de catequizar índios e colonos. Os padres criaram Bibliotecas dentro das escolas daquela Companhia, que aos poucos, se tornaram as melhores e mais numerosas. Surgiram escolas e Bibliotecas em Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, no Maranhão, Pará e em vários outros lugares. Primeira Biblioteca pública do Brasil foi a Biblioteca Pública do Estado da Bahia (BPEB), também conhecida como Biblioteca Central dos Barris, sendo a primeira da América Latina, criada por Pedro Gomes Ferrão Castelo Branco teve sua inauguração no ano de 1811. (BIBLIOTECA ALOÍSIO MAGALHAES, 2013).

As Bibliotecas estão divididas em: setoriais, escolares, privadas, nacionais, públicas, municipais, ao longo dos tempos foram mudando e se adequando as necessidades das instituições. Com o advento da internet, a tecnologia transformou o modo tradicional de aquisição de conhecimentos, permitindo que o pesquisador consultasse outras fontes de pesquisas disponíveis. Uma pessoa bem informada, se torna atuante na busca de seus direitos, portanto é responsabilidade social dos profissionais da informação atuarem nesse processo, incluindo socialmente para gerar conhecimento.

A Biblioteca é um organismo vivo a serviço da comunidade; nela obtemos respostas às nossas mais diversas indagações. O lugar de destaque que ela ocupa no mundo atual decorre da importância que a informação tem para cada sociedade. Assim, a Biblioteca participa do aprimoramento intelectual, humanístico, técnico e científico de todos os segmentos sociais. (OLIVEIRA. 2005. p.42)

Hoje as Bibliotecas oferecem suporte aos estudantes, no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão, além de contribuir diretamente para democratização dentro do espaço universitário, têm como objetivo ampliar os canais de acesso à informação, facilitar o acesso aos espaços físicos e virtuais promovendo a disseminação do conhecimento, no uso de seus produtos e serviços.

Portanto tornar o acervo da biblioteca acessível e absoluto aos recursos digitais e tecnológicos, associado à melhoria na educação, possibilita maior apropriação das informações, tornando o estudante um sujeito crítico e atento aos problemas sociais. Quando a Biblioteca é acessível para todos, ela contribui para o desenvolvimento do indivíduo e do coletivo, uma vez que integra todos no mesmo espaço de estudos.

Tecnologia Assistiva (TA)

Tecnologia assistiva é um termo ainda novo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência promovendo a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitando a realização da função desejada. Podemos encontrar outros termos similares como: Ajuda Técnica, Tecnologia de Apoio, Tecnologia Adaptada e Adaptações. (BRASIL, 2009b, p.25). Utilizamos as tecnologias para facilitar e simplificar a vida das pessoas, através de problemas e soluções, ou idéias e aplicabilidades no desenvolvimento das TAs. É o que nos aponta Miranda, (2002, p.51):

A tecnologia é fruto da aliança entre ciência e técnica, a qual produziu a razão instrumental, como no dizer da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Esta aliança proporcionou o agir-razional-com-respeito-a-fins, conforme assinala Habermas, a serviço do poder político e econômico da sociedade baseada no modo de produção capitalista (séc. XVIII) que tem como mola propulsora o lucro, advindo da produção e da expropriação da natureza. Então se antes a razão tinha caráter contemplativo, com o advento da modernidade, ela passou a ser instrumental.

Vivemos cercados de tecnologias, como exemplos: caneta, sapato, bengala, escada ou qualquer outro dispositivo tecnológico do cotidiano, a internet é um bom exemplo. A tecnologia é fundamental para a inclusão, podendo solucionar problemas, melhorar a qualidade de vida para pessoas com deficiência, dando-lhes autonomia e independência, quando utilizada com o fim de inclusão, recebe o nome de Tecnologia Assistiva, configurando produtos e serviços,

que facilitem a vida de pessoas com algum tipo de impedimento, seja ele, de natureza física, sensorial ou intelectual.

Assistive Technology, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado em 1988 nos Estados Unidos e renovado em 1998 como Assistive Technology Act de 1998 (PL 105-394, S.2432). No American with Disabilities Act (ADA), de 1990, encontra-se uma definição de tecnologia Assistiva que estabelece claramente duas atribuições ao conceito, ou seja, Tecnologia Assistiva são recursos e serviços. (BRASIL, 2009a, p. 15).

As tecnologias assistivas têm como objetivo proporcionar à pessoa com deficiência, seja temporária ou permanente, maior independência, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades em seu aprendizado, trabalho e integração com a família, dando-lhes autonomia e empoderamento em suas atividades e inclusão social, causando uma melhor qualidade de vida. No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, instituído pela portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006 propõe o seguinte conceito para tecnologia assistiva:

“Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” ATAVII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República. (BRASIL, 2009).

Existe uma infinidade de adaptações para dar suporte às várias deficiências, vários recursos eletrônicos voltados para localização e busca da informação, que podem ser utilizados pelas Bibliotecas garantindo a pesquisa ao usuário com deficiência visual. Ignorar a tecnologia é mais um preconceito a ser combatido, o seu uso poderá ser um aliado como ferramenta de inclusão no cotidiano das Bibliotecas, seja ela física ou tecnológica.

Os recursos são produtos, equipamento ou parte dele, ou sistema fabricado em série ou sob medida no sentido de ampliar as habilidades de uma pessoa, melhorando suas capacidades funcionais, seja ela momentânea ou permanente. (BRASIL, 2009, p. 15).

Os serviços são aqueles definidos como suporte para auxiliar diretamente a pessoa com deficiência, visando obter ou usar um instrumento de tecnologia

assistiva, como exemplo, pode-se citar avaliações, experimentações e treinamentos de novos equipamentos, para isso, são envolvidos profissionais de diversas áreas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados advindos da pesquisa possibilitaram, inicialmente, delinear-mos o perfil dos sujeitos participantes do processo e assim compreender como se dá a atuação dos profissionais, de forma que ele esteja ciente acerca da concepção e metodologia que deve permear o seu campo de atuação conforme legislação e estudos pertinentes à questão em pauta. Esse estudo possibilitou identificar qual o olhar dos entrevistados sobre a questão do acesso ao acervo da biblioteca universitária, principalmente quanto a acessibilidade no tocante ao material e mobiliário. Possibilitou ainda, analisar as práticas dos técnicos lotados na biblioteca. E nesse movimento, os entrevistados foram instigados a refletir sobre questionamentos como:

Quais são as barreiras que interferem no acesso da pessoa com deficiência visual à Biblioteca, e quais são os impactos dessas barreiras quanto à realização dos estudos e trabalhos acadêmicos? Nesse movimento, tendo clareza das respostas para as quais essas questões apontam e para os demais aspectos levantados até aqui, compreendemos a necessidade da formulação de estratégias de cuidado quanto ao atendimento as Pessoas Cegas, principalmente com a articulação dos servidores, de forma dialógica, de cortesia e acolhida, mobilizando esses profissionais para a implantação de serviços adequados ao atendimento desse público.

Para que uma Biblioteca seja realmente inclusiva, é preciso fazer um trabalho de orientação para que todos compreendam do que se trata a acessibilidade, pois não basta apenas pensar nas questões físicas (arquitetônicas) e comunicacionais, também tem as atitudinais, por isso a necessidade de esclarecimento quanto a cada barreira, que deve ser estendido desde os técnicos e demais pessoas envolvidas no acesso a Biblioteca.

Quando perguntamos aos estudantes por qual motivo utilizavam a biblioteca do CE, foram unânimes quanto ao fato de ser acessível, tanto quanto aos Recursos Tecnológicos, Adaptações a estrutura e Sinalização adequada. Quanto ao quesito Atendimento, as respostas giraram em torno dos funcionários serem treinados, atenciosos, capacitados e preparados para lidarem com Pessoas Cegas ou com Baixa Visão. O Acervo da biblioteca também teve uma boa aceitação, pois conforme os entrevistados existem Livros em Braille,

Material digitalizado (Daisy) e Livros com letras ampliadas, e na falta de um material, bastava solicitar e aguardar que seria providenciado.

O conhecimento sobre TA, dois dos entrevistados já sabiam do que se trata, apenas um não conhecia, mas começou a entender a partir do uso da biblioteca. O Servidor Técnico já conhecia o significado de Acessibilidade, principalmente porque estava sendo implantado na biblioteca. A comunicação e iteração com estudantes Cegos ou de Baixa Visão era tranquila, com paciência, pois havia sido treinado para esse atendimento.

O entendimento sobre TA ficou mais claro, principalmente por conta do trabalho que estava sendo desenvolvido na biblioteca para torná-la acessível, ainda não está totalmente, mas estão no caminho para que ela seja referência em acessibilidade.

A partir da observação e respostas obtidas no questionário, ficou perceptível que para termos uma biblioteca acessível, o primeiro passo deve ser da gestão ou servidores técnicos que lidam com o público que freqüentam constantemente esse espaço, sem essa atitude, nada adianta treinar pessoal, adquirir equipamentos e resolver questões de barreiras arquitetônicas, entre outras. Tem que ser um trabalho de equipe, onde todos se envolvam para que ocorra a inclusão real das pessoas cegas ou com baixa visão, porque de nada adianta tanto trabalho e investimentos se os sujeitos envolvidos não estão prontos para lidar com essas demandas de inclusão.

Aprendemos, a partir do olhar entrevistados, uma urgência em se efetivar práticas de inclusão e acessibilidade em espaços como bibliotecas, pois é algo necessário e imprescindível para que os estudantes Cegos ou com Baixa Visão tenham acesso ao acervo de forma individual ou em grupo, mas com autonomia e independência. Ressaltamos a relevância desse trabalho nas bibliotecas, que a partir de um novo olhar sobre as estratégias de atendimento aos estudantes, principalmente por parte dos servidores, de modo a promover uma relação de respeito e acolhimento para esse público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios enfrentados pelos estudantes Cegos ou com Baixa Visão quanto ao acesso às bibliotecas são inúmeros começam com as barreiras encontradas no acesso a informação, passando também pelas barreiras físicas e atitudinais. Essas barreiras causam desânimo nos estudantes que muitas vezes deixam de usar as bibliotecas por conta das dificuldades enfrentadas.

Por isso é necessário que as pessoas envolvidas no atendimento da biblioteca tenham um olhar diferenciado, no qual seja inclusivo, a partir da criação

de serviços para acompanhamento do estudante e infraestrutura adequadas, independentemente do curso, pois o foco primordial deve ser o apoio a pesquisa e promoção à informação.

Uma Biblioteca é um lugar de leitura, individual ou coletivo. É um lugar de acolhimento social, cultural e educativo. É um lugar de encontros, de aprendizado e de estudo. Uma Biblioteca é um lugar, também de arte, cinema, teatro e dança. (Fortalecimento de Bibliotecas acessíveis e inclusivas, p. 55, 2016).

Para que os desafios enfrentados no acesso a biblioteca pelos estudantes Cegos ou com Baixa Visão, sejam superados ou minimizados, deve-se tornar o espaço democrático e igualitário para todos, tanto pessoas com deficiência ou não possam usufruir de todos os serviços da biblioteca. Os usos das bibliotecas atualmente se tornaram primordiais, pois ao possibilitarem acesso às diversas informações e acervos necessários para a formação dos estudantes, também favorecem o ensino-aprendizagem, a partir do desenvolvimento das ideias, levando-os a serem sujeitos críticos e capazes de tomada de decisões individuais ou em grupo.

Ao concluirmos esse trabalho foi perceptível a importância da articulação dos gestores, funcionários com os estudantes Cegos ou com baixa Visão no processo de inclusão e acesso ao acervo da biblioteca, pois é necessário que se considere as especificidades dos estudantes que fazem uso desse espaço.

No âmbito geral, as práticas utilizadas para o processo de acessibilidade através do uso de TAs junto aos estudantes, surtiu um grande efeito com resultados positivos e animadores quanto ao acesso tanto do espaço quanto do acervo da biblioteca.

Nesse sentido, entendemos que cabe à gestão da biblioteca juntamente com os servidores técnicos a iniciativa desse processo, partindo da análise e verificação das necessidades específicas de cada estudante que faça uso desse espaço, sempre com um olhar que permita autonomia no uso tanto do espaço quanto do acervo, garantindo assim o direito de ir e vir. Principalmente para que estejam completamente envolvidos e comprometidos com essa prática de inclusão, construindo assim, um ambiente transformador, acessível e prazeroso de se estar.

Por fim, reiteramos a importância de desenvolver e direcionar estudos que se voltem para essa temática de inclusão nas bibliotecas, tendo como foco a mudança da cultura de atendimento quanto ao público Cego ou com Baixa

Visão, pois acreditamos que isso contribuirá não somente para a luta na garantia dos direitos desses estudantes.

Para que uma Biblioteca seja realmente inclusiva, não basta apenas cuidar das barreiras físicas, mas também das barreiras comunicacionais e atitudinais, pois elas também são um grande obstáculo nesse processo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **História. Movimento APAEANO: A maior rede de atenção à pessoa com deficiência**. Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/page/2>. acesso em: 21 mar. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

_____. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009

BATTLES, Mathew. **Aconturbada história das Bibliotecas**. São Paulo: Planeta, 2003.

BIBLIOTECA ALOÍSIO MAGALHÃES. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. **Primeira Biblioteca Pública do Brasil**. 2013. Disponível em: <<https://biblioam.wordpress.com/2013/04/25/primeira-biblioteca-publica-do-brasil/>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito a escola acessível!** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2009.

_____. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 20 abr. 2019..

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis 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 com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em 20 abr. 2019..

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 20 abr. 2019..

_____. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: 20 abr. 2019..

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Disponível em: <http://www.ibcnet.org.br> Acesso em 10 mai 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28. ed. Vozes: Petrópolis. 2009.

MIRANDA, A. L. **Da natureza da tecnologia: uma análise filosófica sobre as dimensões ontológica, epistemológica e axiológica da tecnologia moderna.** 2002. 161f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2002.

OLIVEIRA, Marlene et al. **Ciência da Informação e Biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de informação.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

CÍRCULO DE LEITURA E APRENDIZAGEM BASEADA EM TIMES: METODOLOGIAS ATIVAS PARA ENSINO DE LITERATURA

Raquel Figueredo de Souza Melo Ferreira¹
Laíse Manuelle Tenório de Vasconcelos²
Muriel Prado de Melo Junior³
Ivanda Maria Martins Silva⁴

RESUMO

Os círculos de leitura literária, em articulação com a metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Times (ABT), ou *Team Based Learning* (TBL), podem motivar práticas de leituras literárias com foco no protagonismo discente, considerando a formação de leitores críticos em tempos de cultura digital. O principal objetivo deste estudo é investigar proposições didáticas integradoras entre círculos de leitura literária e Aprendizagem Baseada em Times para dinamizar a educação literária no Ensino Médio. Na organização do referencial teórico, priorizamos as seguintes referências de estudos sobre ensino de literatura – Silva (2014), Zilberman (2009, 2012); círculos de leitura - Cosson (2009, 2017, 2020); Aprendizagem Baseada em Times e metodologias ativas - Moran (2015); Bacich e Moran (2018). Em termos metodológicos, trata-se de pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, considerando aplicação de questionário semiestruturado e sequência didática direcionada

- 1 Graduada do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE-UAEADTec, bolsista PIBIC/UFRPE/CNPq, raquelfigueredoferreira@gmail.com;
- 2 Graduada do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE-UAEADTec, discente PIC/UFRPE, laisetenorio@hotmail.com;
- 3 Graduando do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE-UAEADTec, bolsista PIBIC/UFRPE/CNPq, muriel.pradoj@ufrpe.br;
- 4 Doutora em Letras – UFRPE e Professora Associada da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE-UAEADTec/PROGEL/PPGTEG, ivanda.martins@ufrpe.br

à organização de círculo de leitura literária com discentes do Ensino Médio. A pesquisa foi efetuada com 36 discentes de uma escola pública estadual de Pernambuco, considerando aplicação de questionário semiestruturado para avaliação diagnóstica inicial do público participante. Após coleta e análise dos dados do questionário, foi possível realizar o círculo de leitura, nos moldes de Cosson (2009). Por meio da realização do círculo de leitura, com apoio da Aprendizagem Baseada em Times, foi possível compreender que as metodologias ativas conseguem promover uma efetiva participação dos estudantes em sala de aula, bem como instigar maior autonomia e protagonismo discente. É importante pontuar a necessidade da urgência na adoção de estratégias metodológicas ativas para o ensino de literatura na Educação Básica, tendo em vista as demandas de aprendizagem dos discentes no contexto dinâmico da cultura digital.

Palavras-chave: Ensino de Literatura, Círculos de leitura, Aprendizagem Baseada em Times, Metodologias Ativas, Letramento literário.

INTRODUÇÃO

As práticas de leitura literária precisam ser redimensionadas no contexto do Ensino Médio. A motivação dos estudantes para práticas de leituras literárias ainda parece ser um desafio para os docentes. Os círculos de leitura podem se transformar em estratégias interessantes para a formação de leitores críticos em tempos de cultura digital. Conforme Cosson (2009), círculo de leitura é uma prática de leitura coletiva que envolve o compartilhamento de textos e de experiências de leituras.

A proposta de círculos de leitura pode ser articulada à metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Times, ou *Team Based Learning (TBL)*, visando à formação de leitores críticos. Esta metodologia aplica técnicas e processos característicos para o desenvolvimento de equipes, com foco na construção de habilidades de comunicação, o trabalho em conjunto e a valorização das capacidades cognitivas. Dessa forma, os discentes aprendem uns com os outros, empenhando-se para formar o pensamento crítico, que é construído por meio de discussões e reflexões entre os grupos.

O principal objetivo deste estudo é investigar proposições didáticas integradoras entre círculos de leitura literária e Aprendizagem Baseada em Times para dinamizar a educação literária no Ensino Médio. Como objetivos específicos, listamos: 1) identificar práticas de leituras literárias de estudantes do Ensino Médio, considerando as relações entre os discentes leitores e a literatura; 2) realizar círculo de leitura literária, com foco na Aprendizagem Baseada em Times para motivar práticas de leituras de estudantes do Ensino Médio.

Quanto à questão norteadora da pesquisa, propomos o seguinte questionamento: Como proposições didáticas integradoras entre círculos de leitura literária e Aprendizagem Baseada em Times podem apoiar a educação literária no Ensino Médio?

Na organização do referencial teórico, priorizamos as seguintes referências de estudos sobre ensino de literatura – Silva (2014), Zilberman (2009, 2012); círculos de leitura - Cosson (2009, 2017, 2020); Aprendizagem Baseada em Times e metodologias ativas - Moran (2015); Bacich e Moran (2018).

Quanto ao desenho metodológico, trata-se de pesquisa-ação que prioriza a abordagem qualitativa, considerando pesquisa de campo em escola pública da rede estadual de Pernambuco, com planejamento e aplicação círculo de leitura literária para estudantes do Ensino Médio. A investigação empírica foi pensada, atrelando-se o período de coleta de dados ao Estágio Supervisionado Obrigatório - ESO, realizado no Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UFRPE/UAEADTec.

REFERENCIAL TEÓRICO

Círculos de leituras literárias na escola: dinamizando o ensino de literatura

O círculo de leitura é uma prática de leitura coletiva e de compartilhamentos de textos (COSSON, 2009), cujo objetivo principal é a realização de reunião de um grupo de pessoas, em datas pré-estabelecidas, para discutir a leitura de uma obra literária. Além disso, no que se refere à sala de aula, segundo Lajolo (2001), os educadores responsáveis por introduzir os discentes no mundo da leitura devem ser, também, leitores críticos: precisam gostar de ler, precisam ler muito e envolverem-se com o que leem.

Assim, entende-se que o professor é a figura-chave para que a leitura chegue às mãos, aos olhos e ao coração dos alunos. Nesse sentido, é necessário, pensar em aulas de literatura nas quais os alunos tenham contato com obras literárias e, por conseguinte, as manipule, ou seja, é preciso ampliar o ensino de literatura na escola, pois, esta, por sua vez, fica restrita, muitas vezes, ao estudo da História da Literatura, abarcando, apenas, características de períodos literários, bem como seus célebres representantes do cânone. É preciso motivar a fruição estética da literatura, por meio de leituras e letramentos literários ancorados em práticas significativas em sintonia com as demandas dos discentes na cultura digital.

Dessa forma, Cosson (2009, 2020) traz sugestões para que a literatura se torne mais atrativa para esses estudantes, e, assim, traga como resultado o letramento literário que os discentes tanto necessitam. Diante disso surge a possibilidade de implantar os círculos de leitura em sala de aula a fim de promover o letramento literário dos discentes e, conseqüentemente, expandir seu pensamento crítico, bem como dinamizar o ensino de literatura.

É importante articular a proposta de círculos de leituras com as metodologias ativas, como, por exemplo, a Aprendizagem Baseada em Times, como veremos a seguir.

Metodologias ativas para ensino de literatura: a Aprendizagem Baseada em Times

Inicialmente, é preciso entender que as metodologias ativas, conforme Moran (2018, p. 41) são:

[...] alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na

aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. E, ainda, [...] se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. (MORAN, 2018, p. 41).

Nesse sentido, as metodologias ativas representam possibilidades pedagógicas que inserem o foco dos processos de ensino e aprendizagem no protagonismo discente, incorporando-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. As metodologias ativas propiciam a personalização na construção de aprendizagens ativas.

A personalização, do ponto de vista dos alunos, é o movimento de construção de trilhas que façam sentido para cada um, que os motivem a aprender, que ampliem seus horizontes e levem-nos ao processo de serem mais livres e autônomos. A personalização, do ponto de vista do educador e da escola, é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e de ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial, motivá-los, engajá-los em projetos significativos, na construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas.

Em síntese, associar as metodologias ativas ao ensino de literatura no cenário da Educação Básica pode ser uma alternativa interessante para motivar práticas de leituras e letramentos literários em face do dinamismo da cultura digital.

METODOLOGIA

Esta investigação foi desenvolvida a partir de pesquisa-ação, priorizando-se a abordagem qualitativa, com desenhos descritivos e interpretativos, por meio de técnicas procedimentais, tais como: pesquisa de campo em escola pública da rede estadual de Pernambuco, mapeamento de práticas de letramentos literários de discentes do Ensino Médio, aplicação de questionários semiestruturados com estudantes, planejamento didático para realização de oficinas literárias, aplicação de oficinas literárias no formato de círculos de leituras, avaliação das ações propostas nas oficinas. Neste trabalho, vamos destacar os dados referentes ao mapeamento de práticas de letramentos literários de discentes, com foco em planejamento didático integrador entre círculos de leituras e metodologias ativas para dinamizar o ensino de literatura. Considerando tais reflexões, detalharemos a seguir as etapas para a realização da presente investigação:

Elaboração de instrumentos de coleta de dados

Nesta etapa da pesquisa, foram elaborados os instrumentos de coleta de dados para validação, tendo em vista, sobretudo, a identificação de práticas de leituras literárias de estudantes do Ensino Médio, considerando as relações entre os discentes leitores e a literatura.

Imersão na escola-campo, planejamento didático e realização de oficinas literárias

A segunda etapa configurou-se na imersão na escola-campo, tendo em vista o Estágio Supervisionado Obrigatório como cenário para a pesquisa-ação. Foram realizadas observações de aulas, aplicação de questionários semiestruturados com estudantes do Ensino Médio, planejamento didático para realização de oficinas literárias, avaliação das ações propostas nas oficinas. Após etapa de observações, foram elaborados planejamentos didático-pedagógicos para o trabalho com a literatura em sala de aula, considerando metodologias ativas, a exemplo da Aprendizagem Baseada em Times.

A intervenção pedagógica foi realizada por meio de oficina literária, na perspectiva da abordagem de Cosson (2009), por meio do círculo de leitura, cuja principal finalidade é dinamizar o ensino de literatura na escola e, consequentemente, a promoção de práticas de leituras e letramentos literários com foco na criticidade. A oficina foi realizada em quatro etapas: motivação, introdução, leitura/ interpretação e debate. A motivação consiste na preparação do aluno para “mergulhar” no texto. A introdução é o momento de apresentação do autor e da obra. A leitura inicial deve ser acompanhada pelo docente para auxiliar o aluno nas suas dificuldades. A interpretação é o momento de, a partir de “chegar à construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2009, p. 64).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Pernambuco (Escola de Referência em Ensino Médio Santos Dumont), localizada na região metropolitana do Recife. O EREM Santos Dumont funciona nos três turnos (manhã/tarde com ensino integral e noite com a EJA- Educação de Jovens e Adultos, na modalidade Ensino Médio).

Foi realizado um estudo com 36 discentes desta escola, com vistas a coletar informações por meio de questionário aplicado em uma turma do 1º ano do

Ensino Médio (modalidade integral). O questionário foi estruturado de forma mista (questões abertas e fechadas), com foco nas percepções dos discentes sobre práticas de leitura; visão acerca do letramento literário dos seus professores; importância da literatura na escola; bem como seu conhecimento acerca dos círculos de leitura.

A interpretação das informações obtidas foi manifesta ora em números absolutos e/ou percentuais, ora em transcrição das falas dos discentes. Para o registro e análise dos dados utilizou-se o *software Word 2016*. É necessário sinalizar, ainda, que a coleta de dados só foi iniciada após autorização por parte da direção escolar.

Quanto ao perfil dos sujeitos da pesquisa, a maioria (56,0%), se declara pertencente ao gênero masculino (n= 20); 33,0% são do gênero feminino (n= 12); 3% se declaram pertencente a outro gênero (n= 1); e 9% preferiram não responder (n= 3).

A chamada geração Z (da qual os alunos participantes da pesquisa estão inseridos), dedicam algumas horas do seu dia à internet. É importante compreender que 72% acessam à internet mais de 3 horas por dia (n= 26); 14% acessam entre uma e duas horas por dia (n= 5); e outros 14% acessam entre duas e três horas por dia (n= 5). Além disso, é possível perceber que são sujeitos extremamente conectados à realidade virtual, já que dentro deste universo pesquisado, todos tinham acesso à internet. Ainda questionados sobre preferências de acesso à internet, 83% (n= 30) responderam que são as Redes Sociais, o maior alvo do seu tempo no mundo virtual. Além destes, 17% (n= 6), responderam que são os vídeos na plataforma *YouTube* que lhe provocam maior interesse na internet. Dessa forma, é possível compreender que jovem mudou: seus gostos, seus modos de interação social, suas perspectivas e expectativas, logo, a educação necessita, em certa maneira, se amoldar a essa nova realidade para trazer aulas mais eficazes das de outrora, já que os estudantes são outros.

É importante pontuar, também que, alguns questionamentos foram colocados de maneira aberta, para que esses discentes tivessem a oportunidade de evidenciar suas percepções. Nesse sentido, considerando o eixo temático sobre o letramento literário, as alternativas abertas no questionário aplicado foram:

1. Cite dois (ou mais) livros (melhores) que você já leu em sua vida.
2. Cite dois (ou mais) livros que você teve que ler na sua vida por obrigação e que não se identificou com a leitura.

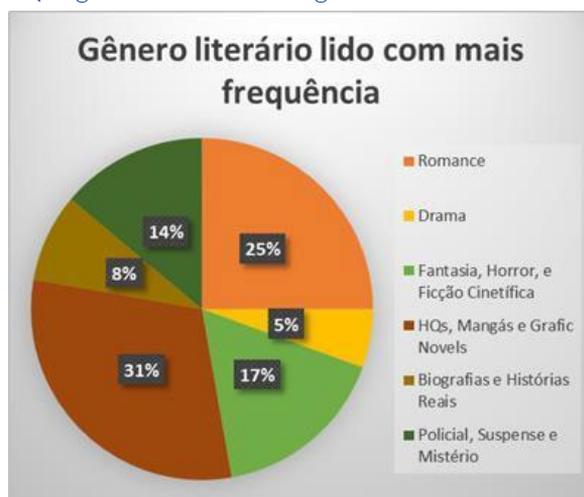
O universo de respostas para a primeira pergunta foi muito amplo: se caracterizou, sobretudo, por gosto pessoal. No entanto, as respostas para a segunda alternativa, foram bastantes chamativas, embora não surpreendentes: boa parte dos alunos respondeu “bíblia” e “livros escolares” como leituras obrigatórias e sem muita identificação com o prazer da leitura. Nesse sentido, 100% dos estudantes responderam que foram obrigados a ler tais livros. Notamos, portanto, que a leitura literária prazerosa é aquela realizada de maneira voluntária, tendo o leitor o protagonismo, sobretudo, da escolha do gênero a ser lido. Dessa forma, o círculo de leitura, dentro da escola, pode se caracterizar como catalizador para o universo literário, já que ele prioriza que os alunos possam escolher qual obra ler e assim formarem grupos de leitura, e, posterior debate. A seguir, listamos respostas de dois discentes (A e B) acerca da segunda pergunta aberta.

O Karaíba e a bíblia. Fui obrigada em ambos pela escolar a ler. O que tornou a história de um chata e a do outro assustadora. (Discente A).

Bíblia, li para minha mãe aceitar minha opinião sobre religião. E os contos assombrados do Recife Antigo, visto na escola. Os desenhos dão muito medo. (Discente B).

Quanto ao mapeamento das percepções dos discentes sobre os gêneros literários prediletos em práticas de leituras literárias, o gráfico 1 indica as preferências dos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 1: Que gênero literário você gosta de ler com maior frequência?



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

O gráfico 1 corrobora aquilo que foi percebido nas questões abertas – distintas sinalizações de leitura: 31% (n= 11) destacaram HQs, Mangás e *Graphic Novels*; 25% (n= 9) sinalizaram o gênero Romance; 17% (n= 6) responderam os gêneros Fantasia, Horror e Ficção Científica; 14% (n= 5) marcaram Policial, Suspense e Mistério; 8% (n= 3) sinalizaram Biografias e Histórias Reais e 5% (n= 2) responderam Drama, para o gênero que leem com maior frequência.

Gráfico 2: Que Gênero o(a) seu(sua) professor(a) trabalha mais nas aulas de literatura?



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

De acordo com o gráfico 2, 72% (n= 26) dos estudantes sinalizaram que o(a) docente responsável pelas aulas de literatura, nessa turma pesquisada, trabalha, em sua grande maioria, com os gêneros poemas, poesias e literatura de cordel; 14% (n= 5) marcaram a alternativa contos e crônicas; e os outros 14% (n= 5) responderam cartum e charge. Dessa forma, é possível perceber que o gênero trabalhado pelo(a) docente, é bastante divergente daqueles sinalizados pelos estudantes como os mais lidos e/ou preferidos. Assim, fica explícito o motivo pelo qual muitos discentes não conseguem gostar ou se aprofundar nas aulas de literatura e/ou leitura textual: são textos impostos, ou seja, o professor é o autor daquela aula e não coloca o aluno no papel de coautor, logo, são aulas pouco atrativas e sem foco no discente.

Quando questionados sobre as percepções a respeito de círculos de leituras, a extensa maioria dos estudantes pesquisados, 83% (n=30), não possuíam o conhecimento acerca da definição dos círculos de leitura. Diferentemente destes, 17% (n= 6), afirmaram saber o conceito de círculo de leitura. Nesse

sentido, notamos que os círculos de leitura não fazem parte da realidade daquela classe escolar.

Círculo de leitura literária em cena: breve relato da experiência

É importante compreender que a oficina foi realizada em quatro etapas: motivação, introdução, leitura/interpretação e debate. Nesse sentido, sob a perspectiva da abordagem de Cosson (2009), o círculo de leitura foi realizado em duas semanas consecutivas, sobretudo, dentro das aulas de literatura. É necessário entender, ainda, que, antes da realização do círculo de leitura, foi aplicado um questionário com os 36 discentes daquela turma, a fim de compreender suas percepções/opiniões acerca de vários temas sobre o letramento literário, bem como seus gostos acerca dos gêneros literários e sobre as aulas de literatura no Ensino Médio.

A seguir, serão abordadas as etapas do círculo de leitura:

- *Motivação/introdução*: Nesta etapa, ocorreu uma exposição, de maneira oral, acerca do universo da leitura, bem como uma apresentação das obras, a saber, as crônicas a serem utilizadas no círculo de leitura. Desse modo, cada estudante pode, com base em experiências pessoais de leituras, escolher a crônica que seria lida por ele, e, assim, formar os grupos motivados pelo mesmo repertório de leituras. As crônicas apresentadas aos alunos foram:
 - *Eu sei, mas não devia*. Marina Colassanti;
 - *Notícia de Jornal*. Fernando Sabino;
 - *O assalto*. Carlos Drummond de Andrade;
 - *País rico*. Lima Barreto;
 - *Brincadeira*. Luís Fernando Veríssimo.

Acerca das crônicas, podemos pontuar que:

A crônica “*Eu sei, mas não devia*” traz reflexões acerca da modernidade: tudo é feito com pressa: acordar cedo; ler as notícias do dia enquanto se dirige ao trabalho; tomar café em pé; entre outros. Nesse sentido, como dano a pressa do dia a dia moderno, o ser humano deixa de viver e passa, somente a existir, acostumando-se a essa realidade.

Em “*O assalto*”, o escritor teve o propósito de levar a reflexão acerca do poder das palavras, bem como seus distintos significados. É interessante perceber que “o assalto” a que se referia a senhora era bastante distinto daquele a quem os ouvintes pensavam. Nesse sentido, é possível compreender as

consequências de uma história não apurada de maneira integral e repassada de acordo com suas impressões pessoais (as *Fake News* são um exemplo disso).

Na crônica “*País rico*” de Lima Barreto, o autor faz uma crítica ao governo, que não investe em saúde, educação, moradia e gasta dinheiro com futebol. O aluno pode relacionar bem o tema com os dias atuais, quando se constata a mesma situação: falta de investimento público em setores fundamentais e gasto excessivo em setores que menos importantes.

Em “*Notícia de Jornal*”, é possível perceber a indignação do autor com o fato de um cidadão morrer de fome nas ruas e não causar comoção nos transeuntes (acostumados a vivenciar fatos assim no cotidiano e normalizar tal situação extrema).

Na crônica “*Brincadeira*”, o autor, com seu humor bastante característico, traz, através de diálogos dos personagens (astúcias de um e medo dos outros) as consequências que uma mentira tem (neste acaso, bastante extrema). É importante perceber que, mesmo em crônicas com viés humorístico, por características do próprio gênero, ela pode facilmente ser manchete de um jornal, já que trata de questões do cotidiano.

Leitura/interpretação: cada estudante após escolha e formação, na semana anterior, dos grupos, levou a crônica, impressa, para casa; com o intuito de aprofundar sua leitura acerca do tema e contribuir com o seu respectivo grupo para o debate final. Além disso, foram apresentadas, aos discentes, fichas de resumos nas quais poderiam ser descritos os momentos vivenciados por eles no ato da leitura.

Debate: Nesta etapa final, o grupo pode colocar suas impressões acerca da crônica lida - fazer articulações com outras obras, temas e autores; bem como fazer um paralelo com a realidade vigente no cotidiano. Além disso, como forma de avaliação, foi criado um “mural da história”, no qual os discentes deveriam colocar suas impressões e percepções acerca da crônica lida, bem como responder um questionário de autoavaliação para aguçar seu senso crítico acerca da sua participação naquele círculo de leitura. Dessa forma, através do círculo de leitura, os estudantes foram conduzidos a um olhar mais plural e crítico acerca de temas comumente vistos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de círculos de leituras literárias pode proporcionar experiências de fruição estética ainda mais significativas, no sentido de motivar os estudantes para a criação de comunidades leituras e interpretativas em diálogo com as demandas de aprendizagem dos discentes no cenário atual.

Somado a isso, através dos resultados e discussão ocorridos através do questionário do discente foi possível compreender a necessidade do alinhamento do docente para com o discente, no sentido de promover aulas que estejam em consonância à realidade do aluno. Nesse sentido, no que tange às aulas de literatura, por exemplo, é interessante que haja uma coautoria do estudante na sua realização como forma de promover uma efetiva participação e compreensão desse discente para com essa aula.

Ademais, através da realização do círculo de leitura e da Aprendizagem Baseada em Times na turma pesquisada, foi possível compreender que as metodologias ativas conseguem promover uma efetiva participação dos estudantes em sala de aula, bem como instigar maior autonomia e protagonismo desse aluno referente aos assuntos abordados. Nesse sentido, após realizado o círculo de leitura, bem como os questionários com os estudantes é concebível pontuar a necessidade da urgência na adoção de práticas metodológicas que visem oportunizar a criticidade e o protagonismo do aluno, como forma de emancipação desse discente, bem como maior compreensão do mundo circundante.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Letramento literário: uma localização necessária. **Revista Letras & Letras** - v. 31, n. 3, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>. Acesso em: fev 2017.

DALVI, M. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M.;

REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**: São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, ES. v. 19, n. 38, p.

11-34, jul./dez. 2013 Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/7896/5604> Acesso em: 08 abr 2022.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura.** São Paulo: Moderna, 2001.

MORAN, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2014.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. In *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas.* 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

SILVA, I. *Ensino de literatura: interfaces com a cultura digital. Pensares em Revista.* São Gonçalo-RJ, n. 5, jul./dez. p. 62-82, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/16550> Acesso em: 20 junho 2018.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Desenredo.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 5 - n.1, jan./jun. p. 9-20, 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924>. Acesso em: 20 abr 2018.

_____. **A leitura e o ensino da literatura.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

CORRESPONDÊNCIAS A JOÃO RAMOS (LÍDER DO CLUB CUPIM): TRADIÇÕES DISCURSIVAS E ESTRATÉGIAS DE VERBALIZAÇÃO NO CENÁRIO ABOLICIONISTA PERNAMBUCANO DO SÉCULO XIX

Ana Elizabeth Bonifácio de Moura¹
Valéria Severina Gomes²

RESUMO

O objetivo deste estudo é identificar as estratégias de verbalização em tradições discursivas utilizadas em um cenário de luta e de resistência do século XIX. O aporte teórico deste estudo baseia-se no modelo de Tradição Discursiva, com Castilho, Andrade e Gomes (2018), Gomes (2007), Kabatek (2005; 2006 e 2012), Koch (1997) e Longhin (2014). O corpus é formado por 30 correspondências, datadas de 1881-1888, destinadas a João Ramos, líder abolicionista pernambucano. Neste recorte, constam cartas de amigo, cartas institucionais e bilhetes, com as suas respectivas tradições discursivas e formas linguísticas de proximidade ou distância comunicativa. Os resultados deste estudo evidenciam a finalidade comunicativa das correspondências (cartas pessoais, cartas institucionais e bilhetes) e a tradição discursiva na composição de cada tipo no cenário abolicionista pernambucano. Por meio de correspondências quase diárias enviadas a João Ramos é que se demonstra a força dos movimentos abolicionistas pernambucanos do século XIX. Diante disso, parte-se para a análise das Tradições Discursivas identificadas

- 1 Graduada do Curso de licenciatura no curso de LICENCIATURA EM LETRAS - PORTUGUÊS- UEDT da Universidade Federal - UFRPE, bethbonifaciomoura@gmail.com.
- 2 2 Professora orientadora: Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), valeria.sgo-mes@ufrpe.br

nas correspondências, discutindo os elementos constitutivos das cartas: local, data, vocativo, captação de benevolência, corpo do texto e despedida. O local e a data fazem parte dos traços mais fixos da carta, bem como o vocativo, que marca textualmente o interlocutor; a captação de benevolência pode aparecer em qualquer parte da carta, mas é mais frequente na abertura ou na conclusão; no corpo ou núcleo da carta é onde se encontra o motivo pelo qual a carta foi escrita; a despedida geralmente é elaborada numa constituição formulaica e com a assinatura do escrevente. A relação entre os interlocutores e a estrutura retórica tradicional das cartas de amigos e dos bilhetes revelam traços de proximidade comunicativa e das cartas institucionais a distância comunicativa.

Palavras-chave: carta, historicidade, tradição discursiva, sócio-histórica.

INTRODUÇÃO

A origem da carta está relacionada à própria necessidade do homem em se comunicar, uma vez que a comunicação é um processo fundamental em qualquer sociedade. Os primeiros contatos do ser humano com a escrita e a transferência de informação para os seus descendentes vieram por meio de hieróglifos, “rabiscos” nas paredes das cavernas. Mais tarde, o homem aperfeiçoou a técnica da escrita e, com isso, surgiram as cartas, meio de comunicação muito utilizado até os dias de hoje, com menos frequência, evidentemente, em relação ao passado. O fato é que, desde sempre, os mais variados assuntos foram escritos e compartilhados através das missivas. No Brasil, as cartas chegaram junto com os primeiros portugueses. Quando a esquadra de Cabral aportou, Pero Vaz de Caminha enviou uma correspondência ao rei, comunicando a chegada em novas terras. Embora não possuísse a mesma representatividade comunicativa que possuía no passado, devido ao surgimento de novas formas de comunicação que dão prioridade à rapidez, a carta é muito apreciada como fonte documental para os estudos sócio-históricos da língua. Ela tem concepção escrita e carrega traços de concepção da oralidade, relacionados à proximidade comunicativa (KOCH; OESTERREICHER, 2007).

As cartas correspondem, em sua essência, a um turno de uma conversação em ausência: é a “fala” registrada de um remetente que interpela seu destinatário. A resposta não é imediata, pode demorar dias ou meses (a depender do período histórico em que o texto foi produzido). Em termos de sua função sociocomunicativa, pode-se dizer que ela tem por objetivo “estabelecer a comunicação entre ausentes” (MARCOTULIO, 2010, p. 77). A carta vai além da função comunicativa, ela é um importante documento e fonte de memória histórica, estabelece um diálogo formal ou informal sobre assuntos de relevância pessoal ou coletiva.

O *corpus* desta pesquisa é constituído por 30 correspondências que circularam no Estado de Pernambuco no século XIX. A documentação está disponível no Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico de Pernambuco (IAHGP).

Para o desenvolvimento do estudo, foi realizado o levantamento bibliográfico, baseando-se em dois fundamentos teóricos: (i) a Tradição Discursiva, para auxiliar na identificação dos elementos constitutivos das correspondências; (ii) a Linguística Sócio-histórica, que auxilia na reconstituição e análise das estratégias de verbalização de acordo com a história social dos escreventes. Através das cartas, pode-se construir conhecimento sobre o contexto sócio-histórico,

haja vista que revelam fatos importantes sobre quem as escreveu, o local de produção, quando as escreveu e sobre a linguagem empregada (TRAVASSOS; FERREIRA, 2012). A reflexão sócio-histórica da língua também se faz presente no processo contínuo entre a historicidade do texto e da língua, a qual se releva nas diferentes situações comunicativas ao longo do tempo. Diante dessas considerações, parte-se para a análise da tradição discursiva carta, discutindo os seus elementos constitutivos e as estratégias linguístico-discursivos pertinentes à documentação produzida no cenário abolicionista pernambucano, no século XIX.

Espera-se ampliar em quantidade os registros sócio-históricos, a partir do recorte nas correspondências destinadas a João Ramos. A tradicionalidade nas cartas pode ser encontrada em sua macroestrutura, na medida em que há uma forma/arranjo que se repete. As seções de saudação e despedida são recorrentes e tendem a ser espaços mais formulaicos. Neste caso, a tradição discursiva é constituída por formas de fechamento, saudação e de tratamentos nas cartas. A análise desta amostra identificou cartas de amigo, carta institucional e bilhetes que relatam a luta pela abolição dos escravos na província de Pernambuco. Cada gênero guarda especificidades quanto à forma de tratamento da época, às estratégias de verbalização empregadas na modalidade escrita. Considerada por Bakhtin (1997, p.325) como gênero discursivo primário, por se configurar como uma circunstância espontânea de comunicação verbal, situada em um tempo e espaço determinados, em um contexto em que há um remetente, um destinatário e um tema. As cartas de amigo, do século XIX, são bem diversificadas, com a presença de expressões formulaicas de despedida, de expressividade emocional marcada pelo uso linguístico. Outro gênero que compõe as correspondências deste *corpus* são os bilhetes trocados entre amigos, com o diferencial de mensagem mais curta na composição, muitas vezes sem identificação de local e data. Eles são empregados em contextos informais e escritos entre pessoas que possuem um grau maior de proximidade. Os bilhetes são textos comunicativos, com mensagens simples, os quais são escritos em pequenos papéis, textos breves e enviados para amigos, irmãos, dentre outros, utilizando uma linguagem informal e coloquial, tendo como principal função a informativa e demonstra marcas de proximidade. Ainda que ambos sejam textos do cotidiano, os bilhetes diferem da carta, sobretudo, por ser um texto breve e que eram entregues passando de mão em mão, por meio de portadores, mantendo o sigilo necessário em um contexto de conflitos abolicionistas.

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

A metodologia desse estudo foi dividida em cinco etapas. A primeira etapa foi o *aprofundamento teórico*, que contou com o aporte do modelo de Tradição Discursiva, auxiliando na identificação dos vestígios de mudança e os traços de permanência das cartas (ANDRADE; GOMES, 2018; KABATEK, 2004; 2006; 2018; KOCH, 1997; LONGHIN, 2014), e da Linguística Sócio-histórica, com Lopes [et. al.] (2017), Mattos e Silva (2008).

A segunda etapa foi organizar o *corpus*, de acordo com cada tipo de correspondência. São sete bilhetes, três cartas enviadas por outras associações abolicionistas e vinte cartas de amigos. Foi feito o levantamento do *corpus* coletado no Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico de Pernambuco (IAHGP), conteúdo correspondências digitalizadas e compartilhadas em uma pasta no drive do historiador Dirceu Marroquim. Foi selecionada uma amostra composta por 30 correspondências, que foram transcritas de acordo com as normas do projeto nacional Para História do Português Brasileiro (PHPB).

Na terceira etapa, o *tratamento do corpus*, foi dado início ao processo de transcrição dos documentos, seguindo as normas de edição de manuscritos e impressos propostos pelo Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB) e disponível em Castilho (2019, pp. 7-11), optando, assim, por uma edição semidiplomática das cartas. Na quarta etapa, a *análise qualitativa dos dados*, foram identificados, nos três tipos de correspondência (carta de amigo, carta institucional e bilhetes), os seus respectivos traços de tradicionalidade e as estratégias de verbalização utilizadas nas correspondências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a discussão dos dados, esta seção está organizada em quatro tópicos: O tópico do cenário abolicionista pernambucano e a finalidade comunicativa das correspondências, que aborda o contexto de produção das correspondências (cartas pessoais, cartas de associações e bilhetes) com a temática abolicionista do século XIX; o das dimensões de tradição discursiva na composição das correspondências, tópico destinado à análise dos elementos constitutivo dos documentos; o das formas tratamentais encontradas nas correspondências abolicionistas enviadas a João Ramos; e, por último, o das abordagens dos traços de proximidade (imediatez) e distância comunicativa nas correspondências.

Cenário abolicionista pernambucano e a finalidade comunicativa das correspondências

No ano de 1880, duas associações abolicionistas foram criadas em Pernambuco, as quais desempenharam um papel de centralidade no combate à escravidão. Elas reuniram os pernambucanos defensores do fim da escravidão e, também, estabeleceram conexões com o movimento abolicionista em diferentes províncias. Em agosto de 1880, o Club Abolicionista foi fundado por integrantes da Faculdade de Direito do Recife e, em setembro do mesmo ano, criou-se a Sociedade Nova Emancipadora, composta por pequenos comerciantes. Na década de 1880, o movimento abolicionista articulou-se de modo mais intenso para mobilizar diferentes parcelas da população, fosse rural ou urbana. As sociedades antiescravistas deram visibilidade ao tema da escravidão, que o governo intencionava ignorar. Segundo Alonso (2002, p. 284), as províncias brasileiras replicavam as manifestações políticas e culturais que aconteciam na Corte, e em Recife não foi diferente, pois era um lugar de bastante agitação contra as instituições imperiais. Além da conexão entre o movimento abolicionista do Recife e da Corte, é importante destacar o relacionamento estabelecido entre as sociedades antiescravistas de Pernambuco e do Ceará, pois foram importantes para radicalizar as atividades dos pernambucanos e para gerar desconfiança da elite local em questões políticas, como nas propostas para alterar a aplicação do fundo de emancipação provincial (CASTILHO, 2012, p. 84). Essa situação denota que o movimento abolicionista era marcado por ideias e procedimentos diversos por parte de suas lideranças. Ao perder seu caráter sigiloso, a Sociedade Nova Emancipadora foi renomeada para Club Cupim, no dia quinze de outubro de 1884.

O Club Cupim foi criado, na província de Pernambuco, com a finalidade de lutar, por todos os meios possíveis, pelo fim da escravidão. Ele serviu de espaço de luta política e de reconhecimento social para pessoas que não tinham poder político e/ou econômico. O Club Cupim era tido, pelos escravos, como a possibilidade mais desafiadora de conseguir a liberdade. Por meio de correspondências fragmentadas e quase diárias enviadas a João Ramos é que se demonstrava a força dos movimentos abolicionistas pernambucanos do século XIX. Muitas foram as correspondências enviadas a João Ramos, um exemplo disso está na Nova Emancipadora, que alcançou a marca de 300 petições escravas entre 1881-1884 (CASTILHO & COWLING, 2013, p.189).

As correspondências também converteram-se em suportes fundamentais para a circulação de notícias entre as associações abolicionistas da época. Elas foram bastante utilizadas como meio de comunicação entre as associações e

os seus membros, e seus pedidos foram inúmeros: sensibilizar o senhor dono de escravo ou envergonhá-lo publicamente; denunciar os maus tratos, ajudar financeiramente para completar o pecúlio, etc. O contexto de produção dessas cartas pode ser resgatado em cada página, inclusive pelos de modos de dizer que subvertem o modelo habitual do gênero, o que consiste, sem dúvida, em uma estratégia necessária para o registro das solicitações destinadas ao líder da associação secreta. De um modo geral, as temáticas recorrentes eram pedidos de ajuda para uma alforria, convites - quando as cartas eram enviadas por outras associações - e também relatos da violência que os escravos sofriam nas mãos de seus senhores de engenho.

A tradição discursiva bilhete é evocada em contextos informais, uma comunicação escrita entre pessoas que possuem um grau maior de proximidade. São práticas comunicativas que contêm mensagens simples, as quais são escritas em pequenos papéis e enviados por pessoas próximas a João Ramos, utilizando uma linguagem informal e coloquial, tendo como principal função a informativa. Normalmente eles são escritos em primeira pessoa, textos breves (mesmo assim há tema), com linguagem coloquial, que demonstra marcas da oralidade e uma estrutura livre, muitos são informativos.

Já as cartas de amigo, recebidas por João Ramos, são diversificadas, contêm expressões formulaicas de despedida e marcas linguísticas que denotam expressividade emocional, demonstra proximidade e, ao mesmo tempo, respeito em uma relação de amizade, evidenciado, por exemplo, no uso da forma de tratamento cerimonioso *Senhor*. A temática da carta ajuda e reforça a adequação das estratégias de verbalização às finalidades comunicativas, cujo intuito é demonstrar que o destinatário possui poder para ajudar o remetente no atendimento a seu pedido.

As associações abolicionistas da época também enviavam correspondências para o líder do Club Cupim, mandavam convites, tratando de conceder honorarias ou para assistir à festa de 25 de março, data da comemoração da libertação da província do Ceará. A função sociocomunicativa dessas cartas é chamar o destinatário a comparecer a algum evento específico ou a participar de algum movimento. Nelas encontram-se o cabeçalho da associação e o vocativo sempre cerimonioso- *Ilustrissimo Senhor*; no corpo da carta e na captação de benevolência, a forma de tratamento respeitosa adotada é *Vossa Senhoria*; na captação de benevolência são recorrentes construções como “*Receba Vossa Senhoria os sinceros protestos da mais alta estima e consideração*”, e o último movimento retórico é o desfecho da carta.

Dimensões de tradição discursiva na composição das correspondências

As correspondências têm elementos rígidos. Seus componentes constitutivos são: local e data, vocativo, captação de benevolência, corpo do texto e despedida. O local e a data fazem parte dos traços mais fixos da carta, bem como o vocativo, que marca textualmente o interlocutor; a captação de benevolência pode aparecer em qualquer parte da carta, porém é mais frequente na abertura ou na conclusão; no corpo ou núcleo da carta é onde se encontra o motivo pelo qual ela foi escrita; a despedida geralmente é elaborada numa constituição formulaica e conta com a identificação do escrevente. A estrutura retórica tradicional das cartas auxilia na identificação de traços peculiares da relação entre os interlocutores, fundamental para a caracterização de cada tipo de correspondência que compõe a amostra.

- **Abertura:** fazem parte do contato inicial das cartas, o local, a data, a saudação e a captação de benevolência. Em alguns casos, como poderemos observar, local e data são inseridos no final da carta, não no início. Em relação a esses elementos contextualizadores, o local e a data, podem não estar na carta e foram recuperados com base em informações externas ao texto, nos arquivos públicos onde estão armazenados. Ainda sobre local e data, merece destaque a posição que esse elemento ocupa na sequência do texto, na maioria dessas cartas, está situado no início da folha. A esse respeito, pode-se concluir que os elementos contextualizadores se configuram como TD nas correspondências.
- **Vocativo:** faz parte do contato inicial das cartas, indicando o tipo de relação mantida entre os interlocutores, simétrica ou assimétrica. Na grande maioria das cartas, encontramos formas de tratamento mais íntimas (relação de parentesco entre os interlocutores) e os tratamentos mais cerimoniosos sugerem certa formalidade; todavia, pela natureza das informações trocadas e a intimidade da maior parte dos conteúdos, percebe-se o caráter informal das correspondências. Nas cartas de amigo, o vocativo pode incluir o nome do destinatário ou vir acompanhado de fórmulas de cortesia, como *meu amigo*.
- **Captação de benevolência:** pode ser encontrada nas cartas de amigo, nos bilhetes e nas cartas das associações; dependendo da natureza da correspondência, pode aparecer ou não. No bilhete e nas cartas enviadas pelas associações, sua ocorrência é rara, entretanto, nas cartas de amigo, aparece normalmente próxima à saudação inicial

ou na conclusão, pois, nesta amostra, poucas são as ocorrências no contato inicial das cartas de amigo, em virtude da finalidade comunicativa. A captação de benevolência, embora não seja item obrigatório na constituição das cartas de amigo, pode aparecer diluída no corpo do texto. Algumas correspondências apresentam traços típicos da captação de benevolência tanto na abertura quanto no fechamento do texto. De acordo com Souza e Gastaud (2012), a captação de benevolência é um elemento através do qual o escrevente apresenta seus sentimentos ou condição (humildade, generosidade, dependência, etc.) em relação ao destinatário.

- **Corpo do texto:** nesta espaço, encontra-se o motivo pelo qual o texto foi escrito (SILVA, 2017), portanto é a parte mais flexível da estrutura das cartas. O tema recorrente nesta amostra é o cenário de luta abolicionista em Pernambuco, no século de XIX. A subjetividade é percebida através das estratégias usadas no corpo da carta para que se chegue ao objetivo central.
- **-Despedida:** no fechamento das cartas, geralmente, são encontradas algumas recomendações, palavras cordiais e a assinatura. Usualmente, a despedida é “elaborada numa constituição formulaica, recorrente, conectada com a natureza do gênero e conta com a identificação” do escrevente (SILVA; GOMES, 2017, p. 62). Nas cartas de amigos, as despedidas são estruturas mais regulares que também podem apresentar elementos de captação da benevolência. Nos bilhetes, é mais comum que o fechamento só tenha a assinatura de quem está mandando, já nas cartas institucionais, a seção de despedida contém a assinatura do responsável pela associação e pode ter a captação de benevolência, porém não em todas. Através da despedida, notam-se os laços de afetividade.

Formas tratamentais encontradas nas correspondências abolicionistas enviadas a João Ramos

Analisar as formas de tratamento em cartas pessoais é estudar a língua em uma situação concreta de interação. A escolha ou a restrição de determinados usos linguísticos é motivada a partir da intenção e do objetivo dos interlocutores em um ato comunicativo. Na produção de carta, à medida que acontece uma maior aproximação entre os missivistas, uma maior proximidade comunicativa, vão sendo incorporados aos textos as marcas de informalidade. Em outras palavras, é necessário conhecer os modos de dizer que regem a

organização desse tipo de construção textual, marcado por fórmulas recorrentes. A descrição e a comparação de textos de diferentes épocas comprovam a existência e a ocorrência de tradições histórico-discursivas e evidenciam as relações entre texto, língua e sociedade, possibilitando “saber em quais TD uma inovação é criada, como se difunde ao longo das TD, e também onde há TD resistentes às inovações, TD que preservam elementos que em outras TD não se usam mais” (KABATEK, 2006, p. 516; SILVA).

Rumeu (2004) discute que o pronome de tratamento *Vossa Mercê*, no Brasil, entre os séculos XVIII e XIX, está presente em cartas oficiais e não oficiais em um estágio intermediário de mudança no sistema pronominal e, muitas vezes, ainda se encontra a forma *Vossa Mercê*, em construções formulaicas próprias da natureza dos textos. A partir da análise comparativa, observa-se que, no vocativo das correspondências, foi utilizada uma forma nominal de tratamento bastante recorrente, *Senhor*, reiterando-se sua função por meio da repetição e da evocação. Essa é uma das tradições sociodiscursivas que são registradas até hoje no português brasileiro, ainda que atualmente seu uso tenha mais relevância estilística, com ênfase na tradição social. A necessidade dessa recorrência se dá para cumprir um protocolo de formalidade próprio das correspondências enviadas por pessoas que não eram tão próximas a João Ramos, distinguindo-se pelo modo de tratar, em função do status social do destinatário da petição e sua posição na sociedade abolicionista pernambucana. É preciso lembrar também que, nestas cartas, foram utilizadas, além da forma nominal *Senhor*, outras formas de tratamento que marcavam formalidade, como *Ilustríssimo Senhor*. O bilhete, por ter características informais, mais parece uma comunicação face-a-face, ignora o tratamento cerimonioso.

Abordagens dos traços de proximidade (imediatez) e distância comunicativas nas correspondências

A carta pessoal favorece os estudos sobre variação e mudança por possuir um caráter íntimo e espontâneo, podendo situá-la no espaço (local) e no tempo (data); e, sobretudo, conhecer as escolhas/estratégias linguísticas, que podem dar pistas sobre o perfil social e sobre as relações sociais simétricas/assimétricas entre os escreventes (GOMES, 2014). Sobre isso, Costa (2012, p. 145) afirma que “[...] é o relacionamento entre os interlocutores que define o espaço que uma determinada carta pessoal poderá ocupar entre os diversos agrupamentos de cartas pessoais”, dentre elas, há bilhetes de escreventes ilustres e não ilustres, com alto e baixo grau de escolaridade, cartas institucionais e cartas de amigos.

Os parâmetros da distância comunicativa correspondem aos traços de fixação dos modos de dizer de um gênero textual. No caso das correspondências enviadas a João Ramos, sobretudo os bilhetes e cartas de amigo, os modos de dizer encontram-se no âmbito da escrituralidade, por outro lado, há marcas de imediatez comunicativa, que dispõe de expressões que revelam envolvimento, intimidade, emocionalidade. Já a carta institucional apresenta registros de fixidez dos seus modos de dizer, os quais impedem que haja a presença do viés emotivo em sua constituição, evidenciando marcas de distância comunicativa.

As características de uma carta mostram que ela se encontra no polo de distância comunicativa ou de proximidade. A comunicação possui elementos dos contextos situacional e sociocultural que precisam, na medida do possível, ser verbalizados. Das condições comunicativas correspondentes à imediatez e à distância resultam determinadas preferências por diferentes estratégias comunicativas e meios para que essa comunicação ocorra, considerando as relações sociais entre os interlocutores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho aborda as estratégias de verbalização das cartas enviadas a João Ramos, líder abolicionista de grande prestígio, no século XIX, em Pernambuco, a fim de traçar a historicidade e a tradicionalidade do gênero a partir da ampliação em qualidade e quantidade dos registros sócio-históricos e linguístico-discursivos que essas correspondências guardam em suas páginas acerca do cenário abolicionista pernambucano. É possível observar que, através das correspondências, o ato comunicativo acontecia em um entorno de lutas e resistência. Elas foram enviadas entre pessoas de diferentes níveis sociais e de escolaridade, com objetivos diferentes, mas focados na busca pela liberdade dos escravizados. O estudo mostrou que o corpus possui correspondências que transitam entre os polos da distância e da proximidade comunicativas. A análise foi feita a partir do vocativo usado, do conteúdo no corpo da carta, da seleção lexical. Não menos importante, é observar também a capatação de benevolência e o fechamento das correspondências.

As associações abolicionistas lideradas por João Ramos conseguiram libertar os escravizados, conceder a eles abrigo e proteção, e a troca dessas correspondências foi fundamental para o sucesso das ações de João Ramos, em Pernambuco do século XIX. Através deste estudo, foi possível também identificar as diferentes dimensões de tradição discursiva que compõem as correspondências destinadas a João Ramos, bem como suas finalidades

comunicativas e os elementos constitutivos das correspondências enviadas nos anos de 1881-1888, demonstrando algumas especificidades de cada gênero. Cada elemento da carta possui uma função específica, por isso, as estratégias de verbalização que compõem as tradições discursivas utilizadas remontam às lutas abolicionistas que marcam esse contexto de produção e registram a historicidade dos textos e da língua.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Angela. **Ideias em movimento: a geração. 1870 na crise do Brasil Império.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. por M. E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CASTILHO, C.; COWLING, C. Bancando a liberdade, popularizando a política: abolicionismo e fundos locais de emancipação na década de 1880 no Brasil. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 47, 2013. DOI: 10.9771/aa.v0i47.21281. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21281>. Acesso em: 18 abr. 2022.

GOMES, Valéria Severina. **Traços de mudança e de permanência em Editoriais de Jornais pernambucanos:** da forma ao sentido. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

KABATEK, Johannes. Sobre a historicidade de textos. Tradução de José da Silva Simões. **Linha D'Água**, n. 17, p. 159-170, 2005.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. Oralidade y escrituralidad a luz de la Teoría del Lenguaje. In: **Lengua Hablada en La Romania:** español, francés, italiano. Madrid: Editorial Gredos, 2007, pp. 20-42

LONGHIN, Sanderléia Roberta. **Tradições discursivas:** conceito, história e aquisição. São Paulo: Cortez, 2014.

LOPES, Célia Regina dos Santos. **Tradição discursiva e mudança no sistema de tratamento do português brasileiro:** definindo perfis comportamentais no início do século XX. São Paulo: **Alfa**, São Paulo, 55 (2): 361-392, 2011.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Caminhos da linguística histórica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCOTULIO, Leonardo L. **Língua e História: o 2º marquês do Lavradio e as estratégias linguísticas no Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Ítaca, 2010

RUMEU, Márcia Cristina de Brito. Para uma História do Português no Brasil: Formas Pronominais e Nominiais de Tratamento em Cartas Setecentistas e Oitocentistas. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa – Curso de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2004, 286 fl. Mimeo.

SOARES, Thiago Nunes; GOMES, Valéria Severina (Orgs.). **Identidade e memória em manuscritos e impressos pernambucanos: língua, história e cultura através dos textos**. Recife: Ed. dos Autores, 2012.

SOUZA, Crístiele Santos de; GASTAUD, Carla Rodrigues. **A escrita epistolar de Dom Joaquim e os tratados de epistolografia da Ars dictaminis: permanências e rupturas**. In: XI Encontro Nacional de História. Universidade Federal do Rio Grande – Rio Grande, 23 a 27 de julho de 2012.

TRAVASSOS, Tarcisia; FERREIRA, Priscilla Elizabeth Silva Costa . Cartas particulares: história das pessoas, da sociedade e da linguagem. In: SOARES, Thiago Nunes; GOMES, Valéria Severina (Orgs.). **Identidade e memória em manuscritos e impressos pernambucanos: língua, história e cultura através dos textos**. Recife: Ed. dos Autores, 2012, p. 25-32.

DISCURSO E MÍDIAS DIGITAIS: FEMVERTISING COMO ESTRATÉGIA DE MARKETING NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE UMA MARCA DE LINGERIE¹

Maria Alcione dos Santos²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o discurso como parte da identidade de uma marca de lingerie -*Plié* - em uma campanha de cintas modeladoras lançada em fevereiro de 2022, veiculada no site da empresa/marca, na plataforma digital *instagram*. Para isso, utilizamos como pressupostos teóricos a análise de discurso crítica -ADC faircloughiana, tomando como base a linguística sistêmico-funcional-LSF, que entende a análise linguística, semiótica e interdiscursiva como pilares da sua teoria. Essa teoria estabelece uma relação dialética entre discurso, sociedade e poder, com o objetivo de estabelecer uma mudança social, tomando como ponto de partida uma transformação discursiva (MAGALHÃES, 2004). Assim, analisamos a produção de sentidos em uma situação concreta de uso da língua e problematizamos os discursos que acompanham as imagens publicadas pela referida marca referente ao empoderamento feminino, os subentendidos e seus efeitos de sentido sobre o público almejado, evidenciando a construção de sua identidade por meio da comercialização do discurso feminista, convertendo-o em publicidade e produto - o denominado *Femvertising* como estratégia de marketing. A marca usa o slogan “Há 20 anos respeitando todas as curvas”,

- 1 Artigo resultado das discussões na aula de Tópico em Linguística Aplicada 2, ministrada pela professora Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges, no período letivo 2022.1, no programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura na Universidade Federal de Alagoas-UFAL, campus A.C.Simões- Maceió.
- 2 Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceió. Email: alcionnysantos@outlook.com

no entanto, lança uma campanha de cintas modeladoras, revelando contradições discursivas e reforçando a ideia do “corpo ideal”, imposta pela modernidade capitalista.

Palavras-chave: identidade, discurso, *femvertising*, modernidade.

INTRODUÇÃO

Para Giddens (2001, p. 9), “a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência”, começando pelos processos de organização e/ou de separação do tempo e do espaço, o que ele denomina como *mecanismos de desencaixe*, que são os “deslocamentos” (aspas do autor) ou alterações das relações sociais em contextos de interação, causando uma reestruturação ou reorganização dessas interações, considerando, primordialmente, as distâncias tempo-espaciais (GIDDENS, 1991, p. 29). A internet, a mídia em geral, pode ser considerada como um desses mecanismos, uma vez que possibilita a disseminação da informação de forma rápida e simultânea, diminuindo as distâncias geográficas e temporais ao passo que cria, conseqüentemente, novas formas de fragmentação e dispersão.

É nesse contexto que grandes marcas têm se preocupado com o uso do discurso e seu efeito sobre o público almejado, isto é, procuram manter uma aproximação e um diálogo constante com os consumidores, sujeitos que apresentam identidades, gostos e comportamentos distintos, por isso as estratégias discursivas são tão importantes e exercem papel fundamental para a mensagem que se deseja transmitir. No entanto, é necessário que esses discursos sejam verdadeiros e genuínos, pois qualquer deslizamento ou contradição pode gerar uma imagem negativa para a marca. Giddens (2001, p. 14) enfatiza que essa modernidade tardia produz riscos, uma vez que as novas formas de interação são baseadas na confiança, “um compromisso com a relação enquanto tal, assim como com a outra ou as outras pessoas envolvidas”.

Assim, buscando manter esse vínculo de identificação e confiança, é cada vez mais frequente o uso de termos em publicidades que remetem a pautas sociais, de modo a garantir que os potenciais consumidores se vejam/sintam representados pela marca. Não é por acaso que os ativismos sociais estão cada vez mais presentes nas publicidades, sendo mais uma estratégia para manter um vínculo social e de identificação com o público consumidor. “Daí porque estratégias como *femvertising*, ou seja, a publicidade pensada para empoderar as mulheres, quebrando estereótipos característicos do sistema patriarcal, surgem” (VASCONCELOS, 2019, p. 14).

Diante dessa lógica, buscamos analisar, no presente artigo, como os discursos feministas são mobilizados no processo de construção identitária da marca de lingerie *Plié*³. Para tanto, analisaremos a campanha de cintas

3 Site da Marca: <https://plie.com.br/>

modeladoras *Todas por uma voz*, lançada em fevereiro de 2022 e veiculada no site e no *Instagram* da empresa/marca e nas páginas do *Instagram* das artistas que participaram da campanha. Partindo da análise linguístico-textual e discursiva destacamos as relações semânticas e estratégias linguístico-discursivas que foram mobilizadas para a construção identitária da marca em questão, refletindo sobre a relação entre o discurso e a sua materialidade/prática social. Ao final da análise evidenciou-se que a marca usa o discurso do empoderamento feminino para vender os modeladores, no entanto a estratégia discursiva-argumentativa utilizada gera contradições com as ideias do movimento.

O CONCEITO DE IDENTIDADE NA MODERNIDADE CONTEMPORÂNEA

A modernidade contemporânea ou *tardia* (GIDDENS, 1991) evidenciou, entre outros debates, a constante reflexão e questionamentos sobre a noção do conceito de *identidade*. Isso ocorre porque a modernidade tardia, com o advento da globalização, provocou não só transformações sociais, mas, sobretudo, mudanças na concepção de sujeito. Segundo Hall, (2003), o sujeito pós-moderno não tem mais a ideia de um “eu” centralizado, como acontecia com o sujeito no iluminismo, agora o sujeito passa a ser pensado como incompleto, fragmentado e múltiplo, o que o autor aponta como uma descontinuidade, ruptura ou consequência dessa modernidade tardia.

Silva (2000), destaca o caráter relacional da identidade, uma vez que ela é sempre definida em relação a outra, “algumas delas ocupam, culturalmente, uma posição central e servem de referência a todas as demais” (LOURO, 2000, p. 67), são as identidades hegemônicas, consideradas “normais”, enquanto todas as outras são tidas como diferentes. Essa relação entre “eu” e o “outro” (identidade e diferença) é criada, principalmente, por meio da linguagem, considerando que não são dadas prontamente, mas são ativamente e socialmente produzidas, “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA 2000, p. 64). Logo, a identidade, assim como a linguagem, não é fixa e nem predeterminada; pelo contrário, é instável e flexível.

A identidade, assim como a diferença, é constituída na relação social, por isso, para o autor, a sua definição discursiva e linguística está sujeita a relações de poder, sendo constantemente disputada e hierarquizada. Assim, “afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’” (SILVA, 2000, p. 68).

Assim, é importante destacar que, segundo Resende (2017), a construção da identidade não é definida somente pelo discurso, mas é sustentada por este, uma vez que o sujeito se constitui por meio da linguagem, interagindo e construindo significados, à medida que demarca, por meio do discurso, o seu espaço e pertencimento.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC)

Fairclough (2003), discorre sobre o papel da linguagem na sociedade contemporânea e enfatiza que a linguagem funciona como transportador de ideologia que serve a interesses claros – linguagem entendida enquanto prática social – e considera, sobretudo, o contexto de uso e os sujeitos envolvidos com suas crenças e valores. Por isso, a importância e contribuição da sua

Teoria Social do Discurso para a Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) que busca descrever e refletir sobre os recursos linguísticos e sua relação com as práticas sociais nas quais estão inseridos, reiterando relações hegemônicas de poder ou contribuindo para a transformação das mesmas (BORGES, 2018).

Assim, para o recorte de nossa pesquisa, utilizamos as *relações semânticas* e os *recursos linguístico-textuais*, refletindo sobre a relação entre o elemento linguístico e a sociedade, preocupando-nos, primordialmente, com a transformação social e possibilitando aos leitores uma leitura crítica sobre elementos linguísticos que carregam ideologias, relações de poder e produzem identidades em que, segundo Fairclough (2001), são “maneiras não-óbvias pelas quais a língua se envolve em relações sociais de poder e dominação”.

FEMVERTISING COMO ESTRATÉGIA DE MARKETING

Segundo Kotler; Kartajaya; Setiawan (2010), o marketing é organizado por meio de um triângulo: Marca, Posicionamento e Diferenciação (triângulo também conhecido como os 3Is: Identidade, Integridade e Imagem da marca). A identidade da marca é construída por meio do seu posicionamento discursivo e firmar esse posicionamento é um exercício contínuo de comunicação, visando estabelecer diferenças entre as demais marcas no mercado consumidor. No entanto, é importante ressaltar que esse posicionamento muda de acordo com as transformações da sociedade, por isso as empresas/marcas estão constantemente reavaliando e reposicionando seus discursos.

A integridade da marca se refere à confiança e à segurança que ela passa para os seus consumidores, tomando como base o que ela diz ser e o que ela

realmente é, ou seja, a comprovação do seu discurso e sua relação com os produtos oferecidos. A imagem da marca se refere a como a sociedade a enxerga, não necessariamente como ela quer ser enxergada (KOTLER; KARTAJAYA; SETIAWAN (2010). Por isso a preocupação das marcas em manter um discurso coerente com a visão dos seus consumidores, empenhando-se em atender e satisfazer o seu público ou simplesmente buscando passar uma imagem de uma empresa socialmente engajada, mobilizando os problemas e pautas sociais como oportunidades de se manter no mercado.

É nesse contexto que nasce o *Femvertising*, neologismo que surge a partir da soma de duas palavras de origem inglesa: *feminism* e *advertising* (VASCONCELOS, 2019, p. 73), feminismo e publicidade, respectivamente. Trata-se de uma estratégia de comunicação que visa o *empoderamento feminino* através do texto verbal e não verbal. Por não usar um discurso opressor (misógino, sexista, machista, racista, entre outros), essa estratégia é usada em publicidades com o objetivo de desfazer estereótipos que giram em torno do papel da mulher na sociedade.

METODOLOGIA E ANÁLISE TEXTUAL

O *corpus* utilizado para esta análise foi a campanha de cintas modeladoras *Todas por uma voz*, lançada pela marca Plié em fevereiro de 2022, no site da empresa/marca e na plataforma digital *Instagram*. A marca apresenta um discurso de inclusão, aceitação, autenticidade e diversidade em relação ao corpo feminino, a começar pelo *slogan* em sua biografia no *Instagram*: “Há 20 anos respeitando todas as curvas”, como é possível verificar na Figura 1.

Figura 1. Imagem do perfil oficial da marca na plataforma Instagram



Fonte: Instagram oficial da marca Plié⁴

4 <https://www.instagram.com/plie.official/>

Ao longo do *feed*, no perfil da marca, encontramos textos que incentivam as mulheres a serem empoderadas, autênticas, a se amarem e não se submeterem a padrões e a estereótipos, todas com frases como: “Você é linda”, “Você é linda, suas curvas também”, “Eu sou linda, eu sou linda, eu sou linda” como podemos observar na Figura 2.

Figura 2. Imagens de publicações feitas no perfil oficial da marca na plataforma Instagram



Fonte: Instagram oficial da marca Plié

Dialogando com essas imagens, temos as modelos da campanha *Todas por uma voz*, quatro cantoras brasileiras: Simone, da dupla “Simone e Simária”, Luiza Possi, Paula Lima e Fafá de Belém, que trazem e reforçam essa ideia de representatividade, por serem mulheres com diferentes tipos de corpos, mulheres brancas, negras, altas, baixas e com diferenças visíveis de idade. Para a sociedade contemporânea, essas mulheres não possuem um corpo *padrão*, exceto, talvez, Luísa Possi, porém ela está na campanha para mostrar que, mesmo após uma gravidez, a mulher pode usar o modelador da marca. A identidade dessa marca é reafirmada de diferentes maneiras: pelos discursos que ela reitera; pelo entendimento do que é socialmente aceito como belo pela marca; pelas modelos escolhidas para estrelar a campanha, dentre outros fatores. Percebemos, então, o poder do discurso e das diversas formas de comunicação na construção das identidades de marcas. Vejamos a Figura 3.

Figura 3. Post do perfil oficial da marca na plataforma Instagram



Fonte: Instagram oficial da marca Plié

No Instagram oficial da marca o texto verbal que acompanha a imagem (Figura 3) é o seguinte:

É BELEZA brasileira que vocês querem, é beleza brasileira que temos! A segunda foto das nossas vozes @simoneses @luiza-possa @paulalima @fafadbelem, fotografada sob o olhar do @jdequeker em nossa campanha realizada em fevereiro, mostra a PLURALIDADE da mulher BRASILEIRA e traz a diversidade de MODELADORES que a Plié oferece (são mais de 65 modelos!), com diferentes níveis de compressão e cores para RESPEITAR todas as CURVAS e MOVIMENTOS femininos! #plie #brasileira #respeitoascurvas #respeitoadiversidade

Logo de início, em “É BELEZA brasileira que *vocês querem*, é beleza brasileira que temos” (destaque nosso), é possível verificar um recurso linguístico discursivo que traz a ideia de que a marca está lançando essa campanha para atender a pedidos e pensando na diversidade de corpos femininos no Brasil. A identidade da marca aqui é construída a partir da ideia de que ela escuta e considera os desejos das suas consumidoras.

Outro recurso linguístico-discursivo utilizado é a escrita de algumas palavras em caixa alta, como acontece com BELEZA, PLURALIDADE, BRASILEIRA, MODELADORES, RESPEITAR, CURVAS e MOVIMENTOS. Esse recurso enfatiza aquilo para o que a marca quer chamar a atenção nessa campanha, em outras palavras, as cantoras representadas são bonitas, plurais (no sentido

de diversidade dos corpos), são brasileiras e estão usando diferentes tipos de modeladores, que, segundo a marca, respeitam suas curvas e possibilitam o movimento. Nesse sentido, a marca, conscientemente, busca construir a sua identidade em torno da ideia de que ela é inclusiva, ou seja, produz produtos para todos os tipos de corpos femininos, considerando-os belos do jeito que são, independentemente de eles estarem dentro ou fora do padrão.

A mesma foto foi repostada nas páginas oficiais do *Instagram* das cantoras que participaram da campanha, mas, com legendas diferenciadas, como veremos na Figura 4.

Figura 4. Post do perfil oficial da Cantora Luiza Possi na plataforma Instagram



Fonte: Instagram da Cantora Luiza Possi

No Instagram da Cantora Luiza Possi o texto verbal que acompanha a imagem (Figura 4) é o seguinte:

Não dá para pensar em @plie.official e não pensar em RESPEITO e CONFORTO! É por isso que a Plié oferece uma variedade enorme de MODELADORES (São mais de 65 modelos!), com diferentes níveis de compressão, para todas as CURVAS e MOVIMENTOS femininos, e claro, com cores lindas para todas nós, BRASILEIRAS! #plie #brasileira #respeitoascurvas

Nessa legenda, a cantora ressalta, em caixa alta, entre outras palavras, a palavra CONFORTO, que retoma, implicitamente, a ideia de conforto depois

da gravidez. Ainda que Luisa Possi seja uma mulher que possui um corpo padrão, ela estampa a campanha representando o corpo da mulher no puerpério, pois, na data dessa publicação, a cantora estava com apenas quatro meses pós-parto e, para se sentir bem com o seu corpo, nesse período, o modelador da marca em questão foi muito bem vindo (informação retirada dos stories da cantora que estão salvos nos destaques do perfil da marca). Temos, então, a marca construindo a sua identidade em torno da ideia de que ela considera todos os corpos. Vejamos a Figura 5.

Figura 5. Post do perfil oficial da Cantora Simone na plataforma Instagram



Fonte: Instagram da Cantora Simone

No Instagram da Cantora Simone o texto verbal que acompanha a imagem (Figura 5) é o seguinte:

Me diz se os MODELADORES da @plie.official não fazem a gente se sentir PODEROSA, LINDA e GOSTOSA?? E tudo isso com muito CONFORTO e RESPEITO às diferentes curvas femininas, sempre valorizando o que cada uma de nós BRASILEIRAS temos de melhor! E vocês migles, qual o Plié preferido de vocês??? Eu tenho váaaarios e não troco por nada! #plie #brasileira #respeitoascurvas #respeitoadiversidade #publicidade

Temos, nessa legenda, algumas palavras específicas em caixa alta, socialmente associadas e vinculadas a uma noção de empoderamento feminino.

Quando ela escreve “Me diz se os modeladores da *Plié* não fazem a gente se sentir PODEROSA, LINDA e GOSTOSA??” está deixando subentendido que são os modeladores da marca que nos faz sentir assim. Passemos para a Figura 6.

Figura 6. Post do perfil oficial da Cantora Paula Lima na plataforma Instagram



Fonte: Instagram Cantora da Paula Lima

No Instagram da Cantora Paula Lima o texto verbal que acompanha a imagem (Figura 6) é o seguinte:

E de beleza raiou o dia! 4 mulheres, 4 perfis diferentes, 4 biotipos, 4 potências! Tem como não se sentir representada por essa foto da @plie.official? E cada uma de nós com um MODELADOR que respeita nossas vontades e valoriza ainda mais nossas curvas e beleza! Que maravilha!!! A PLIÉ é isso: 100% BRASILEIRA e que RESPEITA a DIVERSIDADE feminina com modeladores para os mais diversos desejos! #plie #brasileira #respeitoascurvas #respeitoadiversidade

Nessa postagem a legenda traz a ideia de representatividade da marca quando ela escreve “E de beleza raiou o dia 4! 4 mulheres, 4 perfis diferentes, 4 biotipos, 4 potências! Tem como não se sentir representada por esta foto da *Plié*?” Aqui temos uma pergunta retórica feita pela cantora, enfatizando a identidade da marca como aquela que representa todos os tipos de corpos femininos existentes (negro, branco, alto, baixo, mais gordo, mais magro, entre

outros), logo, qualquer mulher que se sentir, por algum motivo, acima do peso, e vir essa campanha terá uma identificação com a marca e se sentirá representada. Vejamos ainda a Figura 7.

Figura 7. Post do perfil oficial da Cantora Fafá de Belém na plataforma Instagram



Fonte: Instagram da Cantora Fafá de Belém

No Instagram da Cantora Fafá de Belém o texto verbal que acompanha a imagem (Figura 7) é o seguinte:

Uma marca BRASILEIRA que RESPEITA a PLURALIDADE da mulher, com muito conforto? Só a @plie.official meus amores! E o que não falta é variedade de MODELADORES para satisfazer as vontades e desejos de todas nós mulheres, valorizando a BELEZA de cada uma de nós, independente da nossa idade ou biotipo! Eu adooooo!! Boom diaa, alegriaa!!! #plie #brasileira #respeitoascurvas #respeitoadiversidade.

Ela escreve “Uma marca que RESPEITA a PLURALIDADE da mulher com muito CONFORTO? Só a *Plié*, meus amores!” enfatizando, por meio de uma pergunta, a qual ela já responde em seguida, que a *Plié* é a única marca que pensa a pluralidade e o conforto, independentemente da idade ou biotipo do corpo feminino. Como podemos ver na imagem da campanha, Fafá de Belém é a modelo com mais idade, por isso ela fala especificamente sobre esse ponto em seu texto, podemos dizer que essa foi uma estratégia de marketing da

marca também para reafirmar a sua identidade como aquela que pensa nas diferentes gerações do público feminino.

ANÁLISE DISCURSIVA

Notamos que a identidade da marca é incoerente com a prática da empresa, todo o seu discurso e construção da sua identidade de diferentes formas torna-se contraditório no momento em que ela lança uma campanha de modeladores, obviamente para corpos que estão acima do peso, ou seja, a marca fala o tempo todo para amarmos o nosso corpo do jeito que ele é, mas lança um produto que modela, transforma o corpo em outro tido como padrão na sociedade – o corpo magro- então é para amarmos nosso corpo como ele é ou para amarmos nosso corpo do jeito que ele fica usando o modelador? Sem falar que as modelos que estampam essa campanha não são necessariamente gordas, por serem modelos que, visivelmente, não têm problemas de acessibilidades nos mais variados espaços físicos, por exemplo, mas seguem um padrão estético bem pré-estabelecido, não apresentam muita barriga, em geral têm a cintura mais evidente, pernas grossas, braços relativamente finos etc. ou seja, até para estampar uma campanha que se destina a falar da mulher gorda na sociedade contemporânea (ou a diversidade de corpos não padronizados socialmente) a marca seleciona mulheres com um determinado padrão. Onde está a real representatividade da qual a marca fala?

A perpetuação de discursos como esse acaba comprometendo, significativamente, a saúde de mulheres gordas, “a motivação da vontade de emagrecer está raramente associada à saúde” (POULAIN, 2013, p.71), isto é, está muito mais associada a pressão estética do corpo socialmente aceito. Segundo Wolf (2019), o ideal de beleza da sociedade patriarcal causa muito sofrimento e desconforto às mulheres, deixando-as com a sensação de que sempre falta algo para serem belas e as distanciando cada vez mais de um corpo saudável. Nesse sentido, evidenciamos uma apropriação do discurso de empoderamento feminino, amplamente divulgado contemporaneamente, somente com o objetivo de vender/lucrar em cima desse discurso.

A ADC surge justamente para desvelar discursos como esses que são, muitas vezes, naturalizados e sequer questionados, tornando as mulheres vítimas desse comércio da beleza “uma vez que só o fato de nascer mulher já reúne uma série de expectativas sobre cuidados com a beleza, independente de ter ou não consciência sobre o processo” (ZUCOLO; BARBOZA, 2021, p. 115), para além disso, a ADC se preocupa com a práxis e seu caráter transformador, partindo do princípio de que a conscientização leva o sujeito à

transformação, a práxis é, portanto, quando a teoria se une a prática e se completam (FERNANDES, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a identidade da marca acaba ficando comprometida devido a essa contradição entre o que ela diz ser e o produto que ela oferece ao seu público. Para Kotler; Kartajaya; Setiawan (2010, p.39),

O desenvolvimento da personalidade das marcas diz respeito a autenticidade com que as marcas praticam esse *femvertising*, as empresas precisam desenvolver um DNA autêntico para seus consumidores, seu diferencial precisa ser real. As marcas que militam em prol do empoderamento feminino devem transmitir veracidade em suas ações, mantendo-se verdadeiras.

Dessa forma, nosso objetivo, com base nesta análise, foi evidenciar as contradições que atravessam a materialidade linguística da campanha publicitária de lingerie da Plié, no que tange à construção do universo discursivo feminino, “tais contradições nem sempre são perceptíveis no fio do discurso, uma vez que a estrutura da palavra mostra certa vontade de controle do dizer, tanto como origem do dizer quanto do controle dos sentidos que queremos transmitir (BENITES, 2015, p. 141-142), por isso a importância de analisarmos criticamente e refletirmos sobre a forma como esse corpo está sendo (re)configurado socialmente por meio de práticas discursivas. Ao enveredarmos por este caminho da análise crítica do discurso vislumbramos contribuir e ampliar as discussões teóricas desenvolvidas pelos estudos da área, “fazendo com que o uso consciente da linguagem contribua para o avanço das lutas contra -hegemônicas” (Borges, 218, p.117), considerando, sobretudo, a publicidade com um papel fundamental para a disseminação e solidificação de conceitos e identidades.

REFERÊNCIAS

BENITES, Flávio Roberto Gomes. **SUPERPODEROSAS: o (dis) Curso do Corpo e A (des) Construção do feminino em propagandas de Lingerie.** In A língua nossa de todo dia / Flávio Roberto Gomes Benites; Marta Helena Cocco (orgs.). Cáceres: UNEMAT Editora, 2015. p. 133.

BORGES, Lorena Araújo De Oliveira. **“Meu corpo, minhas regras”:** representações e identidades de gênero nos discursos de ativistas (trans) feministas. 2018.

COCCO, Lara Lopes. **Femvertising: empoderamento feminino como estratégia de marketing 3.0.** 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse:** textual analysis for social research. London, Nova York: Routledge, 2003.

FERNANDES, Sabrina. **Se quiser mudar o mundo: um guia político para quem se importa.** Planeta Estratégia, 2020.

GIDDENS, Anthony. (2001), **Modernidade e Identidade Pessoal,** Oeiras, Celta.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KOTLER, Philip. KARTAJAYA, Hermawan. SETIAWAN, Iwan. **Marketing 3.0:** as forças que estão definindo o novo marketing centrado no ser humano. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade.** Educação & Realidade, v. 25, n. 2, 2000.

MAGALHÃES, Isabel. Teoria Crítica do Discurso e Texto. **Linguagem em (Dis)curso,** v.4, n.esp., p.63-77, 2004.

POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologia da Obesidade.** São Paulo: Editora Senac, 2013.

RESENDE, Viviane de Melo; REGIS, Jacqueline Fiuza da Silva (Orgs.). **Outras perspectivas em Análise de Discurso Crítica**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2000.

VASCONCELOS, Amanda Lai Lee. **Empoderamento e Femvertising como estratégias de comunicação das marcas**. 2019.

WOLF, Naomi. O mito da beleza: **como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Trad. Waldéa Barcellos. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

ZUCOLO, Nícia Petreceli; BARBOZA, Larissa Cavalcanti. BELEZA, PARA QUEM? UMA ALEGORIA DA CONDIÇÃO FEMININA EM ASTRID CABRAL. ASAS DA PALAVRA, v. 18, n. 2, p. 106-116, 2021.

ETHOS EM ENUNCIADOS ADERENTES: AS EMBALAGENS EM PRIMEIRA PESSOA

José Wesley Vieira Matos¹

Maria das Dores Nogueira Mendes²

RESUMO

Este trabalho trata das diretrizes parciais que adotamos para realização da dissertação de mestrado em andamento que objetiva investigar a constituição do ethos em embalagens com enunciados aderentes na primeira pessoa do singular. Fundamentamos nossa discussão, principalmente, nos conceitos desenvolvidos por Maingueneau (2010a, 2013, 2020a, 2020b, 2022), tais como ethos discursivo, enunciados aderentes, cenografia e relações interdiscursivas, além de relacionar tais conceitos com outros teóricos como Benveniste (2005, 2006), Fiorin (1996), Baudrillard (2015), Rocha (2006) e Williams (2011). No quadro discursivo publicitário, essa encenação do “eu” (dimensão verbal) faz surgir um novo enunciador cuja imagem é ficticiamente fiada pelo próprio objeto (dimensão material). Como recorte analítico, elegemos a empresa Lola Cosmetics pelo uso recorrente desse tipo de enunciado e pelo destaque de sua atuação no mercado brasileiro de cosméticos veganos. Assim, acreditamos ser pertinente analisar a constituição desse tipo de enunciação aderente em seus traços sociolinguísticos e materiais (físicos), como também analisar o nível das cenas enunciativas, a construção cenográfica dessa nova dêixis discursiva da publicidade, e a responsabilidade enunciativa e comunicativa da empresa, além de buscar as relações interdiscursivas que sustentam esse fenômeno. Nossas hipóteses buscam integrar essa mudança de sistema enunciativo a uma mudança ideológica da publicidade contemporânea frente aos discursos ambientalistas, imersa em uma sociedade em crise. Em um capitalismo tardio que coopta as pautas dos discursos verdes, a

1 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará - UFC, jose.wesley98@alu.ufc.br;

2 Professora orientadora: doutora em Linguística, Programa de Pós-graduação em Linguística - UFC, dasdores@ufc.br.

necessidade de simular esse ethos progressista se manifesta na fetichização da mercadoria. O uso da ficção parece estar relacionado à própria metafísica e às contradições de base do sistema capitalista em reinvenção para um dito ecocapitalismo. Por fim, a observação discursiva desse fenômeno publicitário atual pode demonstrar como a linguagem não é somente possibilitada pelas condições de produção, mas também geradora desses contextos.

Palavras-chave: Ethos discursivo, Enunciados aderentes, Embalagem, Análise do Discurso, Materialismo.

INTRODUÇÃO

Este texto se trata de uma breve apresentação do nosso projeto de dissertação em andamento. Assim, numa arriscada concisão, temos por finalidade somente apresentar a problemática de maneira ampla, sem aprofundar nos referenciais teóricos necessários, apenas indicando alguns caminhos que estão sendo traçados e que podem desviar-se até a conclusão da pesquisa.

Nossa base teórica é a Análise do Discurso e, nessa “disciplina”, é comum a orientação de não predefinir analiticamente um conceito a um objeto; é preciso deixar o objeto falar e reclamar teoricamente aquilo que, nele, mais sobressai. Em nosso caso, o problema de pesquisa pode ser simploriamente resumido na observação de um objeto que “fala”, que enuncia. Assim, de maneira menos ortodoxa, deixemos que o objeto se apresente e, em seguida, direcionemo-nos a ele com um olhar que questiona certa disposição da linguagem.

Figura 1 - Embalagem da água de colônia Lola cosmetics



Fonte: Perfil da empresa Lola cosmetics na rede social Facebook³.

3 Disponível em: https://www.facebook.com/lolacosmetics/photos/a.170967532969281/2042867625779253/?type=3&eid=ARBre1QKE4OwxQukzMqVTHnrNZ-LLt1BhyGYvbLs-q5zP8GzE_QdkOX7RcKw6AOIFQTGgM_7kmxaahvnm. Acesso em: 24 nov. 2022.

Um enunciado da embalagem (mais abaixo na imagem) está inscrito na primeira pessoa do singular, o que não nos parece comum de ser encontrado, pelo menos, até pouco tempo, na maioria delas. O “eu” parece referir-se ao próprio objeto que se propõe como uma subjetividade; movimento contrário a uma ideia geral do uso recorrente da terceira pessoa em outras embalagens. Nossas questões, então, são: quem ou o quê é essa subjetividade? Que imagem ela fia de si mesma? Que instância responsável sustenta esse dizer? Que condições possibilitam o surgimento dessa maneira de dizer? O que, afinal, essa embalagem fala sobre a sociedade que a produz e que é, ao mesmo tempo, produzida por esse uso contemporâneo da linguagem?

A ENUNCIÇÃO ADERENTE E O ETHOS

Há pouco tempo, Dominique Maingueneau vem sistematizando um novo conjunto de conceitos que pretendem apreender velhos e novos objetos sob outro olhar. Os enunciados aderentes (EA) são “enunciados escritos que se encontram fisicamente em contato com um objeto que lhes sirva de suporte” (MAINGUENEAU, 2020a, p. 115), porém, para além da relação que já não era contigencial entre um texto e seu suporte, os enunciados aderentes “destinam-se a figurar em determinado tipo de objeto, com o qual formam um todo” (MAINGUENEAU, 2020a, p. 115). Assim, materialidade e verbalidade “(...) se afetam mutuamente, produzindo uma realidade nova” (MAINGUENEAU, 2020b, p. 7).

As embalagens são um exemplar clássico de manifestação de enunciados aderentes. As informações inscritas nos rótulos não podem ser separadas da própria materialidade (o objeto de contenção e, indiretamente, o conteúdo do produto) na qual estão fixadas. Apesar de ser cotidiano, o fenômeno da embalagem constitui um caso emblemático da manifestação da de fontes enunciativas heterogêneas em “um mesmo” texto, como discutido por Possenti (2009). Do ponto de vista da enunciação aderente, esta se torna um objeto em que certas diretrizes analíticas ganham mais relevo: “a [análise da] copresença eventual de EA, atribuídos ou não a uma mesma fonte de enunciação” e “[d]a hierarquia entre EA colocados sobre um mesmo suporte” (MAINGUENEAU, 2020b, p. 11-13).

Na obra mais recente de Maingueneau (2022), que consolida essa proposta, o autor menciona um caso específico de uma ilustração numa embalagem de doces em que a imagem de um personagem animado possui uma fala associada a ela. O autor pontua que “(...) o consumidor deve ter a impressão de que é o próprio produto que se autodesigna (...) subvertendo a própria

distinção entre conteúdo e embalagem”; gerando o efeito de que esses produtos “(...) curto-circuitam assim todas as mediações industriais e comerciais” (MAINGUENEAU, 2022, p. 100).

Nesse sentido, o personagem animado compõe a embalagem fazendo com que seu enunciado diga respeito ao próprio produto. Já no caso da nossa pesquisa, não é um personagem outro, mas o próprio produto/embalagem que parece enunciar. Assim, o enunciado é atribuído ao próprio produto, encenado como uma subjetividade que fala sobre si.

Acreditamos que o processo de curto-circuito descrito por Maingueneau possui implicações nas duas sustentações dos enunciados aderentes: a institucional e a ideológica, ao que nos dedicaremos adiante, porém, seguindo as diretrizes propostas pelo mesmo autor, parece-nos necessário observar melhor esse tipo de inscrição enunciativa, no sentido de perceber que a materialidade ganha um estatuto peculiar com esses enunciados na primeira pessoa do singular.

Ao estudar as tatuagens (outro tipo de enunciado aderente), Maingueneau (2020a) relaciona essa concepção de aderência ao conceito de ethos discursivo, sendo este tomado como uma “instância subjetiva [que] se manifesta por meio de um corpo enunciante historicamente especificado” (MAINGUENEAU, 2020a, p. 14). Justifica que “do ponto de vista do ethos, os enunciados que aderem a suportes não humanos apresentam um interesse limitado” (MAINGUENEAU, 2020a, p. 116), sendo, portanto, o corpo humano um suporte privilegiado dessa relação entre o enunciado e um “sustentador”.

Parece-nos que há um pressuposto antropocêntrico subjacente à noção de ethos. Soa estranho falar do ethos de uma cadeira ou de um cigarro; normalmente, nesses contextos, atribuimos as qualificações propostas e avaliadas à marca. No entanto, no âmbito da literatura, não se estranha que seres antropomorfizados possam construir uma imagem de si enquanto enunciadore (ethos de personagem). É compreensível que, de maneira geral, associemos a um corpo humano (o protótipo de um ser pragmaticamente locutor) a noção de um corpo, uma voz, que emerge na enunciação. Contudo, essa corporeidade ética não pode se confundir com um plano de comunicação concreta; na verdade, este corpo enunciativo “não é oferecido ao olhar, (...) não é uma presença plena, mas uma espécie de fantasma induzido pelo destinatário como correlato de sua leitura” (MAINGUENEAU, 1997, p. 47).

Assim, a clássica figura retórica da personificação/prosopopeia (FIORIN, 2014), quando relacionada à noção de ethos em outros contextos discursivos, como acontece em nosso *corpus*, pode apresentar problemáticas, de certo, diferentes daquelas comumente flagradas na literatura.

A ENCENAÇÃO DO “EU” E A SUSTENTAÇÃO INSTITUCIONAL

Segundo Maingueneau (2022), é preciso compreender que os enunciados aderentes se engendram em uma atividade socialmente reconhecida. Por isso, cremos ser pertinente uma compreensão discursiva da publicidade, campo que produz as embalagens, para entender essa cena englobante que gere tal material.

Desde os estudos dos *corpora* literários, passando pelos pornográficos e retornando aos religiosos, Maingueneau propõe uma série de classificações que podemos tratar como um conjunto de estatutos topográficos⁴ sociais dos discursos. Observando os “comportamentos” dos campos, Maingueneau propõe perceber o agrupamento dos “discursos constituintes” (MAINGUENEAU, 2000), propriedades como a paratopia literária (MAINGUENEAU, 2010a), a falsa constituição da política (MAINGUENEAU, 2010a) e a atopia das produções pornográficas (MAINGUENEAU, 2010b). Tratando do discurso publicitário, Maingueneau (2010a) propõe classificá-lo dentro de um estatuto particular: a mimotopia.

Essa classificação destaca propriedades da enunciação publicitária como a “interrupção” de outras atividades discursivas, a flexibilidade e o mimetismo das cenografias captadas ou subvertidas de outros discursos e a capacidade de difundir sua “formatação” em diversas esferas. O autor também destaca que, no sentido da “imitação”, a publicidade se aproxima da literatura que também transpõe cenografias.

Esse delineamento discursivo permite compreender que, no jogo das cenas enunciativas⁵, a publicidade não possui cenografias endógenas (prescritas ou exigidas) às cenas genéricas (anúncio, campanha, propaganda). Enquanto numa cena englobante científica as cenas genéricas dominantes determinam um uso cenográfico específico (“imparcial”, “apagado”, “desenunciado”), a cena publicitária pode mobilizar diversos recursos enunciativos a fim de atender seu propósito pragmático: a venda de um produto ou ideia.

Nos estudos enunciativos de Benveniste (2005, 2006), o aparelho formal conta com três categorias fundamentais: a pessoa, o tempo e o espaço. No artigo sobre pronomes (BENVENISTE, 2005), o autor propõe duas correlações: a de

4 Aqui não nos referimos à topografia como um constituinte do espaço da cenografia, mas ao lugar (topos) social dos discursos.

5 Cena englobante se referindo ao tipo de discurso; cena genérica se relacionando a um gênero do discurso; e cenografia se tratando da encenação dos enunciadores, espaço e tempo construída em cada enunciação (MAINGUENEAU, 2020a).

personalidade (Eu-Tu são pessoas e Ele é uma não-pessoa) e a de subjetividade (Eu é a pessoa subjetiva e Tu, a pessoa não-subjetiva). Tratando sobre o tempo nos verbos (BENVENISTE, 2005), distingue dois planos de enunciação: o discurso (explicitação dos embreantes EU-AQUI-AGORA) e a história (apagamento destes).

Fiorin (1996) ao sistematizar e semiotizar as propostas de Benveniste, distingue uma embreagem enunciativa (plano do discurso) e uma enunciva (plano da história). Associa esses mecanismos a dois grandes efeitos: de subjetividade ou aproximação e de objetividade ou distanciamento, respectivamente. Já Maingueneau (2013) apresenta a proposta dos estudos narrativos de Rabatel que complexificam os planos embreados e não-embreados, tendo ambos possibilidades de efeitos subjetivantes ou objetivizantes.

Palácios (2012) traça um panorama dos usos de embreantes de pessoa na publicidade, tendo uma base teórica maingueneana. A autora reconhece o uso de uma primeira pessoa do singular como um elemento persuasivo, um enunciador que encena ser um consumidor. Maingueneau (2013) denomina esse recurso como um “eu de identificação”, um lugar vazio ou testemunhal. Nosso objeto, no entanto, não se adequa nessa categorização, já que se trata de um eu “preenchido” pelo próprio produto. Não encontramos, assim, nos estudos sobre a publicidade esse tipo de sistema actancial.

Em oposição a esse emergente sistema da primeira pessoa do singular, podemos observar, nos *corpora* de Possenti (2009), Palácios (2012) e Maingueneau (2013), o uso predominante da não-pessoa e também da pessoa ampliada (nós/ a gente). Propomos categorizar esse conjunto de embreantes pessoais como um sistema actancial clássico, que, apesar da variação, dessubjetiviza a enunciação publicitária, seja por uma voz “além da enunciação”, seja por uma suposta voz coletiva. Parece-nos que o sistema clássico busca apresentar uma verdade sobre o produto comprometida com nenhum ponto de vista “pessoal”, uma apreciação externa ou difusa.

Retomando a complexidade da embalagem como um conjunto textual heterogêneo por concepção (POSSENTI, 2009), o sistema clássico busca dissimular o quadro cênico (cena englobante e cena genérica) por meio de uma cenografia que, somente indiretamente, remete à empresa como um hiperenunciador responsável pela produção da mercadoria e pelo agenciamento dos enunciados. No sistema emergente, contudo, surge uma subjetividade que fia, como que “por dentro”, suas propriedades.

Essa mudança poderia levar a crer que, agora, o responsável concreto, a empresa, coloca-se em cena. No entanto, acontece o contrário, a marca/ empresa permanece ainda distante, numa instância superior da comunicação.

Na encenação a qual o leitor-consumidor se confronta, há um novo enunciador que é o próprio produto. Estando num plano embreado (enunciativo), o “eu” passa a falar de si diretamente, com isso elaborando uma imagem que será (re)construída pelo destinatário, um ethos dito (do produto) que remete, indiretamente, ao próprio ethos discursivo (da empresa hiperenunciador e locutor). Para além do ethos mostrado, constitutivo de toda enunciação, no ethos dito, o enunciador se afirma como âncora do que enuncia.

Essa nova subjetividade, então, distingue-se dos demais esquemas enunciativos existentes e rastreados na publicidade. O fenômeno da mercadoria que “fala” nos parece menos desprezioso que uma simples alternância pronominal, uma possibilidade gramatical ou estrutural-enunciativa. Imerso no contexto discursivo, no tecido social e histórico, a análise da instauração de um novo agente no processo de consumo pode permitir a observação de novas organizações das relações sociais que fazem da embalagem uma arena de vozes que disputam a autoridade enunciativa, entre a regulação normativa e o marketing. É preciso investigar como estão reordenados os enunciados do Estado, da empresa e do novo “sujeito”, o produto.

Que seja uma subjetividade fictícia não desaprecia esta investigação. Como uma justificativa a princípio formalista: “poderíamos pensar que os actantes da comunicação são figurativizados apenas por seres humanos. Esse pensamento revela um bom senso ingênuo e rasteiro, uma mentalidade enunciativa” (FIORIN, 1996, p. 42). Passemos à mentalidade discursiva, da linguagem indissociável do social.

A SOCIEDADE E A SUSTENTAÇÃO IDEOLÓGICA

A respeito do ethos, Maingueneau propõe perceber, na relação entre o ethos visado e o ethos produzido, um processo de incorporação progressivo em três registros: (i) o destinatário confere um corpo ao fiador; (ii) assimila o mundo ético proposto; e, por fim, (iii) cria-se uma comunidade imaginária de sujeitos que comungam do mesmo discurso (MAINGUENEAU, 2020a). A existência dessa comunidade e dos sujeitos em relação de pertença indica-nos uma propriedade do discurso, ele é sempre delimitado, por mais pretensamente universal que seja.

Baudrillard (2015), sociólogo francês, adverte sobre a gratuidade da publicidade. Enquanto a mercadoria tem um preço, a publicidade é oferecida democraticamente a todo cidadão. Apesar disso, efetivamente, toda publicidade lida com a duplicidade de uma pretensa abrangência (consumo globalizado, de massa) e a visada de um público-alvo (nichos de mercado, cultura de

tribos). A análise desse paradoxo é uma das tarefas que Rocha (2006) delinea para uma perspectiva antropológica da publicidade.

Nosso *corpus*, com recorte nas embalagens produzidas pela empresa Lola cosmetics, possui um público visado explícito, trata-se de uma empresa do nicho vegano de cosméticos. Contudo, sua popularidade se difunde também pelo discurso de empoderamento feminino, como investigado por Silva, Rossi e Trindade (2018). Ampliando um pouco nosso objeto, percebendo seus usos em outras embalagens, como no enunciado “RECICLE-ME” recentemente adotado pela Coca-cola, notamos que tal sistema enunciativo tem forte interdiscursividade com os chamados “discurso verdes”, da preservação, da sustentabilidade, do consumo consciente e do veganismo.

Como apresenta Maingueneau (2022), há uma ideologia ecológica que atravessa muitos enunciados aderentes produzidos pelo Estado e por entidades privadas que se relacionam com uma “exigência” mercadológica e com um gesto de produzir uma boa imagem frente à crise ambiental globalizada. É assentado nesse impulso do tempo presente que surge esse sistema enunciativo do “eu-mercadoria”.

Tarefa complexa e provavelmente fadada à incompletude é definir o presente, mas necessários são seus provisórios diagnósticos, se concordamos com a filosofia de Foucault. Atestam essa dificuldade as numerosas denominações que se fazem da sociedade nas tentativas de encapsulamento do tempo em um sintagma nominal: “sociedade de...[cansaço, consumo, hiperconsumo, vigilância, risco...]”.

Longe da pretensão de abarcar toda discussão sociológica (e desconfiados de que tal empreitada resultasse num estado inconclusivo), o que podemos é apresentar algumas (e aqui poucas) ideias que parecem se relacionar ao nosso objeto por tratar do papel da linguagem, da subjetividade, do discurso publicitário e/ou do sistema social-econômico.

Baudrillard (2015), analisando o capitalismo de meados dos anos 1960, percebe que a difusão da publicidade e suas mudanças sistemáticas indicam uma mobilização da própria sociedade em relação ao tratamento das coisas e das pessoas. Dessa forma, reconhece uma “vocalização dos objetos ao papel de substitutos da relação humana. [...] Nos seus aspectos inessenciais, é a solução de um conflito social ou psicológico” (BAUDRILLARD, 2015, p. 134). Assim, a maneira de lidar com um objeto tem a ver com uma maneira de lidar consigo e com os outros.

Esse objeto, porém, não se restringe a um artefato físico. A publicidade “é discurso sobre o objeto e ela própria objeto” (BAUDRILLARD, 2015, p. 174). Citando Reisman, Baudrillard aponta que o objeto mais procurado não

é material ou técnico, mas uma personalidade. Os outros ritos comerciais e publicitários “visam transformar em relação pessoal a relação comercial pura” (BAUDRILLARD, 2015, p. 181). Apesar de discordarmos de um estado de pureza comercial, é notável que a tendência de personalização apontada por Baudrillard possa se relacionar com a forma enunciativa da pessoa subjetiva. Os objetos e os enunciados destes “tornaram-se mais complexos que o comportamento do homem a eles relativo” (BAUDRILLARD, 2015, p. 62).

O “eu” como a voz de uma consciência utilizada nesse sistema actancial publicitário pode se relacionar aos “próprios conflitos interiores, as “forças profundas” [que] são mobilizadas e alienadas no processo de consumo exatamente como o é a força de trabalho no processo de produção” (BAUDRILLARD, 2015, p. 201). Dito de outra maneira, o “eu” preenchido pelo produto é mais um efeito de distanciamento que se cria entre o sistema de produção e o sistema de consumo.

Se o conceito de alienação para Marx surge na análise de Baudrillard, não podemos separá-lo de outro, o fetiche da mercadoria. Sem negar o fundamento econômico sob o qual reside essa conceituação, o interesse pela abstração da forma dinheiro, acreditamos que seja preciso considerar a crítica de Willians (2011, p. 72) à separação “abstrata e apriorística entre os meios de comunicação e os meios de produção”. Isso significa que a linguagem não é um acessório a esta construção social da justificação de um sistema regulado pelo dinheiro.

Antunes (2018), em seu estudo sobre a primeira parte de “O capital”, ressalta a dimensão filosófica das críticas (materialistas) de Marx às bases metafísicas (e contraditórias) do capitalismo. Sem cair na superficialidade de uma crítica ao consumo ou da crença de que o comprador é ludibriado (o que torna novamente a linguagem um mero artifício), é preciso trazer à tona a materialidade sob a qual o fetichismo opera, que acreditamos que não se restringe, mas certamente deve incluir a linguagem.

É com base na concretude discursiva que pretendemos discutir o recorrente caráter metafísico da publicidade que Rocha (2006) aponta na relação totêmica e mágica da publicidade, Baudrillard (2015) no mito e na fabulação publicitária, Willams (2011) no “sistema mágico” da publicidade. Não sendo a comunicação publicitária uma superfície do sistema de produção e consumo, ela é também agente do fetichismo capitalista. Defendemos, assim, que a linguagem não é “verniz” dos ideais puros de uma consciência infraestrutural burguesa, na verdade, ela constitui e modifica a realidade.

Considerando isso e retomando nosso *corpus*, pretendemos refletir em que medida é possível relacionar esse processo de fetichização que abstrai um

valor metafísico com os investimentos discursivos em uma ficcionalização da subjetividade da mercadoria.

Fiorin condensa uma propriedade da enunciação (que é da própria linguagem enquanto sistema simbólico) ao dizer que “enunciar é criar” (FIORIN, 1996, p. 24). Se “ficção é fingimento, é o processo pelo qual o homem tem o poder criador atribuído pelo mito à divindade” (FIORIN, 1996, p. 124), pode ser um caminho instigante e indiciador buscar o engendramento desse sistema subjetivante que “humaniza”, aproxima imaginariamente, enquanto dissimula a concretude do paradoxo ecocapitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser um texto de uma pesquisa em andamento, além de não haver conclusões, espera-se que seja bem mais um registro para discussão e esperadas revisões. Portanto, o que há são suspeitas/hipóteses de que não seja arbitrário o surgimento dessa forma enunciativa na publicidade, de que há um jogo ainda mais complexo de enunciadores e responsáveis nesse *corpus* e de que nem toda mercadoria “fala”.

Rocha (2006) propõe um exercício de imaginação relativizadora em que um supermercado é desprovido das linguagens. É uma imaginação da escassez que contraria a tendência atual. Conforme aponta Maingueneau (2022), Marx, num supermercado atual, não constataria apenas a abundância (e redundância) das mercadorias, mas a proliferação dos enunciados sobre elas. Imaginemos, então, o paroxismo dessa lógica de todos os enunciados serem em primeira pessoa do singular. Parece que esse sistema, apesar de crescente, não segue uma tendência à vulgarização; a tautologia poderia ser cômica. Então, a que mercadorias estamos cedendo o estatuto de enunciantes?

Mais do que rastrear e descrever o fenômeno, é preciso explicá-lo de um ponto de vista enunciativo e social, sem anteceder um aspecto ao outro. Assim como Maingueneau (2020a, 2022) demonstra que os enunciados aderentes em cartazes individuais de manifestações são correlatos de uma mudança social na noção de coletividade, pretendemos mostrar que está se operando mudanças nas relações comerciais entre sujeitos e mercadorias que são indissociáveis das mudanças dos enunciados aderentes em certas embalagens.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, J. **Marx e o fetiche da mercadoria**: contribuição à crítica da metafísica. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

- BAUDRILLARD, J. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral**, I. Campinas: Pontes, [1956] 2005.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral**, II. Campinas: Pontes, [1956] 2006.
- FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.
- FIORIN, J. L. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.
- MAINGUENEAU, D. Analisando discursos constituintes. Tradução de Nelson Barros da Costa. **Revista do GELNE**: Fortaleza, n. 2, v. 2, 2000, p. 167-178. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9331>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (Org.). São Paulo: Parábola, 2010a.
- MAINGUENEAU, D. **O discurso pornográfico**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2010b.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed (ampliada). Tradução de Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013.
- MAINGUENEAU, D. **Variações sobre o ethos**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2020a.
- MAINGUENEAU, D. Os Enunciados Aderentes. Tradução de Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada [online], v. 36, n. 3, 2020b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/J3zZSJpzLnFLLRrn8jh6hgp/?lang=pt>. Acesso em: 20 NOV. 2022.
- MAINGUENEAU, D. **Enunciados aderentes**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2022.

PALÁCIOS, A. R. J. Itinerário Interlocutivo da Publicidade Contemporânea e a Complexidade dos Embreantes de Pessoa: algumas reflexões. **Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação**, 2012. Disponível em: <http://www.recensio.ubi.pt/modelos/documentos/documento.php3?coddoc=3376>. Acesso em: 20 nov. 2022.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROCHA, E. P. G. **Representações do consumo**: estudos sobre a narrativa publicitária. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2006.

SILVA, M. P. da; ROSSI, J. de C.; TRINDADE, A. C. Marketing, empoderamento e interatividade: o ethos discursivo da marca Lola Cosmetics na Ecologia virtual. **Organicom**, [S. l.], v. 15, n. 29, p. 67-78, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/150222>. Acesso em: 20 nov. 2022.

WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FANFICS E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA: LITERATURA E LETRAMENTOS LITERÁRIOS EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL

Alexsandro Vital de Almeida¹
Ivanda Maria Martins Silva²

RESUMO

As fanfics configuram-se como uma modalidade de escrita ficcional no ciberespaço e possuem um caráter de intertextualidade muito expressivo, considerando diferentes níveis de diálogos entre textos. Como produções narrativas contemporâneas, as fanfics destacam-se no cenário da cultura digital e configuram-se por meio de histórias ficcionais escritas por fãs. Tais produções dialogam com intertextos em diversos campos semióticos, possibilitando entrecruzamentos entre literatura, cinema, pintura e outras expressões artísticas. Na Educação Básica, as fanfics podem ser utilizadas como recursos pedagógicos na análise, interpretação e compreensão de textos. Desse modo, alunos e professores, autores e leitores podem participar ativamente de trocas colaborativas no ciberespaço, construindo e (re)construindo práticas de letramentos literários nos meios digitais. As fanfics vêm se revelando como fenômeno de criação literária, transformando as relações entre autores-textos-leitores no campo artístico-literário. Nesse sentido, propomos estudar as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre fanfics em práticas de letramentos literários na cultura digital. A necessidade de dialogar com a cibercultura, na ótica de seu impacto sobre o ensino de literatura, desdobra-se, também, no entendimento de que o modo como se compreendem

- 1 Bolsista CAPES/PROGEL, Mestrando do PROGEL/Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, alexsandro.almeida@ufrpe.br;
- 2 Doutora em Letras (UFPE), Professora Associada da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE-UAEADTec- PROGEL/PPGTEG, ivanda.martins@ufrpe.br.

as experiências estéticas está intimamente conectado à maneira como a cultura em que estão imersas se organiza e se articula. O estudo está pautado nas reflexões e abordagens teórico-metodológicas direcionadas para ensino de literatura e práticas de letramentos literários em tempos de cultura digital, com foco na inserção do gênero fanfics no ambiente escolar.

Palavras-chave: Fanfics, Cultura digital, Literatura, Letramentos literários, Tecnologias digitais.

INTRODUÇÃO

mersos na cultura digital, os jovens estão rapidamente se apropriando de outras formas e expressões literárias que surgem com a expansão do ciberespaço, compreendendo-se este como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 2007, p. 17).

Com as transformações propiciadas pelo ciberespaço, as relações entre os sujeitos com práticas de leitura e escrita vão sendo redimensionadas, tendo em vista, também, as apropriações quanto aos gêneros que surgem com o entrecruzamento de linguagens e mídias digitais.

É nesse cenário de transformações que a literatura também começa a expandir-se e outros gêneros surgem como “novos” cenários discursivos em que autores e leitores repensam os seus papéis. As fanfics, também conhecidas como *fanfictions*, são exemplos típicos dessa expansão da literatura em diálogo com as transformações propiciadas pelo ciberespaço.

Fanfics, também conhecidas como *fanfiction*, ou, ainda, abreviadamente apenas fics, são exemplos de histórias escritas por fãs, envolvendo “cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática” (VARGAS, 2015, p. 21).

Conforme Alves (2014, p. 43): “é nesse contexto de leitura e produção na tela e com o advento da internet, que o gênero *fanfiction* emerge como uma prática de letramento on-line motivada pela utilização de produtos associados à indústria do entretenimento”. O interessante é que o *ficwriter*, ou seja, o escritor de fanfics encontra liberdade e espaço para escrever quaisquer cenas que tenha imaginado com qualquer personagem; ou para mudar o final de uma história; para criar conexões entre história e partes da história; entre personagens de núcleos, cânones, épocas diferentes ou até mesmo reais e irreais (FÉLIX, 2008, p.130).

Embora a produção de *fanfictions* seja cada vez mais crescente, esse gênero ainda parece ser desconhecido no contexto escolar, ou, pelo menos, ainda pouco abordado em atividades didático-pedagógicas. Normalmente, essas produções se limitam ao universo do aluno em espaços não formais e parece que não são muito trabalhadas em espaços formais, como, por exemplo, os cenários das salas de aulas nas escolas.

Certamente, as fanfics fazem parte do cotidiano de vários jovens estudantes e, portanto, é essencial a sua valorização no contexto da sala de aula. Afinal, a leitura e a escrita desse gênero nos espaços ou ambientes virtuais colaboram com as novas práticas letradas e com o desenvolvimento da linguagem em um dado contexto de circulação, sempre com um propósito comunicativo que já está definido.

A fanfic revela-se como recurso importante que pode ser explorado em planejamentos didático-pedagógicos para as aulas de língua portuguesa/literatura, despertando práticas de letramentos literários no educando na busca pela vontade de ler e se tornar um escritor e ou produtor de textos. Assim, escrever fanfic é uma nova forma de contar histórias, é relacionar realidade e ficção, não dissociada dos padrões e dos fenômenos sociais modernos: através dessas narrativas, adolescentes, jovens e adultos do mundo todo criam novas identidades para si e para personagens de universos pré-existentes, retratam valores da sociedade onde se inserem.

Há, então, uma alteração nos papéis de docentes e discentes nesse contexto. Professores e alunos precisam apropriar-se simultaneamente, crítica e criativamente das tecnologias digitais, dando-lhes significado, gerando oportunidades e tecendo possibilidades no campo escolar.

O uso de *tablets*, *smartphones*, *notebooks*, computadores como ferramentas de leitura e escrita, o ciberespaço, a multimodalidade e a hipermedialidade possibilitam aos estudantes desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos a partir das tecnologias virtuais, valorizando a diversidade cultural e as múltiplas linguagens no contexto escolar. Dessa maneira, inserir a *fanfiction* nas práticas pedagógicas implica em trabalhar a linguagem em uso e, principalmente, valorizar práticas letradas que estão postas na cultura popular.

Em diálogo com o dinamismo da cultura digital e, tendo em vista a necessidade de introduzir no ambiente escolar as reflexões sobre gêneros, como, por exemplo, as fanfics, partimos da seguinte questão norteadora de pesquisa: quais são as percepções de discentes do Ensino Médio sobre fanfics, considerando práticas de letramentos literários na cultura digital? Nesse sentido, o principal objetivo desta investigação é estudar as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre *fanfics* em práticas de letramentos literários na cultura digital. Como objetivos específicos, elencamos: 1) estudar o gênero fanfic em interface com reflexões teórico-metodológicas no campo artístico-literário; 2) estudar as percepções dos discentes do Ensino Médio sobre fanfics.

Quanto ao aporte teórico, este estudo fundamenta-se em abordagens teórico-metodológicas sobre eixos temáticos norteadores, tais como: fanfics

na cultura digital, letramentos literários e ensino de literatura. O desenho metodológico da investigação configura-se como pesquisa-ação, por meio de coleta de dados em escola pública da rede estadual de Pernambuco, com aplicação de entrevistas com discentes do Ensino Médio.

A seguir, apresentaremos o referencial teórico que fundamenta a presente investigação.

REFERENCIAL TEÓRICO

As fanfics ou *fanfiction* ou *fics* constituem-se em histórias ficcionais criadas por fãs de obras originais. Os fãs se valem dos cenários, dos personagens, do universo, da história em si dessas obras para modificarem partes do enredo ou seu final, ou então para continuarem as tramas, dar visibilidade a um personagem coadjuvante, inserir novos personagens em interação com os outros participantes e leitores.

Na cultura digital, professores e estudantes deparam-se com tecnologias que proporcionam extensas possibilidades de interação dialógica. Fanfic é uma produção contemporânea da cultura digital e faz referência às narrativas escritas por fãs (AGUIAR, 2011), com base em releituras de obras artístico-literárias.

Para um fã, às vezes não basta consumir o material originalmente disponível, é importante, também, apropriar-se do universo ficcional, modificando-o e complementando-o. A *fanfiction* pode entrar em acordo ou desacordo com o enunciado (história) original, pode continuar com as ideias ou o contexto daquela primeira história. Todas as fanfics se baseiam na história original, em outras *fics* ou, ainda, em outras narrativas e personagens originais (FÉLIX, 2008).

Como podemos notar, as fanfics, mesmo sendo provenientes e dependentes de uma obra anterior, estão inseridas no contexto da cultura digital como uma nova expressão literária consolidada, a qual vem permitindo usos criativos de autores e leitores nos processos de apropriação das múltiplas possibilidades do fenômeno literário.

Dessa maneira, as fanfics surgem como nova forma de expressão literária, típica da cibercultura (LÉVY, 2007), tendo como características a possibilidade de ser um laboratório para novas vanguardas literárias, um espaço para subversão para antigos gêneros literários e um campo para a liberdade estética e de estilo para os seus autores.

Neste percurso das novas formas de escrever, aparecem as fanfics como novos espaços para práticas de letramentos literários no contexto da

cibercultura. Essa nova perspectiva nos leva, assim, a cultivar os novos gêneros literários que apareceram com a informática, tais quais as poesias eletrônicas, narrativas hipertextuais, experiências textuais combinatórias e inúmeros outros gêneros emergentes do ciberespaço.

Os criadores ou escritores de fanfics, denominados fanfiqueiros ou *ficwriters*, podem publicar suas *fics* em espaços direcionados às comunidades de fãs, mas também as deixam disponibilizadas para navegação dos internautas em geral. Assim, sem dúvida, as *fanfictions* são práticas criativas de leitura e escrita.

É notório que as *fanfictions* vêm se tornando um fenômeno de criação literária, reunindo leitores/escritores e conquistando ainda mais importância dentro do campo literário.

É sempre possível observá-las de um ponto de vista dialógico, isso porque são enunciados fundamentados em outros enunciados. Nesse sentido, o dialogismo (BAKHTIN, 1993) atua diretamente sobre a criação de fanfics, afastando ou aproximando partes do cânone do fanfiqueiro, dependendo do diferente contexto de cada um.

As fanfics possibilitam ao leitor recriar uma escrita já existente de sua obra e autor favorito, com a criação de uma nova perspectiva, sobre a leitura em que o leitor-produtor mostra um ponto de vista diferente sobre a leitura, projetando seu olhar sobre ela. “A fanficção é certamente a mais visível manifestação no fandom, que permite a verificação mais imediata do fenômeno da recepção na atualidade” (MIRANDA, 2009, p. 7).

Nesse sentido, o ato da escrita é visto como uma consequência que provém do prazer de ler e, por isso, é qualificada por ela. Dessa maneira, acredita-se que é a partir da interação sujeito, leitura e escrita que se constroem as relações de interação no ambiente virtual, bem como os novos saberes.

Todos esses elementos, se analisados em conjunto, podem indicar de que formas o gênero e as práticas de letramentos sobre e em torno dele se constituem e são constituídos pelas relações sociais que possibilitam. Isso porque a *fanfiction* e as práticas de letramentos (STREET, 2003; BARTON; HAMILTON, 2000) que com ela se relacionam surgiram no interior do *fandom*, isto é, “no interior de um movimento de consumidores de produtos criados pela indústria do entretenimento e veiculados pelos meios de comunicação de massa” (VARGAS, 2015, p. 11). Segundo Vargas (2015), etimologicamente, a palavra seria “a fusão dos termos ingleses *fan* e *kingdom*, configurando assim o reino, domínio ou espaço dos fãs” (VARGAS, 2015, p. 11).

Silva (2015) pontua que o desenvolvimento das redes de comunicação *on-line* e o surgimento crescente de gêneros emergentes no contexto da tecnologia digital demandam da instituição escolar a formação de leitores/autores

que possam exercer práticas sociais de leitura/escrita em ambos os ambientes, sejam o impresso e o digital, a partir do trabalho com multiletramentos. Essa nova perspectiva nos leva, assim, a cultivar os gêneros literários que apareceram com a expansão do ciberespaço e das tecnologias digitais, como, por exemplo, poesias eletrônicas, narrativas hipertextuais, videopoemas, hipercontos, narrativas literárias transmidiáticas, e inúmeros outros.

Diante do dinamismo da cultura digital e do redimensionamento dos gêneros literários, nossas práticas de letramento literário também vão se transformando. O letramento literário não corresponde somente ao uso social da escrita, ele amplia a vivência de diversas experiências, através delas é possível se expressar e entender o mundo por si mesmo. “O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2014, p. 12).

É possível perceber que o conceito de letramento é bastante amplo, indo além do processo de alfabetizar, envolvendo os usos sociais da escrita e da leitura. Sabemos que é possível que o computador, em especial, a internet se constitua em um caminho para os livros e não na substituição total destes. Dessa forma, não se pode negar a relevância dessas ferramentas tecnológicas para a difusão da leitura, em especial do texto literário.

Sobre o viés de letramento literário, existem diversas práticas que ampliam o conhecimento a esse respeito, como se pode destacar o *fandom* e fanfics, onde o leitor pode se debruçar sobre uma leitura ficcional que se encontra no ambiente virtual, conhecido como ciberespaço.

O indivíduo que interage nessa modalidade, pode participar tanto como leitor e como escritor, criando sua escrita de modo a interagir no mundo literário de forma contemporânea, inovadora, trazendo a criatividade e outras formas de escrita de modo autêntico e irreverente, dando um novo olhar para a literatura contemporânea.

Como o letramento implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual, infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida, ou seja, o letramento implica usos da escrita literária para objetivos específicos em contextos específicos.

Nesse sentido, seria interessante pensar em quais contextos ou espaços sociais podem ser observadas essas práticas de letramento literário que são plurais. Assim, alguns usos sociais poderiam ser assinalados pela presença de formas ficcionais em outras mídias, diferentes do livro impresso, tais como: adaptações de textos literários para a televisão, teatro, cinema, usos da escrita ficcional no ciberespaço, tal como as fanfics etc. (ZAPPONE, 2008).

O letramento literário ganha destaque quando sua ênfase é dada em relação ao conteúdo da leitura e escrita, na busca em formar leitores aptos, e não apenas meros decifradores de signos, que ficam somente na superfície do texto, sem um aprofundamento necessário para se inferir, e interagir com o mesmo. Está inteiramente ligado ao social, e envolve práticas diárias que estão dentro e fora da escola.

A seguir, apresentaremos o desenho metodológico da pesquisa.

METODOLOGIA

Quanto à metodologia, a pesquisa realizada é de natureza aplicada, com ênfase na abordagem qualitativa. No tocante aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa-ação realizada em escola pública da rede estadual, com observação de aulas no Ensino Médio e aplicação de entrevistas para avaliação diagnóstica e análise do conteúdo (BARDIN, 2011) das demandas de aprendizagem dos discentes em relação às práticas de letramentos literários na cultura digital.

Os participantes desta investigação são 35 (trinta e cinco) estudantes de uma turma do Ensino Médio vinculados à EREM Escola Estadual Antônio Inácio, instituição de ensino da rede estadual localizada no município de Feira Nova, em Pernambuco.

A seguir, nos resultados e discussão, estudaremos as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre fanfics em práticas de letramentos literários na cultura digital.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificação dos participantes da pesquisa

Em relação à coleta de dados, para contextualizar os participantes desta pesquisa científica, mediante o instrumento entrevista com estudantes de uma turma do Ensino Médio, alguns dados de identificação mais gerais foram coletados como gênero, idade, turma na escola, turno você estuda, acesso à internet, tempo de acesso à internet por dia, o que acessa na internet.

Do total dos estudantes entrevistados, 74,3% são do sexo feminino (n=26), e mais 25,7% são do sexo masculino (n=09). Em relação à idade dos estudantes, 82,9% têm 15 anos (n=29) e 17,1% têm de 16 anos (n=06).

Com relação ao acesso à internet, 97,1% (n=34) dos estudantes costumam acessar em casa; por outro lado, 2,9% (n=01) acessam a internet na

escola. Quanto ao tempo de acesso à internet por dia, 82,9% (n=29) dos estudantes têm acesso à internet mais de 2 horas por dia; 14,3% (n=05) têm acesso à internet 2 horas por dia; 2,9% (n=01) têm acesso à internet 1 hora por dia.

Com relação ao que o estudante mais acessa na internet, 74,3% (n=26) acessam mais as redes sociais; 8,6% (n=03) acessam mais outros recursos midiáticos (sites diversos, séries, jogos); 8,6% (n=03) acessam mais vídeos; 2,9% (n=01) acessa mais dispositivos de busca (*Google*, por exemplo); 2,9% (n=01) acessam portais de notícias; 2,9% (n=01) acessam sites de fanfics.

Percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre fanfics em práticas de letramentos literários na cultura digital

Buscamos traçar as percepções dos estudantes sobre o conhecimento e estudo do gênero fanfics, desse modo, primeiramente perguntamos se os discentes sabiam o que são fanfics, obtivemos como respostas um total de 48,6% (n=17) respondendo que não tinham conhecimento e ou não sabiam a definição desse gênero, porém 51,4% (n=18) informaram que tinham conhecimento e sabiam a definição desse gênero.

Vejamos algumas falas dos alunos sobre o conhecimento e estudo do gênero fanfics: Estudante 01: “São história fictícias com personagens de filmes ou séries”. Estudante 02: “São histórias fictícias escritas por pessoas que se inspiram em franquias já existentes de livros ou séries”. Estudante 03: “São histórias criadas por fãs, podendo ser baseadas em filmes ou livros”. Estudante 04: “Fanfics são histórias criadas por fãs de determinado livro, filme, série, cantor, etc. Onde o fã pode escrever a história do seu próprio jeito ou como gostaria que acontecesse”. Estudante 05: “Fanfics são histórias fictícias escritas por fãs”.

Notamos que a maioria dos discentes demonstraram um conhecimento acerca das fanfics (gênero literário e digital), emergente do ciberespaço e característico da cultura digital. Visto que essa nova forma de ler e escrever na cibercultura é bem recebida por esse público juvenil e que direciona para a prática de letramento literário nos espaços formais e não formais, com isso, envolvendo os sujeitos na interação e diálogos no ensino da literatura.

Ao perguntarmos se os alunos costumam ler fanfics na internet, obtivemos como respostas: 82,9% (n=29) comentaram que não costumam ler fanfics na internet, por outro lado, 17,1% (n=06) costumam ler fanfics na internet e citaram alguns sites de fanfics (*Wattpad*; *Spirit Fanfics*; *WebFic*). Foi perguntado aos discentes se costumam escrever fanfics na internet, obtivemos as seguintes respostas: 88,6% (n=31) afirmaram não escrever fanfics na internet; e

11,4% (n=04) informaram escrever fanfics na internet, estes alunos citaram que costumam escrever fanfics no site *Wattpad*.

Também foi perguntado aos estudantes se o seu professor faz uso de fanfics em sala de aula, obtivemos a seguinte resposta: 100% (n=35) afirmaram que o seu professor não faz uso de fanfics em sala de aula, desse modo, não havendo a indicação de sites de fanfics utilizados pelo professor em sala de aula.

O estudante 05 trouxe a seguinte percepção: “Não, meus professores não trabalham fanfics na sala de aula ou por meio de sites”. Neste sentido, percebemos que urge a necessidade de um trabalho coletivo (dentro e fora da sala de aula) entre professores, alunos e comunidade escolar para ampliação e novos olhares para as mídias digitais (a exemplo das fanfics, imersos na cultura digital), com intuito de promover práticas e eventos de letramentos literários para o ensino de literatura e suas formas de criticidade advindas dos textos e obras literárias.

Ao perguntarmos se o seu professor já realizou alguma oficina de leitura literária utilizando as fanfics como instrumentos didático-pedagógicos em sala de aula, obtivemos a seguinte resposta: 91,4% (n=32) afirmaram que o seu professor não realizou oficina de leitura literária utilizando as fanfics como instrumentos didático-pedagógicos em sala de aula; 8,6% (n=03) responderam positivamente e afirmaram que o seu professor já realizou alguma oficina de leitura literária utilizando as fanfics como instrumentos didático-pedagógicos em sala de aula.

Ainda perguntamos se o seu professor indica pesquisas nas mídias digitais (cultura digital) em sala de aula, obtivemos a seguinte resposta: 45,7% (n=16) afirmaram que o seu professor não indica pesquisas nas mídias digitais (cultura digital) em sala de aula; porém 54,3% (n=19) responderam positivamente e afirmaram que o seu professor indica pesquisas nas mídias digitais (cultura digital) em sala de aula, os alunos, dessa maneira, indicaram alguns sites de pesquisas, tais como: *Google*, *Brasil Escola*, *Mundo Educação*, *Passei Direto*.

Ao perguntarmos se os discentes gostariam que seu professor de literatura trabalhasse com fanfics em sala de aula, obtivemos como respostas: 37,1% (n=13) afirmaram não conhecer fanfics, portanto, não têm como responder; 51,4% (n=18) responderam positivamente e que gostariam que o professor de literatura trabalhasse com fanfics em sala de aula; e 11,4% (n=04) informaram que não gostariam que o professor de literatura trabalhasse com fanfics em sala de aula.

Vejamos algumas percepções dos discentes que gostariam que seu professor de literatura trabalhasse com fanfics em sala de aula: Estudante 02:

“Acredito que as fanfics também são literatura, e essa leitura deve ser válida tanto quanto as obras clássicas. Por isso, devem ser trabalhadas no ambiente escolar, já que as fanfics geralmente possuem linguagem mais simples, que incentivaria os alunos que não tem o hábito de ler, a adentrar nesse mundo da leitura”. Estudante 03: “Espero aprender mais sobre fanfic, pois já vi muitas pessoas comentando sobre e me sinto interessada em aprender um pouco mais sobre o assunto”. Estudante 04: “Sim. Seria uma forma mais dinâmica de aprendizado que teríamos”. Estudante 05: “Sim, gostaria. Pois, através das fanfics conseguimos criar histórias e a imaginação vai longe, desse modo é de extrema importância para nos alunos para trabalhar a imaginação que vai longe”.

Logo, percebemos que o corpo discente sente a necessidade de um trabalho em sala de aula mais dialógico, polifônico, interacional e crítico na busca de melhorias no seu aprendizado, para fins de uma educação literária dinâmica e com usos das tecnologias digitais para auxiliar na leitura, escrita e produção de variados gêneros literários (as fanfics, entre outros gêneros da cibercultura para ampliar os olhares da literatura no campo escolar).

As percepções dos estudantes revelam que mais de 50% conhecem as fanfics e, por esse motivo, essa maioria de discentes gostariam que o professor de literatura trabalhasse em sala de aula para motivar as práticas de letramento literário na cultura digital, no sentido de estimular os alunos para a leitura e a escrita de textos literários na escola.

Nessa perspectiva, o trabalho com as fanfics na escola poderia ajudar os estudantes com dificuldades na produção textual, tendo em vista a organização de ideias por meio das estruturas narrativas e encadeamentos temporais que as fanfics apresentam pela própria natureza deste gênero emergente do ciberespaço.

Nesse sentido, é importante um trabalho em sala de aula mais aguçado pelo professor com o propósito de inserir as fanfics nas práticas e eventos de letramentos literários, no sentido de promover maiores articulações com a cultura digital e com as formas de expressões literárias que podem surgir no ciberespaço. As fanfics, então, podem ser utilizadas como recursos pedagógicos na análise, interpretação e compreensão de textos.

Em meio às discussões levantadas até o momento, cabe destacar as hibridizações presentes nas relações estabelecidas nas práticas de leitura e escrita de fanfics em uma perspectiva sociocultural, pois, segundo Buzato (2009), essas relações incluem, além das mídias ou dispositivos digitais e das práticas sociais, os gêneros vinculados às diferentes atividades sociais, culturais

e localizações geográficas e as atitudes dos sujeitos perante o conteúdo em questão, neste caso, nas práticas de letramentos com *fanfictions*.

Salienta-se que as fanfics apresentam um caráter bastante dialógico de hibridez na prática de letramento, uma vez que, para se continuar a história, primeiro é necessário que o fanfiqueiro tenha uma leitura segura do texto. Em seguida, deve construir a história com base em suas experiências e percepções individuais, assim modificar essa matéria imaginária em texto para publicar no ambiente virtual e, por fim, interagir com a comunidade de fãs da internet.

O dinamismo criativo proposto pelas *fanfictions* denota que essa prática de letramento literário, por meio desse formato, pode ser positiva para o diálogo no ambiente escolar, ao incentivar novas formas de ler e de escrever, de transitar pelo ambiente virtual e aproveitar as possibilidades infindáveis da hipermídia, ao mesmo tempo em que se conecta com elementos da vida cotidiana.

A seguir, apresentaremos as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ampliar as reflexões sobre a propagação da literatura, considerando-se a expansão do ciberespaço e das mídias digitais é uma necessidade latente. Neste contexto contemporâneo, circulando entre o meio impresso e o virtual, o leitor transita de uma linguagem a outra e tem acesso a recursos destes dois universos, necessitando de diferentes habilidades, a fim de interagir de maneira adequada com estes materiais de leitura.

É fato que, diante da cultural digital, o letramento assumido pela literatura aponta para um leque de possibilidades de interação, hibridização e convergências entre o texto oral, escrito, digital etc. Além do mais, essas relações contribuem para o conhecimento da cultura atual e para a formação do senso crítico, segundo demonstra a prática de leitura e reescrita das fanfics no ciberespaço.

Fica evidente que as práticas de letramentos na cultura digital podem possibilitar o engajamento de estudantes em processos de aprendizagem mais ativos, criativos e dinâmicos. Logo, a escola pós-moderna, como fruto das relações sociais e da construção do conhecimento via cultura escrita, precisa contemplar as novas cenas de letramentos asseguradas, sobretudo, por meio da utilização de vários recursos tecnológicos.

O estudo apresentado pautou-se nas reflexões e abordagens teórico-metodológicas direcionadas para ensino de literatura e práticas de letramentos literários em tempos de cultura digital, com foco na inserção do gênero fanfics no ambiente escolar.

Desse modo, sentimos a necessidade de um trabalho mais aguçado com vistas para inserção das fanfics ou outros gêneros no ambiente escolar, em especial, na sala de aula, para fins de promoção da educação literária, discussão e olhares críticos entre professores e alunos cada vez mais direcionados para a literatura e para as práticas de letramentos literários em tempos de uma cultura digital.

Sem dúvida, pequenas iniciativas de conectar a sala de aula a elaborações como as das fanfics podem ser um tímido começo, porém com significativa capacidade de transformação que uma proposta de trabalho com multiletramentos poderá alcançar, obtendo-se o desfecho esperado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. G. **Fanfiction e RPG'S**: narrativas contemporâneas. Ágora, Porto Alegre, ano 2, jul./dez. 2011.

ALVES, E. Um estudo sobre fanfiction: a leitura e a escrita no ambiente digital. **Revista Eventos Pedagógicos**. v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 38 - 47, jan./maio 2014.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Unesp, 1993.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Literacy practices*. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies**: reading and writing in contexts. London: Routledge, pp. 7-15. 2000.

BUZATO, M. EL K. (2009). Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **Delta**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

FÉLIX, T. O dialogismo no universo fanfiction: uma análise da criação de fã a partir do dialogismo bakhtiniano. **Revista Ao pé da Letra**, v. 10.2, p.119 - 133, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 2007.

MIRANDA, F. M. *Fandom: um novo sistema literário digital*. **Hipertextus** (www.hipertextus.net), n.3, jun.2009.

SILVA, I. Letramento digital na educação a distância: interfaces com práticas de leitura e escrita de professores. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 129-144, jan. / jun. 2015.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Londres.

VARGAS, M. **O fenômeno *fanfiction***: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015. 135p.

ZAPPONE, M. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, abr./jun. 2008.

LITERATURA E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS DE LEITURA: INTERFACES COM O FENÔMENO DOS BOOKTUBERS NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Muriel Prado de Melo Junior¹
Raquel Figueredo de Souza Melo Ferreira²
Laíse Manuelle Tenório de Vasconcelos³
Ivanda Maria Martins Silva⁴

RESUMO

No cenário da Educação Básica, as práticas de leituras e letramentos literários precisam ser planejadas em sintonia com metodologias ativas que possam apoiar a construção de aprendizagens significativas e estimular o protagonismo estudantil. Com base nesse cenário dinâmico de reflexões teórico-metodológicas sobre a inserção da literatura na escola em diálogo com elementos da cultura digital, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar a aprendizagem baseada em projetos de leitura como estratégia metodológica ativa para educação literária no Ensino Médio, considerando o fenômeno dos *booktubers* na formação de leitores. Como questão norteadora da pesquisa, propomos o seguinte questionamento: de que forma a aprendizagem baseada em projetos de leitura pode apoiar a educação literária no Ensino Médio, tendo em vista o fenômeno dos *booktubers* na formação de leitores? Para compreender tal pergunta foram investigadas produções teóricas

- 1 Bolsista PIBIC/CNPq- UFRPE, graduando da Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE- UAEADTec, muriel.pradoj@ufrpe.br ;
- 2 Bolsista PIBIC/CNPq – UFRPE, graduanda da Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE- UAEADTec, raquelfigueredoferreira@gmail.com ;
- 3 Discente PIC/UFRPE, graduanda da Licenciatura Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE- UAEADTec, laisetenorio@hotmail.com ;
- 4 Doutora em Letras (UFPE), Professora Associada da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE-UAEADTec- PROGEL/PPGTEG, ivanda.martins@ufrpe.br

de autores que abordam o tema, como Candido (1995), Freire (1983;1996), Bakhtin (1993), Moran (2015), Rojo (2009), Bender (2014), Prensky (2001), Roger Chartier (2021), Salles (2018), Fish (1992), Debord (1997), Zumthor (2014), Trugano (2019), Rouxel (2013), Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros (2013), entre outros. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa-ação, com predomínio da abordagem qualitativa, priorizando-se desenho descritivo e interpretativo, por meio de técnicas procedimentais, tais como: pesquisa de campo em escola pública da rede estadual de Pernambuco, planejamento didático para realização de oficina literária, aplicação da oficina literária, avaliação da intervenção didática proposta. Os resultados apontam para a motivação dos discentes quanto a práticas de letramentos literários em sintonia com a metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Projetos aplicada em proposição didático-pedagógica para motivar o ensino de literatura na Educação Básica. O fenômeno dos *booktubers* no campo do ciberespaço também foi articulado na organização da oficina literária aplicada com discentes do Ensino Médio, com base na apresentação da linguagem audiovisual para divulgação de leituras literárias.

Palavras-chave: Leitura literária; Letramento Literário; *Booktubers*; Aprendizagem Baseada em Projetos; Ensino de Literatura.

INTRODUÇÃO

Na cultura digital, os estudantes desenvolvem práticas criativas e dinâmicas de letramentos literários, considerando a diversidade de suportes, tecnologias e mídias digitais nos processos de leitura e escrita realizados nas telas de computadores, *smartphones*, *tablets*, *e-readers* e outros recursos tecnológicos. Compreendemos os letramentos literários, como processos de “apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67).

Na era das tecnologias digitais e das inovações pedagógicas das metodologias ativas, a escola parece ainda cumprir um papel analógico, se considerarmos, por exemplo, que as produções da cibercultura (LÉVY, 1999) ainda ocupam espaços limitados nos desenhos ainda tradicionais (re)configurados nas salas de aulas.

Conforme Silva (2014), o ensino de literatura precisa dialogar com o dinamismo da cultura digital, pois “em tempos de cibercultura, comumente os professores deparam-se com o fascínio dos estudantes diante das ferramentas tecnológicas que invadem a escola e começam a competir com a própria organização tradicional das aulas de leitura e literatura” (SILVA, 2014, p. 64).

Nesse sentido, considerando as demandas de aprendizagem dos discentes da Educação Básica, as práticas de leituras e letramentos literários precisam ser planejadas em sintonia com metodologias ativas que possam apoiar a construção de aprendizagens significativas e estimular o protagonismo estudantil. Com base nesse cenário dinâmico de reflexões teórico-metodológicas sobre a inserção da literatura na escola em diálogo com elementos da cultura digital, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar a aprendizagem baseada em projetos de leitura como estratégia metodológica ativa para educação literária no Ensino Médio, considerando o fenômeno dos *booktubers* na formação de leitores.

Como questão norteadora da pesquisa, realizamos o seguinte questionamento: de que forma a Aprendizagem Baseada em Projetos pode apoiar a educação literária no Ensino Médio, tendo em vista o fenômeno dos *booktubers* na formação de leitores?

Quanto ao aporte teórico, a investigação articula abordagens sobre metodologias ativas, a exemplo da Aprendizagem Baseada em Projetos, promovendo articulações com debates sobre letramentos literários e ensino de literatura na cultura digital. Desse modo, dialogamos com autores que discutem a importância das metodologias ativas para dinamizar processos de ensino e aprendizagem, tais como: Moran (2015) e Bender (2014), além de

pesquisadores que discutem estratégias metodológicas para ensino de literatura, como, por exemplo: Rouxel (2013), Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros (2013) e Silva (2014). As abordagens de Paulino e Cosson (2009, bem como o enfoque de Cosson (2021) também são norteadores para as reflexões sobre letamentos literários.

Quanto ao desenho metodológico, a presente investigação configura-se como uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Com foco no objetivo principal do estudo, a pesquisa prioriza desenho descritivo e interpretativo, por meio de técnicas procedimentais, como: pesquisa de campo em escola pública da rede estadual de Pernambuco, observações de aulas de Língua Portuguesa/Literatura, aplicação de questionários semiestruturados com estudantes do Ensino Médio, planejamento didático para realização de oficina literária, aplicação da oficina literária, avaliação da proposição didático-pedagógica.

Os resultados mostram que as articulações entre literatura, educação e inovação pedagógica mostram-se relevantes, já que a Aprendizagem Baseadas em Projetos (ABP) e os *booktubers* estão proporcionando a construção de uma educação literária conectada com as necessidades atuais e para a produção de saberes plurais e coletivos. Para isso, é fundamental que os estudantes da Educação Básica utilizem tecnologias/mídias para apoiar processos de ensino e aprendizagem na cultura digital. Como os vídeos-resenha produzidos pelos estudantes durante a aplicação da oficina literária.

A seguir será apresentado o referencial teórico com principais abordagens norteadoras desta investigação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura é inerente à condição humana e está atrelada à dinâmica do nosso cotidiano. Assim como respiramos, sonhamos, sentimos, expressamos nossas emoções, precisamos da literatura como um direito humano, como propôs o crítico literário Antonio Candido. Na ótica do referido autor, a literatura “se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance” (CANDIDO, 1995, p. 177).

Na escola, a literatura deve ser explorada como uma forma de comunicação. Desse modo, o professor, ao trabalhar a literatura em sala de aula, deve ter como base a recepção do aluno, com o objetivo de convidá-lo a compreender o texto a partir de sua experiência de mundo. O professor precisa buscar alternativas teóricas e metodológicas para superar um ensino tradicional de literatura.

Seguindo os aspectos metodológicos do ensino da literatura, Rouxel (2013, p.17) ressalta suas finalidades. Sendo a primeira formar um sujeito leitor livre, responsável e crítico, que terá capacidade crítica e autonomia para argumentação. Além da formação de uma personalidade composta de alteridade, sensível e inteligente. Para este efeito, será necessário ao professor efetuar escolhas didáticas e pedagógicas que visem instituir o aluno como sujeito leitor, o que depende, de acordo com a autora, da renúncia do estilo de aula expositiva em que o professor é um transmissor de conhecimento e partir “[...] da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas” (ROUXEL, 2013, p. 20).

Neste viés, Freire (1996) relata a necessidade de respeitar a autonomia do educando, o gosto estético, a linguagem e a curiosidade não podem ser omitidos, visto que, ao fazer isso, o professor está minimizando o educando como sujeito de direitos e livrando-se de sua obrigação de educá-lo (FREIRE, 1996). De acordo com Freire (1983), o uso de metodologias ativas é a melhor maneira para construir uma educação encorajada pela superação de desafios, pela resolução de problemas e pela construção de um novo conhecimento a partir das experiências prévias dos educandos. Moran (2015) complementa que: “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015, p.18).

Diante disso, o professor ao buscar a formação crítica de seus educandos precisa saber de que “escolhas nunca são neutras, nem impunes, pois o tempo escolar que tomo com um objeto de ensino não será dedicado a outro [...] nada em educação nunca é neutro e nossa tarefa é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes” (ROJO, 2009, p.121).

A partir destas escolhas, Bender (2014) sugere que a Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP oferece aos professores uma forma diferenciada e altamente produtiva de estimular os alunos a desenvolverem o gosto pela literatura e pela aprendizagem. ABP é uma metodologia ativa, sendo assim, “um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções” (BENDER, 2014, p. 9).

Dentre as possibilidades, o professor deve construir novos processos de ensino aprendizagem, tornando a aula mais interativa, lúdica e colaborativa. Transformando, assim, o modelo de ensino tradicional que não atende mais às demandas de aprendizagens dos alunos na cultura digital. Por isso, professores

estão criando plataformas para cursos, *blogs* para socialização de material para apoio aos estudos, fóruns e discussões no *Facebook* e em outras redes sociais digitais (MONTEIRO, 2020). Além disso, os docentes estão tendo a possibilidade de criar conteúdos digitais e compartilhar informações por meio de videoaulas ou apresentação de obras literárias pelo *YouTube*, assumindo o papel de *booktubers*.

O fenômeno *booktubers*, segundo Salles (2018), “nasce de um híbrido entre a palavra book (livro) e a plataforma digital de vídeos *YouTube*, e parte de uma nova categoria na internet: os youtubers, mas com algumas especificidades do nicho literário” (SALLES, 2018, p.13). De acordo com dados oficiais, o *YouTube* possui mais de dois bilhões de usuários, com idade média de 18 a 34 anos. A plataforma está presente em mais de 100 países e pode ser acessada em 80 idiomas diferentes, visualizada por mais de um bilhão de horas assistidas por dia. Mais de 70% do tempo de exibição do *YouTube* vem de dispositivos móveis (YOUTUBE, 2020).

Com a internet aprende-se em qualquer lugar e a qualquer hora, abrindo-se possibilidades de acesso a diversos cursos e materiais. Os métodos tradicionais, centrados no professor, tornam-se descontextualizados da realidade atual. Assim, o professor, “imigrante digital” (PRENSKY, 2001), tem um enorme desafio no tocante à tecnologia como aliada no ensino, visto que, “quanto mais conectada a sociedade, mais importante é termos afetividade e acolhimento para mediar as diferenças, facilitar os caminhos e aproximar as pessoas”. (MORAN, 2015, p. 24).

Deste modo, o professor deve assumir uma postura dialógica de mediador, ou “animador da inteligência coletiva”, como propôs Lévy (1999). Nesse sentido,

A principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade está centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc. (LÉVY, 1999, p.171).

As metodologias ativas como a aprendizagem baseadas em projetos - ABP podem contribuir para dinamizar processos de ensino e aprendizagem, propiciando que os estudantes consigam confrontar questões e problemas

do mundo real, dando-lhes significado e importância. Os *booktubers* podem ser aliados destas metodologias para um ensino contextualizado de literatura. Mediante tais reflexões, desenvolvemos os seguintes passos metodológicos para a aplicação da pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada configurou-se como predominantemente qualitativa, compreendendo-se que a abordagem qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto dos pesquisadores com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Priorizamos adotar a abordagem qualitativa, uma vez que o objeto de estudo envolve, eventualmente, diversas referências epistemológicas, também porque a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como uma possibilidade de compreensão repleta de significados e particularidades situacionais apresentadas pelos participantes da pesquisa (RICHARDSON, 1999). De acordo com Demo (2011, p. 119), “a pesquisa qualitativa tem uma relação forte com a educação; em grande parte porque recebeu forte impulso de educadores”.

A presente investigação destacou, ainda, o desenho descritivo/interpretativo, considerando a natureza dos objetivos propostos. Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Deste modo, compreendendo-se processos que se modificam continuamente com foco em ação-reflexão e ação, considerando: 1. Aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; 2. Formular estratégias de ação; 3. Desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; 4. Ampliar a compreensão da nova situação. A pesquisa-ação é uma metodologia muito utilizada em pesquisas no campo educacional, o que pode ter repercussões significativas nesta investigação aplicada ao contexto do ensino de literatura no nível médio.

O desenvolvimento da pesquisa-ação foi atrelado às vivências pedagógicas no Estágio Supervisionado Obrigatório - ESO do curso de Licenciatura em Letras/UAEADTec da Universidade Federal Rural de Pernambuco, considerando as relações indissociáveis entre teoria e prática na formação inicial docente.

A aplicação da oficina literária foi realizada na perspectiva da abordagem de Cosson (2021), com organização de sequência didática, cuja principal

finalidade é dinamizar o ensino de literatura na escola e, conseqüentemente, a promoção de práticas de leituras e letramentos literários com foco na criticidade.

Em conexão com a sequência básica de Cosson (2021), utilizamos a metodologia ativa denominada Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) que utiliza como estratégia de ensino a solução de problemas reais ou simulados a partir de um contexto real. Neste desenho metodológico, o estudante deixa o papel de receptor passivo do conhecimento e assume o protagonismo de seu próprio aprendizado.

Para Berner (2014), a ABP é “um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções” (BENDER, 2014, p. 9). Na ABP, as propostas de atividades devem surgir a partir de um ponto de partida que desenvolva a curiosidade e o interesse dos estudantes de se envolverem no processo de aprendizagem.

Com base na integração entre a ABP, práticas de letramentos literários e o fenômeno dos *booktubers*, desenvolvemos o projeto de leitura intitulado “*Lendo a vida escrevendo o mundo: clássicos da literatura no universo jovem*” para ser vivenciado com estudantes do Ensino Médio. Buscando articular expressões do cânone literário e outras no campo artístico-literário, utilizamos a obra literária “*Macunaíma*”, de Mário de Andrade, tendo em vista sua adaptação para a linguagem das histórias em quadrinhos- HQ. A partir desta obra, os jovens foram motivados às múltiplas conexões entre práticas de leituras literárias e leituras de mundo, na ótica freiriana, buscando-se conhecer o outro, percebendo-se enquanto diferente e, ao mesmo tempo, é possível que se identifiquem com os conflitos e angústias ali presentes.

No desenho da ABP, é importante que os estudantes sejam organizados em grupos, escolhidos por eles ou pelo professor. Neste modelo, os estudantes se apropriam do trabalho colaborativo e ficam “acostumados a planejar atividades em conjunto, a especificar papéis para vários membros do grupo, a trabalhar em grupo para resolver problemas, a apoiar as ideias uns dos outros e a oferecer, mutuamente, avaliações de colegas apropriadas e úteis” (BENDER, 2014, p. 49). No projeto de leitura abordado, especificamente, organizamos grupos com 10 estudantes integrantes para leitura e análise da obra literária adaptada para HQ, totalizando 4 grupos.

Após a apresentação da obra literária e organização dos grupos, o próximo passo é estruturar o início do projeto em torno de uma questão motriz, “uma questão orientadora e altamente motivadora com a qual os alunos irão

se identificar” (BENDER, 2015, p. 23). Com a questão motriz identificada por cada grupo será o momento de realizarem uma investigação transdisciplinar com o objetivo de reunir informações para desenvolverem o produto final do projeto. Neste caso, a produção foi composta por vídeos de resenha literária, com leituras realizadas pelos estudantes leitores, conforme é possível verificar nos resultados a seguir indicados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos dias 06, 08 e 10 de junho de 2022, ocorreu a oficina literária na Escola de Referência em Ensino Médio Professor Epitácio André Dias, situada em Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. No total, 40 estudantes do 1º ano do novo Ensino Médio aceitaram participar voluntariamente desta atividade.

Por eventualidade, antes do início da oficina, a escola recebeu 60 exemplares do livro “*Macunaíma*”, de Mário de Andrade, adaptada em história em quadrinho (HQ) por Angelo Abu e Dan X, a partir do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Literário. Por isso, optamos por utilizar esse clássico da literatura modernista, pelo fato de ter a quantidade necessária de livros para realizar a oficina com os estudantes.

Ao iniciar a oficina realizamos a pergunta “Literatura?”, cada estudante escrevia sua percepção conceitual da palavra. Posteriormente, as respostas eram lidas, debatidas e fixadas em um mural. A construção de uma situação em que os alunos devem responder uma questão ou se posicionar diante de uma situação é uma das maneiras usuais de construção da motivação (COSSON, 2021, p. 55).

No mesmo dia, houve a apresentação do autor e da obra (COSSON, 2021, p.57). Para além da apresentação da obra e autor, foram apresentados o roteirista responsável pela adaptação para história em quadrinhos e o ilustrador. Logo após, foram feitas a divisão da turma em 4 grupos com 10 integrantes e a proposta da “âncora” (MACHADO, 2020, p.599) como uma questão motriz que levam a reflexão sobre a seguinte pergunta: “Trazendo para a atualidade, qual sua percepção do livro “*Macunaíma*”, adaptado em história em quadrinhos (HQ)?”

A partir de sua percepção da obra e conhecimento de mundo, os estudantes escolheram temas, como exploração do trabalho infantil, machismo, racismo, abuso sexual, entre outros. Posteriormente, ao terminarem a construção do roteiro, deu-se início às gravações do vídeo resenha. Vale destacar que os participantes da oficina não tiveram dificuldades para o uso dos celulares, sendo cada grupo autônomo na utilização destas tecnologias. Neste viés,

conforme Prensky (2001, p.46), os jovens estão acostumados a obter informações de forma rápida e a interagir com diversas mídias ao mesmo tempo em função de sua convivência diária com computadores, videogames, áudio e vídeo praticamente desde que nasceram.

Nas avaliações realizadas pelos estudantes foi destaque a contextualização da obra para o universo jovem, por meio da História em Quadrinhos - HQ, do qual muitos relataram que passaram a entender melhor o livro após o contato com esta readaptação. Perguntados quanto ao uso do livro na oficina literária, houve os seguintes relatos:

Esse gênero retrata e caracteriza o nosso dia a dia trazendo com base a cultura.

Primeiramente, eu não tinha gostado, mas depois do projeto gostei.

Sim, pois ajudou no meu desenvolvimento na literatura.

É bom desenvolver a literatura com HQs.

Achei mais curto e prático.

A forma que foi feito o tornou interessante.

Sim, pois a história tem muitas reviravoltas.

Quanto ao uso da metodologia Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP, é perceptível que o trabalho em grupo proposto fez com que houvesse compartilhamento de conhecimentos entre os estudantes. Vejamos os seguintes relatos:

Atividade em grupo faz a gente se unir e comentar sobre.

Nos ajuda na parte de se expressar.

Sim, porque a gente pode trabalhar em equipe.

Nos ajuda a interagir com o grupo.

Ajudou a juntar mais as pessoas do grupo.

Sim, me diverti bastante.

Eu gostei muito demais das informações que aprendi.

Sim, o projeto proporcionou o raciocínio e o aprendizado estimulado a interpretação.

Achei uma coisa nova e diferente.

Porque somos jovens e gostamos da forma de fazer.

Nos ajuda a ter mais democracia.

No tocante ao uso de tecnologias para apoiar o ensino de literatura, os depoimentos dos estudantes revelaram que o uso de tecnologias na educação gera motivação, pois é uma ferramenta utilizada no cotidiano destes discentes e, muitas vezes, negada pela escola. Vejamos as seguintes avaliações:

Foi ótima ideia usar a tecnologia na literatura, pois assim os jovens podem se interessar mais para fazer.

Gostei, porque é algo que está no nosso dia a dia.

Pensei que não poderia usar as tecnologias.

Sim, porque sei mexer.

Uma experiência muito boa e bem diferente do que estamos acostumados.

Uma coisa atual que sabemos mexer hoje em dia.

É mais prático e fácil.

Pois foi uma forma mais legal de interagir.

Sim, pois assim as pessoas podem conhecer o mundo da literatura.

Sim, a tecnologia está presente no nosso dia a dia.

Foi uma ótima ideia usar a tecnologia na literatura, pois, assim, os jovens podem se interessar mais para fazer.

Por fim, a aplicação da oficina literária, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, na Escola de Referência de Ensino Médio Professor Epitácio André Dias, mostrou que é possível a literatura ser utilizada em sala de aula como processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto.

As articulações entre literatura, educação e inovação pedagógica mostram-se relevantes, já que a Aprendizagem Baseadas em Projetos (ABP) e os *booktubers* estão proporcionando a construção de uma educação literária conectada com as necessidades atuais e para a produção de saberes plurais e coletivos. Para isso, é fundamental que os estudantes da Educação Básica utilizem tecnologias/mídias para apoiar processos de ensino e aprendizagem na cultura digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia e as mídias digitais estão cada vez mais presentes na vida dos alunos, a escola não pode ficar alheia a isto. Nesse sentido, é fundamental

uma educação para além dos muros da escola, ou seja, uma educação em rede colaborativa, que expanda os horizontes dos alunos.

A partir deste aspecto, foi realizada como resultado uma sequência pedagógica em formato de oficina literária com 40 estudantes do Ensino Médio de uma escola pública na Região Metropolitana do Recife - RMR. Este fato foi perceptível nos relatos de avaliação dos participantes da oficina no qual destacaram uma maior assimilação da obra "*Macunaíma*", de Mário de Andrade, adaptada em história em quadrinhos- HQ, por Angelo Abu e Dani X. Além disso, os estudantes assumiram o protagonismo de seu próprio aprendizado. Assim, foi possível proporcionar práticas de letramentos literários, com foco na criatividade e na aprendizagem ativa, levando em consideração o conhecimento de mundo do estudante.

Para isto, apresentamos como alternativa o uso das metodologias ativas de ensino que são baseadas em problemas de situações reais que propiciam ao estudante uma formação literária autônoma e participativa. Para resolver esses problemas, o estudante assume um papel de protagonista na construção de seu conhecimento. Dentre as metodologias ativas, foram estudados os pressupostos teóricos e metodológicos da Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP, mostrando-se como resultado que a ABP é um modelo de ensino permite que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real para agir cooperativamente em busca de soluções. Portanto, consideramos que a literatura não pode ser ensinada fora do contexto sociocultural, sendo impossível separá-la das mudanças advindas do mundo digital.

REFERÊNCIAS

ABU, A. e X, D. **Macunaíma em quadrinhos**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

ANDRADE, M. de. **Macunaíma, o herói sem nenhum caráter**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.

BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011.

- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.
- LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: 34, 1999.
- MACHADO, A. C. L. Pelos fios literários: uma proposta de ensino aliando aprendizagem baseada em projetos, tecnologia e literatura. **EntreLetras**, v. 11, n. 1, p. 592 - 610, 2 maio 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view%20/7243> Acesso em: 15 out. 2021.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:** aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em: 27. out. 2021.
- MONTEIRO, J. C. S. Dá um *like*, se inscreve no canal e compartilha o vídeo: a atuação de professores como *booktubers* no *YouTube*. **Humanidades & inovação**, v. 7, p. 276-285, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeinovacao/%20article/view/2448> Acesso em: 28 out.2021.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M. K; ZILBERMAN, R. (Orgs.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **The Horizon**, v. 9, n. 5, 2001.
- RICHARDSON, R. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROCCO, M. Importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto. **Ideias**, n. 13, p. 37-42, 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_13_p037-042_c.pdf Acesso em 03 ago. 2022.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 17-33.

SALLES, L. F. **O fenômeno booktuber**: literatura, juventude e redes sociais. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/36310/36310.PDF> Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA, I. Ensino de literatura: interfaces com a cultura digital. **Pensares em Revista**. São Gonçalo-RJ, n. 5, jul./dez. p. 62-82, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/16550> Acesso em: 20 jun. 2018.

YOUTUBE. **YouTube para a imprensa**. Disponível em: <https://www.youtube.com/intl/ptBR/about/press/> Acesso em: 31 out. 2021.

O SISTEMA DA METÁFORA MORAL NO PRONUNCIAMENTO DA RAINHA ELIZABETH II A PARTIR DA DINÂMICA DE FORÇA

Carolina de Mello Decco¹
Tânia M. Gastão Saliés²

RESUMO

O presente artigo identifica como a dinâmica de forças sustenta o sistema da metáfora moral no pronunciamento televisionado da Rainha Elizabeth II – realizado no dia 05 de abril de 2020, por ocasião da pandemia por Covid-19. Para tal, toma como base a Linguística Cognitiva Aplicada em uma abordagem discursiva à luz de estudos sobre o sistema da metáfora moral (LAKOFF; JOHNSON, 1999) e da dinâmica de forças (TALMY, 2000; CHARTERIS-BLACK, 2013; HART, 2011, 2020). Segundo eles, as metáforas fundamentam-se em modelos culturais e morais e sinalizam ideologias vigentes. No caso em tela, as metáforas PROFISSIONAIS DE SAÚDE SÃO SOLDADOS e PANDEMIA É GUERRA apontam para a necessidade de os ingleses cumprirem o dever moral pelo bem comum, uma vez que metáforas de guerra acionam questões de moralidade, reforçando a ideia de que sacrifícios individuais devem ser feitos em prol da coletividade. Por outro lado, os esquemas de força presentes no discurso funcionam como estratégias para sustentar o discurso da rainha, que defende ser o alcance da vitória somente possível com a manutenção dessa postura moral por parte da população. Além disso, metáforas positivas como MORALIDADE É FORÇA e UNIÃO É FORÇA convergem para o propósito comunicacional, que é promover esperança.

Palavras-chave: Dinâmica de força, Sistema da Metáfora Moral. Ideologia.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, carol.decco@gmail.com;

2 Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ: PhD em Linguística, Oklahoma State University, tancias.salies@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa o discurso da Rainha Elizabeth II, realizado no dia 05 de abril de 2020, durante a pandemia de Covid-19, a partir dos estudos da dinâmica de forças (TALMY, 2000; CHARTERIS-BLACK, 2013; HART, 2011, 2020) e do sistema da metáfora moral (LAKOFF; JOHNSON, 1999). Em 70 anos de reinado, esse foi o quinto pronunciamento televisionado da rainha, o que aponta para sua relevância política, econômica e social.

À luz da Linguística Cognitiva Aplicada (SALIÉS, 2020), que defende uma relação intrínseca entre linguagem, cognição e sociedade em uma visão transdisciplinar e crítica dos dados, nos moldes da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2008), o artigo assume uma abordagem cognitivo-discursiva empírica e não essencialista e confere relevância ao contexto nos processos de significação. Para a Linguística Cognitiva, a linguagem é pista para a organização conceptual do pensamento (FAUCONNIER, 1997), e as projeções metafóricas e os esquemas de força pistas para pontos de vista (CHARTERIS-BLACK 2013, HART, 2011, 2020) ou ideologias. Tal referencial teórico-metodológico ilumina a concepção de pandemia na perspectiva da Rainha, já que, a partir dele, como nos diz Segundo (2014, p.33), podemos examinar “os padrões subjacentes à construção do significado, assumindo uma relação triádica entre língua, cérebro e sociedade”.

Seguindo essa linha de raciocínio, o presente artigo se propõe a aferir a conceptualização da pandemia presente no discurso da rainha Elizabeth II. Mais especificamente, intenciona verificar como a dinâmica de forças sustenta o sistema da metáfora moral no discurso da rainha Elizabeth II, construtos teóricos que desenvolvemos nas seções 1e 2.

Com esse propósito, a primeira seção deste artigo define os conceitos norteadores no que tange à conceptualização; a segunda seção discute construtos chave, como a ideologia e a moralidade, fenômenos que emergem do discurso, e desenvolve os conceitos de sistema da metáfora moral e dinâmica de forças; na terceira seção, elenca os procedimentos metodológicos que orientaram a análise, desenvolvida na quarta seção. Fechando o artigo, ponderações acerca da análise são desenvolvidas.

1. CONCEITOS NORTEADORES

Estudos de George Lakoff e Mark Johnson (1980) revolucionaram os entendimentos existentes sobre o sistema conceptualizador humano que

preponderavam até a década de 80 ao proporem ser esse sistema eminentemente metafórico. A metáfora, anteriormente vista como figura de linguagem passa a ser entendida como um fenômeno do pensamento, intimamente ligado à nossa percepção de mundo e às nossas ações corpóreas. Para os autores, uma construção metafórica consiste em conceptualizar termos mais abstratos segundo outros mais concretos por meio de projeções entre domínios (estruturas cognitivas mais estáveis da memória pessoal ou social). Tais projeções metafóricas, em geral, são sustentadas por esquemas imagéticos e metonímias que emergem de nossas vivências ou da “*lived cognition*” (LAKOFF, 1987).

Ou seja, trata-se de um viés teórico que entende a cognição como corporificada e, conseqüentemente, as ações do corpo no mundo como o elo entre a percepção, o processamento mental e a ação. Os construtos cognitivos que emergem de nossas ações e relações com o mundo são os esquemas imagéticos, construtos cognitivos esquemáticos que representam as experiências sensorio-motoras do ser humano nas interações que estabelece (LAKOFF, 1987) – são Modelos Cognitivos Idealizados (MCI)³ por esquemas de imagem. Como tal, são armazenados na memória de longo prazo e recuperados pelo processamento mental sempre que acionados no uso da linguagem cotidianamente. Dentre esses esquemas, destacamos os esquemas de CONTÊINER e LIGAÇÃO que percebemos e armazenamos para uso futuro logo nos primeiros anos de vida. Desde o útero materno, por meio do cordão umbilical, experienciamos o esquema de LIGAÇÃO, assim como o recuperamos ao estabelecermos contato com pessoas e coisas no nosso convívio social. O esquema de CONTÊINER emerge também muito cedo ao interagirmos com as mamadeiras e outros contêineres que instanciam a lógica das relações entre DENTRO e FORA ao impedirem líquidos de se moverem para o exterior de uma região delimitada no espaço (SECUNDINO; SALIÉS, 2021).

A metonímia, por sua vez, é um Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) não proposicional, que envolve a relação de contigüidade em um mesmo domínio, permitindo que uma entidade seja usada para referir outra a ela relacionada (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Como um MCI, fundamenta-se, tanto quanto os esquemas imagéticos, na experiência corpórea e sociocultural do ser humano, constituindo, por exemplo, processos que nos permitem representar metonimicamente uma categoria inteira por um membro ou uma subcategoria,

3 Segundo Lakoff (1987), os MCIs são construções cognitivas que organizam o conhecimento do ser humano em categorias, geradas nas e pelas experiências socioculturais, e as mantêm disponíveis na memória de longo prazo. São, portanto, uma conceptualização da experiência por um conceptualizador, nem sempre alinhadas à realidade.

abrindo espaço para inferências, julgamentos de valor e outros efeitos pragmáticos nas interações cotidianas. Por exemplo, podemos nos referir à vacinação em massa como elemento necessário para retardar os efeitos da pandemia, em uma relação de CAUSA-EFEITO que se dá no mesmo domínio conceptual, a pandemia.

Tanto quanto a metonímia, a metáfora também é um MCI não-proposicional que permite inferências e julgamentos de valor ao relacionar entidades. No entanto, ao invés de fazê-lo em um mesmo domínio, o faz por mapeamentos entre dois domínios, um mais concreto (o domínio fonte) e outro mais abstrato (o domínio alvo), como acontece por exemplo em PANDEMIA É GUERRA (VEREZA, 2020). Elementos de um se projetam no outro unidirecionalmente, organizando conceptualmente o domínio alvo, de tal modo que a pandemia é conceptualizada como um campo de batalha em que se enfrentam a população e o vírus.

Como se trata da conceptualização da experiência por um conceptualizador, alguns autores (CHARTERIS-BLACK, 2013; SOARES DA SILVA, 2015) destacam ser a metáfora uma estratégia persuasiva que tem desdobramentos morais e ideológicos, já que sinaliza pontos de vista. Persuade, segundo Soares da Silva (2015), ao recrutar elementos da retórica Aristotélica como pensar bem (*logos*), ter boas intenções (*ethos*), parecer bem (*pathos*) e dizer o que as pessoas querem ouvir. Ao fazê-lo, não só estruturam o discurso, mas também dão sentido ao argumento e o fortalecem ao imprimir forte carga emocional.

Como conceptualizações por um conceptualizador, as metáforas e metonímias envolvem operações de perspectivação, denominadas *Construal*, ou diferentes maneiras de perspectivar, categorizar ou ver uma determinada situação (LANGACKER, 2008). Nesse sentido, a pandemia pode ser perspectivada como um período de guerra, um inimigo a ser combatido, um momento de reflexão, um período de perdas, entre muitas outras possibilidades, ao lume de MCIs metafóricos e metonímicos ideológica e moralmente marcados, como veremos na segunda seção.

2. IDEOLOGIA, MORALIDADE E DISCURSO POLÍTICO

Na mesma linha argumentativa, podemos dizer que o enunciador organiza o seu conhecimento no discurso a fim de construir a cena, os eventos e a relação entre eles em um *construal* que pode estimular solidariedade ou exacerbar poder, uma vez que “é por meio da nossa capacidade de perspectivação que se torna possível a constituição, a manutenção e a confrontação das ideologias, das representações, dos gêneros e dos estilos” (SEGUNDO, 2014, p. 35).

Em um viés mais filosófico, as ideologias relacionam-se diretamente com princípios morais, regras socioculturais que orientam o comportamento social das pessoas em sociedade. Essas regras assentam-se sobre valores como a virtude, o bem, a honestidade, entre outros. Filósofos como Sócrates, Kant e Durkheim definem a moralidade a partir da ideia de bem coletivo. Nesse sentido, as regras morais regulam as sociedades de acordo com esses valores.

Ao mesmo tempo, ideologia e moralidade são construtos conceituais individuais ou coletivos que atuam na estruturação de Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs). Apontam para a forma de pensar de determinadas pessoas ou sociedades. Manifestam-se na linguagem de forma explícita ou implícita a partir de escolhas linguístico-discursivas alinhadas a pontos de vistas e crenças. Por consequência podemos dizer que as ideologias são “performativas, pois agem no mundo social, forjando diferentes efeitos de sentido” e, que ao se esconderem atrás de uma ideia de “neutralidade”, quanto mais conservadoras, menos as percebemos como produtoras de fenômenos sociais (SZUNDY; FABRÍCIO, 2019). A questão é que a própria neutralidade reside em “ideologias linguísticas relacionadas, por exemplo, a valores como língua padrão, norma culta/popular, variedade, entre outras”, que por sua vez legitimam a dominação da própria ideologia (SEGUNDO, 2014, p.70).

No âmbito do discurso político, estudos que assumem um paradigma cognitivo-discursivo como o aqui abraçado, ressaltam que no discurso político os candidatos precisam envolver emocionalmente o público e inspirar confiança, a fim de conseguir os votos necessários para se elegerem (JAMISON, 2017). No caso da realeza do Reino Unido, os atores políticos não são definidos pelo voto, mas pela hereditariedade, o que implica a necessidade de uma postura que transmita firmeza, confiança e empatia com o povo.

Estudos anteriores que analisaram o discurso da monarca (ZATIR, 2021; KHALFALLAH; KEPRIANTO, 2021; KASSABOVA, 2020) iluminam questões culturais, políticas e sociais presentes no contexto da monarquia. Zatir (2021), por exemplo, realizou sua pesquisa pelo viés da Análise Crítica do Discurso, tomando como base a Gramática Sistemática Funcional de Halliday, e destacou que o discurso da rainha possui coerência e linguagem simples capazes de persuadir o público a superar o momento difícil da pandemia juntos. Khalfallah e Keprianto (2021), por sua vez, destacam a indiretividade, a cautela, a descrição em falas contidas e educadas que visam evitar desacordos ou desalinhamentos entre a monarquia e o público-alvo. Para além desses fatores culturais, Kassabova (2020) esclarece que, na Inglaterra, a monarquia é constitucional, porém a rainha Elizabeth II, como chefe de Estado, possui poderes executivos limitados. No entanto, ela é a única que pode confortar a nação em tempos

de crise. Em seu quinto discurso durante o período pandêmico, a rainha não foca na fragilidade humana, não repreende a nação, pelo contrário, “ela oferece conforto, gratidão aos profissionais de saúde de seu país e a todos na linha de frente, uma crença de que a vida voltará ao normal” (KASSABOVA, 2020, p.80).

As análises realizadas por esses autores consideram a moldura comunicativa, o lugar de fala, o papel político e o dever moral da rainha de zelar pela vida de seu povo e resgatar a identidade e os valores nacionais, a partir dos princípios da moralidade. Nosso viés, por outro lado, que é cognitivo-discursivo, analisa o discurso da rainha a partir de metáforas morais que emergem do discurso e assim como as forças que nele interagem. Para isso, recrutamos tanto o Sistema da Metáfora Moral (LAKOFF, 1999) quanto a Dinâmica de Forças (TALMY, 2000) no âmbito da Linguística Cognitiva.

2.1 Sistema da Metáfora Moral

Lakoff e Johnson (1999) compreendem que a moralidade só pode ser conceptualizada a partir de uma rede metafórica que tem como base o bem-estar humano. Para os autores, os ideais morais como justiça, compaixão, virtude, entre outros, resultam das experiências humanas sobre o que devemos ter ou fazer para viver bem. Ao observarem que esse bem-estar passa a ter valores diferentes conforme os domínios-fontes são alterados, os autores propõem algumas categorias metafóricas, entre as quais figuram:

1. MORALIDADE É RIQUEZA: baseia-se na metáfora da contabilidade moral, em que RIQUEZA É BEM-ESTAR. Nesse sentido, quando o bem-estar aumenta, há ganho, e quando diminui, há perda, o que nos leva a afirmar que na pandemia há perda de bem-estar.
2. MORALIDADE É AUTORIDADE: baseia-se em dois tipos de autoridade, a legítima que é merecida e a absoluta que é imposta. No discurso, a rainha é uma autoridade legítima.
3. MORALIDADE É EMPATIA: baseia-se na capacidade de se colocar no lugar do outro, trata-se de uma projeção metafórica, no sentido de promover o bem-estar do outro.
4. MORALIDADE É SAÚDE: tem como base a metáfora BEM-ESTAR É SAÚDE. Se moralidade é saúde logo imoralidade é uma doença que precisa ser controlada. Nesse sentido, para vencer a pandemia é preciso permanecer com saúde física e moral.

5. MORALIDADE É FORÇA: baseia-se na força física que ajuda a combater guerras e nos leva a compreender a força moral como a união para confrontar o mal. Trata-se de somar forças.
6. MORALIDADE É LIMITE: tem como base a ideia de que a ação moral é aquela que respeita os limites prescritos para chegar ao destino pretendido. Na pandemia, sair de casa poderia ser considerado moral para os profissionais essenciais, ou imoral, para os demais profissionais.
7. MORALIDADE É ESSÊNCIA: baseia-se no conjunto de virtudes e vícios atribuídos ao caráter de uma pessoa. As virtudes são consideradas hábitos morais, enquanto os vícios são imorais. Nesse sentido, o discurso da rainha apela para as virtudes dos ingleses, como autodisciplina.
8. MORALIDADE É NUTRIÇÃO: baseia-se na empatia e compaixão pelo outro. Trata-se de uma responsabilidade de cuidar de si e dos outros. Ao ficar em casa, as pessoas cuidam de si e das demais.

Os conceitos de moralidade estão inseridos em diversos contextos e podem ser plenamente aplicados ao contexto da pandemia, como será visto na seção de análise.

2.2 Os esquemas de força

Inicialmente estudados pela física, os esquemas de força passaram a ser percebidos na estruturação das relações de poder, ao evidenciarem como as entidades interagem e destacando os possíveis resultados dessas interações (TALMY, 2000). O discurso é um dos espaços em que as relações de poder ficam evidenciadas, pois os esquemas de força desempenham “um papel estruturante em vários níveis de linguagem”, desde as escolhas gramaticais até as lexicais (HART, 2011, p. 409). As pistas gramaticais, lexicais e discursivas possibilitam a identificação de como as forças interagem em diferentes níveis – físico, psicológico e social.

De acordo com Talmy (2000), essa interação de forças acontece entre duas entidades. A primeira é o Agonista que está no foco da ação, e a segunda é o Antagonista, elemento que se opõe ao Agonista. Da interação de forças entre essas entidades, dependendo da tendência (movimento ou repouso) e da intensidade de força entre as partes, o autor propõem quatro resultados possíveis: se o Agonista realiza sua tendência de força intrínseca apesar de o Antagonista exercer alguma força sobre ele, ou seja, o Agonista tende ao repouso (i.) ou ao movimento (ii.); se o Agonista não consegue manter sua

tendência de força intrínseca, ele, que estava em repouso, é obrigado a se movimentar (iii.), e o Agonista que estava em movimento é forçado a parar (iv.).

No discurso da rainha, evidenciam-se três entidades “eu”, “vocês” e “a pandemia”. Nesse processo, cada indivíduo sozinho representa uma força fraca, incapaz de manter sua força intrínseca, mas a nação junta, forma uma nova força, o “nós”. Essa força é mais forte, sendo capaz de manter a força intrínseca da nação e superar a pandemia. Assim, nos parece que o discurso da rainha se configura como um convite para que a população some forças.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa amparada na Linguística Cognitiva Aplicada (SALIÉS, 2021) em que, a partir de um viés não essencialista, analisamos qualitativamente a linguagem em uso em um determinado contexto social visando “criar inteligibilidade sobre a vida contemporânea” (MOITA LOPES, 2008, apud SALIÉS, 2020, p.7). Para fazê-lo, recrutamos conceitos da Linguística Cognitiva como o sistema da metáfora moral de Lakoff e Johnson (1999) e a dinâmica de forças de Talmy (2000). O objeto de nossa análise foi o quinto discurso da rainha Elizabeth II, pronunciado no dia 05 de abril de 2022.

O desenvolvimento do trabalho seguiu os seguintes procedimentos metodológico-analíticos: identificação do discurso original na página da Família Real na internet; leitura do texto em inglês; identificação das metáforas; tradução livre do texto; exame do contexto discursivo; marcação em negrito das expressões metafóricas; elaboração dos esquemas de força; relação entre as metáforas encontradas no nível micro e fatos do contexto no nível macro.

Além disso, com base em Jamison (2017), assumimos que por serem as línguas inglesa e portuguesa pertencentes à cultura ocidental, as possíveis variações entre os conceitos metafóricos que porventura possam existir entre elas seriam minimizadas. Cabe-nos por fim mencionar que dada a riqueza metafórica do pronunciamento da rainha Elizabeth II, não esgotamos as possibilidades de análise. Como agimos em uma visão não-essencialista, ao lume da Linguística Cognitiva Aplicada, buscamos sim gerar inteligibilidades sobre o tema.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Em 70 anos de reinado, a Rainha Elizabeth II realizou cinco pronunciamentos na Televisão. Em geral, a raridade desse tipo de manifestação eleva o grau de seriedade desses pronunciamentos e o grau de atenção por eles

alcançado. De acordo com Jamison (2017), no discurso político, a seleção de palavras e a organização das ideias buscam criar alinhamento entre o ponto de vista, as crenças e as intenções do enunciador e o público-alvo. Nesse sentido, a “liderança política depende da habilidade de persuadir e de inspirar confiança” (JAMISON, 2017, p. 88). No discurso em tela, identificamos metáforas sustentadas por uma dinâmica de forças que nos parecem convergir para esse propósito. É o que passamos agora a demonstrar.

Considerando a dinâmica de forças (TALMY, 2000), identificamos as seguintes entidades no discurso da rainha:

- a. Agonista: indivíduos (tendência ao movimento) / nação (tendência ao movimento)
- b. Antagonista: Pandemia (exerce força contrária para bloqueio do agonista).

A interação entre essas entidades causa, em um primeiro momento, o bloqueio de indivíduos que se encontravam em movimento e foram obrigados a parar por força da pandemia, que é mais forte que os indivíduos separadamente. Entretanto, ao propor a união das forças, o Agonista se transforma em população nacional e, subseqüentemente, em população mundial cuja força, somada ao conhecimento da ciência, pode ser mais forte e capaz de enfrentar o vírus. Essa união de forças agonistas permite que o Agonista mantenha a sua tendência ao movimento e bloqueia as ações do Antagonista. Ao mesmo tempo, potencializa efeitos psicológicos, sociais e muitas vezes físicos (HART, 2011) no enfrentamento do vírus.

O Sistema de Moralidade, sustentado por essa lógica de forças, pode ser iluminado a partir de metáforas como UNIÃO É FORÇA, NAÇÃO É SER VIVO, dentre outras metáforas embutidas no sistema da metáfora moral, que passamos a destrinçar, conforme as quatro subseções, que se seguem e seguindo o desencadeamento discursivo do pronunciamento objeto de análise.

Moralidade é autoridade

A Rainha inicia o discurso posicionando os interlocutores “eu” e “vocês” como participantes que igualmente sofrem as adversidades do período pandêmico, caracterizando-o como “desafiador” para todos no país, ela inclusive. Coconstrói um sentimento de empatia e envolvimento emocional, ao utilizar marcadores de primeira pessoa do plural (“nosso”; “nós”) ilustrados em negrito no excerto 1:

Excerto 1: Esforço conjunto

Eu estou falando com **vocês** no que sei que é um momento cada vez mais desafiador. Um momento de ruptura na vida **do nosso país**: uma ruptura que trouxe sofrimento para alguns, dificuldades financeiras para muitos e enormes mudanças no cotidiano de **todos nós**.⁴

O uso repetitivo desses pronomes pessoais cria uma memória coletiva e uma sensação de pertencimento a mesma nação (KASABOVA, 2020). Ao mesmo tempo, é a rainha quem fala e não um outro cidadão. E fala a partir de uma ordem institucional que *per se* configura a sua autoridade moral para falar em tempos difíceis, tanto pela sua posição política quanto pela sua trajetória de vida, largamente conhecida pelos ingleses, da qual consta a superação de outras guerras e crises.

Apesar de o termo “pandemia” não ser explicitamente mencionado no discurso, seu MCI é evocado por pistas discursivas como “desafio”, “ruptura”, “sofrimento”, “mudanças”, em relações metonímicas que ligam qualidades à situação pandêmica, efeitos à situação pandêmica, respectivamente. Ao mesmo tempo, essas metonímias acionam relações metafóricas: PANDEMIA É DESAFIO, PANDEMIA É RUPTURA, em que há projeção dos atributos do domínio DESAFIO (obstáculos; dificuldades; adversidades; impedimentos) para o domínio PANDEMIA, permitindo que este seja conceptualmente organizado segundo o outro. O mesmo acontece com os domínios RUPTURA e PANDEMIA, SOFRIMENTO e PANDEMIA, MUDANÇAS e PANDEMIA.

A mesma lógica rege as interrelações entre os domínios SER VIVO (evocado pela pista “vida”) e NAÇÃO (evocado pela pista “país”), apontando para a organização conceptual de NAÇÃO segundo atributos do domínio SER VIVO. A metáfora NAÇÃO É SER VIVO é, no encadeamento discursivo, reforçada por outra, já que a pista “dificuldade financeira” indexa problemas que só os seres humanos são propensos a enfrentar; ou seja, NAÇÃO É PESSOA.

Já no excerto 2, a conceptualização dos que atuam no sistema de saúde do Reino Unido, o *National Health System* (NHS) é organizada segundo atributos do domínio BATALHA e do domínio GUERRA. Neles, entidades como luta, combate, soldados à frente de uma batalha são projetados para o domínio SAÚDE, no qual há profissionais como enfermeiros, médicos atuando contra um vírus mortal, elementos ativos no contexto situacional. Desse processo emergem as metáforas PROFISSIONAIS DE SAÚDE SÃO SOLDADOS, NHS

4 I am speaking to you at what I know is an increasingly challenging time. A time of disruption in the life of our country: a disruption that has brought grief to some, financial difficulties to many, and enormous changes to the daily lives of us all.

É CAMPO DE BATALHA e PANDEMIA É GUERRA. As pistas lexicais que atavam os respectivos domínios encontram-se em negrito, como já feito anteriormente e implementado em todos os excertos.

Excerto 2: A batalha contra o vírus e o bem comum

Quero agradecer a todos **na linha de frente do NHS**, bem como aos **profissionais de saúde** e àqueles que desempenham **funções essenciais**, que **continuam desinteressadamente** em seus **deveres** do dia-a-dia **fora de casa** em **apoio** a todos **nós**. Tenho certeza de que **a nação se juntará a mim** para garantir que o que vocês fazem é **apreciado** e cada hora de seu **trabalho árduo nos aproxima** de um **retorno a tempos mais normais**.⁵

Ainda no excerto 2, O TRABALHO CONJUNTO é conceptualizado como FORÇA que aproxima as pessoas em prol do bem comum. Essa FORÇA é engrossada por pessoas que estão em casa, aquelas que cumprem o dever moral para com a sociedade em prol do bem comum. O “eu e você” se torna “nós”, “juntos”, “trabalho conjunto”. Pistas como “ajudar a proteger”, “enfrentando esta doença” são algumas das que destacamos no discurso como elementos constituidores dos domínios evocados no processo metafórico que projeta o modo como a rainha conceptualiza o trabalho conjunto: TRABALHO CONJUNTO É FORÇA, recuperando e reforçando o argumento já introduzido no excerto 1.

Excerto 3: A força dos que estão em casa

Também quero agradecer a **vocês que estão em casa, ajudando** assim a **proteger** os vulneráveis e **poupando** muitas famílias da dor já sentida por aqueles que **perderam** entes queridos. **Juntos**, estamos **enfrentando esta doença**, e quero garantir a vocês que, se **permanecermos unidos e resolutos**, vamos **superá-la**.⁶

No processo de conceptualização, o esquema imagético CONTÊINER estrutura a relação DENTRO-FORA (“vocês que estão em casa” X vocês que estão na rua) e determina o mérito. Quem está fora de casa (os profissionais da

5 I want to thank everyone on the NHS front line, as well as care workers and those carrying out essential roles, who selflessly continue their day-to-day duties outside the home in support of us all. I am sure the nation will join me in assuring you that what you do is appreciated and every hour of your hard work brings us closer to a return to more normal times.

6 I also want to thank those of you who are staying at home, thereby helping to protect the vulnerable and sparing many families the pain already felt by those who have lost loved ones. Together we are tackling this disease, and I want to reassure you that if we remain united and resolute, then we will overcome it.

saúde) merece maior mérito por estar na frente de batalha e enfrentar maior grau de exposição ao vírus da Covid-19. Tal mérito ganha valor moral ao ser concedido por alguém com autoridade legítima como a rainha. Do mesmo modo, ficar em casa representa um ato de cuidado com si próprio e com os outros (MORALIDADE É SAÚDE). Ao ficar em casa, os ingleses construiriam uma barreira contra o vírus e poupariam vidas do contágio. O verbo “poupar”, do domínio FINANCEIRO, evoca ainda a metáfora da contabilidade moral. Muitas vidas foram perdidas, e quanto mais pessoas morrem maior é a dívida moral daqueles que agem imoralmente ao não respeitarem o isolamento.

Em ordem mencionar que a análise desses três excertos remete-nos para a GRANDE CADEIA DO SER (LAKOFF; TURNER, 1989), uma estrutura hierárquica que espelha os mapeamentos metafóricos entre os domínios NOCIONAIS, FÍSICOS/ESPACIAIS e da FORÇA para o domínio de ser animado em metáforas como NAÇÃO É SER VIVO, NAÇÃO É PESSOA, TABALHO CONJUNTO É FORÇA.

Moralidade é força

No excerto 4, o discurso estrutura-se com base nas metáforas UNIÃO É FORÇA e UNIÃO É ARMA, estimulando a população a unir forças com o objetivo comum de vencer a guerra contra a pandemia. Apesar de a população britânica enfrentar uma guerra, e o senso comum dizer que na guerra vale tudo, a rainha recruta a contabilidade moral para argumentar que não se trata de vencer a qualquer custo, e sim com atitudes que promovam o orgulho à história do país. Na contabilidade moral, agir com moralidade significa não criar dívidas históricas, como já ocorreu e ainda ocorre na história recente da humanidade. A pista “responder ao desafio” equipara a pandemia a uma prova de resistência colocando elementos dos dois domínios em relação de mapeamento metafórico (DESAFIO e PROVA DE RESISTÊNCIA). Provas de resistência (o triatlão, por exemplo), envolvem duração, esforço físico, controle mental, controle emocional e capacidade de lidar com a dor. O mesmo acontece na pandemia, instanciada por um processo metonímico entre a qualidade (DESAFIO) e o FENÔMENO (a pandemia).

Excerto 4: enfrentar a pandemia exige autodisciplina e força

Espero que nos próximos anos **todos** possam se **orgulhar** de como **responderam a esse desafio**. E aqueles que vierem depois de **nós** dirão que **os bretões desta geração** eram **tão fortes quanto qualquer um**. Que os **atributos** de autodisciplina, de resolução tranquila e bem-humorada e de sentimento de companheirismo ainda **caracterizam este país**. O **orgulho**

de **quem somos** não faz parte do **nosso passado**, ele define o **nosso presente** e o **nosso futuro**.⁷

Considerando o esquema de forças, há uma interação de forças entre os participantes e a prova de resistência. Se os participantes não se prepararem e a prova for longa e difícil, a prova irá exercer uma força de bloqueio e o participante não logrará sucesso em completar a prova. No entanto, se for um participante comprometido, disciplinado e dedicado à preparação, logrará sucesso, suplantando os limites que os esforços físico, mental e emocional impõem ao ser humano. O sucesso, naturalmente, vem acompanhado de orgulho (relação metonímica entre CONTINENTE e CONTEÚDO), não apenas momentâneo, mas moralmente duradouro.

Moralidade é Solidariedade

No excerto 5, as metáforas NAÇÃO É PESSOA, TRABALHADORES ESSENCIAIS SÃO SOLDADOS voltam a ser acionadas pelas pistas discursivas visando, na perspectiva da conceptualizadora, reforçar a identidade nacional. Os MCIs “arco-íris” e “crianças” evocam a esperança e o futuro da nação a partir de uma relação metonímica em que se toma a COISA pela sua REPRESENTAÇÃO. O futuro, na perspectiva da rainha, só será possível com a solidariedade entre os britânicos. Desse modo, a moralidade emerge das ações solidárias que engrossam a força agonista e fortalece a nação contra o antagonista.

Excerto 5: o espírito solidário dos britânicos iluminará o futuro do Reino Unido

Os momentos em que **o Reino Unido se uniu** para **aplaudir** o cuidado dos trabalhadores essenciais serão lembrados como expressão do nosso **espírito nacional**; e seu **símbolo** serão os **arco-íris** desenhados pelas **crianças**.⁸

7 I hope in the years to come everyone will be able to take pride in how they responded to this challenge. And those who come after us will say that the Britons of this generation were as strong as any. That the attributes of self-discipline, of quiet good-humoured resolve and of fellow-feeling still characterise this country. The pride in who we are is not a part of our past, it defines our present and our future

8 The moments when the United Kingdom has come together to applaud its care and essential workers will be remembered as an expression of our national spirit; and its symbol will be the rainbows drawn by children

Em toda a **comunidade britânica** e em **todo o mundo**, vimos histórias **emocionantes** de pessoas **se unindo para ajudar outras**, seja entregando pacotes de alimentos e medicamentos, verificando vizinhos ou convertendo empresas para ajudar no **esforço de socorro**.⁹

Por outro lado, a rainha perspectiva o isolamento como sacrifício que abre espaço para oportunidades positivas (excerto 6), evocando os MCIs de descoberta, oportunidade, recompensa em contraposição ao autoisolamento, ao proferir que “há males que vêm para o bem”. E vai além, ela evoca o MCI de fé, cujos elementos constituidores são aliados à construção do discurso de esperança e solidariedade.

Excerto 6: o autoisolamento traz oportunidades positivas

E embora o **autoisolamento** possa às vezes ser **difícil**, muitas pessoas de todas as religiões, e de nenhuma, estão **descobrimdo** que ele apresenta uma **oportunidade** para desacelerar, pausar e refletir, em oração ou meditação.¹⁰

O excerto 6 é, portanto, estruturado pela metáfora AUTOISOLAMENTO É OPORTUNIDADE, que reforça o propósito comunicativo da conceitualizadora de levantar o moral dos britânicos e instigar ações em prol do bem comum.

Moralidade é fazer o certo

No excerto 7, os eventos da Segunda Guerra Mundial, em que crianças foram separadas de suas famílias como proteção contra os bombardeios, são mapeados para o domínio da PANDEMIA, caracterizado também pela dor do isolamento e separação entre entes queridos, pois SEPARAÇÃO É O CERTO. A noção de certo, é uma noção moral guiada pelo ideal do bem comum. Enquanto o passado é colocado próximo ao centro dêitico “aqui e agora” o marcador dêitico “**daqui** de Windsor” sublinha o papel institucional da monarquia, representada pela rainha, assim como a sua força em manter unido e forte o Reino Unido, mesmo em meio às guerras, pois enquanto autoridade legítima,

9 Across the Commonwealth and around the world, we have seen heart-warming stories of people coming together to help others, be it through delivering food parcels and medicines, checking on neighbours, or converting businesses to help the relief effort

10 And though self-isolating may at times be hard, many people of all faiths, and of none, are discovering that it presents an opportunity to slow down, pause and reflect, in prayer or meditation

sempre guiou a nação para “o certo” e mais uma vez vem cumprir esse dever moral.

Excerto 7: a força do Reino Unido reside em fazer o certo

Isso me **lembra a primeira transmissão** que fiz, em 1940, com a ajuda de minha irmã. **Nós, como crianças, falamos daqui de Windsor** para crianças que foram evacuadas de suas casas e enviadas para sua própria segurança. **Hoje, mais uma vez, muitos sentirão uma dolorosa sensação de separação** de seus entes queridos. **Mas agora, como então, sabemos, no fundo, que é a coisa certa a fazer.**¹¹

Assumindo seu papel de estadista, a rainha retoma a ideia de união e a aproxima dos esforços envidados por todas as nações que enfrentam o mesmo desafio (excerto 8). A COMPAIXÃO é conceptualizada por ela como VIRTUDE, instanciando a metáfora MORALIDADE É ESSÊNCIA (LAKOFF, 1999) que aliada à ciência pode se consubstanciar em FORÇA agonista em prol da saúde de todos os povos. A monarca recruta ainda, nesse mesmo excerto, a metáfora da contabilidade moral (MORALIDADE É RIQUEZA), ao discursivamente sinalizar que repartir a riqueza é ser justo (“o sucesso pertencerá a cada um de nós”):

Excerto 8: o dever moral

Embora tenhamos **enfrentado desafios** antes, este é diferente. Desta vez, **nos unimos a todas as nações do mundo** em um **esforço comum**, usando os grandes avanços da ciência e nossa **compaixão instintiva** para curar. Teremos **sucesso** - e esse **sucesso pertencerá a cada um de nós.**¹²

A ideia do dever moral é por fim retomada e reforçada no excerto 9, assim como a de esperança em dias melhores. Para estruturá-la conceptualmente, conceitos ligados ao MCI de moralidade, tais como justiça, saúde, sucesso, foram recrutados. Da mesma forma, a aproximação do passado com o presente, indexada pelo proferimento **nós nos encontraremos novamente** (*we will meet again*) organiza conceptualmente a metáfora MORALIDADE É

11 It reminds me of the very first broadcast I made, in 1940, helped by my sister. We, as children, spoke from here at Windsor to children who had been evacuated from their homes and sent away for their own safety. Today, once again, many will feel a painful sense of separation from their loved ones. But now, as then, we know, deep down, that it is the right thing to do

12 While we have faced challenges before, this one is different. This time we join with all nations across the globe in a common endeavour, using the great advances of science and our instinctive compassion to heal. We will succeed - and that success will belong to every one of us.

EMPATIA. Trata-se de um intertexto com a música de mesmo nome, lançada em durante a Segunda Guerra Mundial, que foi utilizada como instrumento de ânimo para os soldados que tiveram que deixar suas famílias para enfrentar a guerra.

Excerto 9: o dever moral e as ações individuais que se projetam no bem coletivo

Devemos nos consolar que, embora ainda **tenhamos mais para suportar, dias melhores** retornarão: estaremos com nossos amigos novamente; estaremos com nossas famílias novamente; **nós nos encontraremos novamente.**¹³

Mas, por enquanto, envio meus agradecimentos e votos de felicidades a todos vocês.¹⁴

A ideia de dever moral implica necessariamente fazer o certo, que, por acarretamento, implica o dever de cada um fazer a sua parte individualmente de modo a permitir que o coletivo logre sucesso. São pistas que evocam a metáfora

INTELIGIBILIDADES GERADAS

O presente artigo recrutou o sistema da metáfora moral e os estudos da dinâmica de força para analisar o quinto discurso televisionado da Rainha Elizabeth II durante a pandemia e demonstrar como a dinâmica de forças (TALMY, 2000) sustenta o sistema da metáfora moral (LAKOFF, 1999). O confronto de forças agonistas (*eu e vocês* de um lado) e antagonistas (*ele* – o inimigo), situadas no contexto da pandemia (momento difícil, de ruptura) por meio de relações metonímicas, faz emergir o sistema da metáfora moral e uma rede de metáforas que o constituem. Segundo as pistas discursivas, a FORÇA capaz de furar o bloqueio exercido pelo COVID-19 e manter os agonistas em movimento rumo ao bem-estar e ao futuro origina-se de ações individuais que se tornam coletivas, de fazer o moralmente certo movidos pelo somatório da FORÇA da solidariedade, da união e do isolamento. O quadro 1 resume o sistema da metáfora moral indexado pelo discurso da rainha assim como a rede metafórica que a sustenta e engrossa a tendência do agonista ao movimento.

13 We should take comfort that while we may have more still to endure, better days will return: we will be with our friends again; we will be with our families again; we will meet again.

14 *But for now, I send my thanks and warmest good wishes to you all.*

Quadro 1: Sistema da metáfora moral no IV proferimento de Elizabeth II

SISTEMA DA METÁFORA MORAL	REDE METAFÓRICA
MORALIDADE É AUTORIDADE	PANDEMIA É DESAFIO
	PANDEMIA É RUPTURA
	NAÇÃO É SER VIVO
	PROFISSIONAIS DA SAÚDE SÃO SOLDADOS
	NHS É CAMPO DE BATALHA
	TRABALHO CONJUNTO É FORÇA
MORALIDADE É FORÇA	UNIÃO É FORÇA
	UNIÃO É ARMA
	DESAFIO PANDÊMICO É PROVA DE RESISTÊNCIA
MORALIDADE É SOLIDARIEDADE	NAÇÃO É PESSOA
	TRABALHADORES SÃO SOLDADOS
	TRABALHADORES SÃO SOLDADOS
MORALIDADE É FAZER O CERTO	SEPARAÇÃO É O CERTO
	COMPAIXÃO É VIRTUDE DE FORÇA
	AÇÃO INDIVIDUAL É AÇÃO COLETIVA

Fonte: as autoras

Enquanto as metáforas da autoridade moral, da força, da solidariedade são legitimadas pela ideia do cuidado, da saúde, da união (MORALIDADE É SAÚDE; MORALIDADE É ESSÊNCIA), a metáfora da contabilidade moral (MORALIDADE É RIQUEZA) instancia o cenário de guerra e aciona questões morais que ligam o sucesso a um preço a pagar, à dor, a sacrifícios a serem individualmente vivenciados por um bem coletivo maior (ver LAKOFF e JOHNSON, 1999). Essas metáforas projetam elementos de domínios do comportamento humano (responsabilidade, disciplina, sacrifício, honra, união) para o domínio de guerra, no qual a vitória e o sucesso emergem do embate de forças entre a população e a pandemia; a união, a responsabilidade, o sacrifício e a disciplina são as armas disponíveis para a população.

Não se pode deixar de pontuar serem as metáforas ancoradas em modelos culturais que acabam por orientar o entendimento do que é ou não moral. Como tal, os modelos culturais são coletivos, mas podem naturalmente sofrer

variações individuais e temporais dada a sua dinamicidade e âncora sociocultural. A lógica aqui assumida é a que nos parece prevalecer na cultura ocidental no momento e espaço por nós compartilhados. Tanto quanto os modelos culturais, a ideologia também é um Modelo Cognitivo Idealizado que reflete visões de mundo e orienta as ações individuais e sociais. Ambos se manifestam na nossa forma de agir e, portanto, na linguagem. Ideologias negacionistas podem impactar decisões ligadas à saúde (individual e pública) e alterar por completo o que aqui estabelecemos como moral, como negar a necessidade de isolamento ou de vacinas.

A análise, ao balizar o que seriam as ações moralmente aceitas a partir das metáforas que se sequenciaram no discurso, demonstra haver um forte apelo ao *páthos* (unidos venceremos) e ao *ethos* (boas intenções) ao manter ativa a metáfora da MORALIDADE É EMPATIA nas marcas discursivas que vão dos pronomes aos agradecimentos. O deslocamento do eixo dêitico para o passado cumpre a mesma função ao mesmo tempo em que promove a esperança e motiva a população a cumprir o seu dever moral.

REFERÊNCIAS

CHARTERIS, B. What is the Purpose of Metaphor in Political Discourse? An Answer from Critical Metaphor Analysis. In: SOARES DA SILVA, A.; MARTINS, C.; MAGALHÃES,

L.; GONÇALVES, M. (orgs.), **Comunicação Política e Económica. Dimensões Cognitivas e Discursivas**, p. 69-87. Braga: Aletheia, 2013.

FAUCONNIER, G. **Mappings in thought and language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

HART, C. Critical discourse analysis and conceptualization: Mental spaces, blended spaces and discourse analysis in the British National Party. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2009. In: SALIÉS, T. (Tradução), **Linguística Cognitiva Aplicada**, cap. 5, p. 107-131. Rio de Janeiro: LetraCapital. 2020.

HART C. Force dynamics in immigration discourse. **Discourse Society** v. 22, n. 269, 2011. DOI: 10.1177/0957926510395440.

JAMISONI, K. G. A retórica de Trump apoiada pela metáfora da moralidade. **EID&A**. n.13, 2017. KASSABOVA, I. A comparative rhetorical analysis of the

speeches of Queen Elizabeth II after Princess Diana's death and about the coronavirus crisis. **Rhetoric and Communications**, 44, July 2020.

KHALFALLAH, E. A. A; KEPRIANTO, C. **The Pandemic Discourse: A Cross-Cultural Case Study**. E3S Web Conf., 317 (2021) 01026. Published online: 05 nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202131701026>. Acessado em 21 abr. 2022.

MOITA-LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, L.P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial. 2008, p. 85-105.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphor we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things**: What categories reveal about the mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; TURNER, M. **More than cool reason**: A field guide to poetic metaphor. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**. New York: Basic books. v. 4, 1999. LANGACKER, R. W. **Cognitive grammar**: a basic introduction. Oxford University Press, 2008. **Quinto Pronunciamento televisionado da Rainha Elizabeth II**. Disponível no site oficial da Família Real Britânica. <https://www.royal.uk/queens-broadcast-uk-and-commonwealth>. Acessado em: 21 abr. 2022.

SALIÉS, T. G. (Org.) **Linguística Cognitiva Aplicada**. Rio de Janeiro: LetraCapital. Linguística Cognitiva Aplicada: O que é? Rio de Janeiro: LetraCapital. 2020, p. 7-23.

ATIR, B. A critical discourse analysis of queen Elizabeth II speech to the nation on coronavirus pandemic. **Journal of Social Sciences & Humanities**, v. 6, n. 10, 2021.

SECUNDINO T. G.; SALIÉS, T. G. Multiple senses of the verb pegar in Brazilian Portuguese: transformation of image schemas. In: **SciELO Preprints**. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202153564>

SEGUNDO, P. R. Convergências entre a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Cognitiva: Integração Conceptual, Metáfora e Dinâmica de Forças. **Revista Veredas**, v. 2, 2014.

SOARES DA SILVA, A. Metáfora conceptual e ideologia: o caso do discurso das políticas de austeridade na imprensa portuguesa. **Revista Investigações** v. 28, nº 2, 2015.

SZUNDY, P.; FABRÍCIO, B. Linguística aplicada e indisciplinaridade no Brasil: promovendo diálogos, dissipando brumas e projetando desafios. In: SZUNDY, P. **Inovações e desafios epistemológicos em linguística aplicada**: Perspectivas sul-americanas. 2019, p. 63-89.

TALMY, L. **Towards a Cognitive Semantics**. Vol. 1. Cambridge: MIT Press, 2000.

VEREZA, S. C. A metáfora na linha de frente: mapeamentos de guerra na conceptualização da pandemia de Covid-19. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 69, p. 52-89, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/44288>. Acesso em: 10 out. 2022.

ANEXO I – PRONUNCIAMENTO DA RAINHA ELIZABETH II (05 de abril de 2022)

I am speaking to you at what I know is an increasingly challenging time. A time of disruption in the life of our country: a disruption that has brought grief to some, financial difficulties to many, and enormous changes to the daily lives of us all.

I want to thank everyone on the NHS front line, as well as care workers and those carrying out essential roles, who selflessly continue their day-to-day duties outside the home in support of us all. I am sure the nation will join me in assuring you that what you do is appreciated and every hour of your hard work brings us closer to a return to more normal times.

I also want to thank those of you who are staying at home, thereby helping to protect the vulnerable and sparing many families the pain already felt by those who have lost loved ones. Together we are tackling this disease, and I want to reassure you that if we remain united and resolute, then we will overcome it.

I hope in the years to come everyone will be able to take pride in how they responded to this challenge. And those who come after us will say that the Britons of this generation were as strong as any. That the attributes of self-discipline, of quiet good-humoured resolve and of fellow-feeling still characterise this country. The pride in who we are is not a part of our past, it defines our present and our future.

The moments when the United Kingdom has come together to applaud its care and essential workers will be remembered as an expression of our national spirit; and its symbol will be the rainbows drawn by children.

Across the Commonwealth and around the world, we have seen heart-warming stories of people coming together to help others, be it through delivering food parcels and medicines, checking on neighbours, or converting businesses to help the relief effort.

And though self-isolating may at times be hard, many people of all faiths, and of none, are discovering that it presents an opportunity to slow down, pause and reflect, in prayer or meditation.

It reminds me of the very first broadcast I made, in 1940, helped by my sister. We, as children, spoke from here at Windsor to children who had been evacuated from

their homes and sent away for their own safety. Today, once again, many will feel a painful sense of separation from their loved ones. But now, as then, we know, deep down, that it is the right thing to do.

While we have faced challenges before, this one is different. This time we join with all nations across the globe in a common endeavour, using the great advances of science and our instinctive compassion to heal. We will succeed - and that success will belong to every one of us.

We should take comfort that while we may have more still to endure, better days will return: we will be with our friends again; we will be with our families again; we will meet again.

But for now, I send my thanks and warmest good wishes to you all.

Disponível em: <https://www.royal.uk/queens-broadcast-uk-and-commonwealth>

O USO DO INSTAGRAM COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: ESTUDO DE PERFIS QUE PROPÕEM BOM DESEMPENHO NA REDAÇÃO DO ENEM

Lívia Barbosa da Silva¹
Hérica Karina Cavalcanti de Lima²

RESUMO

As tecnologias digitais, especialmente as redes sociais, estão modificando as relações entre os sujeitos. O ensino, por sua vez, também muda, uma vez que passa a contemplar essas diferentes possibilidades de interação, como as que ocorrem na rede social *Instagram*, que possui mais de um bilhão de usuários ativos. Dentre esses usuários, destaca-se uma crescente adesão de professores, que criam perfis educacionais com foco no ensino da redação do Enem, e, conseqüentemente, de estudantes em busca de informações sobre como produzir textos. Sabendo disso, propomos esta pesquisa, que se justifica pela necessidade de refletir sobre o que os alunos estão acessando e consumindo nessa plataforma em termos de orientações para produção de textos. Para tanto, analisaremos postagens de dois perfis públicos do *Instagram* que se voltam para o ensino da redação do Enem: @professor1 e @professor2, os quais possuem 125.000 e 33.400 seguidores respectivamente. Esses perfis foram escolhidos por acumularem mais de 10.000 seguidores e por terem publicações ativas na rede social, o que é um fator importante para a entrega das publicações. Além disso, comercializam algum tipo de serviço na plataforma, como aulas, correções, consultorias, mentorias, *e-books* etc. O objetivo principal deste estudo é, então, a partir de Geraldi (1984), Koch e Elias

1 Graduanda do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, liviabarbosads@gmail.com.

2 Docente do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, herica.lima@ufrpe.br;

(2006), analisar as concepções de língua, de texto e de escrita que fundamentam as orientações dadas, bem como a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa a partir da qual se dão as postagens. Para análise dos dados, utilizou-se a pesquisa qualitativa (GODOY, 1995), por ter o ambiente natural como fonte direta dos dados. Como principais conclusões, observa-se que o primeiro perfil analisado trabalha com ênfase na Gramática Tradicional, enquanto o segundo tenta de levar aos usuários reflexões mais sociointeracionistas sobre a língua, no entanto, apresentando, em alguns momentos, práticas tradicionais voltadas à aprovação no exame.

Palavras-chave: *Instagram*, Produção Textual, Enem.

INTRODUÇÃO

Com a pandemia do COVID-19 e o isolamento social por ela imposto, muitos professores sentiram a necessidade de buscar novas oportunidades de trabalho e um contato mais próximo com seus alunos, visto que o contato físico estava impossibilitado. As redes sociais apareceram, então, como apoio essencial nesse processo de troca de experiências e materiais, levando redes como o Instagram, por exemplo, a abrigar ainda mais novos perfis educacionais, nos quais professores compartilham *stories*, *posts*, *reels* e *lives* com funções pedagógicas.

Dentre essas postagens com funções pedagógicas, temos muitas com foco no texto dissertativo argumentativo, gênero adotado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse gênero não é novo, mas seu ensino está sofrendo mudanças após o surgimento dos *profgrams*³, termo utilizado para denominar perfis educacionais administrados por professores no Instagram.

Considerando a presença das redes sociais nesses processos de ensino, propomo-nos, neste trabalho, a analisar dois perfis do Instagram que propõem aos seguidores um bom desempenho na redação do Enem, de modo a reconhecer quais as concepções de língua(gem), de texto e de escrita que fundamentam as orientações dadas, bem como a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa a partir da qual se dão as postagens.

METODOLOGIA

Para realização da pesquisa, o *corpus* a ser analisado constitui-se de dois *perfis* públicos do *Instagram* que se propõem a ensinar a redação do Enem e prometem um bom desempenho na produção desse texto. Em atendimento à resolução 510 de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa do Ministério da Educação, foram criados nomes fictícios para preservar a identidade dos criadores dos perfis analisados. Portanto, faremos referência a esses perfis como: a) @professor1 e b) @professor2, os quais possuem, até a escrita deste projeto, 132.000 e 34.000 seguidores, respectivamente. Tomou-se como critério de seleção a escolha de *perfis* com mais de 10.000 seguidores, o que aponta para um alcance significativo de estudantes, e com postagens ativas na rede social, visto que é um fator importante para a entrega das publicações. Além disso, escolhemos professores que comercializam algum

3 Junção de professor + *Instagram*

tipo de serviço na plataforma, como aulas, correções, consultorias, mentorias, *e-books* etc. Nosso intuito é reconhecer quais são as concepções de linguagem que fundamentam as publicações e orientações, tendo como base as três concepções apontadas por Geraldi (2011): a) linguagem como expressão do pensamento; b) linguagem como instrumento de comunicação ou c) linguagem como forma de interação, das quais a última é a que entendemos como fundamental a um ensino de Português que vise à formação de produtores autônomos de textos.

Para análise dos dados, será realizada uma pesquisa qualitativa que, para GODOY (1995), tem o ambiente natural como fonte direta dos dados, ou seja, o pesquisador é elemento essencial na coleta de dados, uma vez que ele próprio funciona como instrumento de observação. Além disso, a pesquisa qualitativa considera o caráter subjetivo do objeto analisado e a importância da interpretação dos dados construídos, o que condiz bastante com o nosso estudo.

A partir dessa perspectiva, iremos analisar as concepções de língua(gem), de texto e de escrita que fundamentam as orientações dadas sobre a produção da redação do Enem nas publicações de tais perfis listados, bem como que ensino de Português esses perfis têm promovido. Para tanto, analisaremos a visão inicial do *feed* do @professor1, 1 postagem e a biografia de cada um dos perfis, apontando elementos que dialogam com as diferentes concepções que convivem na plataforma. Nosso intuito é reconhecer quais são as concepções de linguagem que fundamentam as publicações e orientações, bem como a perspectiva do ensino de Português indicada nessas postagens.

REFERENCIAL TEÓRICO

As tecnologias digitais, especialmente as redes sociais, estão modificando as relações entre os sujeitos. O ensino, por sua vez, também muda, uma vez que passa a contemplar essas diferentes possibilidades de interação, organizadas a partir do surgimento de novos gêneros que, conforme aponta Bakhtin (2008), não suprime os gêneros antigos, apenas os complementa.

As redes sociais têm se constituído como um espaço importante para o desenvolvimento do aluno e, durante a pandemia de COVID-19, foi, também, uma ferramenta de aprendizagem para muitos que se afastaram das escolas, como destaca Mercado (2005 *apud* TEIXEIRA; SANTOS; PEREIRA, 2017), ao afirmar que a internet possibilita ao aluno explorar situações sociais, pois lhe permite a interação em um mundo de informações reais.

Sendo assim, pode-se perceber que o conceito de sala de aula foi ampliado, não permanecendo apenas nos espaços físicos, mas também nos ambientes

virtuais, como é o caso do *Instagram*. Essa ampliação expande a comunicação entre as pessoas, gerando uma nova forma de interação mediada pelo computador ou pelos *smartphones* (DANTAS; BERTOLOTO; VOLTOLINI, 2019 *apud* BARBOSA et al. 2020).

Em plataformas como o Instagram, percebe-se essa expansão do ambiente físico da sala de aula a partir de ações realizadas pelo professor que utiliza perfis pedagógicos, como fazer perguntas e estimular a interação dos alunos através do *sticker* ou “caixa de perguntas” da plataforma, o que instiga o aluno a participar e interagir, pois, muitas vezes, o jovem sente vergonha de levar os questionamentos para a sala de aula (LORENZO, 2013 *apud* BARBOSA et al. 2020).

Dessa forma, é importante que o professor e as famílias incentivem os jovens a buscarem informações para além da sala de aula, a pesquisarem e utilizarem as redes sociais para isso, explorando as diversas possibilidades que o ambiente virtual pode proporcionar. No entanto, é necessário que as informações consumidas por esses estudantes realmente colaborem para a formação do produtor autônomo de textos.

Esse produtor autônomo de textos precisa ter sua educação linguística fundamentada em uma concepção de língua(gem) sociointeracionista, segundo a qual “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.” (GERALDI, 2011, p. 34). É essa a concepção que fundamenta nosso estudo. No entanto, sabemos que há outras concepções que norteiam as postagens sobre ensino de Português no Instagram.

De acordo com Geraldi (2011), há três concepções de língua(gem): a) linguagem como expressão do pensamento, que é concepção presente nos estudos tradicionais e leva em consideração que pessoas que não sabem se expressar não pensam; b) linguagem como instrumento de comunicação, que vê a língua como um código capaz que transmitir mensagens ao receptor e aparece nas instruções dadas ao professor nos livros didáticos; e c) linguagem como forma de interação, que tem como ponto de partida a interação humana e entende que o falante age sobre o ouvinte criando relações que não existiam antes da fala.

Tratando das concepções de escrita, adotaremos as concepções postas por Koch e Elias (2015), que são: a) escrita com foco na língua: tem o sujeito como (pré)determinado pelo sistema, em que o texto se torna um produto que

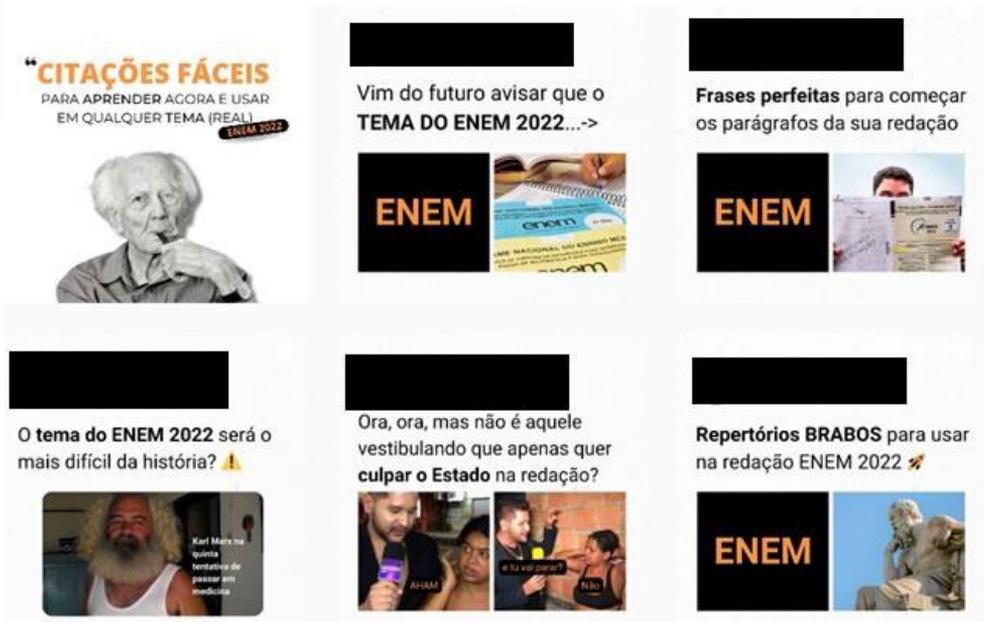
será decodificado pelo leitor, dessa forma, ambos necessitam apenas conhecer o código linguístico; b) escrita com foco no escritor: essa concepção toma como base a escrita como expressão do pensamento do autor, o texto sendo visto como um produto sem levar em consideração as experiências do leitor; c) escrita com foco na interação: é uma concepção dialógica da língua, o texto aqui é visto como um processo e quem escreve precisa lançar mão de diversas estratégias, como a ativação de conhecimentos, seleção das ideias, balanceamento das informações e revisão do texto, sendo assim, a escrita é fruto de toda essa interação, não é apenas um produto final.

Sendo assim, a concepção da escrita com foco na interação, juntamente com a concepção sociointeracionista da língua(gem) é a forma que entendemos como fundamental a um ensino de Português que vise à formação de produtores autônomos de textos, visto que leva em consideração o processo de produção e os conhecimentos prévios para a escrita, também atuando em conjunto com o possível leitor, tomando-o como um sujeito relevante para o processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os perfis que serão analisados parecem ser bem distintos quanto à estrutura, ao formato e ao conteúdo das publicações. O primeiro deles, @professor1, atualmente com mais de 1.000 publicações, opta por trazer dicas e estratégias prontas para a redação do Enem, indo de encontro a uma concepção sociointeracionista de língua, uma vez que passa a impressão de que o texto é um produto e não um processo e tira a possibilidade de o aluno refletir sobre o ato da escrita como trabalho, como prática social que atende a uma necessidade de interação, como podemos observar na figura a seguir:

Figura 1: Feed do perfil @professor1



Fonte: Instagram @professor1

Em sua biografia (“Bio”, como é conhecida no Instagram), o @professor1 aponta suas características e oferece a sua oficina de redação para o Enem. Nela, pode-se observar que o professor conta com uma lista de espera, o que deve ocorrer devido à grande demanda de alunos. Esse aspecto pode se tornar preocupante se considerarmos que esses discentes serão submetidos a oficinas que perpetuarão os modelos prontos e as receitas de redação, como se vê na Figura 2.

Figura 2: Biografia do @professor1



Fonte: Instagram do @professor

O segundo perfil, @professor2, atualmente com mais de 2.400 publicações, dentre os analisados, é o que mais tende a se aproximar da concepção adotada, visto que o professor não apresenta essas receitas prontas para a redação, porém ainda utiliza “gatilhos mentais” que provocam o aluno, como a ideia de “redação exemplar”, como se vê abaixo:

Figura 3: Postagem sobre “redação exemplar”



Fonte: Instagram @professor2

A publicação acima, feita pelo @professor2, apresenta, no *feed*, um exemplo de redação para os seus alunos. O *conteúdo temático* do texto é o “Medidas para combater a violência no trânsito brasileiro”, o qual é abordado sem contextualização, indo de encontro a uma concepção sociointeracionista de língua, uma vez que foca na “redação exemplar” como se houvesse apenas uma maneira de escrever sobre esse tema.

Analisando a biografia do @professor2, é possível observar, mais uma vez, o foco no resultado, visto que há um destaque quanto à nota que seus alunos/seguidores obtiveram no exame, como se observa na Figura 4:

Figura 4: Biografia do @professor2



Fonte: Instagram do @professor2

O @professor2 utiliza esse recurso para chamar a atenção dos seguidores, mostrando que seu método traz resultados positivos. No entanto, o texto segue sendo tomado como produto, não como processo, como vimos na Figura 3.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, a partir desse recorte, observa-se que os perfis analisados promovem um trabalho com “receitas”. Ambos apresentam “gatilhos mentais” para chamar a atenção dos seguidores sobre a “redação exemplar”, como na imagem 3, o que prejudica os estudantes no processo de criação autônoma do seu texto e limita o seu processo de reflexão, contrariando a concepção interacionista da linguagem. Nessas postagens, o texto parece ser tomado, como produto, não como processo, pois o professor foca no resultado do texto, independentemente das reflexões levantadas durante o processo de escrita, fazendo com que o ensino de Português, por sua vez, seja promovido a partir de uma perspectiva na qual a forma é o mais importante.

É preciso, então, problematizar essas propostas veiculadas nas redes sociais. O docente, em sala de aula, deve promover reflexões com os alunos sobre a necessidade de analisar os perfis em que estão se apoiando, deixando de lado os que propagam as “receitas prontas” e as “redações exemplares”, de

modo que possamos promover um ensino de língua que, de fato, seja um caminho para a formação de produtores de texto competentes.

Nessa rede, pela grande quantidade de usuários, convivem diferentes perspectivas que se revelam também no modo de ver o ensino de língua. Acreditamos também que as orientações dadas por perfis que se fundamentam em uma concepção de língua como interação social podem, sim, contribuir para a formação de produtores de textos mais autônomos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Naftally Dantas et al.. O uso da rede social instagram como ferramenta potencializadora do ensino-aprendizagem: estudo de caso do perfil “vai cair no enem”. **Anais VII CONEDU - Edição Online...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69161>>. Acesso em: 28/10/2022 08:10

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] **República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD> > Acesso em: 19 novembro. 2022.

FRANCESCHINI, Bruno; SANTOS, Sarah Pereira. A redação do ENEM e a produção de discursos a respeito da norma-padrão no *Instagram*. **Heterotópica**, v. 4; n. , jan-jun. 2022. ISSN: 26747-502.

GERALDI, João; GERALDI, João. João Wanderley Geraldi. **Concepções de linguagem e ensino de português**. São Paulo, Ática, 2011. il.

GODOY, Arilda. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63., mar-abr. 1995

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

TEIXEIRA, Simone Matos Dos Santos et al.. A uso do instagram como ferramenta de ensino: um estudo de caso. **Anais IV CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35634>>. Acesso em: 28/10/2022 08:55

OS MECANISMOS DA COESÃO TEXTUAL NO TEXTO ESCRITO SOB A LUZ DA ENUNCIÇÃO BENVENISTIANA

Mônica Santos da Costa Reis¹

Suenia Roberta Vasconcelos da Silva²

José Temístocles Ferreira Júnior³

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi idealizado na perspectiva de investigar como se dá o processo de apropriação da escrita de alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede Estadual de Ensino, a partir de análise dos textos escolares dissertativos-argumentativos, observando o processo de apropriação de operadores coesivos por parte dos locutores-escreventes e as funções desempenhadas por esses mecanismos para enunciação de posicionamentos enunciativos assumidos no discurso. Esses modos de enunciação reverbera a atuação dos educandos na língua em funcionamento, evidenciando sua subjetividade no processo de apropriação de sentidos para enunciar.

Para Benveniste, a escrita do ponto de vista da enunciação é vista como uma forma complexa de discurso, uma vez que supõe a conversão individual da língua em discurso, a partir de um quadro formal da enunciação, que um eu (locutor) se apropria para enunciar. Este quadro formal como um conjunto de mecanismos em que a enunciação toma forma e sentido na prática social infere o diálogo entre um locutor e um interlocutor. Enquanto realização individual o locutor pode se apropriar da língua escrita para enunciar e referir, significar pelo seu discurso para o seu interlocutor.

1 Graduada do Curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE; monica_costa1989@hotmail.com

2 Mestranda pelo Curso em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE; sueroberta@hotmail.com

3 Orientador do trabalho.

Já a escrita numa perspectiva semiológica comprova a capacidade de autossemitização da língua, uma vez que ela comporta um sistema significante capaz de interpretar a si mesmo a partir da enunciação escrita. Dessa forma, a língua escrita permite ao falante a objetivação da sua linguagem interior, na construção de sentidos. O sistema da língua permite aos falantes essa dupla referência de enunciados, onde é possível por meios da organização de signos linguísticos secundários à fala uma representatividade por meio da escrita.

Dessa forma, o estudante (locutor escrevente) quando se apropria da língua para registrar seu discurso diante do tema discutido, ele implanta o outro diante de si. Visto que, sempre que tomamos o discurso seja oralizado ou escrito, ele propõe um alocutário. Com base em Benveniste (2005 – 2006) para que o aluno-escrevente se aproprie dos recursos de coesão textual da escrita, é necessário mobilizar mecanismos semióticos e semânticos da língua-discurso. Visto que a linguagem é uma capacidade humana de interação que permite os locutores enunciar, criando referência semântica.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O *corpus* de análise é composto por dois textos dissertativo-argumentativo de estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública situada no município de Surubim/PE. As produções textuais escritas foram recolhidas pela autora, após expor a intenção da pesquisa, por meio de autorização da escola e dos pais dos responsáveis pelos alunos, para coleta de dados para realização de pesquisa de um estudo, que envolve produções textuais escritas de alunos de ensino médio. O tipo de análise adotado neste trabalho é o qualitativo-interpretativo e direciona-se ao mecanismo de coesão textual na construção da referência.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na perspectiva de contribuir com estudos voltados para o campo de textos escritos, levando em consideração a prática enunciativa e elementos da coesão, que permite uma conexão lógico-semântica entre as partes textuais, convém analisar: por que é importante ter conhecimento dos mecanismos-linguísticos da coesão em produções escritas? O trabalho apresenta como respaldo os estudos de Benveniste (2005 – 2006) a respeito dos aspectos enunciativos da linguagem na construção de sentidos, Flores (2008 e 2018) sobre enunciação escrita e gramática; Marcuschi (2008) sobre produção

textual, análise de gêneros e compreensão, Teixeira (2004), e Antunes (2005), que discute os mecanismos de coesão textual.

Toda forma de dizer constitui um ato enunciativo para se obter um determinado fim, uma competência comunicativa, para cumprir um objetivo. Logo, para escrever tipos particulares de textos são determinados uma seqüência de partes interligadas que necessita do sujeito-escrevente habilidades na composição desses textos para promover uma unidade temática responsável pela intersubjetividade comunicativa. A sincronização na elaboração de textos escritos ocorre quando o sujeito enuncia, a partir dos mecanismos semióticos e semânticos da língua discurso, para enunciar e promover sentido na escrita. Dessa forma, o sujeito faz uso de componentes linguísticos se apropriando da língua, uma vez que a enunciação é um ato de conversão da língua como discurso. Para Benveniste (2005 e 2006), a escrita é vista como uma forma complexa de discurso, que demanda do locutor-escrevente uma ação cujo foco está relacionado ao domínio semiótico da língua. Dessa forma, o aluno escrevente ao se apropriar da língua para utilizar de recursos semióticos referentes aos mecanismos de coesão, precisa organizar suas relações discursivas para a semantização da escrita.

Convém apresentar que a língua exerce um papel fundamental quando o homem se apropria dela para enunciar. É a língua em uso que permite que cada locutor se proponha como sujeito na relação discursiva que estabelece com o outro. Esse processo de apropriação ocorre quando o locutor – sujeito “se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro.” Benveniste (1989, p. 84). É na apropriação desses mecanismos linguísticos que os educandos produzem uma perspectiva textual ao qual cada tipologia textual submete.

Assim, ainda explica Benveniste (2006)

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação (BENVENISTE, 2006, p. 84).

Os processos de coesão são responsáveis pela estrutura e seqüência do texto oferecendo a ele relação de sentidos, pois “dão conta da estruturação da seqüência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais);

não são simplesmente princípios sintáticos. Marcuschi.” (2008, p. 99). Os elementos coesivos permitem a conexão lógico-semântica na construção dos textos, e isso possibilita uma maior clareza para o leitor. Essa harmonia é feita a partir das conjunções, advérbios, preposições, entre outros, responsáveis pelo segmento da estrutura textual ao qual o educando precisa pôr em prática, para o desenvolvimento de habilidades da escrita.

Para a organização do referente em um texto o escritor precisa delimitá-lo, por exemplo, por meio de mecanismos relativos ao texto (anáfora e catáfora), e relativos à situação de comunicação (dêixis). Esses mecanismos referenciais utilizados na linguagem é a expressão da capacidade humana de categorizar seres e objetos por meio de formas linguísticas (palavras, sintagmas, frases) para evocar entidades (objetos, pessoas, acontecimentos) que pertencem a universos reais ou fictícios, exteriores e interiores (Teixeira 2004). Essas relações de continuidade em textos promovendo o sentido pelas relações semânticas foram abordadas nas análises de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os textos analisados, a seguir, o primeiro escrito pelo aluno A, do 3º ano B do ensino médio, sobre o tema “*Maus tratos com os animais*”, O segundo texto analisado em seguida, escrito pelo aluno B, do 3º ano B do ensino médio, sobre o tema “*A inclusão social do deficiente físico em questão no Brasil*”, apresentam marcas da coesão referencial por relações que agenciam a organização textual na enunciação escrita, assim como, concluímos que o autor revela sua subjetividade na linguagem por meio de sua experiência no sistema semiológico.

Fragmento do texto 1:

Diariamente, são divulgadas agressões e até mortes de animais os donos e seus parentes os maltratam e abandonam, **como se fossem** objetos de utilidade momentâneo. **No campo científico, bichos viram em condições injustificáveis e participam de experimentos que os machucam.**

Análise

Na introdução, o autor do texto indica a existência de maus tratos aos animais praticados pelos seus tutores e parentes, e, na sequência da narrativa, o locutor-escrevente, através do trecho ‘**como se fosse**’, faz uma comparação

entre os animais e os objetos de utilidade pelo fato de os tutores dos animais os abandonarem como fazem com os objetos. Ao comparar os animais aos objetos de utilidade, o autor busca estabelecer uma relação entre objetivos discursivos para demonstrar sua visão a respeito de alguns procedimentos frequentemente adotados em relação aos animais. Em outros termos, faz-se uma oposição entre seres animados e seres inanimados para ilustrar o grau de inadmissibilidade da prática de abandono de animais. Trata-se de um recurso discursivo por meio do qual a argumentação é construída.

Fragmento do texto 2:

Fica evidente portanto que **“medidas precisam ser tomadas”** a fim de resolver a problemática em questão. Para isso, o melhor caminho para termos uma sociedade incluída, será com o governo dando início a um novo método de ensino em todas as escolas, **“colocando em prática a Educação Inclusiva”** apoiando todos com dificuldades, dando-lhes uma educação de qualidade num ambiente comunitário e diverso. Outrossim, cabe ao corpo social buscar aprofundamento em questões além da sua realidade, **“buscando entender como é de fato a vida de um deficiente físico”** e quebrar as barreiras do preconceito, fazendo-se **“enxergar que as pessoas são muito além das coisas que às limitam”**.

Análise

A temática da inclusão social é abordada a partir do destaque de medidas que precisam ser tomadas para garantir uma efetiva inclusão social, deixando claro que há um tipo de inclusão social de não incluir efetivamente. As medidas, por sua vez, são segmentadas em ações que devem ser adotadas pelo governo e ações que devem ser adotadas pelo corpo social. No que diz respeito ao governo, o locutor-escrevente destaca a necessidade de propor métodos que considerem as dificuldades de todos e a diversidade dos ambientes. No que diz respeito ao chamado “corpo social”, o discente defende um aprofundamento da compreensão da realidade de pessoas com deficiência, destacando que elas vão muito além das coisas que as limitam.

Nesse fragmento analisado, observa-se que o autor utiliza de recurso coesivo da coesão referencial resumitiva, como forma de organizar a extensão discursiva maior que foi envolvida no decorrer dos próximos segmentos do parágrafo. Isso fica evidente já no primeiro período do fragmento, ao mencionar a sentença “medidas precisam ser tomadas”, indicando ao leitor o esquema

de referência dentro do qual os próximos segmentos do texto serão desenvolvidos, induzindo o interlocutor a ir em busca dos argumentos seguintes apresentados pelo aluno-escrevente, os quais vão promovendo um elo de ligações nas demais sentenças destacadas, contribuindo para resumir a proposta de intervenção concluída pelo discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, compreendemos que utilizar de recursos linguísticos da coesão propõe ao leitor uma atualização de significados propostos em uma configuração de texto, pelo qual é possível utilizar relações textuais, na busca de elementos adequados que se submetam aos propósitos de interação, e dessa forma, promover relações de sentido na composição de textos discursivos escritos. É nesta perspectiva de organização e articulação dos elementos do texto, que é possível o diálogo e interação entre locutor e interlocutor na enunciação escrita.

Contudo, os estudos discutidos aqui são de relevância para o desenvolvimento de textos escritos e orais, colaborando, dessa forma, para futuras pesquisas sobre as propriedades da coesão textual na construção de textos, recursos utilizados diariamente pelos falantes que fazem uso da linguagem para se relacionar com o outro no convívio do meio social.

Palavras-chave: Enunciação escrita; Coesão textual; Referência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I.** 5 ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II.** 2ª ed. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 2006.

FLORES, V. N. **A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual.** Instituto de Letras - Porto alegre - RS, p. 395-417. 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: a Comunicação - Curso de Letras. Estudos do Discurso II, 2004.

OS REFLEXOS EDUCACIONAIS CAUSADOS PELA GENERALIZAÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO COMO ÚNICO MÉTODO AVALIATIVO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS

Marcio Luis do Nascimento Guerra¹
Glauco Cunha Cazé²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo suscitar a discussão sobre a escolha de um único tipo textual como critério de avaliação de produções textuais por parte dos principais vestibulares do país, com ênfase no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e os reflexos disso na educação básica, sobretudo para futuros universitários. Com efeito, para fins didáticos, foi levado em conta o cenário de preparação pedagógica de estudantes do Ensino Médio, haja vista que é este o público-alvo dos exames, à luz de referenciais teóricos de diferentes autores, a exemplo dos trabalhos de Antunes (2009), de Possenti (2011), de Koch e Travaglia (1989) e de teóricos afins. Os efeitos parciais do presente artigo são animadores e inovadores, à medida que resgatam a importância do ensino de diferentes gêneros textuais para o desenvolvimento cognitivo e teórico dos alunos, enquanto sujeitos receptores e produtores de textos, na medida em que se nota a necessidade desse aprendizado como fator essencial de ingresso tanto na universidade quanto no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Produção textual, Enem, gêneros textuais, criatividade, ensino.

1 Graduando do Curso de Letras da Faculdade Frassinetti do Recife - PE, mluizguerra@gmail.com;

2 Professor orientador doutor em Teoria da Literatura, UFPE - PE, glaucoc@prof.fafire.br

INTRODUÇÃO

No mundo jurídico, nem sempre é necessário que, para uma eventual condenação, a pessoa acusada tenha intencionalmente realizado algum crime. De acordo com a legislação brasileira, se, hipoteticamente, uma criança manuseia a arma de fogo do pai e se fere, ele será, mesmo que sem ter tido a intenção de produzir esse dano, culpado, pois entende-se que o fato só aconteceu devido a sua falta de cautela, ao ter deixado o objeto em um local de fácil acesso. São os chamados crimes culposos.

Embora essa seja somente uma ilustração, esse entendimento pode servir como ponto de partida para se pensar sobre como muitas vezes o efeito de determinadas condutas podem gerar fatos indesejáveis e até incalculáveis, e é no cálculo da dose que um remédio torna-se veneno.

O ENEM é, atualmente, a principal porta de entrada para o ensino superior e, por isso, vem tomando dimensões cada vez maiores, seja com relação à ampliação de participantes do exame ou da sua própria dinâmica de elaboração e aplicação. Porém, por estar vinculado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e ao Plano Nacional de Educação (PNE Nº 10.172/2001), também tem como fim servir de instrumento de avaliação para as competências e habilidades desenvolvidas ao longo do ensino básico. Por isso, para a produção da redação, foi criada a Matriz de Referência pautada em cinco competências, que em resumo, avaliam no texto: o domínio da linguagem, a compreensão de fenômenos, a capacidade de enfrentar situações-problema, a construção de argumentações e a elaboração de propostas.

Com o tempo, e com a ajuda de dados abaixo postos, percebe-se que a avaliação das redações tornou-se cada vez mais rígida, desde a formulação do tema até as correções dos textos, selecionando cada vez mais, em termos qualitativos, aqueles que se adequassem melhor às exigências trazidas pela Matriz de Referência. Prova disso são os dados abaixo socializados do Enem desde 2013 até 2018, nos quais a diminuição do quantitativo de redações nota mil vêm diminuindo a cada ano.

Quadro 3 - Contexto histórico das redações do Enem

Ano	Tema	Nota 1000	Anuladas	Inscritos
2013	Efeitos da Lei Seca	481	106.742	7,17 milhões
2014	Publicidade infantil em questão no Brasil	250	529.374	9,5 milhões

Ano	Tema	Nota 1000	Anuladas	Inscritos
2015	A perspectiva da violência contra a mulher na sociedade brasileira	104	53.032	8,4 milhões
2016	Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil	77	84.236	9,2 milhões
2017	Desafios para a formação do surdo no Brasil	53	309.157	6,1 milhões
2018	Manipulação do comportamento	55	112.559	5,5 milhões

Fonte: Disponível em: <www.g1.globo.com>. Acesso em 11 jun 2018.

No entanto, semelhantemente ao poder de influência que os grandes veículos de comunicação em massa exercem sobre a imagem que se tem sobre o que é – ou não – tido como modelo de beleza, a persecução pela nota máxima na redação por parte dos estudantes, sobretudo a requerida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), gerou nos contextos de preparação de ensino uma metodologia não-oficial no que diz respeito à produção textual. Apesar de mantidas a imprevisibilidade e a variabilidade temáticas, exige-se o mesmo gênero textual desde a época em que o exame foi criado, e foi nesse espaço de tempo que práticas artificiais de produção textual emergiram e se sobrepuseram às reais intenções de aprendizagem que permeiam a avaliação, como bem pondera Pêcheux (2008) já ao relatar que muitas vezes ocorrem banalizações de conceitos e direcionamentos para satisfação das urgências pedagógicas do mercado.

Nesse sentido, este trabalho não tem como objetivo o demérito do Exame ou a invalidação do texto dissertativo-argumentativo, pois se entende que além de ser um processo avaliativo extremamente sólido e pertinente quanto à sua preparação e execução, sobretudo pela qualidade das questões (de todas as áreas do conhecimento) e pela maneira como a prova consegue conjugar os múltiplos saberes, a problemática central está, como aqui pretende se avaliar, nos efeitos que essa unicidade de gênero provoca nos anos de preparação escolar do nível básico de ensino, não só para quem fará a prova, mas para toda a comunidade escolar, dada a importância do ENEM atualmente. Para isso, foram analisados os atuais contextos de ensino e aprendizagem da preparação desses estudantes e possíveis efeitos ocasionados pela manutenção do texto dissertativo-argumentativo, isso à luz de referenciais teóricos de diferentes autores, a exemplo dos trabalhos de Antunes (2009), de Possenti (2011), de Koch e Travaglia (1989) e de teóricos afins. Isso com o intuito de conseguir, por meio da presente análise, sustentar a relevância educacional da produção de

diferentes gêneros textuais durante os anos de formação escolar básica, com destaque no Ensino Médio.

Estímulo ao “dopping” na escrita

De um artigo publicado em 1945, de autoria de Eric Arthur Blair, mais conhecido pelo pseudônimo George Orwell, uma frase foi retirada do contexto original e transformada em uma espécie de bordão por uma série de ativistas da época pós-Segunda Guerra Mundial. Sob o tema “A ausência de contundência e de humor na língua e na literatura inglesas”, a frase “Toda piada é uma pequena revolução” foi tomada ao pé da letra, apropriada pelo seu sentido mais espetaculoso e utilizada de maneira que pouco importasse quais contextos e quais os objetivos de quem a proferiu.

“Uma coisa é engraçada quando – de um modo que não é de fato ofensivo, nem mete medo – perturba a ordem estabelecida. Toda piada é uma pequena revolução. Se for preciso definir o humor numa só frase, pode-se defini-lo como ver a dignidade sentar numa tachinha. Tudo o que destrói a dignidade e derruba os poderosos de seus tronos, de preferência com um tombo, é engraçado. E quanto maior a queda, maior a piada. Seria mais engraçado atirar uma torta de creme na cara de um bispo do que na de um padre. Com esse princípio geral em mente, pode-se, creio eu, começar a ver qual é o grande problema na prosa inglesa de humor nos últimos cem anos”. (ORWELL, 1969)

O exemplo do que aconteceu com o discurso do autor de “1984” e de “Revolução dos Bichos” é apenas um ponto de partida para ilustrar parte de um fenômeno que vem acometendo a atual geração de estudantes, sobretudo os que se preparam para ser avaliados por meio de uma produção textual dentro dos parâmetros limítrofes do gênero textual dissertativo-argumentativo.

Conforme Agustini e Araújo (2019, p. 184), a partir da assunção do gênero a modelo, institui-se uma espécie de ditadura baseada na estrutura e na composição de um texto, de modo a naturalizar esse ensino; e é essa naturalização, quando combinada a fatores exógenos como, por exemplo, o pouco tempo de prova no vestibular, o pouco incentivo à escrita durante os anos de formação escolar básica e até a fetichista persecução pela nota mil na prova, que tem feito estudantes de todo o país atenderem muitas vezes a automatizações da escrita durante o processo de preparação para essas provas e, assim, submeterem-se ao fenômeno das redações “prontas” (também conhecidas

como textos-coringa, pois, aludindo à carta coringa no jogo de baralho, esquemas textuais semi-prontos prometem prover ao estudante uma estrutura tão versátil e infalível quanto a da jogatina) e, por isso, muitos têm suas habilidades de criação textual castradas, às vezes antes mesmo de sequer tentar produzir um texto.

Nesse sentido, o que se percebe é a construção e até o ensino de textos engessados nos quais se acoplam ideias prontas por meio da disposição de citações e referências descontextualizadas e estruturas frasais de cartas marcadas e viciadas; um quebra-cabeça de peças coloridas, mas marcadas, com manual não de instruções, mas de como não precisar, na verdade, treinar a escrita para o campeonato da redação. Esse fato, infelizmente, na maioria das vezes, compromete completamente a coerência das ideias ali defendidas, pela desconexão que existe entre a incorporação dessas ideias e palavras prontas e o campo informacional e semântico que a frase-tema propõe.

Diante desse cenário e considerando a maneira como a redação é tratada a partir dos critérios de avaliação do ENEM, a escola vem tentando preparar o aluno para atendê-los e, assim, obter êxito na prova. O ensino da produção textual, assim, em vez de validar as diferentes funções e composições do uso da língua escrita, acaba preso a essa redoma de manipulação discursiva.

Estímulo ao desinteresse por outros saberes discursivos

Mensagem, e-mail, notícia, crônica, tweet. Por mais que haja, por parte das instituições de ensino, vontade em apresentar e ensinar toda a composição e variedade dos diferentes gêneros textuais – por vezes até mais próximos da realidade dos alunos do que a prova dos vestibulares –, estes tendem a supervalorizar o gênero dissertativo-argumentativo em detrimento dos outros pela sua incidência nas provas. Assim, como bem nos ensina Antunes (ANTUNES, 2003), não há como negar que em se tratando de produção textual na escola, o gênero que mais aparece é o da redação escolar, principalmente com fins avaliativos. Por redação escolar, entende-se dissertação-argumentativa. E é esse consensual entendimento nas escolas que apaga grande parte da formação do aluno como um sujeito da linguagem, capaz de compreender as circunstâncias de sua enunciação e definir a que gênero de texto recorrer para dizer o que tem a dizer a seus interlocutores, tendo, nessa perspectiva, clareza quanto aos fins comunicativos que pretende alcançar; algo que contraria, inclusive, determinações oficiais contidas nos Parâmetros Nacionais Curriculares sobre o assunto:

Uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (PNCLP, 1998, p. 49).

É nesse sentido que se entende o quanto que a permanência do gênero em questão como única alternativa de produção de texto no principal vestibular do país tende a influenciar toda a estrutura metodológica nas instituições de ensino, pela eventual necessidade de adequação à exigência do vestibular, o qual, por sua vez, é justamente a ponte que separa níveis de proficiência tão distintos no que compete ao manejo da língua nas mais variadas situações.

Desarticulação com o futuro Acadêmico e com o mercado de trabalho

Apesar de a discussão sobre a maneira como se ensina redação nas aulas de Língua Portuguesa não ser algo necessariamente novo, em conformidade com Lopes-Rossi (2002, p.19), que desde os anos de 1980 já alertava para o fato de que “as condições de produção de redação na escola são consideradas inadequadas”, porque trazem “descaracterização do aluno como sujeito da linguagem”, acredita-se, por meio do presente estudo, que é com a incidência de uma única tipologia textual como método avaliativo durante o Ensino Básico e principalmente nas provas de vestibular que se desestimule as reais habilidades linguísticas necessárias para o futuro sucesso destes alunos, seja na Academia, no mercado de trabalho ou até mesmo no cotidiano.

Toda escrita é um modo de resolver um problema. Bakhtin (1997), ao destacar que os gêneros seriam enunciados relativamente estáveis, com forma composicional, temática e estilo norteados pela esfera por onde a comunicação funciona, referia-se à imprevisibilidade e à dinamicidade da língua frente às situações-problemas do cotidiano, o qual se amplia e se altera à medida que novas experiências sociolinguísticas são vivenciadas. Por isso, o ensino e a aprendizagem dos diferentes gêneros do discurso proporcionam ferramentas indispensáveis para as múltiplas possibilidades de interlocução de jovens que, para um complexo e cada vez mais exigente mercado de trabalho, preparam-se, seja para resolver um problema relacionado à maneira com que se precisa estruturar um texto para obtenção de dados ou à forma como se deve organizar o material coletado em uma certa apuração, por exemplo.

Com base nisso, não é difícil inferir que a permanência de uma única maneira de produção textual pode ser nociva para os estudantes. Isso porque, apesar de desenvolvidas algumas habilidades e competências para a produção da redação, essa uniformidade de avaliação não garante o sucesso em outras situações discursivas. Bressanin (2006, p.55), inclusive, reitera que a formulação do que se convencionou como redação, hoje, reproduz uma situação superficial, isto é, distante da vivência desses produtores de texto, já que, na maioria das vezes, escrevem sem considerar a funcionalidade do próprio texto.

Nessa perspectiva, por mais que se entenda que a aplicação prática da língua, nas mais diversas áreas de atuação profissional, sejam revisitadas e melhor exploradas durante os anos de formação Superior do ensino ou até na realização das atribuições no mercado de trabalho, compreende-se que a manutenção do ensino do texto dissertativo-argumentativo é uma das possíveis explicações para o déficit na aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino básico, com destaque para o Ensino Médio, que é a etapa de maior estima por essa única modalidade textual, por causa das provas de vestibular.

Em tempo, ressalta-se que não é o ensino do texto dissertativo-argumentativo ou sua aplicação em provas que gera esse panorama de distanciamento entre as vivências de ensino e as práticas pós-escolares, é, tão somente, a manutenção dele como atestado de proficiência e aptidão linguísticas. Para se ter uma ideia, de acordo com números de pesquisa do Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) divulgados em 2021, constatou-se que apenas 31% dos jovens que saem atualmente do Ensino Médio podem ser considerados proficientes em Língua Portuguesa, os outros 69% saem do ensino básico sem conseguir identificar a ironia em um texto ou inferir o tema de uma reportagem.

METODOLOGIA

A fim de analisar os eventuais efeitos da aplicabilidade do texto dissertativo-argumentativo como único modal discursivo no ENEM e na maioria dos vestibulares e de que forma isso impacta a educação de milhares de estudantes do Ensino Médio, foram analisados documentos e manuais da educação, como a Cartilha do Participante do ENEM (INEP, 2020) e os Parâmetros Nacionais Curriculares (PNCLP, 1998), de forma que fossem percebidas lacunas entre o que se espera dos participantes com o ensino e a produção de um texto.

Além disso, referenciais teóricos de diferentes autores, a exemplo dos trabalhos de Antunes (2009), de Possenti (2011), de Koch e Travaglia (1989), foram utilizados como forma de sustentar e embasar a necessidade e a importância de outros gêneros textuais – para além do dissertativo-argumentativo

– para formação de leitores e escritores suficientemente aptos para as mais diversas situações discursivas existentes.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Enem é, hoje, a principal porta de entrada para a etapa de ensino que separa os jovens de um mercado de trabalho que tem exigido cada vez mais sujeitos autônomos, criativos e sobretudo aptos para decodificar e resolver problemas nas mais diversas áreas. Nesse sentido, o percurso empreendido com o atual artigo nos leva a lançar um diferente olhar sobre as mesmas práticas de produção e de avaliação da escrita de milhões de brasileiros anualmente.

Logo, espero ter contribuído, com este trabalho, na ênfase que precisa ser dada à necessidade do ensino de diferentes gêneros do discurso durante a formação escolar básica – o que, como apontado no presente trabalho – vem se tornando cada vez mais difícil por causa da tamanha influência que o ENEM tem para as instituições de ensino e para os estudantes, feito que marginaliza os demais gêneros e traz efeitos nocivos e inesperados para esses discentes, como a formação de escritores inaptos para as demais situações discursivas, o desestímulo ao conhecimento de outras possibilidades de produção textual e a despreparação para as próximas etapas de suas respectivas vidas, sejam elas acadêmicas ou não.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandez; ARAÚJO, Érica Daniela de. **A (re)escrita no espaço escolar: a relação professor-saber-aluno**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Bakhtin, M. (1997). A interação verbal. In Bakhtin, M. Marxismo e filosofia da linguagem. (pp110 - 127) São Paulo: Hucitec. (Originalmente publicado em 1929).

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. A redação no Enem 2020: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: língua portuguesa, linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Mec/SEF, 2000.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio. Secretaria da Educação Básica. Volume 1: linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p.01-46.

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**, 2019. Manual de correção da redação – competência 3. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/outros-documentos>>. Acesso em 11 de dezembro de 2022.

BRESSANIN, J. A. **Prática de leitura e produção textual no ensino médio: aperfeiçoando a capacidade de argumentar**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 152p, 2006.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

POSSENTI, S. **Enunciação, autoria e estilo**. Revista FAEEBA, Salvador, v. 10, n.15, 2011, p. 15-21.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ORWELL, Sonia & ANGUS, Ian (org.). **The collected essays, journalism, and letters of George Orwell**, vol. 3. Nova York: Harcourt, Brace & World, 1969, p. 126.

PROJETO QUALIFICA JOVEM OLINDA, UM CASO DE SUCESSO EM POLITICAS DA JUVENTUDE

Elisabeth Donisete de Gois Sena¹

RESUMO

O presente artigo trata de uma experiência exitosa ocorrida inicialmente em Olinda, através da Coordenadoria da Juventude e parcerias com a Prefeitura de Olinda e o Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE, a Superintendência Estadual de Apoio à Pessoa com Deficiência – SEAD, Sebrae, Uninassau e Casulo. Com o objetivo principal investigar e caracterizar como foi desenvolvido o “Projeto Qualifica Jovem Olinda”, que começou como Projeto Piloto em Olinda e se espalhou por diversos municípios de Pernambuco. Utilizamos Referenciais teóricos e bibliográficos como: Constituição Federal (2010), Estatuto da Juventude (2013); Conferências Nacionais sobre Juventude (2008, 2011 e 2015); Marcos da Política Nacional de Juventude. A Metodologia foi de abordagem qualitativa, com caráter descritivo, utilização de questionário. Foi possível verificar que esse Projeto busca contribuir para a formação de um cidadão crítico, criativo, participativo, cooperativo, autônomo e transformador, além de lidar com as diferenças. Que é possível mudar a condição de risco a que os jovens estão inseridos, a partir de Políticas Públicas direcionadas a Juventude, além de proporcionar um trabalho diferenciado, contribuindo para a conscientização, amor e o respeito ao próximo. O Qualifica Jovem também pode ser considerado um bom exemplo de que o poder público e a iniciativa privada conseguem caminhar juntos e de forma altruísta.

Palavras-chave: Juventude, Políticas da Juventude, Qualifica Jovem.

1 Mestranda em Gestão e Tecnologia da Educação da Universidade Estadual da Bahia - UNEB, bethgoissena@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente Artigo trata da apresentação de uma experiência exitosa direcionada a PPJ - Políticas Públicas da Juventude, que ocorreu inicialmente em Olinda, por meio do Projeto Piloto “Qualifica Jovem Olinda”, desenvolvido a partir da Coordenadoria da Juventude de Olinda, é um projeto que garante capacitação gratuita a milhares de jovens com idades entre 15 e 29 anos. Ele serve como porta de entrada para grande parte deles conseguirem entrar no campo da qualificação profissional, com possibilidade de ir em busca de uma vaga no mercado de trabalho.

Inicialmente foi concebido junto aos jovens de comunidades carentes e em situação de vulnerabilidade social, a princípio em Olinda-PE, com o intuito de proporcionar uma melhor qualidade de vida, partindo da formação cidadã, através de Oficinas e Palestras com temas variados, a partir de parcerias com a Prefeitura de Olinda, o Centro de Integração Empresa-Escola - CIEE e a Superintendência Estadual de Apoio à Pessoa com Deficiência - SEAD.

Esse trabalho de qualificação junto aos jovens, os preparou para entrevistas de emprego e preparação de currículos, além de outras temáticas relacionadas ao mercado de trabalho, capacitando os mesmos para uma melhor apresentação nas seleções de emprego. Possibilitando dar um norte a juventude de 14 a 29 anos, onde mais de 600 jovens passaram pela qualificação no ano de 2018, em 2019 já eram mais de 1227 jovens, além de preparação para apresentar um excelente perfil para o mercado de trabalho, com vários deles conseguindo emprego ou tendo encaminhamento direto para atuar em empresas localizadas na própria cidade ou na Região Metropolitana do Recife (RMR).

Uma boa parcela de jovens entre 14 a 22 anos foram “jovem-aprendiz” sem ou com deficiência, nas empresas Mcdonalds, Posto BR, Celpe e Caixa Econômica entre outras empresas de atividade comercial, com parceria com o CIEE/PE, o qual tem sinalizado para a juventude do projeto. Outras agências de aprendizagem também têm ofertado vagas, como a Rede Salesiano, para o mercado e órgão público (prefeitura de Olinda).

Além de ser uma iniciativa que oferece capacitação, o Qualifica Jovem também é uma ferramenta utilizada para garantir inclusão social a vários adolescentes ou adultos que não tinham acesso a cursos, oficinas e palestras de aprimoramento e estavam, portanto, em condições de vulnerabilidade social perante a grande necessidade de qualificação profissional que o mercado de trabalho exige nos dias de hoje. Pessoas com deficiência - PCD também têm espaço garantido no projeto.

Atualmente se constata que um número cada vez maior de adolescentes/jovens que estão recorrendo ao uso de drogas ilícitas, e que isso começa cada vez mais cedo. As perguntas que surgem no sentido de descobrir as possíveis causas têm, muitas vezes, suas respostas em lares desfeitos, pais agressivos, falhas na educação familiar e faltas de oportunidades no que se refere ao mercado de trabalho e a qualificação profissional de jovens que vivem em situação de extrema vulnerabilidade social.

Segundo dados da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FUNASE), hoje todos os presídios de menores infratores em Pernambuco comportam 1465 detentos, onde dos 1465, 790 são da Região Metropolitana de Recife (RMR) que equivale a 53%. Dos 790 da Região Metropolitana do Recife, 61% são residentes dos municípios de Recife e Olinda, deixando as duas cidades como às que mais recolhem detentos na FUNASE (RMR). Outro número chama muito atenção nesse processo, são os dados que revelam o tipo de crime cometido por eles, reforçando ainda mais a necessidade de ferramentas estratégicas na formação profissional e geração de renda desses menores.

Além desses fatores citados acima, vale ressaltar também o decreto do Ministério do Trabalho de nº 5.598 de 01/12/2005 – CLT, que assegura a garantia da empregabilidade para Jovens Aprendizizes.

O Programa Qualifica Jovem atende o público de 15 à 29 anos de todo o Município Olindense, atingindo um quantitativo de 880 jovens qualificados no ano de 2018 com 35 encaminhamentos para aprendizagem remunerada neste período. Em 2019 o Qualifica Jovem já contava com mais de 580 alunos formados pela 7ª e 8ª edição do programa e 19 encaminhados para aprendizagem, pretendendo atingir o número de 900 alunos formados e 40 encaminhamentos para aprendizagem até o final do ano de 2019.

Com os encaminhamentos para aprendizagem, os jovens contemplados do programa têm a oportunidade da melhoria das necessidades básicas domiciliares, visto que um dos critérios de encaminhamento para aprendizagem é a baixa renda per capita. Sendo assim é gerado para muitos que vivem em situação de extrema vulnerabilidade social, uma oportunidade de empregabilidade, crescimento e conhecimento profissional, além da geração de renda

Tendo como objetivo principal investigar e caracterizar como foi desenvolvido o “Projeto Qualifica Jovem Olinda”, que começou como Projeto Piloto em Olinda e se espalhou por diversos municípios de Pernambuco. Utilizamos Referenciais teóricos e bibliográficos como: Constituição Federal (2010), Estatuto da Juventude (2013); Conferências Nacionais sobre Juventude (2008, 2011 e 2015); Marcos da Política Nacional de Juventude. A Metodologia foi de abordagem qualitativa, com caráter descritivo, utilização de questionário.

Estruturamos nosso trabalho iniciando com a introdução, seguida da Metodologia, dando sequência com o Referencial Teórico, Resultados e Discussão e por fim as Considerações Finais.

METODOLOGIA

Tendo em vista os objetivos do presente trabalho, a metodologia adotada caracterizou-se por uma abordagem predominantemente qualitativa. Segundo Minayo (1994, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assumindo, em seguida, um caráter descritivo por buscar compreender, analisar e descrever vivências e práticas formativas. Os resultados obtidos foram analisados à luz das referências bibliográficas e entrevistas semi-estruturadas que permitiram colher sugestões, apreciações ou qualquer outro fato que os sujeitos expressassem.

Todos esses pontos são importantes e deve ser respeitada as fases da análise que se estruturam em três pontos básicos: A pré-análise; A exploração do material; e, finalmente, O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009. p.121).

A pesquisa foi realizada com participantes do “Projeto Qualifica Jovem Olinda” e o coordenador da Coordenadoria da Juventude de Olinda. Na oportunidade, tivemos uma conversa informal com todos os envolvidos. Assim, além das referências bibliográficas existentes, o estudo ganhou a possibilidade de cruzamentos de informações, onde as respostas aos questionamentos puderam ser confrontadas com documentos oficiais como o Guia de Políticas Públicas para a Juventude.

A metodologia do artigo deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informar, quando for pertinente, sobre a aprovação em comissões de ética ou equivalente, e, sobre o direito de uso de imagens.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para uma melhor compreensão do que se trata o presente Artigo, utilizamos literaturas que abordam o tema das Políticas Públicas voltadas para a Juventude, bem como as Leis que tratam dessa temática. No Brasil, o tema ganhou maior relevância na década de 90, a partir dos esforços de pesquisadores, organismos internacionais, movimentos juvenis e gestores municipais que enfatizavam a singularidade da experiência social desta geração de jovens.

No entanto, até recentemente, as políticas públicas eram restritas ao universo do jovem e/ou adolescente, de até 18 anos. O debate público e a mobilização que ocorreram em torno do Estatuto da Criança e do Adolescente – uma das mais avançadas leis existentes no mundo – foram decisivos para a visibilidade dada aos direitos da infância e adolescência e às políticas públicas destinadas a essa faixa etária.

Assim, os jovens com idade superior a 18 anos eram atendidos por políticas voltadas para a população em geral e as políticas públicas de juventude eram marcadas por uma abordagem emergencial, cujo foco era o jovem em situação de risco social. Ainda que esta perspectiva seja importante, ela é insuficiente, pois é preciso considerar as heterogeneidades da juventude.

O universo juvenil é complexo, compreende múltiplas singularidades que precisam ser levadas em consideração na elaboração e implementação de políticas públicas. Diante do desafio de inovar esta concepção, o Governo Federal passou a reconhecer que a juventude não é única, mas sim heterogênea, com características distintas que variam de acordo com aspectos sociais, culturais, econômicos e territoriais.

O Governo Federal inovou na concepção de política pública e passou a considerar a juventude como uma condição social, e os jovens, como sujeitos de direitos. Esta nova concepção de política pública de juventude é norteadas por duas noções fundamentais: oportunidades e direitos.

As ações e programas do Governo Federal buscam oferecer oportunidades e garantir direitos aos jovens, para que eles possam resgatar a esperança e participar da construção da vida cidadã, principalmente para ter acesso à educação, à qualificação profissional, possibilitando o acesso ao mercado de trabalho, ao crédito, à renda, aos esportes, ao lazer, à cultura e à terra. Garantia de Direitos e Ofertas de serviços que garantam a satisfação das necessidades básicas do jovem e as condições necessárias para aproveitar as oportunidades disponíveis.

As Políticas públicas buscam garantir direitos dos jovens, a partir do Estatuto da Juventude, Pronatec e Participatório que estão entre as ações

voltadas para os brasileiros entre 15 e 29 anos. O Brasil tem cerca de 50 milhões de jovens com idade entre 15 e 29 anos. Muitos deles demonstraram determinação em assegurar seus direitos. Atento às demandas dessa parcela da população, o governo federal tem avançado com ações e políticas públicas voltadas para a juventude.

É possível afirmar que, no Brasil, as políticas de juventude vivenciaram um período importante de afirmação, que foi marcado pela construção de uma significativa institucionalidade no campo das políticas públicas de juventude, com a criação de centenas de órgãos governamentais municipais e estaduais, evidenciando avanços na construção de um apoio visível na proteção social e no bem-estar dos jovens, acompanhando um ciclo de desenvolvimento das políticas públicas sociais e de construção da cidadania no país.

São visíveis, também, avanços expressivos no âmbito da legislação, como a inclusão do termo “jovem” no texto da Constituição Federal, em 2010 (emenda constitucional n.º 65); a aprovação do Estatuto da Juventude (Lei n.º 12.852/2013); a realização das Conferências Nacionais sobre Juventude (2008, 2011 e 2015); a elaboração e o monitoramento de planos e programas; a realização de pesquisas nacionais com diagnósticos mais precisos sobre esse segmento; e o desenvolvimento de centros de informação juvenil e portais na Internet, empregados com frequência para apoiar e implementar os esforços, muitas vezes dispersos, propostos nas políticas desta esfera.

Em 2013, foi sancionada a lei que institui o Estatuto da Juventude. As principais novidades do Estatuto são o direito de estudantes a pagar meia passagem nos ônibus interestaduais e direito a meia entrada em atividades culturais para jovens de baixa renda (com renda familiar de até 2 salários mínimos). Em cada evento, os produtores poderão limitar em 40% o percentual de ingressos vendidos com desconto, para ambos os públicos. Os jovens de baixa renda e estudantes que estiverem além deste percentual não terão o direito.

Ações para a Educação

A lei também estabelece ainda acesso a direitos básicos, como justiça, educação, saúde, lazer, transporte público, esporte, liberdade de expressão e trabalho.

Na área da educação diversas políticas públicas vêm revolucionando o acesso aos ensinos superior e técnico e também ao emprego. Criado em 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) já recebeu investimento de R\$ 14 bilhões e, em fevereiro deste ano, ultrapassou

5,8 milhões de matrículas em todo o País. Em 2014, 400 mil bolsas do ProUni já foram ofertadas e 2,4 milhões de candidatos se inscreveram para o Sisu.

Participatório

Inspirado nas redes sociais, a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) criou o Observatório Participativo da Juventude (Participatório), um espaço interativo de promoção da participação, produção do conhecimento, mobilização e divulgação de conteúdo, focado nos temas ligados às políticas de juventude.

Marcos da Política Nacional de Juventude

O papel da juventude é cada vez mais reconhecido como de fundamental importância ao processo de desenvolvimento de qualquer país do mundo. A Organização das Nações Unidas deu exemplo disso ao eleger o ano de 2010 como o Ano Internacional da Juventude.

FATOS QUE MARCARAM A POLÍTICA NACIONAL A JUVENTUDE

ANO	EVENTO
2005	Lançamento do Projovem
2007	Lançamento do Projovem Integrado
2007	Brasil sedia 1ª Reunião Especializada da Juventude do Mercosul no RJ;
2008	1ª Conferência Nacional de Juventude
2008	1º Pacto pela Juventude
2008	Brasil sedia 4ª sessão da Reunião Especializada da Juventude do Mercosul
2009	Brasil sedia 2º Encontro de Parlamentares Ibero-Americanos de Juventude
2010	Brasil assume presidência da Reunião Especializada da Juventude do Mercosul- RE J
2010	2º Pacto pela Juventude
2010	Aprovada a PEC da Juventude
2010	Ano Internacional da Juventude
2010	Brasil sedia Pré-Conferência das Américas e Caribe
2010	1ª Conferência Mundial de Juventude realizada no México
2010	1ª Mostra do Projovem Urbano

FATOS QUE MARCARAM A POLÍTICA NACIONAL A JUVENTUDE

ANO	EVENTO
2010	Brasil passa a integrar a OIJ
2010	Brasil assume vice-presidência da OIJ na 15ª Conferência Ibero-Americana de Ministros e
2010	Responsáveis de Juventude
2011	Encontro de Alto Nível da ONU sobre a Juventude em Nova Iorque
2011	Aprovação do Estatuto da Juventude pela Câmara Federal
2011	2ª Conferência Nacional de Juventude;
2013	Sanção do Estatuto da Juventude pela presidenta Dilma Rousseff
2013	Lançamento do Programa Estação Juventude
2013	Lançamento do Plano Juventude Viva
2013	Lançamento do Participatório
2013	VI Bienal de Jovens Criadores da CPLP
2013	Criação do Comitê Interministerial da Política de Juventude
2015	Regulamentação do Estatuto da Juventude através de Decreto

Política Nacional de Juventude

O Brasil possui cerca de 50 milhões de jovens, com idade entre 15 e 29 anos, que já demonstraram determinação em assegurar seus direitos e ocupar um lugar de destaque no processo de desenvolvimento do país. Hoje, apesar dos avanços que a juventude vem conquistando, não só no Brasil, mas em diversos países, sabemos que muitos dos mais de um bilhão de jovens do Planeta permanecem sem acesso a direitos básicos, como saúde, educação, trabalho e cultura, sem falar dos direitos específicos, pelos quais vêm lutando, de forma cada vez mais expressiva nos últimos anos.

No Brasil, as demandas juvenis entraram apenas recentemente na agenda das políticas públicas. Ganharam força a partir de 2005, com a implementação da Política Nacional de Juventude (PNJ), o que nos permitiu registrar, em quase uma década, avanços importantes, como o aumento do número de jovens no ensino superior, a retirada de milhões deles das condições de miséria e pobreza e a criação de mecanismos de participação social, a exemplo dos Conselhos e Conferências Nacionais.

Nesse mesmo período, a juventude foi inserida na Constituição Federal, por meio da Emenda 65/2010, e conseguimos avançar na institucionalização

da PNJ com a criação de órgãos e conselhos específicos nos estados e municípios, além de colocar na pauta do Congresso Nacional os marcos legais, com a aprovação do Estatuto da Juventude e discussão do Plano Nacional de Juventude.

A Secretaria Nacional de Juventude potencializa uma série de programas e ações voltados aos jovens. A articulação interministerial e o diálogo com a sociedade civil, principalmente com o Conselho Nacional de Juventude - CONJUVE, e a criação do Comitê Interministerial da Política Nacional de Juventude - COIJUV, contribuíram para chegarmos a este patamar. O diálogo com os gestores locais possibilitou o fortalecimento dessa agenda e a expansão das PPJ.

Entre um conjunto de programas e ações da SNJ, temos: o Plano de Prevenção à Violência contra a Juventude Negra, denominado Juventude Viva, que visa prevenir a violência e combater sua banalização por meio de políticas de inclusão e ampliação de oportunidades para os jovens negros; o Programa Estação Juventude, que tem por objetivo promover a inclusão e emancipação dos jovens, com a ampliação do acesso às políticas públicas por meio de equipamentos públicos; o Participatório que se caracteriza como um espaço de produção do conhecimento e divulgação de conteúdo, focado nos temas ligados às políticas de juventude; e o Programa Juventude Rural, de Inclusão Produtiva, Formação Cidadã e Capacitação para Geração de Renda para os jovens rurais, em especial, ribeirinhos, indígenas e quilombolas; além do apoio ao fortalecimento institucional dos órgãos gestores estaduais e municipais de juventude.

O Qualifica Jovem é um projeto que garante capacitação gratuita a milhares de jovens com idades entre 15 e 29 anos. Ele serve como porta de entrada para grande parte deles conseguirem entrar no campo da qualificação profissional e ter boas condições de ir em busca de uma vaga no mercado de trabalho. Iniciado em 2018, o projeto já ofereceu capacitação a 1227 jovens, com vários deles conseguindo emprego ou tendo encaminhamento direto para atuar em empresas localizadas na própria cidade ou na Região Metropolitana do Recife (RMR).

Formando e treinando os jovens na área de Atendimento ao Público, Marketing Pessoal, Ética Profissional e dentre outros que está relacionado ao mercado. Além de ser uma iniciativa que oferece capacitação, o Qualifica Jovem também é uma ferramenta muito utilizada para garantir inclusão social a vários adolescentes ou adultos que não tinham acesso a cursos, oficinas e palestras de aprimoramento e estavam, portanto, em condições de marginalidade ou vulnerabilidade social perante a grande necessidade de qualificação

profissional que o mercado de trabalho exige nos dias de hoje. Pessoas com deficiência também têm espaço garantido no projeto

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Qualifica Jovem também pode ser considerado um bom exemplo de que o poder público e a iniciativa privada conseguem caminhar juntos e de forma altruísta. Em parceria direta com o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), e fortalecido através de ofício com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e a Instituição Dom Bosco - Rede Salesiano, que são agências formadoras de vários profissionais em diversas áreas.

O Qualifica Jovem conta com parcerias do setor público e privado, estabelecendo um planejamento prévio da Coordenadoria da Juventude do Município, ligado à Secretaria de Educação. Tal planejamento consistiu em três etapas, sendo elas:

- 1º Reunião com membros da sociedade civil organizada ONG's, além de membros representantes da gestão municipal da educação. Juntos, discutindo as principais demandas da juventude; 2º Lançamento do projeto e assinatura do termo de cooperação entre a instituição formadora de aprendizagem e estágio CIEE, e a Prefeitura representado pela Coordenadoria da Juventude e 3º Execução da Primeira Edição do Projeto em agosto de 2021 no Auditório da Instituição municipal.

As aulas foram ministradas duas vezes por semana em dois turnos no auditório da Instituição municipal com Professores do Programa de Aprendizagem e Qualificação do CIEE. Todas as aulas são voltadas a temáticas para capacitação do mercado de trabalho. Vale ressaltar também, o quantitativo de jovens que após o término do curso, foram encaminhados para o mercado de trabalho através de parcerias firmadas pelo Qualifica Jovem.

Em cada depoimento falado pelos jovens que passaram pelo projeto encontrados em situação de vulnerabilidade social, muitos deles percorrendo uma distância de 3 à 5 km caminhando até o local do curso, serviu para estimular e motivar cada membro da equipe da Coordenadoria da Juventude.

Haja visto todas as dificuldades financeiras e de recursos humanos, aprendemos que nenhum grande projeto se faz sem a consulta pública da sociedade civil e que a iniciativa privada pode ser um braço de extrema importância para a realização de projetos inovadores como este. De semelhante modo, vale ressaltar a transcendência em querer “fazer acontecer” do setor público municipal, viabilizando a execução do Projeto

Para que se tornasse possível à aplicabilidade do Projeto em sua plenitude, foi fundamental e de muita importância parcerias com empresas privadas; à exemplo da McDonald's, Posto BR, Top Service Terceirização, Vencer Engenharia, SOLL Terceirização, Zecas Sorvetes, CIEE, Dom Bosco e FIEPE/ SENAI.

Vale salientar o engajamento cívico de agentes sociais e organizações do terceiro setor, contribuindo com voluntariado e ampliação da rede de relacionamento aproximando parceiros e estreitando vínculos.

Outro fator determinante para o sucesso do Qualifica Jovem, vem sendo a publicidade desenvolvida em cima do projeto, tornando eficaz o alcance dos trabalhos para o público alvo, fazendo assim com que a notoriedade ultrapasse o âmbito Municipal e alcance a esfera Estadual e Federal.

Todos os conteúdos publicitários do Qualifica Jovem são registrados por meio de fotos, publicações nas redes sociais do Qualifica Jovem e da Prefeitura, o vídeo institucional do Projeto, além da divulgação são feitos por meio de banners e folders em toda Cidade. Em fevereiro de 2019 o Projeto teve o privilégio de receber da Secretária Nacional de Juventude Jayane Nicaretta ficando registrado sua presença no Projeto Qualifica Jovem. É importante deixar registrado à existência de um banco de mídia, contendo todos os registros fotográficos e de vídeos das aulas, formaturas e matérias jornalísticas sobre encaminhamentos para estágios realizados pelo Projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Qualifica Jovem também pode ser considerado um bom exemplo de que o poder público e a iniciativa privada conseguem caminhar juntos e de forma altruísta. Em parceria direta com o Centro de Integração Empresa Escola - CIEE, e fortalecido através de ofício com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e a Instituição Dom Bosco - Rede Salesiano, que são agências formadoras de vários profissionais em diversas áreas, eles são capacitados e encaminhados para empresas como McDonald's, Posto BR, Zecas Sorvetes, entre outras. A Prefeitura de Olinda, organizadora do projeto, também abre espaço para que os jovens coloquem em prática o conhecimento que adquiriram e atuem na área em que escolheram. Por meio de um decreto, a gestão garante esta importante oportunidade para os alunos.

Portanto, o projeto investe, de forma integrada, na qualificação da mão de obra e luta para que os jovens tenham efetiva participação no mundo profissional, garantindo o enfoque da valorização cotidiana a todos os alunos participantes das capacitações. Assim sendo, o Qualifica Jovem é uma iniciativa que

oferece a abertura de novos horizontes para jovens no âmbito profissional, investindo e acreditando na grande potencialidade que cada um deles tem.

Para Paulo Freire, “a educação é uma prática política, tanto qualquer prática política e pedagógica, não há educação neutra, toda educação é um ato político”, portanto o Qualifica Jovem segue nessa linha, fazendo esse acesso para os jovens, entre educação e as políticas da juventude, tornando-os autores de suas próprias histórias a partir do conhecimento e empoderamento de cada um.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Guia de políticas públicas de juventude**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006. BRASIL. PEC nº138/2003, PL nº4.529/2004 e PL nº4.530/ 2004. Disponível em: www.camara.gov.br. Acesso em: 26 jun. 2021.

_____. **Lei nº11.129/2005**. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao>. Acesso em: 26 jun. 2021.

_____. **LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

_____. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Projovem trabalhado: jovem cidadão**. Disponível em: www.mte.gov.br/projovem/juventude_cidada.asp. Acesso em: 10 jul. 2019 e **Programa Jovem Aprendiz**. Disponível em: www.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem_pub_manual_aprendiz_2009.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. **Guia de Políticas Públicas de Juventude Brasília**: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006. 48 p.: il. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/04/politicas-publicas-buscam-arantir-direitos-dos-jovens>. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 65, DE 13 DE JULHO DE 2010** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005a. **Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem; cria o**

Conselho Nacional de Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

Guia de Políticas Públicas de Juventude. Disponível em:

<http://bibjuventude.ibict.br/jspui/bitstream/192/117/1/guiajuventude1.pdf>

http://www2.recife.pe.gov.br/sites/default/files/guia_juventude_diagramado.pdf

<http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/juventude/politica-nacional>.

Acesso em: 20 jul. 2021.

SER MESTIÇA NA FRONTEIRA: A CIDADE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM BORDERLANDS/LA FRONTERA DE GLORIA ANZALDÚA E “ROOTING” (THE SUN AND HER FLOWERS) DE RUPI KAUR

Bianca de Carvalho Lopes Barros¹
Brenda Carlos de Andrade²

RESUMO

O conceito de identidade é uma das principais noções teóricas para o campo dos Estudos Culturais (assim como para os estudos pós-coloniais) e discutido por estudiosos como Stuart Hall (1992), Homi Bhabha (1994), dentre outros. Também importante referência teórica, a autora chicana Gloria Anzaldúa introduz nos textos *To Live in the Borderlands* (1987) e *Borderlands/La Frontera* (1987), a ideia de uma identidade *mestiza* que nasce da fronteira interseccional simbólica de múltiplos espaços identitários. De semelhante modo, a autora indiana-canadense Rupi Kaur descreve na seção “rooting” do livro *The Sun and Her Flowers* (2017) uma “ponte” entre a Índia e o Canadá e através dessa fronteira mais ampla constrói sua identidade fragmentada, assim como expõe a exclusão, a subalternização e o silenciamento do sujeito de fronteira, principalmente na condição de imigrante. Nessa perspectiva, considerando ainda a relação homóloga entre a estrutura descentralizada da fronteira simbólica e aquela do espaço urbano, bem como a influência da cidade na formação da identidade e da cultura da qual trata Lehan (1998), percebe-se um diálogo entre as autoras e seus textos, uma vez que ambas partem do ambiente urbano enquanto zona de conflito e descrevem o profundo impacto

1 Mestranda pelo Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, barrosbianca@live.com;

2 Professor orientador: Profa. Dra., Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, brenda.andrade@ufrpe.br.



que os laços com a cidade possuem na formação das identidades híbridas ou mestiças representadas.

Palavras-chave: identidade, fronteira, cidade, Gloria Anzaldúa, Rupi Kaur.

INTRODUÇÃO

No poema “To Live in the Borderlands” (1987), a escritora chicana Gloria Anzaldúa retrata a experiência de uma identidade *mestiza* no espaço de fronteira cultural. Através desse entrelugar, a consciência *mestiza* – “*una conciencia de mujer*” (ANZALDÚA, 1987, p.77) – que nasce da intersecção de múltiplos espaços identitários, tem acesso a várias culturas e está conectada a diferentes “vozes” (ou identidades) ao mesmo tempo. No entanto, apesar da pluralidade ser um aspecto positivo desse espaço, é também um fator que contribui para que a fronteira seja um ambiente de um intenso e desgastante conflito físico e emocional onde as diversas vozes puxam o indivíduo para lados opostos, não sendo possível escolher o caminho ou a qual voz dar ouvido: o indivíduo é o campo de batalha e para sobreviver, é necessário flexibilizar os limites desse entrelugar fronteiro e acolher a pluralidade de vozes que coexistem na identidade *mestiza*.

De semelhante modo, as noções de intersecção entre espaços identitários, da crise de identificações e da busca por estabilidade presentes nos textos de Anzaldúa podem ser vistas também nos poemas da autora indiana-canadense Rupri Kaur. Especialmente na seção “rooting” do livro *The Sun and Her Flowers* (2017), Kaur descreve o espaço de fronteira em um sentido mais amplo, pois este se refere a um sentimento de ser “ponte” entre a Índia e o Canadá, assim como expõe a exclusão e a subalternização – e muitas vezes também o silenciamento – dos pais e de outros familiares, de conhecidos e de si mesma, principalmente na condição de imigrante, o que ocorre através da identificação de traços ou características que “denunciam” a sua origem estrangeira, diferente e/ou inferior como o sotaque quebrado ao falar inglês, o vestuário típico da cultura Punjabi, o tom da pele, o formato dos olhos ou as sobrancelhas grossas.

A partir de breve análise dos textos de Anzaldúa (1987) e de Kaur (2017), percebe-se na abordagem da identidade *mestiza*, uma articulação entre os conceitos de identidade, cultura e espaço/lugar. As 3 noções estão interligadas e podem ser associadas a diversos campos teóricos, sendo por essa razão amplas e de difícil definição.

Identidade, por exemplo, é uma das principais noções teóricas para o campo dos Estudos Culturais (assim como para os estudos pós-coloniais), que, embora seja um campo relativamente novo, mostra através de seus estudos como a busca por identificações dialoga com diferentes aspectos da cultura, acompanhando as diferentes sociedades e culturas ao longo da história, particularmente no contexto atual.

Dentro os estudiosos que discutem a noção de identidade, o sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall se destaca enquanto uma das mais importantes figuras teóricas pois já na década de 90 identificava “um vigoroso debate na teoria social” a respeito do conceito, especialmente porque em razão da globalização, percebia um profundo processo de descentralização das fronteiras geográficas e simbólicas que estruturavam e orientavam as sociedades naquele momento.

Com a flexibilidade dos limites estruturais, espaços de fronteira ou entre-lugares identitários passaram a ser formados não apenas na dimensão física como também na dimensão simbólica (cultural). Nesses locais, diferentes culturas e identificações são aproximadas e há um contínuo e simultâneo trânsito cultural que permite ao sujeito pós-moderno estar “[...] em todas as culturas ao mesmo tempo” (ANZALDÚA, 1987, p.77) e assumir “[...] identidades diferentes em diferentes momentos” (HALL, 2014, p. 12). A partir desse fluxo intercultural e interespacial, surge uma identidade híbrida (BHABHA, 1994) ou *mestiza* (ANZALDÚA, 1987) cuja noção dialoga também com a de identidade fragmentada do sujeito pós-moderno elaborada por Hall (1992). Nesse contexto, a ideia de identidade una, estável, completa e que proporciona segurança ao indivíduo se torna fantasiosa, pois além da multiplicidade do espaço de fronteira contribuir para uma crise identitária, também atribui caráter de fluidez e efemeridade da modernidade na qual está inserida a identidade do sujeito de fronteira, tornando-a “uma celebração móvel” (HALL, 2014, p.11).

Acrescenta-se a essas noções a ideia de Edward Said (1978) a partir do questionamento do Orientalismo, onde, segundo ele o Oriente é diametralmente oposto ao Ocidente e frequentemente associado à inferioridade cultural e ao exotismo e que evidencia uma hierarquia onde a cultura superior é associada ao Ocidente e a inferior, aos países do Oriente e/ou de Terceiro Mundo.

Ainda na perspectiva da oposição entre Oriente e Ocidente, trazemos o que pontua Gayatri Spivak (1988) a respeito da superioridade e inferioridade associadas a essas culturas – e que se estende a outros grupos minoritários –, onde um caráter de inferioridade é atribuído e imposto à **cultura e ao sujeito oriental. Em razão dessa atribuição, o indivíduo oriental é constantemente colocado na posição de subalterno, tendo vetados acessos e oportunidades a elementos e situações que garantem a sua dignidade humana, como as oportunidades de fala.**

Apresenta-se também, a ideia de Kimberlé Creenshaw (1989) no tocante a intersecção de diferentes espaços identitários e na contribuição dessa convergência para a opressão de mulheres de cor, mas associada as noções de

“entrelugar” de Bhabha (1994) e a do espaço da “fronteira” de Anzaldúa (1987), para lançar luz sobre a opressão social e cultural a que a consciência *mestiza* é submetida em razão da multiplicidade de identidades e dos *loci* identitários.

Por fim, percebe-se que tanto Anzaldúa quanto Kaur partem de entrelugares entre dois países – a primeira, da região sul do estado do Texas, localizado na fronteira entre México e Estados Unidos, e a segunda, de uma “ponte” entre a Índia e o Canadá e que apesar do destaque atribuído ao espaço simbólico, entende-se o espaço urbano como um fator determinante para o destino cultural e um elemento inseparável do processo de construção das identidades individual e nacional (LEHAN, 1998). Compreende-se ainda a cidade enquanto zona de conflito cujos limites são líquidos e flexíveis e que não só por isso, promove a aproximação e pluralidade de identidades, mas também contribui para que o caos político e social se origine (LEHAN, 1998). Assim, destacam-se as localizações urbanas a partir das quais as autoras constroem suas identidades híbridas ou *mestizas* bem como as relações estabelecidas nesses espaços e com eles.

Assim, apesar do intervalo temporal e da diferença da fronteira abordada, acredita-se que o diálogo promovido entre as obras e os contextos trabalhados pelas autoras venha a contribuir para a reflexão acerca da temática da identidade *mestiza* (e polifônica) e dos espaços identitários da fronteira simbólica e no contexto da cidade.

METODOLOGIA

Em razão da temática da construção da identidade *mestiza* ou híbrida no espaço de fronteira simbólica compartilhada entre o corpus – tema pertinente aos campos dos estudos culturais e pós-coloniais – este trabalho se propõe a realizar análise comparativa de caráter qualitativo, exploratório e descritivo a partir da aproximação entre os poemas selecionados, fundamentando sua análise nas noções de modernidade líquida; identidade fragmentada, híbrida ou *mestiza*; de fronteira e/ou entrelugar, como também a ideia de cidade. Acrescenta-se a proposta, levantamento de elementos biográficos das duas autoras a fim de esclarecer determinadas perspectivas ou posturas adotadas pelas vozes literárias presentes nos respectivos textos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No poema “To Live in the Borderlands” (1987) – bem como no capítulo “La conciencia de la mestiza” do livro *Borderlands/La Frontera* (1987) –, a escritora

chicana Anzaldúa retrata a experiência de uma identidade *mestiza* no espaço da fronteira cultural.

Como aponta Stuart Hall no capítulo “A Identidade em Questão” do livro *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (1992), esse espaço simbólico surge em razão da globalização que atribui a modernidade na qual o sujeito está inserido caracteres de fluidez, efemeridade e imprevisibilidade, propriedades características dos líquidos (BAUMAN, 1999). A modernidade líquida, continua Hall (*ibidem*) submete as sociedades modernas à profundas mudanças estruturais em suas fronteiras, que se tornam maleáveis e passíveis de constantes deslocamentos, possibilitando a intersecção de espaços de entremeio e permitindo, assim, frequentes encontros entre diferentes *loci* identitários.

Para Anzaldúa, é justamente a intersecção desses múltiplos espaços identitários e o fluxo entre eles que possibilita o surgimento de uma consciência *mestiza* – “*una conciencia de mujer*” (ANZALDÚA, 1987, p.77), plural, com acesso a várias culturas e conectada a diferentes “vozes” (ou identidades) ao mesmo tempo.

Ao abordar a identidade *mestiza*, Anzaldúa atribui importância ao espaço de fronteira. No entanto, embora haja uma relação entre o poema e aquele do capítulo – como evidencia a semelhança dos respectivos títulos) – o entrelugar abordado diferente de um texto para outro: enquanto no poema, a fronteira diz respeito a um entrelugar simbólico, no texto do capítulo tem-se pistas de uma encruzilhada que parte de espaços urbanos.

No que diz respeito a construção de identidade, entende-se a partir de Lehan (1998) o espaço urbano – ou seja, a cidade – como um fator determinante para o destino cultural, além de um elemento inseparável das identidades individual e nacional, e que cuja influência na construção da identidade se dá em razão da capacidade do indivíduo de se reconhecer no ambiente, sentir que pertencer a ele e ainda, de classificá-lo ou atribuir-lhe significado (LIMA, 2011) a partir do conjunto de signos e símbolos – isto é, a cultura – materializado no *locus*.

Nascida em Rio Grande Valley, no Texas, ao longo de sua vida, Anzaldúa traça fronteira entre os estados do Texas, Arkansas, California e Vermont, mas é com a região do Rio Grande Valley, localizado na região sul do Texas e que faz fronteira entre Estados Unidos e México, que ela desenvolve um laço social e uma profunda memória afetiva:

Tierra natal. Esse é o meu lar, as pequenas cidades do Valley, *los pueblitos* com os galinheiros e os bodes em cercados de galhos de arbustos (mesquite). *En las colonias* do outro lado da estrada, carros velhos se enfileiram nos jardins das casas

ornamentadas de lavandas e cravos-rosa – o que chamamos, conscientemente, de arquitetura Chicana. Senti falta dos programas de TV em que os apresentadores falam em espanhol e inglês, e em que são dados prêmios na categoria música Tex-Mex. Senti falta de ver os cemitérios mexicanos florescendo com flores artificiais, os campos de aloe-vera e pimenta vermelha, fileiras de cana-de-açúcar, de milho pendurado nos talos, a nuvem de *polvareda* nas estradas de terra, deixadas por uma veloz camionete, *el sabor de tamales de rez y venado*. Senti falta de *la yegua colorada* roendo o portão de madeira de seu estábulo, o cheiro de carne de cavalo nos currais de Carito. *He hecho menos las noches calientes sin aire, noches de linternas y lechuzas* fazendo buracos na noite. (ANZALDÚA, 1987, p.89, tradução nossa)

Apesar da memória afetiva, Anzaldúa não ignora a existência de embates pelo qual passou o Valley e que o tornaram tão hostil ao próprio povo chicano. De acordo com Silva (2017), Anzaldúa “[...] parte do campo teórico cultural e geopolítico para encontrar o espaço de conflito entre a região de fronteira entre México e Estados Unidos” (p.33) e faz questão de registrar, por exemplo que aquela região “[...] sobreviveu a posse e ao mal uso de 5 países: Espanha, México, a República do Texas, os Estados Unidos, a Confederação, e os Estados Unidos novamente. Sobreviveu a disputas Anglo-Mexicanas, linchamentos, queimadas, estupros e saques.” (ANZALDÚA, 1987, p.90, tradução nossa).

Considerando então os conflitos aos quais foi submetida a geografia do Valley, pode-se entender também o espaço urbano como uma zona de conflito a partir do qual o caos político e social se origina (LEHAN, 1998) e cujas experiências vividas e as relações estabelecidas no espaço e com ele, contribuem para a formação da identidade fragmentada e *mestiza* de que trata Anzaldúa (1987).

Seguindo em sua reflexão, Anzaldúa enxerga a luta do Valley pela sobrevivência, mas percebe e é afetada pela devastação que os conflitos impuseram sobre o espaço e a cultura daquele local e que nega à sua gente o direito de exercer dignamente a vida na cidade:

Ainda sinto o velho desespero quando olho para as casas de sobras de madeira, sem pintura, dilapidadas, consistindo, na sua maioria, de alumínio ondulado. Algumas das pessoas mais pobres nos Estados Unidos vivem no Vale do Baixo Rio Grande, uma terra árida e semiárida, com lavoura irrigada, sol e calor intensos, pomares de frutas cítricas próximos a chaparrais e cactos. Atravesso pela escola primária, onde estudei

há muito tempo, que continuava segregada até recentemente. Lembro como as/os professoras/es brancas/os costumavam nos punir por sermos mexicanas/os. (ANZALDÚA, 1987, p.89)

Ao observar a história dos chicanos, percebe-se no texto Anzaldúadino a continuidade das inúmeras dificuldades deste grupo para a sua inserção na sociedade norte-americana. Através de símbolos culturais como a literatura, os filmes e as novelas, tem-se o reforço de uma posição de inferioridade e subalternização imposto a eles e nesse ponto, Anzaldúa convoca chicanos e chicanas para a luta, colocando que é importante que não só

individualmente, mas também enquanto entidade racial, façamos ouvir nossas necessidades. Precisamos dizer a sociedade branca: Precisamos que vocês aceitem o fato de que chicanos são diferentes, que reconheçam a rejeição e negação do nosso povo. Precisamos que vocês assumam o fato de olhar para nós como algo menos que humano, de que vocês roubaram nossas terras, nossa pessoalidade, nosso autorrespeito. Precisamos que vocês façam uma restituição pública: [...] vocês apagam nossa história e nossa experiência porque isso faz vocês se sentirem culpados – e vocês preferem esquecer os seus atos brutais [...] (ANZALDÚA, 1987, p.85-86, tradução nossa)

Assim, considerando a encruzilhada que se estabelece no ambiente da cidade e os conflitos que surgem nesse espaço, podemos olhar para o espaço de fronteira cultural de onde nasce a identidade *mestiza* como um espaço simbólico que espelha a organização da fronteira urbana bem como os embates que nele se desenvolvem.

Nesse *locus*, a consciência *mestiza* está “[...] em todas as culturas ao mesmo tempo” (ANZALDÚA, 1987, p.77) e, por isso, pode assumir “[...] identidades diferentes em diferentes momentos” (HALL, 2014, p. 12) e assim como na fronteira geográfica, é impossível controlar o fluxo entre as culturas e a ideia de controle absoluto da realidade nesse espaço é ilusória, pois ainda que se tente realizar um inventário cultural, “[...] *es difícil* diferenciar entre *lo heredado*, *lo adquirido*, *lo impuesto*. [...]” (ANZALDÚA, 1987, p.77), já que diversas vozes (ou culturas) falam simultaneamente e puxam o indivíduo para lados opostos (HALL, 1992), não sendo possível escolher um caminho ou a qual voz dar ouvidos.

De forma homóloga as fronteiras espaciais e sociais, a identidade *mestiza* entende que, para sobreviver ao intenso conflito interno, é preciso “ser a

fronteira” e flexibilizar ou liquefazer os limites de modo a acolher a múltiplas identidades que existem dentro de si.

Entendendo as fronteiras como construção humana que “[...] que apenas nos dividem fisicamente [...]” (KAUR, 2017, p.118), a escritora indiana-canadense Rupí Kaur também aborda as noções de intersecção entre espaços identitários, da crise de identificações e da busca por estabilidade na perspectiva do imigrante ou estrangeiro.

Dentro os temas presentes na escrita de Kaur, a autora explora principalmente na seção “rooting”(enraizar) do livro *The Sun and Her Flowers* (O que o sol fez com as flores) a questão fronteiriça a partir da imagem de uma “ponte” entre a Índia e o Canadá, bem como a realidade da diáspora sul-asiática, a exclusão e a subalternização – e muitas vezes também o silenciamento – dos pais, de outros familiares, de conhecidos e de si mesma, principalmente na condição de imigrante, o que ocorre através da identificação de traços ou características que “denunciam” a sua origem estrangeira, diferente e/ou inferior como o sotaque quebrado ao falar inglês, o vestuário típico da cultura Punjabi, o tom da pele, o formato dos olhos ou as sobrancelhas grossas.

Nascida em Hoshiarpur, Punjab, Índia, Kaur tem sua vida transformada completamente ainda na infância quando migra com a família para o Canadá para se reunir com o pai da autora, que, de acordo com Kumar (2017), havia migrado para o Canadá um mês após o nascimento da filha a fim de escapar da perseguição aos Sikhs³.

Assim como com Anzádua, Kaur e a família percorrem um caminho dentro do território canadense antes de se estabelecer em Brampton, subúrbio da cidade Toronto no Canadá. Mas apesar da localização da fronteira na cidade, não é possível saber, no entanto, quais espaços urbanos compõem o entrelugar de Kaur além de Brampton, o que nos leva a tomar a região como referencial de espaço para a construção da “ponte” simbólica, bem como da identidade híbrida da autora e daquela representada nos textos.

A partir do entorno dessa cidade simbólica, então, a voz literária descreve com frequência a hostilidade do espaço urbano que constantemente quer “cuspir (o estrangeiro) para fora”, ou seja, expulsá-lo do seu território, condiciona o seu direito de viver na cidade e afeta o desenvolvimento de relações positivas com o espaço. Esse sentimento tem início na segregação do próprio espaço físico:

3 Seguidores do Siquismo ou Sikhismo, religião e filosofia fundada no século XV na região de Punjab, Índia.

você divide o mundo
em pedaços e
os chama de países
declara posse
ao que nunca lhe pertenceu
e deixa o resto com nada (KAUR, 2017, p.127, tradução nossa)

Assim como Anzaldúa, Kaur é sensível aos conflitos que ocorrem no espaço urbano:

bombas colocaram cidades inteiras
de joelhos hoje
refugiados embarcaram em barcos sabendo
que seus pés podem nunca mais pisar em terra novamente
a polícia matou pessoas a tiro por causa do tom da pele
mês passado eu visitei um orfanato onde
bebês abandonados e deixados na calçada como lixo
mais tarde no hospital eu vi uma mãe
perder o filho e a mente
em algum lugar um amante morreu
como eu posso me recusar a acreditar
que minha vida é algo além de um milagre
se em meio a todo esse caos
me foi dada essa vida (KAUR, 2017, p.120, tradução nossa)

Em “broken english” (inglês quebrado), poema que encerra a seção “rooting”, o eu-lírico descreve a difícil experiência do pai e da mãe na migração para o novo país, traçando uma ponte entre um passado na terra natal e o momento posterior a chegada a terra estrangeira. Na exposição da tentativa de vida urbana, aspectos como a barreira linguística e a capitalização do espaço urbano são ressaltados e chocam o estrangeiro, pois este é privado de exercer a cidadania por ser imigrante e não possuir condições de acesso à vida urbana.

No entanto, apesar da hostilidade presente no espaço da cidade para com o estrangeiro e que a maioria das experiências socioculturais retratadas pelo eu-lírico do poema sejam negativas, a voz literária entende que a identidade que nasce desse entrelugar urbano é também uma positiva e plural “celebração móvel” e celebra o hibridismo promovido por essa “ponte” fronteiriça:

a minha voz
é uma fonte
de dois países que colidem
o que há para se envergonhar
se a língua inglesa
e minha língua materna
fizeram amor
minha voz
são palavras de seu pai
e sotaque de sua mãe
o que importa se
minha boca carrega dois mundos. (KAUR, 2017, p.129, tradução nossa)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o contexto atual onde as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) tem intensificado o processo de descentralização das estruturas das sociedades modernas, aproximado cada vez mais as culturas e contribuído para a transformação da identidade em moeda de troca nos espaços de fronteira, torna-se imprescindível trazer novamente a noção de identidade para a pauta de discussão.

No campo dos Estudos Culturais (assim como no dos estudos pós-coloniais), o conceito de identidade representa uma das principais noções teóricas e o processo de sua construção constitui uma das principais temáticas abordadas nas pesquisas. Em razão das estruturas descentralizadas, fluídas e maleáveis presentes na atual modernidade, estudiosos como Stuart Hall (1992) e Homi Bhabha (1994) concebem um sujeito pós-moderno cuja identidade é fragmentada ou híbrida e formada a partir de espaços de fronteira ou entrelugares identitários que surgem em razão da flexibilidade dos limites das sociedades modernas.

Acrescenta-se a identidade do sujeito pós-moderno a perspectiva da identidade *mestiza* proposta pela autora chicana Gloria Anzaldúa. Para a autora, essa identidade surge de um espaço interseccional ou de fronteira, onde se tem um fluxo intenso entre diversas culturas e seja possível acessar diferentes identidades ao mesmo tempo. No entanto, apesar de rico em diversidade, o entrelugar é também um lugar de conflito onde a fala simultânea das múltiplas vozes ou identidades puxam o sujeito em direções opostas, não sendo possível escolher a qual voz dar ouvidos. Diante desse desgaste físico e mental, a

consciência *mestiza* entende que para sobreviver e viver na fronteira é preciso ser o próprio entremeio, ou seja, é preciso flexibilizar os limites e acolher a multiplicidade característica do espaço simbólico.

Nesse sentido, a pluralidade e o hibridismo presentes na noção apresentada por Anzaldúa dialogam com a concepção do sujeito pós-moderno proposta por Stuart Hall (1992) e da visão do indivíduo híbrido discutido por Bhabha (1994), uma vez que a estrutura maleável e fluída de que o espaço da encruzilhada demanda reflete a descentralização e instabilidade dos limites que orientam as sociedades modernas no contexto atual, além de contribuírem para que a ideia de identidade una, estável, completa e que proporciona segurança ao indivíduo se torne fantasiosa (HALL, 1992).

De forma análoga a Anzaldúa, a autora indiana-canadense Rupí Kaur estabelece entrelugar entre a Índia e o Canadá e expõe como o território estrangeiro pode ser um ambiente hostil ao estrangeiro, principalmente na condição de imigrante e/ou pertencente a cultura historicamente oprimida, e lhe impor diversas barreiras para experienciar a vida naquele espaço de forma digna.

Na abordagem da construção da identidade *mestiza*, tanto Anzaldúa quanto Kaur destacam um entrelugar simbólico de onde a identidade surge. Sem desprezar a relevância desse espaço, é de suma importância considerar também de que localização (ou localizações) urbana as autoras partem, pois, a cidade tem papel determinante no futuro cultural, não podendo ser separada dos processos de construção das identidades individuais e nacionais (LEHAN, 1998).

Assim, enquanto Anzaldúa desenvolve a identidade *mestiza* a partir da relação com o território do Rio Grande Valley, no Texas, Rupí Kaur descreve experiências urbanas a partir do olhar imigrante no Canadá, mas sem circunscrevê-las a uma localização em específico e de forma homóloga aos espaços de fronteira onde ocorrem conflitos que desgastam a identidade *mestiza*, a cidade também pode ser compreendida enquanto zona de conflito a partir da qual o caos político e social se origina (LEHAN, 1998), pois embora construção social, traz à tona a segregação e opressão sociocultural, uma vez que baseada na lógica capitalista da modernidade e em atribuições de inferioridade e superioridade cultural, divide, limita e nega acesso a condições de uma vida digna no próprio espaço, tornando-se ambiente hostil para o estrangeiro e influenciando consideravelmente a formação de sua identidade.

Ainda assim, apesar dos diversos conflitos no ambiente urbano e da diferença dos entrelugares abordados, tanto Anzaldúa quanto Kaur entendem suas identidades como a “celebração móvel” de que trata Hall (1992), como um conjunto diverso e plural que, assim como a consciência *mestiza*, demanda

flexibilidade para acolher as diversas vozes ou facetas do espaço de fronteira, sejam elas positivas ou negativas.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. To Live in the Borderlands. In: Borderlands/La Frontera. San Francisco, California, Aunt Luke Books, 1987, pp. 194-195.

ANZALDÚA, Gloria. *La conciencia de la mestiza*. In Borderlands/La Frontera. San Francisco, California, Aunt Luke Books, 1987, pp. 77-97.

BHABHA, Homi. The location of culture. USA and Canada: Routledge, 1994. 295 p.

CREENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8.

HALL, Stuart. Identity in Question. In: Modernity and Its Futures. Cambridge: Polity Press in association with the Open University, 1992, p. 274-316.

KAUR, Rupi. rooting. In: The Sun and Her Flowers. Kansas City, Missouri: Andrews McMeel Publishing, 2017. p. 108-141.

KUMAR, Shikha. Rupi Kaur: Life in Lower Case. Disponível em: <https://openthemagazine.com/lounge/books/rupi-kaur-life-in-lower-case/>. Acesso em: 17 Jul 2017.

LIMA, Verônica Maria Fernandes de. A Construção do Conceito de Identidade Urbanística como Contribuição ao Campo do Desenho Urbano. Cadernos do LINCC, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 160-182, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/clincc/article/view/14850>. Acesso em: 26 jun. 2022.

McLEOD, William Hewat. Sikhism. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Sikhism>. Acesso em: 20 nov. 2022.

LEHAN, Richard. The City in Literature: An Intellectual and Cultural History. University of California Press, 1998. p. 3-47.

RIZZI, Nina. Gloria Anzaldúa (1942-2004) por Thais Soranzo. Disponível em: <https://escamandro.com/2017/02/17/gloria-anzaldua-1942-2004-por-thais-soranzo/>. Acesso em: 26 Ago 2021.

SAID, Edward W. *Orientalism*. New York: Phanteon Books, 1978. 368 p.

SILVA, Fidelainy Sousa. A multiplicidade do sujeito de fronteira: As feridas abertas nas narrativas *Borderlands La Frontera* de Gloria Anzaldúa, e *Dois Irmãos* de Milton Hatoum. 2017. Dissertação (Mestrado em Teoria, crítica e comparatismo). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SPIVAK, Gayatri. Can the Subaltern Speak? In: *Marxism and the Interpretation of Culture*, eds. Cary Nelson and Lawrence Grossberg. Basingstoke: Macmillan, 1988. p. 271–313.

CORRESPONDÊNCIAS A JOÃO RAMOS (LÍDER DO CLUB CUPIM): TRADIÇÕES DISCURSIVAS E ESTRATÉGIAS DE VERBALIZAÇÃO NO CENÁRIO ABOLICIONISTA PERNAMBUCANO DO SÉCULO XIX

Ana Elizabeth Bonifácio de Moura ¹
Valéria Severina Gomes²

RESUMO

O objetivo deste estudo é identificar as estratégias de verbalização em tradições discursivas utilizadas em um cenário de luta e de resistência do século XIX. O aporte teórico deste estudo baseia-se no modelo de Tradição Discursiva, com Castilho, Andrade e Gomes (2018), Gomes (2007), Kabatek (2005; 2006 e 2012), Koch (1997) e Longhin (2014). O corpus é formado por 30 correspondências, datadas de 1881-1888, destinadas a João Ramos, líder abolicionista pernambucano. Neste recorte, constam cartas de amigo, cartas institucionais e bilhetes, com as suas respectivas tradições discursivas e formas linguísticas de proximidade ou distância comunicativa. Os resultados deste estudo evidenciam a finalidade comunicativa das correspondências (cartas pessoais, cartas institucionais e bilhetes) e a tradição discursiva na composição de cada tipo no cenário abolicionista pernambucano. Por meio de correspondências quase diárias enviadas a João Ramos é que se demonstra a força dos movimentos abolicionistas pernambucanos do século XIX. Diante disso, parte-se para a análise das Tradições Discursivas identificadas

- 1 Graduada do Curso de licenciatura no curso de LICENCIATURA EM LETRAS - PORTUGUÊS- UEDT da Universidade Federal - UFRPE, bethbonifaciomoura@gmail.com.
- 2 2 Professora orientadora: Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), valeria.sgo-mes@ufrpe.br

nas correspondências, discutindo os elementos constitutivos das cartas: local, data, vocativo, captação de benevolência, corpo do texto e despedida. O local e a data fazem parte dos traços mais fixos da carta, bem como o vocativo, que marca textualmente o interlocutor; a captação de benevolência pode aparecer em qualquer parte da carta, mas é mais frequente na abertura ou na conclusão; no corpo ou núcleo da carta é onde se encontra o motivo pelo qual a carta foi escrita; a despedida geralmente é elaborada numa constituição formulaica e com a assinatura do escrevente. A relação entre os interlocutores e a estrutura retórica tradicional das cartas de amigos e dos bilhetes revelam traços de proximidade comunicativa e das cartas institucionais a distância comunicativa.

Palavras-chave: carta, historicidade, tradição discursiva, sócio-histórica.

INTRODUÇÃO

A origem da carta está relacionada à própria necessidade do homem em se comunicar, uma vez que a comunicação é um processo fundamental em qualquer sociedade. Os primeiros contatos do ser humano com a escrita e a transferência de informação para os seus descendentes vieram por meio de hieróglifos, “rabiscos” nas paredes das cavernas. Mais tarde, o homem aperfeiçoou a técnica da escrita e, com isso, surgiram as cartas, meio de comunicação muito utilizado até os dias de hoje, com menos frequência, evidentemente, em relação ao passado. O fato é que, desde sempre, os mais variados assuntos foram escritos e compartilhados através das missivas. No Brasil, as cartas chegaram junto com os primeiros portugueses. Quando a esquadra de Cabral aportou, Pero Vaz de Caminha enviou uma correspondência ao rei, comunicando a chegada em novas terras. Embora não possuísse a mesma representatividade comunicativa que possuía no passado, devido ao surgimento de novas formas de comunicação que dão prioridade à rapidez, a carta é muito apreciada como fonte documental para os estudos sócio-históricos da língua. Ela tem concepção escrita e carrega traços de concepção da oralidade, relacionados à proximidade comunicativa (KOCH; OESTERREICHER, 2007).

As cartas correspondem, em sua essência, a um turno de uma conversação em ausência: é a “fala” registrada de um remetente que interpela seu destinatário. A resposta não é imediata, pode demorar dias ou meses (a depender do período histórico em que o texto foi produzido). Em termos de sua função sociocomunicativa, pode-se dizer que ela tem por objetivo “estabelecer a comunicação entre ausentes” (MARCOTULIO, 2010, p. 77). A carta vai além da função comunicativa, ela é um importante documento e fonte de memória histórica, estabelece um diálogo formal ou informal sobre assuntos de relevância pessoal ou coletiva.

O *corpus* desta pesquisa é constituído por 30 correspondências que circularam no Estado de Pernambuco no século XIX. A documentação está disponível no Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico de Pernambuco (IAHGP).

Para o desenvolvimento do estudo, foi realizado o levantamento bibliográfico, baseando-se em dois fundamentos teóricos: (i) a Tradição Discursiva, para auxiliar na identificação dos elementos constitutivos das correspondências; (ii) a Linguística Sócio-histórica, que auxilia na reconstituição e análise das estratégias de verbalização de acordo com a história social dos escreventes. Através das cartas, pode-se construir conhecimento sobre o contexto sócio-histórico,

haja vista que revelam fatos importantes sobre quem as escreveu, o local de produção, quando as escreveu e sobre a linguagem empregada (TRAVASSOS; FERREIRA, 2012). A reflexão sócio-histórica da língua também se faz presente no processo contínuo entre a historicidade do texto e da língua, a qual se releva nas diferentes situações comunicativas ao longo do tempo. Diante dessas considerações, parte-se para a análise da tradição discursiva carta, discutindo os seus elementos constitutivos e as estratégias linguístico-discursivos pertinentes à documentação produzida no cenário abolicionista pernambucano, no século XIX.

Espera-se ampliar em quantidade os registros sócio-históricos, a partir do recorte nas correspondências destinadas a João Ramos. A tradicionalidade nas cartas pode ser encontrada em sua macroestrutura, na medida em que há uma forma/arranjo que se repete. As seções de saudação e despedida são recorrentes e tendem a ser espaços mais formulaicos. Neste caso, a tradição discursiva é constituída por formas de fechamento, saudação e de tratamentos nas cartas. A análise desta amostra identificou cartas de amigo, carta institucional e bilhetes que relatam a luta pela abolição dos escravos na província de Pernambuco. Cada gênero guarda especificidades quanto à forma de tratamento da época, às estratégias de verbalização empregadas na modalidade escrita. Considerada por Bakhtin (1997, p.325) como gênero discursivo primário, por se configurar como uma circunstância espontânea de comunicação verbal, situada em um tempo e espaço determinados, em um contexto em que há um remetente, um destinatário e um tema. As cartas de amigo, do século XIX, são bem diversificadas, com a presença de expressões formulaicas de despedida, de expressividade emocional marcada pelo uso linguístico. Outro gênero que compõe as correspondências deste *corpus* são os bilhetes trocados entre amigos, com o diferencial de mensagem mais curta na composição, muitas vezes sem identificação de local e data. Eles são empregados em contextos informais e escritos entre pessoas que possuem um grau maior de proximidade. Os bilhetes são textos comunicativos, com mensagens simples, os quais são escritos em pequenos papéis, textos breves e enviados para amigos, irmãos, dentre outros, utilizando uma linguagem informal e coloquial, tendo como principal função a informativa e demonstra marcas de proximidade. Ainda que ambos sejam textos do cotidiano, os bilhetes diferem da carta, sobretudo, por ser um texto breve e que eram entregues passando de mão em mão, por meio de portadores, mantendo o sigilo necessário em um contexto de conflitos abolicionistas.

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

A metodologia desse estudo foi dividida em cinco etapas. A primeira etapa foi o *aprofundamento teórico*, que contou com o aporte do modelo de Tradição Discursiva, auxiliando na identificação dos vestígios de mudança e os traços de permanência das cartas (ANDRADE; GOMES, 2018; KABATEK, 2004; 2006; 2018; KOCH, 1997; LONGHIN, 2014), e da Linguística Sócio-histórica, com Lopes [et. al.] (2017), Mattos e Silva (2008).

A segunda etapa foi organizar o *corpus*, de acordo com cada tipo de correspondência. São sete bilhetes, três cartas enviadas por outras associações abolicionistas e vinte cartas de amigos. Foi feito o levantamento do *corpus* coletado no Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico de Pernambuco (IAHGP), conteúdo correspondências digitalizadas e compartilhadas em uma pasta no drive do historiador Dirceu Marroquim. Foi selecionada uma amostra composta por 30 correspondências, que foram transcritas de acordo com as normas do projeto nacional Para História do Português Brasileiro (PHPB).

Na terceira etapa, o *tratamento do corpus*, foi dado início ao processo de transcrição dos documentos, seguindo as normas de edição de manuscritos e impressos propostos pelo Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB) e disponível em Castilho (2019, pp. 7-11), optando, assim, por uma edição semidiplomática das cartas. Na quarta etapa, a *análise qualitativa dos dados*, foram identificados, nos três tipos de correspondência (carta de amigo, carta institucional e bilhetes), os seus respectivos traços de tradicionalidade e as estratégias de verbalização utilizadas nas correspondências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a discussão dos dados, esta seção está organizada em quatro tópicos: O tópico do cenário abolicionista pernambucano e a finalidade comunicativa das correspondências, que aborda o contexto de produção das correspondências (cartas pessoais, cartas de associações e bilhetes) com a temática abolicionista do século XIX; o das dimensões de tradição discursiva na composição das correspondências, tópico destinado à análise dos elementos constitutivo dos documentos; o das formas tratamentais encontradas nas correspondências abolicionistas enviadas a João Ramos; e, por último, o das abordagens dos traços de proximidade (imediatez) e distância comunicativa nas correspondências.

Cenário abolicionista pernambucano e a finalidade comunicativa das correspondências

No ano de 1880, duas associações abolicionistas foram criadas em Pernambuco, as quais desempenharam um papel de centralidade no combate à escravidão. Elas reuniram os pernambucanos defensores do fim da escravidão e, também, estabeleceram conexões com o movimento abolicionista em diferentes províncias. Em agosto de 1880, o Club Abolicionista foi fundado por integrantes da Faculdade de Direito do Recife e, em setembro do mesmo ano, criou-se a Sociedade Nova Emancipadora, composta por pequenos comerciantes. Na década de 1880, o movimento abolicionista articulou-se de modo mais intenso para mobilizar diferentes parcelas da população, fosse rural ou urbana. As sociedades antiescravistas deram visibilidade ao tema da escravidão, que o governo intencionava ignorar. Segundo Alonso (2002, p. 284), as províncias brasileiras replicavam as manifestações políticas e culturais que aconteciam na Corte, e em Recife não foi diferente, pois era um lugar de bastante agitação contra as instituições imperiais. Além da conexão entre o movimento abolicionista do Recife e da Corte, é importante destacar o relacionamento estabelecido entre as sociedades antiescravistas de Pernambuco e do Ceará, pois foram importantes para radicalizar as atividades dos pernambucanos e para gerar desconfiança da elite local em questões políticas, como nas propostas para alterar a aplicação do fundo de emancipação provincial (CASTILHO, 2012, p. 84). Essa situação denota que o movimento abolicionista era marcado por ideias e procedimentos diversos por parte de suas lideranças. Ao perder seu caráter sigiloso, a Sociedade Nova Emancipadora foi renomeada para Club Cupim, no dia quinze de outubro de 1884.

O Club Cupim foi criado, na província de Pernambuco, com a finalidade de lutar, por todos os meios possíveis, pelo fim da escravidão. Ele serviu de espaço de luta política e de reconhecimento social para pessoas que não tinham poder político e/ou econômico. O Club Cupim era tido, pelos escravos, como a possibilidade mais desafiadora de conseguir a liberdade. Por meio de correspondências fragmentadas e quase diárias enviadas a João Ramos é que se demonstrava a força dos movimentos abolicionistas pernambucanos do século XIX. Muitas foram as correspondências enviadas a João Ramos, um exemplo disso está na Nova Emancipadora, que alcançou a marca de 300 petições escravas entre 1881-1884 (CASTILHO & COWLING, 2013, p.189).

As correspondências também converteram-se em suportes fundamentais para a circulação de notícias entre as associações abolicionistas da época. Elas foram bastante utilizadas como meio de comunicação entre as associações e

os seus membros, e seus pedidos foram inúmeros: sensibilizar o senhor dono de escravo ou envergonhá-lo publicamente; denunciar os maus tratos, ajudar financeiramente para completar o pecúlio, etc. O contexto de produção dessas cartas pode ser resgatado em cada página, inclusive pelos de modos de dizer que subvertem o modelo habitual do gênero, o que consiste, sem dúvida, em uma estratégia necessária para o registro das solicitações destinadas ao líder da associação secreta. De um modo geral, as temáticas recorrentes eram pedidos de ajuda para uma alforria, convites - quando as cartas eram enviadas por outras associações - e também relatos da violência que os escravos sofriam nas mãos de seus senhores de engenho.

A tradição discursiva bilhete é evocada em contextos informais, uma comunicação escrita entre pessoas que possuem um grau maior de proximidade. São práticas comunicativas que contêm mensagens simples, as quais são escritas em pequenos papéis e enviados por pessoas próximas a João Ramos, utilizando uma linguagem informal e coloquial, tendo como principal função a informativa. Normalmente eles são escritos em primeira pessoa, textos breves (mesmo assim há tema), com linguagem coloquial, que demonstra marcas da oralidade e uma estrutura livre, muitos são informativos.

Já as cartas de amigo, recebidas por João Ramos, são diversificadas, contêm expressões formulaicas de despedida e marcas linguísticas que denotam expressividade emocional, demonstra proximidade e, ao mesmo tempo, respeito em uma relação de amizade, evidenciado, por exemplo, no uso da forma de tratamento cerimonioso *Senhor*. A temática da carta ajuda e reforça a adequação das estratégias de verbalização às finalidades comunicativas, cujo intuito é demonstrar que o destinatário possui poder para ajudar o remetente no atendimento a seu pedido.

As associações abolicionistas da época também enviavam correspondências para o líder do Club Cupim, mandavam convites, tratando de conceder honorarias ou para assistir à festa de 25 de março, data da comemoração da libertação da província do Ceará. A função sociocomunicativa dessas cartas é chamar o destinatário a comparecer a algum evento específico ou a participar de algum movimento. Nelas encontram-se o cabeçalho da associação e o vocativo sempre cerimonioso- *Ilustrissimo Senhor*; no corpo da carta e na captação de benevolência, a forma de tratamento respeitosa adotada é *Vossa Senhoria*; na captação de benevolência são recorrentes construções como “Receba *Vossa Senhoria* os sinceros protestos da mais alta estima e consideração”, e o último movimento retórico é o desfecho da carta.