

Jader Silveira | Resiane Silveira (Orgs)

LINGUÍSTICA e LITERATURA

Volume 8
2022

Cultura, Sociedade e História



Editora
REALCONHECER

Jader Silveira | Resiane Silveira (Orgs)

LINGUÍSTICA e LITERATURA

Cultura, Sociedade e História

Volume **8**
2022



Editora
REALCONHECER

© 2022 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Organizadores

Jader Luís da Silveira

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C331l Silveira, Jader Luís da
Linguística e Literatura: Cultura, Sociedade e História - Volume 8 /
Jader Luís da Silveira; Resiane Paula da Silveira (organizadores). –
Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2022. 153 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84525-11-5

DOI: 10.5281/zenodo.6215410

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Cultura. 4. História. I. Silveira,
Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 410

CDU: 80

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br
realconhecer@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://editora.realconhecer.com.br/2022/02/linguistica-e-literatura-cultura-8.html>



AUTORES

**CARLOS HENRIQUE MEDEIROS DE SOUZA
CLODOALDO SANCHES FOFANO
CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
DANIELA PEREIRA DA SILVA
DANILLO MACEDO LIMA BATISTA
DJANES LEMOS FERREIRA GABRIEL
ELIANA CRISPIM FRANÇA LUQUETTI
ELIZABETH MATILDA OLIVEIRA WILLIAMS
ELIZANDRA DIAS BRANDÃO
ISRAEL MATHEUS SIQUEIRA SANTOS
JOÃO BATISTA DA COSTA JÚNIOR
JÚLIA DAYANE RIBEIRO DA COSTA
MARCOS LUAN DA SILVA
MARIANA ALCANTARA VILARINHO DE ANDRADE
MARIANA NOGUEIRA PEREIRA
MILENA FERREIRA HYGINO NUNES
MONIKI AGUIAR MOZZER DENUCCI
NATHALIA ROSALINO TAMY
PEDRO IVO ZACCUR LEAL
RHAÍSA SAMPAIO BRETAS BARRETO
ROBERTA SANTANA BARROSO
SINTHIA MOREIRA SILVA RIBEIRO**

APRESENTAÇÃO

A obra nos apresenta a importância da linguística e literatura em seus aspectos culturais, sociais e históricos, que nos remete a várias linhas de leituras e pesquisas, as quais são fundamentais e que norteiam o conhecimento atrelado a prática; os trabalhos científicos aqui apresentados, estão todos ligados ao tema e tem excelentes contribuições de vários autores, que se utilizaram de muitos objetos de estudo para que essa contribuição fosse de fato positiva e tivesse um resultado significativo no que tange a área estudada.

É de extrema importância lembrar que a literatura tem um papel fundamental na vida do ser humano, e está vinculada à sociedade em que se origina; assim como a língua, estudada dentro da linguística, é um instrumento de comunicação e de interação social, que cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade dentro da sociedade.

A obra então nos apresentará várias linhas de estudos, dos quais muitos profissionais se deparam em suas carreiras e assim ajudará a desenvolver e otimizar as atividades propostas, disponibilizando as contribuições necessárias, para que o sucesso chegue juntamente com o conhecimento atrelado a prática.

Esperamos que os diferentes enfoques e pontos de vista, compartilhados pelos autores desta obra, possam contribuir com mais discussões e novas informações sobre Linguística e Literatura, cultura, sociedade e história, dentro da educação, bem como no âmbito da pesquisa, da extensão, e de várias outras metodologias que inovem as instituições de ensino, contribuindo para a formação de profissionais que capacitados que contribuam em sua área de atuação.

SUMÁRIO

Capítulo 1 DISCURSO DE REEXISTÊNCIA: (RE)VOZEANDO TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA <i>João Batista da Costa Júnior; Júlia Dayane Ribeiro da Costa; Marcos Luan da Silva</i>	9
Capítulo 2 COMO AUMENTAR A FLUÊNCIA LEITORA COM O USO DA TECNOLOGIA COM O TREINAMENTO DAS HABILIDADES AUDITIVAS <i>Elizabeth Matilda Oliveira Williams; Daniela Pereira da Silva; Moniki Aguiar Mozzer Denucci; Carlos Henrique Medeiros de Souza</i>	27
Capítulo 3 RELAÇÕES INTERTEXTUAIS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA SOFRÊNCIA MUSICAL <i>Djanes Lemos Ferreira Gabriel; Elizandra Dias Brandão</i>	42
Capítulo 4 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: INSTRUMENTO DE CONSCIENTIZAÇÃO E EMPODERAMENTO DOS POVOS INDÍGENAS <i>Mariana Nogueira Pereira; Cristiana Barcelos da Silva; Nathalia Rosalino Tamy</i>	58
Capítulo 5 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: MECANISMOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO POR MEIO DA FANTICION <i>Roberta Santana Barroso; Eliana Crispim França Luquetti; Clodoaldo Sanches Fofano; Milena Ferreira Hygino Nunes</i>	65
Capítulo 6 MÁFIA DO VERSO: ACLIMATAÇÃO DA PEDRA DE DRUMMOND NUM POEMA DE MIBIELLI <i>Mariana Alcantara Vilarinho de Andrade</i>	77
Capítulo 7 O TEXTO LATINO NA GRADUAÇÃO: UMA PROPOSTA DE TRADUÇÃO DO DIES IRAE <i>Israel Matheus Siqueira Santos; Pedro Ivo Zaccur Leal</i>	100

Capítulo 8 PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA <i>Danillo Macedo Lima Batista</i>	114
Capítulo 9 TEXTOS MULTIMODAIS NA PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO DE LEITORES EM AMBIENTES DIGITAIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM MEMES <i>Roberta Santana Barroso; Eliana Crispim França Luquetti; Sinthia Moreira Silva Ribeiro; Rhaísa Sampaio Bretas Barreto</i>	132
CURRÍCULOS DOS AUTORES	147

Capítulo 1

DISCURSO DE REEXISTÊNCIA: (RE)VOZEANDO TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA

João Batista da Costa Júnior

Júlia Dayane Ribeiro da Costa

Marcos Luan da Silva

DISCURSO DE REEXISTÊNCIA: (RE)VOZEANDO TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA

João Batista da Costa Júnior (UFRN)

Doutor em Estudos da Linguagem, na área de Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. É Professor Adjunto no Departamento de Letras – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA, da UFRN. Membro do Grupo de Pesquisa PRADILE – Práticas Discursivas, Letramento e Ensino, do Departamento de Letras Vernáculas da UERN, Campus Assu. Tem experiência à área de ensino de Língua Portuguesa/Práticas de Leitura e Produção de Textos e Linguística, atuando com as seguintes abordagens teóricas: Análise do Discurso (AD), Análise Crítica do Discurso (ACD), Abordagem Sociointeracionista e Gêneros do Discurso e Prática de Leitura e Produção de Textos numa perspectiva social. joao.batista.junior@ufrn.br

Júlia Dayane Ribeiro da Costa (UFRN)

Graduada em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Mestranda em Estudos da Linguagem, na área de Linguística Aplicada, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPgEL, UFRN. Atua como professora de Língua Portuguesa no ensino básico e como revisora de textos. Tem experiência em grupo de pesquisa de Iniciação Científica na UFRN, atuando com as seguintes abordagens teóricas: Linguística Aplicada e Análise Crítica do Discurso (ACD). julia.costa.067@ufrn.edu.br

Marcos Luan da Silva (UFRN)

Graduando em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. É estagiário do Planejativo – Startup incubada no IMD – Instituto Metrópole Digital, da UFRN. Membro do Grupo de pesquisa de Iniciação Científica na UFRN, atuando com as seguintes abordagens teóricas: Linguística Aplicada e Análise Crítica do Discurso (ACD). marcosluan2014@gmail.com

Resumo: Investigar vozes de sujeitos marginalizados é potencializar, cada vez mais, o diálogo entre ciência e sociedade, fortalecendo uma construção de conhecimento ancorado na capacidade de problematizar, discutir e (re)desenhar mecanismos que constituem a vida em sociedade, a qual é revestida por questões ideológicas, hegemônicas e por relações de poder. Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo compreender como os discursos de pessoas em situação de rua constroem traços característicos da identidade coletiva desta população, denunciando a exclusão social e articulando mecanismos de resistência. Para isso, pretende-se explorar, a partir de uma análise discursiva textualmente orientada, os poemas “dia de luta” e “Não somos lixos” de autoria de sujeitos com experiências em situação de rua. A investigação está amparada nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, no que diz respeito à forma de construção de conhecimento “indisciplinar” e nos estudos da Análise Crítica do Discurso especificamente em sua Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, a qual dialoga com os pressupostos teóricos da Sociologia para a Mudança Social. Os resultados evidenciam uma prática discursiva política voltada à denúncia de exclusão social. Os textos analisados, a partir de uma prática discursiva de subjetivação, sinalizam um sujeito posicionado em função de uma resistência às condições impostas à população em situação de rua, suscitando uma ação coletiva e organizada, caracterizando, certamente, um traço da identidade coletiva de pessoas em situação de rua.

Palavras-chave: Prática discursiva. Pessoas em situação de rua. Identidade.

Abstract: Investigating the voices of marginalized subjects is to increasingly enhance the dialogue between science and society, strengthening a construction of knowledge anchored in the ability to problematize, discuss and (re)design mechanisms that constitute life in society, which is covered by questions ideological, hegemonic and by power relations. In this sense, this research aims to understand how the speeches of people living on the streets build characteristic features of the collective identity of this population, denouncing social exclusion and articulating mechanisms of resistance. For this, it is intended to explore, from a textually oriented discursive analysis, the poems “fight day” and “We are not garbage” written by subjects with experiences in street situations. The investigation is supported by the theoretical assumptions of Applied Linguistics, with regard to the form of “undisciplinary” knowledge construction and in the studies of Critical Discourse Analysis specifically in its Sociological and Communicational Approach to Discourse, which dialogues with the assumptions Sociology theorists for Social Change. The results show a discursive political practice aimed at denouncing social exclusion. The analyzed texts, from a discursive practice of subjectivation, signal a subject positioned as a result of a resistance to the conditions imposed on the homeless population, raising a collective and organized action, characterizing, certainly, a trait of the collective identity of people in a street situation.

Keywords: Discursive practice. Homeless people. Identity.

INTRODUÇÃO

Pensar em linguagem implica concebê-la como uma prática social, a partir da qual é possível observar as relações de assimetria existentes no corpo da sociedade. Essa concepção estabelece entre linguagem e sociedade uma relação dialética, uma

vez que, enquanto a linguagem é constituída socialmente, a sociedade também é constituída pela linguagem (FAIRCLOUGH, 2001).

Neste sentido, “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 97). Assim, a manifestação discursiva não se constrói a partir de uma arbitrariedade, mas de um conjunto de interações que concebe discursos intencionais, investidos de relações de poder e de ideologias, embora, muitas vezes, os falantes possam naturalizar seus textos e não perceber as marcantes construções anteriores.

No entanto, a produção discursiva, quando realizada a partir de um olhar reflexivo, pode causar um movimento contrário, comprometida com uma emancipação social, pois “assim como a linguagem pode ser utilizada como recurso para a manutenção de relações exploratórias baseadas em poder, ela pode também ser um recurso potencial para a mudança social” (RESENDE, 2009, p. 86).

Essa possibilidade, portanto, viabiliza a percepção não só da existência de vozes que propagam as assimetrias de poder, mas de vozes que denunciam suas vulnerabilidades sociais, lutando por melhores condições de vida e pela garantia de seus direitos, concebendo um movimento de resistência. É nesse sentido, pois, que Foucault afirma que a resistência “legitima a capacidade que o sujeito tem de mover-se frente aos desafios e limites impostos pela sociedade, constituindo-se como agente social, capaz de promover mudança e reinventar novas formas de vida, superando, assim, assimetrias sociais” (FOUCAULT, 1995 *apud* COSTA JÚNIOR, 2020, p. 265).

Nesta perspectiva, ao “pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsáveis às práticas sociais em que vivemos” (MOITA LOPES, 2009, p. 19), além de “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), a presente pesquisa busca compreender como os discursos de pessoas em situação de rua constroem traços característicos da identidade coletiva desta população, denunciando a exclusão social e articulando mecanismos de resistência. Para isso, pretende-se investigar, a partir de uma análise discursiva textualmente orientada (FAIRCLOUGH, 2001), os poemas “dia de luta” (José Vanilson Torres) e “Não somos lixos” (Carlos Eduardo), sujeitos com experiências em situação de rua.

Portanto, para nortear este estudo, parte-se das seguintes questões: (1) Como os discursos posicionam os sujeitos mediante um enfoque crítico-reflexivo da relação dialética entre linguagem e sociedade? (2) Como a categoria lexical dos textos em análise denuncia a exclusão social e aponta para mecanismos de resistência? (3) De que maneira a construção discursiva analisada constrói traços característicos da identidade coletiva de pessoas em situação de rua?

Ao apontar tais questionamentos, pois, esta pesquisa é capaz de construir conhecimentos sobre os processos de subjetividade que movem esse segmento populacional, diante de um movimento que incita a criação de dispositivos sociais capazes de atenuar a pobreza extrema que enfraquece a sobrevivência dessas pessoas, produzindo uma renarração da vida social, de modo a compreendê-la diante das contribuições teóricas dos estudos da linguagem.

PRÁTICAS DISCURSIVAS DE SUBJETIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA

Ao compreender que “as práticas discursivas não são neutras e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder que provocam diferentes efeitos no mundo social” (FABRÍCIO, 2006, p. 48), é possível conceber a linguagem como instrumento que contribui para a reprodução e perpetuação de práticas sociais e de ideologias e para a mudança social.

A prática discursiva, neste sentido, não se constitui apenas como denúncia, mas como provocação de uma mudança discursiva, portanto, social, uma vez que, havendo a possibilidade de incitar uma construção discursivamente, também há a possibilidade de desconstrução discursivamente. Se a estrutura social é constituída pela linguagem, moldando-a e restringindo-a, então, molda e restringe também a si. Portanto, a Teoria Social do Discurso, proposta por Norman Fairclough (2001), não visa apenas analisar o papel da linguagem como mecanismo de perpetuação das relações de poder, mas objetiva também projetar o discurso como instrumento capaz de contribuir para a transformação social.

É importante ressaltar, pois, que “não há relação de poder sem resistência” e “toda a relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta” (FOUCAULT, 1995, p. 244-248). Assim, a resistência, por despontar onde há

poder, é indissociável das relações deste: ela concebe essas relações e é resultado delas, instituindo-se como uma possibilidade de criar espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação em toda parte (REVEL, 2005).

Faz-se necessário, portanto, a participação ativa dos indivíduos na tomada de decisões nas lutas e nos processos que objetivam a mudança das relações de poder na sociedade, sendo esta participação na reversibilidade de condições de exclusão e marginalidade proveniente das várias práticas de subjetividades. Neste sentido,

Foucault traz para o drama da vida social o papel ativo dos indivíduos mediante a sua capacidade de pensar e agir sobre as condições sociais que fragilizam suas vidas, visando a novas configurações da vida em sociedade que acabam por arregimentar deslocamento de mecanismos e relações de poder. (COSTA JÚNIOR, 2020, p. 266)

Ressalta-se, assim, nesta acepção, o papel do contexto de socialização para que o sujeito legitime as relações de poder amparadas em estratégias de resistências (FOUCAULT, 1993, 1995, 2004 e 2005), uma vez que é na prática das relações sociais que constituem suas identidades diante de suas tensões existenciais. Tal modo de teorizar, portanto, visualiza um âmbito social em constante movimento, constituído por práticas e processos discursivos que, conseqüentemente, contribuem para uma mudança através da (re)inserção de novas identidades sociais e individuais (COSTA JÚNIOR, 2020).

É neste sentido que a investigação sobre práticas discursivas de subjetivação de pessoas em situação de rua contribui para uma compreensão das múltiplas facetas que constituem a vida desta população, apontando para estratégias de resistência e para a construção de traços característicos de suas identidades coletivas. A investigação aqui realizada, pois, direciona-se às narrativas do “eu”, as quais os sujeitos produzem com o objetivo de esclarecer para si a origem de suas tensões existenciais e as razões de seu mal-estar identitário.

Nesta conjuntura, o indivíduo se firma enquanto sujeito ativo, de ação, pondo em cheque sua convivência social a partir da construção de uma narrativa identitária, permitindo-lhe refletir a respeito de sua existência. Assim, Bajoit (2012) afirma que, em sua elaboração, o indivíduo ativa as capacidades reflexiva e expressiva, agindo sobre as amarras estruturais (sociais e culturais), sobre as suas relações e sobre as suas condutas. Ele, portanto, decide, em parte, o que faz, diz, pensa e o que sente, tornando-se, a partir das narrativas do “eu”, um sujeito de si mesmo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo, situado no âmbito da Linguística Aplicada, atua como uma forma de construção de conhecimento “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2006) ou, segundo Pennycook (2006), como “conhecimento transgressivo”. Assim, ao voltar-se ao discurso de pessoas em situação de rua, focalizando a denúncia de exclusão social e estratégias de resistência, é possível transgredir tanto os aspectos políticos quanto os teóricos, uma vez que dispersam os limites do pensamento e das ações tradicionais da sociedade (PENNYCOOK, 2006).

Para explicitar os aspectos epistemológicos da indisciplinaridade da LA, Moita Lopes (2006) apresenta quatro características que a caracterizam:

- a) A imprescindibilidade de uma LA mestiça, que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação interdisciplinar que está ocorrendo em outros campos do conhecimento, de modo a poder dialogar com o mundo contemporâneo;
- b) Uma LA que explore a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo contingências e mudanças velozes em que vivemos a prática está diante da teoria;
- c) Uma LA que redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historizando-o;
- d) LA como área em que ética e poder são pilares cruciais, [...] uma vez que não é possível relativizar todos os significados: há limites éticos que devem nos orientar (MOITA LOPES, 2006, p. 31).

Neste sentido, um estudo multidisciplinar e entre saberes diferentes se constrói em uma nova prática social e discursiva, colaborativamente se criando novos significados e estratégias discursivas. Assim, considera-se, aqui, a linguagem como uma prática discursiva constituinte da vida social a partir de uma concepção sócio-histórica. Entende-se, portanto, que é o discurso que muda a realidade; ele é seu fundamento e seu eixo.

Desse modo, adotando a perspectiva de Denzin e Lincoln (2006), a presente pesquisa insere-se no terreno do paradigma das pesquisas qualitativo interpretativistas, tendo em vista que considera “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Cabe, pois, o posicionamento crítico dos pesquisadores perante as práticas discursivas como concretizadoras de relações assimétricas de poder, tratando-se, neste sentido, de uma intervenção ética necessária a todo e qualquer analista do discurso, uma vez que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Assim, busca-se analisar os discursos provenientes de pessoas em situação de rua no que diz respeito aos mecanismos de resistência para a construção de traços característicos da identidade coletiva desta população. O corpus da pesquisa, portanto, foi constituído pelos poemas “dia de luta”, de José Vanilson Torres; e “Não somos lixos”, de Carlos Educaros, sujeitos com experiência em situação de rua, focalizando as escolhas lexicais que apontam as denúncias de exclusão social e as estratégias de resistência.

Por conseguinte, o processo analítico foi formalizado a partir dos seguintes passos:

1) Direcionou-se ao papel das linguagens/do discurso na/para constituição de denúncias de exclusão social, os mecanismos de resistência constituídos discursivamente e o elo entre o papel das linguagens e os mecanismos de resistência, com foco nos traços característicos da identidade coletiva da população em situação de rua;

2) Reconheceu as áreas de interfaces com a ACD e sua relação com as especificidades desta investigação;

3) Selecionou a categoria lexical para direcionar a análise;

4) Operacionalizou a articulação entre a materialidade linguística e a natureza discursiva e social;

5) Procedeu no olhar perante a categoria estabelecida, construindo sentidos que permeiam as práticas discursivo-identitárias e focalizando aspectos de exclusão social e mecanismos de resistência;

6) Abordou o diálogo entre os sentidos construídos e as questões sociais e culturais que movimentam a construção de identidade coletiva da população em situação de rua.

Para tanto, esta pesquisa ampara-se nos pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso – ACD (FAIRCLOUGH, 2001), atentando-se para a conexão entre a materialidade linguística e os elementos sociais, constituindo-se, assim, uma análise discursiva textualmente orientada. Para fomentar a análise dentro desta dimensão, tomou-se como categoria analítica as escolhas lexicais evidenciadas no corpus desta pesquisa.

Assim, esta investigação assume o caráter interdisciplinar e indisciplinar consolidado na LA.

PRÁTICAS DISCURSIVAS DE SUBJETIVAÇÃO: UM OLHAR ANALÍTICO

Os sujeitos, quando refletem sobre sua condição social e buscam realizar laços de socialização, engajando-se em eventos sociais, potencializam a possibilidade de resistir a práticas discriminatórias e opressoras, o que acarreta, então, em estratégias de resistência. Assim, a partir do estudo das práticas discursivas desse segmento populacional, é possível refletir sobre os significados que permeiam seu estado de vulnerabilidade. Investigar, pois, as narrativas do “eu”, contribui para o acesso a este fenômeno social.

Assim, nesta seção, apresenta-se uma análise crítica a respeito da prática discursiva de subjetivação de sujeitos na posição de situação de rua, ancorando-se em um poema de sua autoria. A análise realizada se situa na abordagem teórica dos Estudos Discursivos Críticos (FAIRCLOUGH, 2001), direcionando-se, especificamente, à categoria lexical, por meio da qual se aponta a denúncia de exclusão social e estratégias de resistência.

O poema “dia de luta”, produzido por José Vanilson Torres, portanto, através do poder simbólico das histórias de vida de pessoas em situação de rua, pode mapear as condições de existência humana desta população. Nesse sentido, passemos à análise do primeiro poema.

Dia de Luta

I

No dia 19 de agosto de 2004

Um triste fato em São Paulo ocorreu

Sete pessoas em situação de rua
Na Praça da Sé morreu

II

Brutal e covardemente
Sem dar nenhuma defesa
Mataram 7 brasileirxs
Que viviam na incerteza

III

Na incerteza de um dia
Que ainda ia raiar
Mas chegaram uns meliantes
Pra suas vidas ceifar

IV

Após aquela macabra noite
Algo começou a finalmente a mudar
Surgiu um Movimento de Rua
Por seus direitos lutar

V

Começou em 2 estados
São Paulo e Minas Gerais
Hoje estamos em 16
Na luta por direitos humanos e sociais

VI

Mas não pensem que é fácil!!!
O massacre infelizmente continua
Quando é negado direitos
A população em situação de rua

VII

Alguns estados conquistaram
Direito ao acesso à saúde, trabalho e habitação
Porém, em outros lugares, inclusive em Natal
É negado até dormir no chão

VIII

Por isso, sigamos em luta
Pois nesse país nada se conquista de graça
Se não temos onde morar
Vamos ocupando as marquises, viadutos e praças

IX

Dia 19 de agosto é o dia
De luta e luto do povo da rua
Nós não iremos desistir jamais!
Sabe por quê??
Porque nossa luta continua...

José Vanilson Torres da Silva

Primeiramente, é importante apontar que a temática do poema perpassa uma narrativa característica de um indivíduo em situação de rua. Neste sentido, por ter a ciência de que seu autor é um sujeito pertencente a esta população, é possível inferir que o eu discursivo assuma a condição de existência do próprio autor, fornecendo uma narrativa do “eu”.

O poema já se inicia focalizando uma denúncia de exclusão social, ao relatar o assassinato de sete moradores de rua em São Paulo, no dia 19 de agosto de 2004. Sofrer discriminação, violência, preconceito e sobreviver com as condições mínimas necessárias são elementos que representam uma vida à margem do sistema, constituída por rupturas de vínculos sociais, de laços e de relações de afeto (NASCIMENTO, 2003).

Assim, os advérbios de modo “brutal” e “covardemente”, que sinalizam a maneira como esses moradores foram mortos, denunciam a violência e a

vulnerabilidade que acometem esta população, percepção reforçada pela construção adverbial “sem dar nenhuma defesa”, além da locução adverbial “na incerteza”, que destaca a dubiedade da sobrevivência de indivíduos nesta condição.

No entanto, tal denúncia realizada pelo sujeito gera uma postura de resistência, que revela “a vontade, a determinação, de não se curvar diante do desafio, de crescer à altura das forças que se colocam no seu caminho” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 204), cria relações de poder (FOUCAULT, 1995) e culmina num caminho de transformação (REVEL, 2005). Ao relatar o episódio do assassinato, o sujeito relata que este foi um elemento crucial para o despertar para a mudança: “Após aquela macabra noite/ Algo começou finalmente a mudar”.

O fato, portanto, foi um marco para o despontar de um movimento de resistência organizado, o Movimento de Rua. Assim, ao incitar tal criação, o episódio foi capaz de agenciar uma luta. Processos materiais como “direitos humanos e sociais” e “lutar” (este, inclusive, perpassando todo o poema) apontam para a mobilização de estratégias de resistência, as quais objetivam, coletivamente, construir forças contra-hegemônicas. Neste ponto não só do poema, mas da narrativa de subjetivação coletiva de moradores de rua, é reconhecida a existência de direitos fundamentais a esta população e a sua capacidade de se articular em prol deste objetivo em comum.

Posteriormente, segue-se em reflexão sobre a inserção de tal luta organizada. O sujeito expõe sua adoção coletiva “Começou em 2 estados/ São Paulo e Minas Gerais/ Hoje estamos em 16”, mas também expõe as dificuldades enfrentadas, principalmente pelo não reconhecimento da necessidade desses direitos. É citado, por exemplo, tal realidade em Natal/RN, onde é “negado até dormir no chão”.

Por fim, ao utilizar a conjunção conclusiva “por isso”, o sujeito, além de concluir o poema, conclui que é exatamente devido a tais enfrentamentos que a luta deve continuar. Ele, portanto, agencia a luta e recruta os demais para permanecer nela, configurando-se como um posicionamento imprescindível, uma vez que “esses sujeitos precisam ser protagonistas do processo de transformação social, objetivando vivenciar uma sociabilidade justa e igualitária” (ALMEIDA et al., 2015, p. 170). Esta tomada de decisão, pois, é evidenciada na utilização de construções verbais imperativas “sigamos” e “vamos ocupando”.

Diante da análise realizada, pode-se visualizar que o poema Dia de Luta, a partir de uma prática discursiva de subjetivação, sinaliza, por meio dos processos materiais destacados, um sujeito posicionado em função de uma resistência às condições impostas a esta população, suscitando uma ação coletiva e organizada, caracterizando, certamente, um traço da identidade coletiva desta população.

Na sequência, faremos a análise do poema “Não somos lixos”. Nesse sentido, vejamos o texto e os apontamentos crítico-discursivos.

“Não somos lixo” faz uso, antes de tudo, de denúncias. A flexão verbal “somos” referido no título é a forma conjugada do verbo ser, cuja funcionalidade marca a inclusão de outros sujeitos, mostrando, assim, uma coletividade, outras pessoas em situação de vulnerabilidade social e denegação de direitos.

O poema se constitui de 24 versos, no entanto, não será feito uma análise quanto à estrutura dos versos; rima, brando, etc., mas apenas pela divisão de versos, podendo, dessa forma, fazer uma numeração como a que será mostrada a seguir como meio facilitador da análise.

Não somos lixos

- 01 - Não somos lixo.
- 02 - Não somos lixo e nem bicho.
- 03 -Somos humanos.
- 04 -Se na rua estamos é porque nos desencontramos.
- 05 - Não somos bicho e nem lixo.
- 06 - Nós somos anjos, não somos o mal.
- 07 - Nós somos arcanjos no juízo final.
- 08 - Nós pensamos e agimos, calamos e gritamos.
- 09 - Ouvimos o silêncio cortante dos que afirmam serem santos.
- 10 - Não somos lixo.
- 11 - Será que temos alegria? Às vezes sim...
- 12 - Temos com certeza o pranto, a embriaguez,
- 13 - A lucidez dos sonhos da filosofia.
- 14 - Não somos profanos, somos humanos.
- 15 - Somos filósofos que escrevem
- 16 - Suas memórias nos universos diversos urbanos.

- 17 - A selva capitalista joga seus chacais sobre nós.
- 18 - Não somos bicho nem lixo, temos voz.
- 19 - Por dentro da caótica selva, somos vistos como fantasmas.
- 20 - Existem aqueles que se assustam.
- 21 - Não somos mortos, estamos vivos.
- 22 - Andamos em labirintos.
- 23 - Depende de nossos instintos.
- 24 - Somos humanos nas ruas, não somos lixo.

Carlos Eduardo

Os três primeiros versos “Não somos lixo” (01), “Não somos lixo e nem bicho” (02) e “Somos humanos” (03) marcam um posicionamento discursivo que caracteriza o sujeito do “Eu”, em “somos”, uma denúncia da situação na qual se encontram as pessoas em situação de rua e como são tratadas socialmente.

Vale salientar também que os primeiros versos do poema demarcam uma postura de resistência, pois, conforme Fairclough (2001), essa prática discursiva se reveste de uma atitude política e ideologicamente de posicionamento contrário ao senso comum mediante essa visão crítico-reflexiva da realidade sociocultural que atravessa as condições de vida de pessoas em situação de rua.

Outro aspecto, no verso 02 “Não somos lixos e nem bicho”, é que, além de ratificar o verso seguinte (03), que fora abordado também como uma visão de inutilidade, pontua inicialmente que as pessoas em situação de rua são vistas como uma das poucas visibilidades que conseguem, infelizmente, de forma negativa e pejorativa: bichos. Sendo assim, a reiteração que faz no verso seguinte com “Somos humanos (03)” demarca a banalidade de tal comparação, de um processo de desumanização.

O 4º verso do poema, por consequência, é uma explicação para as pessoas, de certo modo, dizendo o porquê da atual situação: “Se na rua estamos é porque nos desencontramos. (04)”. Esse desencontro situa o momento, o qual pode ter ocorrido de muitas formas. No entanto, aponta uma reflexão que vai na direção de se libertar dessa condição, são pessoas que esperam a possibilidade de sair de situação de morador de rua, a fim de ganhar oportunidades que permitam sair das ruas, pois vivem

em condição de exclusão, sofrem ações opressivas e são afetados por práticas discriminatórias (Costa Júnior, 2020).

O 5º verso faz uma inversão de termos, “Não somos bicho e nem lixo (05)”, ratificando o 4º verso, contudo, o termo “bicho” é posto como principal, justamente por causa do que havia elencado no verso anterior. Portanto, de ideia semelhante ao 3º verso, de denúncia análoga, de modo que o empoderamento potencializa a capacidade de autonomia dos indivíduos, permitindo-lhes (re)significar suas relações sociais (Costa Júnior, 2020).

Já os versos “Nós somos anjos, não somos o mal (06)” e “Nós somos arcanjos no juízo final (07)” mostram uma prática discursiva que tenta quebra a representação identitária que geralmente se aponta para pessoas em situação de rua, posto que são comumente são sujeitos representados no imaginário popular como maus, pessoas que não são passíveis de confiança, por isso o “não somos mal”. Segundo Foucault, é possível que os limites entre os ambientes e as práticas sejam tão naturalizados, de forma que uma parcela da população pense assim. Com isso, Cadu (Carlos Eduardo) escreve o caminho oposto a isso que é pensado.

O 8º e 9º versos, “Nós pensamos e agimos, calamos e gritamos (08)”, “Ouvimos o silêncio cortante dos que afirmam serem santos (09)”, denunciam o silêncio que são submetidos, de forma que suas vozes não são ouvidas, Por isso, Cadu demonstra no discurso que eles também pensam, não é porque estão nessa situação que não possuem vozes, não têm anseios, nem tampouco angústias. Porém, percebe que as pessoas não o querem ouvi-los. Em “Ouvimos o silêncio cortante dos que afirmam serem santos” é uma denúncia às faltas de políticas públicas para que possam sair dessa situação, porque por mais que gritem o silêncio os cortam.

Outrossim, esses que afirmam serem santos são, possivelmente, políticos das esferas de poder, sejam municipal, estadual ou federal. Toda essa constatação revelada pode ser comprovada por meio das narrativas do “eu” (Costa Júnior, 2020), embora, na demarcação do discurso esse “eu” torne-se um “nós” (somos).

O 10º, “Não somos lixo (10)”, retoma a ideia do 1º, “Não somos lixo (01).”

Os versos 11º, 12º e 13º se complementam, trazendo a ideia de estado, seja ele de felicidade, tristeza, lucidez ou a falta dela. Desse modo, temos “Será que temos

alegria? Às vezes sim (11)", "Temos com certeza o pranto, a embriaguez (12)", "A lucidez dos sonhos da filosofia (13)", marcando alguns pontos de estados, do "eu" da narrativa - do 'somos' - em diferentes meios de demonstração de identidade, da questão humana do ser.

O verso 14º "Não somos profanos, somos humanos (14)" ratifica a ideia do ser em questão do coletivo já debatida. Porém, há um novo elemento dentro do discurso: o religioso. Faz uso da palavra "profano" para marcá-lo, mas, nesse caso, o é feito por uma negativa. Posto que o "não somos profanos" demarca uma ligação religiosa, não é citado qual, mas não se categorizam como descrentes, inserindo-se no que há de mais tradicional (comum) na sociedade brasileira, dispositivos: ditos e interditos, proposições morais, discurso religioso, valores de normatização (FOUCAULT apud AGAMBEN, 2009) para assim, se mostrarem como iguais, não apenas como humanos, mas semelhante também no subjetivo, na moral.

O 15º e o 16º, "Somos filósofos que escrevem (15)" e "Suas memórias nos universos diversos urbanos (16º)" são encadeamentos, os quais retratam por onde falam. Como dito "que escrevem (15)" em "universos diversos urbanos (16)", situando o local o qual, por esses infortúnios da vida habitam. O texto (discurso) tem articulação com valores extraverbais, não sendo possível deixar de se considerar a presença das outras vozes, escrevendo nos espaços por onde passam, deixando suas memórias.

As cidades urbanas com seu modo de vida acelerado e dinâmico, fazem com que pessoas em situação de rua encontrem-se em locais concentrados de pessoas para conseguirem (ou tentarem) serem vistos por alguém. O 17º verso do poema, "A selva capitalista joga seus chacais sobre nós (17)", mostra essa visão de terem apenas migalhas.

Essa análise se constitui apenas de algumas possibilidades de olhar discursivamente para o poema e perceber o quanto ele é revelador da exclusão social por que passam esses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por constituir-se no seio da sociedade, a linguagem é constituidora de todas as dimensões da estrutura social, como normas, convenções, relações, identidades e as

próprias instituições que as alicerçam. Consequentemente, a prática discursiva é também uma prática política, constituída ideologicamente, sendo capaz de perpetuar, naturalizar ou transformar as relações de poder e as entidades coletivas (classe, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder.

Assim, a prática política e a ideológica são interdependentes, uma vez que a ideologia surge em razão de significados concebidos em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder (FAIRCLOUGH, 2001).

Neste sentido, ao objetivar compreender quem é o sujeito em situação de rua, este estudo se direciona à reflexão de como este se posiciona discursivamente, apontando um cenário de exclusão social e como cria mecanismos de resistência. Pode-se perceber, pois, que os textos analisados, a partir de uma prática discursiva de subjetivação, sinalizam, por meio dos processos materiais destacados, sujeitos posicionados em função de uma resistência às condições impostas a esta população, suscitando uma ação coletiva e organizada, caracterizando, certamente, um traço da identidade coletiva de pessoas em situação.

Esta investigação, portanto, considera que a análise crítico-discursiva das narrativas do “eu” é capaz de fortalecer uma agenda científica de Estudos da Linguagem, objetivando a construção de conhecimentos sobre linguagem/discurso e sociedade, especificamente em relação a práticas discursivas associadas ao fenômeno social população em situação de rua.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Hellen Tattyanne de et al. O centro de referência em direitos humanos e a população em situação de rua de Natal/RN: a luta dos (in)visíveis urbanos. In: PAIVA, Iana Lemos et al. (Org.). *Direitos humanos e práxis: experiências do CRDH/RN*. Natal: EDUFRRN, 2015, p. 151-175.
- BAJOIT, Guy. *Tudo Muda: proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.
- CHIZZOTTI, A. *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- COSTA JÚNIOR, João Batista da. Narrativas do “eu” em práticas discursivas de subjetivação: resistência, emancipação e empoderamento de pessoas em situação de rua. In: OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de; LOPES, Francisca Maria de Souza Ramos. *Diálogos sobre práticas discursivas e letramentos*. Mossoró: Eduern, 2020. p. 259-291.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

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

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert Lederer; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos: arqueologia das ciências humanas e história dos sistemas de pensamento* (vol. II). Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Verdade e subjetividade*. Lisboa: Edições Cosmos, 1993.

MOITA LOPES, Luís Paulo. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In.: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luís Paulo. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NASCIMENTO, Elimar. Pinheiro. Dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. In: BURSZTYN, Marcel (Org.). *No meio da rua: nômades, excluídos e viradores*. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 56-87.

NOBRE et al. (Org.) *Vozes, imagens e resistências nas ruas: a vida pode mais*. Natal: EDUFRN, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão da ética*. São Paulo: Parábola, 2002.

RESENDE, V. M. *Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

REVEL, Jacques. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

Capítulo 2

COMO AUMENTAR A FLUÊNCIA LEITORA COM O USO DA TECNOLOGIA COM O TREINAMENTO DAS HABILIDADES AUDITIVAS

Elizabeth Matilda Oliveira Williams

Daniela Pereira da Silva

Moniki Aguiar Mozzer Denucci

Carlos Henrique Medeiros de Souza

COMO AUMENTAR A FLUÊNCIA LEITORA COM O USO DA TECNOLOGIA COM O TREINAMENTO DAS HABILIDADES AUDITIVAS

Elizabeth Matilda Oliveira Williams

*Mestre em Educação (UFAM) e Professora do Programa de Graduação do Centro
Universitário Fluminense (UNIFLU) fgabethwilliams@hotmail.com*

Daniela Pereira da Silva

*Graduada em Fonoaudiologia Centro Universitário Fluminense (UNIFLU)
danipsilva1@hotmail.com*

Moniki Aguiar Mozzer Denucci

*Doutoranda do Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual do Norte
Fluminense (UENF) e Professora do Programa de Graduação do Centro
Universitário Fluminense (UNIFLU) Moniki_denucci@hotmail.com*

Carlos Henrique Medeiros de Souza

*Coordenador e professor do Programa de Pós Graduação em Cognição e
Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
(PPGCL/UENF) chmsouza@gmail.com*

RESUMO

Uma leitura de qualidade representa a oportunidade de ampliar a visão do mundo e muitas habilidades estão envolvidas nesse processo, caso estejam alteradas interferem na fluência leitora. O treinamento auditivo promove estratégias utilizadas para desenvolver ou reabilitar habilidades auditivas alteradas. O objetivo deste trabalho foi relatar a importância da fluência leitora e a relevância do treinamento auditivo para indivíduos com alterações na aprendizagem, tendo como dificuldade a fluência da leitura. Apresentando um estudo de caso de um indivíduo do sexo masculino, 09 anos de idade, com transtorno de desenvolvimento da linguagem e comorbidade com TDAH. O método utilizado foi o treinamento auditivo musical, sendo aprovado pelo comitê de ética e pesquisa (CEP) sobe CAAE: 39982420.0.0000.5583 com 12 sessões sendo uma vez por semana presencialmente e diariamente em casa

como atividade reforço. O resultado foi considerado satisfatório. Não houve melhora na fluência, porém o indivíduo apresentou menos trocas, omissões e adições de letras e fonemas, assim como obteve melhora na prosódia e compreensão.

Palavras-chave: Leitura. Fluência. Treinamento auditivo.

ABSTRACT

Quality reading represents the opportunity to broaden the view of the world and many skills are involved in this process, if altered interfere in the reading fluency. Auditory training promotes and strategies used to develop or rehabilitate altered auditory skills. The aim of this study was to report the importance of reading fluency and the relevance of auditory training for individuals with learning alterations, with reading fluency as difficulty. Presenting a case study of a male individual, 09 years old, with language development disorder and comorbidity with ADHD. The method used was musical auditory training, being approved by the ethics and research committee (CEP) with 12 sessions being once a week in person and daily at home as a reinforcement activity. The result was considered satisfactory. There was no improvement in fluency, but the individual presented fewer exchanges, omissions and additions of letters and phonemes, as well as better obtained the in prosodia and comprehension.

Keywords: Reading. Fluency. Auditory training.

INTRODUÇÃO

A leitura fluente é habitualmente descrita como a habilidade de ler textos com velocidade, precisão e prosódia, de maneira fácil, suave e espontânea, sem problemas com o reconhecimento automático de palavras (ANDRADE; CELESTE; ALVES, 2019).

Segundo Ribeiro (2020), para termos uma boa fluência da leitura dependemos de um conjunto de habilidades que vão desde o reconhecimento de letras até a compreensão do texto.

O desenvolvimento da habilidade de fluência de leitura não é algo que evolua com o tempo, essa habilidade depende de prática e de alguns requisitos. O primeiro é a capacidade de decodificação (STANOVICH 1991 apud INSTITUTO ALFA E BETO, 2018). Sendo assim é fundamental transformar letras em sons sem dificuldades, e como qualquer habilidade quanto mais praticamos melhor realizamos.

Segundo Samuels (2002) apud Instituto Alfa e Beto (2018), um bom conhecimento de morfologia, especialmente de prefixos e sufixos, conhecer sobre regras de pontuação e sintaxe e próprios conhecimentos pertinentes ao sentido do texto, são pontos necessários para ter uma boa leitura e compreensão. Sendo

importante o quanto antes identificar e intervir no comprometimento das habilidades em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, cabe pontuar a questão da neuroplasticidade que, segundo Oliveira *et. al.* (2019), é a capacidade que o cérebro tem de se reorganizar e se adaptar a novos estímulos, sejam eles positivos ou negativos. As sinapses ou conexões entre neurônios modificam-se ao longo do processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da memória e ao adquirirmos novas habilidades.

Dentre as habilidades consideradas requisitos para a leitura, Zanchetta (2003) descreve a capacidade de perceber informações acústicas para decodificar e codificar os fonemas. A dificuldade nas habilidades referentes à decodificação tem relação com falha na discriminação de aspectos fonêmicos. As habilidades referentes à codificação interferem na associação de informações auditivas com as informações das demais áreas sensoriais. Assim, déficits observados em tais habilidades, podem impactar na compreensão da mensagem falada. A alteração das habilidades relacionadas à integração auditiva pode causar dificuldade no planejamento, organização e na sequencialização de estímulos acústicos associando-os a outras áreas sensoriais, ocasionando lentidão na leitura e, conseqüentemente, prejuízo na compreensão leitora.

A metodologia utilizada nesse estudo, portanto, foi a revisão bibliográfica e o estudo de caso numa pesquisa experimental com o paciente M.M.B, 09 anos de idade, pós alfabetizado, diagnosticado com transtorno de desenvolvimento da linguagem e comorbidade com TDAH, acompanhado em consultas realizadas na clínica Conecta Williams em Macaé, no período de janeiro até junho de 2021, sendo aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa sobre CAAE: 39982420.0.0000.5583. O treinamento auditivo ocorreu de forma presencial, com a duração de 40 minutos, uma vez por semana, totalizando 12 sessões; além disso, o paciente foi orientado a realizar diariamente, atividades de escuta do método T.A.M. (Treinamento Auditivo Musical), que apresenta validação científica junto a indivíduos com alteração nas habilidades auditivas.

Para o estudo, foi realizado a avaliação formal do processamento auditivo central (PAC), seguindo o guia de orientação do Conselho Federal de Fonoaudiologia.

Os testes comportamentais do PAC foram elaborados visando oferecer ferramentas para avaliar as habilidades auditivas.

Foi aplicado o protocolo PROLEC – Provas de avaliação dos processos de leitura – composto de diferentes tarefas que rastreiam todos os processos que interferem na leitura, com variados graus de complexidade. Segundo Capellini (2014), por meio do PROLEC, é possível compreender as dificuldades de leitura, bem como ter auxílio na análise do diagnóstico dos transtornos de aprendizagem.

Também foi usado o ADFLU – Avaliação do desempenho em fluência de leitura. Trata-se de um procedimento com apresentação de textos sequenciados em três níveis de dificuldades, nível 1 (azul): muito fácil com 82-123 palavras; nível 2 (amarelo) intermediário com aproximadamente 64 -85 palavras; nível 3 (vermelho) fácil com 127-194 palavras. A leitura foi feita por M.M.B em voz alta no nível azul, sendo avaliadas as palavras lidas de forma correta e incorreta por minuto.

Como proposta de intervenção terapêutica foi utilizado o Treinamento Auditivo Musical, 01 sessão por semana durante 12 sessões, com continuidade das atividades de escuta para fazer em casa diariamente.

O T.A.M. é composto por estímulos não-verbais caracterizados pelos sons de quatro instrumentos musicais, associados a imagens, propiciando a estimulação e interação de áreas variadas do sistema nervoso central, como auditivas, motoras e visuais, que irão proporcionar melhor desempenho das habilidades auditivas (T.A.M, 2020).

Foi verificado como problema do trabalho, analisar, de forma objetiva, de que maneira o treinamento auditivo interferiu na fluência leitora.

O presente estudo justificou-se com base atual das dificuldades de aprendizagem, como a falha na fluência leitora que é uma habilidade essencial e merece atenção, pois tem representado prejuízos recorrentes observados no ambiente da sala de aula.

Esta pesquisa teve como objetivo geral expor a relevância do treinamento auditivo para os indivíduos com alterações de aprendizagem, tendo como dificuldade a fluência leitora; os objetivos específicos consistiram em relatar a dificuldade na fluência da leitura, descrever o método empregado para o treinamento auditivo,

ênfatizar o efeito do treinamento sobre o problema relatado e constatar a eficácia da intervenção fonoaudiológica.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Leitura

Segundo Coelho e Machado (2015), a leitura tem o propósito de levar o indivíduo a descobrir novos mundos, a interpretar a escrita de forma organizada e conclusa. Então, o incentivo é muito importante desde cedo, é na infância que a criança começa a descobrir o mundo da imaginação.

Uma leitura de qualidade representa a oportunidade de ampliar a visão do mundo, é através do hábito da leitura que o ser humano pode tomar consciência das suas necessidades, promovendo assim a sua transformação e a do mundo (DUTRA, 2011).

Segundo Viana; Borges (2016), é a leitura que constitui a base de todas as aprendizagens escolares, motivo pelo qual é uma preocupação constante da escola, mas também dos governos e da sociedade em geral. Ela é uma aprendizagem cultural, não é naturalmente adquirida sem ensino formal e esse ensino é um desafio dos professores e pais diante dos jovens na era digital. Mas esse hábito deve ser estimulado pois esse assunto é incontestável sobre sua importância na educação.

Capellini (2006) sustentou que, para realizar a leitura, é necessário que a criança obtenha algumas habilidades perceptivo-linguísticas. Habilidades que incluem a capacidade de focalizar a atenção para o seguimento de instruções, para entender e interpretar a língua escrita, memória auditiva e ordenação, memória visual e ordenação, habilidade no processamento das palavras, análise estrutural e contextual da língua, síntese lógica e interpretação da língua e ter um bom desenvolvimento de expansão do vocabulário e fluência na leitura.

De acordo com Cunha e Capellini (2014, p.34), o desconhecimento do significado de uma palavra, a perda da continuidade e de reflexão entre as ideias, não se saber o que o texto quer dizer, dificuldade para compreender e reconhecer o que já sabe e conectar com o que o texto propõe, incerteza de haver compreendido são problemas ou dificuldades de compreensão.

É importante lembrar que a leitura é uma habilidade que deve ser constantemente monitorada. Após finalizar o processo de aprender a ler, o aprendiz passa a ler para aprender (CAPELLINI; ALVES, 2012). Sendo assim, podemos dizer que ler contribui para o aumento da imaginação e da criatividade, contribuindo no desempenho escolar e social.

1.2 Dificuldades de indivíduos com alterações na fluência leitora

Segundo o raciocínio de Cruz (2007), qualquer indivíduo com déficit ao nível da consciência fonêmica - habilidade para perceber, identificar e manipular os sons (fonemas) da língua falada - tem dificuldades em relacionar os sons da fala com as letras, fazendo com que os processos de decodificação sejam morosos, e assim a leitura se torna um seguimento lento e com dificuldades de compreensão. A maior parte das dificuldades de leitura pressupõe dificuldades nos processos de decodificação e de reconhecimento de palavras, associados normalmente a défices na consciência fonêmica e a atrasos no desenvolvimento do princípio alfabético.

Os problemas de leitura impedem que a criança desenvolva outras habilidades como o domínio da linguagem, o crescimento do vocabulário, a escrita e o conhecimento das palavras, fato que irá repercutir no desenvolvimento de aprendizagens posteriores (CALHOON 2005).

De acordo com Santos e Capellini (2020, p. 28) tais indivíduos têm dificuldades em ler palavras e pseudopalavras, dificuldade ortográfica, alteração do processamento fonológico, dificuldade em memória verbal e curto prazo, dificuldade de decodificação.

Para National Reading Panel (2000), a fluência leitora é um componente essencial para um bom leitor, é definida como habilidade de ler precisamente com rapidez e expressividade adequada. Portanto qualquer déficit nessas habilidades citadas o indivíduo vai ter dificuldade na fluência, que é formada por três elementos: Acurácia: Precisão na decodificação; Velocidade: Número de palavras lidas em um determinado tempo; Expressividade: Demonstração de atitudes e emoções durante a leitura.

Segundo Rasinski, (2004) e Rasinski; Nageldiner (2016) os indivíduos com alterações na fluência não conseguem ler em voz alta sem esforço e com expressão.

Sua leitura não é natural como se eles estivessem falando, leem lentamente palavra por palavra tornando sua leitura instável, esses leitores são propensos a falta de motivação para ler e com isso são poucas palavras lidas, vocabulário reduzido e compreensão limitada.

De acordo com Walczyk; Griffith-Ross (2007) a motivação é fundamental, a leitura silenciosa é mais restritiva do que a leitura em voz alta, pois os alunos perdem o foco e muitas vezes não implementam estratégias para ajuda-los a ter sucesso.

A falta de fluência é um dos sintomas mais persistentes na dislexia e um indivíduo com interferência nessa habilidade não é capaz de ler com rapidez, precisão e expressão (MOUSINHO; NAVAS, 2016).

Então Santos e Capellini (2020, p. 32) relataram as manifestações da falta de fluência na leitura: Inteligência normal, alterações no processamento auditivo e visual, quadro de alteração de linguagem anterior podem ou não estar presente em nível fonológico (fala) e dificuldade no raciocínio lógico-matemático como organizar, planejar e executar cálculos quando há enunciados.

1.3 Habilidades Auditivas

O sistema auditivo é composto por uma parte periférica e outra central, as quais precisam estar íntegras para um bom funcionamento auditivo (ENGEL; BUENO; SLEIFER, 2019).

Para Blasi (2018), o desenvolvimento das habilidades auditivas ocorre na seguinte forma: detecção, discriminação, localização, reconhecimento auditivo e compreensão auditiva. Quando existe alguma alteração na aquisição de tais habilidades, o processo de alfabetização pode ser prejudicado, levando-se em consideração que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre na interdependência de fatores auditivos, biológicos, sociais e cognitivos.

No ambiente escolar, determinados fatores acústicos, como níveis de ruído de fundo, de reverberação e relação sinal-ruído, afetam diretamente as condições de comunicação em sala de aula (CAPELLINI; PINHEIRO, 2009). Diante disso, observa-se o risco iminente da compreensão da fala com consequente prejuízos no processo de aprendizagem.

De acordo com Pinheiro e Capellini (2009), o transtorno do processamento auditivo acontece quando algo afeta, de forma adversa, o processamento da informação auditiva, constituindo risco para a interpretação dos padrões sonoros, o que pode comprometer a compreensão das informações ouvidas e, em decorrência, o fracasso escolar.

A audição é modalidade essencial para a comunicação verbal interpessoal e para a aquisição da linguagem; daí, sua relevância para a aprendizagem (RIBAS; ROSA; KLAGENBERG, 2007). Portanto, cabe ressaltar que a avaliação do processamento auditivo central é realizada num contexto complementar, após outros exames audiológicos: audiometria tonal, vocal e imitanciometria.

De acordo com Engelman; Ferreira, (2009) o transtorno do processamento auditivo (TPA) é uma alteração da audição, na qual há um impedimento da habilidade de analisar e/ou interpretar padrões sonoros, podendo ser associado às dificuldades de aprendizagem.

1.4 Treinamento Auditivo

Segundo Silva e Dias (2014) o treinamento auditivo promove uma reorganização neural do sistema auditivo e das conexões com outros sistemas sensoriais a ele relacionados, conseqüentemente havendo uma melhora das habilidades que estavam anteriormente alteradas.

De acordo com Bamford 1981, apud Pinheiro, Fábio Henrique (2009) o treinamento auditivo representa um conjunto de estratégias utilizadas para desenvolver ou reabilitar as habilidades auditivas, sendo que o treinamento envolve, segundo o autor, não só a estimulação da função auditiva como também a orientação a terapeutas, pais e educadores e a melhora do ambiente acústico.

A adequação do ambiente acústico faz uma grande diferença. Segundo Bitar, Sobrinho e Zenari, (2018) o ruído pode interferir na saúde de educadores, crianças e também no processo de ensino-aprendizagem.

Fundamentado com Samelli e Mecca (2010) o treinamento auditivo não pode ocorrer de forma separada da família e da escola e, por este motivo, orientações sobre como melhorar o ambiente acústico e estratégias para melhorar a comunicação são dadas aos pais e professores. Além disso, atividades relacionadas com o que está sendo

feito em terapia são passadas para os pais, de modo que haja um treinamento auditivo diário, somado ao trabalho feito pelo fonoaudiólogo uma vez por semana, o que é fundamental para a eficácia do programa de treinamento.

2. RESULTADOS ALCANÇADOS

Após a realização do estudo foram observados efeitos favoráveis na leitura, como pode ser verificado no quadro abaixo a comparação dos resultados do protocolo ADFLU – Avaliação do desempenho em fluência de leitura. Protocolo produzido por Maíra Anelli Martins e Simone Aparecida Capellini (2018).

Foram usados 3 textos sequenciados no nível azul, a leitura foi feita em voz alta pelo indivíduo e cronometrada pelo aplicador, marcando-se as omissões, acréscimos de letras, fonemas e palavras. No pré treinamento auditivo e pós treinamento auditivo os mesmos textos foram usados para melhor comparação. O primeiro texto com 84 palavras, o tempo de leitura teve uma diferença insignificante comparando ao mesmo texto lido pós testagem e manteve o mesmo número de erros e acertos, 4 erros em 84 palavras. Já o segundo texto, conteve 101 palavras e após o treinamento foi lido o texto mais rápido com uma diferença significativa de 23 segundos mais rápido e também foram identificados menos erros, totalizando em 12 acertos a mais nos pós treinamento auditivo e com melhora na prosódia. No terceiro texto com 113 palavras, levou o mesmo tempo de leitura com menos erros e melhor entonação, uma diferença de 26 palavras corretas a mais comparadas ao mesmo texto proposto antes do treinamento auditivo.

De acordo com a comparação pré testagem e pós testagem do treinamento auditivo, não se observou melhora na fluência, pois relacionando a média do tempo de leitura foi maior. Porém o paciente teve menos trocas, omissões e adições de letras e fonemas como também obteve melhora na prosódia e compreensão. Sendo assim, pode ser afirmado que nesse estudo, a terapia fonoaudiológica foi favorável, interferindo de forma positiva, visto que a leitura é composta por habilidades que precisam estar em sincronismo.

A partir dessa pesquisa, foi observado uma variedade de estudos no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, relacionando à percepção auditiva com os embaraços na leitura. Outra questão a ser destacada é a melhora do desempenho do paciente após o treinamento auditivo. A fim de investigar melhor essa

possibilidade, seria necessária a condução de novos estudos com maior número de sujeitos.

Em um estudo publicado por Vatanabe *et al.*, (2014) 20 crianças na faixa etária de 8 anos, sendo dez escolares com dificuldades de leitura, e dez escolares sem dificuldades escolares. Todos os indivíduos foram submetidos à avaliação inicial e reavaliação da resolução temporal auditiva. O grupo de estudo foi submetido a oito sessões de treinamento auditivo.

O resultado desse estudo foi efetivo para a melhora de desempenho nas habilidades auditivas e de leitura em crianças que apresentam dificuldades, concordando com o estudo de Pinheiro e Capellini, (2014) que teve como objetivo caracterizar e comparar o desempenho de escolares com e sem distúrbio de aprendizagem em testes de processamento auditivo. Após a aplicação do programa de treinamento auditivo foi constatado um desempenho superior apresentado pelos grupos submetidos à intervenção por meio do treinamento das habilidades auditivas. O trabalho com as habilidades alteradas pode auxiliar significativamente o aprendizado do escolar em sala de aula, onde o mesmo terá a oportunidade de desenvolver habilidades fundamentais para o aprendizado em leitura e escrita.

Foram encontrados no presente estudo, após o treinamento auditivo, efeitos favoráveis que se somam para ter uma leitura eficaz, os erros diminuíram, menos omissões e adições de fonemas nas palavras e frases, também melhora na prosódia e compreensão.

Sendo assim, os dados desse estudo concordam com resultados encontrados no estudo de Samelli e Mecca (2010), que fizeram estudo com um grupo de pacientes, 10 indivíduos de ambos os sexos, da faixa etária entre sete e 20 anos. Após 10 sessões individuais de treinamento auditivo, nas quais foram trabalhadas as habilidades auditivas alteradas, a avaliação do processamento auditivo foi refeita e concluímos que o programa de treinamento auditivo empregado se mostrou eficaz e determinou diferença estatisticamente significantes entre o desempenho pré e pós-treinamento na avaliação do processamento auditivo, indicando melhora das habilidades auditivas alteradas.

Nesse estudo piloto foi observado a eficácia da terapia fonoaudiológica, diante de um caso de uma criança com habilidades alteradas. Tais habilidades são

essenciais para obter uma leitura de qualidade e assim ter a construção de conhecimentos favorecendo um novo olhar para o mundo.

Em concordância com um estudo feito por Martins; Jr, (2006) que teve como objetivo promover uma reflexão sobre a importância da intervenção fonoaudiológica para a estimulação de um sujeito acometido por distúrbio de aprendizagem associado a distúrbio de linguagem e desordem de processamento auditivo foi considerado as habilidades alteradas, identificadas na primeira avaliação do processamento auditivo e comparado com a nova avaliação após um ano de terapia voltada para a estimulação auditiva das habilidades defasadas, de acordo com os dois relatórios de atendimento fonoaudiológico descritos durante o tempo especificado. Concluíram que a terapia fonoaudiológica foi favorável para a evolução dos sujeitos nos processos de decodificação, organização e prosódia, nas habilidades de fechamento auditivo, figura fundo e ordenação temporal relacionadas com os seus transtornos de aprendizagem. Esta abordagem proporcionou ganhos nas habilidades auditivas e competências linguísticas do sujeito que demonstrou evolução nos níveis de atenção, concentração e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da abordagem deste tema tão rico de informações, foi possível ter ciência da importância da leitura na vida do ser humano e quantas habilidades estão envolvidas nesse processo, de forma simultânea. Na maioria das vezes, os leitores fluentes não percebem a quantidade de recursos que são usados no ato da leitura.

Tendo em vista o que foi observado através da análise dos resultados obtidos no presente estudo piloto, o treinamento auditivo musical foi eficaz no que se refere à fluência da leitura desse paciente, mesmo apesar da primeira leitura na reavaliação ter ultrapassado o tempo de referência da primeira, porém o número de erros permaneceu e não aumentou. Seria necessária a investigação de um número maior de sujeitos.

Foi observado melhora em outras habilidades como prosódia, compreensão e diminuição de erros em palavras. Sendo assim, pode-se concluir que o treinamento auditivo tem efetividade.

Os diversos autores citados na revisão bibliográfica onde consta maiores análises, certificaram a eficácia da terapia fonoaudiológica diante dos casos de alterações de leitura, utilizando o treinamento auditivo como método de intervenção.

Por fim, notamos que o fonoaudiólogo é o profissional capacitado para executar o treinamento auditivo e para desenvolver estratégias para intervir nas habilidades que se encontram alteradas. É ele quem determina a quantidade e tempo de sessões, tipo de estímulos para o treinamento. A família também se faz essencial para colaboração da terapia fonoaudiológica

Espera-se que as informações obtidas nesta pesquisa possam contribuir para a ampliação do entendimento acerca do tema abordado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE; CELESTE; ALVES. **Caracterização da fluência de leitura em escolares do ensino fundamental II. (2018)** Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S231764312019000100304&script=sci_art_ext
- BLASI, HELENA FERRO. **Habilidades auditivas e o processo de alfabetização** (2018) Disponível em: <https://www.sbfa.org.br/portal/anais2018/palestras/dce/7-2.pdf>
- CAPELLINI, S.A., ALVES, L. M. Plano terapêutico fonoaudiológicos para fluência de leitura. IN Pró Fono (Ed.). Planos terapêuticos fonoaudiológicos (PTFs). Barueri: Pró Fono, 2012.
- CHAVES MARTINS, NÍVEA FRANKLIN, MAGALHAES, HIPÓLITO VIRGÍLIO. **Terapia de processamento auditivo no distúrbio de aprendizagem.** Revista Brasileira em Promoção da Saúde, vol. 19, núm.3, 2006, pp. 188-193. Universidade de Fortaleza - Ceará, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40819310>
- CRUZ, Vitor. **Uma abordagem cognitiva da leitura.** Vol. 1. ed. Porto Lidel, 2007.
- CUNHA, VERA; CAPELLINI, SIMONE. **Procomle protocolo de avaliação da compreensão de leitura.** Vol.3 2ªed. Ribeirão Preto: Booktoy, 2014.
- CUNHA; CAPELLINI. **Leitura: Decodificação ou obtenção do sentido? (2009)** Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24070/17038>
- DUTRA, Vânia L. R. **Abordagem funcional da gramática na Escola Básica.** Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org>>.
- ENGEL; BUENO; SLEIFER. **Treinamento musical e habilidades do processamento auditivo em crianças: revisão sistemática** (2019). Disponível em: [SciELO - Brasil - Treinamento musical e habilidades do processamento auditivo em crianças: revisão sistemática](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S231764312019000100304&script=sci_art_ext)
- ENGELMANN; FERREIRA. **Avaliação do processamento auditivo em crianças com dificuldades de aprendizagem** 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/j/rsbf/a/H6bYJYd3m56Jp8qB6sGcWNM/?lang=pt>

- FREIRE, Katia Guglielmi Marcondes. **Treinamento auditivo Musical: uma proposta para idosos usuários de próteses auditivas.** (2009). Tese (Doutorado em ciências) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.
- INSTITUTO ALFA E BETO. **Você sabe o que é fluência de leitura?** (2018) Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/2018/09/27/o-que-e-fluencia-de-leitura/>
- MACHADO; COELHO. **A importância da leitura na educação infantil: um estudo teórico** (2015). Disponível em: <https://fapb.edu.br/wpcontent/uploads/sites/13/2018/02/especial/4.pdf>
- MECCA; SAMELLI. **Treinamento auditivo para transtorno do processamento auditivo: uma proposta de intervenção terapêutica** 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/MrBPxPqgYmNDzzcgVq4MB8v/?lang=pt>
- MOUSINHO, R.; NAVAS, A. L. S. **As mudanças apontadas no DSM-5 em relação aos Transtornos Específicos de Aprendizagem** – leitura e escrita. Revista Debates em Psiquiatria, v. 6, p. 38-46, 2016.
- NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: na evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions. Technical Report.** National Reading Panel (NRP). National Institute of Child Health & Human Development, 2000.
- OLIVEIRA ET AL., **Neuroplasticidade e educação: A literacia relacionada do desenvolvimento cerebral.** (2019) Disponível em: <file:///C:/Users/Daniela/Downloads/51536-Texto%20do%20artigo-751375186877-1-10-20191219.pdf>
- PEREIRA; GODOY; TERÇARIOL. **Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica.** (2008) Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000300013#:~:text=O%20Estudo%20de%20Caso%20oferece,%C3%A0%20constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20conhecimento%20cient%C3%ADfico.
- PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. **Desenvolvimento das habilidades auditivas de escolares com distúrbio de aprendizagem, antes e após treinamento auditivo, e suas implicações educacionais.** Rev. Psicopedagogia. v.26, n.80, p. 231-41, 2009
- PINHEIRO, FÁBIO HENRIQUE. **Eficácia do programa de treinamento auditivo em escolares com distúrbio de aprendizagem.** (2009) Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/pinheiro_fh_me_mar.pdf
- PISA. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil.** (2018) Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206
- RASINSKI, (2004). **Handbook Assessing Reading Fluency.** Hawai'i: PREL - Pacific Resources for Education and Learning
- RASINSKI, T. & NAGELDINGER, J. K. (2016). **The fluency fator: authentic assessment and instruction for Reading success in the commomcore classroom.** New York: Teacher College Press
- RIBEIRO, ANA. **Glossário ceale fluência de leitura.** (2020) Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fluencia-de-leitura>
- SANTOS, Bianca; CAPELLINI, Simone. **Compreendendo a Dislexia.** Vol.4 1º ed. Ribeirão Preto, SP: Booktoy, 2020.

- SILVA; DIAS. **Efetividade do treinamento auditivo na plasticidade do sistema auditivo central: relato de caso.** (2014) Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462014000401361
- VATANABE, Tatiana *et al.* **Desempenho de crianças com distúrbio de leitura após o treino auditivo** 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/gpwBPw89kTgSLMD5chQ8QnC/?lang=pt&format=pdf>
- VIANA; BORGES. **Promover a fluência em leitura: um estudo com alunos do 2º ano de escolaridade.** (2016) Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n62/1984-0411-er-62-00033.pdf>
- WALCZYK, J. J.; GRIFFITH-ROSS, D. A. (2007). **How important is reading skill fluency for comprehension?** Reading Teacher, 60(6), 560-56.

Capítulo 3

RELAÇÕES INTERTEXTUAIS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA SOFRÊNCIA MUSICAL

Djanes Lemos Ferreira Gabriel

Elizandra Dias Brandão

RELAÇÕES INTERTEXTUAIS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA SOFRÊNCIA MUSICAL

Djanes Lemos Ferreira Gabriel

Mestranda em Linguística na Universidade Estadual do Piauí – (UESPI), Pós-graduada em Linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa – (UNIFSA), Pós-graduada em Libras com Educação Especial – (IESM), Pós-graduada em Linguística da Libras – (IESM). Graduada em Letras – Português pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Professora da Universidade Estadual do Piauí - UESPI Campus Professor Possidônio Queiroz, Oeiras(PI). Email: profdjaneslemos@gmail.com

Elizandra Dias Brandão

Mestranda em Linguística na Universidade Estadual do Piauí – (UESPI), Pós-graduada em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade de Educação do Piauí – (FAEPI). Pós-graduada em Docência do Ensino Superior e Libras pela Faculdade Evangélica do Meio Norte- (FAEME). Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí – (UFPI). Pesquisadora do grupo de pesquisa em Língua de sinais do Piauí – (GELSPI) na Universidade Estadual do Piauí- (UESPI) e Membro do grupo de estudos em Texto (GETEXTO) - UESPI. Email: eliclimaco35@hotmail.com

RESUMO: Há vários fatores que corroboram para a compreensão dos textos. Um desses fatores é a intertextualidade, que é a relação entre os textos, quando um texto é elaborado a partir de outro texto. Dessa forma, o presente artigo se propõe a analisar os processos intertextuais presentes nas músicas intituladas “sofrência”, que se caracterizam por apresentar um conteúdo que retrata sofrimento amoroso, mais conhecido como dor de cotovelo. Objetiva-se com isso apresentar os processos intertextuais, relacionando-os ao gênero musical, especificamente às músicas que tratam de sofrimento amoroso(dor de cotovelo) para a construção de sentido. Essas relações que um texto estabelece com outros enunciados podem ser concebidas de forma explícita ou de maneira sutil, levando o leitor a construir o sentido do texto por meio de inferências, recorrendo ao conhecimento de mundo, conhecimento partilhado e ao seu repertório de leituras. A **pesquisa** ancora-se nas discussões acerca do assunto feitas por **teóricos** como: Koch e Elias(2008), Koch(2018), Cavalcante(2018), Mussalim e Bentes(2012). Para tanto, o corpus da análise se constitui de três músicas: Ausência e Todo mundo vai sofrer, de Marília Mendonça, e Casalzinho botequeiro, de

Maiara e Maraísa. A escolha das músicas se deu pelo apelo popular das suas letras, que atingem um grande público que se identifica com o tema tratado e assim essas músicas alcançam grande sucesso. Depreende-se com a análise que um texto sempre retoma outro texto ou se reporta a ele, estabelecendo-se, assim, um diálogo intertextual, orientando o leitor a recorrer ao conhecimento prévio de outros textos na busca pelo efeito de sentido.

Palavras-chaves: Intertextualidade. Música. Sofrência.

INTRODUÇÃO

Os estudos no âmbito da Teoria da intertextualidade assumem diferentes perspectivas de percepções e análise. Diante disso, pode-se dizer que o fenômeno da intertextualidade ocorre no instante em que dois textos passam a conversar entre si, e a reproduzir outros textos, estilos ou gêneros. Neste trabalho, procuramos definir as ocorrências nas músicas “sofrência”, a partir da proposta dos estudos de Piàget-Gros (1996), segundo Cavalcante (2012).

Neste sentido, ao longo desse trabalho será justificada a intertextualidade e as considerações de Koch, Bentes e Cavalcante (2007), Cavalcante (2012), que se refletem por meio das relações intertextuais que orientam a pesquisa desse trabalho. Inicialmente, tratou-se de demonstrar a intertextualidade em duas formas, a primeira por copresença subdividida em explícita e implícita, e a segunda por derivação.

A pesquisa tem por intuito mostrar e destacar a intertextualidade como um importante artifício usado pelos artistas no jogo de palavras frases, as quais descrevem sentimentos, angústias e desejos. Assim, lançamos um olhar mais detalhado sobre a análise do corpus, constituído por músicas sertanejas intituladas “sofrência” e em pesquisas realizadas sobre esse gênero, como a de Brasiense e Seixas (2020).

Por um lado, as pesquisas que envolvem a teoria da intertextualidade constituem-se uma área bastante proeminente e que desperta interesses em pesquisas de análises de relações intertextuais. Embora sejam numerosos os estudos que abordam a teoria da intertextualidade, acredita-se que, por outro lado, existem lacunas no tocante aos estudos considerados mais densos e complexos, como a intertextualidade nas músicas sertanejas intituladas “sofrência”.

Dessa maneira, após caracterizarmos o objeto de estudo e apontar discussões proeminentes, na condução de nossa pesquisa, assumimos como objetivo geral a

pretensão de identificar e mostrar as relações intertextuais, relacionando-as ao gênero musical “SOFRÊNCIA”. Além disso, intencionamos descrever as relações intertextuais mais recorrentes, que compõem a seção de metodologia.

Em vista disso, apoiamo-nos no aporte teórico construído neste campo de abordagem e que toma como referência principal os construtos de Piaget Gros (1996). Destacamos, também, as contribuições de Koch, Bentes e Cavalcante (2007) e Brasiliense e Seixas (2020). Dentre outros autores que discutem e postulam ampliações sobre o tema.

Além dessa introdução e da metodologia, organizamos a fundamentação do trabalho em um tópico sobre intertextualidade e um subtópico sobre as relações intertextuais e outro caracterizando o gênero “sofrência”. Depois trazemos os tópicos de análises em que dispomos os dados e tecemos as discussões e, por último, o das considerações finais.

2 INTERTEXTUALIDADE: breves considerações

Nos últimos tempos o termo intertextualidade tem sido bastante recorrente no meio do campo das pesquisas, no entanto esses estudos não são tão recentes, o mesmo surgiu no âmbito da crítica literária por volta da década de 60, em meio aos estudos de Julia Kristeva (1974), associado à noção do dialogismo de Bakhtin ([1979]2011). Passando por Genette (1992), que faz “um estudo dos processos intertextuais no discurso literário” até chegar à proposta de Piègay-Gros (1996) que faz uma adaptação, uma organização das percepções de Genette.

A intertextualidade pode ser verificada não só em textos literários mais também em uma diversidade de gêneros, pois a negociação entre gêneros, entre estilos e entre textos e que irá fazer acontecer a intertextualidade.

Após exposição das percepções mais clássicas sobre intertextualidade, as quais originam-se os principais conceitos, no tópico a seguir discutiremos sobre algumas formulações que contribuíram para cristalizar e alagar as pesquisas nos estudos sobre intertextualidade.

2.1 INTERTEXTUALIDADE: perspectivas e abordagens

Antes dos estudos de Julia Kristeva, o termo intertexto era concedido a Bakhtin devido a seus estudos sobre dialogismo. Com a evolução dos estudos da crítica literária francesa Kristeva, o termo Intertexto foi oficializado, foi quando ela resolveu tomar por base os escritos de Bakhtin que alega que, para um texto ser produzido, é necessário que ele seja baseado em outros textos. Pois, sendo assim, todos os textos já produzidos encontram-se interligados uns aos outros.

Diante disso, a definição mais conhecida e aceita de intertexto foi a proposta por Julia Kristeva, a qual diz que: “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. (2005: 68). Em (2007), Koch, Bentes e Cavalcante posicionam-se concordando com a afirmativa da pesquisadora Julia Kristeva, na qual enfatizam que os textos se interligam, e se influenciam um aos outros quando estão em processo de produção.

Os estudos de Piégay-Gros (1996) apresenta-se como um dos grandes influenciadores dos estudos de intertextualidade. Ela reorganiza a proposta de Genette direcionado ao campo dos estudos literários e os dispõe em um quadro o qual ela determina de relações intertextuais no livro de Cavalcante (2007), e que usaremos de base para nortear nosso trabalho, assim como os tipos de relações intertextuais que usaremos para as análises de nossos corpus.

2.2 RELAÇÕES INTERTEXTUAIS - PIÉGAY-GROS.

As contribuições de Piégay-Gross ainda se encontram no campo da literatura, os trabalhos da pesquisadora propõem uma reorganização de Gerard Genette (2010), as quais ela classifica como relações intertextuais, sendo a primeira por copresença, que são as relações entre textos, nessa classificação ela denomina as relações intertextuais em contrastes, sendo explícitas as relações de citação e referência e entre as implícitas os casos de plágio e alusão; e a segunda por derivação em que as relações estão baseadas no processo de derivação, os quais estão introduzidos os fenômenos de paródia, travestismo burlesco e pastiche.

No primeiro caso, as relações explícitas por copresença, segundo Cavalcante (2012), realizam-se quando “evidencia-se por meio de fragmento de um texto

evidências de outro previamente produzido”. A citação encontra-se no topo das relações intertextuais por copresença explícitas, ela é um tipo de intertextualidade que costuma aparecer marcada por sinais gráficos como: (aspas, recuo de margem, negrito, itálico, fonte pequena, dentre outros), que fazem com que seja perceptível os limites entre texto citado e texto em que ele se encontra.

O segundo caso determina-se por relações explícitas de referência, em que há uma remissão a um outro texto sem haver a citação de um trecho, isso ocorre quando não é citado o texto literalmente. Segundo Cavalcante (2012), a referência ocorre quando essas “são indicadas por meio do último sobrenome do autor seguido do ano”, e o mesmo pode ser parafraseado.

No tangente às relações implícitas por copresença temos o plágio e a alusão, sendo o plágio uma citação não marcada do texto fonte, cuja intenção do autor seja de fato não deixar claro de onde saiu a fonte. Nesse caso o plágio pode ser considerado crime, caso esse não seja identificado a ocultação do intertexto. Por último, nesse grupo temos a alusão, que é uma forma de referenciação indireta, pois, por não apresentar marcas diretas, é cobrado do enunciador um reconhecimento mais apurado de sua memória.

Na segunda classificação proposta por Piàgay-Gross (2010), estão as relações por derivação, as quais estão inseridas a paródia, o travestimento burlesco e o pastiche. A paródia e o pastiche é um tipo de repetição, imitação de um texto, enquanto que o travestimento burlesco é baseado na reescritura de um estilo, de um gênero ou de um texto cujo conteúdo é conservado.

No caso da paródia, há a transformação de um texto em que o conteúdo é modificado, mesmo que este conserve estilo. Ainda dentro da paródia aparece um tipo especial de paródia que é o détournement, que se classifica por restringir-se a pequenos trechos, não chegando a modificar o texto por inteiro, como na paródia.

Cavalcante (2012), em seu livro “Os sentidos do texto”, resume a proposta de Piègay-Gros (2010) através da seguinte representação:

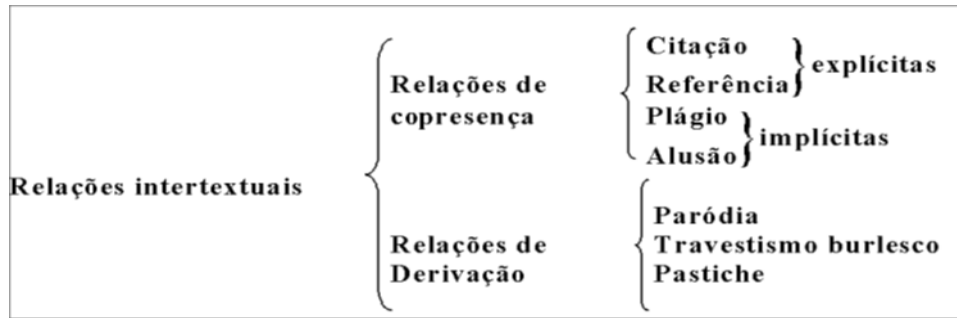


Figura 1: Fonte: CAVALCANTE, (2012)

Após a abordagem da teoria da intertextualidade na concepção Piàgay-Gross que contribuiu em grande parte com os estudos sobre intertextualidade, discorreremos sobre os estudos de gêneros na música, que traz discussões importantes.

3 “SOFRÊNCIA”

No cenário musical atual, um gênero vem ganhando notoriedade e atingindo grande gosto popular por representar e retratar narrativas amorosas cheias de conflitos, desencontros, decepções, sofrimento, desprezo, traição, enfim, dando voz a inúmeros corações partidos pelo amor ou pela falta dele. Estamos falando do gênero musical “sofrência”, que traz canções carregadas de sofrimento e carência.

A chamada “sofrência” é um gênero de grande sucesso nos últimos anos, que hoje está no ranking Top 200, segundo a plataforma de música Spotify, em sua seção de estatística Spotify Charts.

A temática do sofrimento amoroso não é nova nas composições musicais, pois o amor sempre foi cantado; a exemplo podemos citar as cantigas de amigo do Trovadorismo, que tematizam o amor e a saudade.

O gênero “sofrência” surgiu entre as novas duplas sertanejas e se caracteriza por ser uma música mais triste, que fala de um amor não correspondido ou que foi perdido, causando sofrimento e carência, conhecida “dor de cotovelo”.

Segundo Brasiliense e Seixas(2020), a canção Canto Chorado, de Billy Blanco, gravada pelos Originais do Samba, em 1960, explica o termo “sofrência”. A canção diz: só mesmo a palavra sofrência / que em dicionário não tem / mistura de dor, paciência / que riso que é canto também” (BLANCO, 1969).

Identifica-se que o termo “sofrência” era relacionado à dor, mas também à paciência e resignação, uma forma de ter esperança na superação do sofrimento.

Já o significado atual para o termo registra dor de amor, dor de cotovelo, dor pelo abandono da mulher amada. Mistura de sofrimento+ carência= SOFRÊNCIA. Ato de sofrer por amor ou pura dor de cotovelo.(SOFRÊNCIA, 2019).

Assim o termo “sofrência” ganha um novo significado, é uma mistura de sofrimento e carência, na qual a pessoa que sofre não tem paciência de esperar a superação do sofrimento amoroso e se entrega por completo ao sofrimento.

A expressão dor de cotovelo tem uma relação direta com a “sofrência”. De acordo com Brasiliense e Seixas(2020), essa expressão foi cunhada por Lupicínio Rodrigues e caracteriza a posição que alguém fica quando está bebendo apoiado sobre a mesa do bar, enquanto sofre pensando no amor desfeito ou não realizado. Segundo os autores, essa expressão dor de cotovelo cedeu lugar ao termo “sofrência.”

É importante ressaltar que a popularidade do gênero musical “sofrência” se deu graças ao sucesso do cantor baiano Pablo, com a música “Porque homem não chora”, 2015.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, descritivo, exploratório e tem como objetivo a análise de músicas intituladas “sofrência” para apontar as relações intertextuais que se fazem presentes. Nosso corpus foi escolhido em um total de três músicas, dentro de um vasto repertório, na plataforma de música Spotify. As músicas, como veremos, dialogam com diversos outros gêneros, como, por exemplo, a relação intertextual entre dito popular e passagem bíblica. Os critérios de seleção consideraram músicas que têm em comum as narrativas de casos amorosos, relações tumultuadas, dor de amor, músicas sofridas, configurando assim a mesma temática, e também por serem uma modalidade de grande sucesso nos últimos anos, ocupando o ranking de maior venda na indústria da música brasileira, segundo a plataforma de música Spotify. Importantes representantes da “sofrência” musical estão entre as 200

canções mais executadas no Brasil. Podemos constatar a presença de Marília Mendonça e Maiara e Maraísa entre a 5ª e 45ª colocação das mais tocadas.

Especificamente, as músicas selecionadas como corpus de análise são Ausência, Todo mundo vai sofrer, interpretadas por Marília Mendonça, e Casalzinho botequeiro, interpretada por Maiara e Maraísa, que bem retratam em suas letras o amor, o sofrimento, carência, superação, e esperança da felicidade amorosa, características comuns no gênero musical sofrência, interesse desta pesquisa.

Após a seleção do corpus, procedeu-se a análise das letras das músicas para identificar as relações intertextuais e os textos-fontes. A partir disso, chegou-se às análises das relações intertextuais na “sofrência” musical.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Dentre o vasto acervo de composições do gênero “sofrência”, modalidade de grande sucesso nos últimos anos, destacamos três músicas por apresentarem o conceito que esta pesquisa aborda, fenômeno da intertextualidade na sofrência musical, o qual será exposto nas seguintes análises.

5.1- Ausência

Essa canção interpretada por Marília Mendonça faz parte do Álbum Perfil, ano 2018. Segue a letra da música na íntegra.

Ei, ei-e-e ôô
Ei, ei-e-e ôô
Sei bem
O que te faz bem, eu sei
Mas no fundo eu já tentei
Não faltou coragem

É, uma hora eu ia me tocar
Que você não vai mais voltar
Não receber mensagem
Também é mensagem

Sei
Que o pra sempre virou pó
E na cabeça deu um nó
Mas eu 'tô bem consciente
Mas amei
Amei sozinha, mas por dois
Me conformei que agora, e não depois
Vou ter que seguir em frente

Preocupa não
Que eu não vou bater no seu portão
Preocupa não
Que não vai ver mais o meu nome em nenhuma ligação
Preocupa não
Que eu vou tomar vergonha na cara
Preocupa não
Pra um bom entendedor, meia ausência basta

Ei, ei-e-e ôô
Ei, ei-e-e ôô

A letra da música narra uma história de amor desfeito que causa tristeza pelo abandono sofrido. A mulher que sofre tem consciência da impossibilidade desse amor e reconhece que tem que seguir sozinha, pois nem mesmo tem suas mensagens respondidas. Assim a ausência do amado é um indicativo do desinteresse dele em relação a ela.

Na canção é possível encontrar a referência feita a um ditado popular muito conhecido, especificamente, quando um dos versos do refrão faz a retomada do ditado de forma a alterá-lo, no entanto, essa transformação guarda indícios do texto original, o que leva o leitor a reativar o conhecimento internalizado que ele tem.

Dessa forma, o verso da canção “Pra um bom entendedor, meia **ausência** basta” retoma o ditado popular “Pra um bom entendedor, meia **palavra** basta”, subvertendo-o pela substituição de **palavra** por **ausência**. Essa relação intertextual é

denominada derivação por paródia, que, no caso em destaque, é o *détournement*, tipo especial de paródia. O *détournement* restringe-se a textos curtos, não chega a transformar o texto completo, apenas uma palavra, frase ou fonema. Neste caso, apenas uma palavra do texto fonte foi substituída, constituindo um exemplo de *détournement* por substituição de palavra.

5.2- Todo mundo vai sofrer

A garrafa precisa do copo
 O copo precisa da mesa
 A mesa precisa de mim
 E eu preciso da cerveja

Igual eu preciso dele
 Na minha vida
 Mas quanto mais eu vou atrás
 Mais ele pisa

Então já que é assim
 Se por ele eu sofro sem pausa
 Quem quiser me amar
 Também vai sofrer nessa bagaça

Quem eu quero, não me quer
 Quem me quer, não vou querer
 Ninguém vai sofrer sozinho
 Todo mundo vai sofrer

Quem eu quero, não me quer
 Quem me quer, não vou querer
 Ninguém vai sofrer sozinho
 Todo mundo vai sofrer
 Todo mundo vai sofrer boa vista
 Aqui não!

A música é interpretada por Marília Mendonça e faz parte do álbum Todos os cantos vol.2, ano 2019. A letra da canção retrata o sofrimento da mulher por ser desprezada pelo amado, que a rejeita e não demonstra interesse no relacionamento. Assim, a mulher tem consciência da sua dependência amorosa em relação ao homem e, como não é correspondida, causando-lhe assim um grande sofrimento, ela se revolta e decide não querer outro amor, retribuindo e causando em outro o mesmo sofrimento causado a ela, o que configura um círculo de sofrimento, círculo esse representado principalmente no refrão da música “Quem eu quero, não me quer; quem me quer não vou querer...”

É possível identificar nos versos uma intertextualidade implícita, pois a composição é uma alusão a outro texto, feita de forma indireta. A música faz relação intertexto com outra canção interpretada por Waldik Soriano, intitulada “Quem eu quero não me quer”, verso citado no refrão da música “Todo mundo vai sofrer”. A partir da análise das duas músicas podemos estabelecer essa relação intertextual, pois a canção faz uma alusão ao texto fonte, o que só é possível reconhecer a partir de uma observação mais detalhada por parte do enunciador, já que não fica tão evidente. Assim vejamos a letra do texto fonte.

Quem eu quero não me quer
 Quem me quer, mandei embora
 E por isso eu já nem sei
 O que será de mim agora

Passo as noites meditando
 Revivendo meu castigo
 No meu quarto de saudades
 Solidão mora comigo

Por onde anda quem me quer
 Quem não me quer onde andar
 Que será de suas vidas
 Da minha vida o que será

Não sou capaz de ser feliz
 Ao lado de uma amor qualquer
 Ah, se essa fosse a outra
 Que eu amo tanto

E não me quer...

O texto fonte traz o verso “Quem eu quero não me quer; quem me quer mandei embora,” que evidencia um desencontro amoroso, pois o amor não é recíproco. Quem ele ama não retribui esse amor. E quem o ama é desprezado. O intertexto retoma essa mesma temática, que fica mais evidente nos versos “Quem eu quero não me quer, quem me quer não vou querer”. Assim, constata-se a mesma temática em ambos os textos, no qual o intertexto apresenta indícios do texto fonte que nem sempre serão reconhecidos pelo enunciador, o que não impede a existência do fenômeno. Nesse caso tem-se a intertextualidade por alusão, pois o texto fonte não é citado, mas é possível reconhecê-lo por meio de algumas expressões referenciais, assim como fica evidenciado também uma alusão temática.

5.3- Casalzinho botequeiro

Casalzinho botequeiro é interpretada pela dupla Maiara e Maraísa e faz parte do álbum Ao vivo em Campo Grande, 2017.

A gente não teve muito tempo
 Não teve festa de casamento
 Te beijei, o garçom disse amém, ai, ai
 E quem falou que amor de boteco não dá certo, aí errou
 Tem gente que casou no cartório e separou
 E o casalzinho botequeiro que juntou
 'Tá calando a boca desse povo falador
 Nosso primeiro beijo aconteceu depois de um chopp gelado
 Nós dois juntou e já saiu do bar casado

Tentaram atrapalhar, mas só fizeram ajudar
O que o boteco uniu
Nosso primeiro beijo aconteceu depois de um chopp gelado
Nós dois juntou e já saiu do bar casado
Tentaram atrapalhar, mas só fizeram ajudar
O que o boteco uniu
Ninguém consegue separar
E quem falou que amor de boteco não dá certo, aí errou
Tem gente que casou no cartório e separou
E o casalzinho botequeiro que juntou
'Tá calando a boca desse povo falador
Nosso primeiro beijo aconteceu depois de um chopp gelado
Nós dois juntou e já saiu do bar casado
Tentaram atrapalhar, mas só fizeram ajudar
O que o boteco uniu
Ninguém consegue separar

A canção narra o primeiro encontro de um casal que aconteceu em um boteco, após uma bebedeira. Esse encontro selou a união do casal de forma duradoura, mesmo contrariando as pessoas que não acreditavam na relação.

É possível identificar nos versos dessa canção uma relação intertextual com a passagem do **evangelho de Mateus 19:6 Assim, eles já não são dois, mas sim uma só carne. Portanto, o que Deus uniu, ninguém separe**. Essa passagem bíblica explica sobre a aliança indissolúvel do casamento, instituído por Deus e, portanto, só pode ser dissolvida pela morte. Esse evangelho é retomado pela música Casalzinho botequeiro e é subvertida pela alteração da palavra “Deus” do texto fonte, pela palavra “boteco”, do intertexto, provocando o mesmo efeito de sentido do texto fonte. Ressalta-se que o sentido é retomado facilmente pelo receptor, que aciona seu conhecimento de mundo e de outros textos. Assim, a música complementa a ideia do texto bíblico, dessa forma, a intertextualidade se faz com o evangelho de Mateus 19, 6 a partir do refrão da música, “o que o boteco uniu ninguém consegue separar”. Essa

relação intertextual ajuda a construir o sentido do intertexto, reforçando o mesmo propósito de texto fonte, que é a união duradoura do casal, que não será desfeita, assim orienta o leitor a um sentido semelhante. Depreende-se que, mesmo que o receptor não consiga reconhecer essa intertextualidade, ele chega à compreensão da composição musical.

Essa é uma relação intertextual por derivação, pois altera o texto fonte de forma sutil, o que, nesta análise, ocorreu pela captura do evangelho de Mateus 19:6 (texto fonte) alterando apenas uma palavra, o que se constitui um *détournement* por substituição de palavra.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do corpus, foi possível apreender como as relações intertextuais se apresentam nas músicas intituladas “sofrência” para orientar o sentido das canções.

Compreendemos que a “sofrência” é um tipo de música que reproduz em suas letras “a dor de cotovelo”, o amor não correspondido, o sofrimento amoroso, assim como a superação do sofrimento e conquista da felicidade amorosa. Dessa forma o corpus da pesquisa se constitui de três músicas com essa temática.

Desta maneira, na primeira música, “Ausência”, identificou-se a ocorrência da intertextualidade por *détournement*, tipo especial de paródia que subverte o texto original de maneira sutil. Já a segunda música, “Todo mundo vai sofrer”, observou-se uma relação intertextual por alusão ao texto fonte, pois há uma referência implícita, entretanto, implica-se que o receptor seja capaz de inferir a fonte do intertexto. A última canção também apresentou uma relação intertextual por derivação, ao observar que o intertexto capturou o texto fonte e alterou-o por substituição de palavra, o que se denomina um tipo especial de paródia classificada como *détournement*.

É importante salientar que por meio das relações intertextuais, as músicas “sofrência” transmitem sentimentos, sensibilidade, emoções cotidianas. Assim percebemos que esse fenômeno da intertextualidade pode ocorrer em todos os gêneros de forma a contribuir com a produção e compreensão dos significados dos enunciados. Dessa forma, entende-se que o conhecimento de outros textos leva o

leitor e o enunciador a construir o sentido de novos enunciados.

REFERÊNCIAS

BRASILIANSE, Daniele. SEIXAS, Leonardo. Sofrência em tempos de felicidade: a música sertaneja, o álcool e o feminejo. Comunicação & Inovação, PPGCOM/USCS. v.21, n. 45 [22-43] jan.-abr. 2020

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Os sentidos do texto. 1ªed., 5ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Maria Vanda. Ler e compreender os sentidos do texto. 2.ed. , 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. O texto e a construção de sentidos. 10.ed. , 5ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018.

SOFRÊNCIA. In: Dicionário Informal on-line. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/sofr%C3%Aancia/>. Acesso em: 27 setembro 2020.

Capítulo 4

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: INSTRUMENTO DE CONSCIENTIZAÇÃO E EMPODERAMENTO DOS POVOS INDIGENAS

Mariana Nogueira Pereira

Cristiana Barcelos da Silva

Nathalia Rosalino Tamy

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: INSTRUMENTO DE CONSCIENTIZAÇÃO E EMPODERAMENTO DOS POVOS INDIGENAS

Mariana Nogueira Pereira (UENF)

Graduanda em Pedagogia pela UENF

marianapereiar@gmail.com

Cristiana Barcelos da Silva (UEMG)

Doutora em Cognição e Linguagem

Docente Efetiva na UEMG

cristiana.silva@uemg.com

Nathalia Rosalino Tamy (UENF)

Mestranda em Cognição e Linguagem

nathaliarosalinotamy@gmail.com

RESUMO

O trabalho em questão tem como objetivo relacionar conhecimentos socioculturais ao valor político da educação para as relações étnico- raciais em favor do estudante indígena. Apresentaremos as transformações sofridas pelo sistema educativo ao longo dos anos, e apontaremos os aspectos determinantes para o uso da educação como um instrumento a favor do empoderamento, resistência e preservação cultural nativa.

Palavras- chave: Educação Escolar. Educação em Relações Étnico- Raciais. Cultura Escolar.

ABSTRACT

The work in question aims to relate sociocultural knowledge to the political value of education for ethnic-racial relations in favor of the indigenous student. It presents itself as an instrument for a lasting transformation by the educational system over the years, and points out the determinant aspects of the use of education in favor of empowerment, resistance and native cultural preservation.

Keywords: Education School. Education in Ethnic-Racial Relations. Culture School.

1. INTRODUÇÃO

A educação para as relações étnico raciais tem como um de seus princípios, o respeito a pluralidade cultural inerente a cada sociedade; partindo do pressuposto no qual a educação é o ato primitivo de ir além da transmissão de conhecimento nua e crua, mas de formar, e preparar o indivíduo para convivência em sociedade, entendemos que há relevância e urgência em tê-la como instrumento conscientizador a favor da diversidade.

As relações étnico-raciais versam sobre a ideia de que existem diferentes conexões e dependências que variam de acordo com as diversas “raças”, ou “etnias”. De fato, o conceito traz à tona esse diálogo; no entanto, nosso trabalho tem como prioridade examinar os desafios inerentes a conceituação do tema central.

Apesar de reconhecermos as demandas e mazelas ao tratar o preconceito racial, traremos em nossa pesquisa reflexões acerca das relações étnico- raciais para os povos indígenas, em contexto geral. É chegado o momento de discutirmos cada vez mais em textos acadêmicos as necessidades e, também valorizarmos as riquezas culturais dessas populações.

Ao tratarmos da educação para as relações étnico- raciais para os povos indígenas, nos deparamos com a necessidade de analisarmos a situação por alguns pontos de vista; de que forma se dá o processo educativo? De que maneira a elaboração do planejamento escolar se direciona as reais necessidades e ideais de conservação e manutenção cultural? Quem são os agentes de transmissores de conhecimento presentes nas comunidades? e por último, a formação do estudante indígena tem fato contribuído para o seu autovalor, ou para culturas centristas? Segundo Ladeira (2003, p.153), o sistema educacional voltado a atenção indígena tende atender determinadas óticas:

O processo de escolarização indígena precisa desenvolver um discurso que combine a análise crítica com a possibilidade de definir as escolas indígenas como esferas do exercício democrático de uma cidadania íntegra, onde os alunos aprendem e refletem sobre as habilidades e conhecimentos necessários para a reprodução social de seu povo.

Questionamentos como os relacionados anteriormente serão abordados ao decorrer do trabalho. É necessário que consigamos entender que para muitos desses questionamentos, existem respostas pertinentes e relevantes a compreensão do cenário histórico envolto a tal realidade; e são estas determinadas e afirmadas constantemente pela legislação nacional em vigência.

Em resumo, apresentaremos noções que reafirmem o direito à educação de qualidade a todas as comunidades indígenas; e ressaltaremos que para haver qualidade no ensino é preciso que haja respeito a cultura, ao território, a língua, e a conscientização. Tal como a Educação em Direitos Humanos busca educar a sociedade para que tenham acesso ao exercício de seus direitos e cumprimento de seus deveres; a Educação para as Relações Étnico-Raciais visa inteirar o povo a diversidade étnica e cultural, priorizando o respeito e a preservação de cada uma delas. Tende a ver educação para haver posicionamento político.

2. O INDÍGENA E A EDUCAÇÃO; EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

No Brasil, como bem observa Gersen (2008 p.130), ainda resiste a ideia equivocada de que os indígenas não possuem em sua cultura o processo educacional; no entanto o desconhecimento acerca dos rituais indígenas é o que de fato os deslegitima. Os saberes ancestrais são transmitidos tribalmente e produzidos através de músicas, pinturas, receitas dentre outros conhecimentos, e repassados oralmente de geração em geração. Os indígenas têm preservado sua identidade e cultura enfrentando uma constante luta política, na qual o direito a práticas pedagógicas e a espaços escolares são uma demanda imprescindível.

Pode-se perceber que, ao longo dos anos tem ocorrido um forte crescimento de alunos indígenas nas instituições regulares de ensino, principalmente no ensino fundamental e no ensino médio. Contudo, este dado não reflete na qualidade e adequação ao seu contexto sociocultural. Em seus estudos Gersen (2008 p. 142) ressalta que:

O avanço quantitativo, pelos sistemas de ensino, da oferta de ensino escolar não tem sido acompanhado, porém, pela qualidade e a especificidade que as comunidades e os povos indígenas desejam, seja no que concerne à infraestrutura e ao material didático, seja quanto ao

assessoramento e ao apoio técnico e pedagógico específicos para a formulação e a implementação de processos político-pedagógicos requeridos pelos povos indígenas e garantidos pela Constituição Federal e por outras leis regulamentares do país. Em grande medida, o crescimento da oferta, no primeiro momento, está ligado à pressão permanente e crescente dos povos indígenas, cada vez mais organizados e articulados, e pela obrigatoriedade imposta pelas leis instituídas nos últimos anos para todo o país, como é o caso da universalização da educação básica.

A função de estimular debates, discursões e compartilhamento de experiências para professores e outros agentes e entidades interessados em conhecer e compreender a educação para o povo indígena, tem sido atribuída - como pontua Gersen (2008 p.143) - a Organizações indígenas existentes pelo Brasil.

Entretanto, deve-se reconhecer que o processo educacional no Brasil vem se mostrando mais respeitoso no que diz respeito à população indígena. Gersen (2008, p.145) aponta para a seguinte reflexão:

No entanto, considera que ainda é preciso avançar, para que de fato tenhamos não somente princípios teóricos e políticos socio-culturalmente adequados, mas, sobretudo, mecanismos administrativos e financeiros que garantam efetivamente o direito dos povos indígenas de desenvolverem processos político-pedagógicos próprios e com autonomia.

Um aspecto importante à superação dos desafios referentes à educação indígena, é compreender que no Brasil sempre houve uma educação de origem indígena e que muitas das ideias e elementos trabalhados neste sentido contribuem, de maneira geral, com o processo político pedagógico.

Diante das várias propostas e iniciativas diferenciadas que reconhecem e valorizam a educação, o segmento da formação de professores indígenas surgiu e tem crescido significativamente ao longo dos anos. Assim, esses educadores têm a possibilidade de lutar por espaços políticos e sociais, além de retomar os processos culturais historicamente negados e apagados a estes povos. Nos dias de hoje, os professores indígenas constituem uma importante categoria que luta não somente por direitos educacionais indígenas, mas também por outros direitos como o direito à terra.

3. CONCLUSÃO

É inegável que a educação voltada para a população indígena evoluiu consideravelmente ao longo dos anos, contudo, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que esta consiga atender adequadamente as demandas a qual se propõe. Esta é uma constante luta ideológica na qual a supremacia da política central condiciona a usurpação de direitos daqueles que são também, cidadãos brasileiros.

O modelo de educação a ser ofertado aos povos indígenas deve ser diferenciado, colocando-os como protagonistas de sua própria história, abordando conhecimento acerca de outras culturas e outras realidades, sem que estes danifiquem ou contaminem sua cultura e sua realidade; ou seja preservando o que é ensinado também por seus ancestrais. Além disso, esse processo deve estar voltado fazer com que os indígenas reconheçam seus direitos e deveres diante a constituição. Este é um ponto essencial ao entendimento do que pode ser reivindicado legalmente, como por exemplo, seus territórios.

Uma das formas de garantia a uma educação de qualidade para este público é a valorização e o fortalecimento das entidades educacionais formadas por associações indígenas, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Essas comunidades têm crescido e vem alcançando no sentido da representatividade política e social. Entretanto, o percentual ainda é baixo e por vezes não apresentam o alcance necessário- não só no que diz respeito a educação, mas em diversas áreas - para os indígenas.

A preservação cultural, linguística e territorial é parte imprescindível da história e da cultura do Brasil; traços históricos transmitidos através do tempo a educação tornam possível a resistência de todo o legado indígena, além de difundi – lo as próximas gerações. Por meio da educação, é possível garantir que os indígenas não percam sua identidade, sua essência e se tornem capazes de conseguir cada vez mais espaço num contexto sociopolítico, permeando de maneira cada vez mais justa os seus direitos (LADEIRA, 2003).

REFERÊNCIAS

GERSEM, Luciano dos Santos. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje /Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LADEIRA, Maria Elisa. **Projetando novos futuros:** os dilemas da educação indígena. Centro de Trabalho Indigenista. Brasília, 2003.

SILVA, Aracy Lopes (Org.). **A questão da educação indígena.** Comissão Pró-Índio de São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Capítulo 5

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: MECANISMOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO POR MEIO DA FANTICION

Roberta Santana Barroso

Eliana Crispim França Luquetti

Clodoaldo Sanches Fofano

Milena Ferreira Hygino Nunes

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: MECANISMOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO POR MEIO DA FANTICION

Roberta Santana Barroso (UENF)

robertasantana460@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

Clodoaldo Sanches Fofano (UENF)

clodoaldosanches@yahoo.com.br

Milena Ferreira Hygino Nunes (UENF)

milena.hygino@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute a importância do ensino com o uso de *fanfiction* em práticas de leitura e escrita em sala de aula. As orientações discutidas partem do pressuposto de que a utilização de ambientes digitais nas aulas de Língua Portuguesa promove significativamente o desenvolvimento do discurso e das competências linguísticas dos alunos, e proporciona oportunidades importantes para professores e alunos participarem no processo de compreensão e produção de textos no ciberespaço. Durante a construção deste artigo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica qualitativa por meio de recursos teóricos que subsidiam a busca de respostas para os temas discutidos. Desta maneira, com a exposição de estratégias didáticas, mostrou-se mecanismos de construções de textos a partir das *fanfictions* de modo a proporcionar o engajamento dos alunos para as produções escritas.

Palavras-chave: Ferramenta digital. Produção textual. Gênero digital *Fanfiction*.

ABSTRACT

This article discusses the importance of teaching using fanfiction in reading and writing practices in the classroom. The guidelines discussed are based on the assumption that the use of digital environments in Portuguese language classes significantly promotes the development of students' speech and language skills, and provides important opportunities for teachers and students to participate in the process of understanding and producing texts in cyberspace. During the construction of this article, qualitative bibliographic research was carried out using theoretical resources that support the search for answers to the topics discussed. In this way,

with the exposition of didactic strategies, mechanisms of text construction based on fanfictions were shown in order to provide students' engagement for written productions.

Keywords: Digital tool. Text production. Fanfiction digital genre.

1. Introdução

A proposta deste trabalho se configura em uma abordagem didática para a produção de textos no gênero *fanfiction* ancorada em uma ferramenta digital *Spirit fanfiction* com foco no desenvolvimento do letramento digital, além de despertar os jovens o interesse pela escrita de narrativas e obras literárias. Para a escolha do material de ensino digital —*Spirit fanfiction*— foi realizada uma análise prévia conforme os critérios avaliativos de Sabota e Pereira (2017) em relação aos aspectos técnicos, teóricos e práticos, no que tange ao uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, no qual é possível observar importantes contribuições.

Os elementos básicos da escola, imersos na cultura digital, vêm alterando os processos educacionais que precisam ser repensados e virtualizados para atender as demandas para a formação dos jovens leitores e produtores na cibercultura. É necessário revisar o currículo e elaborar novas práticas pedagógicas preparando o leitor/navegador para agir de forma crítica e criativa diante dos textos hipertextuais, multimodais e multissemióticos. Ao desenvolver tais competências permitirá que os estudantes cheguem a construção ativa do conhecimento. De acordo com Coscarelli (2006, p. 36) “O uso da tecnologia de informação no processo de ensino-aprendizagem cria novas condições de produção e recepção de texto e, consequentemente, de produção de conhecimento”.

A metodologia utilizada será de revisão bibliográfica qualitativa por meio de recursos teóricos que subsidiam a busca de respostas para os temas discutidos. Para tanto, fez-se uso de autores como Black (2006), Puendera (2013), Coscarelli (2006), Tenório (2013) e Sabota e Pereira (2017). O artigo tem por objetivo evidenciar possíveis contribuições no processo de produção dos estudantes a partir do gênero digital *fanfiction*.

2.1. Gênero digital *fanfic*: uma narrativa literária no universo ficcional

Para Costa e Campos (2013) os *fanfictions* são contos escritos por fãs, com novos mecanismos no processo de criação de práticas de leitura e produção de textos escritos em ambiente digital. As autoras afirmam que o gênero *fanfiction* merece atenção porque traz uma nova forma de ler e fazer textos, pois esses dois processos acontecem de forma espontânea e são puramente pelo prazer de realizá-los, assim como a interação dos internautas na criação e no compartilhamento, portanto suas obras são propícias à construção do conhecimento pessoal e coletivo.

À medida que essas obras crescem, surgem oportunidades para os professores usarem este tipo de produção literária na sala de aula ao inserir elementos de aspectos linguísticos ou culturais relacionados com o ensino da língua materna ou estrangeira. De acordo com Ferreira e Ferreira, a *fanfiction*

[...] representa uma cultura participatória no contexto do ciberespaço, ou seja, uma cultura de fãs que se apropriam de produtos culturais, no desenvolvimento da história, do personagem, criando assim um novo produto (FERREIRA; FERREIRA, 2012, p. 4).

A *fanfiction* é, na atualidade, amplamente aceita e divulgada por grupos de jovens usuários da mídia digital. No entanto, seu surgimento remonta à década de 1960 como forma de expressão da mídia e da cultura *pop* americana, tendo sido veiculado na edição impressa de revistas de ficção científica (SOUZA, 2014).

Nesse mesmo entendimento, Black corrobora afirmando que *fanfiction* é

[...] a escrita na qual os fãs usam narrativas midiáticas e ícones pop culturais como inspiração para criar seus próprios textos. Em tais textos, os autores imaginativamente estendem o enredo original ou linha do tempo original [...], criam novos personagens [...] e/ou desenvolvem novos relacionamentos entre personagens que já estão presentes na fonte original (como manipular um texto sobre a relação romântica entre Harry Potter e Hermione Granger). A *fanfiction* impressa tem existido em várias formas por muitos anos; no entanto, novas tecnologias agora permitem a fãs a oportunidade de se 'conhecerem' em espaços online onde podem escrever colaborativamente, trocar ideias, criticar e discutir sobre ficções uns dos outros (BLACK, 2006, p. 172).

As *fanfics* pertencem, não exclusivamente, ao universo dos jovens, portanto é preciso que a educação compreenda e atue nessas produções de modo a interagir e

desenvolver habilidades para que estes jovens possam atuar de forma consciente como leitores e produtores ativos nesses espaços. No processo desse novo estilo de escrita, as fanfictions constituem uma um caráter forte de intertextualidade. Nesse sentido, Tenório considera as fanfictions são formas de entretenimento no universo do grupo.

Um dos “passatempos” desses fãs é o *fanfiction*, definido como uma ficção criada por fãs com base na obra original, que hoje pode ser facilmente encontrado em sites destinados à publicação desses textos. Este gênero digital que está em crescente produção e que desperta nos leitores a vontade de participar produzindo seu próprio texto a respeito da obra. Desta forma, a *fanfiction* se torna uma ótima ferramenta para se trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa, despertando no aluno a vontade de ler e se tornar produtor de textos (TENÓRIO, 2013, p. 2).

Desse modo, é evidente a grande vantagem das abordagens das *fanfictions* pode fornecer motivação e participação despertando atenção para o ambiente escolar no engajamento dos estudantes na produção de textos. Nesse sentido, Black (2006), defende este gênero digital, no imaginário da cultura pop, um de seus principais combustíveis. Essa relação pode ser usada como um fator motivacional para os alunos praticarem a escrita na escola porque os alunos podem escolher qualquer assunto e universo que os leve a escrever.

2.1.1 A proposta

A proposta consiste na elaboração de um texto escrito, e até mesmo pode ser feita no formato de vídeo ou de podcast. Para a “contação” da história (curta) foram dadas as seguintes orientações para a produção da *fanfiction*: escolha das personagens (ficcional, filmes, livros, séries, personalidades do mundo real ou digital); escolha do ambiente; criar uma história com início, meio e fim; destacar o foco da história (aventura, romance, terror, etc.); descrever o lugar em que se passa a história; utilizar advérbios e conectivos de acordo com a passagem do tempo; incluir imagens, sons, vídeos que contribuam para a construção da história.

Antes da realização da atividade é sugerido a “navegação” por algumas *fanfics* escritas e na forma de vídeos para explorar suas características e aspectos de construção. No site *Spirit Fanfiction* é possível encontrar uma infinidade de textos e é

possível fazer buscas por gênero, tema, idade indicativa entre outros. O *Spirit* é uma plataforma de auto publicação de livros, sejam eles no formato de *Fanfics* ou de histórias originais. Por último, durante a escrita do texto, os alunos realizarão a leitura e comentários nos textos produzidos por colegas.

A *fanfic* é sempre resultado de um processo colaborativo de escrita já que, nos sites dedicados à divulgação desses textos, os leitores podem comentar e sugerir alterações nos textos publicados. Dessa forma, é importante que essa dinâmica de leitura e escrita compartilhadas seja reproduzida também na sala de aula.

O material ora aqui apresentado e examinado, mediante avaliação realizada corrobora como material de ensino digital, podendo desempenhar a função de instrumento pedagógico no que se refere ao desenvolvimento do letramento digital, capaz de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem voltado para produção textual no gênero *fanfic* nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que torna viável no uso do trabalho docente. Diante de tal avaliação a plataforma é recomendada para sua utilização.

Para a vinculação digital da proposta foi necessário realizar a seleção da ferramenta na qual as produções seriam postadas. Para tal seleção foi utilizado o modelo SAMR de Ruben Puentera (2013) para a utilização das tecnologias digitais no processo educativo.

De acordo modelo SAMR de Ruben Puentera (2013) cujo propósito é incentivar o uso das tecnologias em relação aos fatores de *substituição*, *aumento*, *modificação* e *redefinição* que fornece uma estrutura que apoia as práticas educacionais dos professores por meio do uso de ferramentas tecnológicas como materiais na análise de material de ensino digital. Tal instrumento serve como condutor avaliativo para verificação de como a tecnologia é utilizada e quais resultados poderão ser obtidos por meio da execução das tarefas pelos alunos. Dentre os fatores analisados o primeiro nível temos o da *Substituição*, onde a tecnologia antiga, nesse nível, é substituída por outra, contudo fazendo o mesmo processo, onde os resultados obtidos não são significativos pelos alunos. Em um outro nível temos o *Aumento*, nesse processo a tecnologia é usada como recurso para melhorar as tarefas que eram realizadas antes, possibilitando assim uma forma mais rápida e eficiente no cumprimento das tarefas, porém a função permanece a mesma e os resultados ainda

são pequenos. No nível da *Modificação* é possível perceber que os objetivos não alcançados anteriormente poderão ser exequíveis por meio da utilização das tarefas com o propósito de modificar a forma que eram realizadas, nesse sentido a primícia da tarefa permanece a mesma, contudo alguns aspectos importantes foram modificados com novos objetivos que antes não poderiam ser alcançados sem o auxílio da tecnologia, o que é perceptível uma significativa evolução dos alunos. Finalmente, no nível da *Redefinição*, partes das tarefas ou todas as tarefas antigas são substituídas por novas o que se tornam indispensáveis para alcançar os objetivos pedagógicos e educacionais que antes não foram possíveis serem alcançados, além de favorecer o trabalho colaborativo em detrimento a interação entre pares, nesse nível é possível verificar uma melhora potencializada nos resultados alcançados pelos alunos.

Entre os aspectos técnicos podemos considerar alguns elementos referentes às características operacionais da plataforma, como *desing/layout*, mostrados nas figuras 1 e 2, que é possível identificar um espaço bem organizado, com aparência atrativa aos usuários, que podemos considerar *user-friendly*, ou seja de fácil acessibilidade. Para maior conforto da leitura de *Fanfics*, levando também em conta a diversidade de tipos de dispositivos, bem como de diversidades de acuidades e níveis visuais, existe a opção de poder escolher o tipo e o tamanho de fonte exibida nas *Fanfics*.

Figura 1: Desing/layout da plataforma



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/recentes>

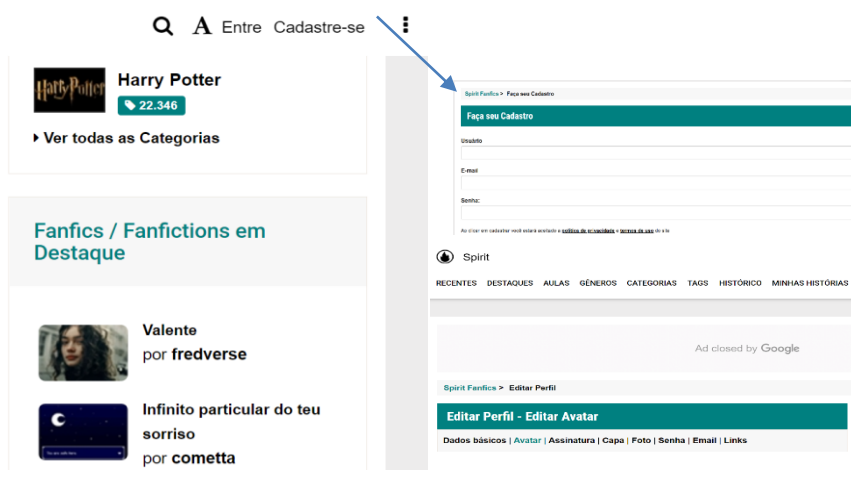
Figura 2: Fanfiction em destaque



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/recentes>

Na figura 3, mostra como a plataforma apresenta fácil acessibilidade em relação ao cadastro do usuário onde são solicitadas informações de nome, e-mail e senha, além de fornecer termo de uso e política de privacidade, não é feita nenhuma restrição dos participantes, também é possível editar outros dados como avatar, capa, foto entre outro. A mesma pode ser acessada em qualquer dispositivo e acessando através do cadastro de usuário. O acesso é gratuito, porém há algumas restrições para os não assinantes, o que não impede os usuários não assinantes de utilizar e compartilhar seus textos na plataforma. No que se refere ao suporte oferecido aos usuários a plataforma oferece uma aba específica para auxiliar e resolver problemas através de solicitações dentro da mesma, assim como a área de denúncias a respeito de quaisquer situações decorrentes contrárias aos termos de conduta. No ícone A de acessibilidade é possível alterar a fonte da letra e tamanho auxiliando às pessoas com necessidades especiais.

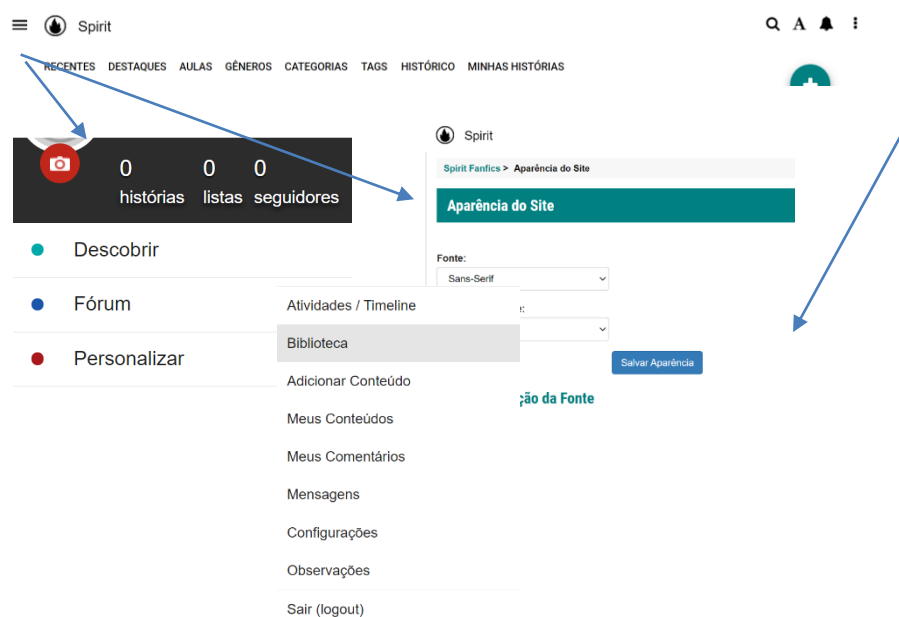
Figura 3: Acessibilidade



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/recentes>

No que concerne aos aspectos teóricos dentro das concepções de ensino e aprendizagem pode-se observar uma linguagem bem clara e comandos bem definidos. Na figura 4, observa-se os comentários e feedbacks podem ser feitos ao final de cada postagem, permitindo maior interação entre os usuários e interatividade dos conteúdos disponíveis. Por meio do fórum os usuários podem interagir de forma assíncrona. Na aba *aulas* o usuário encontra uma seleção de aulas de Português direcionadas aos processos de leitura e escrita. São aceitos apenas textos em forma de prosa, verso e roteiros. A plataforma oportuniza a multimodalidade com a utilização de textos em diferentes fontes o que favorecem uma leitura não-linear, hipertextual.

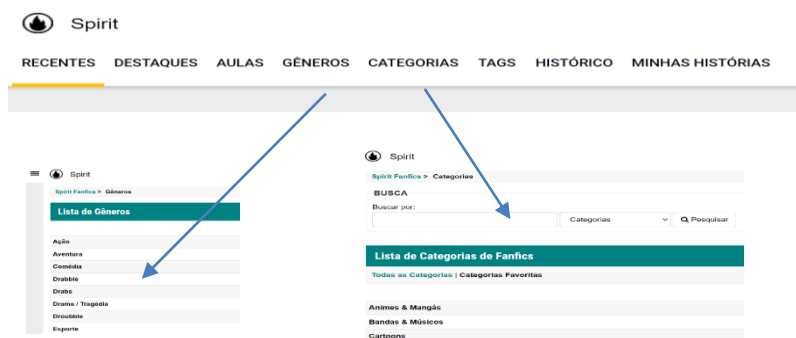
Figura 4: Interatividade



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/recentes>

No que tange os aspectos práticos há uma flexibilidade que possibilita o acesso aos conteúdos de forma livre por meio das abas dos ícones de navegação na aba superior da plataforma, identificados na figura 5. A plataforma oferece uma lista por tipos de aulas, gêneros, categorias e *tags*, facilitando assim a navegação pela plataforma, assim como encontrar os conteúdos disponíveis. Mediante as mensagens individuais e comentários dos trabalhos postados é possível incentivar e dar continuidade ao processo de aprendizagem, assim como feedbacks gerando maior engajamento e interação entre alunos e professores.

Figura 5: Abas de busca



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/recentes>

Em face a tais fatores fornecidos pelo modelo SAMR de Ruben Puendera (2013) conforme o nível de integração tecnológica o material em evidência aqui analisado constitui uma estrutura capaz de apoiar o trabalho docente no que tange a dinamicidade da plataforma podemos considerar seus aspectos fornecem uma eficácia significativa na aprendizagem o que podemos concluir que sem a mesma não seria possível realização de tal desenvolvimento, portanto se encaixa no nível da *redefinição*, cuja aprendizagem não teria sido possível sem um recurso tecnológico. Esta análise revelou que a estrutura de redefinição no modelo SAMR pode transformar a aprendizagem no que consiste na exploração do potencial tecnológico de modo personalizado e conectado. Portanto, que a escolha e seleção adequada das ferramentas digitais, plataformas, Ambientes Virtuais da Aprendizagem (AVA) entre

outros softwares é essencial para apoiar a aprendizagem dos alunos, suas experiências e atividades diante das novas tecnologias, onde juntamente com o professor poderão experienciar situações de uso e desenvolvimento do letramento digital possibilitando oportunidades sobre como melhor utilizar as informações disponíveis no ciberespaço. É importante frisar que o empoderamento do professor em relação às tecnologias pode propiciar aos alunos oportunidades de aprendizagem garantindo a plena consciência do aluno sobre a tecnologia e os benefícios nas atividades com feedbacks positivos fornecidos pelo professor. Corroboram nesse entendimento os autores Romrell, Kidder e Wood (2014) que o uso da estrutura SAMR pode ajudar na tomada de decisões ao avaliar potenciais projetos instrucionais que utilizam tecnologias móveis.

Dentre os pontos aqui abordados, mas tão importante quanto, acerca do entendimento que professores podem desenvolver em relação aos letramentos digitais, como muitas pessoas acreditam que essas práticas de leitura e escrita foram completamente dominados por seus alunos, eles dificilmente contribuem para eles.

A utilização das fanfictions, como ferramentas de ensino podem ser um recurso produtivo, que podem ser encontrados no ambiente escolar. Além de trabalhar em temas que despertam o interesse dos estudantes, dada a proximidade dos jovens com a cultura pop, esses materiais permitem que os alunos incorporem seus pontos de vista pessoais, ideias e opiniões em suas produções textuais, seja em língua nativa ou língua estrangeira, ou ainda em suas experiências literárias.

Conclui-se que por meio da *fanfiction*, a escrita e a leitura podem ser potencialmente um veículo que quebre com os modelos atuais. Ações educativas usando esta nova função como um intermediário, pode mudar a forma de ensinar e aprender, tornando os alunos mais autônomos, aprendendo em comunidade, em rede.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLACK, Rebecca W. *Language, Culture and Identity in Online Fanfiction*. E-Learning, v. 3, n. 2, p. 170-184, 2006. Disponível em: <http://www.worlds.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=3&issue=2&year=2006&article=5> Black ELEA 3 2 web . Acesso: 02 jun. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em:

<periodicos.pucminas.br>Acesso em: 28, ago. 2021.

COSTA, M.J. CAMPOS, J. U.B. Reflexões sobre a Apropriação Pedagógica do Gênero Digital *Fanfiction* para Práticas de Leitura e Escrita. A Palavrada. Bragança – PA. nº 3, p.57-73. Janeiro-junho, 2013. Disponível em: <encurtador.com.br/cesDT> Acesso em 28, ago. 2021.

FERREIRA, Maria Cristina; FERREIRA, Maria Elizabeth. *Tecnologia e educação: utilização das fanfics como recurso pedagógico para letramento e escrita de alunos*. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 4., 2012, Recife. Recife: UFP, 2012. p. 1-19. Disponível em:< encurtador.com.br/duA36>. Acesso em: 28 nov. 2021.

PUENDERA, Ruben R. SAMR: Passando do aperfeiçoamento para a transformação. 29 de maio, 2013. Disponível em: <<http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/000095.html>> Acesso em 27, ago. 2021.

ROMRELL, D. KIDDER, L. C. WOOD, E. O modelo SAMR como uma estrutura para avaliar o mLearning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v18 n2 2014. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1036281>> Acesso em: 28 agos. 2021.

SABOTA, Bárbara; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. O uso de ferramentas tecnológicas em ambientes de aprendizagem: critérios para avaliação de materiais de ensino em formato digital. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 16, n. 2, p. 44-62, 2017. Disponível em:< encurtador.com.br/cquzM> Acesso em 27, ago. 2021.

SOUZA, Juliana Barros de. Fanfiction como recurso de letramento e cultura. *Artefactum - Revista de estudos em linguagem e tecnologia*, Recife, v. 1, n. 14, p. 45-56, jul/dez. 2014. Disponível em: <encurtador.com.br/CEQT2>. Acesso em: 28 nov. 2021.

SPIRIT FANFICTION. Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/?locale=pt>. Acesso em: 28 nov. 2021.

TENÓRIO, Gislene de Oliveira. A inserção de fanfictions no ambiente escolar: uma proposta de sequência didática. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO, 4., 2013, Londrina. Anais [...] Disponível em:< encurtador.com.br/kzOQY>. Acesso em: 28 nov. 2021.

Capítulo 6

MÁFIA DO VERSO: ACLIMATAÇÃO DA PEDRA DE DRUMMOND NUM POEMA DE MIBIELLI

Mariana Alcantara Vilarinho de Andrade

MÁFIA DO VERSO: ACLIMATAÇÃO DA PEDRA DE DRUMMOND NUM POEMA DE MIBIELLI

Mariana Alcantara Vilarinho de Andrade

Mestra em Letras (2021) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima, com linha de pesquisa em Literatura, Artes e cultura regional; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura (2020) pela Universidade Estadual de Roraima; graduada em Letras – Português (2017) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro; Professora de Produção textual e Gramática da Língua Portuguesa no Centro de Educação Sesc-RR; Professora efetiva de Língua Portuguesa do estado de Roraima. E-mail: marianaalcantarava@gmail.com.

RESUMO

O objetivo deste escrito é compreender a teoria da aclimação, segundo Jobim (2020), assim como propor sua aplicabilidade no poema *No meio do caminho* – publicado por um autor da série Máfia do Verso: Roberto Mibielli – quando comparado a *No Meio do Caminho*, de Carlos Drummond de Andrade. Destarte, intentamos demonstrar a ocorrência de aclimação no referido texto pertencente à Máfia do Verso, unida à análise lírica geral deste (estrutura e o conteúdo temático). Para isso, propomos que a teoria da aclimação, quando aplicada a textos, está atrelada à intertextualidade formulada por Kristeva (1974) – de modo que uma se torna posterior a outra, no que pese às orientações dialógicas postuladas por Bakhtin (1988). Por fim, notamos no poema comparado aos versos de Drummond a presença de aclimação em modalidade semântica quanto nominal.

Palavras-chaves: Aclimação, Poema; Pedra.

ABSTRACT

The objective of this writing is to understand the theory of acclimatization, according to Jobim (2020), as well as to propose its applicability in the poem *No meio do Caminho* – published by an author of the series *Mafia do Verso*: Roberto Mibielli – when compared to *No Meio do Caminho*, by Carlos Drummond de Andrade. Thus, we intend to demonstrate the occurrence of acclimatization in the aforementioned text belonging to the *Mafia do Verso*, together with the general lyrical analysis of this text (structure and thematic content). For this, we propose that the theory of acclimatization, when applied to texts, is linked to the intertextuality formulated by Kristeva (1974) – so that one becomes posterior to the other, despite the dialogical orientations postulated by Bakhtin (1988). Finally, we note in the poem compared to Drummond's verses the presence of acclimatization in both semantic and nominal modality.

Keywords: Acclimatization, Poem; Verse Mafia; Stone.

INTRODUÇÃO

O objeto de pesquisa deste trabalho é o poema *No meio do caminho* (2013) – publicado por um autor da série Máfia do Verso: Roberto Mibielli. Tal poema será analisado, em termos estruturais e temáticos, ao passo que também será comparado ao texto em verso *No Meio do Caminho*, de Carlos Drummond de Andrade. Tal comparação será feita com ênfase na presença do fenômeno de aclimação (no poema da Máfia do Verso), conceituado por Jobim (2020), que, conforme proponho, é desencadeado por meio da intertextualidade, dita por Kristeva (1974), entre os referidos textos.

A série Máfia do Verso, da qual é tirado o texto de Mibielli, estudado neste trabalho, é uma cooperativa de poetas, radicados em Roraima, que se reuniram para publicar de modo independente, pelo próprio custeio, uma coletânea de obras em verso com vistas a fazer e veicular poesia neste estado brasileiro. O grupo lançou cinco obras entre 2013 e 2015 nas quais expõem-se vários estilos poéticos cujos temas abordados vão desde corriqueiros da vida humana: tempo, morte, vida, amor, dor; até algumas retratações regionais. Os livros de bolso, portanto, são, em ordem de publicação: *parTilha* (de Roberto Mibielli), *Pouco Verbo* (de Sony Ferseck), *Amor para quem odeia* (de Elimacuxi), *Ainda Se Estivesse Faltando Pedacos* (de Marcelo Perez) e *Paio!* (de Devair Fiorotti).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nesta sessão, inicialmente, pretendemos compreender teoricamente, por meio de pesquisa bibliográfica, o conceito de teoria da aclimação, segundo Jobim (2020, p. 8). Para chegarmos a esse conceito, é importante destacar, a priori, que o Novo Mundismo é a representação do Novo Mundo, que, por sua vez, é o termo criado pelos europeus para denominar os lugares que outrora estavam sendo por eles conquistados – como o Brasil. Portanto, para o autor, Novo Mundismo é a tendência de representar o esses locais-colônia de modo nacionalista no século XIX, explorando a cor local, em rebeldia ao cosmopolitismo – chamado no século XX de globalização ou mundialização (cf. JOBIM, 2020, p. 8-10).

Essa representação da cor local relaciona-se à identidade nacional da literatura brasileira a se definir definitivamente no século XIX, com o romantismo, tomando-se por foco principal a beleza do Brasil como elemento que distingue a literatura desta pátria das literaturas europeias. É com o romantismo, pois, que se inicia a busca por uma literatura brasileira, isto é, começa-se a falar das características do país, com ênfase no indianismo e na cor local, ou seja, os elementos da natureza como a flora e a fauna e os costumes, abrangendo toda uma cultura do país ou de um determinado lugar. Acerca disso, Machado de Assis (1955, p.128) afirma, ironicamente, que:

[...] o romance [...] busca sempre a cor local. A substância, não menos que os acessórios, reproduzem geralmente a vida brasileira em seus diferentes aspectos e situações. Naturalmente os costumes do interior são os que conservam melhor a tradição nacional; os da capital do país, e em parte, os de algumas cidades, muito mais chegados à influência européia, trazem já uma feição mista e ademanos diferentes. (ASSIS. 1955, p.128)

O autor defende que a cor local não é apenas a descrição da natureza brasileira, mas também dos costumes de cada região ou localidade. Entretanto, nesta passagem, Machado de Assis satiriza a tendência romântica de emblematizar a descrição cultural brasileira, de modo a criar um ideal de ambiente e costumes. Sobre tal idealização, Mibielli pontua:

Este processo de emblematização é o que leva alguns autores a caricaturizar dadas realidades (como a de Roraima, na voz do Roraimeira, por exemplo), recriando e reeducando sua cultura de modo a que esta apresente uma outra imagem de si. É quase como se se pudesse dizer que têm a pretensão a *bildungsroman* de um lugar e não de um dado personagem, ensinando este lugar a ser o que ele é, para si e para os que dali não são, instituindo-o pela literatura. (MIBIELLI, 2017, p. 90)

Isso significa que, como propõe Machado, a exploração da cor local em seu início, não era fiel, uma vez que o retrato da brasilidade ocorria de modo mais ideal do que real. Mibielli explica isso utilizando o exemplo da movimentação cultural “Roraimeira” que ocorreu em Roraima na década de 1980 – muito depois da escola romântica brasileira – a qual servia-se da cor local roraimense segundo a tendência

romântica. Percebemos então que o termo Novo Mundismo usado por Jobim diz respeito à utilização da cor local dita por Machado de Assis no romantismo, mas também aplica-se em tempos mais recentes, como no caso de Roraima conforme descrito por Mibielli.

Acerca ainda do Novo Mundismo, Jobim pontua que “as comparações são fundamentadas em teorias ou ideias que dão sentido aos elementos comparáveis” (JOBIM, 2020, p. 8). Isso diz respeito ao fato de o Novo Mundo ser visto sob uma referência do Velho Mundo, isto é, “No caso do Novo Mundismo, suas teorias e ideias eram originalmente europeias” (JOBIM, 2020, p. 8). Assim, as comparações feitas entre Novo Mundo e Europa tomam teorias e ideias eurocêntricas para fundamentar as características atribuídas ao Novo Mundo. Sobre tais paralelos, o autor afirma:

Assim, através de um olhar comparativo, em que o critério de avaliação usado na comparação era basicamente europeu, produziram-se julgamentos sobre o Novo Mundo, nos quais se utilizava a Europa como régua para medir o que se encontrava. Se não existisse lá algo que no Velho Mundo era considerado relevante, então essa ausência era considerada uma falta. (JOBIM, 2020, p. 12)

Nesse trecho, Jobim descreve a teoria da falta, advinda destas comparações entre Europa e o Novo Mundo. Sendo assim, vários aspectos existentes no Velho Mundo, aqui no Brasil (Novo Mundo), eram considerados faltas, pois as nítidas diferenças entre os dois mundos faziam com que algo relevante na Europa não necessariamente existisse no Brasil. Esta inexistência era julgada como falta, em vez de ser vista apenas como uma diferença, visto que a referência de plenitude era a Europa, ou seja, o Velho Mundo era visto como “completo” e o Novo Mundo, que simplesmente se diferenciava, era julgado incompleto, possuidor de “faltas”.

Isso demonstra que a tendência de exploração da cor local não era efetiva, pois uma vez que há comparações entre Novo e Velho Mundo que desencadeiam julgamentos de falta, não há então a real afirmação da identidade nacional brasileira. Havia, porém, no período romântico, uma tentativa de se descrever o Brasil com um parâmetro Europeu.

Essas comparações que constataam faltas sob a perspectiva eurocêntrica podem também ser trazidas para contextos internos ao Brasil – e mais atuais, inclusive

–, subjugando ambientes ditos periféricos a ambientes mais centrais do país como esclarece Jobim:

Claro, há variantes destas teorias da falta, que também podem ser aplicadas para comparações em níveis intra ou *supra* nacionais. Em nível intranacional, conhecemos as divisões regionais dentro do Brasil: sul, sudeste, centro-oeste, nordeste, norte. E sabemos também que estas divisões não são apenas um exercício de abstração intelectual, já que são utilizadas pelos poderes constituídos como parâmetro para políticas públicas, entre outras coisas. (JOBIM, 2020, p. 13)

Significa, então, que as confrontações feitas entre as regiões do país também originam, sob perspectivas mais centrais, faltas – assim como as ausências existentes em comparações entre Velho e Novo Mundo. Sobre isso, o autor exemplifica:

Para evocarmos um caso específico de comparatismo intranacional, vamos lembrar o que nos disse Roberto Mibielli, sobre os modos de abordagem da Amazônia em geral e de Roraima em particular. Segundo ele, a região amazônica possui uma multiplicidade de componentes culturais, que, no entanto, não formam uma “faceta de cultura recognoscível”, isto é, componentes culturais que não correspondem ao que está presente e reconhecido em outras regiões mais populosas e com maior volume de produção cultural. Então, cria-se uma interpretação de que há nesta região um vazio cultural, paralelo a um vazio demográfico. É como se faltasse gente e faltasse cultura na Amazônia. Seria uma espécie de variação da teoria da falta, pois os usuários da expressão vazio cultural de algum modo produzem uma comparação na qual utilizam como termo básico as regiões presumidamente mais “centrais” (regiões com “mais gente” e “mais cultura” ...), para comparar com a região amazônica, na qual haveria o vazio, ou seja, a falta (de “mais gente” e “mais cultura”). Em outras palavras: em comparação com outros lugares vistos como “cheios”, haveria o “vazio” da Amazônia, sendo a “plenitude” daqueles outros lugares o modelo de como e com o que se deve fazer o preenchimento do “vazio” ... embora a realidade da própria região seja outra. (JOBIM, 2020, p. 14)

Como Jobim expõe na citação acima, a Amazônia, mesmo tendo caracteres peculiares que não se assemelham a aspectos próprios de regiões mais centrais do país, é comparada com essas regiões ditas centrais, de modo que as singularidades amazônicas não são constatadas como diferenças, mas sim como faltas – do mesmo modo que ocorreu entre Novo e Velho Mundo. Dessa forma, a plenitude é atribuída aos grandes centros do Brasil – lugares, inclusive, onde foram publicadas as obras literárias que hoje compõem o Cânone da literatura brasileira –, enquanto à Amazônia – mais especificamente, Roraima – atribui-se a falta que desconsidera os aspectos

próprios da região. Vale pontuar que aqui tomamos como cânone obras que, “contêm verdades incontestáveis, atemporais e universais, transcendem o seu momento histórico e fornecem um modelo a ser seguido” (REIS, 1992, p. 71).

Sob tal perspectiva, poderíamos, nesta situação chamar a Amazônia de Novo mundo e as regiões centrais brasileiras de Velho Mundo. Porém, segundo Mibielli:

[...] talvez se possa falar da Amazônia (mas também da região Andina e dos polos Antártida, principalmente) como *Novos-novos mundos*, dado que permanecem inexplorados, em grande medida ainda preenchidos de mitos como o Eldorado e as Amazonas, entre outros. (MIBIELLI, 2021, p. 305-306)

Nesses moldes, temos ainda o novo-novomundismo, em se tratando especificamente da questão amazônica, sobre o qual conclui o autor:

Os novos-novos mundos que ainda restam do já velho novomundo, do ponto de vista das possíveis relações de comparação, acabam resultando nisso: um pouco de discursos sobre o *vazio* e a *falta*, um muito de imaginação e exotismo. (MIBIELLI, 2021, p. 317)

Assim, a cultura amazônica ainda inexplorada, à medida que conhecida, vai configurando faltas interpostas por algum discurso opressor advindo de outras regiões ou mesmo das redondezas.

Sobre a referida (in)existência de cultura amazônica, o pesquisador ainda discute:

[...] é que uma parcela considerável dos pesquisadores que ali vivem, embora nem sempre o admitam publicamente, rechaçam a ideia da existência de uma literatura (no) local. Alguns desses preferem não considerar a existência de uma literatura indígena, outros, um pouco mais radicais, adotam uma postura de absoluta negação, em especial, em se tratando da literatura urbana produzida nas capitais de menor porte da Amazônia (o que exclui Manaus e Belém), assim como em boa parte de suas cidades, a maioria com menos de dez mil habitantes cada. (MIBIELLI, 2017, p. 86)

Se, conforme Mibielli, os próprios pesquisadores (não todos) viventes nessas áreas amazônicas se negam a reconhecer a literatura produzida no local, como também a estudá-la, isso dificulta ainda mais a tentativa desses autores locais de divulgar seu trabalho, até mesmo regionalmente, bem como de modo mais expansivo.

Trazendo isso para o contexto particular da Máfia do Verso – um grupo que estabelece uma relação de cooperação entre seus membros justamente pela ausência de condições financeiras e editoriais para as publicações –, em comparação a outros lugares do Brasil, há em Roraima, no momento das publicações da Máfia, a ausência de editoras e de incentivo à cultura – o que instiga os artistas a buscarem modos alternativos de divulgação de suas obras. Logo, em consonância às palavras de Mibielli, existe sobre esta região a visão errônea de falta de cultura, sem levar em conta os aspectos particulares do lugar que motivam escritores a veicularem sua obra de modos diferentes da tradicional publicação de livros por meio de editoras. Entendemos assim, que no caso de Roraima o julgamento de falta de cultura existe em virtude da desconsideração da cultura que existe e é veiculada nesta região de acordo com as características locais – que são diferentes das características de outros lugares mais centrais tomados equivocadamente como parâmetros de plenitude.

Novamente sobre a teoria da falta, com vistas a sanar as ausências encontradas na comparação entre Velho e Novo mundo, entre outras coisas, ocorre a transposição de muitos elementos do primeiro para o segundo, assim como acontece a permuta de elementos de regiões mais centrais para a Amazônia. Porém, quando se dão essas transposições, os elementos que chegam ao novo ambiente passam por alguma transformação, para serem adaptados ao novo cenário. Daí chegamos à teoria da aclimação, outra oriunda do Novo Mundismo, segundo Jobim:

Como se sabe, Machado publicou, na Gazeta de Notícias, entre 1883 e 1886, sob o pseudônimo Lelio, na seção “Balas de estalo”, uma série de pequenos textos. Segundo Lelio, mesmo aquilo que no Brasil parece ser a mesma coisa do local de origem pode transformar-se em outra coisa, em função da aclimação. (JOBIM, 2020, p. 15)

A aclimação, que é o fenômeno de adaptação de um elemento que já existia em algum lugar (Velho Mundo) a um novo ambiente (Novo Mundo), foi anteriormente mencionada por Machado de Assis, como conta Jobim, e é detalhada posteriormente por este:

As teorias da aclimação não pressupõem que um termo ou um referente “de fora” permaneça o mesmo, ao ser internalizado, mas que haja uma transformação, a partir de sua aclimação em novo contexto. (JOBIM, 2020, p. 16)

Portanto, a aclimação indica que um referente que chega a um ambiente e sofre uma transformação, em virtude da adaptação pela qual ele passa para se fixar neste novo lugar. Isso se explica pelo fato de que cada lugar tem suas características próprias, as quais interferem nos elementos importados.

No âmbito da literatura, podemos considerar textos como lugares e notar que a importação de termos entre textos envolve aclimação. Esse contato entre diferentes textos é estudado principalmente pela Literatura Comparada, que conforme Remak é:

[...] o estudo da literatura além das fronteiras de um país específico e o estudo das relações entre, por um lado, a literatura, e, por outro, diferentes áreas do conhecimento e da crença, tais como as artes [...], a filosofia, a história, as ciências, a religião etc. Em suma, é a comparação de uma literatura com outra ou outras e a comparação da literatura com outras esferas da expressão humana. (REMAK, 1994, p. 175)

Quando essa comparação mencionada por Remak é um recurso no estudo crítico de determinada obra, ela passa a ser um elemento fulcral na análise, e, dessa forma, torna-se uma metodologia: a Literatura Comparada. Nesse viés, segundo Carvalhal:

Pode-se dizer, então, que a literatura comparada compara não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e ao alcance dos objetivos a que se propõe. Em síntese, a comparação, mesmo nos estudos comparados, é um meio, não um fim. (CARVALHAL, 1986, P. 7)

Salientamos ainda que se a Literatura Comparada compreende as relações entre textos e áreas do conhecimento ligadas à expressão humana, essa cadeira, principalmente segundo as vertentes contemporâneas, como afirma Nitrini, extrapola fronteiras linguísticas, culturais e, inclusive, nacionais:

Uma das tendências atuais da teoria da literatura comparada é antes de tudo transcender as fronteiras nacionais e linguísticas, a fim de examinar as questões literárias gerais de um ponto de vista internacional". (NITRINI, 2010, p. 117)

Desse modo, pois, o fenômeno de aclimatação está ligado à Literatura Comparada, porque esta disciplina envolve comparações de textos literários, bem como dos diversos setores da sabedoria que se entrelaçam com a literatura e, dentro dessas comparações podem ocorrer, entre outros fenômenos, as relações intertextuais, que correspondem a diálogos discursivos. Assim, a aclimatação, além de se envolver com o Novo Mundismo, atrela-se ainda à intertextualidade, visto que, pode-se dizer que, em alguns casos, a intertextualidade tem como desencadeamento a aclimatação – entretanto, trata-se de dois fenômenos distintos, mas que podem se relacionar. Veremos, então, logo adiante como ocorre tal desencadeamento.

Nessa noção de comparatismo entre as obras, notamos o panorama de intertextualidade estabelecido por Kristeva (1974, p. 64) ao esclarecer sobre o processo de produtividade do texto literário: “(...) todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. Esse conceito de intertextualidade é a remodelação das noções de orientação dialógica e intersubjetividade designadas por Mikhail Bakhtin. Para o autor:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra em um mundo virgem ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. (BAKHTIN, 1998, p.88)

Portanto, para Bakhtin não há texto puro. É o caso de filiação e fidelidade, em que num texto coexistem tanto textos precedentes (filiação), quanto objetos de representação da realidade (fidelidade) (CANDIDO, 1991). Em ambos os casos há dialogismos, pois a filiação é a reprodução de novas obras como releituras das anteriores e a realidade também é um texto (são vários). Dessa forma, o dialogismo é onipresente, pois todo enunciado é uma réplica e induz à produção de outras. À ideia de diálogos entre os discursos soma-se o conceito de intersubjetividade definido também por Bakhtin (1997, p. 329): “o pensamento, enquanto pensamento, nasce no pensamento do outro”. Isso significa que a subjetividade antes de ser pessoal também se forma na orientação dialógica, assim como os textos. Dessa forma, segundo o

teórico, “a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro” (1997, p. 313). Logo, em consonância aos conceitos de orientação dialógica e intersubjetividade, Bakhtin propõe que a formação do discurso pessoal é envolvida pelo discurso alheio:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos [...]. Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade. (BAKHTIN, 1997, p. 314-318)

Justamente essas relações intertextuais envolvem-se com o objeto deste capítulo: a aclimatação. Já que esta é a adaptação de algo no momento em que chega a um novo lugar, podemos considerá-la como a ultimação da intertextualidade, uma vez que trazer um texto de outro lugar permite ao escritor, que faz uso desse texto “estrangeiro”, adaptá-lo conforme suas intenções sobre esse novo discurso. Isso significa que quando uma citação é feita, ela carrega um sentido próprio de seu texto de origem (a isso chamamos intertextualidade), mas também passa por alguma mudança semântica em virtude da transposição de ambiente (a isso chamamos aclimatação).

O que propomos, então, é que a intertextualidade ocorre pelo diálogo entre textos, assim como explicam Bakhtin e Kristeva, mas, ao cabo da transposição de enunciados, estes ganham novo sentido, uma vez que são aclimatados ao ambiente do novo texto a que pertencem agora de forma a conceberem uma reimpressão da semântica a eles imposta outrora. Desse modo, a aclimatação oriunda do Novo Mundismo, dito por Jobim, ocorre na literatura como um fenômeno sucessor ou, ainda, concomitante à intertextualidade.

Acerca dessa mudança semântica gerada pela aclimatação – que, por sua vez, é fruto da intertextualidade, lembramos que, para Barthes:

[...] a “escritura é a destruição de toda voz, de toda origem. A escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo aonde foge o nosso sujeito, o branco-e-preto onde vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve”. (BARTHES, 1988, p. 65)

Ao demonstrar que “o texto é um tecido de citações” (BARTHES, 1988, p. 69), as quais, por sua vez, emanam de outros textos, Barthes desbanca a figura do autor como criador único e autoconsciente do texto. Ao tirar o foco do autor, o teórico privilegiava o leitor, aquele que seria incumbido de dar significado ao texto no ato de leitura: “o leitor é o espaço onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino” (BARTHES, 1988, p. 70), o receptor. Assim, notamos que a construção semântica do texto – a qual por vezes ocorre por meio dos fenômenos de intertextualidade e, em seguida, de aclimatação – tem mais um fator a se considerar neste contexto: a compreensão do leitor¹. Visto que Barthes atribui o sentido do texto, principalmente, não ao locutor, mas ao locutário.

Consonante a isso, pretendemos analisar, a seguir, alguns poemas publicados pela Máfia do Verso de acordo com o significado das sentenças escritas nele, as quais não são imutáveis nem originais, mas reescrituras de ideias já provocadas outrora. E, para isso, consideramos que a intenção do autor, esta não é possível decifrar, mas explicar o significado das palavras que compõem a obra, através de outras palavras, é o que pretendemos fazer. Assim afirma Barthes:

[...] o escritor moderno nasce ao mesmo tempo que o seu texto; não está de modo algum provido de um ser que precederia ou excederia a sua escrita, não é de modo algum o sujeito de que o seu livro seria o predicado; não existe outro tempo para além do da enunciação, e, todo o texto é escrito eternamente aqui e agora. (BARTHES, 2004, 69)

Isso sugere que a cada obra nasce um novo autor que, por sua vez, morre ao cabo da escrita. Destarte, não se vê importante aqui o estudo da intenção do autor, mas da obra, assim como os efeitos de sentido desta – primordialmente os efeitos oriundos de aclimações.

Sobre essa ideia de “destino” – que pode ser o leitor, como afirma Barthes, ou o texto que recebe o elemento estrangeiro, em conformidade com a teoria da aclimatação trazida por Jobim – consideramos um exemplo dado por Jobim

1 Algumas sugestões de leitura para compreender o assunto: JAUSS, Hans Robert. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979; BARTHES, Roland. O rumor da língua. Tradução de Mário Laranjeira. Prefácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Brasiliense, 1988; ECO, U. Os limites da Interpretação. 2ª ed. São Paulo Perspectiva, 2004,1990.

relacionado às aclimações sofridas por elementos literários europeus importados às literaturas das colônias:

[...] a circulação de elementos da literatura europeia em outros continentes não significa que eles terão, nestes outros lugares, o mesmo sentido que tinham em sua origem. As razões pelas quais estes elementos europeus foram acolhidos (e não outros) devem ser buscadas não na origem, mas no lugar que os acolheu. Foram os interesses e necessidades dos “importadores” que justificaram que se internalizassem determinados elementos e se rejeitassem outros. Além disso, os elementos “importados” ganham novos sentidos, ao se incorporarem ao novo contexto, no qual se correlacionam com elementos diferentes daqueles presentes em sua origem. (JOBIM, 2020, p. 38)

Alicerçado nesse juízo está o conceito de aclimação trabalhado neste escrito, pois aqui consideramos que o texto que importa um elemento (por meio da intertextualidade) construirá, juntamente com o leitor, o sentido atribuído a tal elemento importado, mas também ao próprio texto em si – que acolhe o elemento importado, modifica-o e se modifica também com a presença deste. São, pois, essas modificações que pretendemos discutir aqui, mostrando como alguns poemas pertencentes à Máfia do Verso se relacionam com outros textos e constroem novos sentidos para tais enunciados, uma vez que:

[...] sabemos que o *mesmo* elemento não mantém identidade absoluta e pode transformar-se de alguma maneira em *outro*, por articular-se e estabelecer relações com diferentes elementos em novo contexto. (JOBIM, 2020, p. 48)

Assim, damos aqui, a esses elementos importados e aclimatados, maior significação, não em seu local de origem, mas em seu local de destino – o poema de Mibielli. Dessa forma, tentaremos supor a origem dos termos aclimatados que serão estudados a seguir, porém intentamos reconhecê-los primordialmente no contexto do qual fazem parte agora, aclimatados pelos interesses semânticos do ambiente ao qual se incluem após o fenômeno de Intertextualização. Condizente com isso, por fim, comprovando o fundamento de nossa abordagem, reitera Jobim:

No entanto, como eu já afirmei anteriormente, alinho-me entre os que consideram que uma transferência literária e cultural não é determinada predominantemente pelo sentido que o elemento “importado” tinha no seu suposto local de origem, mas, isto sim, pela

conjuntura do local em que este elemento vai se inserir. É esta conjuntura que vai explicar não somente por que este (e não outro) elemento foi “importado”, mas também que sentido ele terá no contexto novo. (JOBIM, 2020, p. 57)

ANÁLISE DOS DADOS: ANDRAVA EM PEDRAS

Analisamos neste subitem dois poemas da Máfia do Verso: um escrito por Roberto Mibielli e outro por Elimacuxi. Ambos têm um ponto em comum: a intertextualidade com o poema *No Meio do Caminho*, de Carlos Drummond de Andrade, e, conseqüentemente, a aclimação os termos importados do texto drummondiano – sendo que cada discurso aclimata esses elementos de acordo com sua peculiar necessidade.

Começamos, então, conhecendo algumas situações pertinentes ao local de origem dos elementos aclimatados – o poema de Drummond:

NO MEIO DO CAMINHO

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.
(ANDRADE, 2013, p. 36)

Esse texto marcou a segunda fase do Modernismo Brasileiro devido entre outros motivos, a sua objetividade de palavras, uso de elementos cotidianos e simples para pôr em voga os conflitos do eu com o mundo, mas principalmente por sua obscuridade de significação. Diante da agitação provocada por sua obra, acerca de seus significados, Drummond mostrou-se apático ou até irônico. Nas poucas declarações que fez sobre o poema da pedra, negou-lhe importância, densidade ou intenção provocativa. Ao jornalista e poeta Laudionor Brasil, Drummond declara, em carta de 29 de março de 1944:

[...] referida pedra – vou usar de toda a franqueza – não tem sentido algum, a não ser o que lhe dão as pessoas que a atacam e com ela se irritam. É uma simples, uma pobre pedra, como tantas que há por aí, nada mais. O poema (se assim se pode chamar) em que ela aparece não pretende expor nenhum fato de ordem moral, psicológica ou filosófica. Quer somente dizer o que está escrito nele, a saber, que havia uma pedra no meio do caminho, e que essa circunstância me ficou gravada na memória. Como se vê, é muito pouco, é mesmo quase nada, mas é o que há. (ANDRADE, 1967, p. 182)²

Por dizer que o poema é “insignificante em si” o autor consente que as qualidades textuais da composição repousem não propriamente em si, mas em suas resultâncias sobre os leitores e nos desdobramentos dessas. Assim, por essa declaração, Drummond deixa totalmente livre para análises e interpretações a semântica do referido poema: assegura a morte do autor e o poder crítico do leitor, como afirma Barthes:

[...] o scriptor moderno, tendo enterrado o Autor, já não pode portanto acreditar, segundo a visão patética dos seus predecessores, que a sua mão é demasiado lenta para o seu pensamento ou a sua paixão, e que em consequência, fazendo uma lei da necessidade, deve acentuar esse atraso e «trabalhar» indefinidamente a sua forma; para ele, ao contrário, a sua mão, desligada de toda a voz, levada por um puro gesto de inscrição (e não de expressão), traça um campo sem origem - ou que, pelo menos, não tem outra origem para lá da própria linguagem, isto é, exatamente aquilo que repõe incessantemente em causa toda a origem. (BARTHES, 2004, 61-62)

Em análise ao poema *No Meio do Caminho*, sobre a linguagem, mas também a estrutura da obra de Drummond, Cândido ressaltava que o referido texto serve para ilustrar e corroborar o argumento da retorsão recíproca do eu e do mundo na poesia de Drummond, que gera temas como “o obstáculo e o desencontro”, tratados frequentemente com humor (CÂNDIDO, 1977, p. 103). E acerca da estrutura dos versos, Cândido propõe que:

À maneira de Graciliano Ramos no romance, Drummond, na poesia, não procura ser agradável. Nem no que diz, nem na maneira por que o diz [...].

Talvez seja essa uma das causas que dão ao seu verso o aspecto seco e antimeológico. Mas é preciso considerar também que a sua maestria é menos a de um versificador que a de um criador de

2 ANDRADE, Carlos Drummond de. Carta a Laudinor A. Brasil. Rio, 29/03/44. In Biografia de um poema. Rio de Janeiro. Editora do Autor, 1967, p.182.

imagens, expressões e seqüências, que se vinculam ao poder obscuro dos temas e geram diretamente a coerência total do poema, relegando quase para segundo plano o verso como uma unidade autônoma. (CANDIDO,1977, p. 96 e 97)

O teórico chama atenção para a objetividade dos versos do poeta, pouco melódicos e, se unidos, carregados de significação – a qual não acontece plenamente sem a comunhão dos versos, pois esta cria imagens, sentenças e ideia de continuidade originada pela linguagem aliada à estrutura poemática drummondiana. Linguagem esta, no caso de *No Meio do Caminho*, oriunda de um “processo de saturação da palavra-chave” (CANDIDO,1977, p. 77). Consonante a esse fenômeno, o crítico destaca que:

A leitura optativa a partir do terceiro verso (que se abre para os dois lados sendo fim do segundo ou começo do quarto), confirma que o meio do caminho é bloqueado topograficamente pela pedra antes e depois, e que os obstáculos se encadeiam sem fim. Da barreira que forma, vem de um lado a restrição que o mundo opõe ao eu e é uma das forças que o levam a torcer; de outro lado, o desentendimento entre os homens [...]. (CANDIDO,1977, p. 76)

A ideia da repleção do termo chave se configura quando Antônio Cândido afirma que a leitura do terceiro verso de *No Meio do Caminho* é optativa, por configurar o fim do segundo e o início do quarto verso, essa reincidência marca a volta que o poema dá em si. A repetição de “No Meio do Caminho tinha uma pedra” e “tinha uma pedra no meio do caminho” exaustifica o tema central do discurso, de modo a reiterá-lo para torná-lo alvo de interpretações, mas também ponto de partida destas e, ainda, conclusão da unidade significativa. Por meio, pois, da reiteração da palavra-chave, a ideia de pedra no meio do caminho entravando a passagem e repartindo o percurso em dois extremos atinge todos os lugares e todos os níveis (uma vez que o caminho pode ser interpretado como qualquer trajetória ou área) para, no fim, terminar em si mesma.

Além disso, cogitamos que Cândido propõe significação de obstáculo à pedra, ao mencionar que esta separa o caminho em um lado de dificuldades mundanas, e outro lado de crises interpessoais. Em conformidade, pensamos em obstáculo como significado básico da pedra dita por Drummond, ressaltando que tal semântica não é única nem esgotável. Assim explica Higa ao exemplificar a Bíblia Cristã como fonte

tanto popular quanto erudita que atribui a pedra o mesmo sentido de vicissitude e a caminho o sentido de vida:

A Bíblia, como se sabe, é importante fonte de cultura erudita e popular. Assim como os mitos antigos. Pedra e caminho, como representação figurada de obstáculo e existência, são duas imagens recorrentes na cultura oral e escrita dos povos. São símbolos naturais (no sentido de natureza e de associação direta com um dado conceito), como pássaro-liberdade, noite e lua-mistério, sol e água-fecundidade, mar-imensidão, fogo-paixão, neve e gelo-frieza. Por certo que todas estas imagens não constituem simbologia unívoca. Por certo também que são de alguma forma cortadas por convenções culturais: todo símbolo ou representação figurada o é. Mas há cicatrizes de maior dimensão e profundidade que outras. Nesse sentido, caminho-existência associados a pedra-obstáculo são imagens-conceitos pouco convencionados, ou bastante homogeneizados na tradição culta e vulgar. (HIGA, 2009, p. 89)

Portanto, abraçaremos aqui o sentido de pedra proposto por Cândido e Higa – como empecilho –, condizente com a natureza da obra drummondiana – como disse aquele – que, em geral, aborda o obstáculo e o desencontro recorrentes nas relações entre o eu e o mundo (o que inclui o eu e o outro em termos de crise como também de intersubjetividade). Aceitaremos também a semântica de existência atribuída a caminho por Higa. Desse modo, para analisarmos a seguir dois poemas da Máfia do Verso que dialogam com *No Meio do Caminho*, de Drummond, consideraremos tais significações das palavras-chaves, ressaltando, porém, que essas imagens não têm simbologia unívoca, como citou Higa, e que, justamente por serem infindas, poderão tomar outra roupagem em possíveis processos de aclimação – ao passo que tais imagens forem transmutadas de um texto a outro, isto é, em consequência da intertextualidade, haverá aclimação.

PEDRA PESSOA

Observemos o poema sem título escrito por Roberto Mibielli, em seu livro *parTilha*:

No meio do caminho
 tinha uma pessoa
 tinha uma pessoa
 no meio do caminho
 impassível
 inamovível
 incontornável

no meio do caminho
tinha essa pessoa

nunca me esqueço
de como fiquei cansado
no meio da pessoa
tinha um caminho
(MIBIELLI, p.35, 2013)

Em resumo, na primeira estrofe, o eu lírico narra seu encontro com uma pessoa cujas duas primeiras características citadas se assemelham às de uma pedra fixada em algum lugar: impassível, inamovível. Porém, a terceira característica atribuída a essa pessoa-pedra – incontornável – agrava a crise do sujeito poemático, pois torna impossível a passagem por ela, isto é, impede o eu lírico de ultrapassar esse elemento estático em seu caminho. Por isso, na segunda estrofe, o sujeito demonstra ter sido marcante esse encontro, uma vez que intransponível a pessoa-pedra, ele se cansou, de tentar cruzá-la, e provavelmente se cansou mais ao percorrer o caminho que havia no meio da pessoa.

O texto de Mibielli é composto, ao todo, por 13 versos, sendo distribuídos em duas estrofes: a primeira, nona e a segunda, quadra. Na escansão dos versos livres há recorrência principalmente de redondilhas menores, logo, já aí notamos perspicaz presença de métrica no texto: primeiro verso: cinco sílabas; segundo verso: cinco sílabas; terceiro verso: cinco sílabas; quarto verso: cinco sílabas; quinto verso: três sílabas; sexto verso: três sílabas; sétimo verso: três sílabas; oitavo verso: cinco sílabas; nono verso: cinco sílabas; décimo verso: quatro sílabas; décimo primeiro verso: sete sílabas; décimo segundo verso: cinco sílabas; décimo terceiro verso: quatro sílabas.

No que compete à cadência, percebemos que a predominância de tonicidade ocorre na segunda e na quinta sílaba poética: primeiro verso: segunda e quinta sílaba tônica; segundo verso: primeira e quinta sílaba tônica; terceiro verso: primeira e quinta sílaba tônica; quarto verso: segunda e quinta sílaba tônica; quinto verso: terceira sílaba tônica; sexto verso: terceira sílaba tônica; sétimo verso: terceira sílaba tônica; oitavo verso: segunda e quinta sílaba tônica; nono verso: primeira e quinta sílaba tônica; décimo verso: primeira e quarta sílaba tônica; décimo primeiro: segunda, quinta e sétima sílaba tônica; décimo segundo verso: segunda e quinta sílaba tônica; décimo terceiro verso: primeira e quarta sílaba tônica.

Quanto à percepção sonora, numa leitura superficial já atestamos a repetição marcante dos fonemas /nh/ e /s/, principalmente. Vejamos de modo mais detalhado: primeiro, quarto e oitavo versos (por serem idênticos): repetição dos fonemas /m/ e /u/ (que é a pronúncia comum do fonema /o/); primeiro, segundo, terceiro, quarto, oitavo, nono e décimo terceiro versos: repetição do fonema /nh/, formando terminações “inha” e “inho”; segundo, terceiro, quinto, nono, décimo, décimo primeiro e décimo segundo versos: repetição do fonema /s/; todos os versos (exceto o décimo segundo): ocorrência de nasalização; primeiro, terceiro, quinto, sexto, sétimo, nono e décimo primeiro versos: repetição do fonema /n/ seguido de vogal; primeiro, segundo, terceiro, quarto, sexto, oitavo, décimo, décimo primeiro, décimo segundo e décimo terceiro versos: repetição do fonema /m/ seguido de vogal;

Demais, com relação às rimas, o que vemos são palavras em comum ao final de alguns versos. Assim, consideramos o sistema de rimas externas: ABBACCCABDEBA. Entretanto, as rimas correspondentes à sequência “CCC” – no quinto, sexto e sétimo verso – são apenas parecidas, não iguais, pois suas terminações são, respectivamente, “ível”, “ível”, “ável”, mas ainda assim tomamo-las como tais. Desse modo, a musicalidade do poema de Mibielli está muito ligada a repetições de fonemas em maioria advindos de repetições vocabulares.

Partindo para uma discussão semântica, na primeira estrofe, a igualdade entre o primeiro e o quarto verso, e entre o segundo e o terceiro, logo no início da leitura, demonstra uma parada, algo que não se move, que não transpõe, não avança, permanece estático velando o mesmo ponto. Essa sensação de redundância também existe em *No Meio de Caminho*, de Drummond. Então, além do vocabulário semelhante, esse é um fator de relação entre ambos textos comparados.

Tal imagem de intransponibilidade se intensifica a cada verso: os adjetivos usados no quarto, quinto e sexto verso reafirmam a semântica de estagnação. Mas essa estagnação pode tanto ser por aspecto físico, porque a pessoa-pedra obstrui a passagem, como pode ser por aspecto psicológico. Esse segundo caso é cogitado porque se a pessoa é impassível, inamovível e incontornável, ela tem algum atributo que atrai exponencialmente o eu lírico, e gera nele a ideia de que não pode deixá-la para trás.

Nesse momento percebemos o tom erótico do texto. Conforme comentou a posfaciadora do livro de Mibielli, é comum em seus textos “a alma de um eu lírico repleto de desejos incontidos” (CAMPOS, 2013 apud MIBIELLI, 2013, p. 90), uma vez

que, segundo ela, o mote central de *parTilha* é o erotismo. Então, tomando por base o estilo nitidamente cúpido da obra do autor, quando lemos “como fiquei cansado”, no décimo primeiro verso”, a interpretação óbvia relaciona-se ao ofego pelo ato sexual. Essa imagem torna-se mais contundente nos dois últimos versos, quando o sujeito afirma que no meio da pessoa-pedra havia um caminho. Assim o caminho pode ser tanto o percurso de envolvimento corporal pertinente ao coito, quanto o próprio canal vaginal, no caso de uma pessoa que possui vulva, pode ser o reto, no caso de sexo anal, ou ainda a boca, no sexo oral. Além disso o caminho diga respeito a alguma outra das várias possibilidades eróticas elementares na intimidade sexual.

Nesse contexto, as repetições fonêmicas também podem remeter aos movimentos do ato sexual, o que pode ser motivo desse cansaço sentido pelo eu lírico. Quanto a isso, percebemos que o décimo segundo verso pode ser tanto continuação do décimo primeiro, formando o enunciado “nunca me esqueço de como fiquei cansado no meio da pessoa” – dando ideia de que nesse lugar/ momento/ ato o sujeito se cansou; como pode ser início do décimo terceiro verso, propondo a informação de que no meio da pessoa tinha um caminho, o qual também justifica o cansaço e a firme lembrança do eu lírico sobre o fato. Então a impossibilidade de o sujeito deixar a pessoa-pedra para trás pode ser o prazer físico que ela lhe oferece, ou, ainda, a avidez de satisfazê-la – o que não parece fácil, pois ela se mostra impassível, isto é, descansada, imperturbada, ou até mesmo longe de chegar ao orgasmo. Dessa forma o eu poemático está preso à pessoa e, por conseguinte, ao coito, na tentativa de satisfazê-la, percorrendo o caminho que há no interior dela.

É claro que há várias situações que podem remeter a um caminho no meio de uma pessoa. Pode ter a ver com a dificuldade de lidar com esse ser, por questões de opiniões, de práticas, características culturais, ou mesmo pode remeter a um amor (no âmbito puramente sentimental) que impede o eu-lírico de deixá-la para trás. Porém, aqui privilegiamos a ideia de envolvimento carnal, dado o ambiente onde o poema se encontra: um livro cujo tema recorrente é criativamente erótico, e exige do leitor uma percepção disso vinda de algum conhecimento prévio sobre esse tipo de leitura, visto que “tudo que está ligado ao Eros tem a ver com fantasia, criatividade, com irrupção do novo, do surpreendente, do maravilhoso. Eros produz fascinação, atração, feitiço” (FAROS, 1998, p. 108).

O erotismo, na verdade está presente em todos os âmbitos da vida. Até o ato de ler é erótico, “o contato com o livro se dá no seu manuseio, no tato, com o sangue pulsando. Há um corpo a corpo com a concretude do objeto e com a materialidade do verbo. Texto e textura” (KEFALÁS, 2012, p. 38). E ainda que não se leia um livro físico (no caso de livro virtual), o contato com as palavras e até sua pronúncia, ainda que só mental, causa no leitor uma excitação física. Porém, no caso da produção de Mibielli essas sugestões são fortes, de forma que julgamos não só o ato de leitura erótico, mas principalmente a linguagem, porque “sexualidade é uma linguagem. Linguagem diferente, quase sem palavras, mas que se reveste de uma capacidade de entendimento desconhecida de outras linguagens” (MOSER, 2001, p. 119). Então, ainda que em outras situações o leitor vislumbre uma semântica diferente ao poema de Roberto Mibielli, considerando o estilo adepto ao qual o poeta se mostra, propomos eróticos os versos correspondentes à página 35 de *parTilha*.

Logo, a intertextualidade que faz adentrar o poema drummondiano aos versos de Mibielli finda na explícita aclimação da pedra, dita pelo primeiro, transformando-se, ao chegar ao novo lugar (texto), de um obstáculo generalizado em uma pessoa que promove no eu lírico dificuldade cansativa, mas prazerosa por ser agora erótica. Assim, Mibielli deu à “pedra no meio do caminho” não só aclimação semântica, mas também nominal, uma vez que personificou-a, chamando-a pessoa.

Por fim, ao atentarmos para o tempo verbal da narrativa lírica – pretérito imperfeito –, notamos que o sujeito conta algo que foi duradouro, mas passou. Porém, quando diz “nunca me esqueço”, no décimo verso, demonstra que esses ocorridos pretéritos permanecem marcados em seu âmago no presente. Então foi uma experiência que lhe gerou considerável efeito. Assim, a pedra importada de Drummond para Elimacuxi e Mibielli (metonimicamente falando) é comumente, nas três ocorrências, um símbolo de divisão entre um passado momento e outro advindo. O que também oferece ao leitor viver o texto e transmutar o seu próprio momento, a sua própria pedra, sendo ela obstáculo, salvação ou pessoa. Seguindo esse pensamento, lembra Kefalás que:

[...] a relação entre leitor e obra não é puramente informativa, mas formadora, faz da leitura cartase. O leitor sofre uma transformação. Nessa perspectiva, na recepção o leitor é convocado a uma mudança. A leitura é um processo que abala, que põe o sujeito em movimento. (KEFALÁS, 2012, p. 99)

Colocam os versos a criatividade em ação para novas possibilidades depois da catarse – como mal necessário para a renascença. Põem em voga a lei da vida, que é a transformação, sobre todas as criaturas, todos os olhares, não apenas seres, mas também momentos, pensamentos e tudo que possa ser criado – que terá fim, ainda que não seja destruído, mas reformulado, deixando de ser o que era.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratando do estudo sobre o fenômeno de aclimação, concluímos que é perfeitamente possível utilizá-lo no meio textual e, desse modo, a intertextualidade – que promove conversas entre textos – exige dos termos que transpõe de um discurso a outro que se adaptem ao novo discurso, uma vez que um elemento só tem a importância e o sentido o local que o recebe lhe dá. Logo, nossa proposição de que a aclimação ocorre após a intertextualidade pôde ser comprovada nas análises de poemas feitas neste trabalho.

Outrossim, no poema da Máfia do Verso aqui analisado, os elementos textuais que foram importados – no processo intertextual – e aclimatados receberam adaptações principalmente semânticas e nominais. Dessa forma, esteve nítida a aclimação semântica como também nominal, uma vez que o texto de Mibielli deu à “pedra no meio do caminho” novo chamamento e novo sentido: personificou-a, chamando-a pessoa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Seleção e montagem. **Uma pedra no meio do caminho: biografia de um poema**. Rio de Janeiro: Editora do autor, 1967.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- _____. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. Prefácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CANDIDO, A. **“De cortiço a cortiço”**. Novos Estudos. Cebrap, 1991.
- _____. “Inquietudes na poesia de Drummond.” **Vários escritos**. 2ª. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1977: 93- 122.

- CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura Comparada*. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- FAROS, Filoteo. **A natureza de Eros**. São Paulo: Paulus, 1998.
- HIGA, Mario Auriemma. **No Meio do Caminho: figurações da pedra na moderna poesia latino-americana**. Austin: University of Texas at Austin, 2009. (Tese de Doutorado).
- JOBIM, José Luis. **Literatura comparada e literatura brasileira: circulações e representações** [livro eletrônico] / José Luis Jobim. Rio de Janeiro: Makunaima; Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2020. 1,13 Mb; PDF.
- KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção formação de professores).
- KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- MACHADO DE ASSIS, J. M. **Literatura brasileira: instinto de nacionalidade. E Crítica literária**. Rio de Janeiro: Jackson, 1955. P. 29-136. Disponível em: www.cce.ufsc.br/.../literatura/bt4522147.htm!> Acesso: 28. 09 2014.
- MIBIELLI, R. Metapoética e Estética ou Meta-análise e Exotismo, Questões da Amazônia ou de todas as Periferias?. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 31, 2017.
- _____. **parTilha**. Boa Vista. Série Máfia do Verso. Volume 1. 2013.
- _____. “Novo Mundismo” na Amazônia: das “faltas” para preencher o vazio à aclimação” para domar o “inferno verde”. In **Circulações Transculturais [livro eletrônico]: territórios, representações, imaginários** / Organizadores José Luís Jobim... [et al.]. – Rio de Janeiro, RJ: Makunaima; Boa Vista (RR): EdUFRR, 2021.
- MOSER, Antonio. **O enigma da esfinge: a sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NITRINI, Sandra. *Literatura Comparada: História, teoria e crítica*. 3 ed. São Paulo: Edusp, 2010.
- REIS, R. Cânon. In: JOBIM, J. L. **Palavras da Crítica: tendências e conceitos da literatura**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- REMAK, Henry H. H. *Literatura comparada: definição e função*. In: COUTINHO, Eduardo F., CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura Comparada**. Textos fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p.175-190.

Capítulo 7

O TEXTO LATINO NA GRADUAÇÃO: UMA PROPOSTA DE TRADUÇÃO DO DIES IRAE

Israel Matheus Siqueira Santos

Pedro Ivo Zaccur Leal

O TEXTO LATINO NA GRADUAÇÃO: UMA PROPOSTA DE TRADUÇÃO DO *DIES IRAE*

Israel Matheus Siqueira Santos

Graduando em Letras Português/Francês (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). E-mail: israel.matheus@icloud.com

Pedro Ivo Zaccur Leal

Professor adjunto de Língua e Literatura Latina da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Doutor em Letras Clássicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Clássicas. E-mail: pivozleal@gmail.com

Resumo

Partindo do artigo de Nestor Dockhorn nos cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia, este trabalho visa apresentar uma nova tradução do hino litúrgico *Dies irae*. Serão expostas a história da composição do poema, suas principais características morfossintáticas, além de uma análise dos principais temas nele presentes, isto é, a visão escatológica da Idade Média tardia, e uma avaliação da recepção crítica do texto ao longo da história. As duas traduções serão comparadas segundo o objetivo de cada uma. A tradução original visa uma reprodução fiel da estrutura sintática de cada verso; a nova tentará preservar o metro original, adaptando os versos para esse fim. Finalmente, tendo em vista também outras traduções do *Dies irae*, refletiremos brevemente sobre as diferentes abordagens possíveis na tradução de um texto litúrgico latino. A inspiração para esta última reflexão é o trabalho recente de pesquisadores das Letras Clássicas, em particular o de Brunno V. G. Vieira, que versa sobre as práticas de tradução dos estudantes de Latim no Brasil.

Palavras-chave: *Dies irae*. Hino Litúrgico. Tradução latina.

Abstract:

Taking into consideration Nestor Dockhorn's article published in the National Congress of Linguistics and Philology, this article aims to offer a new translation of the liturgical hymn *Dies irae*. We shall present the history of its composition, its main morphosyntactic characteristics, an analysis of its major themes, that is to say, the eschatological view of the late Middle Ages, and an evaluation of the text's critical reception. Both translations will be compared according to their particular goals. The original translation is a faithful reproduction of the syntactic structure of

each verse; the new one will try to preserve the original meter, thus adapting the verses. Finally, not disregarding other translations of the *Dies irae*, we will briefly reflect upon the different possible approaches in the translation of a liturgical hymn. The inspiration for this last section is the recent work of researchers in the field of Classics, particularly Brunno V. G. Vieira's, which addresses the translating practices of Latin students in Brazil.

Keywords: *Dies irae*. Liturgical hymn. Latin translation.

1 Introdução

Em artigo publicado na *Rónai: revista de estudos clássicos e tradutórios*, Brunno V. G. Vieira reflete sobre as atividades de tradução como meio para a aprendizagem do Latim. O autor começa por analisar a atitude de Cícero frente à tarefa tradutória como exposta no seu *De optimo genere oratorum*, e nos explica que, para o orador latino, a tradução é sempre um fim, já que o tradutor não traduz para si mesmo, por já ter “conhecimento plenipotenciário da língua que traduz”, e que, ao traduzir, oferece ao leitor uma maneira particular de ler o texto. No Brasil, onde o ensino do Latim está quase que exclusivamente reservado às salas de graduação, a realidade da atividade tradutória é outra. Vieira salienta como a tradução, em vez de ser “um trabalho útil aos estudantes”, conforme proposto por Cícero, tornou-se “um trabalho útil de estudantes” (2016, p. 5). É neste sentido que a tradução se torna um meio de aprendizagem da língua latina. O estudante, agora na posição de tradutor, traduz também para si mesmo, e

[...] oferece uma primeira versão daquilo que ele é capaz de ler no texto de partida, refletindo inevitavelmente os percursos de sua formação e do lugar em que ocupa dentro da tradição interpretativa dos textos clássicos. (VIEIRA, 2016, p. 5)

A fim de ilustrar essa observação, Vieira apresenta duas traduções de textos poéticos produzidas no contexto universitário, e visa abordar os problemas teóricos que emergem dessas traduções. O primeiro exemplo é a dissertação de Alexandre P. Piccolo, defendida em 2009 na UNICAMP. Trata-se de uma tradução do livro 1 das *Epístolas*, de Horácio, uma “sem pretensões poéticas”, que

[...] mantendo sempre que possível a “proximidade” do original, a fim de propiciar, a um só tempo, um fácil cotejar do texto latino e

uma leitura minimamente fluente e, sempre que possível, agradável. (Apud VIEIRA, 2016, p. 6)

O segundo exemplo é a dissertação de João Paulo Matedi, defendida em 2008 na UFES. Sendo uma tradução do primeiro livro das *Elegias* de Tibulo em português, o trabalho se coloca como opção às traduções que buscam meramente recobrar o “sentido”. Matedi, então, afirma que

[...] a literatura é a língua enquanto objeto estético (lugar comum!), por conseguinte, a tradução de um poema, assim como sua composição, exige, antes de mais nada, um tratamento estético. (Apud VIEIRA, 2016, p. 8)

Vieira nesse ponto fala da autoridade de que se reveste o estudante quando empreende um trabalho de tradução, tendo destacado as “tensões” presentes em cada um dos trabalhos, que consistem essencialmente em o estudante precisar não só se situar discursivamente numa longa tradição tradutória, mas também diante do público (seja a banca ou os leitores fora da academia), sem o lastro da autoridade vinculada a uma carreira estabelecida.

É por isso que Vieira conclui que a prática tradutória entre os estudantes de Latim no Brasil existe como uma busca de “dignidade profissional e pelo desejo de pertencimento a uma milenar tradição de leitura” (2016, p. 9). Daí a “dupla utilidade” das traduções feitas por estudantes: a continuação do exercício de releitura e reinterpretação dos clássicos e um primeiro lançamento na carreira acadêmica. Entendemos que o autor analisa muito acuradamente a situação da aprendizagem do Latim a nível universitário no país. O presente trabalho certamente se insere nas tendências observadas por Vieira.

O nosso objetivo é propor uma nova tradução do hino litúrgico *Dies irae*. Uma das traduções disponíveis em língua portuguesa do poema latino medieval foi feita por Nestor Dockhorn, e publicada nos *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, volume X, nº 6. O trabalho de Dockhorn apresenta, além da tradução, alguns apontamentos sobre o autor e a composição do texto, além dos aspectos poéticos, gráficos e morfossintáticos. Tentaremos aqui expandir os dados sobre o *Dies irae*, revisando parte da crítica do texto ao longo da história, principalmente em contextos litúrgicos e eclesiásticos. A nossa tradução terá princípios orientadores diferentes daqueles da tradução de Dockhorn. Tais

divergências metodológicas não existem para que se tome uma interpretação à exclusão da outra, e sim para que ambas se enriquecem mutuamente. Após introduzir o texto e a tradução, voltaremos a estes aspectos teóricos do ofício da tradução do Latim.

2 *Dies irae*: retrato da escatologia medieva

A autoria do hino *Dies irae* é comumente atribuída a Tomás de Celano. Suas origens são incertas, mas especula-se que tenha nascido na província de Abruzzi, na Itália, em torno do ano 1200. Frade franciscano, foi um seguidor e biógrafo de São Francisco de Assis. Philip Schaff, historiador do cristianismo, diz que o hino teria sido “escrito numa solitária cela monástica, por volta de 1250” (DEMARAY, 1965, p. 42).

Um dos primeiros biógrafos de São Francisco de Assis foi Tomás de Celano, um latinista talentoso, que foi arrebatado pela beleza da vida de Francisco. Sua dicção é límpida e rítmica. (DEMARAY, 1965, p. 42)

Esta dicção “límpida e rítmica” é mais bem observada no *Dies irae*. A “grande sequentia da Igreja Ocidental” recebe de Schaff a seguinte introdução:

*Um ato de humilhação, e uma oração por misericórdia, diante do iminente Dia do Juízo. [...] Este admirável hino é a reconhecida obra-prima da poesia latina, e o mais sublime dos hinos não inspirados, frequentemente traduzido, reproduzido, e imitado, mas nunca igualado. É uma daquelas raras produções que não podem morrer, mas aumentam em valor conforme as eras avançam. Atraiu a admiração de poetas seculares e homens das letras, como Goethe, Walter Scott e Macaulay, e inspirou alguns dos maiores músicos, de Palestrina a Mozart. O segredo do poder irresistível do *Dies irae* está na terrível grandiosidade do tema, na intensa seriedade e pathos do poeta, a simples majestade e solene musicalidade de sua linguagem, o metro imponente, a rima tripla e a assonância vocálica escolhida com uma adaptação chocante aos sentidos, todos combinados para produzir um efeito esmagador, como se ouvíssemos o estrondo final do universo, a comoção dos túmulos se abrindo, a trombeta do arcanjo invocando os mortos, e víssemos o “Rei de tremenda majestade” [Rex tremendae majestatis] sentado no trono de justiça e misericórdia, pronto para dispensar vida eterna ou sofrimento eterno. (SCHAFF, 1869, p. 372-3)*

Dies irae, dies illa (“Dia de ira, aquele dia”). Estes versos abrem a composição sobre o Juízo Final. É um retrato da sensibilidade escatológica medieval. O céu se desfaz, uma trombeta espalha um som estranho pela terra, toda a humanidade é reunida diante do trono do Juiz, um livro é aberto e lido. Após a cenarização “daquele dia” (estrofes 1 a 6), a abordagem torna-se essencialmente lírica, narrando o poeta sucessivamente o terror psicológico e subjetivo do fim do mundo, das estrofes 7 a 17, ao mesmo tempo em que roga pela misericórdia divina. As estrofes 18 e 19 recapitulam o tema do “dia” (agora um “dia de lágrimas”).

Há algumas fontes canônicas que podem ter inspirado o poema. Schaff diz que o hino teria sido baseado em três passagens bíblicas: Sofonias 1, 15: “Aquele dia é um dia de indignação, dia de angústia, dia de alvoroço e desolação, dia de trevas e escuridão, dia de nuvens e densas trevas.” (BÍBLIA, 2010, p. 851); a seção sobre o Juízo Final em Mateus 25; e o trecho de 2ª Pedro 3, 10-12:

O dia do Senhor, porém, virá como um ladrão. Os céus passarão com um grande estrondo, e os elementos, ardendo, se desfarão, e a terra e as obras que nela há serão descobertas. Havendo, pois, de perecer todas essas coisas, que pessoas não deveis ser em santidade e piedade, aguardando e desejando ardentemente a vinda do dia de Deus, em que os céus em fogo se dissolverão, e os elementos, ardendo, se fundirão? (BÍBLIA, 2010, p. 1106)

Schaff nota, ainda, que as palavras que abrem o poema são tiradas *verbatim* da versão da Vulgata de Sofonias 1:15: “*Dies irae dies illa, dies tribulationis et angustiae, dies vastitatis et desolationis, dies tenebrarum et caliginis, dies nebulae et turbinis*” (1869, p. 373).

Fez parte dos ritos fúnebres da Igreja Católica Romana. Antes da Contrarreforma, diversos livros litúrgicos estavam em uso simultâneo na Europa, e dependiam da tradição local, sendo conservados principalmente em mosteiros. Assim preservaram-se ritos como o galicano, o moçárabe, o ambrosiano etc. Ao implementar as decisões do Concílio de Trento (1545–1563), em 1570, o papa São Pio V promulgou com a bula *Quo primum* uma edição do Missal Romano que visava uniformizar e substituir todos os demais ritos que não estivessem em uso por no mínimo dois séculos (FORTESCUE, 1910). Tal esforço de uniformização e implementação da chamada “missa tridentina” erradicou muitos ritos medievais. O *Dies irae* foi incluído no Missal de Pio V. Era utilizado na Missa de Todos os Santos

(*In commemoratione Omnium Fidelium Defunctorum*), em missas fúnebres (*In die obitus seu depositionis defuncti*) e nas missas no terceiro, sétimo e décimo terceiro dia após a morte ou o funeral. Sua recitação em outras missas fúnebres (*In Missis quotidianis defunctorum*) era opcional para o celebrante (HENRY, 1908). Após as reformas litúrgicas iniciadas pelo Concílio Vaticano Segundo (1962–1965), o hino praticamente caiu em desuso. Hoje sobrevive liturgicamente na Forma Extraordinário do Rito Romano, mas foi retirado de todas as missas do *Novus Ordo Missae*, sendo transferido para o Ofício Divino (Liturgia das Horas) como leitura opcional no Dia de Todos os Santos (KIRBY, 2012, p. 36). O arcebispo Annibale Bugnini explica a decisão do *Consilium*, responsável pela revisão do missal:

Eles se livraram de textos cheios de uma espiritualidade negativa herdada da Idade Média. Então removeram-se textos conhecidos e até amados, como o “Libera me, Domine”, o “Dies irae”, e outros que enfatizam o julgamento, o medo e o desespero. Estes foram substituídos por textos que insistem na esperança cristã, dando uma expressão mais efetiva da fé na ressurreição. (BUGNINI, 1990, p. 773)

O *Dies irae* é um poema latino de 57 versos, dividido em 19 estrofes. As duas últimas estrofes não seguem o mesmo padrão das 17 primeiras, e por isso aparentam ser uma adição posterior. O pé métrico utilizado é o troqueu, consistindo de uma sílaba tônica e uma átona. O texto que geralmente é reproduzido nos missais inicia-se assim:

*Dies irae, dies illa,
solvat saeculum in favilla,
teste David cum Sibylla.*

Este é o modelo das 17 primeiras estrofes, um troqueu de quatro pés: ***Dies irae, dies illa/solvat saeculum in favilla/teste David cum Sibylla***. Nestor Dockhorn nota em seu artigo que, quando da composição do poema, as letras ramistas ainda não eram utilizadas, o que se deu somente no século XVI. Por essa razão, ele não reproduziu o texto como aparece nos missais e em outras fontes como partituras, preferindo grafar *solvat*, *favilla* e *David* como *solvet*, *fauilla* e *Dauid*, e *iudex* e *majestatis* como *iudex* e *maiestatis*. A tradução de Dockhorn é o que se pode chamar de uma tradução literal ou filológica, em que a precisão gramatical se sobrepõe à preocupação com o ritmo e a rima.

2.1 O original e a tradução

A seguir serão apresentados o texto original e a tradução anotada. Na nossa tradução alternamos entre troqueus e iambos, necessidade da adaptação para a língua portuguesa. O texto latino foi retirado de um missal brasileiro de 1947, o “missal de Dom Beda” (KECKEISEN OSB, 1947, p. 167-8), que teria sido comum em muitas casas e paróquias até a reforma litúrgica. Note-se a abundância de acentos agudos na grafia das palavras, provavelmente colocados para auxiliar a leitura do fiel leigo. Existem variações pequenas no texto em missais de países e séculos diferentes, mas o que se segue é a versão mais comum. Os comentários e as eventuais comparações virão na forma de notas de rodapé.

1. *Dies iræ, dies illa,
Solvat sæclum in favilla:
Teste David cum Sibylla.*
2. *Quantus tremor est futurus,
Quando iudex est venturus,
Cuncta stricte discussurus!*
3. *Tuba, mirum spargens sonum
Per sepúlchra regiónum,
Coget omnes ante thronum.*
4. *Mors stupébit, et natura,
Cum resúrget creatúra,
Iudicánti responsúra.*
5. *Liber scriptus proferétur,
In quo totum continétur,
Unde mundus iudicétur.*
6. *Iudex ergo cum sedébit,
Quidquid latet, apparébit:
Nil inultum remanébit.*
7. *Quid sum miser tunc dicturus?
Quem patronum rogáturus,
Cum vix justus sit secúrus?*
8. *Rex treméndæ majestátis,
Qui salvándos salvás gratis,
Salva me, fons pietátis.*
9. *Recordáre, Jesu pie,
Quod sum causa tuæ viæ:
Ne me perdas illa die.*
10. *Quærens me, sedísti lassus:
Redemísti Crucem passus:
Tantus labor non sit cassus.*
11. *Iuste Iudex ultiónis,
Donum fac remissionis
Ante diem ratiónis.*

12. *Ingemísco, tamquam reus:*
Culpa rubet vultus meus:
Supplicánti parce, Deus.
 13. *Qui Maríam absolvísti,*
Et latrónem exaudísti,
Mihi quoque spem dedísti.
 14. *Preces meæ non sunt dignæ:*
Sed tu bonus fac benígne,
Ne perenni cremer igne.
 15. *Inter oves locum præsta,*
Et ab hædis me sequestra,
Statuens in parte dextra.
 16. *Confutatis maledictis,*
Flammis acribus addictis:
Voca me cum benedictis.
 17. *Oro supplex et acclinis,*
Cor contritum quasi cinis:
Gere curam mei finis.
 18. *Lacrimosa dies illa,*
Qua resurget ex favilla
Judicandus homo reus.
 19. *Huic ergo parce, Deus:*
Pie Jesu Domine,
Dona eis requiem. Amen.

1. *Aquele dia, dia de ira,*
o mundo acabará em cinzas,
souberam o rei e a profetisa.³
 2. *Grande medo irromperá*
quando enfim o Juiz chegar,
para o mundo escrutinar.
 3. *Da trombeta o estrondo*
despertou os que do sono
foram postos ante o trono.
 4. *Morte e natureza tremerão*
quando ressurgir a Criação
para responder à inquisição.
 5. *Vede, um livro apresentado,⁴*
todo ato nele registrado,
donde tudo está julgado.
 6. *Toma o Juiz o seu assento,*
cada obra à luz trazendo,

³ Dockhorn traduziu o terceiro verso para: “assim predisseram Davi e a Sibila”. A mítica Sibila representa as profecias inconscientes dos povos pagãos acerca do fim do mundo, e por isso este oráculo é colocado ao lado do rei e profeta de Israel, Davi. Schaff, comentando o verso, diz que “o paganismo, em seus espíritos mais nobres, estava apalpando às escuras procurando pelo ‘Deus desconhecido’, e deu testemunho negativo e indireto de Cristo, assim com o Antigo Testamento predisse positiva e diretamente a Sua vinda.” (SCHAFF, 1869, p. 374). A fim de conservar o metro proposto, trocamos “Davi e Sibila” por “rei e profetisa”. O próprio Schaff (1869, p. 377), comentando a tradução poética de William Josiah Irons, sugere “*See fulfilled the prophet’s warning*”, omitindo qualquer referência explícita a Davi e Sibila e usando, por sua vez, o genérico “profeta”.

⁴ O *liber scriptus* é aquele onde estão registradas todas as obras dos que serão julgados (Daniel 7, 10; Apocalipse 20, 12).

nada escapa ao julgamento.
 7. Quem por mim se compadece?
 Qual patrono condescende
 quando até o justo pende?
 8. Rei de tremenda majestade,
 que salva em dadivosidade,
 socorro!, Pai da piedade.
 9. Ó Jesus, lembra-te ainda,
 sou a causa da tua Vinda,⁵
 não me percas nesse dia.
 10. Por tuas andanças fui achado,⁶
 redimiste-me crucificado,
 em vão não seja tal trabalho.
 11. Justo Juiz da punição,
 concede-me o perdão
 no dia da retribuição.
 12. Geme a alma corrupta,
 cora-me o rosto a culpa,
 a quem te pede, escusa.
 13. Ó, que Maria perdoaste,
 e o ladrão ao céu chamaste,
 tu também me consolaste.
 14. Minha prece, mesmo indigna,
 seja por ti, Bondoso, ouvida:
 livra-me da chama infinita.
 15. Entre as ovelhas me assenta,
 com os bodes não me tenha,
 mas à tua direita me eleva.
 16. Rejeitados os malditos,
 pelas flamas consumidos,
 chama-me com os benditos.
 17. Prostrado eu te suplico,
 vê meu coração contrito,
 pastoreia o meu destino.
 18. Dia de lágrimas, aquele dia,
 quando ressurgir das cinzas
 o homem para o julgamento;

⁵ Aqui há a maior divergência com a tradução de Dockhorn, que traduz “*viæ*” como “andanças”. Certamente há uma afinidade filológica entre as duas palavras, e “*via*” é normalmente traduzida como “caminho”. Mas, em sentido figurado, pode significar “jornada”, e concluímos que o “*tuæ viæ*” do verso não são as andanças de Jesus pela Palestina durante o curso de sua vida terrena, e sim a própria descida de Jesus dos céus na sua Encarnação. Em outras palavras, uma tradução mais literal do verso seria “pois sou a causa da tua Encarnação”. Este sentido “encarnacional” encontra respaldo na tradução de 1848 de William Josiah Irons, reproduzida por Schaff (1869, p. 376-379):

“Think, kind Jesus! –my salvation

Caused Thy wondrous Incarnation;

Leave me not to reprobation!”

⁶ Schaff (1869, p. 375) diz que este verso é uma alusão à fadiga de Jesus na jornada para Samaria, no capítulo 4 do Evangelho de João. Na Vulgata: “*Jesus fatigatus ex itinere, sedebat sic supra fontem*”.

*poupa, então, ó Deus, teu servo.*⁷
 19. *Senhor Jesus, longânimo,*
*dá-lhes o eterno descanso.*⁸
Amém.

3 Conclusão

Admite-se que um tratamento exaustivo do ofício da tradução não apenas excederia o espaço proposto para este artigo, como presentemente foge às nossas capacidades. Mesmo assim, é possível oferecer algumas breves reflexões sobre o ofício das práticas de tradução de textos latinos no Brasil como existem hoje, recuperando parte da bibliografia recente.

Luiz Henrique Queriquelli, em artigo de 2007 intitulado “As teorias de tradução e a tradução do Latim”, revisa alguns problemas teóricos das questões ligadas à tradução do Latim, levantando pontos polêmicos contra uma tradução puramente filológica. A fim de explicar o fenômeno da proliferação desse tipo de tradução, Queriquelli cita George Mounin, para quem a tradução

[...] não pode se restringir ao domínio da “álgebra linguística”, do cálculo não-interpretado das estruturas formais, mas deve sempre, e finalmente, voltar-se para o campo da “aritmética linguística”, para o “mundo das significações”. (QUERIQUELLI, 2007, p. 3)

Em outras palavras, para Mounin deve-se privilegiar a dimensão semântica do texto, donde se depreende que a etnografia (entendida como “descrição completa da cultura total de uma determinada comunidade”) e a tradução estão intimamente ligadas, e todo tradutor deveria – idealmente – realizar uma pesquisa etnográfica da comunidade onde o texto foi produzido. Mas como poderiam os tradutores do Latim e do Grego clássico realizar esse tipo de trabalho? Como recolher as significações profundas de uma civilização que já não existe? A resposta para esse problema, no curso da história das teorias de tradução, foi a filologia.

⁷ Já dissemos que as estrofes 18 e 19 abandonam o esquema do resto do poema. Embora o missal de Beda divida esses últimos versos de modo a continuar com estrofes de três linhas, é mais acurado que o trecho “*Lacrimosa... Deus.*” esteja em uma única estrofe de quatro versos, com rimas duplas entre “*illa/favilla*” e “*reus/Deus*”.

⁸ Neste ponto o original já não rima, já que os versos finais provavelmente foram adicionados para melhor adaptar o todo ao contexto litúrgico, mas a fim de levar a cabo o projeto de criar uma tradução de cuja leitura se frua, achamos por bem encerrar com mais uma rima.

Mounin, nos diz o artigo, entende a filologia como “uma etnografia não-orgânica do passado” (2007, p. 5).

Neste ponto, Queriquelli reproduz a crítica de Antoine Berman a essa tendência das traduções, e mesmo à “tradição ocidental de tradução”. O “desastre” da reação filológica às adaptações e imitações foi o afastamento dos clássicos greco-latinos da contemporaneidade e das nossas sensibilidades em nome da pureza morfossintática, não raramente desrespeitando o estado natural das línguas modernas. A alternativa apresentada em seguida é a chamada “tradução da letra”:

Traduzir a letra, pois, seria restituir na língua de chegada toda a urdidura que compõe a literalidade do texto de partida. Seria traduzir sua forma e sentido com tal sofisticação que pudesse elevar o texto traduzido à mesma altura do original, sem, no entanto, proceder a uma adaptação ou a uma imitação, sem, no entanto, deixar de realizar uma “verdadeira tradução”. (QUERIQUELLI, 2007, p. 7)

O tradutor intervém no texto que traduz, e deveria captar, ao mesmo tempo, tanto o conteúdo semântico profundo do texto, que só se conhece pela “etnografia”, quanto a estrutura “algébrica” da sintaxe da língua. O perigo de um extremo é a paráfrase, o do outro é a ininteligibilidade. Mas entendemos que as duas abordagens não são necessariamente excludentes, se ficar claro que nem todas as traduções são iguais ou servem aos mesmos propósitos.

Num trabalho como o nosso convivem harmonicamente tanto a tradução filológica de Dockhorn, quanto a nossa tentativa de tradução poética. Uma que, esperamos, nem se degenerou na adaptação, nem trocou a poesia pela prosa ao tentar traduzir de uma língua sintética para uma analítica. Tentamos reproduzir o tom solene à maneira da composição original, isto é, principalmente na escolha vocabular (já que o *Dies irae*, por mais majestoso que seja, não é sintaticamente muito complexo), sem violar o Português contemporâneo com uma releitura cheia de arcaísmos.

Retornando a Vieira, já estando dito que o presente trabalho pode muito bem ser visto como uma instância do cenário descrito pelo autor, é relevante retomar como ele avalia uma das dissertações analisadas em seu artigo. Ao examinar uma das dissertações que “procura certa fidelidade ao conteúdo expresso no texto partida” por meio de uma “estetização” do Português, Vieira conclui que o jovem

tradutor nesse momento “reveste-se da autoridade de poder responder esteticamente ao texto de partida em sua tradução” (2016, p. 8). É incontornável que toda tradução, e talvez especialmente aquela feita por estudantes como ferramenta de aprendizagem, seja uma autoinserção numa esfera discursiva, principalmente aquela da universidade. O “*labor* duplamente *utilis*” vale mais pelo trabalho em si do que pelas escolhas – umas mais ingênuas ou polêmicas que outras – que se fazem no seio da tradução.

REFERÊNCIAS

- BÍBLIA. Português. **Bíblia de Referência Thompson**: com versículos em cadeia temática; Antigo e Novo Testamentos compilado e redigido por Frank Charles Thompson; tradução João Ferreira de Almeida. São Paulo: Vida, 2010.
- BUGNINI, Annibale. **The Reform of the Liturgy**: 1948–1975. Collegeville: The Liturgical Press, 1990.
- DEMARAY, Donald E. Thomas of Celano and the “Dies Irae”. **The Asbury Seminarian**, v. 19, n. 2, p. 41-7. Wilmore: The Asbury Journal, 1965. Disponível em: <https://place.asburyseminary.edu/asburyjournal/vol19/iss2/8>. Acesso em: 21 out. 2021.
- DOCKHORN, Nestor. Dies Irae. In: Congresso Nacional de Linguística E Filologia, 10, 2006, Rio de Janeiro. **Cadernos**. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xcnlf/6/01.htm>. Acesso em: 19 out. 2021.
- FORTESCUE, Adrian. Liturgy of the Mass. In: HERBERMANN, Charles George (ed.). **The Catholic Encyclopedia**. Nova Iorque: Robert Appleton Company, 1910. Disponível em: <http://www.newadvent.org/cathen/09790b.htm>. Acesso em: 25 out. 2021.
- HENRY, Hugh. Dies Irae. In: HERBERMANN, Charles George (ed.). **The Catholic Encyclopedia**. Nova Iorque: Robert Appleton Company, 1908. Disponível em: <http://www.newadvent.org/cathen/04787a.htm>. Acesso em: 25 out. 2021.
- KECKEISEN OSB, D. Beda. **Missal Quotidiano**: completo em latim e português com o próprio do Brasil. Salvador: Mosteiro de São Bento, 1947.
- KIRBY O.S.B, Pe. Mark Daniel. The Propers of the Mass: then and now. **Sacred Music**, v. 139, n. 1, p. 34-9. Richmond: Church Music Association of America. Disponível em: <https://media.musicasacra.com/publications/sacredmusic/pdf/sm139-1.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.
- QUERIQUELLI, Luiz Henrique. As teorias da tradução e a tradução do Latim. **Scientia Traductionis**, Ano 5. Florianópolis: PGET-UFSC, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12983>. Acesso em: 9 out. 2021.
- SCHAFF, Philip. **Christ in Song**. Nova Iorque: Anson D. F. Randolph And Co., 1869.
- VIEIRA, Brunno V. G.. O que querem (e o que podem) os jovens tradutores de Latim. **Rónai: Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios**, v. 2, n. 4, p. 4-10. Juiz de Fora: FALÉ-UFJF, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/ronai/article/view/23154/12805>. Acesso em: 21 out. 2021.

Capítulo 8

PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Danillo Macedo Lima Batista

PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Danillo Macedo Lima Batista

*Mestre em Letras e Linguística, área: Estudos Literários, UFG, ano de conclusão:
2016; doutorando em Letras e Linguística, área: Estudos Linguísticos, UFG,
cursando.*

Resumo

Há várias concepções sobre a natureza da linguagem e do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. O objetivo deste trabalho é mostrar que existem mudanças essenciais nestas concepções sobre ensino de língua e, como consequência desta dinâmica, surgem novas demandas para metodologias de ensino, como aquela impulsionada pela internet e pelas tecnologias digitais e que exige um novo tipo de letramento: o “Letramento Digital”. Frente a essa nova realidade, a BNCC começou a preparar melhor as diretrizes educacionais que irão compor parte dos currículos das escolas e, dentre outras orientações, está a de formar o estudante para a “vida real”, o que inclui sua realidade local e o mercado de trabalho. Para que isso se efetive é necessário, dentre outras condições, que se leve em consideração o universo das tecnologias digitais. Isto fez com que a BNCC incorporasse em suas diretrizes, substancialmente, as orientações para o “letramento digital”.

Palavras-chave: Letramento digital. Ensino de línguas. Metodologias de ensino.

Abstract

There are several conceptions about the nature of language and teaching of Portuguese in Brazil. The objective of this work is to show that there are essential changes in these conceptions of language teaching and, as a result of this dynamic, new demands for teaching methodologies arise, such as that driven by the internet and digital technologies and that require a new type of literacy: the “Digital Literacy”. Faced with this new reality, BNCC has begun to better prepare the educational guidelines that will make up part of the schools' curricula and, among other guidelines, is to train the student for “real life”, which includes their local reality and the job market. For this to be effective, it is necessary, among other conditions, to take into account the universe of digital technologies. This caused the BNCC to substantially incorporate the orientations for “digital literacy” in its guidelines.

Keywords: Digital literacy. Language teaching. Teaching methodologies.

1. Introdução

Muito se tem escrito sobre as concepções de linguagem ao longo dos anos, retomaremos as mudanças mais recentes, a partir da década de 1990. No final do século XIX e início do século XX, no Brasil, começou-se a pensar, de modo incisivo e prático, em uma “identidade própria”, consequência disto foi o movimento modernista, para citar um exemplo deste afã por mudanças. Mas, foi somente no final da década de 1990 que a internet se propagou em massa e propôs ao mundo uma nova linguagem. Nesta mesma época, a concepção de língua como “instrumento de comunicação e também de sociointeração” passou a vigorar com efetividade. A BNCC trabalhou muito no sentido de dar conta da explosão da linguagem digital, sobretudo aquela produzida por usuários de mídias digitais conectadas à rede mundial de computadores. A internet, pois, mudou o modo como podemos nos comunicar, logo, sua intervenção ampliou o conjunto que temos de gêneros textuais-discursivos e, consequentemente, a ideia de “letramento”.

Segundo ROJO (2012), a internet fez do computador mais do que uma máquina de escrever ou mais do que um transmissor unilateral de informação como foi, por muito tempo, a televisão (e ainda é, até hoje). No entanto, estas duas tecnologias, computação e internet, revigoraram um tipo de linguagem que não existia em massa, até então: a linguagem digital e colaborativa. É isso que quer dizer: a internet nos permite (além de outras prerrogativas) “produzir junto” como, por exemplo, um blog, um fórum de discussões etc.

O letramento digital é, por sua vez, uma proposta de ensino de Língua Portuguesa que considera este novo universo de produção de texto escrito e oral: as tecnologias digitais; as quais não fazem com que o homem se distancie de sua essência, pelo contrário, o coloca no ponto mais alto do reino animal, aquele ocupado por esta única espécie capaz de produzir todo tipo de tecnologia a fim de proporcionar para o mundo melhoras na qualidade de vida.

2. Novas linguagens e bases legais para o letramento digital

Na década de 1990, houve a ascensão explosiva da internet e das tecnologias digitais no mundo todo. Isto inclui o universo das webs de 1.0 a 4.0 e, consequentemente, o entendimento sobre o que vem a ser um texto se amplia. Um texto digital, portanto, pode se apresentar formatado por imagens, sons, vídeos e até

mesmo complementado por outros textos instantâneos se houver conexão com a internet (os “hipertextos”). Isto se deve às novas tecnologias acompanhadas da ascensão da internet. Para dar conta desta nova realidade, que norteia este amplo e frequente contexto tecnológico e virtual de produção de sentidos, diretrizes educacionais são passadas a limpo para que o ensino das diversas possibilidades de expressão da linguagem seja contemplado nas escolas.

Existem dois documentos importantes elaborados pelo MEC que orientam o que precisa e o que pode ser ensinado nas escolas, públicas ou privadas, a partir dos quais são agregados conhecimentos regionais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017). Os PCN são mais gerais, mais teóricos e orientadores. A BNCC é o fulcro do que deve ser posto em prática. Ela é, em sua essência, uma lei educacional (Se a gente pensar que se apoia, fundamentalmente, na LDB):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2020, p. 07).

Os PCN são mais antigos, mais gerais e voltados, principalmente, para o Ensino Fundamental. Se consultarmos, por exemplo, a edição de 1998, nela já somos capazes de observar que os parâmetros curriculares para a educação no Brasil já reconheciam, na quinta parte intitulada “Tecnologias da comunicação e informação”, a necessidade de se trabalhar, nas escolas, todo tipo de tecnologia que é, ao mesmo tempo, instrumento e produto de conhecimentos vários. Nesta parte, o documento já entrava no mérito de tecnologias como: a televisão, o videocassete, a câmera fotográfica, o rádio, o computador, dentre outros exemplos. Desde então, muitas outras tecnologias foram sendo desenvolvidas até a difusão e adesão em massa da

internet, uma tecnologia do final da década de 70 que, junto com o já projetado computador, criou novos mundos e novas linguagens.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, os PCN mantêm uma preocupação com o ensino dos “gêneros textuais”: “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (PCN-EF, 1997, p. 21). Já a BNCC, que contempla todo o Ensino Básico, detalha as diretrizes que julga ser pertinentes ao ensino de todas as disciplinas. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa e do trabalho com a linguagem, mesmo quando o foco for outras disciplinas, a ideia de “letramento digital” começa a se delinear:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia (BRASIL, 2020, p. 70)

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), um documento que sintetiza em termos práticos o que é previsto na legislação geral e na LDB, direciona o que cada escola irá definir no seu currículo pautado por diretrizes metodológicas de ensino e também em termos de conteúdo (o “quê” ensinar). Desde a LDB de 1996 (Lei nº 9394), as escolas deveriam integrar em seus currículos conteúdos e práticas didáticas distribuídos em: 60% com base na BNCC, 40% à Parte Diversificada (um planejamento amparado pelo contexto local).

Até o surgimento da internet, no início dos anos 1990, o professor e a escola poderiam ser considerados os grandes mediadores do conhecimento; mas, a internet já pode proporcionar ao usuário tudo aquilo que era mérito da escola, do estado; e, mais do que o conhecimento formal, muitas vezes imposto por estas diretrizes, ela

permite produzir, compartilhar e acessar todo tipo de conhecimento demandado, como reforça SILVA (2016, p. 32): “o ciberespaço vem possibilitando a democratização do conhecimento”. Democratização no sentido de que, em comparação com mídias antigas como a televisão, por exemplo, a internet permite não só “consumir”, de forma passiva, mas também “criar sites”, “compartilhar suas ideias em comentários postados em blogs”, “criar estes blogs”, “compartilhar mensagens de texto, vídeos”, “compartilhar mensagens filosóficas, políticas”, “vender os mais variados tipos de utilidades, o que inclui livros” etc.

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2020, p. 70)

A internet, portanto, deu origem, de forma fecunda, a várias “novas linguagens”, e fez isto mais do que qualquer outro fenômeno, o que tem ampliado de forma significativa o conceito de “produção de texto” para “além das palavras”, abrangendo outros modos de comunicação como fotos, vídeos e música. Isto faz com que repensemos a natureza da linguagem, sua função efetiva no mundo e sobre como garantir as condições necessárias para que alunos e professores possam desenvolver as mais criativas e complexas formas de linguagem no dinâmico processo “ensino-aprendizagem”.

3. Letramento digital e letramento crítico

Uma nova modalidade de texto surgiu com o advento da computação e da internet: o texto digital e suas amplas variações e possibilidades de leitura e de escrita. Com essa nova modalidade, com seus novos suportes eletrônicos, surgiram novas demandas de metodologias de ensino. O letramento digital é uma das propostas, e não implica somente “aprender a mexer nos dispositivos tecnológicos”, mas também

a ter uma conduta baseada nessa nova realidade, uma “postura ativa”, de buscar sempre se informatizar, se capacitar, além de se “exigir” que as salas de aulas sejam equipadas com toda tecnologia possível. Toda instrumentalização tecnológica não deve se limitar a suportes de métodos retrógrados, mas servir de parte constitutiva do processo integral de aprendizados, um processo que considere um mundo informatizado, digitalizado e se integre na vida prática e real das pessoas.

Muitos profissionais do ensino ainda possuem certa resistência em substituir modelos que já não servem mais às necessidades das novas gerações. O jornalista Gilberto Dimenstein, por exemplo, em artigo intitulado *Internet Emburrece?* reflete sobre a necessidade do professor se adequar às demandas educacionais do meio em que vive e aprender a ceder às necessidades das novas gerações:

Como trabalho simultaneamente com comunicação e educação, tenho observado que, embora adore a abundância de informação, reverencie a possibilidade de escolhas e aprecie ainda mais a possibilidade de interagir, coisas que vieram mesmo para ficar (e é bom que fiquem), o jovem se sente confuso e demanda cada vez mais a intermediação de gente em quem possa confiar para ajudar na seleção das informações. Ele vê com desconfiança os meios de comunicação tradicionais como a escola, por suspeitar que eles não conseguem traduzir o que é relevante para sua vida. Por esse ângulo, nós é que somos emburrecidos. Tanto a escola como o jornal do futuro vão estar assentados na solução desse desafio ou vão ficar estacionados no passado. (DIMENSTEIN, 2019).

A internet é um exemplo dessa tomada da nossa rotina: começou unilateral, impondo informações (WEB 1.0), depois, com meios interativos, como Facebook e Orkut, deu ao usuário relativa autonomia para “criar”, para “publicar” suas ideias (a WEB 2.0). Agora, vivemos o contexto da inteligência artificial quase humanizada que tenta, pelo menos, deduzir o que pensamos, o que sentimos (o que gostamos de ler, o que queremos assistir), a chamada WEB 3.0. As escolas, portanto, precisam se estruturar e preparar seus professores para que seja possível uma conexão produtiva com esta nova realidade. Nas palavras de ROJO:

Corre por aí um ditado que diz que temos hoje alunos do século XXI, professores do século XX e uma escola do século XIX. O ditado não está de todo equivocado, pois na verdade temos professores da Geração X e Y (que têm hoje entre 50 e 20 anos), alunos da geração Z (entre 6 e 12 anos, no Ensino Fundamental I) e uma escola com um design de salas de aula, de currículo e tecnologias típicos do século

XIX (lousa e giz, por exemplo, inventados no século XVIII). (ROJO, 2016, p. 130).

Muitas escolas já estão se aderindo a estas novas mudanças, outras ainda resistem a este tipo de reviravolta. Não obstante, com a pandemia da Covid-19 no início de 2020, no Brasil, professores e alunos, do Brasil inteiro, precisaram se reinventar. Nunca antes, na história da educação, no Brasil, pais e responsáveis foram tão “obrigados” a acompanhar os deveres de casa dos seus filhos, de modo que tiveram que aprender junto com eles. E, para este aprendizado acontecer, o mínimo que fosse, nesta pandemia, todos nós, alunos, pais e professores, tivemos que recorrer a ferramentas digitais conectadas à internet.

O letramento digital, por sua vez, propõe, dentre outras inovações, a possibilidade da produção colaborativa. Isso significa construir junto, o que supera a percepção tradicional do professor como detentor intocável do saber. Segundo Bakhtin (2006) toda palavra é coletiva e seu sentido é sempre novo, construído em cada ato de fala pelos membros de uma comunidade adepta de uma determinada língua. Mesmo o monólogo interior é dirigido a um “tu ideal” que se renovou em novas experiências diárias.

(...) toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.
(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 117).

Mesmo diante de tantas mudanças, incluindo as mudanças realizadas nos modos de se comunicar e de interagir verbalmente, como já anunciavam linguistas como Bakhtin ao tratar da natureza essencial da linguagem (a interação verbal sempre “inédita”) muitos educadores ainda se opõem a estas mudanças na rotina de seus alunos. Em geral, ainda impõem o que deve ser dito, feito, aprendido, além de como e para que fins, mesmo que se irrompam contra as reais necessidades dos seus alunos e mesmo que contrariem, totalmente, os conhecimentos previamente adquiridos por seus alunos em seus ambientes de vida cotidiana. Ainda, nas palavras de ROJO:

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. (ROJO, 2012, p. 27).

A autonomia do aluno não significa que o professor tenha ou deva ter o mesmo nível de conhecimento dos seus alunos ou vice-versa, isto seria cair em outro reducionismo. Mas, significa que ambos podem ampliar, juntos, seus conhecimentos, fazer descobertas, criar novos procedimentos. O professor deve, sim, sempre estar vários passos à frente dos seus alunos, mas precisa “voltar” para acompanhar em que passo eles estão e, muitas vezes, percebe que seus conhecimentos podem ser ampliados com as experiências empreendidas na conexão com seus aprendizes. É uma questão de saber lidar com as mudanças e de saber, sempre, reinventar o que é preciso aprender.

Para o que aqui nos interessa, que são os novos letramentos, esses alteram profundamente certos valores e condutas do letramento convencional: a autoria individual, a raridade, o ineditismo, o controle da distribuição dos textos. Se, no letramento convencional, a autoria individual é um valor precioso, a ponto de gerar processos por plágio, nos novos letramentos, o valor é a colaboração, a participação contínua, a relação em rede. Se, no letramento convencional, a raridade e o ineditismo dos textos era um valor importante, determinante de cânones intocáveis, nos novos letramentos, ao contrário, o valor é a distribuição mais ampla possível desses textos (reblogagem, compartilhamento) e apreciação que deles se faz em rede (curtir, comentar, apropriar-se deles remixando ou hibridizando diferentes textos). (ROJO, 2016, p. 127-128).

Espera-se, portanto, preparar alunos e professores para o domínio das variadas mídias, considerando-se as diversas manifestações da linguagem e de culturas distópicas, nesse percurso é que aprenderão a ser “leitores” (e “escritores”) críticos. Quando todos se sentirem capazes, incluídos, é que se abrirão às discussões. Portanto, mais do que equipar as escolas com todo tipo de tecnologia (o que muitas vezes não ocorre, principalmente em se tratando da escola pública), é imprescindível inserir os agentes da educação neste processo de apropriação das novas tecnologias como instrumento da própria condução da vida prática e, entende-se agentes como todos os membros da comunidade escolar: pais, professores e alunos.

Para os autores do Grupo de Nova Londres, é necessário, é claro, se desenvolver competências e habilidades técnicas e conhecimento prático de usuário funcional das novas tecnologias, mas isso não basta para uma *pedagogia dos multiletramentos* (...). É preciso que esse usuário funcional, que domina ferramentas e programas muitas vezes antes mesmo de chegar na escola, torne-se também um analista crítico que faz apreciações sobre as seleções e sentidos dados pelos produtores de enunciados-textos: um leitor crítico. Somente assim, este pode se tornar um criador de sentidos. (ROJO, 2016, p. 129).

Vivemos uma escola estacionada há vários séculos, com professores do século passado e alunos imersos na cultura digital do atual século e ninguém parece (e este ninguém é remetido, inevitavelmente, aos nossos “representantes”, além de pais, responsáveis etc.) se importar com a total falta de conciliação entre essas realidades. Estamos imersos em uma cultura digital (mais do que tecnológica, pois o astrolábio dos gregos, desde aproximadamente 200 a.C., também é “tecnologia”, ou seja, usa uma “técnica”). Estamos imbuídos em uma cultura que anseia por “livre informação”, em que todo mundo pode “produzir e compartilhar conhecimento”, portanto, a urgência do “letramento digital” (ou, se preferirmos, dos “novos letramentos”).

Letramento crítico e letramento digital não se separam; é preciso saber usar todos os meios de comunicação, sejam impressos, sejam digitais e, além disso, é preciso saber usá-los com eficácia e responsabilidade, para não cairmos em novos maniqueísmos. No afã de libertar-nos pela internet, ela pode se tornar um meio onde poderemos nos deixar levar por falsas relações e por falsas informações.

Segundo SILVA (2016, p. 47):

O mundo globalizado do qual somos parte optou por um caminho rumo à inserção das TIC de tal maneira que, nos dias de hoje, torna-se impraticável imaginar uma sociedade sem elas, aos moldes de como era há somente algumas décadas.

É claro que é perfeitamente possível um mundo sem tecnologias avançadas, um mundo, inclusive, justo e composto por pessoas perfeitamente felizes. A tendência, no entanto, é: tudo na vida cotidiana da maioria das pessoas do século XXI será mediado por algum tipo de tecnologia avançada sempre relacionada à internet, a qual, juntamente ao computador, provoca uma grande necessidade de “inclusão digital”, como pondera SILVA (2016, p. 32): “(...) para navegarmos em rede, o

ciberespaço, são necessários ainda outros procedimentos de escrita e leitura que estejam em consonância com o mundo digital”.

É preciso, portanto, formar o leitor e o produtor de todos os tipos de texto, incluindo o digital. Mas, é imprescindível formar o leitor crítico. É interessante observar, ainda, na condição de professores, a diferença entre o letramento que visa alfabetizar, pura e simplesmente, tendo como objetivo fazer com que uma pessoa leia palavras de forma mecânica, além de ser capaz de escrever (assinar) seu próprio nome, e aquele letramento que visa a uma leitura para além das palavras escritas ou faladas, mas ler o mundo, inclusive o mundo que as palavras tentam reproduzir, emular; sendo o mundo das palavras também um mundo à parte. Na sua conexão com o mundo que cria, que emula, ao qual se refere e que recria, as palavras tornam-se mais que combinações sonoras ou gráficas entre consoantes e vogais, mas, nos termos atribuídos a Freire, tornam-se “palavra-mundo”.

Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos. É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade da relação freireana palavra-mundo. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 02).

Considerar o próprio contexto para criação de novos sentidos e, assim, se apropriar de maneira mais ampla de recursos tecnológicos e digitais é também reconhecer que não existe um conhecimento absoluto que se construiu em palavras cujos sentidos seriam definitivos. Não há verdades universais, mas há “pequenos universos”. Na minha comunidade de convívio eu aprendo a pensar de um jeito, ou a rejeitar este pensamento em contato com outros universos: ou a amá-lo, ou a odiá-lo, enfim, segundo MENEZES DE SOUZA (2011, p. 05): existem “comunidades de pensamentos” (“temporais, locais e mutáveis”).

Há, por sua vez, várias comunidades no mundo, e cada qual com sua forma de agir/pensar. O curioso, como já foi dito, é que nunca “pensamos sozinhos”, é sempre um “diálogo” (para evocar Bakhtin):

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascido no diálogo de séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles irão sempre mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, diálogo futuro. (BAKHTIN, 2011c [1974], p. 410).

Estamos, portanto, sempre dialogando e nesse diálogo projetando o modo de ser e de pensar de um grupo. Sendo assim, formar o leitor crítico é considerar a necessidade da habilidade de se fazer junto, ao mesmo tempo em que há a necessidade de se partir do próprio contexto de vida. A própria LDB (1996), como vimos, propõe um trabalho que seja fundamentando em bases gerais (a BNCC), mas que também seja resultado de um diálogo com a “coletividade local”, por entender que existem demandas que não podem ser totalmente previstas e nunca são definitivas. Aprender junto significa, neste contexto, se abrir para as novas tecnologias, reconhecê-las como parte dos contextos modernos de produção de texto verbal e não verbal e, de igual modo, nos engajarmos no aprendizado pleno desta nova modalidade de linguagem que abrange produzir junto: a linguagem do universo digital inserido no ambiente virtual da internet.

4. O letramento digital: uma nova demanda da BNCC

É importante ressaltar que existem várias abordagens, e também, “níveis” de letramento; diante disto, o letramento ideal é muito mais do que decorar regras gramaticais, assinar o próprio nome ou decodificar frases simples; senão saber ler, interpretar e produzir diversos gêneros textuais, determinados pelos mais variados contextos. Gêneros textuais discursivos podem transcender a mensagem escrita e ferramentas básicas como caneta e papel para entrar no campo dos softwares, das redes sociais, dos aplicativos de produção e edição de imagens, de sons, de vídeos etc. É o que reforça ROJO:

Essa mudança de concepção e de atuação, já prevista nas próprias características da mídia digital e da web, faz com que o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximem de máquinas de produção colaborativa (...) a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi) letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em

especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (...). (ROJO, 2012, p. 24)

Existem competências específicas que demandam o letramento digital. A BNCC tenta mostrar a necessidade da escola em proporcionar ao aluno uma formação que o prepare para a vida real, que irá impor contextos de comunicação verbal, e também para o mercado de trabalho, o qual, igualmente, exigirá conhecimentos que o recém formado da Educação Básica deverá dominar para saber como lançar mão dos instrumentos necessários à comunicação digital, principalmente aqueles que precisam de conexão com a internet para que seja possível não só a comunicação verbal, em si, mas uma “interação” sociocultural que leve os participantes daquela situação de fala a compartilharem demandas econômicas, culturais, religiosas, acadêmicas etc.

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados. Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos. (BRASIL, 2020, p. 487)

A ideia de mudar o “currículo” é justamente pensando na mudança de “estratégias práticas” para a “atuação real” em sala de aula (assim como em outros ambientes educativos). É bastante válido o esforço de todos aqueles que se engajaram e reformularam termos essenciais da BNCC tentando incorporar o letramento digital no ambiente escolar. É isto que já nos sugeriria HISSA (2019):

A base é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (...) há na Base uma tentativa de integrar o que está prescrito no documento (...) com aquilo que se supõe que o estudante já traz de sua experiência, a partir de diversas práticas de letramento empreendidas fora dos muros da escola. Isso significa, em termos práticos, a necessidade da incorporação de atividades que envolvem as tecnologias digitais (...). (HISSA, 2019, p. 34)

Nem todos devem aprender as mesmas coisas; somos pessoas diferentes, a igualdade que deve ser preservada é a de oportunidades. Neste sentido, a ideia geral da BNCC é um pouco inconstante. Cada contexto requer sua verdade; cada comunidade, cada indivíduo pressupõe suas próprias necessidades. Os contextos no mundo virtual propagados pela internet mudam numa velocidade incrível; logo, os gêneros textuais trabalhados também o fazem. Uma das preocupações da BNCC, que é bastante válida, é justamente esta: como trabalhar com o desenvolvimento da habilidade “domínio crítico-estratégico da internet”, das suas fontes de informação, dos seus milhares de tipos de softwares de armazenamento e transmissão de dados etc.

É preciso aprender muito mais do que “digitação” assim como, um dia, já foi tão necessário aprender mais do que a ler e assinar o próprio nome. Uma necessidade, portanto, se mantém: saber fazer “leituras críticas”, além da “seleção crítica” do que se pretende ler: leituras completas, verificação das fontes, consultas em livros impressos etc. A escola, claro, é o ambiente formal, técnico, para este tipo de aprendizado. Mas vale sempre enfatizar que sem a cooperação da família e da sociedade, como um todo, a escola não dá conta de toda a formação ética e profissional do aluno.

Muitos alunos perderam o hábito de ler um livro inteiro, de pesquisar nas fontes, de fazer leituras integrais dos textos etc. A internet pode ser boa ou ruim, cabe a todos os responsáveis pela formação técnica, mas também ética do aluno, orientá-lo para que ele possa posicionar-se de forma crítica e ser capaz de selecionar aquilo que quer, mas também precisa ler, assim como a ouvir, a assistir, enfim, tudo quanto ele quer e precisa aprender.

A disciplina Língua Portuguesa, por sua vez, na BNCC, está integrada a outras três disciplinas: Educação Física, Arte e Língua Inglesa. As quais estão inseridas em uma área maior chamada “Linguagens e suas tecnologias”. Segundo a BNCC (HISSA,

2019, p. 40), o objetivo destas disciplinas é “ampliar as habilidades de uso e reflexão sobre a língua, considerando os contextos culturais diversos” e ainda:

A área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com “práticas de linguagem” em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (HISSA, 2019, p. 40).

Logo, os contextos digitais (virtuais, eletrônicos etc.) passaram a ser integrados no currículo. Parece redundante, mas a ideia de letramento, nesse escopo, supera o senso comum de saber ler e escrever, muitas vezes, de forma mecânica, sem uma apuração crítica. O letramento, portanto, passa a ser visto como “domínio de várias linguagens”, o que significa ter participação na vida social, de forma ativa. Isto sugere, naturalmente, uma nova demanda: “os multiletramentos ou os novos letramentos”. O mundo mudou, as novas relações exigem o domínio de novas linguagens e, para tanto, “novas habilidades”. Neste mesmo sentido, nos reforça ROJO:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 18)

Fica claro, não obstante, que a BNCC é um texto, predominantemente, teórico e pressupõe que o professor do Ensino Básico permita (construa os meios) que seus alunos tenham acesso e domínio a todo tipo de tecnologia digital e saibam como se inserir neste meio, sobretudo o “mundo virtual da internet”. A ideia é que este mundo não seja tão “virtual” assim, mas que haja uma relação entre consumidores e produtores de conteúdo que seja, ao mesmo tempo, livre, respeitosa, criativa e útil para todos.

Uma reflexão que persiste é a de que talvez a escola não tenha dado a resposta mais coerente àquilo que a BNCC esperaria dela. E quando falo “escola”, refiro-me a todos que participam da construção dela. O letramento digital é responsabilidade de todos: professores devem ceder às novas demandas, à nova

realidade e, portanto, se prepararem e mobilizarem mudanças; a comunidade *extramuros* também deve mobilizar-se; e é papel essencial do Estado fomentar pesquisas, formações continuadas e materiais que sirvam ao letramento digital nas escolas.

A BNCC trabalha com verbos que pressupõem que devemos tanto “analisar” (as linguagens) quanto “experimentar” o uso destas novas linguagens, o que se daria pelos “novos meios” de *performar* (e aprender a fazê-lo) essas novas linguagens. E, para que seja possível analisar e experimentar novas linguagens, o processo ensino-aprendizagem vivido na escola precisa adotar no seu currículo o “letramento digital”, o qual sugere, inevitavelmente, o “ensino de gêneros textuais discursivos de natureza digital” (nos mais variados contextos socioculturais).

A questão que surge, então, é de que forma um indivíduo poderá ser considerado “letrado” levando-se em consideração o fato de vivermos, atualmente, em um contexto no qual as TIC surgem como uma forma de expressão diferenciada daquela que usa o suporte impresso. É um novo tipo de letramento (...) (SILVA, 2016, p. 38)

Em outras palavras, a BNCC espera do professor que ele crie situações por meio das quais seus alunos tornem-se tanto consumidores quanto produtores críticos, criativos, éticos e que dominem, com esmero, técnicas de compreensão e produção de sentidos servindo-se de todos os tipos de gêneros textuais-discursivos. Uma ação que deve efetivar-se de forma colaborativa e produtiva para todos, mantendo-se um posicionamento de sempre questionar (questionamentos construtivos) propondo e produzindo, inevitavelmente, novos sentidos para os mais variados tipos de discurso.

5. Considerações finais

Mudam-se as concepções de língua, linguagem e ensino de língua na mesma direção em que surgem as novas necessidades que o mundo tem de desenvolver, produzir, exercer, aprender, ensinar esta língua. Leis, conselhos, diretrizes são criados para dar conta de sistematizar e padronizar os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Da mesma maneira, são definidos, pelo menos em partes, os meios e os instrumentos para este desenvolvimento. A necessidade do letramento digital que seja, ao mesmo tempo, um letramento crítico, é uma realidade atual. É por este motivo que textos orientadores, como a BNCC, um documento oficial,

são elaborados e trabalhados no sentido de nos proporcionar caminhos para uma educação que seja a mais eficiente possível.

Com este artigo, acredito ter contribuído para uma reflexão que dará algum suporte para a criação de novas metodologias de ensino de Língua Portuguesa em todas as suas variedades, no Ensino Básico. Metodologias amparadas por pressupostos teóricos que foram discutidos neste artigo. É muito importante ler, analisar, refletir, discutir, antes de agir. Mas, também é imprescindível atuar, colocar em prática e, desta mesma prática podem surgir novas constatações que nunca foram pensadas ou debatidas antes.

Vale ainda ressaltar que metodologias são apenas um elo da grande corrente que é aprender/ensinar. As quais podem ser previamente definidas ou se consolidarem durante a caminhada, durante a ação a ser desempenhada. Não obstante, quanto maior a clareza a respeito da concepção de linguagem que está sendo adotada em um processo de ensino/aprendizagem de línguas, melhor será a dinâmica deste processo que se pauta não só por metodologias a serem postas em prática, mas também pela dinâmica sobre o que ensinar, com qual finalidade, como avaliar etc.

Referências

A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. Revista Retratos da escola. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

BAKHTIN, Mikhail (Volochnikov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Metodologia das ciências humanas**. In: _____. Estética da Criação Verbal. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011c [1974], p. 393-410.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC.pdf>. Acesso em: 26. nov. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Ministério da Educação. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação

nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Internet Emburrece?** Folha de São Paulo. 2008. Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1506200823.htm> > Acesso em 05 de dezembro de 2019.

ECO, Umberto. **La estructura ausente** – 1ª ed. – Buenos Aires: Debolsillo, 2013. 512p. Traducido por Francisco Serra Cantarell.

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: ____ O texto na sala de aula. GERALDI, João W. São Paulo: Ática, [1984] 2003a, p. 39 – 46.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. **Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem.** *Revista Encontros de Vista*, v. 8, p. 89-103, 1983.

HISSA, D. L. A.; SILVA, A. P.; VALENTIN, D. L. **Letramento Digital na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio:** Uma análise do componente de Língua Portuguesa da área de Linguagens e suas tecnologias. *Revista Virtual de Letras*, v. 11, nº 2, p. 32 – 53, ago/dez. 2019.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola editora, 2008. 295 p.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário T. Para uma redefinição de letramento crítico: Conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: Ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos:** diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO E MOURA. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p.11- 31

_____. *Novos letramentos, tecnologias, gêneros de discurso*. In: SOUZA, S. e SOBRAL, A. (orgs.). **Gêneros entre o texto e o discurso:** questões conceituais e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p.127-149.

SILVA, Edna Marta Oliveira da. **O letramento crítico e o letramento digital:** a web no espaço escolar. *Revista X. UFPR*. v. 2, n. 1.2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1996). **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna.** *Acta Scientiarum*, v. 21, n. 1, 1999.

Capítulo 9

TEXTOS MULTIMODAIS NA PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO DE LEITORES EM AMBIENTES DIGITAIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM MEMES

Roberta Santana Barroso

Eliana Crispim França Luquetti

Sinthia Moreira Silva Ribeiro

Rhaísa Sampaio Bretas Barreto

TEXTOS MULTIMODAIS NA PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO DE LEITORES EM AMBIENTES DIGITAIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM MEMES

Roberta Santana Barroso (UENF)

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem
robertasantana460@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

Professor do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem
elinafff@gmail.com

Sinthia Moreira Silva Ribeiro (UENF)

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem
sinthiamoreira@hotmail.com

Rhaísa Sampaio Bretas Barreto (UENF)

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem
rhaissabretas@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar a multimodalidade no ensino da Língua Portuguesa, por meio da utilização do gênero digital *meme* nas práticas pedagógicas, a fim de contribuir para a formação de leitores na cultura digital. A fim de responder o objetivo exposto, foi realizado um levantamento bibliográfico qualitativo, a Capes, Scielo e Scholar foram utilizadas como bases de dados principais para classificar e determinar o conteúdo utilizado em livros, revistas, relatórios e artigos. Como resultado da pesquisa, as possibilidades multimodais do gênero digital *meme* no universo estudantil foi considerada uma fonte atrativa para o trabalho pedagógico no ensino de práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Multimodalidade; Gênero digital *meme*; Letramentos digitais.

ABSTRACT

This work aims to present the multimodality in teaching the Portuguese language, through the use of the digital meme genre in pedagogical practices, in order to contribute to the formation of readers in digital culture. In order to answer the above objective, a qualitative bibliographic survey was carried out, Capes, Scielo and Scholar were used as main databases to classify and determine the content used in books, magazines, reports and articles. As a result of the research, the multimodal possibilities of the digital meme genre in the student universe was considered an attractive source for pedagogical work in teaching reading and writing practices in Portuguese language classes.

Keywords: Multimodality; Digital meme genre; Digital literacies.

Introdução

Com o avanço tecnológico, a prática social se configura de outra forma, principalmente pelo uso da linguagem. Por outro lado, a inovação tecnológica também é afetada pela prática social. Diante desse fato, a escola deve reformular suas recomendações pedagógicas e considerar o ensino de ideias orientadas a múltiplos elementos, ou seja, um ensino voltado para o incremento das “múltiplas formas de mídia digital” e diversas competências de letramentos na sociedade.

Esta pesquisa de análise teórica tem como determinação o relato bibliográfico, e sua contextualização teórica a serem tratadas a partir de sua aplicação no ensino da Língua Portuguesa (LP). Por sua vez, a pesquisa enfatiza uma aprendizagem experiencial por meio da prática pedagógica do professor em turmas de ensino médio e conhecimentos de leitura e produção de textos, em que os memes podem ser considerados como um gênero digital (GD) que expande os letramentos digitais dos alunos. Para o conceito e escopo do objetivo geral, as seguintes dimensões serão estritamente adotadas para que possa ser implementado corretamente: Evidenciar como o GD meme pode fornecer oportunidades de novas práticas de leitura; correlacionar a multimodalidade no ensino da Língua Portuguesa; mostrar como tais gêneros corroboram para o desenvolvimento dos letramentos digitais (LD) dos alunos.

Dentre os GD, o gênero *meme* é um dos mais utilizados, sendo utilizado para tratar da atualidade de forma cômica e crítica, além de divulgar uma grande quantidade de informações. Tenha a flexibilidade de misturar diferentes tipos de linguagens em seu processo de produção. A prática pedagógica do GD também tem promovido a expansão dos LD. Além de ser uma forma de integrar os alunos ao

contexto cultural digital, expressa o comportamento do professor como agente da prática multiletradas.

O GD meme foi escolhido como objeto de aprendizagem porque ele se tornou parte da experiência do aluno e que se espalha em redes sociais, aplicativos de mensagens entre outros. Portanto, eles podem se tornar produtos educacionais importantes para expandir os LD dos alunos e fornece oportunidades para lidar com esses temas atuais.

O método utilizado e a base deste trabalho são a pesquisa bibliográfica qualitativa, de caráter descritivo, em que a Capes, Scholar e Scielo foram utilizadas como bases de dados principais para classificar e determinar o conteúdo utilizado em livros, revistas, relatórios e artigos. O referencial teórico da pesquisa está embasado nos trabalhos desenvolvidos por Rojo (2011), Santaella (2001, 2004), Marcuschi & Xavier (2010), Coscarelli (2006), Kress (2010) e

1 A MULTIMODALIDADE E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Hoje, a partir da expansão acelerada das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) facilitou a aquisição de conhecimento, rompendo as fronteiras físicas e fornecendo cenários com diferentes possibilidades para a prática de texto. Assim, para que o leitor seja inserido no contexto desta diversidade linguística, é relevante participar de novas práticas inerentes ao mundo digital.

Nesse âmbito, a interação ocorre por meio da diversidade linguística, e de modos textuais, tornando-se, assim, multissemiótica (KRESS; VAN LEEUWEEN, 2006). Os recursos semióticos neste espaço têm funções informativas e críticas e não podem ser utilizadas apenas como coadjuvante da construção textual, mas como potencial de sentidos que ajuda na formação de leitores críticos.

A análise dos processos semióticos pressupõe uma compreensão da informação, do comportamento semióticos e do texto. De acordo com Hodge e Kress (1988, p. 05) “a mensagem tem direcionalidade – ela tem uma origem e uma meta, um contexto social e um objetivo”. Nesse entendimento, a mensagem é guiada pelo processo semiótico, em outras palavras, o processo social em que o significado é construído e modificado. Os autores chamam esse processo de plano semiótico. O significado vem da função representativa ou mimética desempenhada pela mensagem e pelo processo social em que ela ocorre.

Outro fator que deve ser considerado, além da mensagem é da comunicação. Se os atores sociais escolhem representantes guiados por seus motivos e pensamentos de forma mais adequada e razoável, pode-se entender que eles fizeram isso para entender as informações no seu contexto. Os atores sociais são ativados a partir do que pensam e escolhem, como forma de expressão de modo que seja mais transparente nesse contexto e nessa cultura. Para tal, Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20) explicitam comunicação como “um processo no qual um produto ou evento semiótico é ao mesmo tempo articulado ou produzido e interpretado ou usado. Ou seja, é necessário que o intérprete tenha conhecimento semiótico para entender a mensagem. A comunicação não acontece simplesmente do produtor, contudo do intérprete.

Portanto, diante dessas leituras em ambientes digitais e a multiplicidade da linguagem na construção de significado revela um padrão do que pode ser considerado de fato uma apropriação multissemiótica na atualidade. É preciso, de fato, compreender que os leitores em de textos em ambientes digitais necessitam ser letrados digitalmente para que de fato sejam, em suas práticas digitais, leitores competentes e críticos.

O campo multimodal visa explorar a geração de sentido, levando em consideração os diversos modos e meios de significação possíveis à disposição dos atores socioculturais. Na concepção de Cope e Kalantzis (2006) todos os textos são multimodais e não podem existir em um único modo, mas sempre baseado em um deles. Os modos, por sua vez, são recursos para produção e implementação dos signos que indicam seu significado. Os modos produzem efeitos com suas próprias características, conforme suas interações sociais em impactos diferentes, ao longo de tempo. De acordo com Kress e Bezemer (2008), nós representamos o mundo, assim precisamos transpor o significado de um modo para o outro, principalmente porque os modos têm potenciais e limites. Para eles, isso é inevitável no meio social de recontextualizações.

Partindo desse prisma, para Kress (2010), vários modos simbólicos (linguagem, imagem, música, gestos, etc.) são considerados a partir de vários métodos sensoriais (visão, audição, tato, olfato, paladar e dinâmica) que passam a ser participantes do chamado fenômeno multimodal. Neste cenário, considerando a multimodalidade nas vastas organizações de sentidos, o conceito de modo passa a

ser o núcleo:

Modos são recursos semióticos socialmente enquadrados e culturalmente dados para produzir significado. Imagem, escrita, layout, música, gestos, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos em 3D são exemplos de modos usados na representação e na comunicação (KRESS, 2010, p. 79).

A multimodalidade tematiza como os significados são organizados e como expressá-los de diferentes maneiras. Por isso, este campo teórico enfatiza o processo de produção de sentido, não apenas o significado de ser um núcleo em si, torna-se, portanto, foco da análise e o que se deve investigar é processo de produção dos significados, assim como o que, com qual modo e significado foi interpretado. Desse modo, as escolhas da formação de uma imagem fazem parte dos significados:

Significados pertencem à cultura, ao invés de modos semióticos específicos [...]. Por exemplo, aquilo que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor ou diferentes estruturas composicionais. E isso afetará o significado. Expressar algo verbalmente ou visualmente faz diferença (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 02).

Os autores entendem, portanto, que as imagens são expressas por composições visuais, e também produzem significados, relações interpessoais e sentido textual, estabelecendo assim uma perspectiva multimodal sobre o significado das imagens e diagramas. Dessa forma, o significado representativo e interativo a composição funciona simultaneamente em cada imagem, construindo padrões de experiências, interações sociais e posturas ideológicas baseadas nas escolhas da realidade que estão sendo representadas. À vista disso, a análise de texto multimodal permite a investigação dos modos semióticos na produção de significado. A exploração do potencial desses modelos revela como o discurso é estruturado.

1.2 O desenvolvimento dos letramentos digitais e o ensino da Língua Portuguesa

Letramento pode ser considerado o processo de ler o mundo todos os dias - o mundo interno e externo de todos - e compor esses mundos através do uso de múltiplas linguagens (re) representativas (como som, corpo), literatura, espaço, espírito, visão e muitas formas. Considerando a imersão da tecnologia digital em diversos setores da sociedade moderna, resultando em novas práticas e, portanto,

novos termos que designam essas práticas, percebe-se que esses estudos foram fortalecidos e, portanto, nasceu o termo letramento digital (BONILLA e OLIVEIRA, 2011).

O termo é diferente do conceito de alfabetização porque várias definições foram encontradas para especificar o letramento digital. Isso ocorre porque a tecnologia digital oferece suporte a uma variedade de práticas sociais e porque novas ferramentas e novas possibilidades estão surgindo rapidamente.

Muitas dessas definições usam a escrita como âncora porque são o comportamento de leitura e escrita no centro de muitos conceitos dos letramentos. Portanto, alguns conceitos de letramento digital configuram-se como prática social de leitura e escrita por meio de ferramentas digitais.

Essas definições significam que qualquer pessoa que pode digitar ou ler o conteúdo gerado em um processador de texto como o Word possui letramento digital, mas ignora outras práticas sociais por meio da tecnologia digital que agregam outras formas de escrita, como expressões visuais e verbais (Palfrey, 2011). Sabe-se que algumas dessas definições foram concebidas antes da Web 2.0 ou antes da popularização da mesma, e as práticas sociais mediadas pela tecnologia digital naquela época baseavam-se principalmente no texto escrito (SOARES, 2012).

Se as práticas atuais mediadas pela tecnologia forem consideradas, então será possível observar outras maneiras significativas que existem fora da escrita. Por exemplo, quando muitos adolescentes querem fazer perguntas sobre o conteúdo escolar, eles vão ao YouTube para assistir a aulas em vídeo.

O letramento no mundo tecnológico é composto, portanto de por vários textos: impressos, visuais, orais etc., entre os quais a tecnologia é o meio. Vale ressaltar que as escolas devem considerar diversas habilidades de alfabetização na prática, pois acredita-se que grande parte da população brasileira tem acesso a diversas habilidades de alfabetização na prática diária. Contudo, existe uma lacuna entre o desenvolvimento do letramento digital e as práticas pedagógicas nas salas de aula, pois o acesso da população à tecnologia digital é inversamente proporcional ao desenvolvimento educacional da população (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015).

O conceito de LD também deve ser pautado por outros usos que não a escrita, considerada uma prática social entrelaçada e modificada pelas tecnologias da informação e comunicação, incluindo as habilidades de construção de sentido a partir

de textos multimodais, bem como de posicionamento, filtragem e crítica a capacidade de avaliação.

Por se viver em uma sociedade letrada, a escola deve ter como função básica instrumentalizar os alunos para que se tornem usuários qualificados da leitura e da escrita, e possam interagir com o conhecimento acumulado nas diversas disciplinas científicas disponibilizadas. Nesse caso, o professor desempenha um papel fundamental como mediador do conhecimento. Conforme as novas exigências letradas na sociedade moderna, no mundo tecnológico, diante das TDIC a escola precisa preparar os alunos para atuarem criticamente no ciberespaço.

Conforme o que foi dito, as práticas pedagógicas por meio dos GD no ensino da Língua Portuguesa se tornam muito atrativo e proporciona um melhor nível de aprendizado aos alunos. O uso de tais gêneros entre outras formas de utilização da linguagem escrita despertarão o interesse dos alunos pelo método da atividade, dependendo de como a proposta da atividade foi desenvolvida, pois se a proposta não for interessante, ela cairá no normal. Portanto, os professores precisam ser criativos para trazer coisas novas e diferentes para a sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a necessidade de lidar com os novos letramentos, os digitais e os multiletramentos. Ao mesmo tempo, tem como objetivo incentivar os alunos a lerem de forma crítica e buscarem esclarecimentos por meio da interlocução de conversas nas redes sociais a partir de uma perspectiva crítica, autoral e colaborativa, é isso que devemos ter, tendo em vista o conteúdo veiculado pelas diversas mídias com foco nas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017, p. 9).

Quando se fala em melhorar a qualidade do ensino, se pensa nos dois principais participantes envolvidos nesse processo: alunos e professores. Uma geração nascida na década de 1990 já usou várias tecnologias (principalmente a internet) para viver. Ao usar novas tecnologias em uma idade jovem, eles aprenderam a usá-las naturalmente. Porém, os professores anteriores a essa geração não estão acostumados com as novas tecnologias, então, por exemplo, no campo da tecnologia da informação, existe um “descompasso” entre o conhecimento dos professores e o conhecimento dos alunos (ROJO, 2012).

Diante desse fato, a escola deve reformular suas recomendações pedagógicas e considerar o ensino de ideias orientadas a múltiplos elementos, ou seja, um ensino voltado para o incremento das “múltiplas formas de mídia digital” e diversas competências de letramento na sociedade. No entanto, a introdução de novas tecnologias na sala de aula não é suficiente para melhorar a eficiência do ensino. A própria estrutura de ensino do moderno sistema de ensino de apoio é muito importante (ALMEIDA e VALENTE, 2011).

1.3 Gêneros digitais na sala de aula

A prática pedagógica do gênero digital também promove a expansão do letramento digital. Além de ser uma forma de integrar os alunos ao contexto cultural digital, também dá um novo sentido ao comportamento da ação do professor como agente de práticas multiletradas. Ambientes virtuais muitas vezes ajudam a satisfazer requisitos educacionais impostos pela sociedade da informação, entre os quais, vale ressaltar a criticidade de lidar com a quantidade de informações disseminadas na rede nas diferentes situações de comunicação social.

O trabalho com GDD no ensino da Língua Portuguesa em sala de aula é muito atrativo e proporcionará um melhor nível de aprendizado aos alunos. O uso de chats, fóruns de discussão e outras formas de utilização da linguagem escrita despertarão o interesse dos alunos pelo método da atividade, dependendo de como a proposta da atividade for desenvolvida, pois se a proposta não for interessante, ela cairá no normal. Portanto, os professores precisam ser criativos para trazer coisas novas e diferentes para a sala de aula.

Nesse caso, o gênero do discurso se configura como uma proposta no processo de ensino e de aprendizagem tornando possível explorar os diferentes usos língua. Evidencia-se que entre os diversos gêneros apresentados na mídia digital nos últimos anos, os memes, envolve ativamente os leitores devido sua interatividade.

Considerando que um dos desafios da educação contemporânea é que, por meio das atividades realizadas em sala de aula, os alunos devem desenvolver uma consciência crítica para perceber os valores sociais e culturais presentes nos conteúdos virais do gênero meme difundidos pela Internet para promover a prática a fim de oferecer oportunidades para que os alunos participem de forma crítica de atividades específicas da cultura digital. Lankshear e Knobel (2006, p. 211) ratificam

ainda que “memes são padrões contagiosos de informações culturais. Informações que são transmitidas de mente para mente que moldam e propagam as principais ações e mentalidade de um grupo social”.

Portanto, de um lado, para legitimar a experiência trazida pelos alunos, de outro, para refletir sobre as características do texto digital, propõe-se esse tipo de sequência didática interativa. Porque a linguagem e o pensamento se formam e se transformam para nos ajudar compreender os enunciados, textos e inferências. Para Santaella (2001) declara que “quanto mais cruzamentos se processarem dentro de uma mesma linguagem, mais híbrida ela será” (SANTAELLA, 2001, p. 379). A autora enfatiza que tal modalidade textual lustra o pressuposto da comunicação interativa: intercâmbio e mútua influência do emissor e receptor na produção das mensagens transmitidas (SANTAELLA, 2004). Posto isto, ao posicionarmos o criador dos memes e suas manifestações nos enunciados e seus posicionamentos discursivos, relacionados a aspectos sociais, culturais e históricos pode-se inferir que são materializados através de linguagem multimodal e multissemiótica (ALVES FILHA, 2018).

Entendendo que a sala de aula é um lugar de construção da aprendizagem formal, porém, essa ideia defende que a aprendizagem não ocorre apenas neste espaço, principalmente porque as informações fornecidas pela tecnologia digital de forma ubíqua (SANTAELLA, 2013), para tanto é preciso incentivar as instituições e espaços de treinamento para projetar novos métodos de ensino e aprendizagem, dentro e fora do espaço escolar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Meme é um termo grego que significa imitar. O conceito de “memes” foi criado pelo zoólogo e escritor Richard Dawkins em 1976 quando escreveu em seu livro “O Gene Egoísta” que, assim como os genes, um meme é uma unidade de informação que tem a capacidade de se reproduzir, por meio da disseminação de ideias e informações entre os indivíduos. Os memes constituem um amplo campo de pesquisa da memética. O primeiro meme usado na Internet pode ter sido criado por Joshua Schachter em 1998, quando ele tinha 24 anos, trabalhando em um serviço de blog chamado Memepool, onde muitos usuários podem postar links interessantes e compartilhá-los com outras pessoas (Horta, 2015).

Desde então, segundo Silva (2016), os memes começaram a ser reconhecidos como uma produção composta “por imagens, por figuras, fotografias, frases, palavras-chave ou qualquer outro elemento que apresente um conteúdo irônico ou humorístico que se propague ou se replique na rede” (SILVA, 2016, p.342).

Martino e Grohmann (2017), corroboram a respeito enfatizando que

Os memes encontram sua materialidade na forma de imagens, vídeos, frases, enunciados, discursos e mesmo práticas sociais presentes nos mais inesperados espaços, mas, em especial, podem ser encontradas no ambiente das mídias digitais, nos quais a proliferação de memes parece ser particularmente alta (MARTINO; GROHMANN, 2017, p. 96).

O Brasil se tornou uma fábrica memética. Os internautas publicam críticas sociais e políticas, falam sobre problemas com humor, copiam e recriam ideias. Os memes não são apenas copiados, mas também reinterpretados com base na experiência e no contexto social do sujeito. Esta também é uma excelente oportunidade para expandir o letramento digital. Portanto, quando organizado na perspectiva dos multiletramentos, o uso dos GDD memes no ambiente de sala de aula pode essencialmente mobilizar a prática de leitura e a participação dos alunos em espaços virtuais, como produto da crítica social. Na verdade, essas práticas são valiosas no ensino e são de grande importância para o aprendizado do letramento digital e para o potencial de diálogo que esse campo pode proporcionar aos alunos.

Os jogos de linguagem, presentes nos memes, seriam usos intencionais da linguagem, por meio dos comentários sobre notícias, críticas, zombarias de alguém ou de alguma situação, desabafos, expressão de uma opinião ou sentimento, são associados a outras ações, como postar, *tweetar* e compartilhar. Mediante ao que Horta (2015) esclarece quanto a esses processos

Entendemos, assim, que os jogos consistem na ação da linguagem, isto é, a linguagem em uso. Neles, há algo de irrepetível, por possuírem um caráter contextual, mas ao mesmo tempo há algo que repete, que é regular, pois como todo jogo, os jogos de linguagem são uma atividade guiada por regras (HORTA, 2015, p. 77).

Dentre os diversos GDD, o meme é um dos mais utilizados, para tratar na atualidade de forma cômica e crítica, além de divulgar uma grande quantidade de informações, tendo a flexibilidade em misturar diferentes tipos de linguagens em seu

processo de produção. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) salienta

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017, p. 9).

Os memes da Internet podem servir como objeto de aprendizagem, por serem um tipo de gênero com grande disseminação nas redes sociais, aplicativos de mensagens, etc., passaram a fazer parte das experiências dos alunos. Portanto, eles podem se tornar produtos educacionais importantes para expandir o letramento digital dos alunos e fornecer oportunidades para lidar com os temas atuais.

A partir dessa perspectiva Martino e Grohmann (2017) explicam que

memes são um dos principais elementos da cultura digital. Definidos como uma ideia que se espalha entre seres humanos, em um sentido próximo dos genes, encontraram na velocidade dos ambientes digitais um espaço particularmente adequado para sua multiplicação, uma vez que a rapidez de transmissão é uma de suas características fundamentais (MARTINO; GROHMANN, 2017, p. 94).

O meme tanto pode ser usado como um disparador para discussões e interpretações sobre determinados assuntos e até mesmo conteúdos curriculares, contudo o que é dado como destaque aqui são as produções textuais realizadas pelos próprios alunos, a fim de desenvolver um olhar mais atento a esse tipo de gênero que viralizou em meio às redes e dispositivos móveis. Na construção deste tipo de gênero os alunos evidenciam a composição de suas estruturas e intenções, além da forte presença multimodal inserida nestes textos.

Os memes são textos que explicitam a natureza notadamente interativa da linguagem, uma vez que os sentidos são produzidos de modo bastante evidente a partir das relações entre os enunciados (porque são relações entre os sujeitos que participam da enunciação, se constituem por ela e a constituem), ao contrário de outros textos em que esse acontecimento ocorre de forma menos explícita (FERREIRA; VILLARTA-NEDER; COE, 2019, p. 122).

Nesse sentido, meme é um texto muito adequado e pode ser utilizado para nas práticas educacionais dos professores de Língua Portuguesa, pois permite uma

reflexão sobre produção, circulação e recepção de textos advindos da internet. Este gênero levanta questões sobre a maneira que os textos circulam e podem ser copiados, transformados ou imitados. Para compreender o meme “depende do conhecimento de suas regras e dinâmicas para produzir significados” (HORTA, 2015, p. 21).

Então, ao produzir um meme, o produtor pode explorar variados recursos semióticos (imagens estáticas ou dinâmicas, cores, palavras, tipografias, fala, etc.) para a composição do texto, mas para compreender a proposta de significado do autor é necessário que os leitores procurem pistas fornecidas para a interpretação, o que requer a mobilização do conhecimento prévio, a percepção de relações intertextuais além das habilidades relacionadas ao multiletramento, incluindo o texto e as dimensões culturais inerentes ao texto e às dimensões semióticas relacionadas ao efeito de significado a partir das escolhas dos recursos usados na sua produção.

Diante das considerações feitas, por causa de sua interatividade, os memes podem ser considerados potenciadores de habilidades relacionadas aos letramentos digitais, porque permite a exploração de diferentes estratégias de leitura e produção de texto na perspectiva do discurso digital.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

Como resultado, foi observado que o gênero digital *meme* é uma ferramenta que ajuda os alunos praticarem os letramentos digitais que aprenderam, como colocar em prática os conhecimentos sobre as temáticas pesquisadas e na utilização de recursos digitais para produção textual. Ressaltamos que foi exibido aos alunos um site gerador de memes onde alguns alunos usam suas próprias imagens para criar ou registrar suas impressões a partir do que vivenciaram, o que prova que o gênero digital memes na prática de ensino pode promover o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, porque é um gênero que circula principalmente no cotidiano dos alunos por meio das redes sociais virtuais e que ao trazê-lo para o espaço escolar aproxima a escola das novas formas de linguagem advindas das tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analizando todos os objetivos específicos propostos no início, pode-se concluir que no processo de reflexão e informação relacionada a estes elementos básicos, os desafios esperados foram superados com sucesso, e a compreensão do conteúdo a ser fundido se mostra de forma mais ampla, com todas as restrições básicas dispostas claramente. A determinação das reivindicações de letramento digital fornece uma definição maior das características de cada referencial bibliográfico. Complementando o panorama apresentado, obtendo assim uma compreensão mais abrangente das questões de pesquisa contidas na introdução.

Podendo analisar então que, nesse modelo, a escola é a principal instituição de alfabetização, voltada apenas para a escrita, empoderando seus proprietários. Nessa perspectiva, pressupostos culturais e ideológicos são disfarçados de neutros e universais, enquanto a influência da alfabetização é considerada benigna. Sendo assim, as deficiências na formação de sujeitos de letramento completo no sistema educacional devem-se aos pressupostos em que se baseia o modelo de letramento escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHA, Isnalda Berger. **Gêneros memes de internet: ampliando ações discursivas e multimodais em esferas públicas digitais** (Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CALIXTO, D. **Memes na internet: a “zoeira” e os novos processos constituidores de sentido entre estudantes**. Revista Tecnologias na Educação, Belo Horizonte, v.25, n.1, p. 1-13, 2018.

COSCARELLI, C.V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorias, 2016.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning**. 2 ed. Maidenhead and New York: Open University Press, 2006.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lucia. Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2001.

_____. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004. XAVIER, A.C. **Letramento digital**: impacto das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. São Leopoldo: Calidoscópio, 2011.

TAKAKI, Nara. Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Changes the Role of Schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2006 [2000]. p. 121-234.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. London: Polity Press, 1988. KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. *Semiótica Discursiva*. In: VAN DIJK, T. A. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London; New York: Routledge, 2006.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Coordenador e professor do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGCL/UENF).
chmsouza@gmail.com

Clodoaldo Sanches Fofano

Doutorando em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Mestre em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória. Pós-graduado em Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdades Integradas Padre Humberto. Pós-graduado em Gestão Escolar pela Universidade Cândido Mendes. Pós-graduado em Língua Latina e Filologia Românica pela Universidade Cândido Mendes. Pós-graduado em Semiótica Discursiva pela Universidade de Araraquara. Graduado em Letras pela Faculdades Integradas Padre Humberto. Graduado em Pedagogia pela Faculdade dos Vales Elvira Dayrell. Possui interesse em estudos sobre a Análise do Discurso de linha francesa, Análise do Discurso Religioso, Formação de Leitores por meio do Letramento Literário, Linguística Textual, Morfossintaxe e Religião e Fenômenos Religiosos presentes na sociedade brasileira.

Cristiana Barcelos da Silva

Pós-doutora, Doutora e Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: cristianabarcelos@gmail.com

Daniela Pereira da Silva

Graduada em Fonoaudiologia Centro Universitário Fluminense (UNIFLU).
danipsilva1@hotmail.com

Danillo Macedo Lima Batista

Mestre em Letras e Linguística, área: Estudos Literários, UFG, ano de conclusão: 2016; doutorando em Letras e Linguística, área: Estudos Linguísticos, UFG, cursando.

Djanes Lemos Ferreira Gabriel

Mestranda em Linguística na Universidade Estadual do Piauí – (UESPI), Pós-graduada em Linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa – (UNIFSA), Pós-graduada em Libras com Educação Especial – (IESM), Pós-graduada em Linguística da Libras – (IESM). Graduada em Letras – Português pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Professora da Universidade Estadual do Piauí - UESPI Campus Professor Possidônio Queiroz, Oeiras(PI).

Eliana Crispim França Luquetti

Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada e Bacharela em Português/Latim, também pela UFRJ. Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Tem experiência na área de Letras e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem, mudança linguística; sociolinguística, linguística centrada no uso, linguística aplicada ao ensino de línguas, variação, formação de professores, letramento, ensino de leitura, livro didático e seus usos, léxico e gêneros textuais.

Elizabeth Matilda Oliveira Williams

Fonoaudióloga, Especialista em Linguagem (CEFAC), Mestre em Educação (UFAM), Doutorando em Cognição e Linguagem (UENF) e Docente (UNIFLU).

Elizandra Dias Brandão

Mestranda em Linguística na Universidade Estadual do Piauí – (UESPI), Pós-graduada em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade de Educação do Piauí – (FAEPI). Pós-graduada em Docência do Ensino Superior e Libras pela Faculdade Evangélica do Meio Norte- (FAEME). Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí – (UFPI). Pesquisadora do grupo de pesquisa em Língua de sinais do Piauí – (GELSPI) na Universidade Estadual do Piauí- (UESPI) e Membro do grupo de estudos em Texto (GETEXTO) - UESPI.

Israel Matheus Siqueira Santos

Graduando em Letras Português/Francês (Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

João Batista da Costa Júnior

Doutor em Estudos da Linguagem, na área de Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. É Professor Adjunto no Departamento de Letras – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA, da UFRN, com atuação na área de Língua Portuguesa/Leitura e Produção de Textos. Membro do Grupo de Pesquisa PRADILE – Práticas Discursivas, Letramento e Ensino, do Departamento de Letras Vernáculas da UERN, Campus Assu. Tem experiência à área de ensino de Língua Portuguesa/Práticas de Leitura e Produção de Textos e Linguística, atuando com as seguintes abordagens teóricas: Análise do Discurso (AD), Análise Crítica do Discurso (ACD), Abordagem Sociointeracionista e Gêneros do Discurso e Prática de Leitura e Produção de Textos numa perspectiva social.

Júlia Dayane Ribeiro da Costa

Graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestranda em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa de Estudos de Práticas Discursivas, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL, UFRN. É professora no ensino básico e revisora de textos.

Marcos Luan da Silva

Graduando em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. É estagiário do Planejativo – Startup incubada no IMD – Instituto Metrópole Digital, da UFRN. Membro do Grupo de pesquisa de Iniciação Científica na UFRN, atuando com as seguintes abordagens teóricas: Linguística Aplicada (LA) e Análise Crítica do Discurso (ACD).

Mariana Alcantara Vilarinho de Andrade

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima, com linha de pesquisa em Literatura, Artes e cultura regional (2021), Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual de Roraima (2020), graduada em Licenciatura em Letras - Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (2017). Atualmente, professora efetiva de Língua Portuguesa em Educação Básica do estado de Roraima.

Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual.

Mariana Nogueira Pereira

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. E-mail: marianapereiar@gmail.com

Milena Ferreira Hygino Nunes

Pós-doutora, doutora e mestra em Cognição e Linguagem, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e especialista em Literatura, Memória Cultural e Sociedade, pelo Instituto Federal Fluminense (IFF). Possui licenciatura em Letras (Português/Literatura), pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo); graduação em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); e curso superior de complementação de estudos em Antropologia da Arte e Cultura, também pela PUC-Rio. Atualmente é professora do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET), no Instituto Federal Fluminense; é professora de Língua Portuguesa, na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) do estado do Rio de Janeiro; é professora de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual, do Ensino Fundamental II à Nova Educação de Jovens e Adultos, na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro; e é tutora à distância da disciplina Literatura na Formação do Leitor, no curso de Pedagogia da UENF (consórcio Cederj). Integrante do banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS/INEP/MEC). Áreas de interesse: Análise do Discurso; Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação; Tecnologias na Educação; Estudos sobre Comunicação e Jornalismo; Estudos sobre Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Produção Textual.

Moniki Aguiar Mozzer Denucci

Doutoranda do Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e Professora do Programa de Graduação do Centro Universitário Fluminense (UNIFLU). Moniki_denucci@hotmail.com

Nathalia Rosalino Tamy

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós-graduada em Serviço Social e Políticos Sociais pelo Núcleo de Estudos da Zona Oeste (NEZO). Mestranda no programa de pós graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. E-mail: nathytamy@hotmail.com ou nathaliarosalinotamy@gmail.com.

Pedro Ivo Zaccur Leal

Professor adjunto de Língua e Literatura Latina da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Doutor em Letras Clássicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Clássicas.

Rhaísa Sampaio Bretas Barreto

Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Licenciada em Letras – Português/Literaturas de Língua Portuguesa pelo Instituto Federal Fluminense (IFFluminense).

Roberta Santana Barroso

Mestra em Cognição e Linguagem (UENF); Doutoranda Cognição e Linguagem (UENF); Especialista em Psicopedagogia (UNIG); Gestão Educacional (FAVENI); Linguística Aplicada à Educação (FAVENI); Docência em EaD (Estácio de Sá); Linguagem, Tecnologia e Educação (UFMG); Graduada em Letras (UNIG) e Pedagogia (FAVENI). Possui interesse em estudos sobre Letramento digital, Multimodalidade, Tecnologias na Educação, Educação Infantil, Educação Inclusiva, Educação Integral voltada para a formação no século XXI e Metodologias Ativas. Tem experiência na área de Letras com atuação em sala de aula e atua na Gestão Educacional na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC).

Sinthia Moreira Silva Ribeiro

Doutoranda em Cognição e Linguagem (UENF). Mestre em Cognição e Linguagem (UENF). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UniFSJ). Licenciada em Letras – Português/Literatura pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UniFSJ). Estudante de Direito (Unig). Pesquisadora do PIC/Unig (Unig – campus V – Itaperuna/RJ).

ISBN 978-658452511-5



9

786584

525115



Editora

REALCONHECER