

LETRAS, LINGUISTICA e LITERATURA: *Discursos*

2
2022

Resiane Silveira e Jader Silveira (Orgs.)



LETRAS, LINGUISTICA e LITERATURA: *Discursos*

2
2022

Resiane Silveira e Jader Silveira (Orgs.)

© 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: Respectiveos 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)

S5871 Silveira, Resiane Paula da
Letras, Linguística e Literatura: Discursos - Volume 2 / Resiane Paula da Silveira; Jader Luís da Silveira (organizadores). – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2022. 186 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84525-32-0

DOI: 10.5281/zenodo.7191665

1. Letras. 2. Linguística. 3. Literatura. 4. Discursos. I. Silveira, Jader Luís 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/2022/10/letras-linguistica-e-literatura.html>



AUTORES

**ALINE PEREIRA SOUSA
BRUNO KRAKAUER RIBEIRO
CÉLIA MARIA MEDEIROS BARBOSA DA SILVA
CIBELE GADELHA BERNARDINO
DANIELA FERNANDA ROSENO DE SOUZA
DENISE DE SOUZA ASSIS
FÁBIO ALVES PRADO DE BARROS LIMA
JANAÍNA BUCHWEITZ E SILVA
JÉSSICA GOMES DE OLIVEIRA
JESSICA SOARES DANTAS FERNANDES
JOÃO GABRIEL DIAS SOUSA
LARISSA NASCIMENTO DE OLIVEIRA
LEONARDO DA CUNHA SOUSA
MANASSÉS MORAIS XAVIER
MÁRCIA MARIA DE MELO ARAÚJO
MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS BARROS
MARIA DE FÁTIMA SILVA SANTOS
MIKELANE ALMEIDA DO CARMO GOMES
MIRIAM CARLA BATISTA DE ARAGÃO DE MELO
RAQUEL CRISTINA RIBEIRO PEDROSO
ROBERTO CARLOS FARIAS DE OLIVEIRA
THÁTILLA RUANNA DIAS BEZERRA**

APRESENTAÇÃO

A obra nos remete a 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 às Letras, a Linguística e a Literatura, com excelentes contribuições de 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 as Letras, a Linguística e a Literatura possuem papéis fundamentais na vida do ser humano, estando vinculada à sociedade em que se origina; 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 apresenta 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 Letras, Linguística, Literatura e seus discursos com a cultura, a sociedade e a 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 VOZES PANDÊMICAS: AS RELAÇÕES DIALÓGICO-DISCURSIVAS SOBRE A COVID-19 NAS REDES SOCIAIS FACEBOOK E INSTAGRAM <i>Fábio Alves Prado de Barros Lima; Manassés Moraes Xavier</i>	9
Capítulo 2 A (IN)VISIBILIDADE FEMININA NO UNIVERSO LITERÁRIO DO CORDEL <i>Miriam Carla Batista de Aragão de Melo</i>	30
Capítulo 3 O DISCURSO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ACERCA DE ARTES/TEATRO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE <i>Roberto Carlos Farias de Oliveira</i>	45
Capítulo 4 “VIVA O BRASIL! VIVA O POVO BRASILEIRO!”: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE TWEETS DE JAIR BOLSONARO SOBRE A CELEBRAÇÃO DO 7 DE SETEMBRO <i>Denise de Souza Assis; Jéssica Gomes de Oliveira</i>	58
Capítulo 5 LETRAMENTO LITERÁRIO, TEORIA E PRÁTICA: ESTUDO E REFLEXÕES <i>Daniela Fernanda Roseno de Souza; Thátilla Ruanna Dias Bezerra; Jessica Soares Dantas Fernandes; Bruno Krakauer Ribeiro; Márcia Maria de Melo Araújo</i>	72
Capítulo 6 O SABER E O FAZER NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA <i>Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva; Maria de Fátima Silva Santos</i>	84
Capítulo 7 UMA ANÁLISE SOCIORRETÓRICA DO GÊNERO ARTIGO ACADÊMICO À LUZ DE CULTURAS DISCIPLINARES: COMO A ÁREA JURÍDICA DIALOGA COM LITERATURA PRÉVIA EM SUAS PESQUISAS <i>Aline Pereira Sousa; Cibele Gadelha Bernardino</i>	98
Capítulo 8 A FORÇA DO CANTO FEMININO NO UNIVERSO LITERÁRIO DO CORDEL <i>Miriam Carla Batista de Aragão de Melo</i>	121
Capítulo 9 MACHADO DE ASSIS E AURÉLIO DE FIGUEIREDO: ALGUNS DIÁLOGOS <i>Raquel Cristina Ribeiro Pedroso; Mikelane Almeida do Carmo Gomes</i>	135

Capítulo 10 IMAGENS, PALAVRAS, FERIDAS: DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E FOTOGRAFIA EM O CORPO INTERMINÁVEL <i>Janaína Buchweitz e Silva</i>	149
Capítulo 11 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA DIGITAL MICROSOFT TEAMS <i>Larissa Nascimento de Oliveira; Maria de Fátima dos Santos Barros; João Gabriel Dias Sousa; Leonardo da Cunha Sousa</i>	165
AUTORES	180

Capítulo 1
VOZES PANDÊMICAS: AS RELAÇÕES
DIALÓGICO-DISCURSIVAS SOBRE A COVID-19
NAS REDES SOCIAIS FACEBOOK E
INSTAGRAM

Fábio Alves Prado de Barros Lima
Manassés Morais Xavier

VOZES PANDÊMICAS: AS RELAÇÕES DIALÓGICO-DISCURSIVAS SOBRE A COVID-19 NAS REDES SOCIAIS FACEBOOK E INSTAGRAM

Fábio Alves Prado de Barros Lima

*Professor de Língua Portuguesa, Graduado em Letras - Língua Portuguesa
pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), fabioapdbl@gmail.com*

Manassés Moraes Xavier

*Professor Adjunto II da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),
Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB),
manassesmxavier@yahoo.com.br*

RESUMO

O presente artigo filiou-se à tipologia de pesquisa netnográfica e comprometeu-se a responder a seguinte questão-problema: quais as relações dialógicas são convocadas nas redes sociais Facebook e Instagram em postagens de conteúdos e, principalmente, em comentários online de seguidores dessas redes em função da pandemia da COVID-19? O objetivo geral da pesquisa foi analisar os efeitos dialógico-discursivos em postagens e em comentários a essas postagens sobre a difusão da COVID-19 no contexto nacional. Do ponto de vista teórico, admitiu contribuições advindas da Teoria Dialógica da Linguagem (Círculo de Bakhtin) e de estudiosos das questões relacionadas às redes sociais digitais. No que toca à metodologia, o corpus compõe quarenta e nove publicações seguidas de seus comentários-respostas coletadas das redes Facebook e do Instagram: fanpages que postaram conteúdos sobre a COVID-19 no tocante às características da doença, cuidados e prevenções, bem como do avanço no Brasil. Em se tratando do recorte temporal, elegeu-se, para o trabalho de coleta de dados, as postagens e os comentários online sobre o vírus em circulação nas redes sociais nos meses de março a dezembro de 2020: período significativo que demonstrou o conhecimento, o avanço e as medidas de enfrentamento à COVID-19. Os resultados desta pesquisa netnográfica reiteraram o funcionamento dialógico-discursivo das redes sociais, as relações dissonantes que podem surgir no atrito axiológico e a função pedagógica dentro desse ambiente, o qual é permeado por signos ideológicos e, por conseguinte, pela vida verboideológica em ação.

Palavras-chave: Redes Sociais Digitais. Interação Discursiva. COVID-19.

ABSTRACT

This paper has joined the typology of netnographic research and have committed to answering the following problem-question: which dialogical relationships are seen on

the social networks Facebook and Instagram in posts and, mainly, in online comments from their network followers as a result of the COVID-19 pandemic? The general objective of the research was to analyze the dialogic-discursive effects in posts and in comments to these posts about the diffusion of COVID-19 in the national context. From a theoretical point of view, we admitted contributions from the Dialogical Theory of Language (Bakhtin's Circle) and from scholars of issues related to digital social networks. Regarding the methodology, the corpus comprises forty-nine publications followed by their comments-responses collected from Facebook and Instagram: fanpages that posted content about COVID-19 regarding the characteristics of the disease, care and prevention, as well as the advance in Brazil. Regarding the time frame, the online posts and comments on the virus circulating on social networks from March to December 2020 were chosen for the data collection work, which is a significant period that demonstrated knowledge, progress and measures to confront COVID-19. The results of this netnographic research reiterated the dialogic-discursive functioning of social networks, the dissonant relationships that may arise in the axiological friction and the pedagogical function within this environment, which is permeated by ideological signs and, therefore, by the verboideological life in action.

Keywords: Digital Social Networks. Discursive Interaction. COVID-19.

INTRODUÇÃO

Ao se pensar em redes sociais digitais, a exemplo do Facebook e do Instagram, e em interação discursiva, os efeitos dialógico-discursivos são importantes na medida em que se avulta a dupla orientação do enunciado, definida por Medviédev (2012) como a propensão da palavra para o auditório social e para a vida verboideológica, operando, então, dentro de um gênero do discurso. Como salienta Recuero (2016), as ideologias são perceptíveis no plano virtual e traçam rotas nas quais a horizontalização dos relacionamentos parece inexistente ou mesmo se transmitem discursos que vão de encontro às instituições científicas, tal qual se verifica em Fetter (2020). Em meio à instabilidade discursiva, a vida verboideológica metamorfoseia-se e, pelas tecnologias da contemporaneidade, é possível pensar na figura não neutra do signo ideológico, de forma que a atenção à dinâmica dialógico-discursiva faz-se fulcral para compreender como os sujeitos se inserem no fluxo discursivo, o qual embebido pela palavra.

Considerando os apontamentos acima, traçou-se a seguinte questão-problema para nortear esta pesquisa: quais relações dialógicas são convocadas nas redes sociais Facebook e Instagram em postagens de conteúdos e, principalmente, em comentários on-line de seguidores dessas redes em função da pandemia da COVID-19?

Com base nas discussões introdutórias e na questão-problema, o artigo teve como objetivo geral analisar os efeitos dialógico-discursivos em postagens e em comentários a essas postagens sobre a difusão da COVID-19 no contexto nacional. Para tanto, pretendeu-se alcançar os seguintes objetivos específicos: a) investigar, a partir de fanpages midiáticas, a seleção de enunciados concretos na circulação de conteúdos que tematizam a doença e o avanço do vírus no Brasil; b) compreender as axiologias nas construções de sentidos em comentários on-line empreendidas por seguidores nas redes sociais em estudo sobre as postagens das fanpages; e c) descrever/analisar a natureza de audiência participativa/ativa das redes e os seus efeitos enquanto ecossistema comunicativo de interação discursiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A cibercultura, nos moldes pregados por Lemos (2015), é uma resposta, no campo da tecnologia contemporânea, ao conflito entre sujeito e objeto, responsável por uma visão distinta entre cultura e técnica. Na conjuntura, essa distinção não se sustenta tendo em vista a crescente sinergia entre socialidade e tecnicidade, indo de encontro às mediações propostas por Martín-Barbero (2009). Nesse sentido, compreende-se que a ação do homem na cultura digital tem como ponto fulcral o dialogismo, o qual desempenha o elo entre os indivíduos diante de seus comportamentos nos planos físico e virtual e promove a manutenção dos sistemas cibernéticos ao dar significação às tecnologias sociáveis.

No ciberespaço, o compartilhamento de mundos virtuais é comum e permite que os sujeitos se encontrem nesse plano digital e compartilhem conteúdos entre si (LÉVY, 2010). Ademais, trata-se de um espaço de fluxos e firmado por um tempo intemporal (CASTELLS, 2016), distanciando-se, em certa medida, da configuração do plano físico. Não obstante tal diferença, os mundos virtuais reconfiguram a ideia dos campos de comunicação social e, por conseguinte, não deixam de conter o que Bakhtin (2017) concebe como intenções de dizer firmadas pela interação discursiva na vida verboideológica, a qual, segundo Araújo (2018), ocorre pela ação cotidiana e organiza a atualização linguística a partir dos sentidos e do espaço-tempo, resultando nas condições de emergência do fazer discursivo. Nessa esteira, o virtual é permeado pelo dialogismo e as ideologias fincadas na palavra fazem-se presentes nesse ambiente, de modo que plataformas como redes sociais digitais denunciam a

interação discursiva, cuja construção se molda de acordo com a situação vivenciada pelos sujeitos (VOLÓCHINOV, 2019). A virtualidade, então, transporta os mesmos fluxos ideológicos da vida material e enseja esta citação de Volóchinov (2017, p. 206): “a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado”.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo enquadra-se no espectro do paradigma interpretativo, vinculando os fenômenos analisados às práticas sociais. Ademais, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, tendo em vista a preocupação com a compreensão desses fenômenos por seus significados e seus contextos (OLIVEIRA, 2010).

A geração de dados foi elaborada com base nas redes sociais Facebook e Instagram, de forma a analisar a dinâmica dialógico-discursiva. Vinculou-se, portanto, à tipologia de pesquisa netnográfica (KOZINETS, 2014). O corpus foi composto por quarenta e nove publicações seguidas de seus comentários-respostas. Embora a problemática social da pandemia ainda perdure com suas consequências catastróficas até o momento de elaboração deste artigo final, o recorte temporal dos dados compreendeu o período dos meses de março a dezembro de 2020, momento em que o Brasil esteve sob os regimes de isolamento social e de retomada das atividades presenciais, nos quais os impactos sanitários e os debates dialógico-discursivos no enfrentamento à pandemia foram frequentes. Além disso, os critérios para a geração de dados foram dois, a saber: a presença de pelo menos cinco comentários relativos a cada publicação; a postagem é veiculada por canais/*fanpages* de (web)jornalismo e de divulgação científica que, dentro do período previamente estabelecido, publicaram matérias sobre o avanço do patógeno no país, as características da doença e os cuidados e as prevenções.

A análise dos dados teve dois movimentos como base. O primeiro deles diz respeito à situação e à publicação, as quais devem ser vistas em conjunto para traçar as coordenadas do jogo dialógico-discursivo. Em seguida, os comentários e suas respectivas respostas foram examinados a fim de observar a relação com os itens investigados no primeiro movimento e de analisar a dinâmica entre os usuários nas redes sociais digitais, firmando relacionamentos verticalizados ou propagando informações benéficas para o momento instável da pandemia. Desse modo, foram

definidas as seguintes categorias de análise para análise neste artigo: 1) relações relativamente horizontalizadas; e 2) a função pedagógico-científica das mídias e das redes sociais.

Em análises feitas anteriormente, foram vistos, no ambiente das redes sociais digitais, embates entre vozes inseridas em fluxos ideológicos distintos. Desse modo, a ação deturpadora dos enunciados concretos de outrem, acarretando, nesse sentido, violências acentuadas por sequências linguísticas sarcásticas, usos lexicais pejorativos (neologismos) e inserções de emojis, os quais, ao serem contemplados em uma dimensão discursiva, ensejaram a divergência sociopolítica imbricada na interação discursiva. Procurou-se, então, ver se havia outros jogos discursivos em oposição a esse fenômeno chegando às categorias já elencadas.

A categoria de análise 1 surgiu em oposição ao embate ideológico. Nessa perspectiva, ao invés de os fluxos se oporem, há uma busca conciliatória ou mesmo a ratificação das vozes. Com isso, entende-se que há aí relações horizontalizadas, as quais servem de base para parte da análise desenvolvida neste artigo.

A categoria de análise 2 enxergou a função pedagógico-científica das mídias e das redes sociais. Essa compreensão assemelha-se, em certa medida, à categoria 1, porém, no processo de compartilhamento de saberes científicos e do ensino de algum fenômeno social/biológico, pode haver divergências, não havendo a garantia, portanto, de que as vozes entrarão em consenso. Por tal entendimento, a função pedagógico-científica das mídias e das redes sociais pode ser permeada pela retomada dialógica de vozes anteriores como embasamento e pela tentativa de reconstrução das axiologias. Sendo assim, a categoria justifica-se por buscar, em enunciados concretos, as discussões empreendidas diretamente pelos usuários das línguas por meio da compreensão das axiologias e das relações presentes no ambiente digital.

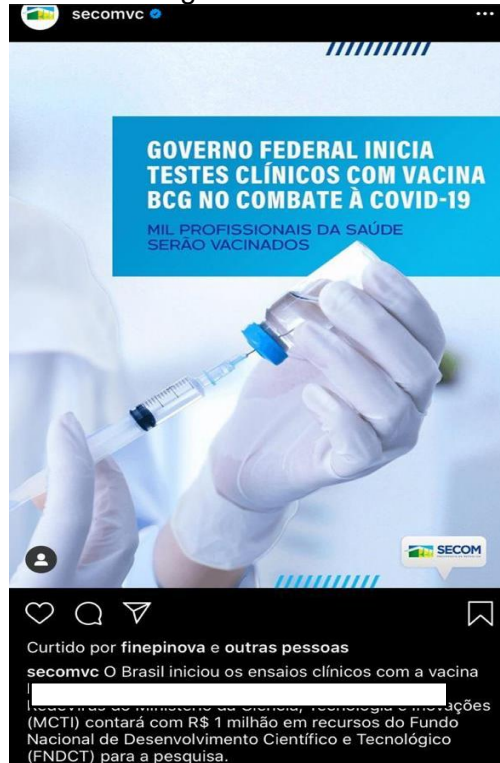
Com a definição das categorias de análise, pode-se, então, passar para os resultados e as discussões decorrentes das categorias 1 e 2, que não foram exploradas anteriormente.

ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, foi desenvolvida a análise referente aos dados da categoria 1. Vale ressaltar que, ao contrário das outras análises, os resultados mostraram que a

horizontalização das relações não pareceu proeminente no Facebook, fazendo com que os dados sobre as relações relativamente horizontalizadas adviessem apenas do Instagram. Para este artigo, foram escolhidas duas publicações que representam as relações relativamente horizontalizadas. Com isso, convocamos a Figura 1 para a discussão sobre a primeira postagem.

Figura 1 - Matéria no Instagram da SecomVc sobre a vacina BCG



Fonte: <https://www.instagram.com/secomvc/>

Na publicação feita pela Secretaria Especial de Comunicação Social da Presidência da República (Secom), é possível identificar uma composição semelhante à de uma notícia jornalística, porém adaptada aos moldes do Instagram: na imagem, há o título na ordem direta, com uma sentença no presente do indicativo e com a informação principal acerca dos testes com a vacina BCG pelo Governo Federal, estrutura seguida por um subtítulo no futuro do indicativo que traz uma perspectiva vinculada à informação mais relevante; na legenda da foto, há uma sequência similar ao lide, de modo que o período formado com o pretérito perfeito destaca o ocorrido e o segundo período acrescenta dados sobre a iniciativa e indica o aspecto durativo de uma maneira não convencional ao usar o futuro do indicativo, respondendo, então,

perguntas acerca do que, quando e onde aconteceu/acontece/acontecerá esse projeto.

A partir das observações elencadas, percebe-se que há um fluxo discursivo de neutralidade, o que não significa a falta de informações ligadas ao conteúdo linguístico inscrito. Vale salientar que a página responsável pela publicação é a Secom, que, tal qual mencionado no parágrafo anterior, está ligada ao Governo Federal. Desse modo, uma axiologia de contenção parece justificar-se com o intuito de aproximar-se da notícia jornalística e de inscrever essa postagem dentro do eixo científico. Contudo, a menção, por exemplo, ao investimento feito nessa iniciativa evidencia que, além de salientar o feito do Governo Federal, a postagem suscita perspectivas positivas sobre essa ação, indicando, no sintagma nominal “a iniciativa da RedeVírus do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações”, de onde essa iniciativa faz parte a fim de ratificar a decisão ministerial.

Cientes da não neutralidade fomentada pela publicação, podemos passar para os comentários feitos a partir da publicação.

Figura 2 - Comentários no Instagram da SecomVc sobre a vacina BCG



Fonte: <https://www.instagram.com/secomvc/>

Dentre os comentários gerados a partir da publicação da Secom, podemos destacar, inicialmente, a presença de um grupo que intersecciona um padrão

dialógico-discursivo. Essa parcela é formada pelos enunciados de Ibrahim, Otelo e Claudete, os quais utilizam uma estrutura relativamente estável compreendida desta forma: “que” + “dê” + sintagma nominal de axiologia positiva “resultado positivo/tudo certo”. A partir de tal similaridade, vemos a valoração de desejo por uma alteração social, manifestada por uma prospecção relativa ao andamento do projeto de vacinação. Desse modo, os usuários da língua em rede manifestam maior estabilidade discursiva entre si, porém seus enunciados ainda contêm traços distintivos passíveis de análise.

Ibrahim topicaliza o sintagma nominal deslocado “essa vacina” com o provável intuito de estabelecer um vínculo dialógico com a publicação da Secom. A interação discursiva ganha mais evidência, todavia, a partir do sintagma “mais confiante”. Essa gradação permite a compreensão de que o usuário da língua em rede estava relativamente incerto sobre a vacina até então, de modo que tal mudança possa ser justificada por um conhecimento prévio a respeito da vacina BCG. Vale salientar, ainda, a resposta de Daniel, que emprega uma ordem/sugestão a partir do verbo “usar” conjugado no imperativo afirmativo e escrito em caixa alta, podendo haver, inclusive, uma alusão às siglas dos Estados Unidos e inserindo “cloroquina” dentro de uma situação na qual não havia menções ao medicamento. Nesse sentido, entende-se que Daniel, ao ver o posicionamento de Ibrahim, delineou um novo contorno dialógico-discursivo por meio de uma identificação da colocação política de Ibrahim, fenômeno interessante dentro do ecossistema comunicativo de interação discursiva.

Otelo, por sua vez, deseja sucesso e adiciona uma figura ideológica na posição de argumento externo: “Deus”. A bênção ligada a “Deus” pode ter impulsionado o engajamento numérico, o qual é visível pelas curtidas no comentário. Nessa perspectiva, Otelo traz um delineamento dialógico-discursivo pela menção à figura, tornando clara a sua religião e convocando, mesmo que indiretamente, sujeitos cujas crenças sejam similares às dele. O enunciado ainda é asseverado pela Secom a partir do uso fórico de “isso aí”, que dialoga com as contribuições do usuário da língua em rede e ressalta a proximidade discursiva entre a página e Otelo.

Claudete remete a Otelo a partir do uso do verbo “orar”, porém traz mais contribuições com a lógica estabelecida via conjunção “assim”. No enunciado da usuária da língua em rede, a escolha do verbo “submeter” destaca uma hierarquia social que é frequentemente citada por Volóchinov (2019) e o sintagma “algo que não temos confiança” resume um conflito cujos participantes vão além da própria

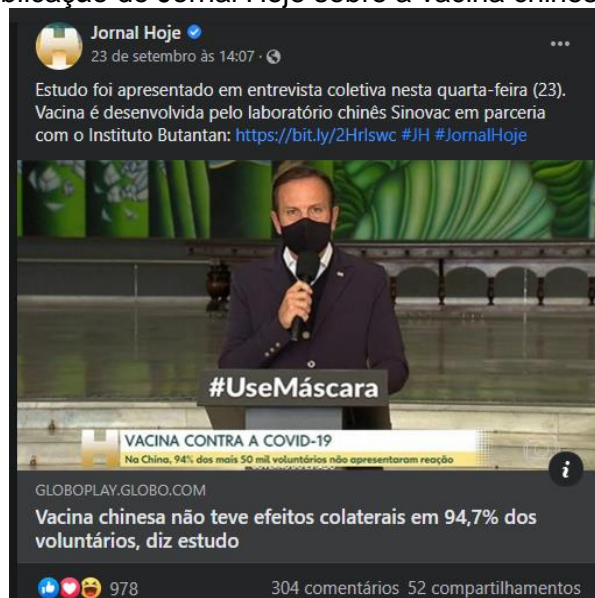
Claudete. Nesse sentido, a mulher ratifica sua inserção em um grupo social que manifesta linguisticamente sua indignação com as exigências governamentais, apelando, assim, para um desejo coletivo de caráter dialógico-discursivo.

Os demais comentários ensejam a horizontalização das relações via emojis de palmas, mas ainda é válido mencionar um enunciado. Dora estabelece um vínculo dialógico por meio do uso fórico de “essa” e traz uma valoração positiva a partir de dois sintagmas adverbiais: “até” e “de novo”. A inclusão de uma possível ação da usuária da língua em rede e a reiteratividade aspectual compõem o valor dialógico-discursivo na medida em que se estabelece uma conexão temporal com o passado e traça um novo limite sobre as perspectivas de Dora, podendo atribuir tal feito à iniciativa governamental ou ao próprio Governo Federal.

Por tais discussões, percebe-se uma maior aproximação entre os sujeitos do ponto de vista discursivo, havendo, porém, algumas distinções sobre como o dialogismo se efetua nos enunciados, seja pela omissão de um referente conhecido, seja por usos fóricos. Ademais, as axiologias parecem coincidir com as propostas do Governo Federal, as quais são manifestadas a partir da página da Secom. Com isso, pode-se entender que os usuários da língua em rede coadunam as ideologias vigentes nas instituições do Estado durante o período de 2020.

Nesse momento, apresenta-se a análise do recorte do corpus da pesquisa referente à categoria 3, que discorre sobre a função pedagógica das mídias e das redes sociais. Sob esse prisma, chamamos a Figura 3.

Figura 3 - Publicação do Jornal Hoje sobre a vacina chinesa no Facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/JornalHoje>

Entendem-se as redes sociais digitais como ecossistemas comunicativos de interações discursivas. Logo, como um espaço de vivenciamento social capaz de congregiar diferentes vozes, isto é, diferentes pontos de vista. Nesse sentido, em 23 de setembro de 2020, o Jornal Hoje produziu e publicou uma matéria cuja finalidade consistiu em informar sobre os benefícios da vacina chinesa CoronaVac – eis o primeiro acontecimento enunciativo analisado no presente texto.

Como resposta, especialmente a notícias não fundamentadas que propagam a não eficácia dessa vacina, desenvolvida no Brasil a partir do esforço científico do Instituto Butantan, o telejornal acentua que 94,7% dos voluntários brasileiros não apresentaram efeitos colaterais.

Dessa forma, é possível compreender um discurso pró-vacina, um enquadramento jornalístico que comunica a necessidade de a população do Brasil oferecer crédito à campanha de vacinação contra a COVID-19. Nesses termos, há, por parte do telejornal em destaque, um cunho pedagógico de, pela informação, conscientizar o outro da importância de crer no potencial do imunizante chinês, fortemente criticado, sobretudo, por Jair Messias Bolsonaro e seus seguidores.

Um dado interessante a observar nessa postagem do Jornal Hoje é, na hospedagem do conteúdo no Facebook, o produto midiático focar a imagem do governador do estado de São Paulo, João Doria. Contextualmente, há um entrave lançado entre o governador e Bolsonaro. Esse dado reforça a acentuação valorativa do telejornal que orienta, socialmente, seus enunciados ao evidenciar um ponto de vista que, para além de informar, esboça um posicionamento discursivo que vai de encontro à voz de descrença à ciência, impregnada nas falas e nas ações do atual governo federal.

A seguir, convocamos a Figura 4 que ilustra comentários de internautas a respeito da publicação do Jornal Hoje.

Figura 4 – Comentários no Facebook a respeito da matéria do Jornal Hoje sobre a vacina chinesa



Fonte: <https://www.facebook.com/JornalHoje>

Na figura, vê-se um comentário de Olívia que aprecia negativamente a China. Há, nessa apreciação, o discurso que valoriza de forma negativa a vacina chinesa como uma zona de insegurança. É possível mencionar que tal comentário é oriundo dos constantes discursos que conferem à China a “culpa” pelo surgimento do vírus SARS-CoV-2.

Nesse sentido, Olívia se utiliza das redes sociais para fazer propagar seu ponto de vista. E como as redes funcionam como espaço social para a circulação de vozes, o comentário da internauta provocou a produção de réplicas, enfatizando a noção de interação discursiva da linguagem discutida pelo Círculo de Bakhtin, a quem nos filiamos e ressaltamos:

[...] é necessário que o *significado*, oculto no gesto da mão de um homem, seja *compreensível* para outro homem; que este homem saiba estabelecer – graças à experiência precedente – a relação necessária entre esse movimento e o objeto ou acontecimento em cujo lugar ele é empregado. Em outras palavras, o homem deve compreender que esse movimento é portador de um significado, que esse movimento expressa um *signo*. [...], pois somente assim se realizará a segunda condição necessária para a comunicação verbal para além da transmissão do signo: a *compreensão* do signo e a *resposta* a ele. (VOLÓCHINOV, 2013, p. 142-143, grifos do autor).

Assim, Patrício, Neide, Henrique e Aline, de modo responsivo, imprimem valorações sobre o comentário de Olívia funcionando como o exercício dialógico de compreender e de responder a enunciados concretos. Os três primeiros constroem os

seus pontos de vista indo de encontro à postura de Olívia. Aline, por sua vez, vai ao encontro. Esses dados esboçam o quanto as redes comportam o fenômeno de “celeiro” para vozes, vozes de concordância e de discordância. Ideologicamente, vozes que subjetivam sujeitos partícipes do ritmo das discussões cotidianas.

Ainda na Figura 4, destacamos o comentário de Fred. Nele, lemos um discurso que, assim como Olívia, repudia o teor do imunizante CoronaVac. Percebemos que, nos dois comentários, há uma atitude responsiva de desaprovação à postagem do Jornal Hoje. As considerações sobre os estudos científicos realizados em função da CoronaVac são desconsideradas e o que se prevalece é a construção de sentidos que caminha na direção contrária à voz institucional das pesquisas clínicas e da publicação midiática. Tal construção de sentidos também é acentuada pelas réplicas de Clara e Rodrigo.

Há, inclusive, particularmente nas palavras de Rodrigo, uma orientação social da palavra que despreza as medidas de prevenção defendidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como o uso social de máscaras para barrar o contato com gotículas salivares na exposição entre sujeitos e o possível contágio. Como vemos, há nas redes uma “faca de dois gumes”: o primeiro efeito, que recruta a possibilidade de, pedagogicamente, informar os cidadãos sobre o avanço da pandemia e as medidas de prevenção que estão sendo tomadas para combatê-la; e o segundo, que, pela própria natureza de interação discursiva a qual as redes admitem, propaga discursos de contrariedade que encontram espaços para difundirem informações não fundamentadas na ciência, as quais estimulam a não educação e a conseqüente desinformação da sociedade. São, a nosso ver, comentários pertencentes a uma dinâmica falaciosa de divulgar informações.

No entanto, não podemos deixar de reconhecer que, apesar de assumirem discursos que desaprovam as medidas de prevenção à COVID-19, não deixam de ser opiniões, nem deixam de circular axiologias ideologicamente situadas. E isto interessa-nos enquanto pesquisadores: observarmos o trânsito de posicionamentos que, pela interação discursiva, é convocado nas relações interpessoais via redes sociais digitais.

A seguir, chamamos o segundo acontecimento enunciativo.

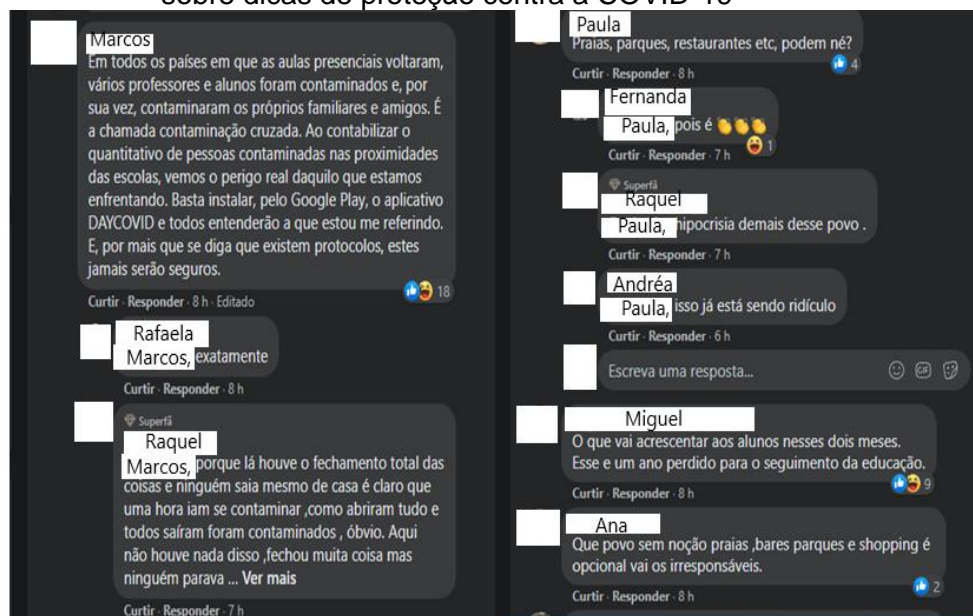
Figura 5 – Matéria do Jornal do Comercio no Facebook sobre dicas de proteção contra a COVID-19



Fonte: <https://www.facebook.com/jornaldocomercioPE>

Em 05 de outubro de 2020, o Jornal do Comercio, em sua página no Facebook, postou uma matéria que tematizava dicas de proteção à COVID-19 no retorno às aulas presenciais no estado de Pernambuco. Dessa postagem, selecionamos comentários on-line de membros da página desse veículo midiático na rede, conforme mostraremos na Figura 6.

Figura 6 – Comentários a respeito da matéria do Jornal do Comercio no Facebook sobre dicas de proteção contra a COVID-19



Fonte: <https://www.facebook.com/jornaldocomercioPE>

Marcos, em seu comentário, opina sua discordância ao retorno das aulas no contexto da pandemia. É um ponto de vista que, no nosso entendimento, reflete, a partir de dados, o perigo da volta às aulas, de modo presencial, para professores, alunos e familiares. A “*chamada contaminação cruzada*”, segundo ele, aclara os riscos que as pessoas enfrentam ao se exporem em espaços de ampla/o circulação/vivenciamento social, como assim se estabelecem os ambientes escolares. Para dar mais fôlego ao seu posicionamento, Marcos orienta os leitores navegantes do Facebook a conhecerem o app DAYCOVID: aplicativo que contabiliza “[...] o quantitativo de pessoas contaminadas nas proximidades das escolas, [...]”.

Em seguida, lemos as réplicas ao comentário de Marcos inscritas por Rafaela e Raquel. Especificamente na de Rafaela, encontramos a concordância ao posto por Marcos a partir do uso da expressão linguística “exatamente” – advérbio que, discursivamente, circunstancia a valoração de Rafaela sobre a necessidade de não retorno presencial de atividades de ensino-aprendizagem em escolas no estado pernambucano.

Paula, por sua vez, retruca Marcos o questionando ironicamente: “*Praias, parques, restaurantes etc, podem né?*”. Fernanda, Raquel e Andréa também sinalizam aprovação ao comentário de Paula. Tais valorações apresentam modos de dizer que marcam e demarcam atitudes responsivas nas redes, isto é, respostas a enunciados concretos.

A teia de interações discursivas continua oportunizando a esse acontecimento enunciativo um espaço democrático de circulação de vozes, o que corrobora Castells (2016) ao mencionar que a sociedade em rede está, a todo o momento, se envolvendo em uma dinâmica de trocas de informações que imprimem a natureza de interatividade encontrada nos recursos operacionalizados pela cultura digital, como, dessa forma, se situam as redes sociais.

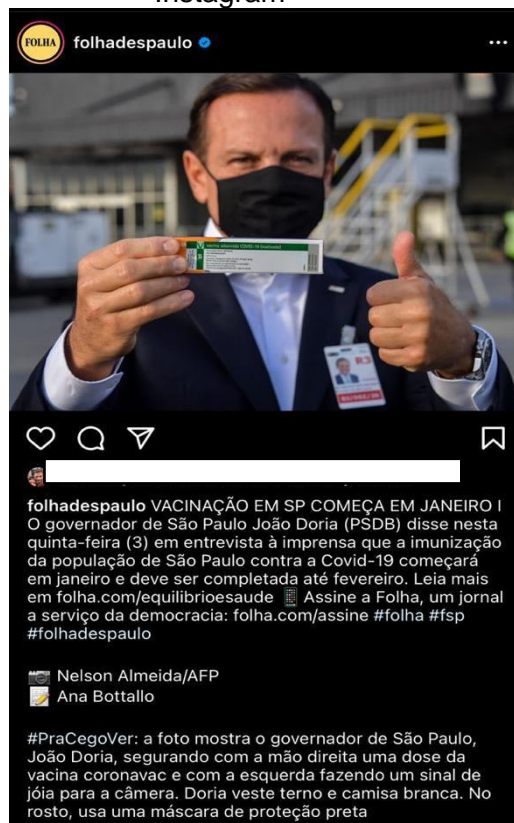
Assim, Miguel, nessa troca de respostas, orienta a sua palavra se posicionando de forma contrária ao retorno às aulas e Ana, em tom emotivo-volitivo de contrariedade ao comentado por Paula: “*Que povo sem noção praias, bares parques e shopping é opcional vai os irresponsáveis.*”. Com isso, Ana nomeia Paula e os membros do Facebook que inscreveram comentários de concordância ao proferido por ela como pessoas acríicas, que não conseguem entender a dimensão da COVID-19.

A nomeação “*irresponsáveis*” caracteriza como o uso da linguagem está impregnado de emoções, de “sabor” discursivo que efetiva formas de percepção e de construção de sentidos de sujeitos que se situam no social a partir de pontos de vista. Trata-se, em conformidade com o Círculo de Bakhtin, da vida verboideológica das práticas dialógicas de língua, que não é apenas verbo, palavra, mas signo constituído de discursos, de acentos.

Verifica-se, então, no contexto apresentado na Figura 8, um ponto de vista construído sob a perspectiva de não defender o retorno às aulas presenciais em Pernambuco, se expandindo, também, para o descaso que muitos comentem quando não consideram o efeito devastador da pandemia vivenciada no mundo desde o início do ano de 2020.

Por fim, apresentamos o último acontecimento enunciativo analisado neste artigo.

Figura 7 – Matéria da Folha de S. Paulo sobre a vacinação da COVID-19 em SP no Instagram



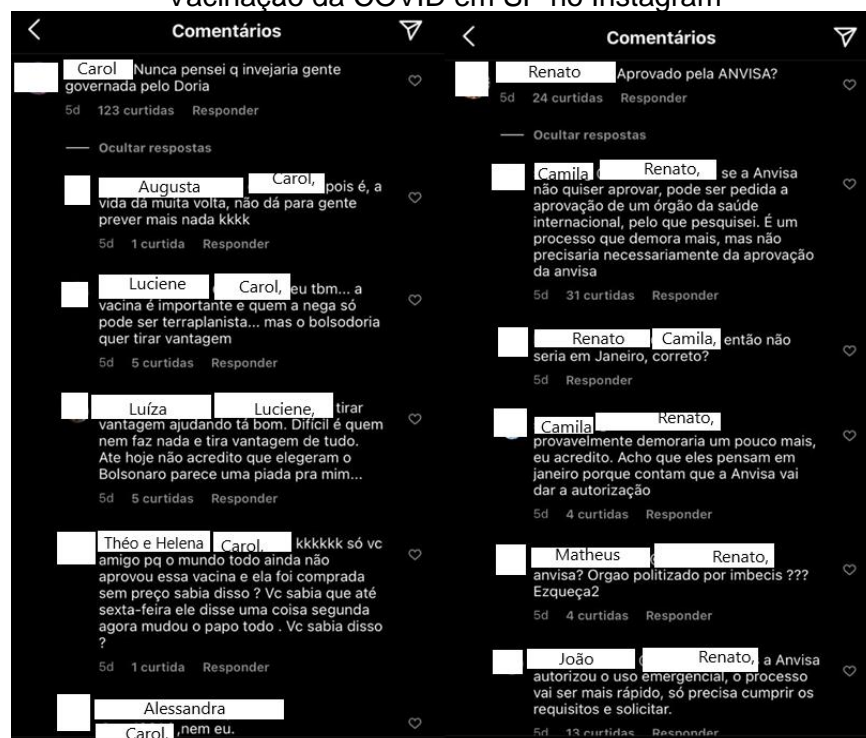
Fonte: <https://www.instagram.com/folhadespaulo/>

Na matéria da Folha de S. Paulo, de dezembro de 2020, o governador João Doria prevê o início da vacinação no estado paulista em janeiro de 2021. Trata-se do imunizante chinês CoronaVac, em parceria com o Instituto Butantan. Um dado de inclusão que destacamos nessa figura é a descrição na parte inferior da imagem feita para cegos.

Nessa postagem, vemos a inclinação da Folha de S. Paulo no apoio à campanha de imunização da população daquele estado. Isso é lido a partir do enquadramento discursivo que protagoniza os efeitos contributivos do ato de vacinar, o que insere, dentro desse contexto, o compromisso da mídia em difundir informações que comuniquem à sociedade sobre os desdobramentos da pandemia no Brasil. Para além desse compromisso, realçamos a construção discursiva que, contextualmente, estabiliza, de certo modo, o governo de São Paulo e desestabiliza o governo federal – dado amplamente apresentado quando se consideram as ações de menosprezo à COVID-19, à ciência e à vacina chinesa evidenciadas pelo governo Bolsonaro que, tardiamente, vem tratando das questões relacionadas ao combate da pandemia no Brasil.

A seguir, convocamos a Figura 8.

Figura 8 – Comentários a respeito da matéria da Folha de S. Paulo sobre a Vacinação da COVID em SP no Instagram



Fonte: <https://www.instagram.com/folhadespaulo/>

Primeiramente, lemos um comentário de Carol que elogia o tratamento do governo de São Paulo ao enfrentamento à pandemia da COVID-19. O sentido do verbo invejar atualiza-se, nesse acontecimento enunciativo, para uma ação positiva – a de parabenizar, de reconhecer o trabalho. Em seguida, Augusta, Luciene e Luíza endossam a observação de Carol. Na sua expansão de sentidos, Luíza promove relações dialógicas de contraponto entre Doria e Bolsonaro. Na visão dela, “Até hoje não acredito que elegeram o Bolsonaro parece uma piada pra mim...”.

Esse dado mostra-nos que a discussão sobre a vacina no Brasil, para além de uma questão de saúde pública, tornou-se uma questão política, em que o principal alvo parece não estar em imunizar a população, mas na arena estabelecida entre governos (estaduais e federal) no sentido de definir quem manda, de fato: a instância geral centrada em Brasília ou as locais, representadas no post em análise por São Paulo.

Prosseguindo, ainda vemos o discurso de Théo e Helena, acentuado por Alessandra, ao por em questão a eficácia da vacina chinesa, não reconhecendo a voz institucional da ciência que, através de pesquisas clínicas, apresenta resultados satisfatórios ao combate da pandemia.

Esse discurso é, também, canalizado por Renato: “Aprovado pela ANVISA?”. A interrogação presente no questionário surge em um momento em que havia muitas incertezas sobre a aprovação ou não do imunizante chinês, bem como de outros vinculados a diferentes empresas farmacêuticas do mundo, pela agência reguladora de vigilância sanitária do Brasil, a ANVISA.

A dúvida de Renato, do ponto de vista discursivo, ratifica uma perspectiva de parte da população brasileira que replica a “ineficácia” do processo de vacinação no controle da pandemia, deixando de reconhecer, na história da saúde mundial, os benefícios das vacinas no controle/combate a diferentes doenças e, ao que nos aparenta, investindo em discursos que elevam o uso de medicamentos não recomendados pela comunidade médica enquanto remédio indispensável contra a COVID-19, como a cloroquina e a hidroxicloroquina.

Em seus comentários, Camila, Matheus e João respondem Renato mencionando que, caso a ANVISA não aprove, é possível solicitar a outros órgãos internacionais. Dentre esses comentários, ressaltamos o de Matheus, que vincula a ANVISA às filiações político-partidárias, o que poderia estar tardando o resultado da

aprovação. Na visão de Matheus, poderia haver pressões do governo para não aprovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo almejou analisar os efeitos dialógico-discursivos em postagens e em comentários a essas postagens sobre a difusão da COVID-19 no contexto nacional. Esta pesquisa netnográfica ainda teve, de modo específico, três propósitos: a) investigar, a partir de fanpages midiáticas, a seleção de enunciados concretos na circulação de conteúdos que tematizam a doença e o avanço do vírus no Brasil; b) compreender as axiologias nas construções de sentidos em comentários online empreendidas por seguidores nas redes sociais em estudo sobre as postagens das fanpages; e c) descrever a natureza de audiência participativa/ativa das redes e os seus efeitos enquanto ecossistema comunicativo de interação discursiva.

As publicações e os comentários encaminharam duas perspectivas principais. A primeira diz respeito à centralização axiológica de vozes múltiplas, as quais, na interação discursiva, podem inserir enunciados similares, porém cada um contém uma especificidade com a qual se pode analisar os efeitos dialógico-discursivos, que ora surgem pela menção a objetos ideologicamente situados, ora delineiam fronteiras axiológicas entre os sujeitos que desviam o fluxo discursivo em seus enunciados concretos. A segunda, por sua vez, refere-se à importância do ecossistema comunicativo de interação discursiva como espaço fronteiro de um ecossistema comunicativo de aprendizagem, em que o diálogo se efetua de maneira vertical ou não, com ou sem fundamentação de respaldo científico. Nesse sentido, a desinformação parece uma das problemáticas suscitadas pelo enfrentamento de ações via língua(gem) nas redes sociais e, por meio das propriedades dialógicas, deve haver a investigação constante dos enunciados concretos e das vozes discursivas em construção para compreender as origens de uma axiologia com os mecanismos linguísticos.

Diante do exposto, os resultados desta pesquisa netnográfica reiteram o funcionamento dialógico-discursivo das redes sociais, as relações dissonantes que podem surgir no atrito axiológico e a função pedagógica dentro desse ambiente, o qual é permeado por signos ideológicos e, por conseguinte, pela vida verboideológica em ação. Espera-se, portanto, a continuidade da busca pela descrição dos efeitos

dialógico-discursivos suscitados a partir de novos eventos embebidos ideologicamente, que oferecem enunciados que, embora com estruturalmente similares a construções anteriores, transportam as necessidades de novos tempos e metamorfoseiam as vozes conforme as vivências de cada período.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. L. de. **Heterodiscursividade e memória da língua**: uma análise dialógica da repercussão midiática do exemplo "nós pega o peixe" no livro didático "Por uma vida melhor". 2018. 156 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/52287/2018-0214.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 jun. 2021.
- BAKHTIN, M. M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: 34, 2017.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FETTER, G. L. Discurso anticientífico e COVID-19: tensões entre política e jornalismo. **Macabéa**: Revista eletrônica do Netlli, Crato, v. 9, n. 4, p. 562-584, 2020. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/2672/1962>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- KOZINETS, R. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.
- LEMONS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**. São Paulo: Contexto, 2012.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes. 2010.

RECUERO, R. da C. Discurso mediado por computador nas redes sociais. *In*: ARAÚJO, J. C.; LEFFA, V. (orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016, p. 17-32.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: 34, 2019.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: São Paulo: 34, 2017.



Capítulo 2
**A (IN)VISIBILIDADE FEMININA NO UNIVERSO
LITERÁRIO DO CORDEL**

Miriam Carla Batista de Aragão de Melo

A (IN)VISIBILIDADE FEMININA NO UNIVERSO LITERÁRIO DO CORDEL

Miriam Carla Batista de Aragão de Melo

*Secretária Executiva, mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe,
miriam.carla@academico.ufs.br*

Resumo: No âmbito da literatura popular, observamos que por muito tempo os homens dominaram os meios de produção e a figura do cordelista firmou-se como exclusivamente masculina. Restritas a ocupações que as direcionavam para lugares marginais da sociedade, historicamente há uma pequena incidência da autoria feminina no universo literário do cordel. Na contemporaneidade, porém, esse quadro tem sido alterado paulatinamente e as próprias mulheres têm questionado esse silêncio imposto a elas, produzindo e cantado versos cada vez mais. Como exemplo, apresentamos o poema *Ciranda do cordel na internet*, que versa sobre como a *web* tem viabilizado a produção poética e a divulgação dos folhetos de autoria feminino, garantindo protagonismo, reconhecimento e popularidade ao cordel de autoria feminina.

Palavra-chave: Cordel. Autoria feminina. Internet.

Abstract: In the context of popular literature, we observe that for a long time men dominated the means of production and the figure of the cordelista established itself as exclusively male. Restricted to occupations that directed them to marginal places in society, historically there is a small incidence of female authorship in the literary universe of cordel. In contemporary times, however, this picture has been gradually changed and the women themselves have questioned this silence imposed on them, producing and singing verses more and more. As an example, we present the poem *Ciranda do cordel on the internet*, which deals with how the web has enabled the poetic production and dissemination of female-authored pamphlets, ensuring protagonism, recognition and popularity to female-authored cordel.

Keywords: String. Female authorship. Internet.

INTRODUÇÃO

Os folhetos, enquanto narrativas tradicionais oriundas do Nordeste brasileiro culturalmente machista, sempre imprimiram em suas poéticas representações distorcidas do feminino. Entretanto, tendo em vista as conquistas femininas que se consolidaram na contemporaneidade, observamos que essa literatura passou a

apresentar em seus versos novos olhares sobre o feminino.

No que diz respeito à autoria feminina no universo literário do cordel, identificamos que quase sempre coube à mulher o papel de coadjuvante. Restritas quanto à inserção na vida pública e no âmbito da produção intelectual e artística, mesmo quando escreviam as mulheres eram mantidas no anonimato, uma vez que os homens dominavam os meios de produção e optavam por enquadrar os escritos femininos como elaborações sem valor estético, chegando elas a usarem pseudônimos masculinos e heterônimos como estratégia de disfarce para que pudessem publicar.

A partir de 1970, notamos que com a construção de novos paradigmas teóricos no estudo da cultura, estabelecendo relações diretas entre texto literário, sociedade, cultura e política, e não compreendendo a arte fora de seu contexto social; a produção literária e a expressividade artística feminina foram alavancadas e o cenário popular do cordel abriu-se consideravelmente para a produção de autoria feminina.

Para melhor elucidar a questão da (in)visibilidade feminina no mundo do cordel, trilharemos pelos versos do poema *Ciranda do cordel na internet*, que apresenta a *web* como ferramenta que viabiliza a produção poética e a divulgação dos folhetos de autoria feminina, argumentando que o uso do ambiente virtual e da tecnologia em nada descredibiliza o tradicionalismo do cordel, antes é bastante útil para espalhar a poesia popular e garantir protagonismo, reconhecimento e popularidade à literatura de cordel de autoria feminina.

A MULHER NA LITERATURA DE CORDEL

As questões de gênero sempre fizeram parte do imaginário popular e, dentre as várias temáticas do cotidiano abordadas pela literatura de cordel, são recorrentes aquelas relacionadas ao universo multifacetado das relações de gênero. Assim, enquanto produto cultural inserido em contexto de dinâmicas mudanças sociais, os folhetos dão ênfase a acontecimentos que marcam épocas e exibem, tanto narrativas poéticas tradicionais calcadas no discurso patriarcal sobre as mulheres, uma vez que se trata de uma produção artística oriunda do Nordeste brasileiro, culturalmente machista, como apresentam em sua poética novos olhares sobre o feminino, tendo em vista as conquistas femininas que se consolidaram, na contemporaneidade, após séculos de luta.

Os folhetos recriam a realidade e transmitem normas e condutas aceitáveis ou não pela sociedade. Por vezes, tecem críticas às mudanças de comportamento das mulheres e as representam como transgressoras, em outros momentos, as descrevem como seres à frente do seu tempo. Em alguns poemas, o feminino aparece representado como uma figura maligna, em outros, a mulher é cantada como uma “Santa” ou como um ser fantástico relacionado com princesas de contos de fada ou de histórias mitológicas. O fato é que, em meio às diversas representações do feminino que podem ser percebidas através da leitura dos muitos folhetos já publicados, fica evidente que o cordel sempre toca na questão dos papéis destinados aos gêneros na sociedade.

A historiadora Maria Ângela de Faria Grillo, em seu texto *Evas ou Marias? As mulheres na literatura de cordel: preconceitos e estereótipos*, reuniu uma série de poemas produzidos por renomados homens cordelistas da primeira metade do século XX, considerado período áureo de produção e comercialização de folhetos, e observou que neles estão impressas imagens distorcidas do feminino que refletem os valores dominantes na ordem social, moral e mítica da época.

O poeta Chagas Batista, por exemplo, em alguns de seus folhetos, representou a mulher como autêntica anti-heroína, símbolo de depravação, falsidade e impiedade, alguém volúvel e infiel. O cordelista Leandro Gomes de Barros comparou o casamento a uma prisão para o homem, a sogra a uma cobra, temida até mesmo pelo diabo, e a esposa a um fardo que cabe ao marido sustentar por toda vida. Joaquim Batista de Sena enfatizou o aspecto da virgindade como símbolo de pureza e honra feminina. José Pacheco referiu-se à mulher mais velha como patrimônio desvalorizado e questionou a inversão de papéis, criticando a participação da mulher na sociedade. José Costa Leite debochou da solteirona e reproduziu a concepção preconceituosa da mulher como objeto. Manuel Pereira Sobrinho referiu-se à beleza feminina como uma arma capaz de deter o mais valente dos homens, a exemplo do cangaceiro Lampião que se rendeu aos encantos de Maria Bonita. Entre outros cordelistas, por ela citados, e que, em algumas de seus poemas, acabaram representando o feminino dentro da lógica patriarcal, reproduzindo um discurso preconceituoso e estereotipado da mulher.

No que diz respeito à autoria feminina no universo literário do cordel, notamos que a sua pequena incidência também é fruto desse cenário social excludente que, não apenas no âmbito cultural popular, restringiu as mulheres a ocupações que as

direcionavam para lugares marginais da sociedade sendo, na maioria das vezes, coadjuvantes de uma história construída sob o domínio masculino. Como sabemos, de modo geral, o imaginário cultural foi bastante caracterizado pelo modelo de uma mulher confinada no ambiente doméstico e destinada apenas a gestar, amamentar, educar os filhos e cuidar da casa, enquanto ao homem cabia estar inserido na vida pública e no âmbito da produção intelectual e artística.

Quase sempre as mulheres foram privadas do acesso à escola e, apenas as moças de elite, quando muito, aprendiam a ler e escrever mediante aulas ministradas, em suas próprias residências, por professores particulares. Além disso, sendo impedidas de participar e de se expressar nos espaços públicos, de modo geral, as mulheres foram mantidas no anonimato e, mesmo quando escreviam, não obtinham visibilidade dentro do espaço literário tradicionalmente entendido como sendo da alçada masculina.

[...] os textos feitos por mulheres, se existiram, devem ter circulado oralmente: se assim foi, encontram-se na tradição da poesia e cantos populares, território de cultura que merece ainda cuidadosa investigação. Outros textos por elas escritos fariam parte de um contexto de cultura bem específico: o espaço doméstico registrado nos livros de receitas, diários, cartas, simples anotações, orações, pensamentos, lista de deveres e obrigações, que também, efêmeros, quase na sua grande maioria, desapareceram (GOTLIB *apud* QUEIROZ, 2006, p.50).

Dentro dessa visão de mundo elaborada sob a ótica masculina, que prevaleceu ao longo dos séculos, as produções de autoria feminina foram enquadradas como elaborações “sem valor estético intrínseco” e excluídas da órbita de criação androcêntrica. No âmbito da literatura popular, a figura do cordelista se firmou como exclusivamente masculina e os homens não só dominaram os meios de produção, como definiram as regras de composição e quais temáticas seriam “apropriadas” para essa literatura. Desse modo, não é raro ouvirmos falar sobre os “clássicos do cordel”, folhetos de autoria masculina que alcançaram grande sucesso perante o público e encontram-se alinhados aos padrões estéticos previamente delineados por concepções do masculino.

Como exemplo, pode-se mencionar a memorável obra *100 Cordéis Históricos*, lançada recentemente pela Academia Brasileira de Literatura de Cordel, em parceria com a Petrobras, no ano de 2008, que reúne os textos considerados mais importantes no âmbito da literatura de cordel e homenageia, ao longo de mais de 800 páginas, 41 poetas cordelistas, todos homens que atuaram entre o final do século XIX e a segunda metade do século XX e teceram os poemas que, segundo

Gonçalo Ferreira da Silva, organizador da obra e presidente da ABLIC, exprimem o melhor da cultura popular brasileira.

Segundo Francisca Pereira dos Santos (2009), a partir da década de 1960, uma elite crítica e intelectual buscou estabelecer padrões e legitimar algumas obras e autores do cordel brasileiro em detrimento de muitos outros que foram arbitrariamente silenciados, a exemplo das mulheres cordelistas. Naquele momento, buscou-se construir uma narrativa canônica do cordel, um discurso hegemônico que promovesse meios de “legitimar” os modos de produção e publicação do cordel no Brasil.

Esse discurso foi estabelecido, especialmente, a partir de três trabalhos: o estudo especializado da Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), uma das principais instituições referentes ao cordel no Brasil; as pesquisas do francês Raymond Cantel, então professor da Universidade de *Poitiers* e da *Sorbonne*, em Paris; e a parceria estabelecida entre José Alves Sobrinho, um dos principais cantadores do repente na Paraíba, com o acadêmico Átila de Almeida, da Universidade Federal da Paraíba.

A Fundação Casa de Rui Barbosa iniciou o processo encabeçando um projeto editorial, denominado *Literatura popular em verso*, que culminou na publicação de um *Catálogo, Antologias e outros Estudos*, obedecendo a preceitos semelhantes aos da construção da literatura hegemônica brasileira (cânone), preponderando a concepção do cordel como narrativa da nação e seguindo uma série de parâmetros teóricos e conceituais que “autenticariam” o cordel como manifestação literária masculina.

Partindo dos mesmos paradigmas, Almeida e Sobrinho publicaram o *Dicionário bio-bibliográfico de repentistas e poetas de bancada*, tendo por objetivo resgatar e “reabilitar” essas poéticas da oralidade, não dando destaque à participação das mulheres nesse cenário cultural. Quanto ao trabalho realizado por Cantel, publicado na coletânea *Raymond Cantel: la littérature populaire brésilienne*, contribuiu para alavancar mais estudos, por parte de intelectuais sobre o cordel brasileiro, entretanto, sempre sob uma ótica elitista de controle dessa produção, em que as mulheres não têm voz.

Assim, esse sistema hegemônico literário determinou o que caberia ou não dentro dessa tradição controlada, ditou regras de validade epistemológica, se encarregou de cuidar da “pureza” dessa poética, apontou o que os cordelistas deveriam representar e o que se deveriam estudar nos cordéis, além de emudecer

muitas vozes que “não se encaixavam” nos rigores dessas concepções elitistas, como é o caso das mulheres cordelistas (LUCENA, 2010, p. 41-45).

Durante muito tempo, não foi bem vista a participação das mulheres no universo literário do cordel como autoras, ainda que, algumas vezes, eram elas quem transcreviam os poemas elaborados na oralidade por seus maridos ou pais, ou mesmo quem os criava e creditava aos homens da casa:

Obviamente se elas, tantas vezes, criavam e recriavam textos em suas performances orais e tantos cordelistas deram-lhes uma forma impressa, por que elas não o fariam? Do ponto de vista estético e estilístico compunham com igual maestria, todavia, se pensarmos serem a maioria dos cordelistas do final do século em questão e início do procedente oriundos da zona rural com valores patriarcais arraigados, não surpreende ser esmagada qualquer possibilidade de criação feminina que pudesse vir a público (SANTOS, 2009, p.6-7).

Impossibilitadas de se colocarem como autoras, algumas mulheres utilizaram pseudônimos masculinos e heterônimos como estratégia de disfarce para que pudessem publicar os seus poemas ou como escudo, evitando retaliações diretas no caso de tecerem duras críticas à sociedade ou veicularem denúncias políticas através de seus folhetos, fato que evidencia

o quanto a sociedade e as relações patriarcais estavam impregnadas do contexto e do imaginário das pessoas que julgavam melhor os folhetos de autoria masculina [...] Por esses motivos, e por outros que ainda não se pode afirmar, a identidade de gênero tenha sido negada, submetendo as mulheres às máscaras de seu tempo [...] Assinando como homem, ninguém poderia descobrir que aquela mulher, mãe de família, pudesse escrever e publicar seus versos para serem vendidos nas grandes feiras daquele período (SANTOS, 2009, p. 162-164).

O caráter performático e de “andanças”, como se consolidou o sistema de vendas de folhetos, pode ser lido como estrategicamente contrário à presença feminina na literatura de cordel. Durante muito tempo, essa poesia exigiu que seu autor se empenhasse pessoalmente na divulgação de seus poemas, viajando por todo o país, especialmente pelo Nordeste, onde essa literatura se consolidou, indo ao encontro do público, recitando e cantando em viva voz seus poemas nas feiras, nas festas típicas, vaquejadas, festas de padroeiros, acontecimentos importantes, praças, entre outros, além de assumir, muitas vezes, o papel de personagem em suas obras, tudo isso para conseguir vender seu folheto. Segundo o poeta Rodolfo Cavalcante,

Antigamente o trovador de cordel vivia exclusivamente dos seus livros, ele ia ter contatos com o público, ele ia pra feiras, cantava. Eu, por exemplo, transmitia a minha mensagem lendo os meus folhetos, fazia graça, assumia o papel do personagem no folheto, se chorasse, eu

chorava; se gritasse, eu gritava. Tinha outros que cantavam. Hoje, o mercado não é como era. Hoje, nós vendemos mas sem ler, sem cantar os nossos folhetos. E olhe que o povo do interior só compra o folheto depois que a gente canta ou lê em voz alta para a assistência [...] (CAVALCANTE *apud* QUEIROZ, 2006, p.56).

Socialmente, o simples fato de uma mulher aparecer em lugares públicos apregoando e vendendo seus cordéis seria lido como uma afronta, tendo em vista que, no contexto patriarcal, a mulher era privada desse tipo de exposição social, não sendo fácil para ela estabelecer-se no universo predominantemente masculino da literatura de cordel, conquistar o público e levá-lo a adquirir suas obras, reconhecendo-a como mulher cordelista. Segundo Lemaire, a mulher foi duplamente discriminada:

A exclusão das mulheres no interior da literatura de cordel se constitui tanto pelo aspecto do gênero – o fato de ser mulher num universo marcadamente masculino, como, por estar falando de um lugar historicamente deixado em segundo plano, o campo da cultura popular, marginalizado por uma “literatura oficial – a do cânone – baseada exclusivamente nas obras conservadas sob forma escrita (LEMAIRE *apud* SANTOS, 2006, p.185).

Outro fator que dificultou a consolidação da mulher nesse cenário da poesia popular foi o sistema de publicação do cordel, inicialmente impressos em tipografias, lugares onde não era permitido às mulheres circularem, muito menos agenciarem suas próprias produções. A partir de 1909, com o grande aumento nas vendas, os cordelistas tornaram-se poetas de profissão e alguns montaram suas próprias tipografias, ficando responsáveis tanto pela criação como pela edição e venda de seus folhetos, o que novamente não facilitou a situação feminina.

Essa figura do editor proprietário influenciou diretamente a questão da autoria feminina, pois, a aquisição da obra de um poeta implicava em poder imprimi-la, comercializá-la e, até mesmo, suprimir o nome do autor dos folhetos publicados e substituí-lo pelo seu ou pela expressão “editor-proprietário”, acrescida de seu nome. Desse modo, é bem provável que muitos editores proprietários tenham usurpado a autoria de cordéis produzidos por mulheres, daí a figura do cordelista emergir como exclusivamente masculina (SANTOS, 2009, p.7).

Não há dúvida de que a grande produção de literatura de cordel em todo o Nordeste brasileiro, desde fins do século XIX, é predominantemente masculina e as mulheres, ainda que convivessem com o cordel na condição de esposas ou filhas de poetas, ou até mesmo enquanto escritoras, quando muito, são citadas apenas como leitoras. Entretanto, nota-se que, na contemporaneidade, esse quadro tem sido

alterado paulatinamente e as próprias mulheres têm questionado esse silêncio imposto a elas e, cada vez mais, produzido e cantado versos.

A partir da década de 1970, cresce consideravelmente a produção literária de autoria feminina e, no cenário popular do cordel, percebe-se que também se tornam um pouco menos intervalares os registros de folhetos publicados por mulheres. É a partir desse período que surgem os “novos poetas”, em oposição aos “poetas autênticos do cordel”, e essa literatura abre-se para outros territórios, inclusive para o da produção de autoria feminina (SANTOS, 2009, p.104-105).

Nesse período também, estão em alta os debates propostos pelos Estudos Culturais, um caráter disciplinar inovador voltado tanto para o estudo da cultura popular, como para a consolidação da crítica ao conceito ontológico de literatura, tanto para o questionamento da visão estreita de cânone em relação ao elitismo das formas mais antigas dos Estudos Literários, como para a construção de novos paradigmas teóricos no estudo da cultura, estabelecendo relações diretas entre texto literário, sociedade, cultura e política, não compreendendo a arte fora de seu contexto social (EFLAND, 2005, p. 177- 178).

Em seus diálogos com os Estudos Feministas, os Estudos Culturais também propiciaram novos debates em torno de questões referentes à identidade, ao gênero, à raça e etnia, intensificando as reflexões acerca dos discursos totalizantes que admitiam a figura masculina como “centro” dos pressupostos culturais, estéticos e ideológicos, voltando seus olhares analíticos para a mulher a fim de tentar compreender os mecanismos que constituem o seu modo de ser, de estar e de se fazer representar na sociedade (ESCOSTEGUY, 2004, p.152).

Desde então, emergem movimentos interessados em fazer um tipo de arte dessacralizada, que represente a produção de sentidos e valores formados nas comunidades e vividos por todos, não apenas por grupos seletos, a exemplo de homens e “eruditos”. Surgem iniciativas empenhadas em romper com paradigmas universais antes inquestionáveis e em desconstruir o discurso da tradição, que formou e preservou os cânones androcêntricos, alavancando, assim, a atuação das mulheres nos espaços públicos, estimulando a produção literária e a expressividade artística femininas, cujos efeitos podem ser percebidos também no âmbito cultural da literatura de cordel.

As mulheres cordelistas não foram citadas em obras magistrais, a exemplo da *Antologia da Literatura de Cordel*, organizada por Sebastião Nunes da Silva, em

1977, que faz referência a 44 poetas, todos do sexo masculino. Como também na *Literatura de Cordel: antologia*, elaborada por José do Ribamar, em 1982, que se refere apenas a 16 poetas cordelistas, todos homens (SANTOS, 2009, p.8). Ou, ainda, na *Coleção Biblioteca de Cordel*, elaborada pela Editora Hedra, mediante iniciativa do professor e pesquisador holandês Joseph Luyten, em que foram publicados, entre os anos de 2000 e 2007, 22 livros, todas referentes a poetas homens (LUCENA, 2010, p.47).

É, especialmente, a partir da década de 1990, que se observará a marcante presença de folhetos de autoria feminina, simultaneamente, em vários Estados brasileiros, e essa invisibilidade feminina sendo um pouco minorada. Apropriando-se das novas tecnologias, a partir da década de 1990, muitas mulheres cordelistas passaram a imprimir seus próprios folhetos, conservando o tradicional suporte do papel para a publicação de seus escritos, como também passaram a utilizar o espaço virtual para divulgação de seus poemas através de *blogs, sites, chats, fóruns* e, mais recentemente, *facebook* e *whatsapp*, entre outras ferramentas disponíveis na internet, criando seus próprios agenciamentos de enunciação.

Enquanto manifestação cultural dinâmica, o cordel sempre dialogou com as mudanças sociais de cada época e o processo de produção e circulação de folhetos nunca deixou de estar atrelado à evolução tecnológica de cada momento. Inicialmente, em contato com as tipografias, os poetas utilizaram o papel como suporte, posteriormente, armazenaram e transmitiram seus versos através de discos, disquetes, fitas, Cds, Dvds, entre outros. Porém, é especialmente a partir da década de 1990 que ocorre a “internetização” do cordel, o qual recorre às tecnologias digitais, passando por um processo radical de reinvenção e ganhando a denominação de “cordel eletrônico ou cibernético” (SANTOS, 2009, p. 40-41).

A pesquisadora Maria Alice Amorim, em seu texto *Existe um novo cordel? Imaginário, tradição, cibercultura*, questiona até que ponto a interação entre cibercultura e tradição dá origem ao “neocordelismo” e defende que as novas tecnologias, na verdade, são ferramentas a que o poeta contemporâneo recorre sem com isso desfigurar a estética tradicional do cordel, o que demonstra que, de modo geral, o poeta pode estar conectado a seu próprio tempo sem abrir mão das permanentes fórmulas de versificação do cordel, processo esse que dá consistência ao novo e proporciona uma contínua permanência e reinvenção dessa literatura:

[...] o cordel se apresenta enquanto texto de cultura, complexo dispositivo que

guarda variados códigos e, em sua função sócio comunicativa, cumpre o papel de memória cultural coletiva sem, entretanto, esquivar-se do dinamismo da cultura contemporânea nem anular-se em meio aos processos adaptativos (AMORIM, 2009, p.8).

Para ampliar essa discussão, apresentamos, a seguir, as estrofes de autoria feminina que integram o poema *Ciranda do cordel na internet*, disponível no *blog Mundo Cordel* (<http://mundocordel.blogspot.com>), que apresenta a *web* como ferramenta que viabiliza a produção poética e a divulgação dos folhetos. Inicialmente, Dalinha Catunda (CE) argumenta que o uso do ambiente virtual e da tecnologia para espalhar a poesia popular nada mais é do que uma nova metodologia incorporada pelos cordelistas contemporâneos e que em nada descredibiliza o tradicionalismo do cordel:

A internet chegou
Como grande aliada
Pro cordel abriu estrada,
E o cordelista gostou
No virtual apostou
E com tecnologia
Espalhou sua poesia
Por este mundo global
Onde o cordel tem aval
Nesta metodologia (CATUNDA, 2011, n.p.).

Em seguida, Rosário Pinto (MA) e Nezite Alencar (CE) defendem, respectivamente, que o cordel não é uma poética que se deixa dominar pelo poder da mídia virtual, antes, permanece fiel às suas raízes e busca tirar proveito da *web* para se fazer “manchete” e crescer em popularidade, preservando a versatilidade que sempre teve ao longo da história, evoluindo da oralidade para a escrita impressa, “passou pela ofsete”, e, hoje, namorando com a internet. Além disso, para os amantes da poesia, espalhados pelos “quatro cantos do mundo”, a net veio facilitar o acesso à produção dos cordelistas que atuam em diferentes Estados brasileiros e que agora, “numa fração de segundos”, podem estabelecer contato direto com o público e gerar mais apreciadores de seus versos:

O cordel hoje é manchete.
Está na mídia virtual.
Antes, ele foi oral.
Passou pelo ofsete.
Namora com a internet.
Hoje, com tranquilidade,
Mostra versatilidade,
Dela tira seu proveito,
Tem com ela laço estreito.
Brinca, qual marionete (PINTO, 2011, n.p.).

Pra quem procura por perto
Morada pra poesia,
Pode dizer com alegria
Que encontrou lugar certo:
A net é espaço aberto
Pra o poeta versejar
E em verso desafiar
Os quatro cantos do mundo,
Numa fração de segundo,
Sem sair do seu lugar (ALENCAR, 2011, n.p.).

As cordelistas Josenir Lacerda (CE) e Nelcimá de Moraes (PB) explicitam, respectivamente, o quanto a internet tem garantido protagonismo, reconhecimento e popularidade à literatura de cordel, livrando-a do risco, que até pouco tempo se discutia, de cair no anonimato. Além disso, esse “espaço genial” é propício para o surgimento de novos poetas, uma vez que é instantânea e gratuita a possibilidade deles publicarem sua poesia que antes “ninguém lia”, mas que agora, “com linguagem digital”, pode ser postada na *web* e receber *feedback* imediato de um público leitor espalhado por todo o mundo:

O cordel na internet
Ganhou vez, voz e espaço
Internautas num abraço
Fizeram dele, vedete
Nos sites virou manchete
Nos blogs ganhou mais fama
Feliz, não mais se reclama
Nem teme o anonimato
Reconhecido de fato
Toda a rede lhe proclama (LACERDA, 2011, n.p.).

Graças à tecnologia
Tudo tem novo valor
Abra o seu computador
E poste a sua poesia
Aquele... que ninguém lia
E nesse mundo virtual
Com linguagem digital
O mundo vai percorrer
E você vai agradecer
A esse espaço genial (MORAIS, 2011, n.p.).

Por fim, Bastinha Job (CE) destaca o brilho desse cordel contemporâneo que já ultrapassou os limites locais (cidade, sertão, nação), intelectuais (“Está na universidade”), etários (é “Pra gente de toda idade”), temáticos (“Qualquer assunto reflete”) e, sem fronteiras, navega pela *web*. Em seguida, é a vez de Creusa Meira (BA) também enfatizar a crescente publicização da literatura de cordel na atualidade através de diferentes canais de comunicação, bem como a proliferação dessa poética

cada vez menos pelos moldes de livretos pendurados em cordão e mais em saraus, recitais e por meio da internet:

Está na universidade
Aqui e em outras nações,
Falando das tradições
Pra gente de toda idade;
Invadiu sertão, cidade
Cresceu e virou manchete
Qualquer assunto reflete
De forma mais verdadeira
Ultrapassou a fronteira
E brilha na internet! (JOB, 2011, n.p.).

O livreto pendurado
Em cordão numa barraca
Já é visão meio fraca
Que faz lembrar o passado.
Hoje muito divulgado
Em diferentes canais,
Nos saraus, em recitais
Recebe aplausos, confete
O cordel na internet
Cresce cada dia mais (MEIRA, 2011, n.p.).

Em 2008, Francisca Pereira dos Santos publicou a obra *Romaria dos versos*, uma antologia que homenageou 12 mulheres cordelistas espalhadas pelo Brasil, dando visibilidade tanto aos seus poemas como aos relatos de suas histórias de vida e trajetórias artísticas, considerando as subjetividades dessas escritoras. Notamos que, se até pouco tempo o cordel de autoria feminina não existia efetivamente no Brasil, na atualidade, ainda que timidamente, as mulheres têm marcado presença nesse território literário e, progressivamente, vencido o anonimato (SANTOS, 2009, p.10).

Em 2013, na obra intitulada *XX Antologia da ABLC*, edição especial em comemoração aos 90 anos do Pavão Misterioso e aos 25 anos dessa Academia, foram divulgados poemas compostos por mulheres cordelistas bastante atuantes no cenário literário nacional: Alba Helena Corrêa (RJ), com o poema *O cordel: ontem hoje e sempre*, Anilda Figueiredo (CE), autora de *Homenagem à ABLC*, Josenir Alves de Lacerda (CE), com *Viva à ABLC nos seus 25 anos*, Maria de Lourdes Aragão Catunda (CE), autora de *Louvando os 25 anos da ABLC*, Maria Rosário Pinto (RJ), que escreveu *25 anos da ABLC* e Regina Costa (RJ), com *Sonetando na Antologia*.

De modo geral, trata-se de um novo perfil de mulheres cordelistas: letradas, algumas delas inseridas no contexto acadêmico, mulheres que ocupam postos de trabalho e podem financiar a publicação de suas próprias obras, poetisas que, mesmo

quando oriundas da zona rural, geralmente residem em cidades e trazem para a pauta de seus poemas os problemas sociais contemporâneos, a exemplo dos conflitos de classe e gênero, questões ambientais e políticas, entre outros (SANTOS, 2009, p. 106, 218).

Entendemos que a autoria feminina no cordel põe em cena a mulher, historicamente enquadrada no grupo das “minorias” invisíveis e afônicas, na condição de sujeito da história, narrando poeticamente os acontecimentos, a partir de suas vivências, e tendo a oportunidade de apontar um “outro lugar” que antes não fora visto ou para onde não se olhava no espaço literário do cordel.

Assim, enquanto produção artística oriunda das “margens”, o cordel de autoria feminina traz em si uma grande potencialidade para apresentar ao leitor outras percepções do real, uma lógica diferente da dominante, experiências sociais e culturais sob o ponto de vista feminino, podendo, assim, contribuir para chamar a atenção da sociedade para a necessidade de as mulheres terem acesso a todos os espaços e vivências culturais, ultrapassando o confinamento e o silenciamento a que tradicionalmente estiveram destinadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que, se até pouco tempo o cordel de autoria feminina não existia efetivamente no Brasil, na atualidade, ainda que timidamente, as mulheres têm marcado presença nesse território literário e, progressivamente, vencido o anonimato.

Entendemos que a autoria feminina no cordel põe em cena a mulher, historicamente enquadrada no grupo das “minorias” invisíveis e afônicas, na condição de sujeito da história, narrando poeticamente os acontecimentos, a partir de suas vivências, e tendo a oportunidade de apontar um “outro lugar” que antes não fora visto ou para onde não se olhava no espaço literário do cordel.

Assim, enquanto produção artística oriunda das “margens”, o cordel de autoria feminina traz em si uma grande potencialidade para apresentar ao leitor outras percepções do real, uma lógica diferente da dominante, experiências sociais e culturais sob o ponto de vista feminino, podendo assim contribuir para chamar a atenção da sociedade para a necessidade de as mulheres terem acesso a todos os espaços e vivências culturais, ultrapassando o confinamento e o silenciamento a que tradicionalmente estiveram destinadas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria Alice. **Existe um novo cordel? Imaginário, tradição, cibercultura.** In: Revista Cibertextualidades. Porto: UFP, n. 03, 2009. p. 59-71.

EFLAND, Arthur D. **Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno.** In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. O Pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Estudos culturais: uma introdução.** In: SILVA, Tadeu da (org.). O que é, afinal, estudos culturais?. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. **Evas ou Marias? As mulheres na literatura de cordel: preconceitos e estereótipos.** In: Revista Esboços. UFSC, v. 14, n.17, 2007, p. 123-155.

LUCENA, Bruna Paiva de. **Espaços em disputa: o cordel e o campo literário brasileiro.** Brasília, 2010. 88p. Dissertação (Mestrado em Literatura). UnB.

QUEIROZ, Doralice Alves de. **Mulheres cordelistas: percepções do universo feminino na literatura de cordel.** Belo Horizonte/MG, 2006. 121p. Dissertação (Mestrado em Literatura). UFMG.

SANTOS, Francisca Pereira dos. **Mulheres fazem... Cordéis.** In: Revista Graphos. João Pessoa: UFPB, v. 8, n. 1, 2006. p. 183-194.

SANTOS, Francisca Pereira dos. **Novas cartografias do cordel e da cantoria: desterritorialização de gênero nas poéticas das vozes.** Paraíba, 2009, 268p. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura). UFPB.

Capítulo 3
**O DISCURSO DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR ACERCA DE ARTES/TEATRO
PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO
ESTUDANTE**

Roberto Carlos Farias de Oliveira

O DISCURSO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ACERCA DE ARTES/TEATRO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE

Roberto Carlos Farias de Oliveira

Professor EBTT do Instituto Federal do Espírito Santo, Doutorando em Educação (UTIC, Universidad Tecnológica Intercontinental), Mestre em Ciências da Educação (Universidad del Norte, UNINORTE) e em Artes da Cena (Escola Superior de Artes Célia Helena), rcfoliveira@ifes.ed.br

RESUMO: O texto faz um recorte histórico sobre o conceito de formação integral e tece considerações sobre a disciplina de Artes, em especial o teatro, descrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A revisão de literatura foi realizada por meio de pesquisas bibliográficas, tanto em documentos oficiais quanto em artigos e livros publicados sobre o tema. Tendo seu foco no documento da BNCC, o artigo ressalta a importância urgente de uma educação que pense o estudante em sua integralidade e que procure promover sua totalidade – aspectos cognitivos, intelectuais e socioemocionais. Para isso, tem como lugar de ação o ensino de Artes no Ensino Médio, ofertado na educação formal, em especial o que tange à linguagem do teatro que, associado às demais – artes visuais, dança, música – de modo articulado e interdisciplinar como uma oportunidade educativa para propiciar vivências e experiências significativas que podem afetar toda a vida do educando.

Palavras-chave: educação, formação integral, artes, teatro, BNCC.

ABSTRACT: The text makes a historical cut about the concept of integral formation and weaves considerations about the discipline of Arts, especially theater, described in the National Curricular Common Base (BNCC). The literature review was carried out through bibliographic research, both in official documents and in articles and books published on the subject. Focusing on the BNCC document, the article emphasizes the urgent importance of an education that thinks about the student as a whole and that seeks to promote his totality - cognitive, intellectual and socio-emotional aspects. For this, the teaching of Arts in High School, offered in formal education, has as its place of action, especially with regard to the language of theater that, associated with the others - visual arts, dance, music - in an articulated and interdisciplinary way as a educational opportunity to provide meaningful experiences that can affect the student's entire life.

Keywords: education, integral formation, arts, theater, BNCC.

INTRODUÇÃO

A escola é o espaço da interação e da aprendizagem. Mais que produzir conhecimentos (seja em disciplinas propedêuticas ou profissionalizantes), ela precisa formar cidadãos livres, capazes de exercer escolhas individuais, sem se esquecer do coletivo. Será que a Arte, tão questionada em sua função e utilidade nos nossos dias, tem alguma importância ou pode contribuir na formação plena desse cidadão?

A considerar a presença do eixo de Arte constante na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada no Brasil a partir de 2020, tem-se a resposta positiva a essa e outras questões em torno das relações entre Arte/teatro e formação integral. Para tanto, o artigo faz um breve relato histórico da construção do conceito de educação integral e uma leitura da presença das Artes na BNCC.

Espera-se que este texto possa contribuir com os professores das diferentes áreas, porque trata da formação plena do aluno, considerada por mim uma questão relevante a ser estudada por qualquer profissional, independentemente de sua disciplina ou área. As ideias apresentadas buscam provocar o leitor e fazê-lo pensar no papel de todos quando se trata de educação na sociedade contemporânea.

Por meio de pesquisas, leitura de documentos oficiais, além do registro das impressões e das observações pontuais da prática e das experiências do autor como professor da área de Linguagens, ressalta-se o teatro e suas contribuições para o desenvolvimento do aluno, principalmente na sua capacidade de proporcionar experiências significativas capazes de afetar sua vida além da escola.

1 FORMAÇÃO INTEGRAL: BREVE HISTÓRIA DO CONCEITO

“O que o ser humano mais aspira é tornar-se um ser humano.” (Clarice Lispector, 1920 – 1977, escritora ucraniano-brasileira).

O conceito de formação integral, cujo precursor foi John Dewey (1849-1952), influenciou o movimento no Brasil da Escola Nova (1930), liderado por Anísio Teixeira (1900-1971) que, naquela época, já tecia críticas à educação fragmentada, defendendo a necessidade de ressignificar a função social da escola.

Em 1950, com a Escola Parque, Anísio Teixeira objetiva reorganizar o ensino primário e oferecer uma educação capaz de preparar os alunos tanto para a sociedade

quanto para a vida moderna. Assim, para proporcionar uma educação integral, eram ministradas aulas de leitura, escrita, aritmética, ciências físicas e sociais na Escola-classe e, no outro turno, ofertavam-se atividades físicas, artísticas, socializantes, artes industriais e trabalhos manuais, na Escola-parque. Além disso, tinham assistência médica, orientação educacional e alimentação. Já os professores, que atendiam os alunos nas duas Escolas, deviam ter formação em algumas das modalidades ofertadas na Escola-parque.

Inspirado no modelo da Escola Parque, Darcy Ribeiro, em 1980, cria os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's). Agora com arquitetura inovadora e com a jornada na escola ampliada, começa-se a pensar o sentido de uma educação integral.

Mas a concretização do direito fundamental à educação e a defesa do desenvolvimento pleno do cidadão só aparecem em 1988, com a promulgação da Constituição Federal que, em seu Artigo 205, descreve que a educação é

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), além do aumento do tempo de escolaridade do aluno para 9 (nove) anos, estabelecem-se metas para o desenvolvimento do cidadão. Em 2007, os chamados Centros Educacionais Unificados (CEU's) e o programa Mais Educação surgem como uma estratégia para a educação integral – ampliando a jornada escolar e promovendo a realização de atividades diversificadas. Apesar do pouco sucesso, propiciou um olhar diferente para a educação integral, que veio a ser descrita em 2013 com a publicação das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN's), ampliada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, o qual defende a oferta de 25% da educação brasileira pública na forma tempo integral.

Enfim, em 2017, é homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta a Educação Integral como

construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar

pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas. (2017)

Após esse pequeno resumo histórico, é preciso diferenciar os termos educação integral e educação em tempo integral. Enquanto a Educação em Tempo Integral ou Escola de Tempo Integral diz respeito às escolas que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes, trazendo ou não novas disciplinas para o currículo escolar, a Educação Integral, não se refere apenas a ampliar a jornada dos alunos na escola, mas (e principalmente!) ao desenvolvimento do aluno como sujeito integral, total, afim de ressignificar o papel da educação em sua vida.

2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

“Uma meta sem um plano não passa de um desejo”. (Larry Elder, 1952, apresentador de rádio e televisão americano, de ideias progressistas)

É o documento que reflete a proposta educacional da escola, produzido com autonomia, mas sempre com a participação de toda a comunidade escolar, conforme apontam os princípios democráticos da LDB (1996). O PPP, então, é um mecanismo eficiente e capaz de proporcionar à escola condições de se planejar, buscar meios e reunir pessoas e recursos para sua efetivação. Ou, nas palavras de Moacir Gadotti (2001)

Um projeto político pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto Sempre confronta esse instituído com o instituinte. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

Num resumo: ele prevê as práticas comuns a todas as áreas do conhecimento – como o uso de metodologias ativas, a aprendizagem por projetos, pesquisas – além das estratégias de avaliação (formativa e processual). Procura estar alinhado ao contexto escolar, apresentando a visão que a escola tem dos alunos e que alunos

pretende formar, introduzindo nos currículos temas contemporâneos. Contempla ainda a formação de professores e sua organização para cumprir as propostas curriculares.

No que tange à organização do currículo na perspectiva da educação integral, há várias possibilidades. Dentre elas, destacam-se três organizações, cada uma com suas características e especificidades: por área do conhecimento, por temas culturais e por projetos. Em todas elas há vantagens e devem ser muito bem planejadas em conjunto para melhores resultados, evitando principalmente a fragmentação das disciplinas, mas promovendo a aproximação entre as áreas e a participação dos alunos na seleção e avaliação dos processos e projetos a serem executados. Uma não é melhor que a outra, podendo haver a escolha de uma ou a interação entre elas. O mais importante é que, numa proposta de educação integral, a comunidade escolar estude, discuta e escolha a que melhor atenda às necessidades, a que seja capaz de potencializar a aprendizagem e, sobretudo, contemple o trabalho colaborativo, a interdisciplinaridade, a contextualização e a aprendizagem significativa e ativa.

3 HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

“...são habilidades que você pode aprender; são habilidades que você pode praticar; e são habilidades que você pode ensinar”. (Paul Toug, escritor, autor de ‘Uma questão de caráter’, 2014)

O trabalho previsto no PPP, no entanto, não pode contemplar apenas o campo cognitivo. Para a BNCC, quando se fala em educação integral e o desenvolvimento pleno do aluno, é preciso que a escola foque também nas habilidades socioemocionais – porque fazem parte das aprendizagens essenciais para a vida, assim como as demais competências cognitivas a serem trabalhadas na educação básica. Esse é um trabalho a ser feito pela escola, pela família e pela sociedade de forma colaborativa.

A BNCC aponta dez competências que devem ser desenvolvidas nos alunos e, dessas, cinco tratam do aspecto socioemocional. São elas as competências 6,7,8,9 e 10, que apontam ser importante que o aluno saiba (6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, com destaque para a autonomia, a consciência crítica e a responsabilidade; (7) Argumentar com base em fatos e dados, abordando o

desenvolvimento do respeito, da consciência socioambiental, do posicionamento ético e cuidado consigo e com os outros; (8) Cuidar de si, ressaltando a saúde emocional e o reconhecimento das emoções, além da capacidade de autocrítica; (9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, assim como a valorização da diversidade e o combate ao preconceito; (10) Exercitar o agir como princípio para desenvolver sua autonomia, a resiliência, a tomada de decisão responsável e a determinação.

Assim, percebe-se que procurar desenvolver as competências socioemocionais é promover o desenvolvimento integral dos alunos, dentro das chamadas dimensões do desenvolvimento humano: dimensão intelectual ou cognitiva (apropriação de linguagens e a capacidade de aprender); física (a compreensão corporal, o autocuidado e a atenção à saúde); emocional ou afetiva (desenvolve o sentimento de pertencimento, autoconhecimento, interação e alteridade); sociocultural (reconhecer que tem direitos e deveres e compreender a sua participação no exercício da cidadania). Se o currículo estiver aliado a essa perspectiva, significa que está no caminho da educação integral.

4 ARTES NA BNCC

“Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver”. (Bertolt Brecht, 1898 – 1956, dramaturgo, poeta e encenador alemão).

Quando se pensa em uma educação integral, pensa-se, ao mesmo tempo, em qual é o papel da arte nesse processo. A BNCC apresenta as diretrizes para todas as áreas do conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – bem como as habilidades e competências a serem desenvolvidas por elas.

Entendem-se as habilidades como as qualidades necessárias para realizar alguma atividade, e as competências como um conjunto de habilidades e conhecimentos relacionados que podem ser desenvolvidos por meio de treinamentos ou experiências. Enfim, as habilidades podem ser desenvolvidas, inclusive no caminho para a aprimoramento de competências – não sendo, portanto, um “dom” inato (que ou se tem ou não se tem)

Na área das Artes, então, compete à escola desenvolver competências no aluno, para que seja capaz de: compreender o funcionamento das diferentes linguagens e, assim, apreciar ou produzir discursos; utilizar as linguagens artísticas, corporais e verbais de forma crítica, humana e solidária, com respeito ao outro e aos seus espaços; apreciar esteticamente produções artísticas e culturais considerando suas peculiaridades, valorizando e respeitando-as.

A Base defende a ideia de que os alunos devem ser protagonistas no processo de ensino, ajudando a definir temas a serem tratados e sentindo-se mais livres para criar, para dar vazão à sensibilidade com a observação e o incentivo do professor. As aulas devem contemplar as quatro linguagens artísticas – teatro, dança, artes visuais e música – a partir de suas particularidades ou na relação com as outras, de modo interdisciplinar. Sua diretriz norteia que a composição do currículo deve ser em relação à realidade brasileira e pautada na prática dos professores. Estabelece também a necessidade de trabalhar com os conhecimentos conceituais no estudo da Arte, tais como contextos e práticas, elementos da linguagem, materialidades, processos de criação, sistemas da linguagem; matrizes estéticas e culturais, patrimônio cultural, arte e tecnologia.

Orienta ainda que a escola deve ser o espaço de respeito e de diálogo entre as diversas manifestações artísticas e culturais, sem emitir juízo de valor. Precisa, então, que os demais saberes estejam articulados com as seis dimensões do conhecimento: criação (individual ou coletiva), crítica (com base em estudos e pesquisas), estesia (conhecer a si mesmo, o outro e o mundo pela arte), expressão (por procedimentos e experiências), fruição (prazer e estranhamento por meio das artes), reflexão (analisar e interpretar as manifestações).

É importante, então, levar os alunos a compreenderem que os processos criativos são tão importantes quanto os produtos entregues ao final; com isso, a escola amplia as capacidades cognitivas, criativas e expressivas dos alunos, levando-os a criarem suas próprias obras. Trata-se do conceito de vivência artística, visto como uma prática social a fim de que eles percebam de que modo afetam e são afetados pelos acontecimentos do mundo.

5 TEATRO E FORMAÇÃO INTEGRAL

"O teatro é um exercício de cidadania e um meio de ampliar o repertório cultural de qualquer

estudante" (Ingrid Dormien Koudela, consultora do Ministério da Educação na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN)

No campo da educação formal, com base em experiências e observações, tanto como aluno quanto como professor da área de Linguagens, percebo (e posso afirmar com pouca chance de errar) que o teatro tem se apresentado como ferramenta educativa empregada com função lúdica e pedagógica.

É preciso pensar nos ganhos que a prática do teatro na escola traz às dimensões educacional, social e humana, tais como promover a socialização e o trabalho em equipe, ajudar na desinibição e desenvolver ainda mais o senso de responsabilidade e de compromisso do aluno. Também ajuda a aprimorar a leitura, a compreensão e a interpretação de textos, exercita a memorização e influencia na educação do corpo e da voz.

Mais que isso, possibilita desenvolver o senso crítico em todos os que se envolvem com teatro, sejam como atores ou espectadores (ou, como afirma Augusto Boal, espect-atores¹), tornando-se pessoas mais ativas, participativas, porque esse contato com o teatro incomoda, faz pensar e repensar a realidade numa outra perspectiva. Eis por que a arte em geral tem seu valor defendido na BNCC.

Uma questão que se propõe aqui é: será que todos se dão conta desses benefícios do teatro? Aqueles que promovem, como os professores, além de ter a consciência disso tudo, ao trabalhar com o teatro o fazem de forma a contemplar ao máximo todos esses benefícios? Talvez seja difícil responder a essas questões por se tratar de análises subjetivas e que nem sempre podem ser mensuradas, porque pertencem ao chamado currículo oculto². O que é perceptível, porém, é que ninguém passa pelo teatro sem ser contaminado por ele.

Percebe-se, nesse contexto, a função importante que ele tem na formação integral do aluno, porque educa a sensibilidade, o sentir, a capacidade de emocionar e de refletir; ele informa e, principalmente, forma. É nele que o indivíduo tem a

¹ Termo usado para designar o espectador que assume a função de interlocutor ATIVO, convidado a assumir o papel do oprimido e/ou de seus aliados para interagir na ação dramática.

² O currículo oculto refere-se ao processo de aprendizagem processual (implícita) socializador e colateral ao currículo escolar formal, que permeia as normas de comportamento social (valores, mensagens de natureza afetiva entre outros). Amanda Correia Mathias in <https://www.efdeportes.com/efd161/curriculo-oculto-x-curriculo-formal.htm>

oportunidade de viver experiências significativas, reflexivas, chegando a aprendizados construídos *com e na* experiência.

É no ato de fazer teatro, de estudar e de apreciar que o aluno pode expressar-se em uma linguagem própria, singular. Ao comunicar-se com o público, intermediado pelas obras que produz, ele consegue partilhar, afetar e ser afetado pela sua própria arte. Assim, seja como exercício cênico ou em apresentações artísticas, pode-se explorar ao máximo a capacidade de provocar a sociedade e de estimular a consciência coletiva e individual, porque ele faz o aluno viver a experiência e é afetado por isso. Experimentar é muito importante no processo de formação porque a experiência é, segundo Jorge Larrosa³ (2002)

“aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, p. 25-26).

É o que faz o aprendizado se concretizar. Experimentar, provar, apreciar, já que a experiência é sempre uma ficção, algo que fabricamos para nós mesmos, que não existe antes e que existirá depois, segundo Foucault. É, por isso, algo único e capaz de provocar sentidos, de incomodar e de desacomodar. Assim, é importante viver no presente e não em outro tempo e extrair desse presente a experiência em sua plenitude. É isso que prepara para fazer algo no futuro. Eis a única preparação que finalmente conta para todos, segundo John Dewey⁴.

As vivências e as experiências, como o tempo e o espaço, são únicas para cada indivíduo. Tudo, então, é único. É ideal, portanto, que a escola proporcione momentos/situações de experiência para os alunos como uma forma de ampliar as possibilidades de novas experiências (DEWEY, 1976). Isso pode ser feito também por meio da arte, levando o aluno a ser o sujeito da experiência. Ele é o espaço onde os acontecimentos se dão (LARROSA, 2002). É o território de passagem, constituído de

³ Jorge Larrosa, professor de teoria e história da educação na Universidade de Barcelona, doutor em pedagogia, realizou estudos de pós-doutorado na Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne, Paris. É autor de várias escritas e publicações sobre educação.

⁴ Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que defende a ideia da educação como construção e reconstrução da experiência. Para ele, as crianças aprendem vivendo, por isso elas devem experimentar e pensar.

uma superfície sensível, afetada por aquilo que acontece. E isso produz afetos, inscreve marcas, deixa vestígios, tem efeitos.

O sujeito, capaz de aprender da experiência, experimenta o mundo para saber como ele é (DEWEY,1959) e prepara-se a cada experiência para outras futuras. Ainda: uma experiência significativa, que produz sentido, depende da qualidade/intensidade em que ocorreu. É preciso que o sujeito tenha disponibilidade de ser afetado por ela.

Afetado, não como adjetivo, mas como variação verbal (afetar, do latim *affectare*), nos sentidos de “fazer crer; fingir, simular; abalar, afligir; provocar mal-estar em; incomodar; interessar; apurar-se muito a ponto de tornar-se ridículo” (Michaelis, 2020).

Assim, experiência e afeto na educação devem estar em consonância com a ideia de uma formação integral do aluno, porque integram o processo de educar-se a partir do que foi experimentado, ampliam as possibilidades de novas experiências, aguçam a percepção e fazem-nos cultivar a arte do encontro potencializador de novas experiências e de afetos.

CONCLUSÃO

“Mais importante do que a obra de arte propriamente dita é o que ela vai gerar. A arte pode morrer; um quadro desaparecer. O que conta é a semente.” (Juan Miró,1893-1983, pintor, gravador, escultor e ceramista espanhol).

Para a formação integral do aluno, além de todas as artes e disciplinas, as Artes, em especial o teatro, apresentam-se como uma ferramenta que pode auxiliar todas as áreas da educação.

Seja como exercício cênico ou em apresentações artísticas, é capaz de provocar e de estimular a consciência coletiva e individual se considerado em seu processo de construção. Cabe à escola dirigir seu foco para o fazer artístico, promovendo experiências que conectem os alunos a outras realidades, a outras questões. Com isso, os alunos podem ser capazes de ampliar sua visão de mundo, exercitando a sensibilidade e a conexão com o outro, podendo imaginar e ressignificar a realidade.

Ao exercitar o seu protagonismo, envolvendo-se nos processos de criação em artes, apropriando-se de diversas linguagens artísticas, seja teatro, música, dança, performance, os alunos poderão também exercitar suas habilidades e competências adquiridas para apreciar e fazer arte de modo consciente e crítico.

Cabe à escola, aos professores, à família e à comunidade em geral colaborar com essa formação do indivíduo. Cada um fazendo a sua parte, inclusive o aluno predispondo-se a vivenciar e a experimentar todas as situações em que o aprendizado pode se fazer concreto. Seja em todas as disciplinas do currículo, seja na rua, seja no teatro. Todos nós podemos nos educar sempre, e aprender com o outro, em constante interação.

É importante para a sociedade que as diretrizes apresentadas na BNCC sejam apreendidas, testadas, praticadas, a fim de que *saiam do papel*, tornando-se verdade. Em termos de ganhos reais, as Artes podem e promovem formação mais integral, plena. Até mesmo se o indivíduo não estiver em uma escola, em estudos formais: nesses tempos de isolamento social, consumir e produzir arte talvez estejam ajudando muitas pessoas a passar por isso sem desatinar. Porque afetados já estamos, todos nós.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 22 de mar. de 2020.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > Acesso em: 18 de abr. de 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> > Acesso em: 2 de mar. de 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> > Acesso em: 05 de dez. de 2019.

EDUCAÇÃO integral X Educação em tempo integral. **Sae Digital**, 2020. Disponível em: <<https://sae.digital/educacao-integral/> > Acesso em: 11 de mar. De 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
[GUIA BNCC: construindo um currículo de educação integral. Instituto Ayrton Senna, 2020. Disponível em: < https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC.html >](#)
Acesso em: 14 de mar.de 2020.

MATUOKA, Ingrid. Educação Integral e a implementação da BNCC. **Centro de Referências em Educação Integral**, 2018. Disponível em:<
<https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-integral-e-a-implementacao-da-bncc/> > Acesso em: 25 de mar.de 2020.

TREVISAN, Rita. Entenda as seis dimensões do conhecimento para o ensino de Artes. **Nova Escola**, 2020. Disponível em: <
<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/135/base-propoe-seis-dimensoes-de-conhecimento-para-o-ensino-de-artes-entenda> > Acesso em: 12 de fev. de 2020.

Capítulo 4
**“VIVA O BRASIL! VIVA O POVO BRASILEIRO!”:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE TWEETS DE
JAIR BOLSONARO SOBRE A CELEBRAÇÃO
DO 7 DE SETEMBRO**

Denise de Souza Assis
Jéssica Gomes de Oliveira

“VIVA O BRASIL! VIVA O POVO BRASILEIRO!”: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE *TWEETS* DE JAIR BOLSONARO SOBRE A CELEBRAÇÃO DO 7 DE SETEMBRO

Denise de Souza Assis

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail: denisesouzaassis05@gmail.com.

Jéssica Gomes de Oliveira

Jornalista pela PUC Minas, Mestre e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail: jessicagomes.mtz@gmail.com.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise discursiva de *tweets* publicados pelo presidente Jair Bolsonaro em sua página oficial do *Twitter*, os quais tiveram como tema central eventos relacionados à celebração da Independência do Brasil no dia 7 de setembro de 2021. Por meio da investigação, o trabalho tem como proposta o estudo dos diferentes *ethé*, valores e estratégias discursivas projetadas pelo ator político no ambiente *on-line*, assim como uma análise da dimensão polêmica presente nas publicações. Como aporte teórico-metodológico predominante para esta pesquisa será adotada a Análise do Discurso (AD), recorrendo, sobretudo, a Patrick Charaudeau (2006), pesquisador da atual escola francesa dentro deste campo de saber e precursor da Teoria Semiolinguística. Utilizaremos ainda alguns estudos sobre o *Twitter* e a relação entre mídia e política, como por exemplo, Castels (1999), Santaella e Lemos (2010) e Dias (2018). Além disso, a abordagem sobre a polêmica nos discursos do presidente será feita principalmente a partir dos estudos de Amossy (2005, 2017, 2018) e Maingueneau (2005, 2011). Por meio das análises, observamos a necessidade de Bolsonaro de se colocar como um homem de fé, patriota e do povo, além de utilizar a polêmica mediante uma cisão de pontos de vista sem, necessariamente, trabalhar com a desqualificação direta ao outro.

Palavras-chave: Discurso político. Análise do Discurso. *Ethos*. Polêmica. *Twitter*.

Abstract: The present work aims to conduct a discursive analysis of tweets published by the president Jair Bolsonaro on his official Twitter page, which had as their central

theme events related to the celebration of the Independence of Brazil on September 7, 2021. Through investigation, the work proposes the study of the different *ethé*, values and discursive strategies projected by the political actor in the online environment, as well as an analysis of the polemic dimension present in the publications. Discourse Analysis (DA) will be adopted as the predominant theoretical-methodological contribution to this research, resorting, above all, to Patrick Charaudeau (2006), a researcher of the current French school within this field of knowledge and precursor of the Semiolinguistic Theory. We will also use some studies regarding the Twitter platform and the relationship between media and politics, such as Castels (1999), Santaella and Lemos (2010) and Dias (2018). In addition, the approach to the controversy in the president's speeches will be made mainly using the studies of Amossy (2005, 2017, 2018) and Maingueneau (2005, 2011). Through the analyses, we observe the need for Bolsonaro to put himself as a man of faith, patriot and member of the people, in addition to using the controversy through a split of points of view without necessarily working with the direct disqualification of another person.

Keywords: Political discourse. Discourse Analysis. *Ethos*. Polemic. *Twitter*.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discutir as novas configurações que as redes sociais digitais têm trazido para a veiculação da palavra política. Mais especificamente, analisar os diferentes *ethé*, valores e imaginários projetados por atores políticos nas redes sociais, levando em consideração o ambiente *on-line* como palco para construção e consolidação das imagens de atores políticos. Para tal, será realizada uma análise discursiva de *tweets* publicados pelo presidente Jair Bolsonaro, em sua página oficial do *Twitter*, os quais tiveram como tema central eventos relacionados à celebração da Independência do Brasil, no dia 7 de setembro de 2021.

Por meio da investigação, o trabalho tem como proposta o estudo dos diferentes *ethé* e estratégias discursivas evocadas pelo ator político no ambiente *on-line*, assim como uma análise da dimensão polêmica presente nas publicações. Como aporte teórico-metodológico predominante para esta pesquisa será adotada a Análise do Discurso (AD), recorrendo, sobretudo, a Patrick Charaudeau (2006, 2016), pesquisador da atual escola francesa dentro deste campo de saber e precursor da Teoria Semiolinguística. Em especial, utilizaremos as considerações feitas por este estudioso sobre o *ethos* e os diversos *ethé* possíveis de serem projetados no campo político. Outras reflexões sobre o *ethos* propostas especialmente por Amossy (2005, 2017, 2018) e Maingueneau (2005, 2011) também serão adotadas.

Serão abordadas, ainda, considerações de Amossy (2017) sobre a polêmica, além de estudos sobre o avanço tecnológico dos *media* e sua influência no

comportamento dos atores políticos. Para tal, faremos uma revisão de diferentes estudos que cercam o tema, como por exemplo, Castells (1999), Dias (2018), Santaella e Lemos (2010). A partir da apresentação da teoria mencionada e da análise do *corpus*, pretendemos avançar na compreensão das novas eloquências do discurso político.

Neste trabalho especificamente, as análises feitas levarão em consideração cinco *tweets* de Jair Bolsonaro publicados entre os dias 6 e 7 de setembro de 2021, tendo como temática principal o dia 7 de setembro, data marcada pela comemoração dos 199 anos de Independência do Brasil. Normalmente, neste feriado nacional, o país se une em atos comemorativos e eventos que lembram a importância e o simbolismo deste dia, bem como a liberdade conquistada pela pátria nacional, em 1822, ano em que o Brasil se tornou uma nação independente.

Em 2021, o presidente Bolsonaro aproveitou o significado do feriado para convocar manifestações a seu favor em todo o país. Essa convocação supostamente teria sido feita em meados de agosto, por meio de uma mensagem via *WhatsApp*, que foi enviada pelo atual presidente a um grupo de apoiadores, incitando-os a irem às ruas manifestarem apoio ao seu governo. No dia 6 de setembro, Bolsonaro postou em seu *Twitter*⁵ um texto que realmente confirmava as manifestações, mas que pedia para que todos agissem de forma pacífica durante o ato. Dessa forma, devido à importância dessas manifestações e à forma como foram enxergadas pela imprensa e população⁶, uma análise dos *ethé* evocados pelo presidente em suas publicações, bem como a compreensão de como a polêmica é instaurada nessas postagens se faz crucial para avançar nos estudos sobre o discurso político do ponto de vista da Análise do discurso.

O TWITTER COMO ESPAÇO DE VEICULAÇÃO DO DISCURSO POLÍTICO

É preciso pontuar que, no Brasil, o uso de redes sociais digitais para a gestão das imagens de atores políticos se mostra bastante avançada, especialmente em

⁵ Importante destacar que parte da população e imprensa brasileira e internacional demonstrou receio diante das manifestações, tanto pelas aglomerações que poderiam agravar a pandemia, causada pelo COVID-19, quanto pelo temor a um possível golpe com ruptura do regime democrático. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/09/4948121-manifestacoes-de-alto-risco-o-que-diz-a-imprensa-internacional-sobre-protestos-de-7-de-setembro.html>. Acesso em: 1 fev. 2022.

⁶ Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/bolsonaro-reforca-convocacao-para-atos-do-sete-de-setembro-via-redes-sociais/>. Acesso em: 03 out. 2021.

períodos eleitorais. Como mostra Viscardi (2020), a campanha eleitoral presidencial de 2018 teve entre seus destaques o amplo uso das redes sociais digitais pelos candidatos. Na disputa que o elegeu presidente, Jair Bolsonaro escolheu de forma estratégica o uso das redes para interagir com o eleitorado e disseminar ideias, algo que tem se tornado comum nos últimos anos, não somente por ele, como por outros atores da esfera política que se utilizam do dispositivo para captação de eleitores, construção e manutenção de sua persona.

Levando em consideração os estudos de Castells (1999), sabe-se que as redes sociais têm cada vez mais potencializado as batalhas políticas, fazendo com que seja impossível que, na contemporaneidade, um candidato não faça uso das redes para interagir com seus eleitores, apoiadores e, até mesmo, opositores. Nesse sentido, é importante ressaltar as ideias de Dias (2018), a qual resalta que o funcionamento das redes sociais perpassa o propósito do digital como objeto de análise do analista do discurso, visto que para essa autora “[...] o discurso digital se formula ao circular. E isso faz diferença na produção de sentidos.” (DIAS, 2018, p.29). Assim, a dinâmica das redes sociais, como por exemplo, o *Twitter*, que possibilita ao usuário *tweetar*, curtir, *retweetar* e comentar, além de postar links e fotos, faz com que os discursos propagados nessa rede sejam circulados e possam atingir o objetivo de persuasão e de convencimento por meio dos sentidos que se objetiva propagar.

Em relação à rede social foco deste estudo, Santaella e Lemos (2010) ressaltam o poder colaborativo de debate e de veiculação de ideias que a permeia e que a diferencia de outras redes, tornando o *Twitter* uma ferramenta importante para a circulação de discursos de diferentes práticas sociais. Além disso, segundo as autoras, essa diferenciação também se pauta no fato de o *Twitter* focar “na qualidade e no tipo de conteúdo veiculado por um usuário específico.” (SANTAELLA; LEMOS, 2010, p. 67).

Além disso, essa plataforma se destaca também pela dinamicidade ofertada pela limitação de 280 caracteres e também pelo diálogo com o outro, que fica evidente, principalmente, pela aba respostas e pela função *retweet*, dois mecanismos que permitem a interação do usuário da rede com um determinado perfil. Logo, percebe-se que o *Twitter* é um espaço que permite realmente que os discursos circulem e alcancem o maior número possível de pessoas, facilitando, desse modo, a propagação do discurso político e, também, propiciando que a política realmente aconteça no ambiente *on-line*.

OS DIFERENTES *ETHÉ* PROJETADOS NOS *TWEETS* DE JAIR BOLSONARO

A noção de *ethos* pertence à tradição retórica. A concepção do termo, entretanto, foi introduzida à AD, ganhando certa reelaboração. Conforme nos explicam Amossy (2005) e Maingueneau (2005), a AD, que costuma frequentar os mesmos *corpora* e se deparar com as mesmas problemáticas dos especialistas da argumentação, trabalha com interesses distintos. A própria Amossy introduz, na análise do *ethos*, a noção de estereótipo, desenvolvida em trabalhos anteriores (1997), propondo reflexões sobre a construção de imagens de si e sua relação com a representação coletiva cristalizada e com a atividade de estereotipagem.

De forma geral, podemos compreender o *ethos* como uma imagem que o enunciador projeta de si mesmo durante o discurso, permitindo ao público construir para o locutor uma espécie de retrato ou desenho daquilo que ele é. Conforme elucida Amossy (2005), deliberadamente ou não, durante seu discurso, o locutor realizará uma apresentação de si mesmo, contribuindo para as imagens ou *ethos* que o público irá construir sobre ele. A pesquisadora nos lembra, ainda, que os antigos designavam pelo termo *ethos* a construção de imagens de si com o objetivo de garantir o sucesso da oratória. Por isso, as imagens construídas no e pelo discurso participarão da influência que o locutor exercerá sobre o público e vice-versa.

Em suas investigações sobre o *ethos*, Charaudeau (2006) nos atenta que um ato de linguagem não pode existir sem que haja a construção de uma imagem daquele que fala. Para o linguista, sendo intencional ou não, a partir do momento que falamos, emerge uma imagem daquilo que somos por meio daquilo que dizemos. E é na tentativa de construir um *ethos* ou imagem positiva de si próprio que o ator político empregará uma série de estratégias discursivas, o que o faz ser tomado por uma dramaturgia que o faça construir para si um personagem. E essa construção só tem razão de ser se for voltada para o público, funcionando como um suporte de identificação de valores e desejos em comum. Por isso, o *ethos* do ator político deve mergulhar no imaginário popular mais amplamente compartilhado, atingindo o maior número possível de pessoas e funcionando como um espelho em que se refletem os desejos uns dos outros.

Nesse sentido, ainda de acordo com o autor supracitado, a construção do *ethos* político se relaciona às expectativas dos cidadãos criadas por meio de traços pessoais de caráter, de corporalidade, de comportamentos e de declarações verbais que

atribuem valores positivos ou negativos a essas maneiras de ser. No discurso político, portanto, a construção do *ethos* é ao mesmo tempo voltada para si mesmo, para o cidadão e para os valores de referência.

Na publicação abaixo, realizada no dia 7 de setembro de 2021, podemos observar a projeção de alguns valores e imaginários que colaboram para a projeção de determinados *ethé* de Jair Bolsonaro.

Figura 1: *Twitter* Jair Bolsonaro



Fonte: Disponível em: <https://shortest.link/2D5X>. Acesso em: 24 jan. 2022.

Apesar de tradicionalmente enaltecer símbolos da nação, a data comemorativa foi apresentada com intenso destaque para valores e imaginários ligados à pátria, especialmente pela predominância das cores verde e amarelo, visual característico dos apoiadores de Bolsonaro. A publicação da imagem parece uma estratégia para reforçar um *ethos* de patriota característico do político, além de uma oportunidade para enaltecer o apoio daqueles que foram às ruas celebrar a data comemorativa. A publicação da foto com informações sobre sua agenda de apoio às celebrações contribui, ainda, para a projeção de imagem de homem que conta com o apoio popular⁷, numa espécie de cabo de força com aqueles que desaprovavam aglomerações em meio à pandemia.

⁷ Apesar das recomendações que sugeriam o cancelamento de atos em que houvesse aglomerações <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/09/07/sem-desfile-devido-a-pandemia-evento-do-7-de-setembro-reune-bolsonaro-e-ministros-no-alvorada.ghtml>

Além do reforço a valores ligados ao patriotismo, a publicação traz na legenda a frase “Deus abençoe o nosso Brasil”, o que colabora para a projeção de um *ethos* de homem de fé. A frase vai de encontro ao *slogan* da campanha que o elegeu em 2018, “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, reforçando duas das bases fundamentais na projeção das imagens de si do político: Deus e a pátria. É preciso pontuar, ainda, qual é o “nosso Brasil” que o político se refere, já que ele parece estar abrangendo a parcela da população representada pela foto, ligada aos mesmos valores que os seus.

A próxima publicação que apresentaremos mantém a estratégia de conferir ao mandatário *ethé* ligados à ideia de patriotismo, nacionalismo e amor à pátria, numa espécie de reforço dos valores ideológicos seguidos pelo mandatário. Falamos sobre “reforço” já que tais valores fazem parte da história discursiva de Bolsonaro, sendo amplamente divulgados em suas redes sociais digitais⁸.

Figura 2: Twitter Jair Bolsonaro



Fonte: Disponível em: <https://shortest.link/2Lpj>. Acesso em: 24 jan. 2022.

De forma semelhante à publicação anterior, observamos na imagem uma multidão que estaria reunida para celebrar a Independência do Brasil, com destaque para a data 07/09 e para a predominância da coloração amarela e verde. A legenda que acompanha a publicação parece classificar a multidão como “Povo Brasileiro”,

⁸ Como já pontuado em trabalhos anteriores: OLIVEIRA, Jéssica Gomes. A construção das imagens projetadas de Jair Bolsonaro no *Facebook* durante as eleições de 2018. *In*: 43º congresso brasileiro de ciências da comunicação, 2020, Salvador. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-0056-1.pdf> Acesso em: 1 de fev. 2022.

compreensão considerada bem mais ampla e que deveria abarcar toda a população do país. Bolsonaro, entretanto, apresenta seus seguidores como o povo responsável por exercer o poder moderador⁹, aquele que em teoria deveria se sobrepor aos demais.

Por meio das publicações, o mandatário parece desafiar aqueles que se posicionaram contrariamente às celebrações do 7 de Setembro, criando um cenário de *polarização* característico do discurso polêmico, como veremos a seguir.

A POLÊMICA COMO DEMARCADORA DO DISSENSO NO DISCURSO POLÍTICO

Como observa Amossy (2017), a polêmica pode ser considerada uma modalidade argumentativa e não um mero discurso agressivo, sendo parte integrante da estratégia persuasiva desempenhada no campo político. A presença da polêmica na fala pública pode ser explicada tanto pela dificuldade dos atores políticos e dos cidadãos em obedecer às regras de um debate minimamente racional quanto pela curiosidade do público em visualizar o espetáculo da violência. Há, portanto, certa curiosidade do público em acompanhar a violência verbal por meio do embate de opiniões contrárias, não permitindo que se chegue a um consenso.

Como explica a autora, a troca polêmica toma como base alguns traços marcantes, entre eles a *dicotomização*, expressa por intensa oposição de ideias e radicalização que leva a posições excludentes, dificultando o debate ou tornando-o impossível de ser realizado. De forma semelhante, a *polarização* provoca argumentações em campos sociais opostos, manifestando-se a partir da separação entre um “nós” e um “eles”. Outro traço característico da polêmica está ligado à *desqualificação* do adversário, que aparece na argumentação para ser atacado de forma pessoal ou apagado. É a partir do ataque *ad hominem* que o polemista se atenta à pessoa do seu adversário em detrimento do tema em questão, sendo acusado de falta de pertinência (AMOSSY, 2017, 2018).

Seguindo linha de raciocínio semelhante, Brandão (1994) nos lembra que o termo “polêmica” vem de *polemos*, palavra grega que significa guerra, combate, batalha. Nesse sentido, polemizar significa desqualificar o discurso do adversário num

⁹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/dicionario-de-libras/p/poder-moderador#:~:text=Pela%20teoria%2C%20o%20Poder%20Moderador,no%20caso%20de%20atritos%20graves>. Acesso em: 03 out. 2021.

contexto em que duas posições antagônicas estão em confronto. Nesse cenário, a fala do oponente é recusada numa tentativa de apagá-la da cena enunciativa. Sua natureza polêmica se manifesta através de marcas específicas, características da refutação, da ironia e da agressão. A polêmica é, por sua própria natureza, algo que se oferece como espetáculo numa batalha em que a arma decisiva é a palavra. O discurso refutado aparece para ser negado, desqualificado, modificado. A polêmica, empregada num discurso de paixão e de violência, implica afrontamentos pessoais em que se coloca em jogo a própria figura do adversário por meio do emprego de qualificações axiológicas injuriosas e vituperantes.

Nos *tweets* abaixo, realizados por Bolsonaro no dia anterior à celebração do 7 de Setembro, não há a presença de qualificações axiológicas negativas direcionadas à figura de opositores ou menções diretas a outros com fins de *desqualificação*. O que se observa, entretanto, é a presença da polêmica que se instaura a partir de uma cisão entre pontos de vista, caracterizando a *polarização* entre “nós” (aqueles que desejam ir às ruas celebrar a Independência do Brasil) e “eles” (os que defendem medidas de contenção da pandemia, incluindo aglomerações realizadas na data, e a manutenção da democracia que estaria sendo ameaçada por Bolsonaro¹⁰).

¹⁰ Os atos incitados por Bolsonaro chegaram a gerar temor por uma ruptura democrática, como veiculado por diferentes veículos de imprensa. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/09/o-que-foi-o-7-de-setembro-bolsonarista-cientistas-politicos-apontam-intencoes-do-ato-e-suas-consequencias.shtml> Acesso em: 01 fev. 2022.

Figura 3: *Twitter* Jair Bolsonaro



Fonte: Disponível em: <https://shortest.link/2E0l>. Acesso em: 24 jan. 2022.

Como explica Amossy (2017), nem sempre o polemista visará ao adversário, mas sim a um terceiro sujeito que deve ser convencido da argumentação ali defendida. Por isso, ela costuma ocorrer no nível interdiscursivo, já que os oponentes não estarão em combate direto. Tal característica do discurso polêmico o torna ainda mais propenso de ser veiculado nas redes sociais digitais, especialmente no *Twitter*, já que o sujeito pode proferir sua tese instaurando a polarização sem, necessariamente, citar o adversário de forma direta.

Por meio da polêmica, discursos controversos se entrecruzam, formando um conjunto de confrontos verbais ou fluxo de enunciados que se atravessam ao lidar com a questão. As interações podem ocorrer de modo assimétrico, o que significa que os enunciados não precisam, necessariamente, reagir às intervenções anteriores. As interações podem, portanto, ocorrer de modo assimétrico, levando-se em consideração a existência de um fenômeno polifônico ou multiplicidade de vozes que se entrelaçam. É o caso dos *tweets* em tela, em que Bolsonaro faz uma alusão a

posicionamentos contrários aos seus, sem citar de forma direta aqueles que o criticam.

Outro ponto interessante de ser observado é que, para fundamentar sua argumentação favorável a ida às ruas, o mandatário menciona a liberdade individual como “máxima” da celebração, associando-a à ideia de independência. Faz-se necessário mencionar, entretanto, que tal argumentação, além de considerada polêmica devido à *polarização* de posições, vai ao encontro a um dos eixos do chamado discurso neoconservador¹¹: o libertarianismo. Como explica Miguel (2018), o libertarianismo pode ser considerado uma das bases da extrema-direita brasileira, reverberando em toda sua discursividade. Relacionado à ideia de menor Estado possível, da liberdade e da ausência de interferências externas, o libertarianismo prega a ausência do Estado na resolução de questões coletivas, o que pode ser observado no posicionamento favorável de Bolsonaro às celebrações nas ruas, em detrimento dos argumentos contrários que defendiam a não aglomeração.

Portanto, além da polêmica que permeia a publicação devido à *polarização* dos pontos de vista, pode-se observar a projeção do valor “liberdade”, que é intrinsecamente ligado ao valor “pátria” no decorrer da argumentação. Bolsonaro toma para si a imagem de sujeito defensor das liberdades individuais, aquele que argumenta favoravelmente aos sujeitos que desejam expressar sua celebração nas ruas em “paz e harmonia”, palavras que ganham destaque na publicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos a partir das análises e reflexões que as publicações realizadas no 7 de setembro parecem uma forma de reforçar certos valores, incluindo o de homem defensor da liberdade individual que possibilitaria a ida de seus apoiadores aos atos exibidos em sua página oficial. Entretanto, como nos lembra Maingueneau (2011), é preciso se atentar para a grande possibilidade de fracasso quando o assunto é a construção de uma imagem positiva, uma vez que o *ethos* visado nem sempre condiz com o *ethos* produzido. A noção de *ethos* proposta pelo autor vai além da persuasão por meio de argumentos, permitindo uma reflexão sobre o processo de adesão dos sujeitos aos discursos. Um político que deseja transmitir uma imagem de aberto e

¹¹ Conforme explica Quadros (2015, p.26), o movimento político ideológico conhecido como neoconservadorismo tem como berço os Estados Unidos do século XX, sendo formado inicialmente por liberais insatisfeitos com o assistencialismo estatal e a política externa empregada pelo governo americano em relação a Moscou.

simpático, por exemplo, enfrenta o risco de ser percebido como um demagogo. No caso de Bolsonaro, as publicações podem agradar determinado público, mas também contribuir para a projeção de imagens negativas de si, ligadas, por exemplo, à irresponsabilidade em relação às aglomerações realizadas durante a pandemia.

Já a polêmica, por sua vez, se faz presente por meio da polarização entre “nós” e “eles”, ainda que Bolsonaro não chegue a mencionar adversários em suas publicações. O discurso polêmico se dá através de um fluxo de enunciados que se atravessam, ainda que não haja interação ou embate diretos. Podemos considerar o *Twitter* um ambiente propício para tal movimentação, já que a rede é capaz de concentrar incontáveis enunciados que podem entrar em confronto de diferentes maneiras, ainda que ataques com doses de violência verbal não sejam identificados.

Conforme pontua Charaudeau (2006), palavras isoladas apontam para o que dizem, mas não para o que está implícito nelas, aquilo que verdadeiramente significam. Descobrir o que está implícito nas entrelinhas das palavras demanda uma investigação sobre as condições em que foram enunciadas e sua própria enunciação, trazendo descobertas sobre os valores que evocam. Entender a situação de enunciação se faz necessário para que palavras revelem pensamentos, opiniões e estratégias daquele que as emite.

Cabe ressaltar, ainda, que a escolha pelo *Twitter* como objeto de análise se deu com o intuito de observar a importância dessa rede na circulação do discurso político, projetando-se como uma nova eloquência política. Diante disso, foi possível perceber o potencial dessa rede para que posicionamentos, debates e ideias dos políticos circulem e atinjam os eleitores, efetuando, dessa forma, o seu ideal de convencimento e persuasão.

Por fim, é preciso ressaltar que esse artigo não esgota todas as possibilidades de debates acerca desse tema tão importante que é o uso do *Twitter* como ferramenta política e, ainda, a análise do *ethos* e da polêmica no que tange ao discurso político. Logo, novos trabalhos nessa área devem ser pensados, como por exemplo, análises discursivas que explorem ainda mais os *posts* veiculados na rede social, a partir da perspectiva dos modos de organização do discurso e dos imaginários sociodiscursivos. Além disso, novas figuras políticas e até mesmo outras redes sociais, como por exemplo, o *Facebook* e o *Instagram*, podem ser objetos de análise na perspectiva que trabalhamos neste estudo.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. **Imagens de Si no Discurso: a construção do *ethos***. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

_____. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

BRANDÃO, H. H. N. **Discurso e Polêmica num Debate Político**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, v. 37, 1994.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARAUDEAU, P. **Discurso Político**. 2.ed. Trad. Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas**. Trad. de Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2016. 192 p.

DIAS, C. **Análise do discurso digital: Sujeito, espaço, memória e arquivo**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MAINGUENEAU, D. *Ethos*, Cenografia, Incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no Discurso: a Construção do *Ethos***. São Paulo: Contexto, 2005, p.69-92.

_____. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). **Ethos discursivo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11- 30.

MIGUEL, L. F. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGU, E. S. (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17-26.

QUADROS, M.P. R. **Conservadorismo à brasileira: sociedades e elites políticas na contemporaneidade**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANTAELLA, L; LEMOS, R. **Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter**. São Paulo: Paulus, 2010.

VISCARDI, J. *Fake news*, verdade e mentira, sob a ótica de Jair Bolsonaro no *Twitter*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [S.l.], v. 59, n. 2, p. 1134 - 1157, ago. 2020. Fap UNIFESP. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/HWYM3LcW7yVtMY9ZbK8CWzs/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 jan. de 2021.

Capítulo 5
**LETRAMENTO LITERÁRIO, TEORIA E
PRÁTICA: ESTUDO E REFLEXÕES**

Daniela Fernanda Roseno de Souza

Thátilla Ruanna Dias Bezerra

Jessica Soares Dantas Fernandes

Bruno Krakauer Ribeiro

Márcia Maria de Melo Araújo

LETRAMENTO LITERÁRIO, TEORIA E PRÁTICA: ESTUDO E REFLEXÕES

Daniela Fernanda Roseno de Souza

Mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: daniroseno24@gmail.com

Thátilla Ruanna Dias Bezerra

Mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduada pelo Centro Universitário Alfredo Nasser (UNIFAN). E-mail: thatinhath@hotmail.com.

Jessica Soares Dantas Fernandes

Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Aluna especial do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Letras Português pela Faculdade de Educação São Luís (FESL). Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: jessidantas16@gmail.com.

Bruno Krakauer Ribeiro

Mestrando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduado em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). E-mail: brunokrakauer@gmail.com.

Márcia Maria de Melo Araújo

Doutora e Mestre em Letras e Linguística na área de Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás. (UFG). Docente efetivo da Universidade Estadual de

Goiás e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI). E-mail: marcia.araujo@ueg.br.

RESUMO

No atual cenário educacional, o ensino da literatura tem gerado controvérsias no que tange às práticas metodológicas adotadas por escolas e professores. Tal problemática contribui para o progressivo encurtamento da presença da literatura no ambiente educacional, promovendo o distanciamento da prática de leitura e das obras, principalmente as canônicas. Assim sendo, a reflexão sobre as práticas de ensino da literatura na escola é o ponto de partida da proposta deste trabalho, tendo como aporte teórico o livro *Letramento Literário, teoria e prática* de Rildo Cosson. Para dialogar com a proposta de Cosson (2009), metodologicamente, buscou-se apresentar reflexões a respeito da temática, envolvendo a responsabilidade da escola, do professor e dos alunos, além de apresentar aspectos do letramento literário e sua aplicação prática. Sabemos que a formação do leitor literário não depende apenas do professor, mas acreditamos na função exercida por ele como agente transformador nesse processo, pois é a partir de suas práticas em sala de aula que os alunos serão ou não sensibilizados para a leitura. Levando-se em consideração estudo e reflexões sobre o livro de Cosson, vê-se no modo de refletir sobre ele, a pluralidade interpretativa de textos literários e a contribuição para a formação e amadurecimento de alunos leitores. Assim estes podem ser capazes de se posicionar criticamente frente às diversas obras, prontos para colaborar e transformar as relações humanas a partir do amplo mundo que se abre através da literatura. Diante do exposto, como resultado, espera-se que este trabalho possibilite destacar a função da literatura na vida de professores e alunos, a responsabilidade das escolas na formação de leitores críticos, a criação de mecanismos metodológicos e a mediação do professor leitor como incentivador da leitura no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino. Formação do leitor literário. Literatura.

ABSTRAC

In the current educational scenario, the teaching of literature has generated controversies regarding the methodological practices adopted by schools and teachers. This problem contributes to the progressive shortening of the presence of literature in the educational environment, promoting the distancing of the practice of reading and works, especially the canonical ones. Therefore, the reflection on the practices of teaching literature at school is the starting point of the proposal of this work, having as theoretical contribution the book *Literary Literacy, theory and practice* by Rildo Cosson. To dialogue with Cosson's (2009) proposal, methodologically, we sought to present reflections on the theme, involving the responsibility of the school, the teacher and the students, in addition to presenting aspects of literary literacy and its practical application. We know that the formation of the literary reader does not depend only on the teacher, but we believe in the role played by him as a transforming agent in this process, because it is from his practices in the classroom that students will or will not be sensitized to reading. Taking into account the study and reflections on Cosson's book, it is seen in the way of reflecting on it, the interpretative plurality of literary texts and the contribution to the formation and maturation of student readers. Thus, they can be able to critically position themselves in front of the various works,

ready to collaborate and transform human relations from the wide world that opens up through literature. Given the above, as a result, it is expected that this work will make it possible to highlight the role of literature in the lives of teachers and students, the responsibility of schools in the formation of critical readers, the creation of methodological mechanisms and the mediation of the reader teacher as a promoter of reading in the school environment.

Key words: Teaching. Literary reader training. Literature.

1. Introdução

As discussões sobre ensino e literatura nas escolas brasileiras vêm acontecendo há tempos, e uma das vozes que contribuíram para fomentar tais discussões foi a de Rildo Cosson. Em sua obra *Letramento Literário, teoria e prática* (2009), o autor tece reflexões importantes e discorre sobre algumas práticas que contribuem para a formação do leitor literário, além de elencar algumas estratégias para a utilização da Literatura em sala de aula.

Dessa forma, nosso objetivo com a escrita desse artigo é o de contribuir com os estudos sobre letramento literário no ambiente escolar. Entendemos que embora seja um tema bastante explorado dentro e fora dos meios acadêmicos e escolares, as possibilidades de estudos não se esgotam, pelo contrário, cada oportunidade de reflexão crítica que surge a respeito do assunto abre um leque de novas visões e posicionamentos. É fulcral que todos os agentes envolvidos nesse processo de desenvolvimento da formação do leitor literário - escola, professor e aluno - ajam e colaborem para que o objetivo final seja alcançado com êxito: desenvolver nos alunos potencialidades de leitura. A função do discente é bem definida dentro desse cenário, pois é a partir da metodologia e mecanismos utilizados em sala de aula que os alunos serão estimulados ou não para a prática de ler e se sensibilizar com os textos.

A motivação para aprofundar o estudo sobre o tema do letramento literário se deu em face de que, como professores de Língua Portuguesa, uma de nossas funções é discutir e refletir sobre a presença da Literatura em sala de aula. Sendo assim, é necessário buscar estratégias metodológicas que possam contribuir com o ensino teórico e prático em sala de aula de forma a torná-lo significativo, conforme Cosson:

As práticas da sala de aula devem contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve

ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (COSSON, 2009, p. 47)

Diante do exposto, o papel do professor como sujeito ativo é fundamental nesse processo, uma vez que sua atuação enquanto profissional da linguagem e mediador do conhecimento, muito contribuirá com a formação de uma geração de leitores críticos na escola. É importante ressaltar que o aprimoramento das práticas de ensino devem ser contínuas. Cabe ao docente buscar sempre que possível meios de aprimorar suas estratégias de ensino em sala de aula, de forma a oferecer uma prática de leitura mais significativa no âmbito escolar.

É relevante que o professor também seja um leitor, ou seja, não pode apenas ensinar sobre a leitura, mas precisa ter o hábito e o gosto de ler, pois assim, faz com que seus alunos se tornem leitores. Um leitor leva outros sujeitos a também se tornarem leitores, isso porque de certa forma grande parte dos alunos veem na figura do professor um exemplo a ser seguido. Reforçando essa ideia, a escritora Marina Colasanti¹² declara que “o professor que não é leitor não tem como formar leitores – não formará um. A leitura é contaminação amorosa: o professor tem que acreditar no que diz e, para acreditar, ele tem que ser leitor”.

Ademais, somando às ideias e reflexões de Cosson (2009), apresentamos outros estudiosos e teóricos que abordam a temática e de igual modo contribuem para as reflexões propostas neste artigo, a saber: Marina Colasanti (2016); Souza (2015) e Silva (2001).

Postas as considerações iniciais, destacamos que este estudo contempla aspectos teóricos e práticos os quais são apresentados os conceitos de letramento literário, a proposta de Cosson (2009) de como praticar o letramento literário em sala de aula, a formação do leitor literário, e por fim, o relato de uma experiência por meio de oficina de leitura desenvolvida no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do Estado de Goiás. Uma das estratégias propostas pelo autor foi aplicada na oficina – a sequência básica –, pautada nos seguintes aspectos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

¹² Declaração dada em entrevista à revista Radar da Educação. **A escritora Marina Colasanti adverte: Professor que não é leitor não tem como formar alunos leitores.** Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2016/11/entrevista-para-radar-da-educacao.html?m=1>. Acesso em 10 de outubro de 2021.

Diante das reflexões expostas, entendemos que o letramento literário proposto por Cosson (2009) é uma estratégia metodológica eficiente para orientar e fortalecer o ensino de literatura em sala de aula, uma vez que permite ao professor pensar sobre sua atuação docente, inovar suas práticas e assumir caminhos que aproximem o aluno de uma efetiva formação leitora.

2. LETRAMENTO LITERÁRIO

A definição de letramento literário varia mediante cada autor, uma vez que incorpora-se à interpretação particular de qual seria a forma melhor de entender a literatura e o estudo sobre ela. Para este artigo, utilizamos a definição de Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) devido ser, a nosso ver, a que melhor se adequou à proposta de intervenção. Segundo os autores, o letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Dessa forma, entende-se que por meio da literatura é possível estabelecer sentidos sobre as diversas áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, as diferentes concepções de letramento literário também ocorrem por causa dos diferentes tipos de leituras que existem. Como mencionado por Silva (2001, p. 3) em sua obra *O professor como promotor da leitura*: “podemos distinguir pelo menos três formas de leitura, ou pelo menos três atitudes do leitor durante o ato de ler”, a leitura mecânica, a leitura de mundo e a leitura crítica. Pode-se dizer que um leitor realmente completo é capaz de entender e usar bem, não apenas um tipo de leitura, mas todas as formas de leituras mencionadas ao mesmo tempo. Com isso, o letramento literário, por ter a capacidade de formar leitores nos diversos tipos de leituras, fornece o suporte necessário para o desenvolvimento de habilidades para a associação desses três tipos de leituras e entender o texto em sua plenitude.

Porém, para que haja o domínio dos três tipos de leituras em sala de aula é fundamental que o professor atue como mediador e procure despertar no aluno sua percepção crítica de forma que este seja capaz de identificar traços de sua realidade e de si mesmo a partir da leitura de obras literárias. Destarte será possível fazer a associação da leitura mecânica dos textos literários à leitura de mundo. Além disso, é importante levar o educando a questionar e refletir sobre o que leu para poder desenvolver a criticidade, a capacidade de relacionar as informações lidas com as

informações obtidas de outras fontes. Sendo assim, por meio do letramento literário é possível construir leitores críticos, sujeitos que são capazes não só de compreender os textos literários lidos, mas também de relacioná-los com os diferentes contextos sociais existentes. Sobre essa temática Cosson (2016, p. 17) expõe:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz quem somos e nos incentiva a desejar a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da Literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa própria experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

Conforme o exposto, é evidente o papel transformador da literatura na vida dos sujeitos, pois ela possibilita várias formas de um indivíduo ser e estar no mundo. A literatura atua como um elo entre o leitor e o autor, e como cada leitor é uma figura única, cada relação estabelecida também será única. (SILVA, 2001). Por meio da união existente entre o leitor e o autor ao se ler uma obra literária, o leitor se converte em uma nova pessoa, por assim dizer. Esse novo ser, através da leitura, poderá incorporar novas experiências, realidades, lugares, medos, vitórias, e dessa maneira, transformar a si mesmo ao realizar essas incorporações. Para que o leitor possa obter esses benefícios inerentes à literatura, de transformar o leitor por meio da inserção do mesmo em novas realidades e experiências, será necessário o domínio da leitura, ou seja, do letramento literário.

Com isso, fica evidente a importância da formação de leitores literários para o desenvolvimento humano nas diversas áreas do conhecimento. Por isso “[...] nós, professores e educadores, insistimos na formação do leitor literário, pois damos à literatura um lugar privilegiado.” (SOUZA, 2015, p. 191). E este lugar privilegiado se dá pelas particularidades dessa escrita que ensina, educa, revela, transforma e aprimora cada leitor que se dispõe a apreciar o texto com os olhos do entendimento e da criticidade.

3. FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Ao abordar o assunto literatura e formação do leitor literário em sala de aula, Cosson (2009) discorre sobre uma situação que consiste em um confronto entre

calouros do curso de Letras da disciplina de Teoria da Literatura e do curso de Matemática, na qual o colega da área de exatas exalta com ironia que gostaria de ter a boa vida do colega da área das humanidades, pois não deveria ser difícil fazer um curso que consista em apenas ler poemas e romances.

Cosson (2009) afirma que estudar literatura é tão complexo quanto resolver cálculos matemáticos, e que mesmo que o colega da Matemática retruque dizendo que qualquer pessoa possa fazer isso por puro prazer, estudar literatura é muito mais do que ler romances e poemas. O exercício da leitura literária crítica aplicada sistematicamente a uma ferramenta metodológica adequada, acompanha o processo de letramento literário, conduzindo a formação do leitor literário, pois “os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola.” (COSSON, 2009, p.26).

Retomando o conhecimento sobre as três concepções que, segundo Silva (2001), caracterizam e fortalecem o elo entre literatura e formação do leitor literário, destacamos a terceira concepção, a leitura crítica, como fundamental para o professor promover através do aprendizado. Ou seja, a formação do leitor literário passa por diferentes estágios de ensino, que não é algo espontâneo e rápido. É, antes, uma construção, fortalecida pela interação entre autor, obra, leitor. Nesse processo, o professor que pesquisa e seleciona os textos críticos pode auxiliar no conhecimento e enriquecimento dos questionamentos e reflexões que a obra é capaz de proporcionar ao leitor.

Fazendo bom uso dessas ferramentas, que oferecem apoio a metodologia do professor em sala de aula, outra possibilidade de formação do leitor literário é o hábito de contar histórias. De acordo com Silva (2001), funciona como motivação coletiva, preparatório para a leitura de livros e textos. Pelo ato de contar histórias, o contador decora o texto, informa-se sobre o autor, e partilha a narrativa com os leitores-ouvintes. No instante em que todos observam e escutam o contador de histórias, está ocorrendo uma experiência compartilhada no mesmo espaço.

Outra pressuposição é que ler é um ato solitário. Por isso, não haveria sentido em se realizar leitura na escola, porque seria desperdiçar um tempo que deveria ser usado para aprender. É claro que tal afirmação não leva em consideração outras formas de leitura que não a silenciosa, pois a oral tende a ser um ato transitivo, posto que a voz se eleva para outros ouvidos. No sentido de que lemos apenas com

os nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um solidário. O trocadilho tem por objetivo mostrar que no ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2009, p.27).

Em contraste ao modelo tradicional de leitura –conforme alguns autores e críticos, ler é um ato solitário –, o bom leitor é formado/construído, a partir dos diferentes mecanismos e perspectivas que apresentam. A formação desse novo leitor é solidária, pois a experiência compartilhada em sala de aula é capaz de selecionar textos que abre uma porta entre o mundo solitário (individual) e o coletivo (solidário), assim compartilhando seus sentidos de mundo, entendendo que a leitura é formada por diversas perspectivas, não hegemônica, mas sim democrática. Neste sentido, a leitura pode ser entendida como uma “ação” física solitária, mas também solidária.

A trajetória do professor como promotor da leitura, com o propósito de formar o leitor literário é algo que deve ser sem autoritarismo, efetuado com dedicação e afeto. O professor funciona como um guia e motivador adequando os textos às séries escolares, de modo à proporcionar o entendimento para todo o grupo ao qual está sendo direcionado o ensino de literatura.

4. RELATO DE EXPERIÊNCIA - OFICINA DE LEITURA

No espaço escolar, a junção entre teoria e prática encontra nos procedimentos metodológicos das Oficinas de leitura um oportuno recurso. Este relato de experiência destaca a aplicação efetiva das reflexões feitas a partir da obra de Cosson, como mecanismo que possibilita a construção do conhecimento por meio da ação. Descrevemos, de maneira concisa, nossa experiência no desenvolvimento de um projeto literário oferecido aos alunos do nono ano da Rede Estadual de Ensino de Goiás.

As etapas das atividades consistiram em quatro passos, conforme a sequência básica sugerida pelo autor em estudo: motivação, introdução, leitura e interpretação. O livro escolhido foi *O Chamado de Sosu*, escrito pelo autor ganense, Meshack Asare. A narrativa conta a história de um menino deficiente físico, que apesar de ser discriminado e separado do convívio social, mostra através de sua atitude, seu

caráter, sua força, sua autonomia como sujeito que deve ser integrado à sua comunidade.

Iniciamos a oficina conversando com os alunos sobre a relação que eles tinham com os livros. Os estudantes puderam contar se tinham ou não o hábito de leitura e compartilhar suas experiências. Durante esse diálogo, reforçamos a importância do ato de ler e apontamos diversos benefícios que a leitura proporciona. Em seguida, apresentamos slides que abordavam algumas curiosidades sobre a República do Gana, lugar onde se passa a história, e também sobre preconceito, deficiência e inclusão social. Durante essa apresentação, os alunos puderam fazer observações, apresentar suas opiniões e fazer apontamentos sobre os assuntos discutidos. Posteriormente, apresentamos o livro, e explicamos que toda aquela discussão inicial girava em torno do assunto tratado pela obra que eles deveriam ler. Essas etapas seguem as estratégias de Cosson (2009) para a motivação e introdução da leitura:

Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (COSSON, 2009, p. 55).

Conforme sugere o autor, as etapas descritas apresentaram resultado imediato, pois os jovens ficaram bastante interessados no livro. Disponibilizamos em arquivo pdf uma cópia da obra para cada aluno, e demos a eles um prazo para que pudessem realizar a leitura em casa, o que foi feito pela maioria.

No segundo encontro, organizamos uma roda literária, tendo como suporte didático uma ficha de leitura, na qual os alunos puderam reler o livro de forma coletiva e compartilhar informações sobre o texto e avaliá-lo a partir de suas reflexões. Essa fase foi bastante significativa para o processo de ensino e aprendizagem, confirmando as orientações de Cosson (2009, p. 62): “O professor não deve vigiar o aluno para saber se está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo de leitura.”

No momento seguinte, sugerimos algumas atividades de interpretação em que os alunos puderam relacionar a história do livro com temas transversais, tais como, cultura africana, deficiência física, vida em comunidade e inclusão social, e a partir

disso dialogar com suas experiências e conhecimento de mundo. Propomos a produção de um pequeno vídeo, no qual os alunos deveriam fazer um breve estudo sobre o lugar onde moram e relatar suas vivências em comunidade. Pedimos também uma pesquisa sobre tradição e costumes africanos, direitos da pessoa com deficiência e a produção escrita de um mini manual que apresentasse cinco ações que podem tornar a sociedade mais inclusiva para o deficiente físico.

Essas atividades foram realizadas pela maioria dos alunos, somente três não concluíram as atividades por terem problemas de acesso à internet, haja vista que esse projeto foi desenvolvido durante as aulas não presenciais em decorrência da pandemia, apesar disso, o resultado foi primoroso. Oportunizar a interpretação compartilhada propiciou um diálogo produtivo entre os leitores, como afirma o autor: “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.” (COSSON, 2009, p. 68)

Constatamos que a aplicação da sequência básica proporcionou um aumento gradativo de receptividade às atividades planejadas, uma vez que os alunos se envolveram com o projeto e houve integração maior entre os envolvidos. Notamos que os aprendizes perceberam de forma muito clara o objetivo da oficina e do ensino da literatura, já que conseguiram relacionar o conteúdo com a realidade vivida, e principalmente perceber que a reflexão, a verbalização e o compartilhamento da leitura amplia o nosso conhecimento literário e conseqüentemente o de mundo.

5. Considerações finais

Os resultados obtidos com a oficina de leitura certificam, mais uma vez, a importância da aplicação de metodologias eficazes para a leitura de literatura no processo de ensino no ambiente escolar. Constatamos que a formação do leitor literário é construída conjuntamente na sala de aula através de um processo que envolve escola, professores e alunos.

Ficou evidente que a mediação do docente através de práticas objetivas e que propiciem a interação entre o aluno, o texto e a realidade que ele está inserido, aguça o interesse pela leitura e contribui para o desenvolvimento desse discente, ampliando o conceito de literatura enquanto ferramenta de transformação social.

As reflexões de Cosson e as sugestões por ele apresentadas na obra em estudo são de extrema relevância para o fazer pedagógico, sobretudo no que tange à literatura, a habilidades de leitura e às práticas de ensino na escola, possibilitando a concretização real do letramento literário.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MAINARDES, Carolina. **A escritora Marina Colasanti adverte: Professor que não é leitor não tem como formar alunos leitores**. Revista Radar da educação. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2016/11/entrevista-para-radar-da-educacao.html?m-1>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **O professor como um promotor da leitura**. In: **Caderno de Curso: lendo a literatura infantil (manual didático)**. Secretaria Estadual da Educação de Goiás, 2001.

SOUZA, Agostinho Potenciano. **Políticas de leitura literária na escola**. In: BARROS, Debora Magalhães; SILVA, Kleber Aparecido; GALVÃO, Vânia Cristina Casseb. (Orgs.). **O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia da informação, leitura e gramática**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.

Capítulo 6
**O SABER E O FAZER NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva
Maria de Fátima Silva Santos

O SABER E O FAZER NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva

Professora Emérita da Universidade Potiguar – UnP. Doutora com Pós-doutorado em Estudos da Linguagem – PPgEL/UFRN. Professora-convidada do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação – GEPL/UFPE-UAST. celiabarbosacl@gmail.com.

Maria de Fátima Silva Santos

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada – UFRPE/UAST. Doutora em Estudos da Linguagem – PpgEL/UFRN. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação – GEPL/UFPE-UAST. santosfatima382@gmail.com.

Introdução

O saber e o fazer no ensino de língua portuguesa continua sendo foco de questionamentos acerca de suas abordagens. Nos dias de hoje, sobretudo com o surgimento há quase dois anos da COVID-19, tornam-se imprescindíveis indagar como essas abordagens devem ser encaminhadas em meio a uma retomada do ensino de línguas híbrido e, em algumas situações, remoto, no qual entram em cena, mais uma vez, as novas tecnologias de ensino.

Em se tratando das novas tecnologias de ensino, não podemos nos esquecer de que estas já vêm há muito tempo fazendo parte do dia a dia das pessoas e, diante do quadro da pandemia, tornou-se um meio para acesso ao ensino na educação básica, tanto em escolas da rede pública como nas da rede particular.

Todavia, mesmo reconhecendo o papel fundamental das novas tecnologias no atual contexto sanitário que assola o nosso país devido à COVID-19, nenhuma ferramenta tecnológica terá eficácia se continuarmos com um ensino de línguas, em particular de língua portuguesa, em que texto e gramática sejam entendidos como

objetos de ensino distintos e, por isso, tenham como implicação atividades escolares distintas e muito pouco relacionadas entre si.

Ao nos referirmos, neste artigo, sobre o saber e o fazer no ensino de língua portuguesa na educação básica em tempos de pandemia, percebemos a necessidade de uma postura pedagógica em que se estabeleça relação entre o trabalho com o texto e a gramática, isto é, que a língua não seja dividida em aspectos gramaticais e textuais.

Sobre isso, percebemos que, em tempos de pandemia, o desenvolvimento de aulas por meio dessa relação (texto e gramática), em que se faça uso de uma abordagem produtiva de ensino, permite ao professor mostrar aos alunos compreender a adequação no emprego da linguagem a partir do contexto de interação, o que pode motivar discussões por meio de diferentes gêneros digitais, dentre eles: *podcast*, *fórum* de discussão, *chats* e *e-mail*.

Dessa forma, levando-se em conta tais questionamentos e afirmações, este artigo tem por objetivo discutir acerca do conhecimento (o saber) e do seu fazer (a prática) no ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia, considerando o trabalho com o texto e a gramática. Especificamente, objetivamos identificar, entre outras questões, que tratamento é dado ao trabalho com o texto e com a gramática, bem como que encaminhamentos teórico-metodológicos (o saber e o fazer) adequados para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa em formato híbrido ou remoto em tempos de pandemia da COVID-19.

Para isso, inicialmente, discorreremos sobre a educação básica frente ao contexto atual da pandemia de COVID-19, buscando, nesta parte, enfatizar que o panorama é bastante desafiador em diversos setores, mas em especial no setor educacional. Daí por que enfatizamos também a necessidade de se pensar em estratégias de ensino, em particular o de língua portuguesa, adequadas para a educação básica, principalmente aquelas no formato remoto, em que entram em cena o uso de plataformas digitais e de redes sociais.

Logo a seguir, situamos o ensino de língua portuguesa na educação básica em tempos de pandemia, considerando, assim, que os alunos sejam motivados a desenvolver uma competência comunicativa adequada à sua realidade. Para isso, abordamos o que dizem os documentos oficiais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto os do Ensino Fundamental – PCNEF (BRASIL, 1998) como o do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999), à Base Nacional Comum Curricular – BNCC

(BRASIL, 2018), e os estudos que versam sobre o tema em Antunes (2007, 2003), Dolz e Schneuwly (2010), Geraldi (2005, 2003), Marcuschi (2003), Neves (2010), Possenti (2002), Santos, Riche e Teixeira (2012), Travaglia (2000), entre outros. Situamos, portanto, os saberes.

Por fim, procuramos, após tratarmos acerca do panorama atual da educação básica e do ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia, sugerir encaminhamentos teórico-metodológicos, o saber e o fazer, (Cf. ANTUNES, 2003, 2007; BARBOSA DA SILVA, 2011; BRANDÃO, 2004; GERALDI, 2003, entre outros), situando-os numa prática no formato remoto, considerando a leitura e a escrita de gêneros digitais voltados para a análise e a reflexão sobre o funcionamento da língua.

A educação básica frente ao contexto atual da pandemia de COVID-19

Como já é de conhecimento, estamos convivendo com a pandemia de coronavírus há mais de dois anos. O cenário é bastante desafiador, refletindo, assim, em muita preocupação por parte de diversos setores da sociedade, não só do nosso país como do mundo. A cada aumento de casos, somos orientados a evitar aglomerações e a sair de casa o mínimo possível, a fim de que não sejamos contagiados pela COVID-19. Até quando isso será uma realidade, não sabemos. Só sabemos, e a ciência vem comprovando, que só com o aumento da vacinação poderemos voltar ao que estão denominando de “novo normal”.

No caso do setor educacional, a pandemia da COVID-19 teve um impacto ainda maior com a mudança do funcionamento de aulas presenciais para as atividades remotas nas escolas de educação básica, tanto nas públicas como particulares. Sobre isso, pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (BRASIL, 2021) – mostrou que, em 2020, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as aulas no formato presencial. Segundo a pesquisa, parte delas também ajustou a data da conclusão do ano letivo, com o propósito de que fossem encontrados meios pelos quais pudessem adequar as questões pedagógicas decorrentes dessa suspensão. Ainda segundo a pesquisa, essa adequação foi maior nas escolas da rede pública.

Diante desse panorama, percebemos que as redes estaduais, municipais, secretarias de educação, gestores de escolares públicas e particulares e seus

respectivos professores vêm buscando viabilizar o ensino domiciliar dos alunos da educação básica, por meio do uso de plataformas digitais, de redes sociais, da produção de materiais e de aulas em tempo real, objetivando minimizar as possíveis limitações na aprendizagem desses alunos. Não podemos nos esquecer de que a família também exerce papel fundamental nessa viabilização, uma vez que, sem o seu acompanhamento e motivação para que o discente desenvolva suas atividades em casa, todo o processo de ensino-aprendizagem não terá o resultado esperado. Há ainda, nesse caso, a necessidade de estratégias de ensino adequadas para a educação básica, principalmente aquelas no formato remoto, em que entram em cena, como vimos, o uso de plataformas digitais e de redes sociais, além de aulas em tempo real.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa, objeto deste nosso artigo, faz-se importante pensar em uma interação virtual diferente da presencial, em que o professor deixa de ser o centro das atenções – acreditamos ser essa postura também no presencial – e passa a ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem, administrando, assim, as várias interações, a partir de diferentes gêneros textuais, que possam levar o aluno a se sentir “[...] mais à vontade num ambiente virtual que ele de modo geral desconhece, além de fazê-lo se apropriar de gêneros textuais com os quais não está acostumado a lidar” (BARROS; CRESCITELLI, 2008, p.77).

Verifica-se, portanto, que o ensino de língua portuguesa no formato remoto, considerando o panorama atual, dá oportunidade aos alunos de trabalhar com gêneros voltados à realidade virtual como, por exemplo, *podcast*, fóruns de discussão, *chats*, *e-mail*, dentre outros. Assim, como já vistos em estudos sobre o tema, o ensino de língua portuguesa centra-se no texto como ponto de partida e de chegada (Cf. GERALDI, 2005), a fim de possibilitar a compreensão da realidade comunicativa e da estrutura organizacional da língua, bem como proporcionar aos alunos envolverem-se ativa e criticamente com as atividades de linguagem da sua comunidade (MARCUSCHI, 2003).

O ensino de língua portuguesa na educação básica em tempos de pandemia

Em tempos de pandemia provocada pelo coronavírus, a busca por um ensino de língua portuguesa, que possa desenvolver nos alunos da educação básica uma competência comunicativa adequada à sua realidade, torna-se ainda mais desafiador.

Isso porque, com o avanço da COVID-19, o ensino deixou de ser, como já afirmado anteriormente, presencial e passou a ser remotamente e, em algumas situações, de forma híbrida, com parte dos alunos no virtual; e outra, presencialmente, reciprocamente.

Diante disso, verifica-se que o professor passou a ter, ainda mais, um importante papel perante essa nova realidade educacional, na medida em que a efetivação por uma prática pedagógica contextualizada passou a ser o caminho mais adequado para que a educação chegue a todos os alunos da educação básica.

No caso do ensino de língua portuguesa, salientamos que os documentos oficiais –PCNEF (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999) e BNCC (BRASIL, 2018) – enfatizam que o principal objetivo desse ensino deve ser o de ampliar a competência discursiva dos alunos. Em outras palavras, de acordo com esses documentos, o ensino de língua portuguesa na educação básica deve desenvolver no aluno a capacidade de compreender e produzir diferentes gêneros textuais, considerando as variadas situações de interação sociocomunicativa.

Assim sendo, o ensino de língua portuguesa na educação básica pode ser sintetizado, de acordo com esses documentos, em atividades de ensino voltadas para a “análise e reflexão sobre a língua”. Por meio dessas atividades, espera-se que os alunos aprimorem a sua capacidade de compreensão e expressão, em contextos de comunicação oral ou escrita. Registra-se, pois, que o trabalho analítico e reflexivo acerca da língua tem como ponto fundamental e inicial o exame das estruturas mais regulares percebido no desempenho discursivo, isto é, toda análise gramatical deve considerar o texto como base para essa análise.

Lembramos que, apesar de ser importante para o aluno conhecer aspectos gramaticais, principalmente aqueles inerentes à norma culta, o professor precisa, antes disso, trabalhar tais aspectos considerando os diversos usos de funcionamento da língua (NEVES, 2010). Essa diversidade proporcionará ao aluno analisar construções de usos da língua que ele já domina para, a partir de então, refletir acerca de outros usos, dentre os quais aqueles que atendem à norma culta. Em se tratando dessas reflexões, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018, p. 81) afirma que

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em

especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado.

Ao nos referir à variedade de usos da língua, estamos, nesse caso, nos voltando para a questão da utilização do texto como unidade de ensino, em conformidade com os encaminhamentos teórico-metodológicos propostos pelos documentos oficiais – PCNEF (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999), BNCC (BRASIL, 2018) – para o ensino de língua portuguesa na educação básica, e não para uma abordagem gramatical de usos isolados da língua. Sobre isso, Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 16) afirmam que

Textos artificiais ou em formato de frases soltas, que frequentemente víamos em cartilhas, como “Ivo viu a uva” ou “Vovô viu a vovó” (destaque das autoras), não colaboram para a percepção linguística dos alunos, nem para sua formação como leitores. Exemplos assim representam, na verdade, pseudotextos, já que estão descontextualizados, sem uma situação real na qual possam ser usados como elementos de interação. São meras atividade de “leitura”, provavelmente para treinar a escrita de sílabas ou palavras com determinado fonema, sem formar um todo significativo.

Assim, ao propor que “A unidade básica da linguagem verbal é o texto [...]”, os documentos oficiais sinalizam para um direcionamento em que se procure priorizar os gêneros merecedores de um tratamento mais intenso, como, por exemplo, aqueles que se referem aos usos públicos da linguagem, a fim de que estes possam contribuir, ainda mais, para a inserção do aluno na sociedade. Ao se referir sobre essa inserção, Dolz e Schneuwly (2010, p. 147) afirmam que “[...] o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa na educação básica, faz-se necessária a adoção de uma postura pedagógica em que se estabeleça relação entre o trabalho com o texto e a gramática, isto é, que a língua não seja dividida em aspectos gramaticais e textuais. Isso implica dizer que questões de língua, de gramática, por exemplo, devam ser trabalhadas a partir da produção textual do aluno que, por sua vez, é motivada pela leitura cujo conteúdo deve proporcionar discussões para o ensino de língua portuguesa na escola, visto que “[...] o papel da escola não é de ensinar

uma variedade no lugar da outra, mas a de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem [...]”. (POSSENTI, 2002, p. 83).

Dessa forma, acreditamos que, em tempos de pandemia, tal postura de ensino amenizará possíveis prejuízos, uma vez que “[...] os professores buscam fazer com que seus estudantes aprendam conteúdos considerados, socialmente, necessários, enquanto aguardam o retorno das aulas presenciais” (HONORATO; MARCELINO, 2020, p. 209). Acreditamos também que, por meio da atual realidade de ensino, o aluno será instigado a ampliar ainda mais outros domínios de usos da língua dos quais ele ainda não os tem e que deverá tê-los para que possa ampliar a sua competência comunicativa.

Encaminhamentos teórico-metodológicos: o saber e o fazer

Ao estabelecermos alguns encaminhamentos teórico-metodológicos (o saber e o fazer) para o ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia, procuramos situá-los nos aspectos textuais e gramaticais e numa abordagem produtiva de ensino. Sobre essa abordagem, Travaglia (2000, p. 39) afirma que ela tem por objetivo “[...] ensinar novas habilidades linguísticas [...]”, uma vez que amplia o conhecimento dos alunos acerca dos recursos que o fazem entender melhor a sua língua. Nessa abordagem de ensino, a língua é vista como instrumento de interação comunicativa a qual se constitui em um dado contexto sócio-histórico e ideológico definidos.

A abordagem produtiva busca, por meio de sua metodologia, ensinar novas variedades linguísticas, pois o aluno é levado a ampliar o uso que já faz da língua de um modo mais eficiente e nas diversas situações de interação sociocomunicativa. Assim, ao propor um ensino mais eficaz, portanto produtivo, o professor proporcionará ao aluno nessa abordagem, sem desconsiderar os conhecimentos linguísticos que ele já domina, desenvolver outras variedades da língua, dentre elas o domínio da norma culta e da modalidade escrita da língua portuguesa.

Dessa forma, considerando, como vimos, o panorama atual em que se encontra a educação básica, acreditamos que um encaminhamento eficaz para um ensino de língua portuguesa no formato remoto não se realizará sem algumas implicações teórico-metodológicas, quais sejam:

a) o ensino da língua conduzido na perspectiva da descrição e da reflexão linguísticas, do estudo dos gêneros e da promoção do letramento, por intermédio do estudo dos mais variados textos;

b) “[...] o estudo do texto, da sua sequência e da sua organização sintático-semântica conduzirá forçosamente o professor a explorar categorias gramaticais, conforme cada texto em análise, sem perder de vista, no entanto, que não é a categoria em si que vale, mas a função que ela desempenha para os sentidos do texto.” (ANTUNES, 2003, p. 121);

c) a pertinência do ensino, ao serem exploradas questões de gramática, está nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra, o que, naturalmente nos leva a fazer da nomenclatura um recurso, uma mediação, um ponto de passagem e não um fim, ou um objeto de estudo e, muito menos, de avaliação. (cf. BRASIL, 1998, p. 53-69; ANTUNES, 2007, p. 81-82).

Na confluência dessas implicações, acentuam-se pontos comuns que propõem pensar o ensino de língua portuguesa na articulação de elementos teóricos e metodológicos que consideram a língua em uso e, por extensão, o texto em discurso. Pensa-se, pois, numa perspectiva de ensino que leve em conta, em associação com a gramática, os gêneros de discurso, os tipos de texto e as operações de textualização (Cf. BRANDÃO, 2004), o que caracteriza o tipo de ensino produtivo já abordado anteriormente.

Nesse caso, evita-se o trabalho apenas com regras, característica de uma abordagem de ensino prescritiva. De acordo com Travaglia (2000 p. 39), essa abordagem baseia-se nos conceitos de “certo” e “errado”, e atende somente a um dos objetivos do ensino de língua materna “[...] o de levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão”, isto é, tornar conhecida a norma padrão do português que está diretamente ligada à gramática normativa.

Vejam que, em um ensino no formato remoto, a diversidade de gêneros possibilita ao professor apresentar aos alunos trabalhar a adequação no uso da linguagem a partir do contexto de interação. Essa adequação pode ser discutida, por exemplo, em gêneros digitais como o *podcast*, o fórum de discussão, os *chats*, o *e-mail*, a videoaula, dentre outros, que não eram comuns no formato presencial, mas o são nas aulas virtuais. Por meio dessa discussão, os alunos serão levados a perceber que a leitura e a escrita desses gêneros atendem a uma necessidade social, que lhes

permitirá analisar e refletir sobre a linguagem a ser empregada, considerando o grau de formalidade dos interlocutores e o propósito comunicativo.

Assim sendo, como encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino no formato remoto, sugerimos que o professor trabalhe, em sua prática, com a leitura e a escrita de gêneros digitais produzidos pelos alunos, como *chats* e *e-mails*, para, a partir deles, apresentar exemplos de usos de questões de língua, abordados na escrita desses gêneros, que se aproximem da norma padrão ou se afastem dela. A partir dessa prática, o professor não irá ocupar seu tempo com o cotejo de listas de regras gramaticais descontextualizadas, ou reduzir a aula a esse procedimento.

Com isso, espera-se uma aula no formato remoto voltada para a reflexão sobre o funcionamento da língua, considerando usos mais regulares e outros usos possíveis que, muitas vezes, não fazem parte da prática linguística dos alunos, mas cujo conhecimento é importante, visto que o ajudará a ampliar a sua competência comunicativa e, dessa forma, a prepará-lo para a vida em sociedade, principalmente numa nova realidade que, agora, é também virtual. Ao abordar sobre esse assunto, Geraldi (2003, p.193) afirma que é impossível

[...] prever todas as atividades de análise linguística que podem ocorrer numa sala de aula. Em outras oportunidades já distingui tais atividade levando em conta uma certa categorização de problemas que, em emergindo em textos de alunos, poderiam orientar as reflexões possíveis, comparando os recursos expressivos usados pelos alunos e os recursos expressivos mais próprios da assim chamada língua culta. Esta categorização seguia basicamente os seguintes aspectos: [...] problemas de ordem sintática, centrados na reflexão sobre diferentes formas de estruturação dos enunciados e as correlações sintagmáticas do tipo concordância, regência e ordem dos elementos no enunciado.

Além disso, o professor deve procurar trabalhar empregos da língua, considerando a linguagem em funcionamento, concretizada por meio das diversas funções que ela desempenha na interação verbal. Nesse caso, a prática pedagógica volta-se “[...] para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa numa perspectiva interacional e funcional, em que os fenômenos linguísticos são tratados como produto e processo da interação humana, da atividade sociocultural” (BARBOSA DA SILVA, 2011, p. 146).

Nesse norte, Oliveira e Wilson (2008, p. 239) reforçam essa ideia ao afirmar que a abordagem funcional pode ser considerada valiosa para a atividade de ensino de língua, uma vez que

- a) os usos linguísticos são forjados e organizados nos contextos de interação, nas situações comunicativas e, a partir daí, se sistematizam para formar as rotinas ou padrões convencionais de expressão;
- b) as funções desempenhadas pela língua são motivadas por fatores externos, e é possível em alguns níveis de análise, como o textual e o morfossintático, se chegar à apreensão dessas funções.

Sugerimos também que o professor, em sua prática no formato remoto, incorpore atividades de incentivo ao estudo relacionado com a problematização de questões de língua, nos diversos contextos de interação verbal, os quais englobam os mais diversos gêneros textuais. Tais atividades poderão ser apresentadas em sala de aula virtual por meio das discussões nos *chats*, nos fóruns de discussão e nos *podcasts*.

No caso do trabalho com a língua portuguesa na etapa final da educação básica – o ensino médio, faz-se importante ressaltar que o professor poderá, a partir dos fóruns de discussão voltados para o conhecimento literário, apresentar exemplos que se aproximem da norma padrão e, conseqüentemente, da norma culta. Só assim, o aluno compreenderá que as questões de literatura podem também estar articuladas com as de língua.

Ainda no tocante à literatura no ensino médio, o professor poderá trabalhar com textos multissemióticos, especialmente os das culturas juvenis, possibilitando a aproximação com textos literários contemporâneos de origens diversas, como também os clássicos da literatura brasileira, promovendo a formação do leitor literário, bem como a operacionalização de conhecimentos de aspectos estruturais e estilísticos dos gêneros literários (lírico, épico, dramático) e suas formas (poema, crônica, romance, auto etc.), em conformidades com os encaminhamentos encontrados no BNCC, 2018.

Por fim, trata-se de oferecer aos alunos dessa última etapa da educação básica situações em que características próprias dos gêneros literários não sejam trabalhadas como classificações artificiais, fragmentadas e descoladas da experiência leitora, mas, muito pelo contrário, sejam percebidas na dinâmica da significação de textos e da apropriação criativa deles.

Considerações finais à guisa de uma conclusão

Como vimos, o cenário atual, em meio à pandemia da COVID-19, é bastante desafiador e de muita preocupação por parte de diversos setores da sociedade, em especial o educacional. Isso porque essa pandemia teve um impacto ainda maior com a mudança do funcionamento de aulas presenciais para as atividades remotas nas escolas de educação básica, públicas e particulares.

Diante desse cenário, verificamos que houve uma mobilização de todos os envolvidos no setor educacional, dentre eles gestores e professores da educação básica, objetivando meios para tornar viável o ensino domiciliar dos alunos. Dessa forma, verificamos também a necessidade de estratégias de ensino adequadas para essa etapa da educação, em particular aquelas no formato remoto, por meio do de plataformas digitais, redes sociais e em tempo real.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa no formato remoto, percebemos, neste artigo, que esse formato pode dar oportunidade aos alunos de trabalhar com gêneros voltados à realidade virtual e que fazem parte do seu dia a dia como, por exemplo, *podcast*, fóruns de discussão, *chats*, *e-mail*, dentre outros. Por meio dessa metodologia, o texto, como já abordado em estudos sobre o tema e nos documentos oficiais (PCNEF (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999) e BNCC (BRASIL, 2018), é considerado ponto de partida e de chegada, o que permite ao professor desenvolver no aluno uma compreensão de sua realidade comunicativa e da estrutura organizacional da língua, além de poder proporcionar o envolvimento dos discentes ativa e criticamente, levando em conta o contexto de interação sociocomunicativa.

Ao nos referir às situações de interação sociocomunicativa, verificamos, nos encaminhamentos teórico-metodológicos, que a abordagem produtiva para o ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia é a mais adequada, uma vez que essa abordagem possibilita ao professor uma prática de ensino voltada a novas variedades linguísticas. Nesse caso, o aluno é motivado a ampliar o uso que já faz da língua de um modo mais eficiente e nos diversos contextos de interação, principalmente no contexto de interação virtual.

Por fim, verificamos ainda que, nos encaminhamentos teórico-metodológicos, uma prática-pedagógica centrada nos gêneros textuais, tendo esses gêneros textuais como ponto de partida e de chegada, no ensino de língua portuguesa no formato remoto, possa possibilitar ao professor desenvolver nos alunos adequar o uso da linguagem a partir do contexto de interação. Essa adequação pode ser trabalhada, por exemplo, em gêneros digitais como o *podcast*, o fórum de discussão, os *chats*, o *e-mail*, a videoaula, dentre outros, que não eram comuns no formato presencial, mas o são nas aulas virtuais. Com isso, como vimos, os alunos serão levados a perceber que a leitura e a escrita desses gêneros virtuais atendem a uma necessidade social, que lhes permitirá analisar e refletir sobre a linguagem a ser empregada, considerando o grau de formalidade dos interlocutores e o propósito comunicativo.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Aula de português: encontros & interações*. São Paulo: Parábola, 2003.

BARBOSA DA SILVA, Célia Maria Medeiros. *A aula de português no ensino médio: o ensino que se deseja, o ensino que se faz*. Editora Appris: Curitiba, 2011.

BARROS, Kazue Saito Monteiro de; CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha. Prática docente virtual e polidez na interação. In: MARQUESI, Sueli C.; ELIAS, Vanda M. da S.; CABRAL, Ana Lúcia T. (Org.). *Interações virtuais. Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância*. São Carlos (SP): Claraluz, 2008.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Gêneros do Discurso: unidade e diversidade. In: *Polifonia*, 8, p. 1-18, 2004. Disponível em <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1127/89>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]* – Brasília: Inep, 2021.

_____. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2010.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K.. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. rede – *Revista Diálogos em Educação*, v. 1, n. 1, janeiro-junho, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita – Atividades de Retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NEVES, Mara Helena de Moura. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e Ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 235-242.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2002.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Capítulo 7
**UMA ANÁLISE SOCIORRETÓRICA DO
GÊNERO ARTIGO ACADÊMICO À LUZ DE
CULTURAS DISCIPLINARES: COMO A ÁREA
JURÍDICA DIALOGA COM LITERATURA
PRÉVIA EM SUAS PESQUISAS**

Aline Pereira Sousa
Cibele Gadelha Bernardino

UMA ANÁLISE SOCIORRETÓRICA DO GÊNERO ARTIGO ACADÊMICO À LUZ DE CULTURAS DISCIPLINARES: COMO A ÁREA JURÍDICA DIALOGA COM LITERATURA PRÉVIA EM SUAS PESQUISAS¹³

Aline Pereira Sousa

Pesquisadora no grupo de pesquisa em Discurso, Identidade e Letramento Acadêmicos (DILETA). Mestra e doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, graduada em Letras pela mesma universidade. aline.pereira@aluno.uece.br.

Cibele Gadelha Bernardino

Professora do Curso de Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, coordenadora do grupo de pesquisa em Discurso, Identidade e Letramento Acadêmicos (DILETA), compõe o colegiado do Curso de Graduação em Letras, vice-coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (ESPELP). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. cibelegadelha@uece.br.

Resumo: Este trabalho faz parte do escopo investigativo do grupo de pesquisa Discurso, Identidade e Letramento Acadêmicos (DILETA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). À luz da perspectiva sociorretórica de gênero (SWALES, 1990) e da noção de heterogeneidade disciplinar na construção do conhecimento e na escrita acadêmica (HYLAND, 2000; PACHECO, 2020), analisamos como a cultura disciplinar da área de Direito compreende, produz e consome artigos acadêmicos (SOUSA, 2020). Tratando-se do recorte de uma pesquisa maior, neste estudo, temos o propósito de discutir e comparar os dados encontrados para a seção de revisão de literatura de artigos empíricos e a seção de discussão teórica, presente em artigos teóricos. Para a realização deste estudo exploratório-descritivo (GIL, 2008),

¹³ Trabalho apresentado em comunicação oral do XII Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas (XII SELIMEL), realizado de 22 a 25 de novembro de 2021 em Campina Grande - PB.

recorremos à proposta de Pacheco, Bernardino e Freitas (2018), a qual viabiliza a análise sociorretórica de gêneros acadêmicos a partir da descrição de culturas disciplinares. Descrevemos sociorretoricamente 20 exemplares de artigos empíricos e teóricos jurídicos, distribuídos em cinco periódicos classificados como estrato A1 pelo *Qualis* Periódicos 2013-2016. Lançamos mão, ainda, de entrevistas e questionários aplicados a sete professores-pesquisadores de programas de pós-graduação da área de Direito, que refletiram acerca do referido gênero. Observamos que, nos artigos empíricos, a seção de revisão de literatura é constituída por um único movimento – nos termos de Swales (1990) – que objetiva estabelecer o contexto epistêmico-legal da pesquisa. Já a seção de discussão teórica, presente nos artigos teóricos, é composta por movimentos cujas funções retóricas se referem à contextualização e posterior análise teórica da pesquisa.

Palavras-chave: Análise sociorretórica. Gêneros acadêmicos. Cultura disciplinar. Artigo acadêmico. Direito.

Abstract: This work is part of the investigative scope of the research group Discurso, Identidade e Letramento Acadêmicos (DILETA), linked to the Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) at the Universidade Estadual do Ceará (UECE). In the light of the socio-rhetorical perspective of genre (SWALES, 1990) and the notion of disciplinary heterogeneity in the construction of knowledge and in academic writing (HYLAND, 2000; PACHECO, 2020), we analyze how the disciplinary culture of the Law area understands, produces and consumes academic articles (SOUSA, 2020). As it is part of a larger research, in this study, we aim to discuss and compare the data found for the literature review section of empirical articles and the theoretical discussion section, present in theoretical articles. To carry out this exploratory-descriptive study (GIL, 2008), we used the proposal by Pacheco, Bernardino and Freitas (2018), which enables the socio-rhetorical analysis of academic genres from the description of disciplinary cultures. We socio-rhetorically describe 20 copies of empirical and theoretical legal articles, distributed in five journals classified as stratum A1 by *Qualis* Periódicos 2013-2016. We also made use of interviews and questionnaires applied to seven professors-researchers from postgraduate programs in the area of Law, who reflected about the genre. We observed that, in the empirical articles, the literature review section is constituted by a single move – in the terms of Swales (1990) – which aims to establish the epistemic-legal context of the research. The theoretical discussion section, present in the theoretical articles, is composed of moves whose rhetorical functions refer to the contextualization and subsequent theoretical analysis of the research.

Keywords: Socio-rhetorical analysis. Academic genres. Disciplinary culture. Academic article. Law.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que o conhecimento acadêmico é situado e envolve um sistema de comunicação adequado para sua construção e divulgação, pesquisas em Linguística Aplicada vêm se ocupando com a investigação dos gêneros textuais que permeiam as práticas discursivas do ambiente universitário. Inseridos nesse

escopo, destacamos a consolidação legitimada ao artigo científico como um dos gêneros mais relevantes na academia (HYLAND, 2009; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Nesse sentido, ressaltamos a importância do gênero não apenas como a realização de práticas comunicativas, mas como um norteador da construção de posicionamentos e identidade de pesquisadores. Motta-Roth e Hendges (2010) destacam a possibilidade de circulação do conhecimento e de espaços de argumentação em decorrência da divulgação de resultados de pesquisa veiculados ao gênero.

Dedicando-se à discussão acerca da heterogeneidade de práticas e crenças epistêmicas que envolvem a produção de gêneros acadêmicos, Hyland (2000) reconhece no artigo um instrumento ideológico da comunidade acadêmica, permitindo proposições que refletem formas de conhecimento culturalmente determinadas. O autor aponta que, situando produções dentro de contextos disciplinares, o gênero artigo além de ratificar determinados pontos de vista baseados em argumentos e procedimentos específicos, demonstra um *ethos* disciplinar adequado e a capacidade de negociação entre pares.

Dessa forma, o artigo acadêmico é produzido dentro de um contexto sócio-histórico, sendo esperado que se adeque às práticas disciplinares e sociorretóricas e às crenças epistêmicas da área disciplinar da qual faz parte. Partindo desse pressuposto, analisamos como a cultura disciplinar da área de Direito compreende e constrói artigos acadêmicos (SOUSA, 2020). Tratando-se do recorte de uma pesquisa maior, neste estudo, temos o intuito de discutir e comparar os dados encontrados para a seção de revisão de literatura de artigos empíricos e a seção de discussão teórica, presente em artigos teóricos. Assim, este trabalho faz parte do escopo investigativo do grupo de pesquisa Discurso, Identidade e Letramento Acadêmicos (DILETA) e está vinculado ao Projeto de Pesquisa Práticas Discursivas em Comunidades Disciplinares Acadêmicas, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O objetivo do DILETA é investigar o modo como propósitos, valores e práticas de pesquisa de diferentes culturas disciplinares (HYLAND, 2000) da universidade influenciam a construção, configuração e compreensão dos gêneros acadêmicos. Nesse âmbito, por exemplo, estudos do grupo já descreveram sociorretoricamente artigos acadêmicos nas culturas disciplinares das áreas de Psicologia (ABREU, 2016),

Linguística Aplicada (SILVA, 2019), Jornalismo (VALENTIM, 2019) e Enfermagem, Farmácia, Medicina e Odontologia (PACHECO, 2020). Portanto, esperamos dar continuidade às contribuições do grupo ao passo que explicitamos e discutimos como a área jurídica dialoga com literatura prévia na construção de artigos acadêmicos.

1 O GÊNERO ARTIGO ACADÊMICO

Conceituando-o como um texto escrito para a divulgação de investigações de cunho científico, para Swales (1990), o artigo relaciona-se às descobertas científicas e à análise de questões teóricas e/ou metodológicas, sendo encontrado em jornais de pesquisas ou em revistas especializadas. Porém, desde o seu surgimento, esse gênero vem passando por diferentes transformações discursivas, retóricas, sintáticas, lexicais etc. De acordo com o autor, a partir do século XX, teve início a organização composicional que conhecemos do gênero, à medida que a indissociabilidade entre realizar e publicar pesquisas se intensificou.

Motta-Roth e Hendges (2010) bem retratam essa tensão através da política “publique ou pereça”, de modo que os financiamentos de bolsas de iniciação científica ou de programas de pós-graduação, as avaliações desses programas e o *status* de pesquisadores estão, muitas vezes, diretamente relacionados à quantidade/qualidade de publicações de artigos acadêmicos. Cabe refletirmos, nessa conjuntura, sobre as variações que o artigo apresenta em relação aos seus objetivos, muitas vezes, implícitos. Desse modo, a produção de artigos vem se tornando um fecundo objeto de análise.

Nesse sentido, consideramos as proposições de Swales (2004) e Bernardino (2007) no que tange aos tipos de artigo. O artigo experimental tem como propósito analisar dados de qualquer natureza, sem se restringir à noção de “experimento” geralmente associada às experiências laboratoriais. Além disso, não é caracterizado somente pela investigação e discussão de dados, mas também por informações metodológicas em uma seção própria ou não e uma seção de resultados e discussão. Ao enfocarmos a cultura disciplinar jurídica, percebemos a preferência da área pela terminologia “artigo empírico” para nomear o artigo experimental, predileção também observada nas áreas de Psicologia (ABREU, 2016) e Jornalismo (VALENTIM, 2019). Sendo assim, optamos por utilizar a nomenclatura mais recorrente.

Já o artigo teórico consiste em realizar uma discussão em torno de categorias teóricas, de modo que seu foco principal é discutir uma teoria sem recorrer à análise de dados. Por exemplo, a simples análise de textos não é o suficiente para que um artigo seja considerado empírico, já que o intuito dessa análise, pode ser ilustrar a discussão teórica levantada e não investigar os dados propriamente ditos (BERNARDINO, 2007).

O artigo de revisão de literatura é aquele que discute ou fornece uma avaliação global da literatura prévia, do estado da arte de um campo de conhecimento em particular. uma visão geral da literatura existente, concluindo com uma avaliação global. De acordo com Swales (2004), esse tipo de artigo é mais flexível, sendo, pouquíssimas vezes, discutido de forma minuciosa por manuais.

Neste trabalho, nosso objeto de análise são os artigos empíricos e teóricos. Essa decisão é justificada por duas razões. Escolhemos o artigo teórico pela verificação de que esse é o tipo mais produzido pela área de Direito, visto que, a partir de um levantamento inicial realizado, a maioria dos exemplares, selecionados randomicamente para compor o *corpus*, eram de cunho teórico. Além disso, optamos por artigos empíricos em decorrência da sua importância para publicações de pesquisas acadêmicas e divulgação de resultados (SWALES, 1990, 2004; HYLAND, 1998).

2 A NOÇÃO DE CULTURA DISCIPLINAR

A partir da noção de que cada área disciplinar apresenta características próprias para a construção, negociação e divulgação de conhecimentos, Hyland (2000) nos evidencia a noção de cultura disciplinar. O autor argumenta que cada área pode ser vista como uma tribo acadêmica, nos termos de Becher (2001), apresentando normas específicas, nomenclaturas, campos de conhecimento, conjunto de convenções e modos de pesquisa, que delineiam uma cultura particular.

Sob esse viés, Hyland (2000) compreende que as áreas disciplinares também podem ser definidas não só pelos textos que produzem, mas pela maneira como produzem. Dessa forma, o discurso acadêmico resulta de um conjunto de práticas e estratégias especialmente elaborado para um público específico. Como consequência, a escrita acadêmica é a soma de forças institucionais e interacionais,

resultantes de diversas práticas sociais de escritores dentro de suas culturas disciplinares.

Segundo o autor, os textos são a seiva da academia, sendo por meio deles que as disciplinas autenticam conhecimentos, estabelecem hierarquias e sistemas de recompensa e mantêm autoridade intelectual ou acadêmica. Ademais, salienta-se que as produções escritas na academia são representações de discursos legitimados que ajudam a definir e conservar epistemologias particulares e limites acadêmicos. Hyland (2000), então, destaca a importância da análise de gêneros para a compreensão dessa comunidade, uma vez que são produzidos para serem compreendidos dentro de determinados contextos culturais.

Ao refletir sobre a noção de cultura disciplinar, Pacheco (2020) a conceitua como o arcabouço cultural que abrange as maneiras particulares de construir as relações sociocomunicativas, bem como os objetivos acadêmicos compartilhados em torno de três relevantes dimensões: as crenças epistêmicas, as práticas disciplinares e as práticas sociorretóricas. De modo mais específico, as crenças epistêmicas são consideradas formas particulares de se conceber o conhecimento, que influenciam diretamente o delineamento e a construção de objetos de pesquisa adotados por dada área, assim como as teorias consolidadas, metodologias e técnicas procedimentais selecionadas para a análise desses objetos.

Já as práticas disciplinares (acadêmicas ou profissionais) dizem respeito à interação e argumentação entre seus pares, bem como aos variados modos de compor, divulgar e consumir os gêneros, às relações de poder, às articulações políticas, aos princípios morais e às normas de conduta, cuja manutenção pode ser revelada por instituições, associações e/ou agremiações profissionais, nos conselhos de área, nas informações dos periódicos e em outras entidades disciplinares (PACHECO, 2020).

No que tange às práticas sociorretóricas, o autor as compreende como o resultado da inter-relação entre as crenças epistêmicas e as práticas disciplinares, materializada nos/pelos gêneros acadêmicos. Nesse sentido, são as crenças epistêmicas e as práticas disciplinares que determinam o funcionamento, a configuração composicional e a organização desses gêneros. Paralelamente, são os gêneros acadêmicos que materializam, discursivamente, essas crenças e práticas. As práticas sociorretóricas, portanto, são responsáveis pela concepção, construção, circulação, recepção dos gêneros em uma comunidade disciplinar.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é de natureza exploratório-descritiva, cuja análise dos dados é de base qualitativa (GIL, 2008), já que se propõe a investigar como a área de Direito compreende e produz as seções teóricas de artigos acadêmicos. Para tanto, analisamos a prototipicidade de movimentos e passos retóricos (SWALES, 1990) que compõem essas seções e a sua relação com os propósitos comunicativos, as crenças epistêmicas e as práticas disciplinares apontados por professores-pesquisadores experientes da área que produzem e consomem o referido gênero.

Inicialmente, fizemos um levantamento da cultura disciplinar jurídica com o intuito de compreender o conjunto de valores e práticas dessa área no que tange à escrita de artigos acadêmicos. Em seguida, descrevemos 20 exemplares do referido gênero, divididos igualmente entre artigos empíricos e teóricos, no que concerne à configuração sociorretórica, considerando a recorrência de movimentos e passos retóricos que os compõem e sua explicação à luz das crenças e práticas disciplinares.

Os exemplares que compõem o *corpus*¹⁴ foram selecionados randomicamente, escritos em português brasileiro e publicados entre os anos de 2017 e 2019 em cinco periódicos pertencentes ao estrato *Qualis* A1, segundo a classificação da CAPES referente ao quadriênio 2013-2016. A escolha das revistas científicas também aconteceu de forma arbitrária, são elas: Revista Brasileira de Direito; Revista Brasileira de Políticas Públicas; Revista Direito e Práxis; Revista Direito Público; e Revista Justiça do Direito.

Em relação aos procedimentos de análise que nortearam nosso trabalho, adotamos o percurso metodológico que vem sendo desenvolvido pelo DILETA, o qual, em conformidade com a perspectiva metodológica de base contextual proposta por Askehave e Swales (2009), viabiliza a análise sociorretórica de gêneros acadêmicos a partir da descrição de culturas disciplinares.

Quanto à compreensão da cultura disciplinar, realizamos um levantamento que nos permitiu identificar a configuração dos valores e propósitos que norteiam a área, bem como discutir aspectos históricos e culturais basilares. Para tanto, recorreremos a

¹⁴ Para fins de análise, nomeamos os exemplares atribuindo as iniciais AAED (Artigo Acadêmico Empírico de Direito) e AATD (Artigo Acadêmico Teórico de Direito) seguidas do número cardinal do 1 ao 10 (AAED1, AAED2, por exemplo).

diferentes fontes de materiais: sites oficiais de instituições e associações; documentos da CAPES; publicações sobre a identidade e a metodologia de pesquisas jurídicas; e orientações de revistas científicas a fim de nos familiarizarmos com as práticas disciplinares e as crenças epistêmicas da área¹⁵.

Para verificarmos como a cultura disciplinar compreende o referido gênero, entre abril e maio de 2020, aplicamos entrevistas e questionários¹⁶ a sete professores-pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação na área de Direito¹⁷ da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). O intuito foi buscar informações acerca das funções retóricas e da configuração composicional prototípica do gênero artigo acadêmico.

Com base nos dados coletados acerca da cultura disciplinar e na metodologia CARS (SWALES, 1990), passamos para a análise linguístico-textual. Após realizarmos uma descrição piloto do *corpus*, a fim de identificar movimentos e passos retóricos prototípicos, retornamos à cultura disciplinar, por meio das entrevistas e dos questionários aplicados aos participantes, verificando se as estratégias retóricas identificadas correspondiam ou não às crenças da cultura sobre a organização composicional do gênero.

Para finalizar a descrição sociorretórica¹⁸, voltamos ao *corpus* e articulamos os dados da cultura disciplinar com os dados observados, de modo a propormos, ao final, um modelo de configuração composicional para a seção de revisão de literatura de artigos empíricos e a seção de discussão teórica, presente em artigos teóricos. Passemos, finalmente, à discussão e comparação dos nossos achados de pesquisa.

¹⁵ Os resultados da nossa descrição da cultura disciplinar da área jurídica no Brasil podem ser encontrados na dissertação de Sousa (2020), em que apresentamos um breve panorama histórico da área; discutimos sobre as diretrizes curriculares da educação, a pós-graduação jurídica e os periódicos em Direito; e tratamos sobre grandes instituições para a advocacia.

¹⁶ As entrevistas foram realizadas individualmente e de forma *on-line* por meio do *Google Meet* e os questionários foram enviados e recebidos por *e-mail*. Ambos os instrumentos dispuseram dos mesmos questionamentos, concernindo aos participantes o modo de atuação desejado. Todos os participantes envolvidos neste estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo-nos o uso legal das informações obtidas por meio dos instrumentos de análise, de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE), processo nº 2.856.892.

¹⁷ A escolha por esses sujeitos deve-se ao propósito de buscar compreender como eles, enquanto produtores experientes de escrita acadêmica, compreendem a prática de pesquisa e a produção de artigos acadêmicos em sua área.

¹⁸ De acordo com Pacheco, Bernardino e Freitas (2018), uma proposta sociorretórica envolve pressupostos teórico-metodológicos que possibilitam a explicação da configuração retórica prototípica de um gênero à luz das crenças, dos valores e dos propósitos do grupo social que o utiliza.

4 AS SEÇÕES RETÓRICAS DE REVISÃO DE LITERATURA E DE DISCUSSÃO TEÓRICA

Com propósito de discutir e comparar os dados encontrados, realizamos o levantamento de algumas questões mais gerais concernentes ao nosso *corpus*. Nos artigos empíricos, a seção de revisão de literatura ocorreu em 50% dos exemplares, em todas as vezes após a unidade de introdução. Embora tenha alcançado o mínimo para a considerarmos recorrente, notamos a declinação da área em realizar pesquisas de cunho interpretativista e bibliográfico. Quanto à terminologia da seção, as denominações recorreram a títulos alegóricos, por exemplo, “Situando a problemática do acesso à justiça e da efetividade de direitos nas democracias contemporâneas” e “Histórico da concepção ocidental de direitos autorais: pressupostos para a compreensão de um campo em transformação”.

Conforme o previsto, todos os exemplares teóricos apresentaram a unidade retórica de discussão teórica, cumprindo com a funcionalidade da própria natureza do tipo de artigo. Assim, após a seção introdutória, a unidade foi produzida, também, sob titulações alegóricas, como em “Apontamentos sobre a teoria da complexidade” e “A economia comportamental como ponto de partida”, em 100% das ocorrências.

Em relação à análise da configuração retórica, torna-se necessário destacar que um movimento ou passo não representa obrigatoriamente um parágrafo ou período sintático. De igual modo, não há garantias de que uma unidade retórica representa uma divisão do gênero artigo. Pode-se verificar a realização de mais de um movimento no mesmo período sintático, bem como se pode identificar a função retórica de uma única unidade em mais de uma seção do artigo. Dito isso, vejamos nossas descrições retóricas para as seções de revisão de literatura e de discussão teórica em artigos empíricos e teóricos, respectivamente.

4.1 Unidade retórica de revisão de literatura

Os participantes entrevistados consideram essa seção como o espaço reservado para sustentar as informações anteriormente pontuadas e problematizadas: é “a validação do que eu disse na introdução, o que eu vou apresentar, o mérito da coisa” (participante 2); por meio do diálogo com referências clássicas: “principalmente com as bases do pensamento que foram constituídas pelos grandes pensadores... a

base filosófica, não é? Não pode deixar de lado” (participante 5) e atuais: *“com a presença da literatura mais atual sobre aquele tema*” (participante 4); possibilitando, inclusive, a análise de desfechos e soluções já levantados sobre o problema: *“soluções que foram pensadas até então e a partir daí você vai discutir essas conclusões ou propor novas*” (participante 4). Essas falas corroboram o que Motta-Roth e Hendges (2010) elucidam sobre as funções dessa seção quanto ao reconhecimento e à utilização da criação intelectual de outros autores e à familiaridade com a produção de conhecimento prévio.

Ao analisarmos essa seção, notamos que ela dialoga diretamente com crenças e tradições epistêmicas jurídicas, de modo que as informações encontradas, por vezes, não corresponderam propriamente à nomenclatura e/ou às funções retóricas de modelos retóricos descritos por outros estudos. Portanto, as denominações de unidades informacionais foram por nós adaptadas, haja vista as especificidades terminológicas mais adequadas ao contexto, ao léxico particular da área e às nomenclaturas para indicar, nitidamente, as suas funções retóricas.

Nossa análise resultou na identificação de três unidades informacionais recorrentes¹⁹, observemos como se caracterizam enquanto movimentos e passos.

Quadro 1 – Descrição retórica da unidade de revisão de literatura em artigos empíricos

<p>Movimento 1: Estabelecendo contexto epistêmico-legal da pesquisa Passo 1 – Situando tema/objeto de pesquisa em contexto sócio-histórico Passo 2 – Discutindo literatura prévia sobre o tema/objeto de pesquisa Passo 3 – Apresentando legislação em torno do objeto de pesquisa</p>
--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A descrição proposta é composta pelo único movimento, “Estabelecendo contexto epistêmico-legal da pesquisa”, que ocorreu em todos os exemplares que apresentaram a seção de revisão de literatura. Ele tem o objetivo de situar o leitor sobre o que será analisado, de modo a estabelecer o território em que a pesquisa está circunscrita através de uma contextualização que privilegia aspectos epistemológicos e legais em torno da investigação. Dessa forma, o delineamento desse contexto é

¹⁹ A saber, “Situando tema/objeto de pesquisa em contexto sócio-histórico”, com 60% de frequência; “Discutindo literatura prévia sobre o tema/objeto de pesquisa”, que ocorreu em 100% dos exemplares analisados; e “Apresentando legislação em torno do objeto de pesquisa”, com recorrência de 80%. As unidades informacionais foram dispostas na ordem prototípica em que aparecem no *corpus*.

realizado pela ação retórica de situar o tema/objeto de estudo sócio-historicamente, para, em seguida, discuti-lo a partir de uma literatura prévia e apresentar legislação que o envolva.

Em outras palavras, no passo “Situando tema/objeto de pesquisa em contexto sócio-histórico”, os autores realizam uma contextualização temporal-social em torno do objeto de estudo. Essa função retórica parece ser bastante significativa nos artigos empíricos, conforme o participante 2, assim como na introdução, “*o autor tem que me contextualizar o que ele vai pesquisar... Onde? Quando?*”.

O passo “Discutindo literatura prévia sobre o tema/objeto de pesquisa”, a autoria realiza o estado da arte por meio do diálogo com autores e faz generalizações teóricas, transparecendo escolhas epistemológicas adotadas no percurso analítico. Para os participantes 2 e 4, é o momento de explicitar a posição dos intelectuais, de revisar a literatura mais relevante sobre o tema, de modo a apresentar um enfoque crítico em torno da discussão do objeto.

Já no passo “Apresentando legislação em torno do objeto de pesquisa”, os autores apresentam ou interpretam leis que o abrange. Para os participantes 2 e 3, é muito comum, na área, “*refletir*”, “*explorar*” e “*revisar*” a Constituição e a legislação em geral. Segundo o participante 5, é interessante observar “*o que está sendo discutido do ponto de vista legislativo*”. Vejamos, por meio de excertos, a realização desses passos, começemos pela exemplificação da função retórica “Situando tema/objeto de pesquisa em contexto sócio-histórico”.

(1) As agências reguladoras do Brasil foram criadas há cerca de duas décadas. Seu surgimento decorreu do movimento de reforma do Estado iniciado na década de 1990, logo após a promulgação da Constituição de 1988, e que acompanhou um intenso programa de desestatizações e de privatizações. Esse movimento de agencificação foi fortemente influenciado, como observaram, entre outros, Sérgio Guerra⁴ e Gustavo Binenbojm⁵, pelo modelo norte-americano, e pelo que Marcos Augusto Perez chamou, **dezessete anos atrás**, de “onda global”⁶. (AAED8).

Como verificamos no fragmento, apresenta-se uma contextualização sócio-histórica acerca do objeto de estudo. Destacamos alguns traços léxico-gramaticais que indicam informações temporais, espaciais, históricas e socioculturais, por exemplo, “Seu surgimento decorreu do movimento de reforma do Estado iniciado na década de 1990, logo após a promulgação da Constituição de 1988” (1).

Torna-se interessante ressaltarmos a presença de blocos textuais próprios para a apresentação dessa contextualização, que possuem títulos relativamente

indicativos, como “Histórico da concepção ocidental de direitos autorais: pressupostos para a compreensão de um campo em transformação” e “O surgimento das agências reguladoras no Brasil, no contexto da reforma do Estado dos anos 1990”. Por fim, ressaltamos que todos os números exponenciais dispostos nos excertos remetem a referências bibliográficas completas em notas de rodapé. Passemos aos excertos que exemplificam o passo “Discutindo literatura prévia sobre o tema/objeto de pesquisa”.

(2) **André Lemos**⁴³ **defende** que “o princípio que rege a cibercultura é a “remixagem”, conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, *cut-up* de informação a partir das tecnologias digitais”. **Sob esse ângulo**, o remix representa a abertura proporcionada pelas TIC’s para a apropriação e livre acesso de bens imateriais, que estimula a descentralização da produção cultural e criação livre dos impedimentos da concepção tradicional de Direito Autoral. (AAED4).

(3) **Para Silva e La Rue** (2016, pp. 273-6), a legislação de direito autoral vigente é fundada em uma noção patrimonialista e individualista da propriedade intelectual. **Segundo as autoras**, esse referencial legislativo destoa de sua verdadeira função social, além de estar dissonante das possibilidades impulsionadas pelas atuais tecnologias. **Elas concluem** que o projeto de lei em andamento (PL 3.313/2012) para alterar a legislação autoral é insuficiente para abrigar as peculiaridades do meio cibernético. **Apontam, ainda**, a necessidade de legislações com capacidade de diálogo entre o interesse do autor e a sociedade informacional. (AAED5).

As exemplificações apontam para o levantamento do estado da arte através do diálogo com outros autores, de modo a construir uma discussão acerca do tema/objeto de estudo e realizar generalizações teóricas. Além disso, de modo bastante sutil e menos regular, especialmente pela falta de traços sintáticos mais típicos que facilitem a identificação, reconhecemos posicionamentos mais autorais e analíticos a partir da literatura discutida, como em “O problema da judicialização da saúde, ou seja, da concretização dos direitos sociais fundamentais, é um dos temas palco para essa mudança de paradigma e maior conexão com outras áreas do conhecimento” (AAED9). Em relação ao último passo, “Apresentando legislação em torno do objeto de pesquisa”, destacamos como exemplos as seguintes passagens.

(4) Assim, **a partir da edição da Emenda Constitucional nº 45/2004, o projeto de Justiça Itinerante obteve regulamentação constitucional.**

No texto constitucional, a criação da Justiça Itinerante encontra-se prevista em três dispositivos: nos arts. 107, §2º; 115, §1º; e 125, § 7º.

Nota-se que o texto Constitucional prevê [...], tendo em vista que **o texto legal apresentado em cada artigo foi editado pelo legislador** de forma idêntica nos parágrafos supramencionados, modificando somente a descrição da competência em relação aos diversos Tribunais. (AAED1).

(5) Posteriormente, diversos aspectos relativos à organização e ao funcionamento do Sistema Único de Saúde (SUS) foram regulamentados por legislação infraconstitucional, com destaque para a Lei 8.080/1990, conhecida como a Lei Orgânica da Saúde²⁰, o Pacto pela Saúde²¹, o Decreto 7.508/2011²² e a Lei 12.401/2011²³. (AAED9).

Posto isso, nos excertos, verificamos a função retórica de apresentar e interpretar legislação para ilustrar o contexto legal em torno do objeto de pesquisa (4), já que o exemplar se propôs a apresentar a existência e o funcionamento dos programas de Justiça Itinerante no país para verificar em que medida a Lei nº 12.726/2012 contribuiu para o incremento de políticas públicas de acesso à justiça e a maior institucionalização desses programas. Ademais, para auxiliar na construção da problematização do tema (5), haja vista que o trabalho indica que a judicialização da saúde constitui um dos grandes desafios para a gestão de ações e serviços públicos de saúde no país, tendo por escopo identificar e analisar padrões decisórios da Justiça Comum do estado de São Paulo quanto ao fenômeno da judicialização da saúde pública.

Finalizadas as considerações sobre nossa descrição retórica para a seção de revisão de literatura em artigos empíricos, cabe-nos realizar alguns comentários. Em nosso *corpus*, notamos que o maior fôlego está concentrado na apresentação e discussão dos dados, o que é sustentado pelo participante 4 ao reconhecer que, em pesquisas empíricas, a análise dos dados e as conclusões dela advindas são as questões mais relevantes: “*então, eu acho que a discussão dos dados analisados e a conclusão são fundamentais, eu acho que é mais importante*”.

Como consequência, esse quadro pode resultar em uma revisão de literatura menos detalhada, com o objetivo de situar o leitor sobre o que será investigado de forma mais ampla e generalista, já que o propósito principal desse tipo de artigo é realizado nas seções seguintes. Consideremos, agora, à descrição da unidade de discussão teórica, que compõe exclusivamente a configuração sociorretórica de artigos teóricos jurídicos.

4.2 Unidade retórica de discussão teórica

A seção referente à discussão teórica foi a única que identificamos que não possui um modelo de descrição retórica já desenvolvido (SOUSA, 2020). Assim, originamos uma proposta de descrição que procurou considerar os propósitos

disciplinares e os recursos retóricos envolvidos na produção do gênero artigo teórico pela área de Direito.

Diferentemente da revisão de literatura, a seção de discussão traz tanto a teoria de base como a própria análise, isto é, o objeto analítico desse tipo de artigo é um objeto teórico, de modo que a seção de discussão teórica nos apresenta dois momentos diferentes: a apresentação da literatura base como pano de fundo e a própria análise do objeto teórico.

Nesse sentido, a revisão de literatura, nos artigos empíricos, constitui-se basicamente como uma resenha, a qual pode até ser de cunho crítico, mas não analítico, porque a análise ocorre na seção própria de análise de dados. Já no artigo teórico, a seção de discussão teórica é, ao mesmo tempo, o pano de fundo teórico e o espaço em que a discussão analítica acontece.

Os colaboradores do estudo tomaram-na como o espaço reservado para alicerçar as informações que foram problematizadas na introdução por meio de uma discussão teórica, apresentado um novo ponto de vista, crítico e analítico sobre o objeto de estudo de cunho teórico, conforme explicam os participantes 2 e 4. Por sua vez, como mencionado, o participante 6 reconhece a existência de dois movimentos distintos, referentes à discussão e à análise teórica propriamente dita. A seguir, notemos como as características destacadas pelos entrevistados se constituem enquanto movimentos e passos em nossa descrição retórica²⁰.

Quadro 2 – Descrição retórica da unidade de discussão teórica em artigos teóricos

<p>Movimento 1: Construindo contexto teórico da pesquisa Passo 1 – Situando tema/objeto de pesquisa em contexto sócio-histórico Passo 2 – Apresentando fundamentação teórica Passo 3 – Discutindo literatura prévia sobre categorias teóricas</p> <p>Movimento 2: Construindo análise teórica da pesquisa Passo 1 – Analisando categorias teóricas Passo 2 – Construindo posicionamento a partir da análise teórica apresentada</p>
--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

²⁰ As unidades informacionais estão dispostas, prototipicamente, na ordem em que aparecem nos artigos. Apesar da unidade “Situando tema/objeto de pesquisa em contexto sócio-histórico” não ter apresentado recorrência de 50% nos manuscritos, decidimos mantê-la pela possibilidade de recorrência ao ser analisada em um *corpus* maior e por considerarmos que um de nossos intuitos é auxiliar membros iniciantes da comunidade discursiva jurídica na escrita do gênero. Destacamos, ainda, que “Analisando categorias teóricas” e “Construindo posicionamento a partir da análise teórica apresentada” possuem recorrência de 80%, porém os exemplares que as explicitam não representam o mesmo universo, ou seja, não são os mesmos.

Os movimentos “Construindo contexto teórico da pesquisa” e “Construindo análise teórica da pesquisa” recorreram em 100% dos manuscritos teóricos, como primeiro e segundo movimento, respectivamente, em todos os exemplares. O primeiro estabelece as perspectivas epistemológicas que norteiam a análise teórica propriamente dita da pesquisa. Assim, no passo “Situando tema/objeto de pesquisa em contexto sócio-histórico”, os autores apresentam uma contextualização temporal-social que circunscreve o objeto de pesquisa. Já no passo “Apresentando fundamentação teórica”, discorre-se sobre a base teórica que embasará a análise ao longo do texto e no passo “Discutindo literatura prévia sobre categorias teóricas”, dialoga-se com trabalhos anteriores acerca das categorias teóricas tomadas para a análise.

Para o participante 2, esse momento “*é a sustentação daquilo que eu disse que vou fazer, como eu vou olhar para aquilo*”. Destacamos alguns fragmentos do *corpus* que exemplificam essas unidades informacionais. Consideremos o excerto referente ao passo 1.

(6) Identificar os caminhos pelos quais esse debate tomou forma, especialmente por meio da análise histórica do pensamento econômico e social, facilita o entendimento sobre o plano geral em que se situa a teoria econômica behaviorista e sua aplicação nas políticas públicas dos mais variados setores.

A Economia Comportamental, também conhecida como Behaviorismo, surgiu em meados da década de 70 do Século passado, como uma resposta sólida e sistematizada ao pressuposto dogmático da racionalidade econômica³, pilar teórico da Escola Neoclássica da Economia. (AATD3).

Assim como na seção de revisão de literatura dos artigos empíricos, também verificamos a presença de blocos textuais para a realização dessa contextualização sócio-histórica, cujos títulos se mostraram relativamente indicativos: “As políticas públicas no Brasil e suas implicações na promoção da dignidade” e “A Teoria do Direito na Era Digital”, por exemplo. Passemos às exemplificações do segundo passo, “Apresentando fundamentação teórica”.

(7) Ao propor uma reforma do pensamento na sua aclamada teoria da complexidade, Edgar Morin (2015, p. 97) pretende alcançar um modo de pensar capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, desdobrando-se em uma ética da união e da solidariedade entre humanos [...].

O objetivo da teoria em tela é, dessa forma, alcançar um pensamento no qual: a) o conhecimento das partes considere o conhecimento do todo e vice-versa; b) os fenômenos sejam analisados de forma multidimensional, sem o isolamento das suas dimensões; [...]. Dentro dessas diretrizes, é possível

substituir a forma de pensamento que isola, separa e reduz por uma que distingue e une. (MORIN, 2015, p. 88-89). (AATD1).

(8) **Se pelas lentes construídas por Foucault é possível compreender as subjetividades como efeitos de um complexo heterogêneo de forças, a leitura mais usual – metafísica da identidade** – se direciona à sua apreensão como algo preexistente às relações de poder, ontológico e fixo de sentido, porque portador de uma unidade e coerência que lhes garante estabilização. Nesse sentido, o sujeito de direitos moderno se apresentaria como um dado material perfeitamente formado e, no entanto, abstrato e transcendental, **considerado a priori de toda análise por ele suscitada [...]**. (AATD5).

Com base nos fragmentos, podemos observar a referência ao alicerce teórico adotado para a discussão proposta. Quanto às marcas léxico-gramaticais, verificamos construções linguísticas que introduzem as escolhas teóricas: “Ao propor uma reforma do pensamento na sua aclamada teoria da complexidade, Edgar Morin (2015, p. 97) pretende alcançar [...]” (7); expressões que indicam continuidade ou concordância em relação aos autores referidos: “Se pelas lentes construídas por Foucault é possível compreender [...]” (8); e apresentação de conceitos e/ou categorias analíticas: “metafísica da identidade” (8). No que concerne ao último passo do primeiro movimento, “Discutindo literatura prévia sobre categorias teóricas”, destacamos como exemplos as seguintes passagens.

(9) **Entre as concepções clássicas sobre desenvolvimento, destacam-se as obras de Adam Smith e John Maynard Keynes. O primeiro, teórico do Laissez-Faire, propôs um modelo de mercado como instituição, capaz de transformar interesses individuais em interesse coletivo, sem a intervenção da “mão invisível” do Estado, ao qual caberia apenas a ordem institucional e a administração da Justiça; o segundo, negando o modelo do Laissez-Faire, contesta a convergência entre interesses individuais e sociais, defendendo a interferência estatal para sanar as instabilidades intrínsecas do sistema capitalista (MATOS, 2008, p. 5, 9-10).** (AATD1).

(10) **Segundo John Rawls¹⁹**, para que haja essa maximização das expectativas dos menos favorecidos, não é necessário um crescimento econômico contínuo, mas a reciprocidade. [...] Uma estrutura básica justa, portanto, é pautada em **políticas públicas** voltadas ao desenvolvimento sustentável, de tal maneira que se consiga diminuir a distância existente entre os polos ricos e pobres, quiçá eliminando-os, para que se chegue a um nível intermediário satisfatório²⁰ [...].

Conforme Oliveira e Pinto²⁵, acompanhando uma tendência internacionalizada, organizações e movimentos sociais transformam-se em prestadores de serviços sociais das mais variadas naturezas, com recursos externos ou em parceria com o governo, ou seja, passam a executar **políticas públicas**.

Vallès²⁷ esclarece que as políticas públicas possuem, portanto, a qualidade de obrigar seus destinatários, pois não versam sobre acordos ou pactuações voluntárias entre aqueles que decidem e aqueles aos quais se destinam as políticas, mas de imposições que se aplicam à comunidade, com base na legitimidade política daqueles. (AATD4).

Tomemos os excertos (9) e (10), pertencentes, respectivamente, ao AATD1 e AATD4 a fim de explicitarmos essa função retórica. O primeiro exemplar investiga a aplicação da teoria da complexidade, de Edgar Morin, ao estudo do desenvolvimento. Logo, a autoria discorre sobre essa teoria, de modo a apresentar conceitos, categorias e acepções que a embasam. Em um segundo momento, dialoga-se sobre a categoria analítica *desenvolvimento*, com trabalhos anteriores, para compará-la sob o enfoque de outras correntes conceituais e justificar a escolha teórica assumida para análise.

Por sua vez, o AATD4 analisa como a instituição de políticas públicas apropriadas para a promoção da dignidade se relaciona, diretamente, ao desenvolvimento das capacidades (*capabilities approach*). Para tanto, após tratar sobre a concepção de dignidade humana com base no enfoque das capacidades propostas por Martha Nussbaum, isto é, discorrer sobre a sua fundamentação teórica, a autoria discute acerca da categoria analítica *políticas públicas* através do diálogo com outros estudiosos.

Em relação à discussão com a literatura prévia, às marcas léxico-gramaticais são facilmente identificadas com as construções linguísticas “destacam-se as obras de Adam Smith e John Maynard Keynes” (9) e “Conforme Oliveira e Pinto²⁵” (10); e com as referências bibliográficas sinalizadas, “(MATOS, 2008, p. 5, 9-10)” (9). Entretanto, no que diz respeito às próprias categorias teóricas, as pistas lexicais são, consideravelmente, menos regulares por conta de variação do tema/objeto de pesquisa e suas possibilidades léxico-gramaticais.

Consideremos, adiante, a análise do segundo movimento, “Construindo análise teórica da pesquisa”, cujo objetivo é realizar o propósito do artigo teórico: expor uma discussão teórica (SWALES, 2004) sem, necessariamente, recorrer à análise de dados (BERNARDINO, 2007). Dessa forma, relaciona-se a discussão em torno do aporte teórico – realizada no primeiro movimento – ao objeto investigativo de cunho teórico. Esse é o segundo momento previsto pelo participante 6, referente à própria análise teórica.

No passo “Analisando categorias teóricas”, os autores articulam criticamente as categorias que foram introduzidas e discutidas à luz de pesquisas anteriores e no passo “Construindo posicionamento a partir da discussão teórica apresentada”, desenvolvem posicionamentos quanto à análise empreendida. Assim como o participante 2, que ressalta a importância de se lançar um novo olhar sobre a temática neste momento, o participante 4 pondera: “*qual o enfoque novo, crítico e analítico que*

se quer dar nessa discussão? Acho que esse é o propósito”. Vejamos, então, os excertos que comprovam a realização das unidades informacionais que constituem o segundo movimento, começando pelo passo 1.

(11) **Dentre as diversas teorias sobre o desenvolvimento, interessa particularmente ao presente estudo a visão de Edgar Morin**, o qual, ao analisar o tema, parte da premissa de que, assim como em outros fenômenos a estes atrelados, como globalização e ocidentalização, verifica-se um campo de complexidade e ambivalência, com aspectos simultaneamente positivos e negativos, em decorrência do atual modelo adotado, calcado na visão ocidental. (MORIN, 2013, p. 28).

Como exemplos do potencial positivo do desenvolvimento, nota-se a emergência de zonas de prosperidade, com a formação de classes médias [...]. Estas novas classes médias localizadas nos países emergentes, contudo, também se tornaram vítimas das intoxicações consumistas próprias do ocidente [...].

O desenvolvimento traz, ainda, como uma de suas mazelas mais notórias, novas corrupções nos setores público e privado, a partir da destruição das solidariedades tradicionais sem a criação de novos modelos, **gerando altos índices de solidões individuais**. (MORIN, 2013, p. 29).

Por outro lado, o crescimento permanente dos rendimentos do capital [...] em detrimento dos rendimentos em face do trabalho gera acentuação no estigma das desigualdades, **ampliando os aspectos negativos do desenvolvimento no modelo atual**. (MORIN, 2013, p. 29). (AATD1).

(12) **Nesse sentido, a visão apresentada pela filósofa norte-americana, a partir do enfoque das capacidades, possibilita pensar o desenvolvimento de políticas públicas igualitárias** com vistas à inclusão dos indivíduos e à realização das suas necessidades humanas mais urgentes, **de forma a promover um desenvolvimento visando à justiça social e à garantia dos direitos humanos**.

[...] **A abordagem das capacidades emerge como uma alternativa para a introdução de políticas** voltadas para a garantia das necessidades humanas fundamentais, **bem como para assegurar a justiça** no âmbito das sociedades [...].

Repensar as políticas públicas, em especial as políticas de inclusão social, que se coadunem com a realidade de um mundo globalizado, não apenas economicamente, mas também no âmbito social, **é, antes de tudo, analisar o fenômeno** da globalização, o qual não deve ser visto apenas sob o prisma econômico [...].

No campo das políticas públicas, todavia, existem diferentes classificações, norteadas por toda uma complexidade de abrangência. No senso comum, porém, a classificação destacadamente familiar é aquela que acontece por áreas, como políticas macroeconômicas, ambientais e sociais, entre outras. **Partindo dessa premissa, pode-se ainda considerar as políticas públicas** como programas de ação governamental voltados à concretização dos direitos fundamentais. (AATD4).

Para melhor elucidarmos essa função retórica, observemos, novamente, os artigos AATD1 e AATD4, correspondentes, agora, aos excertos (11) e (12). Apresentadas as escolhas teóricas do estudo e discutida a literatura prévia acerca das categorias teóricas selecionadas, como, justamente, é contextualizado em “Dentre as diversas teorias sobre o desenvolvimento, interessa particularmente ao presente estudo a visão de Edgar Morin” e “a visão apresentada pela filósofa norte-americana, a partir do enfoque das capacidades, possibilita pensar o desenvolvimento de políticas

públicas igualitárias”, os autores constroem a análise teórica da pesquisa, estabelecendo discussões e articulações críticas quanto às categorias teóricas já retratadas.

Como podemos verificar nos excertos, as pistas léxico-gramaticais que indicam a realização desse passo retórico possuem pouca regularidade, todavia, notamos construções linguísticas que sinalizam posicionamentos analíticos, como ocorre em “Repensar as políticas públicas [...] é, antes de tudo, analisar o fenômeno” (12). Em relação ao último passo proposto para a realização desse movimento, “Construindo posicionamento a partir da análise teórica apresentada”, apresentamos os seguintes fragmentos.

(13) **Como a base do pensamento de Morin** é a ideia de solidariedade supramencionada, que também lastreia o ideal de desenvolvimento sustentável, **é possível concluir** pela conexão entre a teoria da complexidade aplicada ao desenvolvimento e a teoria do desenvolvimento sustentável [...]. (AATD1).

(14) **Diante das disposições consagradas na Convenção sobre os Direitos da Criança e nos demais instrumentos normativos contemporâneos, é necessário um novo olhar sobre a infância**, que não pode mais ser vista meramente como uma fase de preparação ao mundo adulto, na qual as crianças devem ser ensinadas a desempenhar os papéis que o mundo adulto lhe exigirá [...]. **Assim, as concepções menoristas, assentadas na falsa premissa de proteção, devem ser superadas.** (AATD9).

Os autores procuram apresentar um posicionamento ao final da discussão teórica empreendida, revelando um teor argumentativo em torno dessa unidade informacional. Concluímos nossas considerações sobre essa descrição retórica, comparando alguns aspectos quanto à seção de revisão de literatura, presente nos artigos empíricos analisados. Embora constitua movimentos diferentes, pode-se notar a presença de um mesmo passo em ambas as seções, isto é, “Situando tema/objeto de pesquisa em contexto sócio-histórico”. Conforme nossos participantes, de fato, a unidade informacional representa exatamente a mesma função retórica, duplamente explicitada.

Apesar da semelhança entre os passos que correspondem à discussão de literatura nos artigos empíricos e teóricos, as estratégias possuem um objetivo consideravelmente diferente, influenciando, inclusive, a denominação da seção como revisão de literatura ou discussão teórica. Explicamos: nos manuscritos empíricos, a menção de pesquisas prévias objetiva o levantamento do estado da arte através do diálogo com autores e a realização de generalizações teóricas, de modo a

transparecer posicionamentos epistemológicos adotados no trajeto analítico. Já nos artigos teóricos, como podemos perceber, a autoria dialoga com trabalhos anteriores acerca das categorias teóricas tomadas para a análise e, sendo o objeto de análise teórico, a análise ocorre neste ponto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigarmos como a cultura disciplinar da área de Direito dialoga com literatura prévia em suas pesquisas, discutimos e comparamos as estratégias retóricas utilizadas para a produção da seção de revisão de literatura de artigos empíricos e da seção de discussão teórica, presente em artigos teóricos. No decorrer da análise, elucidada por meio de excertos do próprio *corpus*, pudemos perceber que a configuração sociorretórica das seções está diretamente relacionada aos propósitos comunicativos de cada tipo de artigo.

Apesar de seguir uma tradição ensaística e bibliográfica, a área produz a seção de revisão de literatura, nos artigos empíricos, de maneira mais prática, procurando situar o leitor sobre o que será investigado a partir de uma contextualização mais ampla e geral para tópicos mais específicos sobre o objeto de estudo. Assim, apresenta sutis referências ideológicas e levantamentos bibliográficos ao longo do texto.

No que diz respeito à seção de discussão teórica, nos artigos teóricos, observamos que a organização retórica parte de uma construção do contexto teórico da pesquisa através da consideração do tema/objeto de estudo em um contexto sócio-histórico; apresentação do alicerce teórico; e discussão de literatura prévia sobre categorias teóricas. Em um segundo momento, o principal objetivo do artigo é concretizado: relaciona-se a discussão em torno da teoria ao objeto teórico de pesquisa; em outras palavras, constrói-se a análise teórica do estudo, por meio da articulação de categorias teóricas e do desenvolvimento de posicionamentos frente à análise empreendida.

Acreditamos que o presente trabalho pode fornecer subsídios à cultura disciplinar jurídica no que tange a estratégias pedagógicas para o ensino-aprendizagem da produção de seções extremamente relevantes do gênero artigo acadêmico, uma vez que explicitamos modelos sociorretóricos que refletem o modo como essas seções são compreendidas e produzidas pelo Direito.

REFERÊNCIAS

- ABREU, N. O. **O artigo acadêmico na cultura disciplinar da área de psicologia: um estudo sociorretórico.** 2016. 214 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais.** Recife: Edupe, 2009. p. 221-247.
- BECHER, T. **Tribus y territorios académicos:** la indagacion intelectual y las culturas de las disciplinas. Editora Gedisa, Barcelona, 2001.
- BERNARDINO, C. G. **O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos: espaço de negociações e construção de posicionamentos.** 2007. 245 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HYLAND, K. Persuasion and context: the pragmatics of academic discourse. **Journal of Pragmatics**, v. 30, n. 4, p. 437-455, 1998.
- HYLAND, K. **Disciplinary discourse:** social interactions in academic writing. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.
- HYLAND, K. **Academic discourse:** English in a global context. London: Continuum, 2009.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PACHECO, J.T.S. **Uma análise comparativa entre culturas disciplinares da grande área da saúde:** semelhanças e diferenças sociorretóricas em artigos acadêmicos originais. 2020. 395 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.
- PACHECO, J. T. S.; BERNARDINO, C. G.; FREITAS, T. L. de. Um estudo sociorretórico da seção de Conclusão em artigos originais da cultura disciplinar da área de Nutrição. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, p. 119-139, jan./abr. 2018.
- SILVA, A. de P. N. **A construção sociorretórica do gênero artigo acadêmico na Linguística Aplicada:** um estudo sobre escrita acadêmica a partir da compreensão de culturas disciplinares. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em

Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

SOUSA, A. P. **O artigo acadêmico na cultura disciplinar da área de Direito: uma análise sociorretórica.** 2020. 266 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

SWALES, J. M. **Genre analysis:** English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. **Research genres:** explorations and applications. New York: Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

VALENTIM, D. L. **Uma análise sociorretórica do gênero artigo acadêmico empírico na cultura disciplinar da área de Jornalismo.** 2019. 260 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

Capítulo 8
**A FORÇA DO CANTO FEMININO NO UNIVERSO
LITERÁRIO DO CORDEL**

Miriam Carla Batista de Aragão de Melo

A FORÇA DO CANTO FEMININO NO UNIVERSO LITERÁRIO DO CORDEL

Miriam Carla Batista de Aragão de Melo

*Secretária Executiva, mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe,
miriam.carla@academico.ufs.br.*

Resumo: Este trabalho retoma a história do cordel e discute a questão da (in)visibilidade das mulheres nesse cenário de produção poética oral. Com objetivo de resgatar o lugar do feminino, destacamos nomes de mulheres cordelistas tantas vezes não citados pela história nem pela crítica, e apresentamos exemplos de pelepas cantadas por poetisas contemporâneas que atuam com maestria em ambientes virtuais. Assim, damos eco às vozes de cantadoras brasileiras como Maria do Riachão, Zefinha do Chambocão, Chica Barroso, Rita Medeiros, Maria Tebana, Dalinha Catunda, Rosário Pinto, dentre outras talentosas que se revelaram intrépidas e, mesmo diante de realidades marcadas por obstáculos sociais, empunharam suas violas, empostaram suas vozes e cantaram em meio ao universo poético popular predominantemente masculino.

Palavras-chave: Literatura de Cordel. Mulheres cantadoras. Pelepas virtuais.

Abstract: This work takes up the history of cordel and discusses the issue of the (in)visibility of women in this scenario of oral poetic production. With the aim of rescuing the place of the feminine, we highlight names of cordelistas women so often not mentioned by history or by critics, and we present examples of battles sung by contemporary poets who work with mastery in virtual environments. Thus, we echo the voices of Brazilian singers such as Maria do Riachão, Zefinha do Chambocão, Chica Barroso, Rita Medeiros, Maria Tebana, Dalinha Catunda, Rosário Pinto, among other talented women who proved to be intrepid and, even in the face of realities marked by social obstacles, wielded their violas, posed their voices and sang in the midst of a predominantly male popular poetic universe.

Keywords: Literature of twine. Singing women. Virtual battles.

INTRODUÇÃO

O cordel sempre esteve vinculado ao mundo da cantoria oral e, considerando que as pelepas sempre atraíram a atenção do povo, nunca deixaram de ser reproduzidas em folhetos. Quanto à participação feminina no universo poético da cantoria, as mulheres nunca ficaram de fora. Donas de grande inspiração poética, desde as primeiras décadas do século XIX, produzem cantoria e disputam pelepas

com outras mulheres e com homens.

Neste trabalho evidenciamos poemas de autoria feminina que demonstram o quanto a mulher contribuiu e continua valorosamente contribuindo para elevação da cultura popular. Trata-se de versos que expõem o modo como ela resiste os insultos de seus oponentes e opõe-se aos juízos de valor estereotipados de discriminação sobre a sua condição de mulher, sobre seu talento e sobre o valor de sua cantoria.

Dentre as cantadoras populares da atualidade, destacamos aquelas que travam suas pejejas através de ferramentas como *blog*, *facebook*, *whatsapp* e que, sem deixarem de exibir as formas poéticas tradicionais com sofisticação métrica e rítmica, dialogam com as novas tecnologias de informação e comunicação disponíveis em seu tempo. Tendo como plataforma de encontro a internet, essas mulheres cantadoras, de diferentes Estados brasileiros, abusam da improvisação e travam suas pejejas, podendo contar ou não com plateia e ter os seus versos posteriormente transformados em livretos impressos no formato tradicional.

Como exemplo, citamos pejejas disponibilizadas no *Cordel de Saia*, blog criado pela cordelista Maria de Lourdes Aragão Catunda, conhecida como Dalinha Catunda, membro da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, a exemplo de *Fuxico de mulher*, uma pejeja virtual disputada entre as poetas Dalinha Catunda e Rosário Pinto; *A pejeja virtual de uma mulher valente com um cabra cismado*, desafio travado entre Creusa Meira e Antônio Barreto; *Recordar- Nos dez de queixo caído*, disputa poética entre Dalinha Catunda e Josenir Lacerda, entre outros.

MULHERES CANTADORAS: AS PRIMEIRAS VOZES DA AUTORIA FEMININA NO CORDEL

A cantoria é a parte oral que tanto precede como convive simultaneamente com o aspecto escrito do cordel. Enquanto a cantoria caracteriza-se pelo improviso alternado ao som da viola e a composição de versos “do repente”, o cordel enquadra-se na categoria de poesia popular publicada em folhetos. Entretanto, apesar de se tratar de poéticas distintas, ambas dialogam entre si, de modo que o cordel rememora-se dos causos cantados nas pejejas e as cantorias, muitas vezes, chegam a ser registradas por escrito e vendidas em formato de folhetos. Neste momento, queremos explicitar a atuação de mulheres que se revelaram intrépidas e, mesmo diante de realidades marcadas por obstáculos sociais, empunharam suas violas, empostaram suas vozes e cantaram em meio ao universo poético popular

predominantemente masculino.

Segundo Peregrino, as pelejas nunca deixaram de ser reproduzidas em folhetos, isso porque, perante o povo, que antes tinha apenas a poesia oral dos repentistas, elas monopolizavam o máximo de interesse, o que proporcionou que o cordel sempre estivesse vinculado ao mundo da cantoria oral (PEREGRINO *apud* LUCIANO, 2012, p.30). Quanto às mulheres, elas não ficaram de fora desse contexto poético, antes disputaram pelejas com homens e com outras mulheres, como bem ilustram estas imagens cunhadas em capas de folhetos:

Figura 01: Capas de folhetos que mostram mulheres duelando



(Fonte: SANTOS, 2010, p.210)

De acordo com Joseph Luyten, em seu artigo *Feminismo versus machismo: autoras mulheres na literatura de cordel*, foi nas primeiras décadas do século XIX que surgiu, provavelmente, a primeira mulher cantadora brasileira, Maria do Riachão, uma jovem do povo que disputava com diversos cantadores e costumava afirmar “que o seu coração pertencia àquele que conseguisse vencê-la num desafio”, coisa que nunca aconteceu: “Inúmeros pretendentes tentaram a vitória, mas, inutilmente, Maria do Riachão era infernal [...]” (LUYTEN, s.d., p.5 e 6).

Segundo ele, Maria do Riachão destacou-se entre os cantadores de sua época e, além de ser uma jovem bonita e possuidora de uma voz bem timbrada, rimava com grande facilidade e era considerada “melhor cantadora do que os seus cortejadores” (*ibid*, p.6). Como exemplo de sua produção poética, transcrevemos, a seguir, alguns trechos de sua peleja com o trovador João Serrador:

Serrador: Maria, chegô a hora
É bem boa a ocasião
Vem comigo, vamo embora
Maria do Riachão.

Maria: Olha bem prá minha cara
E vorta logo prá traz...
Aqui nêgo ruim não pára

Pensa bem no que tu faz...

Serrador: O que eu digo eu arrepiro
Porque nasci brasileiro
Você não escutô o grito
Que deu “seu” Pedro Primeiro (*apud* LUYTEN, s.d., p. 6)

Trata-se de um poema composto em quadras, os mais antigos versos utilizados na literatura de cordel, típico de pelepas ou desafios poéticos, em que os trovadores têm que elaborar versos numa sequência alucinante a fim de confundir o seu adversário. As rimas obedecem ao sistema alternado ABAB que, segundo Câmara Cascudo, “é manifestação letrada”, sendo mais comum o sistema ABCB. (CASCUDO, 1984, p.340).

Nesse trecho inicial, notamos que o trovador reporta-se à tradição registrada em crônicas da época, a qual afirmava que “os primeiros vivos de contentamento”, por ocasião do grito no Ipiranga proferido por D. Pedro I, foram dados por cantadores e violeiros da redondeza (LUYTEN, s.d., p.6-7). Assim, ao cantar “Você não escutô o grito/ Que deu ‘seu’ Pedro I”, Serrador está pondo em evidência a sua tradição no ramo da cantoria, demonstrando sua superioridade em relação à oponente e tentando depreciá-la perante o público, prática recorrente nesse gênero. Assim, prossegue o duelo:

[...]
Maria: Seu cara de orangotango
Vai puxá carro de bois...
Daqui a pouco eu me zango
E tu te queixa depois.

Serrador: Sô cara de quarqué bicho
Você póde me xingá...
Mas quero tê o meu capricho
Maria, vô te beijá.

Maria: Por causa de teu capricho
Vai recebê a lição
Apezá de tu sê lixo
Vô te metê minha mão (*ibid.*, p.7).
(Maria dá uma bofetada em Serrador)

Tanto o exagero, a exemplo do trato depreciativo da cantadora com seu oponente comparando-o a “lixo” e “bicho”, como a teatralidade espetaculosa, no caso da “bofetada”, são características marcantes das pelepas. Fica evidente que todo esse duelo poético é cantado e desenvolvido a partir de dois *motes*: a insistência de Serrador em querer tê-la para si e a resistência de Maria opondo-se a esse capricho dele. Na sequência, o trovador utilizará a figura popularmente explorada da

serpente/diabo, bastante recorrente no universo literário da cantoria e do cordel em relação ao gênero feminino:

Serrador: Tu tem sangue de serpente
Mas isso não fica assim...
O diabo é meu parente
E vai se vingá por mim.

Maria: Minha cabeça não nega
Vai te embora, cantadô...
Enquanto eu não ficá cega
Hei de ver bem o amô! (*apud* LUYTEN, s.d, p.7)

Em contracanto, diferente das outras Marias de sua época, a trovadora assume uma postura insubmissa, racional (“Minha cabeça não nega”), independente frente à figura masculina e, utilizando-se astutamente de sua habilidade poética, satiriza e contrapõe os argumentos do cantador, vence a peleja e derrota o timbre machista e dominador de Serrador, afinado com os valores patriarcais vigentes na época.

Já no texto *Cantadoras e repentistas do século XIX: a construção de um território feminino*, de Francisca Pereira Santos, encontramos outras mulheres que, entre o final do século XIX e início do século XX, donas de grande inspiração poética, produziram esse tipo de poesia da voz, a cantoria, ainda que não se tenha notícia de que tenham publicado folhetos.

Uma dessas mulheres foi a trovadora Zefinha do Chambocão, célebre repentista cearense, do final do século XIX, cujas pelejas foram declamadas pelo cego Sinfrônio, nas feiras, e registradas pelo folclorista Leonardo Mota em sua obra *Cantadores, poesias e linguagens do sertão cearense*. Assim, transcrevemos, a seguir, parte do duelo travado entre Chambocão e o cantador Jerônimo do Junqueira:

[...]
Me assentei perante o povo,
(Parecia uma sessão)
Quando me saiu Zefinha
Com grande preparação:
Era baixa, grossa e alva,
Bonita até de feição;
Cheia de laço de fita,
Trancelim, colá, cordão:
Nos dedo da mão direita
Não sei quantos anelão...
Vinha tão perfeitazinha,
Bonitinha como o cão!
Para confeito da obra
Uma viola na mão (*apud* SANTOS, 2010, p. 211).

Era costume o trovador iniciar descrevendo rapidamente o cenário da peleja e falar da roupa, dos enfeites e da primeira impressão que teve do seu oponente, daí Jerônimo referir-se aos anéis, laço de fita, trancelim, “colá”, cordão, entre outros adereços usados por Zefinha, a qual toda “perfeitazinha”, para “confeito da obra”, trazia uma viola na mão, esse antigo instrumento usado pelo cantador sertanejo, preferido devido a sua relativa facilidade de manejo, sonoridade e recursos. (CASCUDO, 1984, p.183)

Segundo Santos, muitos homens evitavam duelar com mulheres, entre outros motivos, por causa da concepção popular de que elas teriam as mesmas artimanhas do diabo e que sua beleza enfeitiçava o cantador sendo, por isso, grandes as chances dos trovadores saírem derrotados da peleja (2010, p. 218-221). Entretanto, quando desafiado, era desonroso para o cantador fugir da peleja, daí Zefinha convidar Jerônimo para duelar e ele, mesmo cheio de receios, como nos mostram os versos a seguir, ter que encarar o desafio:

Aí, chamamo pra janta,
Eu fui pra comparecê:
Levava o bocado à boca
Mas não podia descê
Maginando na vergonha
Que eu havéra de sofrê,
Andando na terra alêia,
E uma muié me vencê...

Quando me saiu Zefinha
Correu a vista e falou:
– “Vão logo me isplitando
Quem é o tal cantadô!”

Aí, virei-me pra ela
E disse, um tanto vexado:
– Senhora dona Zefinha,
Se eu não estou enganado,
Tá conversando com ele:
Sou eu – seu servo e criado!

– Jerome, se tu subesse
Em que precipiço vinha...
Tu nunca viste falá
Na fama da tal Zefinha?!...

– Senhora Dona Zefinha,
Eu não lhe vim fazê guerra!
Vim, mas foi acrescentá
O prazê na sua terra... (*apud* SANTOS, 2010, p. 212).

Apesar de duelarem com mulheres, os homens daquela época acabavam tendo receio de passar pelo “vexame” de perder a peleja, tendo em vista os valores

morais da sociedade, em que perder para uma mulher significava quase que se igualar a ela, considerada “sexo frágil”, e abalar o seu código de honra masculina. Para se ter ideia, um dos mais conhecidos motes citados por cantadores quando se referiam a cantar com uma mulher era: “Se apanhar faz vergonha e se der não tem vantagem” (2010, p. 218--221).

Entretanto, por não conseguir responder ao enigma *Qual foi a foia do mundo/Que Deus deixou sem berada*, é Zefinha quem sai perdedora nesta peleja, uma vez que, como diz a tradição, aquele que não cantar/responder imediatamente depois do adversário ter terminado o rojão, “um breve repicado de viola”, perde o duelo poético (CASCUDO, 1984, p. 167). Vejamos:

Aí eu fui me enjoando
Dessas pergunta abestada
E disse: Dona Zefinha,
As sua tão interada,
Agora eu vô fazê uma,
Quero ela respostada:
Qual foi a fôia no mundo
Que Deus deixou sem berada:

– Jerome, deixe de coisa...
Não duvido de ninguém,
Mas fôia sem ter berada
Eu juro como não tem.

– Senhora Dona Zefinha,
A dona não canta bem...
Pergunte a quem adivinha

Que eu não pergunto a ninguém,
Veja a fôia da cebola:
Nenhuma berada tem! (*apud* SANTOS, 2010, p. 217).

Além dessa forma, o cantador poderia perder o duelo ao sinalizar desistência através do gesto de emborcar a viola, afinal, “Emborcar a viola durante a cantoria é confessar-se vencido” e reconhecer a superioridade do cantador oponente. Sempre que vencia o duelo, o trovador costumava pendurar uma fita “nas cravelas do instrumento”, de modo que era motivo de orgulho ter o a viola toda decorada, além de ser costume do cantador narrar para o público “a origem de cada fita que voava desbotada e triste, amarrada na viola encardida” (CASCUDO, 1984, p. 167,184).

Outra cantadora é Francisca Maria da Conceição, violeira conhecida como Chica Barroso, mulher negra, boêmia, que não sabia ler nem escrever, mas que foi considerada uma das principais cantadoras paraibanas. Dentre outras pelejas

disputadas por ela com homens cantadores, destaca-se a que travou com Neco Martins, homem rico, branco, fazendeiro e membro das “melhores famílias”. Este duelo é considerado uma das maiores batalhas registradas pela história folclórica (SANTOS, 2010, p.226-234), da qual transcrevemos um pequeno trecho:

N. De onde veio esta negra
Com fama de cantador?
Querendo ser respeitada
Como se fosse um senhor!
Pois negro na minha Terra,
Só come é chiqueirador!

B. Mais seu Neco, me permita
Dizer o que foi notado:
Que num beco sem saída
Quando eu deixo encorrentado:
Vem o branco, contra mim,
Façanhudo e tão irado,
Tome agora, um bom conselho,

Numa tão boa hora, dado,
Não é preciso mostrar-se:
Carrancudo e agastado,
Branco que canta com preto,
Não pode ser respeitado!

N. Cantador como esta negra,
Na minha Terra, é banana,
Gafanhoto de jurema,
Mané magro de umburana,
Falador da vida alheia,
Empalhador de semana!

B. Branco só canta comigo
Com talento no gogó,
Com lelê, com catuaba,
Com gancho, furquilha e nó,
E depois de haver mamado
Na nega de um peito só! [...] (*apud* SANTOS, 2010, p. 228).

No duelo, os cantadores são indicados apenas pelas iniciais de seus nomes e, como também é próprio das pelejas, as estrofes variam em número de versos, sendo essa uma estratégia dos poetas para dificultar o duelo para o oponente. A única exigência é que se o trovador for mudar o modelo da cantoria deve avisar ao companheiro de que irá fazê-lo e o trovador “não pode recusar a cantoria em nenhum dos estilos propostos” (CASCUDO, 1984, p.167)

Entretanto, é o aspecto conteudístico do poema que mais nos chama atenção, expressando a visão hegemônica da sociedade sobre os negros no final do século XIX e início do século XX, quando provavelmente ocorreu a peleja, e a forma preconceituosa como o trovador branco se dirige à cantadora negra, atribuindo-lhe

descrédito devido à cor de sua pele e ao seu gênero. Segundo Cascudo, de modo geral,

No aceso da luta os cantadores trocam insultos inesperados e curiosos [...] Quase sempre estende-se igualmente um programa de atrocidades incríveis, de sadismos imprevistos, de torturas [...] A violência da linguagem atinge o nível da apóstrofe e é interessante ver [...] alardearem façanhas e espalharem ameaças muitíssimo além das possibilidades materiais e morais de toda região (CASCUDO, 1984,p.219).

Neste caso, a cantadora Chica Barroso, em contrapartida, resiste aos insultos de seu oponente, que a deprecia perante o público e tenta desestabilizá-la no duelo e, a despeito do discurso desse cantador, opõe-se aos juízos de valor estereotipados de discriminação sobre a sua condição de negra e mulher e sustenta o valor de sua cantoria, afirmando que não basta ser branco, é preciso, entre outros requisitos, ter muito “talento no gogó” para pelejar com ela e sair vencedor. Nas palavras de Cascudo,

Os negros então, muitos saídos da escravidão ou ainda escravos, eram duramente alvejados nos desafios e respondiam com maravilhosa agilidade mental, aparando os golpes e dando outros de não menor eficácia (1984, p. 199).

Não há dúvida de que grandes cantadores negros tiveram que batalhar contra rótulos pejorativos atribuídos a eles por brancos e se defenderem, com maestria, do racismo de seus oponentes, entretanto, queremos explicitar que Chica Barroso, provavelmente, tenha sido a primeira mulher brasileira negra a cantar assumidamente a sua cor e “duelar” contra o racismo (SANTOS, 2010, p.226,227).

Ainda no texto de Santos, há referência à cantadora Rita Medeiros, a qual, provavelmente, tenha morado no Retiro da Boa Esperança (PI) e casado com Henrique Medeiros, a despeito de sua fama de mulher beberona e pornográfica, cujos versos ninguém ousava repetir (SANTOS, 2010, p.239).

Sá Rita Medêro
É muié de calaça,
Só não caso com ela
Devido à cachaça;
Ela pega queda de corpo,
Derruba touro de raça...
Pelo batido da pedra
Eu pego pela fumaça,
Gosto de festa e batuque,
Sou cabôco de relaxo,
E quem cuidá que sou fême
Se engana porque eu sou macho[...] (apud MOTA, 2005., n.p.).

No texto, Santos refere-se, ainda, ao famoso encontro entre Maria Tebana e Manoel do Riachão. Ele, “negro afamado nos desafios, depois cego ainda mais

respeitável”, ela, exímia tocadora de viola e compositora de “rojões e baianos repincados e tradicionais”, além de possuir uma voz forte e linda, “de que o sertão se orgulha” (CASCUDO, 1984, p.317). Vejamos, então, um trecho da peleja:

Senhor Manuel do Riachão,
Que comigo vem cantar,
O que é o que os olhos veem
Que a mão não pode pegar,
Depressinha me responda,
Ligeiro, sem maginar...

Você, Maria Tebana,
Com isso não me embaraça,
Pois é o sol e é a lua,
Estrela, fogo e fumaça.
Eu ligeiro lhe respondo,
Se tem mais pergunta, faça...

Seu Manuel do Riachão,
Torno outra vez perguntá:
Quatrocentos bois correndo,
Quantos rastos deixará?
Tire a conta, dê-me a prova,
Depressa, pra eu somar...

Bebendo numa bebida,
Comendo tudo num pasto,
Dormindo numa malhada,
São mil seiscentos rasto.
Some a conta, tire a prova,
Que deste ponto não fasto... (*apud* SANTOS, 2010, p. 243-244).

O duelo poético foi composto em sextilhas e segue o esquema de rimas ABCBDB, “forma absolutamente vitoriosa na literatura de cordel brasileira (...) tão antiga quanto a quadra” (CASCUDO, 1984, p.339). Além disso, obedece o tradicional uso de perguntas e respostas, normalmente guardadas na memória e utilizados pelos(as) cantadores(as) na hora das batalhas. Nas palavras de Câmara Cascudo:

No desafio um trecho regular e curiosíssimo é a série de perguntas e respostas trocadas no ímpeto da improvisação. Possivelmente a percentagem da improvisação é menor do que pensamos. Cantadores têm processos pessoais de mnemotécnica e guardam centenas e centenas de versos felizes para aplicação oportuna. Não dizem o verso inteiro, mas incluem duas ou três linhas, ou as imagens no trabalho individual, dando a impressão de obra original. Como seria de esperar, há um fundo documental extenso que ajuda a todos os filiados. São reminiscências de velhos desafios, quadrilhas, sentenças das folhinhas do ano, pilhérias ouvidas, causos humorísticos. Tudo vem para a fomalha na hora do fogo (1984, p.204).

Entretanto, apesar de normalmente, quando elaboradas em sextilhas, as pelejas obedecerem a *deixa*, que nada mais é do que a exigência formal que os cantadores têm, na alternância das vozes, de começar a sua sextilha em harmonia com a última rima do precursor, o que assegura que a peleja esteja ocorrendo de

improviso, sem o recurso do verso decorado, notamos que essa batalha anteriormente citada não seguiu o recurso da *deixa*, uma vez que da primeira para a segunda estrofe *maginar* não rima com *Tebana* e da terceira para a quarta *somar* não rima com *bebida* (LUCIANO, 2012, p. 38-39).

De modo geral, a cantoria sertaneja é um conjunto de regras, estilos e tradições que regem a profissão de cantador. Aconteciam nos “terreiros” das casas em vilas do interior e reuniam o povo da redondeza, que trazia moedas para dar aos combatentes. Seja vencedor ou vencido, cada cantador levava 50% do que era arrecadado. É provável que os melhores versos tenham se perdido ou sido conservados apenas na memória coletiva. A depender da habilidade dos trovadores, os duelos podiam durar horas, noites ou até mesmo dias. Quanto às mulheres, essas ouviam os embates de dentro de casa, “por detrás das portas”. (CASCUDO, 1984, p.166-167, 170).

É fato que a veracidade da existência histórica de algumas dessas cantadoras, acima citadas, pode ser questionada, podendo-se imaginar que algumas delas não teriam passado de personagens de ficção do universo da cantoria. Entretanto, entendemos que o mais importante para o nosso estudo é notarmos a existência delas, desde o início do século XIX, ainda que apenas no imaginário popular comum, pois isso sinaliza que, desde então, marcam presença no território da cantoria, até então exclusivamente masculino. Como explicitou Santos,

Escuta-se através do imaginário e testemunho dos poetas o cantarolar de diversas mulheres cantadoras que compuseram o mundo e o universo dos que cantaram. Escutam-se suas vozes na historiografia por meio desses ecos que documentam pequenos trechos de seus versos, registrados a partir das lembranças dos que cantaram com essas mulheres [...] (SANTOS, 2010, p.210).

Na contemporaneidade, apesar de continuar sendo bastante predominante o número de homens cantadores em detrimento do número de mulheres, conforme dados apresentados no trabalho *Mulheres de repente: vozes femininas no repente nordestino*, realizado por Laércio Queirós de Souza, que nos informa a alarmante discrepância de um cenário composto por 20 mulheres cantadoras em detrimento de 15 mil homens cantadores (SOUZA, 2003, p.95), é fato que elas continuam cantando e valorosamente contribuindo para elevação da cultura popular.

Dentre as cantadoras populares da atualidade, destacamos, por fim, a atuação de mulheres que participam de embates via *web*, ou seja, das chamadas pelepas virtuais, e que, sem deixarem de exibir as formas poéticas tradicionais com

sofisticação métrica e rítmica, dialogam com as novas tecnologias de informação e comunicação disponíveis em seu tempo. Tendo como plataforma de encontro a internet, essas mulheres cantadoras, de diferentes Estados brasileiros, abusam da improvisação e travam suas pelepas através de ferramentas como *blog*, *facebook*, *whatsapp*, entre outros, podendo contar ou não com plateia e ter os seus versos, posteriormente, transformados em livretos impressos no formato tradicional.

Essa nova modalidade de cantoria acaba dando um novo fôlego à poesia popular, que se contextualiza, e demonstra que o diálogo da poética tradicional com seu tempo, mediante a utilização de ferramentas de comunicação contemporâneas, não é incompatível nem descaracteriza essa poesia, antes, expande e eleva sua relevância cultural. Como exemplo, citamos *Fuxico de mulher*, uma peleja virtual disputada entre as poetas Dalinha Catunda e Rosário Pinto; *A peleja virtual de uma mulher valente com um cabra cismado*, desafio travado entre Creusa Meira e Antônio Barreto; *Recordar- Nos dez de queixo caído*, disputa poética entre Dalinha Catunda e Josenir Lacerda, disponibilizadas no *blog Cordel de Saia* (<http://cordeldesaiablogspot.com>).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto gênero da literatura oral, a peleja sempre foi um espaço poético para discussão de problemas morais, sociais, políticos, culturais. A depender da habilidade dos trovadores, os duelos podiam durar horas, noites ou até mesmo dias. No que diz respeito à atuação feminina nesse ambiente literário, sabemos que as mulheres foram excluídas por muito tempo e retratadas por vozes masculinas de reforço a estereótipos.

É possível afirmar que o apagamento das mulheres na história da escrita, que perdurou durante muitos séculos, ainda precise ser combatido. Inserir os nomes de mulheres como Maria da Neves, Dalinha Catunda, Ivonete Moraes, Salete Maria e todas as outras aqui citadas não é apenas resgate ao direito de espaço que deve ser dado às mulheres cordelistas, mas também permitir que leitores e novos pesquisadores tenham o direito de conhecer e de desfrutar da arte do cordel composta e declamada por mulheres e homens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1984.

LUCIANO, Aderaldo. **Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro**, São Paulo: Luzeiro, 2012. 95p.

LUYTEN, Joseph M.. **Feminino versus machismo: autoras mulheres na literatura de cordel**. Disponível em:
http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/8/88/Mulheres_autoras_de_cordel_.pdf.

SANTOS, Francisca Pereira dos. **Cantadoras e repentistas do século XIX: a construção de um território feminino**. In: Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. Brasília: UnB, n. 35, 2010. p. 207-249.

SOUZA, Laércio Queirós de. **Mulheres de repente: vozes femininas no repente nordestino**. Recife, 2003, 138p. Dissertação (Mestrado em Letras). UFPE.

Capítulo 9
MACHADO DE ASSIS E AURÉLIO DE
FIGUEIREDO: ALGUNS DIÁLOGOS

Raquel Cristina Ribeiro Pedroso
Mikelane Almeida do Carmo Gomes

MACHADO DE ASSIS E AURÉLIO DE FIGUEIREDO: ALGUNS DIÁLOGOS

Raquel Cristina Ribeiro Pedroso

Doutora em Letras, Literatura e Vida Social pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Assis (CNPq).

Mikelane Almeida do Carmo Gomes

Musicista graduada em Música e Instrumentação Musical (Trompete) pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. É docente na área de Artes e Música da rede de ensino básico do Estado de São Paulo-SEDUC/SP.

Resumo: considerando o diálogo possível entre literatura e pintura no contexto brasileiro da segunda metade do século XIX, pretende-se analisar o modo pelo qual Machado de Assis e Aurélio de Figueiredo retrataram a queda da Monarquia e a ascensão da República no Brasil, em ambas as formas de arte. Na literatura ressalta-se a obra *Esaú e Jacó*, de 1904, e na pintura, o quadro *A ilusão do terceiro reinado* (1905), de Figueiredo. Os diálogos possíveis entre os autores remetem ao que Alexandre Eulálio (1982) considera ser um curioso e peculiar relacionamento entre letra e pintura, porquanto a tela parece assemelhar-se a uma glosa indireta feita pelo pintor, a partir do texto literário de Machado de Assis.

Palavras-chave: Machado de Assis; Aurélio de Figueiredo; O baile da ilha fiscal; Esaú e Jacó.

Abstract: considering the possible dialogue between literature and painting in the Brazilian context of the second half of the 19th century, it is intended to analyze the way in which Machado de Assis and Aurélio de Figueiredo portrayed the fall of the Monarchy and the rise of the Republic in Brazil, in both ways of art. In literature, the work “Esau and Jacob”, from 1904, stands out, and in painting, the picture “The illusion of the third reign” (1905), by Figueiredo. The possible dialogues between the authors refer to what Alexandre Eulálio (1982) considers to be a curious and peculiar relationship between writing and painting, since the canvas seems to resemble an indirect gloss made by the painter, from the literary text by Machado de Assis.

Keywords: Machado de Assis. Aurélio de Figueiredo. The tax island. Dance. Esau e Jacob.

Introdução

A presença de traços da sociedade brasileira de fins do século XIX representados na literatura, pintura, escultura e música reflete o pensamento de Antonio Candido (1993) ao perceber o trabalho plasmador do factual, do tangível ou de vivências do mundo empírico como criação estética. A obra de arte seria um emaranhado de tantas outras precedentes em função do estímulo direto da realidade física, pessoal e social na qual está inserida (CANDIDO, 1993). Em vista disso, mesmo quando se lê, aprecia uma tela ou envolve-se com fazeres poéticos dos mais variados, é possível perceber certa convergência entre a sensação de estar diante do ineditismo de uma obra e dados da História social e humana.

Percebe-se o movimento plasmador da realidade constituído à medida em que leituras de mundo são propostas pelo fazer artístico, no sentido de tornar possível a aproximação ao conceito de imbricação entre elementos externos e formas de representações afirmadas pelo cânone. Nesse sentido, quando Antonio Candido (1993) aborda a constituição da arte brasileira o faz discutindo a ideia segundo a qual em todo o nascimento de um artista haverá o nascer de um novo mundo, com um leitor/apreciador sendo delineado pelo olhar de quem faz da leitura do factual a composição do sublime. O ofício de plasmar a realidade indicaria, portanto, a fórmula na qual a existência de um mundo (ou de um espírito) ordenaria, transformaria, desfiguraria ou deixaria de lado certas conjecturas para dar espaço ou nascimento a outros mundos possíveis.

Com efeito, o Brasil oitocentista convivia com a necessidade de uma espécie de autoafirmação nacional, projetada na concepção de obras de arte como uma via pela qual o sujeito local seria, de certo modo, representado. Isso decorria do fato de que a vida social, aliada aos costumes europeus inseridos no Brasil, transmitia a ideia de desterrados na própria terra. Tal pensamento, conforme Roberto Schwarz (2000), fez da Monarquia um lugar de desequilíbrio da vida ideológica, e a arte, sobretudo a literatura, tornou-se testemunha dos caminhos possíveis ao aprendizado das aparências. Diante disso, as ideias de sociabilização, as estruturas de favor e a manutenção do sistema escravocrata uniram-se aos conflitos socioeconômicos e insurgências, culminando na derrocada do Império brasileiro.

Inserido no contexto de seu tempo, Machado de Assis (1839-1908) promoveu uma consciência literária capaz de incorporar na estrutura de suas obras a realidade

humana, econômica e social na qual pertencia. Dessa percepção aguçada, o leitor terá em mãos um retrato de caracteres ficcionais os quais muito assemelham-se aos convivas presentes nos espaços de sociabilidade. Desde as discussões políticas às reuniões em cafés, saraus, ou na rua do Ouvidor, as relações são recobertas por uma fina camada de consentimento para, então, dar lugar à ironia dos costumes, da moralidade às avessas, do humor ácido e envolvente. Esses dados não compactuam com o trânsito das aparências, antes, denunciam aspectos da natureza humana e suas adjacências.

Dentro de um espaço de menos de 30 anos, de 1868 e 1893, a instabilidade política provocou a queda da Monarquia, a Proclamação da República, fez o republicanismo fracassar, as concepções liberais soçobrar e uma aliança liberal-conservadora nascer. E, embora as imagens compostas pelas narrativas de Machado possam ser vistas como a tessitura de uma observação corriqueira, na qual os narradores conduzem os leitores por uma linha de pensamento simplória e ao mesmo tempo elegante, nem por isso são menos indicadoras de verdades recolhidas, prontas para ser assimiladas como denunciadoras de desvios normativos. De seus textos, nota-se, segundo Candido (1995, p. 21), que sob a aparência de comedido e de quem procurava ajustar-se às manifestações exteriores, Machado tornava-se cada vez mais poderoso e atormentado: “recobria seus livros com a cutícula do respeito humano e das boas maneiras para poder, debaixo dela desmascarar, investigar, [...] descobrir o mundo da alma, rir da sociedade” e expor as particularidades observadas.

O estilo refinado, a prosa discreta e humorística da obra machadiana trouxe uma multiplicidade de percepções dos acontecimentos da segunda metade do século XIX. Com a despreziosa tessitura de personagens, seja em crônicas, seja em contos ou romances, o leitor esteve diante de tópicos os quais, inicialmente, não chocavam a moralidade familiar cristã, ou a fruição da espera pelo próximo número veiculado no rodapé dos jornais. Entretanto, nessa aparência de conformidade estão imersos traços da constituição do humano brasileiro moderno, formado em meio aos costumes de uma colonização europeia decadente.

Contemporâneo a Machado de Assis, Aurélio de Figueiredo (1856-1916): pintor, músico, romancista, escultor e caricaturista, tornou-se conhecido no meio intelectual pela presença de suas produções em jornais cariocas e na Academia Imperial de Belas Artes (Aiba). Em companhia do irmão Pedro Américo (1843-1905) e do pintor francês Jean Jules Le Chevrel (1810-1872), viu suas primeiras caricaturas

publicadas nos periódicos *O diabo a quatro*, de Recife, e no jornal carioca *A comédia Social*, em 1871. Foi colaborador de *Semana Ilustrada* de 1873 a 1875, jornal humorístico no qual mesclava textos e ilustrações litográficas; teve uma passagem pela Europa, retornou ao Brasil e adentrou ao século XX com exposições de pintura histórica, quadros de natureza morta, paisagens e cenas da vida cotidiana, com um olhar voltado para o entorno social, econômico e político do país.

De acordo com Herman Lima (1963, p. 852), Figueiredo é reconhecido pelo traço elegante e vigoroso de suas caricaturas: “foi mestre na arte do traço cômico, insuperável em muitos aspectos aos de seu tempo”. De desenho é limpo, correto, harmonioso, inclina-se à sátira e à crítica quanto ao contexto nacional. Para o crítico:

não obstante a predileção pelas alegorias e telas decorativas o seu sentimento estético abrange mais vasta extensão. A facilidade de pintar, o viço do talento dá-lhe ensejo de trabalhar muito, ora em composições, ora em quadros de gênero, já em paisagens, já em natureza morta, ou em pequenas fantasias a pincel (LIMA, 1963, p. 851).

As pinturas de seus quadros remetem ao academicismo e ao neoclassicismo. Figueiredo retrata dados históricos do Brasil como moldura do que era experienciado pela sociedade fluminense em fins do oitocentos. Ademais, não somente no âmbito da literatura – com personagens de características locais inseridos na forma do romance europeu –, a pintura trouxe o gosto plasmado de traços aprendidos no velho mundo em imagens de vivências brasileiras. De atenção voltada ao cenário no qual estava inserido, Figueiredo produziu quadros referentes aos acontecimentos políticos e econômicos do final do século XIX; as ilustrações de aspectos imagéticos traçam para o autor um perfil de produtor de arte de teor crítico e questionador.

***Terpsícore* e O baile da Ilha Fiscal**

Os diálogos possíveis entre os autores, especialmente na pintura e literatura, remetem a Alexandre Eulálio (1982, p. 184), quando considera haver um curioso e peculiar relacionamento de traços da pintura de Aurélio de Figueiredo com a obra machadiana, pois de acordo com o crítico o quadro “parece configurar-se uma glosa

indireta, livremente reconstituída pelo pintor a partir da sugestão daquele texto literário”. Com efeito, o capítulo XLVIII de *Esaú e Jacó*, apesar de alusivo, fragmentário e fugidio foi capaz de instigar a elaboração pictórica do artista plástico, algo como um modelo para a tela cujo teor representativo não fora relegado a um plano secundário. Assim, o diálogo possível entre os dois códigos linguísticos exemplificaria, portanto, as aproximações referentes a pintura e a literatura no referido momento histórico. Para Eulálio (1982), Figueiredo possivelmente teve contato direto com a obra de Machado de Assis e recolheu da composição literária a possibilidade de elaborar uma pintura representativa do conflito provocado por ocasião da instauração do republicanismo no Brasil.

Esaú e Jacó foi veiculado pela primeira vez em 1904, por B. L. Garnier, Livreiro-Editor das obras de Machado de Assis, no Rio de Janeiro. O capítulo no qual é possível notar um diálogo com a tela de Aurélio de Figueiredo intitula-se “Terpsícore”, e relata o contexto no qual o narrador machadiano dirige-se ao leitor para falar “do baile da ilha fiscal que se realizou em novembro para honrar os oficiais chilenos” (ASSIS, 2015, v. I, p. 1106). Esse baile no qual refere-se o narrador, marcado para o dia 18 de outubro de 1889, precisou ser adiado para o dia 9 de novembro de 1889, por ocasião da morte de El-Rei D. Luiz I, de Portugal. O evento realizou-se em homenagem ao encouraçado chileno Almirante Cochrane o qual passava pelo Brasil em uma visita de cordialidade, e contou com a presença da elite política e aristocrática fluminense. Em uma ilha da Baía de Guanabara, no recém-construído Palácio da Guardamoria da Ilha Fiscal, foi realizado o baile reconhecido como metáfora da decadência do Governo Imperial. No contexto, a instabilidade política e econômica foi agravada com os embates entre os dois principais grupos políticos do Brasil do segundo reinado, os Liberais e os do Partido Conservador, representados na literatura de Machado pelos irmãos gêmeos Pedro e Paulo.

Desde a Advertência de *Esaú e Jacó*, o narrador machadiano indica tratar-se de uma história a qual fora encontrada nos manuscritos do Conselheiro Aires; logo, o leitor já saberá estar diante de uma narrativa onisciente das Memórias de Aires, e de um texto no qual traz consigo um sentido de alegoria do Brasil do século XIX, especialmente quanto às lutas decorrentes da transição entre Império e República. O tom ameno e ao mesmo tempo escarninho da narrativa machadiana ironiza a atenção dispensada pelos personagens ao grande baile. Nesse sentido, o narrador afirma que a expectativa exacerbada de Natividade quanto ao que poderia acontecer não se

justificaria, pois a personagem nem sequer dançaria na festa. No entanto, apesar de não dançar, Natividade “sabia-lhe bem ver dançar os outros, e tinha agora a opinião de que a dança é um prazer dos olhos” (ASSIS, 2015, v. I, p. 1106).

Identifica-se a ironia do sujeito narrativo quando há referências a situação de “prazer pelos olhos” da personagem como decorrência do mau costume de envelhecer, porquanto ir a um baile do governo, certamente, traria benesses aos convivas. Nessa cena verifica-se a semelhança do olhar de Natividade direcionado aos dançantes da festa com a visualização de uma tela: ambos os movimentos de contemplação atuariam como fonte de prazer aos olhos. E, de acordo com Alexandre Eulálio (1982), é possível notar certa convergência à ideia segundo a qual Figueiredo, a partir de um contato com a escrita de Machado de Assis, percebeu a possibilidade de traduzi-la em artes plásticas, chegando à tela de teor histórico e memorial dos caminhos políticos do Brasil.

A narrativa prossegue com a nomeação das aparentes razões para a festividade na qual além de Natividade, Dona Cláudia tinha motivos para alegrar-se com o convite, afinal: “para ela, o baile da ilha era um fato político, era o baile do ministério, uma festa liberal, que podia abrir ao marido as portas de alguma presidência. Via-se já com a família imperial” (ASSIS, 2015, v. I, p. 1106). Dona Cláudia não se importaria com a dança ou com razões estéticas, mas com as associações políticas e econômicas possivelmente formadas em um baile com os principais representantes da elite fluminense. Batista conversaria com o Imperador “diante dos olhos invejosos que tentariam ouvir o diálogo, à força de os fitarem de longe” (ASSIS, 2015, v. I, p. 1106). Certamente estariam presentes no baile tanto os liberais como os conservadores, fato tranquilizador das ideias de Batista quanto a aparência de estar em conversão política. O personagem lembrou-se do festejo no qual “cabia bem o aforismo de D. Cláudia, que não precisa ter as mesmas ideias para dançar a mesma quadrilha” (ASSIS, 2015, v. I, p. 1106). Flora, retratada como ainda verde e acanhada para os meneios de *Terpsícore* – musa da dança na mitologia clássica, uma das nove filhas de Gaia (terra) e Urano (céu) – também estaria diante do olhar do público.

Pedro e Paulo carregavam uma espécie de antagonismo desde a juventude: uma dualidade entre semelhanças e diferenças, na qual apesar de parecidos fisicamente, eram de ideais políticos opostos. Na obra de Machado encontra-se uma alusão aos personagens bíblicos Esaú e Jacó, filhos de Isaque e Rebeca, bem como

referência aos apóstolos São Pedro e São Paulo, representantes, respectivamente, das ideias conservadoras e liberais da tradição judaico-cristã. Embora Pedro e Paulo sustentassem posicionamentos políticos contrários, após a Proclamação da República, ambos mostraram certa mudança de comportamento no decorrer da narrativa. Se o leitor estiver à espera de que Pedro, o Monarquista, seja o mais crítico do novo governo, ou que Paulo, o Liberal, apoie a República, engana-se. A atitude dos irmãos surpreende, pois Pedro se amoldará a nova forma de governo e Paulo será um crítico político ferrenho. Diante disso, é possível defini-los, como: Pedro, o situacionista. E Paulo, a voz de oposição ao governo.

A presença do Conselheiro Aires em *Esaú e Jacó* atua como metáfora da elite brasileira a qual, diante de perdas iminentes e de interesses econômicos e sociais em ascensão, opta por resguardar-se no *entre-lugar* da opinião e posicionamento crítico. Outrossim, diante do triângulo amoroso formado por Pedro, Paulo e Flora, o Conselheiro não toma partido em favor de nenhum dos gêmeos, a fim de não perder as vantagens advindas da amizade de ambos. Nesse sentido, nos capítulos LXII e LXIII, ressalta-se a história da confeitaria de Custódio, chamada de “Confeitaria do Império”, a respeito de qual seria melhor nomenclatura a ser usada após a Proclamação da República.

Machado elabora um narrador hábil em traduzir em imagens a linha tênue entre interesses particulares e posicionamento político, para apresentar ao leitor a ideia segundo a qual o indivíduo seria capaz de deixar seus ideais de lado em vista de possíveis vantagens situacionais. Por conseguinte, traduz-se a voz de Alexandre Eulálio quando confirma o fato de *Esaú e Jacó* ser composto por um “narrador complexo e cheio de matizes, [...] embora interessado de modo direto pelo conteúdo abstrato da alegoria, não abdicava do intento de, na ficção, recriar a vida em todos os seus refolhos” (EULÁLIO, 1982, p. 110). Nota-se, portanto, a configuração de uma narrativa sobre a sociedade brasileira de fins do século XIX, na qual o enfoque memorialístico contribui para um debate sutil e ao mesmo tempo poderoso sobre o aprendizado das aparências, em meio à dissimulação de comportamentos divergentes entre o público e o privado.

Figura 1: O Último Baile da Monarquia ou A ilusão do Terceiro Reinado, 1905, de Aurélio de Figueiredo.



Fonte: Coleção Museu Histórico Nacional

A tela de Aurélio de Figueiredo, *O último baile da Monarquia ou A ilusão do terceiro reinado* (1905, dimensões: 398cm x 733cm), está em exposição permanente no Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro desde 1933. Na pintura é possível reconhecer o último baile da Ilha Fiscal, realizado pela Monarquia em 09 de novembro de 1889. Conquanto a intenção de homenagear a guarnição do encouraçado Almirante Cochrane seja notória, há referências no *Jornal do Comércio* de 1889 de que o baile fora promovido numa tentativa de elevar a imagem um tanto desgastada da Monarquia (MARTINEZ, 2018). A pintura faz alusão às divergências políticas vividas pelo país e a um possível terceiro reinado o qual, de fato, não veio a acontecer em decorrência do golpe republicano de 15 de novembro do mesmo ano. O baile contou com a presença de 3 mil convidados e esteve no horizonte de expectativas de pessoas de todas as classes sociais: desejava-se receber o convite, preparar os trajes encomendados para a ocasião e festejar na presença da elite carioca. O momento era de crise, todavia, imaginavam-se atravessando a baía da Guanabara em êxtase pelas luzes espalhadas tanto na ilha quanto nas embarcações responsáveis pela travessia dos comensais.

Esaú e Jacó, de Machado de Assis, e a pintura de Figueiredo, publicados na década de 1910, retratam figurações de um Brasil em formação. Em outras palavras, observa-se em ambas as formas de arte um ajuntamento de metáforas do processo de ruína do Império brasileiro e o modo pelo qual a nação buscou reerguer-se a

despeito das mudanças políticas. Alexandre Eulálio aponta a presença de personagens machadianos no quadro de Figueiredo, para seguir com a premissa dos diálogos possíveis entre as duas formas de arte. À luz do crítico:

no centro [da tela], um pouco à esquerda, não é difícil identificar Flora, com o leque meio aberto, seu fino perfil que quase cobre o de Pedro; Aires conversa com ambos, irônico e deferente. Bem ao lado, Santos e Natividade na companhia de um conhecido não identificado, e mais além, a robusta silhueta de Dona Cláudia, junto a Baptista, seu marido (EULÁLIO, 2012, p. 130).

Por certo, entende-se que as imagens dos convidados do baile presentes na tela aproximam-se muito mais de representações alegóricas dos caracteres literários criados por Machado. Entretanto, no âmbito de uma percepção metafórica, é possível conceber todo o deslumbramento dos presentes: a sensação de suntuosidade das luzes na escuridão do mar, o Palácio ornamentado e os convidados envolvidos pela beleza do espetáculo. Participar de um baile promovido pela Monarquia com a futura Imperatriz do Brasil envolveu os personagens, sobretudo, Flora, em um turbilhão de sensações. Nesse sentido, a aproximação das obras é percebida por analogias recorrentes, principalmente quanto ao embate entre Monarquia e República, presentes de forma marcante na pintura de Figueiredo e em *Esaú e Jacó*.

No quadro, a República está posta em um movimento que vem de encontro à Princesa Isabel, a monarca possivelmente Imperatriz do Brasil, a qual não ascendeu ao trono em decorrência dos fatos sucedidos após o baile. Ela é retratada como uma mulher de braços abertos junto à bandeira do país, seguida por uma cavalaria comandada por um oficial que, aparentemente, seria Marechal Deodoro da Fonseca (1827-1892) – participante ativo da formalização do golpe contra o Império. Na década de 1870 havia certa insatisfação pairada sobre o governo de Dom Pedro II (1825-1891), quanto ao modo pelo qual os militares brasileiros estavam sendo atendidos pela Coroa. Nesse interim, a repercussão da Guerra do Paraguai tornou-se fator decisivo e de peso político, culminando em um descontentamento geral dos militares com o governo em decorrência da diminuição do apoio financeiro e social para com a força nacional. Diante disso, a grandiosidade do baile da Ilha Fiscal trouxe ainda mais animosidade entre as partes e corroborou para o estopim de uma revolta militar armada.

A presença de mulheres na maior parte da tela chama atenção para o momento de lutas e transitoriedades vivido na construção histórica do país. É possível reconhecer mulheres de trejeitos e aparatos próprios da classe de senhores de terras, sujeitos da política e da vida na corte carioca, além das imagens femininas postas como representação da Monarquia e da República. A Coroa pode ser percebida na imagem de Dom Pedro II e da Princesa Isabel junto à família real, na entrada do castelo da Ilha (plano principal). E na alegórica coroação da Imperatriz do Brasil (plano detalhe superior direito). A figura feminina representante do republicanismo chega ao observador em um manto azul, de cabelos longos e braços abertos, seguida da força militar (plano detalhe superior esquerdo). Essa imagem pode ser vista como uma alusão ao quadro de Ferdinand Victor Eugène Delacroix, *A liberdade guiando o povo* (1830), representante do romantismo francês e símbolo de revoluções históricas.

A vestimenta das mulheres toma proporções de destaque no quadro, seja pelo requinte dos trajes apropriados à ocasião, seja em virtude do uso de túnicas, lenços e máscaras, objetos assimilados ao contexto local e os quais remetem à relação diplomática mantida por Dom Pedro II com o Oriente Médio, após ter conhecido países como Egito, Líbano e Síria durante a década de 1870. Há um foco de luz direcionado ao rosto de algumas das figuras femininas do baile, em uma indicação da presença de pessoas ilustres, partícipes nas engrenagens das relações entre a Corte e a Família Real. Assim como no romance de Machado de Assis, vê-se na pintura de Figueiredo um embate entre adeptos do novo regime político recém-chegado e a continuidade da Monarquia brasileira. E, a despeito de ser um retrato de um momento histórico vivido pelo país, evidencia-se a relação com a literatura, promovida pelo quadro, na formação de uma simbologia plástica decorrente do diálogo entre as formas de arte.

O título do quadro *A ilusão do terceiro reinado* remonta ao espírito esperançoso pairado sobre parte da população no tempo histórico no qual a República foi proclamada. Seja na obra de Machado, seja na tela de Figueiredo havia incertezas a respeito de como o Brasil adentraria ao século XX. Em *Esaú e Jacó*, não obstante um narrador cheio de matizes e interessado em transitar entre a alegoria abstrata e a criação de uma ficção capaz de representar a vida em suas vicissitudes, no capítulo XLVIII encontram-se devaneios de Natividade a respeito do baile ao retratar o que a personagem considerava ser o grandioso destino do filho: “Pedro bem podia inaugurar, como ministro, o século XX e o terceiro reinado. Natividade imaginava outro

e maior baile naquela mesma ilha” (ASSIS, 2015, v. I, p. 1107). Para a personagem, o filho monarquista poderia prolongar o Império em terras brasileiras. Já Dona Cláudia, no capítulo LV, embora atentasse para o fato de o terceiro reinado estar aproximando-se, não deixava de considerar a inclinação dos tempos para o liberalismo. Logo, a obscuridade quanto aos caminhos políticos do Brasil promoveu instabilidade entre adeptos do Império e da República, culminando na tomada de poder em 15 de novembro de 1889, por Marechal Deodoro – chefe do Governo Provisório até 1891 e o primeiro presidente eleito do país.

O observador localizará na parte superior do quadro a representação da Princesa Isabel e o terceiro reinado e oposição a um presságio da República. Ao meio da tela, as águas e as montanhas do Rio de Janeiro iluminadas sugerem a suntuosidade do baile, dados direcionadores do olhar para as ruínas de um modelo de governo, em oposição à tentativa de novos caminhos políticos para a nação. O narrador machadiano utiliza-se da metáfora da dança no capítulo LXX pouco depois da queda do Império, para o qual a Monarquia levava consigo a arte de dançar. Embora a descrição do baile não seja de muitos detalhes, nota-se o narrador direcionando o leitor ao Palácio da Ilha Fiscal. Esse fato pode ser atribuído a um possível contato de Machado de Assis com um registro fotográfico de Marc Ferrez do salão de bailes da Ilha Fiscal, feito anteriormente ao festejo²¹. Apesar de o narrador machadiano não excluir traços da suntuosidade própria da festa no Paço Isabel, retrata contornos físicos de modo conciso e discreto, com o intuito de apegar-se à descrição das sensações, expectativas e percepções morais dos personagens.

Nesse sentido, não somente Machado de Assis indicaria o viés moral presente nos motivos de sua obra, como Aurélio de Figueiredo, o qual de acordo com Alexandre Eulálio:

desejando moralizar sobre a inconsequência de uma classe social que “dançava em cima de um vulcão” [...] o pintor alterou o caráter ora paródico, ora nostálgico das “visões” que os figurantes de *Esaú e Jacó*

²¹ A foto retrata um dos salões do Palácio da Ilha Fiscal, no Rio de Janeiro, foi descoberta no acervo documental da Livraria José Olympio e agrupada à Divisão de Manuscritos da Fundação Biblioteca Nacional em 2006. Atualmente a imagem pertence à Fundação Biblioteca Nacional. O trabalho de Marc Ferrez retrata o salão principal do Palácio na Ilha Fiscal com a ornamentação festiva para o baile. Ao fundo está a imagem do homenageado, Almirante Cochrane – oficial inglês que integrou as forças navais chilenas e, posteriormente, as brasileiras, nas guerras de independência entre Brasil e Chile. A fotografia mede 16x22cm, em papel albuminado, preto e branco. Está em um cartão de suporte de 17,5x25cm. No verso consta a impressão do nome e endereço de Marc Ferrez. (RAGAZZI, 2010).

acalentavam na cena do baile machadiano, transformando-as, na sua tela, em explícitas abordagens alegóricas (EULÁLIO, 2012, p. 188)

Figueiredo deixou-se conduzir pelo impulso de escritor para formular alegorias em torno do contexto histórico brasileiro de fins do século XIX e início do XX, e da representação literária proposta por Machado de Assis, em 1905. Em torno da temática dedicada ao romance estão centrados os motivos de criação de sua tela. Entretanto, o leitor de Machado reconhece contornos os quais estão para além da problemática social decorrentes do conflito entre a queda da Monarquia e o golpe republicano. Há na obra do escritor a configuração da moralidade e das pulsões humanas e seus destinos. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de uma leitura em camadas capaz de representar socialmente, ou seja, com o senso de estar diante da composição de caracteres humanos: do anormal e do desproporcional, recobertos pela fina camada do aprendizado das aparências. Para tanto, é preciso ver além “daquilo que parece raro em nós à luz da psicologia de superfície, e, no entanto, compõe as camadas profundas de que brota o comportamento de cada um” (CANDIDO, 1995, p. 24). A percepção de como a natureza humana torna-se objeto de tessitura narrativa torna a escrita de Machado uma voz a ser ouvida e a tela de Figueiredo uma estética problematizadora de aspectos histórico-sociais.

Considerações finais

Entende-se o contexto no qual ambas as obras desse recorte foram produzidas como um ambiente de construção de um Brasil pós-colonial, às voltas com a escravatura e com as frequentes revoltas e insurreições. O modo pelo qual a construção dos narradores e personagens machadianos adentram ao espaço doméstico dos leitores e lá retratam a moralidade, faz-se pelo humor, ironia e escárnio presentes em seu estilo refinado e de elaboração de uma arte capaz de representar o homem comum de seu tempo. Diante desse modo de escrita, percebe-se alguns diálogos com a pintura de Figueiredo: na representação do humano em seus conflitos, na tentativa de manutenção das aparências por uma Coroa em vias de ruína, do militarismo sentindo-se desterrado na própria terra e, por isso, com supostos direitos ao republicanismo. Os caracteres propostos para a plasticidade de Aurélio de Figueiredo reúnem-se à configuração subjetiva da narrativa de Machado para a

tessitura de uma arte construída a partir da observação da natureza humana e seus emaranhados de possibilidades.

Referências

ASSIS, Machado. *Obra completa em quatro volumes*. São Paulo: Nova Aguilar, 2015.

CANDIDO, Antonio. De cortiço a cortiço. In: *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas cidades, 1993.

CANDIDO, Antonio. Esquema de Machado de Assis. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995.

EULÁLIO, Alexandre. De um capítulo do Esaú e Jacó ao painel do Último Baile. *Discurso*, n. 14, p. 181-207, 1982.
Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1983.37909>>.
Acesso em: 04 dez 2020.

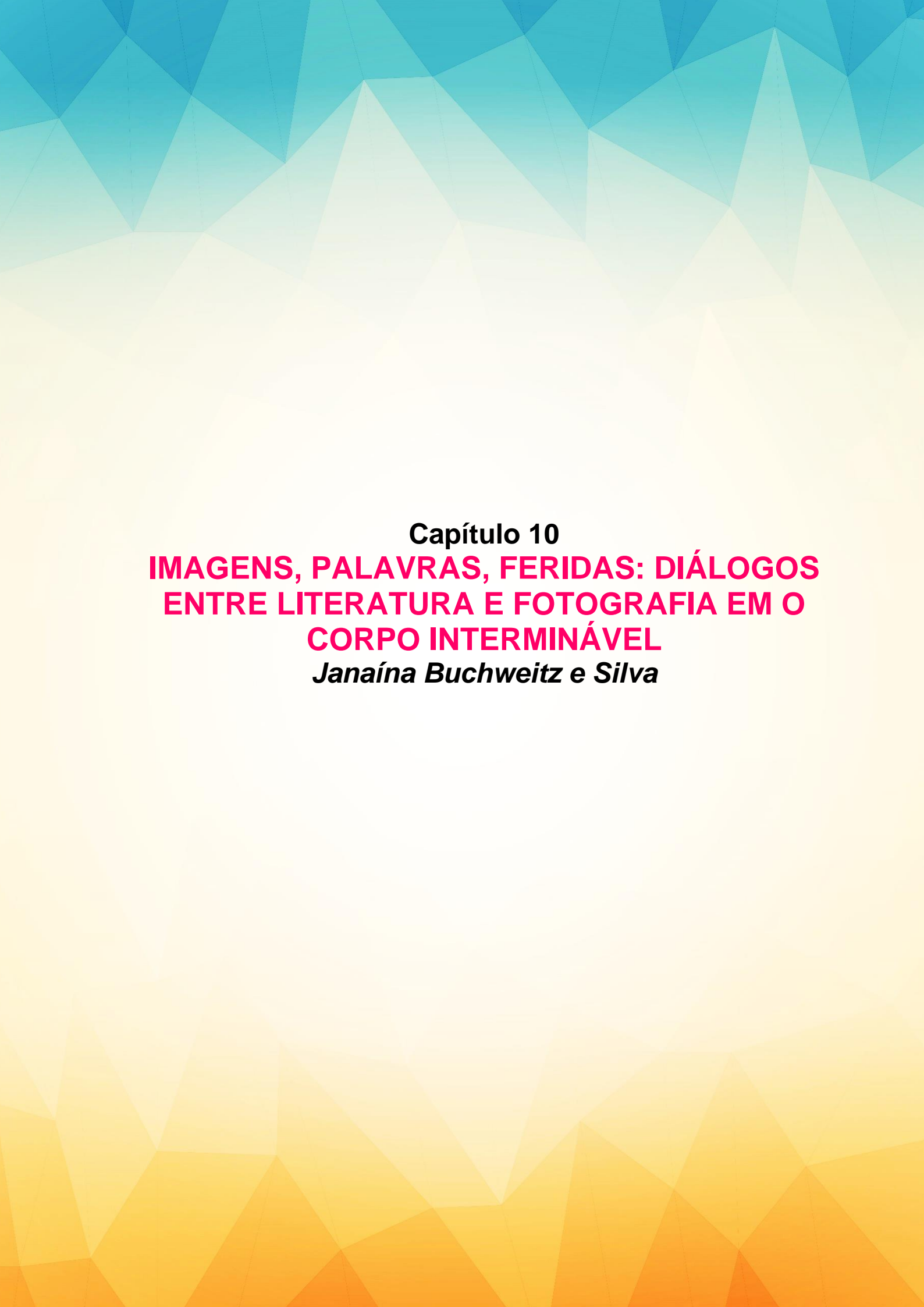
EULÁLIO, Alexandre. *Tempo reencontrado: ensaios sobre arte e literatura*. CALIL, Carlos Augusto (Org.). São Paulo: Instituto Moreira Salles; Editora 34, 2012.

LIMA, Herman. Os precursores. In: *História da caricatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.

MARTINEZ, Keila Morais da Silva. *Estudo iconológico das obras pictóricas de Aurélio de Figueiredo pertencentes a acervos da cidade de Manaus*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Manaus, AM, 2018.

RAGAZZI, Frederico de Oliveira et al. O salão de baile da Ilha Fiscal, por Marc Ferrez. *Anais da Biblioteca Nacional*. Vol. 128. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2010.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In: *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas cidades, 2000.



Capítulo 10
IMAGENS, PALAVRAS, FERIDAS: DIÁLOGOS
ENTRE LITERATURA E FOTOGRAFIA EM O
CORPO INTERMINÁVEL
Janaína Buchweitz e Silva

IMAGENS, PALAVRAS, FERIDAS: DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E FOTOGRAFIA EM *O CORPO INTERMINÁVEL*

Janaína Buchweitz e Silva

*Doutoranda em Letras na Universidade Federal de Pelotas, Linha de pesquisa
Literatura, cultura e tradução*

Resumo: O artigo problematiza as relações entre literatura e fotografia partindo do romance *O corpo interminável*, narrativa em que o tema da fotografia encontra espaço predominante. Para a leitura teórica foram selecionados pesquisadores do campo da fotografia, tais como Benjamin (1996), Barthes (1984), Cartier-Bresson (2015), Sontag (2004), Bazin (1991) e Machado (2015). Buscou-se, nos pontos principais desenvolvidos pelos autores, a aplicabilidade das teorias para a leitura do texto literário, propiciando um discurso interartístico que potencializa novos elos entre literatura e fotografia.

Palavras-chave: literatura. fotografia. diálogos literários.

Abstract: The article discusses the relationship between literature and photography based on the novel *O corpo interminável*, a narrative in which the theme of photography finds predominance space. For theoretical reading, theorists from the field of photography were selected, such as Benjamin (1996), Barthes (1984), Cartier-Bresson (2015), Sontag (2004), Bazin (1991) and Machado (2015). In the main points developed by the authors, the applicability of the theories to the reading of the literary text was sought, providing an interartistic discourse that enhances new links between literature and photography.

Keywords: literature. photography. literary dialogues.

Enfim, a imagem *queima* pela memória, ou seja, que ela queima ainda, ainda que só seja cinza: um jeito de expressar sua vocação essencial para a sobrevivência, para o *apesar de tudo*. Mas, para sabê-lo, para senti-lo, é preciso ousar, é preciso aproximar o rosto da cinza. E soprar suavemente para que a brasa, por debaixo, comece a emitir de novo seu calor, sua luz, seu perigo. Como se, da imagem cinza, saísse uma voz: “Não vês que estou queimando?”

Didi-Huberman

A literatura e a fotografia são diferentes formas que a humanidade encontrou para expressar suas ideias e sentimentos, e também para registrar suas experiências. Apesar de apresentarem linguagens distintas, ambas possuem capacidade de

propiciar reflexão ao sujeito, que se utiliza dessas e de outras formas de arte como possibilidades de reverberação da memória e da história. A obra literária selecionada para análise propicia um diálogo entre a literatura e a fotografia, por se tratar de um romance que enfatiza o tema da fotografia ao longo de seus desdobramentos, originando assim um encontro voltado para o diálogo interartístico entre literatura e fotografia em que a escrita literária é complementada pelo imaginário oriundo do universo fotográfico.

Em *O corpo interminável*, romance lançado em 2019, Cláudia Lage problematiza o tema dos desaparecidos políticos durante a ditadura militar brasileira. O protagonista é o personagem Daniel, filho de uma desaparecida política a quem ele somente conheceu através de relatos e histórias, e cuja imagem se faz presente em sua mente primordialmente através de fotografias. Ao buscar desvendar a história da mãe, que Daniel nunca conheceu, o personagem reconstrói também parte de sua vida, que estava perdida no passado que ele desconhecia, mas que, porém, aos poucos vai se revelando. Assim, o romance de Lage aborda também o tema da distância, da ausência, da falta, do silêncio, do vazio, de todos esses sentimentos que nos corroem e que parecem nunca terminar. Podemos aludir o desconhecimento de Daniel sobre parte de sua vida à amnésia que prevalece no Brasil no que se refere ao período da ditadura, constantemente marcado por silenciamentos e ocultamentos. Nesse sentido, a narrativa da autora atua como uma tentativa de resistência ao apagamento de parte de nossa história. Além de Daniel, também sua namorada, a personagem Melina, possui uma relação bastante peculiar com o tema da fotografia, já que a máquina fotográfica que ganhou ainda na infância originou uma série de episódios que a marcaram ao longo de sua vida.

Claudia Lage, a autora de *O corpo interminável*, é formada em teatro e iniciou sua carreira como roteirista, tendo passado a escrever posteriormente. Provavelmente por isso, o tema da imagem e da fotografia permeia grande parte da narrativa da autora. Já nas linhas iniciais, o protagonista Daniel se sente impactado por fotografias que vai encontrando ao longo de sua jornada: “Coloquei a foto na cabeceira. Poderia olhar a imagem novamente a qualquer momento. E fiz isso durante a madrugada, muitas vezes. Por quê? Nada havia me escapado. Eu queria mais detalhes?” (LAGE, 2019, p.21). A angústia sobre a incerteza de sua história e de seu passado acompanham o personagem ao longo de todo o romance:

Havia um avô e um menino, contei à Melina, esse menino cresceu imerso no silêncio do avô. Não sei se era alegre ou triste, era uma criança que não sabia da sua história, não sabia de nada. Tento lembrar, mas não consigo, não consigo me aproximar desse menino, olhar para dentro dele, pensar o que ele pensava, sentir o que sentia, medir até onde percebia as suas circunstâncias, o seu isolamento, o que lhe faltava. Por muito tempo, não pensei na minha infância, era como se tivesse passado por ela de olhos fechados. A escola, os amigos, os livros, os cadernos, a professora. A professora que um dia chamou meu avô para uma conversa. Com a minha redação na mão, ela me olhava, foi você mesmo que escreveu? Sim, fui eu, mas ela não acreditava. Era preciso a confirmação do meu avô. Um menino não escreveria sobre a morte da própria mãe daquela maneira. O avô não apareceu, a professora, inconformada, não sabia o que fazer comigo. Um menino que imaginava a morte da mãe de diferentes formas. Que colocava sangue e violência nessas mortes. A diretora veio em socorro, a sua mãe pode aparecer, meu filho, a qualquer momento, o seu avô me disse, ela foi viajar, mas volta. Eu não consigo lembrar o que respondi, se acreditava ou se duvidava dessa volta. Já tinha escutado muitas vezes a palavra desaparecimento, já entendia o seu significado, alguém estar ali e de repente não estar mais. (LAGE, 2019, p.25)

Assim, percebemos que o menino Daniel, desde a infância, herdou o silêncio que acabou o acompanhando por toda a vida. Em outra passagem, percebe-se a importância das fotografias na vida de Daniel, já que a mãe o deixou aos cuidados do avô logo que o menino nasceu, partindo para a vida clandestina de uma refugiada política do período ditatorial brasileiro. Crescendo em meio ao desconhecido, sem saber sobre o paradeiro da mãe e sequer se ela estaria viva ou morta, e ainda cercado por todos os mistérios e não ditos que rondam o período da ditadura, as fotografias operaram na vida de Daniel como uma forma de ligação com parte de sua vida desconhecida, seja porque ele não teve contato com a mãe, seja também pela incompreensão de parte de sua origem e história:

O rosto do pai não está em nenhuma fotografia. O rosto da mãe está numa única foto dada pelo avô com a sentença, foi o que restou. A expressão congelada no tempo mostra uma jovem bela e sorridente, apenas isso, garoto. A foto lhe dizia pouco, mas era tudo o que tinha. O avô não falava, apesar das perguntas. O sorriso foi só para a foto, ou ela sorria sempre assim? Que lugar bonito é esse? Quem estava atrás da câmera? Foi o senhor quem tirou a foto? Foi o meu pai? (...) Diante do prato vazio, o menino insistia. D. Jandira não tinha jeito de que ia falar, mas disse: não foi o seu avô quem tirou a foto. E só disse porque o senhor já tinha saído da cozinha, assistia na sala à TV. O menino ainda segurava a colher quando ouviu. Não sabemos quem estava atrás da câmera. Pode ter sido o seu pai. Mas não sabemos. D. Jandira o serviu de novo. O lugar bonito deve ser longe. Ou não.

Pode ser qualquer lugar. O prato cheio até a borda, quase transbordando. Ela não sorriu só para a foto não. A sua mãe sorria sempre assim. (LAGE, 2019, p.37)

Apesar da ditadura brasileira ser marcada por silenciamentos e ocultamentos, o tema vem ocupando espaço significativo em produções literárias de autores e autoras que buscam debater a herança que a ditadura nos deixou. Em *K: relato de uma busca* (2011), de Bernardo Kucinski, o autor aborda o tema dos desaparecidos políticos da ditadura militar brasileira a partir da experiência que vivenciou com sua própria irmã, que sumiu na década de 70 sem deixar rastros, tornando-se mais um dos muitos casos de desaparecidos políticos no Brasil. Também em *Antes do passado: o silêncio que vem do Araguaia* (2012), a autora Liniane Brum aborda a questão do desaparecimento de militantes políticos durante o período da ditadura brasileira, partindo da história de seu tio Cilom Brum, membro da Guerrilha do Araguaia que foi sequestrado, e cujo corpo nunca foi encontrado. Nesse sentido, também a produção literária de Cláudia Lage contribui para a problematização tão necessária do tema da ditadura na contemporaneidade, já que grande parte dos brasileiros desconhece parte da própria história.

No romance da autora, um momento aparentemente simples e insignificante torna-se perpétuo devido ao registro fotográfico, passando a fazer parte da história. Uma história inacabada, já que muitas informações permanecem indisponíveis: quem fotografou a mãe de Daniel?, onde a foto foi tirada?, a mãe do menino era sempre alegre e sorridente, ou forçou uma imagem falsa no momento da foto? Apesar de todos os mistérios que rondam a história da mãe de Daniel, uma desaparecida política do período da ditadura, parte do silêncio que circunda sua vida foi suspenso no instante em que se produziu seu registro fotográfico.

Em *Pequena história da fotografia*, Walter Benjamin defende que o surgimento da fotografia introduziu algo de estranho e novo:

na vendedora de peixes de New Haven, olhando o chão com um recato tão displicente e tão sedutor, preserva-se algo que não se reduz ao gênio artístico do fotógrafo Hill, algo que não pode ser silenciado, que reclama com insistência o nome daquela que viveu ali, que também na foto é real, e que não quer extinguir-se na “arte”. (BENJAMIN, 1996, p.93).

Com isso, Benjamin aponta a fotografia enquanto possibilidade de preservação e de valorização daquilo que é fotografado, em que as “centelhas do acaso” vão se desnudando ao fotógrafo. Benjamin defende que somente a fotografia possibilita a revelação do inconsciente ótico, devido aos seus recursos auxiliares que possibilitam um detalhamento que é, ao menos teoricamente, imperceptível ao consciente daquele que observa:

a técnica mais exata pode dar às suas criações um valor mágico que um quadro nunca mais terá para nós. Apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo o que existe de planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloquência que podemos descobri-lo, olhando para trás. A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente. (BENJAMIN, 1996, p.94)

A fotografia é capaz de tornar marcantes momentos aparentemente insignificantes, como ocorre com a personagem Melina de *O corpo interminável*, ao fotografar seu próprio pai:

Um dia, eu estava na varanda, com a minha máquina, quando o vi voltando para casa. Nossa casa tinha dois andares, e eu estava no alto. Tirei as fotos sem pensar, quase por hábito de fotografar o que me impressionava. Só depois, vi: fotos do meu pai subindo a rua. Sentado na calçada antes de entrar pelo portão. O rosto mergulhado nas mãos. A minha reação foram arrepios, mas não sabia que era tão grave. Só quando a minha mãe viu as fotos que eu soube. As fotos dele em movimento não eram novidade, mas aquela, meu pai sentado no meio-fio, as costas curvadas, as mãos espremendo o rosto, a deixou perplexa. Só quando vi o seu espanto reconheci o meu. De repente, éramos cúmplices. Estávamos muito impressionadas. O meu pai fora pego em flagrante. O seu olhar me dizia isso, ela não tinha sido a minha única vítima. Essa sua máquina é terrível, balbuciou, acendendo um cigarro, espalhando a fumaça pelo ar, papai tem muitas preocupações, não vamos aborrecê-lo com bobagens, e guardou as fotos numa pasta, a pasta numa gaveta, a gaveta num armário, o armário à chave. (LAGE, 2019, p.64)

Ao fotografar displicentemente o pai, a família pode perceber situações e sentimentos que não estavam visíveis anteriormente ao registro fotográfico pois a afirmação de Benjamin (1996, p.104) de que “Cada um de nós pode observar que

uma imagem, uma escultura e principalmente um edifício são mais facilmente visíveis na fotografia que na realidade” se aplica também para os registros fotográficos de mulheres e homens, que tem suas expressões congeladas pelo clique do instante. Assim, Benjamin aponta para o uso da máquina fotográfica como um recorte do real, que através de seus recursos auxiliares possibilita a experiência de um inconsciente ótico, já que a fotografia oportuniza a consciência de determinadas particularidades de representação que não eram perceptíveis de forma natural ou direta:

Percebemos, em geral, o movimento de um homem que caminha, ainda que em grandes traços, mas nada percebemos de sua atitude na exata fração de segundo em que ele dá um passo. A fotografia nos mostra essa atitude, através dos seus recursos auxiliares: câmara lenta, ampliação. Só a fotografia revela esse inconsciente ótico, como só a psicanálise revela o inconsciente pulsional. (BENJAMIN, 1996, p.94)

Já Roland Barthes, em livro intitulado *A Câmara clara*, discorre sobre conceitos acerca do tema da fotografia, na maior parte das vezes acompanhados de uma série de exemplificações, em que o autor busca “formular, a partir de alguns movimentos pessoais, o universal sem o qual não haveria Fotografia.” (BARTHES, 1979, p.19). A fotografia sempre instigou a curiosidade do autor, que a considerava peculiar quando comparada às demais formas de imagem: “Essa questão se fazia insistente. Em relação à Fotografia, eu era tomado de um desejo “ontológico”: eu queria saber a qualquer preço o que ela era “em si”, por que traço essencial ela se distinguia da comunidade das imagens.” (BARTHES, 1979, p.12). Para o autor, a fotografia se esquivava a classificações, tornando-se assim inclassificável. Barthes entende que a fotografia reproduz o que só acontece uma vez: “ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente.” (BARTHES, 1979, p.13).

Para Barthes, a natureza da fotografia remete a algo de tautológico, já que sempre traz consigo algo de seu referente: “a Fotografia pertence a essa classe de objetos folhados cujas duas folhas não podem ser separadas sem destruí-los.” (BARTHES, 1979, p.15). O autor entende que a fotografia pode ser objeto de três diferentes práticas, e com isso introduz os conceitos de *Operator*, *Spectrum* e *Spectator*, em que o *Operator* seria o fotógrafo, o *Spectator* seria o consumidor da foto, e o *Spectrum* seria o fotografado (o referente), o que o autor relaciona com a ideia de espetáculo, e também de retorno do morto. Outros conceitos bastante

relevantes na teoria desenvolvida por Barthes sobre o tema da fotografia são os de *Studium* e *Punctum*. O autor identifica cinco funções a partir do conceito de *Studium*, e para ele a ideia de *Studium* está relacionada ao gosto pela fotografia, e também ao tema da cultura:

É pelo *studium* que me interesso por muitas fotografias, quer as receba como testemunhos políticos, quer as aprecie como bons quadros históricos: pois é culturalmente (essa conotação está presente no *studium*) que participo das figuras, das caras, dos gestos, dos cenários, das ações. (BARTHES, 1979, p.45-46).

Esse aspecto cultural dado à fotografia acabou por inseri-la no universo social, pessoal e familiar, já que o hábito de registrar o dia a dia através do exercício de fotografar foi se tornando, com o passar dos anos, cada vez mais corriqueiro. No entanto, o gosto pela fotografia se manifesta com diferentes intensidades entre uma e outra pessoa. No romance analisado, a personagem Melina, namorada do protagonista Daniel, rememora a aquisição de sua primeira máquina fotográfica, que despertou, ainda na infância, sua paixão pelo ato de fotografar:

Um dia, ainda menina, ganhei de presente de aniversário uma máquina fotográfica, Melina continuou. Lembro da surpresa ao desfazer o embrulho. Não é brinquedo, é de verdade, ouvi a frase. Se fosse de criança, seria uma máquina de mentira, uma máquina faz de conta. Iria apenas brincar de fotógrafa, uma grande farsa. Mas algo incrível havia acontecido. Naquela manhã mesmo constatara ao acordar dois inconfundíveis montinhos sob a camisola. Em seguida, como num passe de mágica, ganhava um presente de adulto. É portátil, ela continuou, para você levar aonde quiser. Para onde eu quisesse, era uma promessa de liberdade que eu não esperava ter tão cedo.

Nos primeiros dias, vivi em euforia. A casa toda se tornou paisagem. Gostava de tirar fotos dos objetos mais rotineiros, como a minha caneca florida, às vezes cheia de leite, outras vezes com o restinho do líquido nas bordas e no fundo. Não reparava que nunca tirava da caneca limpa. Foi ela que reparou, você não tira foto das coisas antes de usadas e nem depois de lavadas. Por quê? Acho mais bonito, respondi. (LAGE, 2019, p.61)

A personagem Melina, aficionada por fotografia, desde o início de sua prática demonstrou interesse pelo registro de momentos rotineiros, o que poderia ser considerado como um exemplo de alusão ao conceito de *studium* proposto por Barthes. No entanto, o autor entende que um outro elemento coabita as fotografias,

juntamente com o *studium*, porém com características diferentes: seria o *punctum*, que se origina da ideia de uma ferida, marca ou picada. Então, para Barthes,

A esse segundo elemento que vem contrariar o *studium* chamarei então *punctum*; pois *punctum* é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte – e também lance de dados. O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me *punge* (mas também me mortifica, me fere). (BARTHES, 1979, p.46, grifos do autor).

O autor entende o *studium* enquanto um campo bastante vasto, diferentemente do *punctum*, que daria uma maior peculiaridade à fotografia. A partir dessa distinção, o autor introduz a ideia de fotografia unária, que seria a imagem que não causa choque, que não causa distúrbio, não fere, ou seja, não tem *punctum*, não é uma foto digna de rememoração, como no caso das fotos da caneca de leite que eram tiradas pela personagem Melina. Segundo o autor:

A Fotografia é unária quando transforma enfaticamente a 'realidade, sem duplicá-la, sem fazê-la vacilar (a ênfase é uma força de coesão): nenhum duelo, nenhum indireto, nenhum distúrbio. A Fotografia unária tem tudo para ser banal, na medida em que a 'unidade' da composição é a primeira regrada retórica vulgar (e especialmente escolar): 'O tema, diz um conselho aos fotógrafos amadores, deve ser simples, livre de acessórios inúteis; isso tem um nome: a busca da unidade. (BARTHES, 1979, p.66).

Para o autor, a fotografia não é uma questão de arte ou de uso, mas sim de referente, por mostrar aquilo que já existiu, ou seja, para Barthes a fotografia estará sempre relacionada com a ideia da morte: o tempo é o *punctum* da fotografia.

A personagem Melina rememora os primeiros registros fotográficos, em que clicava os pais em momentos de descontração e improviso, ocasionando em fotos que, nas palavras de Barthes, estariam coabitadas pelo *studium* e também pelo *punctum*, já que ocasionam um desconforto na mãe, que é a personagem fotografada:

Mas o suplício começou realmente quando os primeiros filmes foram revelados. Ela fumou dois cigarros inteiros olhando as fotos, enquanto eu aguardava o seu veredicto sentada na cadeira da cozinha. (...) Ela separou as fotos em dois bolos e me estendeu um, com ar de interrogação. Eram fotografias que eu tirara dos meus pais. O meu pai saindo do quarto, a minha mãe penteando os cabelos, os dois na mesa do café da manhã ou do almoço. Ela estava surpresa, não sabia que eu os fotografava, imaginava que eu mirava algum objeto ou planta qualquer quando passava com a minha câmera. Estava aborrecida,

em todas as fotografias ela aparecia com semblante distante e triste. E ela não era triste, ria, era feliz, mas que impertinência, que menina cruel eu tinha sido, ela não era triste.(LAGE, 2019, p.62)

Já outra estudiosa do tema da fotografia, a autora Susan Sontag, em livro intitulado *Sobre a fotografia*, diferencia a prática da fotografia das demais formas de imagem, as quais ela denomina de “mais artesanais”:

Essa insaciabilidade do olho que fotografa altera as condições do confinamento na caverna: o nosso mundo. Ao nos ensinar um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar. (SONTAG, 2004,p.13).

A autora defende que colecionar fotos é colecionar o mundo, e que fotografar é apropriar-se da coisa fotografada, sendo que as fotos operam ainda enquanto uma forma de testemunho: “Fotos fornecem um testemunho. Algo de que ouvimos falar mas de que duvidamos parece comprovado quando nos mostram uma foto.” (Sontag, 2004, p.16), destacando ainda que o uso popular mais antigo da fotografia é o de comemorar as conquistas dos indivíduos, sendo que cada família constrói uma crônica visual de si mesma através das fotos. Essa espécie de crônica familiar a que Sontag faz alusão foi praticamente uma ausência na infância da personagem Melina, que se sentia incomodada com o desinteresse dos pais pela prática de fotografar, sendo que a jovem, ao contrário dos pais, buscava incessantemente o registro do dia a dia através das fotos:

Os meus pais só tiravam fotos posadas em cerimônias e festas e celebrações. Eu gostava de tirar da caneca suja de leite depois do café da manhã, do bigode branco sobre meus lábios, do olhar distante que ela tinha quando se sentava à nossa mesa, como se esperasse sempre se sentar em outro lugar, e então diariamente era desapontada e surpreendida. Numa das fotos, meu pai estava em meio ao movimento de se levantar da cadeira, depois de ter tomado rapidamente um gole de café, dado uma mordida apressada na torrada com manteiga. Ao lado, ela não esboçou nenhuma reação. O meu pai se levantava, se afastava, e a minha mãe permanecia com o olhar ausente, a xícara nas mãos. Não reagira à presença nem à ausência. Depois, ela viu a foto, com profundo desgosto. Para que fotografar as pessoas em meio à uma ação inacabada, um olhar esvaído num segundo de reflexão, um gesto insignificante? (LAGE, 2019, p.63)

Sobre a prática da fotografia, Sontag compara a câmera fotográfica ao automóvel, ambos vendidos como arma predatória, e de uso viciante: “No fim, as pessoas talvez aprendam a encenar suas agressões mais com câmeras do que com armas, porém o preço disso será um mundo ainda mais afogado em imagens.” (SONTAG, 2004, p.25). Para a autora, a prática da fotografia é fomentada por uma época nostálgica, já que incita o desejo e funciona como uma forma de pseudopresença, defendendo ainda que as fotos tendem a ser mais memoráveis do que as imagens em movimento, já que são uma nítida fatia de tempo, e não um fluxo. Para Sontag:

A necessidade de confirmar a realidade e de realçar a experiência por meio de fotos é um consumismo estético em que todos, hoje, estão viciados. As sociedades industriais transformam seus cidadãos em dependentes de imagens; é a mais irresistível forma de poluição mental. (...) Hoje, tudo existe para terminar numa foto. (SONTAG, 2004, p.34-35)

Esse consumismo estético propiciado pelo ato de fotografar a que alude Sontag ocasiona em uma sociedade que se utiliza da imagem e da fotografia como formas de referência do que já foi vivido. Assim, muitas vezes a imagem opera como substituta do que um dia existiu, mas que no momento não se faz presente. A partir da trama do personagem Daniel, filho de uma desaparecida política que ele nunca conheceu, Cláudia Lage problematiza as consequências dos silenciamentos e dos apagamentos no tempo presente:

O armário também tinha sido da minha mãe, como a cama, como as janelas de madeira, que graças ao avô nunca aderiram ao alumínio. A madeira da parte de dentro do armário e da janela tinha raspas, como grandes arranhões. Um dia, percebi numa das fissuras um pedacinho de papel colorido. Era o resto de uma foto, de um adesivo, de uma imagem qualquer. Eu nunca tinha reparado, a madeira tinha sido raspada para tirar as imagens. Fotos, adesivos, que deviam ser da minha mãe, que ela devia gostar muito, que deve ter colocado dentro do armário para ver sempre que abria a porta, ou na janela, para ficar olhando até dormir. Podia ser foto dela, do meu pai, de amigos, de um ator ou da sua banda preferida. Eu nunca vou saber. Se a madeira não tivesse sido raspada, eu poderia ter visto outra foto da minha mãe, ela estaria sorrindo também, como disse D. Jandira? - ou teria conhecido o rosto do meu pai. Talvez eu seja parecido com ele, talvez eu estranhasse a semelhança, como se visse, num espelho distorcido, os meus traços em outro rosto. Ou não, os traços dele é que estariam em meu rosto, porque são sempre os filhos que repetem os pais. Se a madeira não tivesse sido raspada, eu poderia ter conhecido o ator que

ela olhava até dormir, teria visto um filme com ele, assistido às cenas pensando, os seus olhos tinham visto as mesmas imagens que os meus. Ou não, os meus é que teriam visto as mesmas imagens que os olhos da minha mãe, por que são sempre os filhos que veem depois. E a banda, se a madeira não tivesse sido raspada, eu poderia ter hoje todos os álbuns da sua banda preferida. De repente, até tenho e não sei. De repente, escuto as mesmas músicas que ela escutava. Pode ser. Eu poderia ouvir uma música e dizer, minha mãe gostava dessa música. E poderia ficar ouvindo a música de que ela gostava. Mas a madeira foi raspada, e eu não posso. A madeira foi raspada, e eu não sei. (LAGE, 2019, p.39)

Assim, Daniel tenta aprender a conviver com a dor de duas ausências: a ausência da mãe, e de parte de sua história, uma história que não é somente dele, mas de toda uma geração que foi impactada por sequestros, torturas, prisões, desaparecimentos, por atrocidades das mais diversas que ocasionaram em uma sociedade traumatizada e emudecida, que parece preferir não narrar para não lembrar. No entanto, mesmo a “madeira raspada” da casa de Daniel remete o personagem à rememoração e à reflexão sobre um tempo que não passou, sobre um episódio da história do Brasil que ainda deixa sequelas no tempo presente.

Outro teórico da fotografia, o autor André Bazin, em livro intitulado *Ontologia da imagem fotográfica*, problematiza a relação entre o objeto e sua representação, partindo de uma perspectiva ontológica da fotografia, como o fez Barthes. O autor, que pensa o cinema partindo da fotografia, e a fotografia partindo das artes visuais, traça um paralelo entre a “representação” que a fotografia faz de um objeto, e a “representação” que um corpo embalsamado faz de um corpo “vivo”, sob o que ele denomina de *complexo da múmia*. Diferentemente de Benjamin, que entende a fotografia como uma revolução, uma inovação, Bazin defende que a fotografia seria uma forma de luta contra o tempo e contra a morte, e estaria no lugar do objeto, da coisa representada, assim como a múmia estaria no lugar do corpo vivo, em uma busca de um espaço na história e na memória, ou seja, na sua essência a fotografia remete a uma prática de representação que é pensada desde a antiguidade, como uma forma de “salvar o ser pela aparência” (BAZIN, 1991, p.19), em uma tentativa de luta contra a morte, que contribui com a defesa do homem contra o tempo.

No romance estudado, a dor e a saudade originadas pela ausência da mãe do protagonista são problematizadas também partindo do tema da fotografia. Ao tentar descobrir a história da mãe, o personagem sente imensa necessidade de visualizá-la em fotos, como se a fotografia pudesse substituir a presença física da mãe. Assim,

partindo de Bazin, podemos entender que o personagem Daniel busca nas fotos da mãe (que sequer existem) uma forma de lutar contra a dor de uma ausência. Bazin argumenta ainda que a fotografia tomou para si a obrigatoriedade da semelhança, o que antes de sua invenção era uma exclusividade das artes plásticas. Ao comparar a fotografia com as artes plásticas, o autor defende que: “Pela primeira vez, entre o objeto inicial e a sua representação nada se interpõe, a não ser um outro objeto. Pela primeira vez, uma imagem do mundo exterior se forma, automaticamente, sem a intervenção criadora do homem, segundo um rigoroso determinismo.”(BAZIN, 1991, p.22). Nessa passagem, podemos perceber uma afinidade entre o pensamento de Bazin e o de Benjamin, já que ambos entendem que entre o que é fotografado e a fotografia não há a intervenção do fotógrafo. Assim, o autor entende a fotografia como uma técnica superior quando comparada às demais artes plásticas, tais como a pintura. Para Bazin, o surgimento da fotografia propiciou uma autonomia estética às artes plásticas, que se libertaram do compromisso com o realismo, passando-o à fotografia, que segundo o autor apresentam virtualidades estéticas que residem na “revelação do real” (BAZIN, 1991, p.24).

Já o fotógrafo Henri Cartier-Bresson, no texto *O instante decisivo*, relata sua experiência particular sobre o ato de fotografar e, assim como Benjamin, também entende a câmera fotográfica como um prolongamento do olho humano. O fotógrafo alude ao instante decisivo como um momento essencial, que ao ser registrado pela fotografia, se diferencia de todos os demais, por ser uma oportunidade única, especial, para se contar uma história. Assim, Cartier-Bresson entende a fotografia como uma forma de linguagem, de narração, e alude à ideia de reportagem fotográfica para designar “uma operação progressiva da cabeça, do olho e do coração para exprimir um problema, fixar um evento ou impressões.” (CARTIER-BRESSON, 2015, p.17). No ensaio, o fotógrafo destaca outros aspectos importantes da fotografia, tais como o tema, a composição, a técnica e também os clientes. Para Cartier-Bresson, na imagem fotográfica o conteúdo não pode separar-se da forma, e a fotografia pode ser entendida como “o reconhecimento simultâneo, numa fração de segundo, por um lado, da significação de um fato, e por outro, de uma organização rigorosa das formas percebidas visualmente que exprimem este fato.” (CARTIER-BRESSON, 2015, p.29). Dessa forma, o fotógrafo entende que as fotografias, assim como as palavras, também narram, o que é problematizado pelo narrador de *O corpo interminável*:

A imagem. Eu li em algum lugar que uma foto, por si, não revela nenhum significado, apenas uma aparência. Todos os esforços de interpretação não passarão de esforços, e a imagem nunca passará de uma imagem. Para ultrapassar a aparência é preciso narrar e a imagem não narra, é preciso existir testemunhos dos acontecimentos e não temos, nossa mente se detém no formato de uma foto assim como nossos olhos, estamos soltos no tempo e presos na aparência. Não podemos narrar. (LAGE, 2019, p.105)

Já o crítico de cinema e fotografia Arlindo Machado, autor do livro *A ilusão especular*, questiona as relações entre a fotografia e a realidade, propondo uma crítica à “figuração automática” atribuída à fotografia, que seria uma suposta capacidade que a fotografia tem de reproduzir a realidade. A ilusão especular seria uma alusão à relação entre fotografia e realidade: por convenções historicamente definidas e aceitas como verdades praticamente incontestáveis. Para Machado, a fotografia não reproduz necessariamente a realidade:

Os “realistas” sempre pressupõem tacitamente que a coisa mais evidente, a mais notória, aquela que menos exige o exame de seu sentido, é justamente a “realidade”: mas de que realidade falam eles? Na verdade, eles endossam o equívoco imposto pela ideologia dominante, ao considerar uma certa representação da realidade como a realidade mesma e um determinado modo de apropriação do mundo como o único autêntico. (MACHADO, 1984, p.40)

Assim, para Machado, a fotografia opera mais como um simulacro da realidade, como também aponta Susan Sontag. O autor entende a fotografia como algo não transparente, uma reprodução da cultura que necessita ser interpretada:

Ora, se é verdade que as câmeras “dialogam” com informações luminosas que derivam do mundo visível, também é verdade que há nelas uma força formadora muito mais que reprodutora. As câmeras são aparelhos que constroem as suas próprias configurações simbólicas, de outra forma bem diferenciada dos objetos e seres que povoam o mundo; mais exatamente, elas fabricam “simulacros”, figuras autônomas que significam as coisas mais que as reproduzem. (MACHADO, 1984, p.11)

O romance *O corpo interminável* propicia reflexões sobre as relações entre a literatura e a fotografia: por um lado, a partir da história de Daniel, o filho da desaparecida política do período da ditadura, podemos refletir sobre a importância da fotografia enquanto um espaço de manutenção da memória e da história, e também considerar as peculiaridades da fotografia enquanto forma de representação ou não

da realidade. Levando em consideração os ainda incipientes estudos sobre as relações entre a literatura e a fotografia, foram selecionados, para o estudo do texto literário, teóricos e teóricas que se dedicam ao estudo da fotografia, em uma espécie de retomada dos pontos principais desenvolvidos por cada autor, bem como de sua possível aplicabilidade para a leitura de um texto literário que se desenvolve com o auxílio de diversas alusões ao tema da imagem fotográfica.

Iniciando por Walter Benjamin, se apresentou o conceito de inconsciente ótico da fotografia, que explica a observação de detalhes ou particularidades que possivelmente não seriam consideradas em uma situação de ausência de imagens fotográficas. Já a partir de Barthes, foi dado destaque aos conceitos de *studium*, *punctum* e foto unária, partindo do enredo protagonizado pela personagem Melina, para quem o exercício de fotografar consistia em algo bastante importante e peculiar, porém muitas das vezes voltado para o registro do banal e do comum. Mesmo assim, a personagem produziu imagens fotográficas que marcaram a família, em especial, a mãe, fotos estas portadoras, nas palavras de Barthes, de um *punctum* que fere e mortifica. Ao longo do romance de Cláudia Lage, podemos perceber diversas passagens em que a fotografia fere, marca, mortifica os personagens Daniel e Melina, e também aqueles que com eles convivem. Já apoiado em Bazin foi apresentado o conceito de “complexo da múmia”, em que o autor traça um paralelo entre a representação que a fotografia faz de um objeto, e a representação que um corpo embalsamado faz de um corpo vivo. Baseado em Henri Cartier-Bresson foi apresentado o conceito de instante decisivo, que é entendido pelo fotógrafo enquanto um momento essencial, que ao ser registrado pela fotografia, se diferencia de todos os demais, por ser uma oportunidade única, especial, para se contar uma história. Sendo assim, para Cartier-Bresson a fotografia é uma forma de narrar, assim como para Susan Sontag a fotografia opera como uma forma de testemunhar. Por fim, foi apresentada a ideia de ilusão especular proposta por Arlindo Machado. O autor, ao problematizar as relações entre fotografia e realidade, defende que a representação da realidade imposta pela fotografia é um equívoco, uma ilusão propiciada por convenções históricas e verdades incontestáveis.

Finalizando, o presente artigo buscou apresentar um apanhado sobre as principais ideias que versam sobre o tema da fotografia partindo de autores que se aprofundaram em seu estudo, para a seguir buscar algumas exemplificações destes conceitos em um texto literário que se desenvolve também a partir de diversas alusões

ao tema da fotografia, possibilitando assim um diálogo entre os diferentes discursos: o literário e o fotográfico. Entendendo que tanto a palavra quanto a fotografia são imagens que carregam significados, e assim propiciam a imaginação, conclui-se que o diálogo entre a literatura e a fotografia possibilita a potencialização da expressão artística, tão necessária para a manutenção da história e da memória, bem como para o surgimento de novos elos que renovem e enriqueçam o fazer literário, já que tanto a palavra quanto a fotografia são imagens que ferem, que queimam, e que também tornam-se uma forma de sobrevivência e resistência para aqueles que delas se utilizam.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984.

BAZIN, André. **Ontologia da imagem fotográfica**. O cinema: ensaios. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. *In*: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas Vol 1**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CARTIER-BRESSON, Henri. **O momento decisivo. O imaginário segundo a natureza**. Tradução de Renato Aguiar. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

LAGE, Cláudia. **O corpo interminável**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

MACHADO, Arlindo. **A ilusão especular**: uma teoria da fotografia. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Capítulo 11
**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DA
UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA DIGITAL
MICROSOFT TEAMS**

Larissa Nascimento de Oliveira
Maria de Fátima dos Santos Barros
João Gabriel Dias Sousa
Leonardo da Cunha Sousa

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA DIGITAL MICROSOFT TEAMS

Larissa Nascimento de Oliveira

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí- PPGL. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade ÚNICA. E-mail: larissanascimentooliveira@aluno.uespi.br

Maria de Fátima dos Santos Barros

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Piauí - PPGL. Especialista em LIBRAS pela Facapi. E-mail: mariafatimabarros@aluno.uespi.br

João Gabriel Dias Sousa

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí - PPGL. Especialista em Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa pela Faculdade UniBF. E-mail: joaogabrielsousa@aluno.uespi.br

Leonardo da Cunha Sousa

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí – PPGL. E-mail: leonardocunhasousa@aluno.uespi.br

RESUMO: O Brasil e muitos outros países enfrentam a pandemia do novo coronavírus (covid-19). Diante desse novo cenário, uma das alternativas para dar continuidade ao ensino escolar foi à adoção da modalidade de ensino remoto, com a utilização de plataformas digitais que permitem a realização de videoconferências e *lives*. O presente artigo analisa a utilização da plataforma *Microsoft Teams* para o ensino de Língua Portuguesa em uma turma de pré-vestibular preparatório para o ENEM. O *corpus* desse artigo foi construído através de uma pesquisa exploratória, tendo como técnica a observação e com o objetivo de fundamentar a problemática abordada utilizou-se a pesquisa bibliográfica fundamentada, principalmente, em: Faria (2013), Moran (2001, 2002), Hack (2011), Silva (2017), Prat (2012), Gonçalves (2020), Preti (1996), Azevedo (2002), Belloni (1999), Feronato (2015), entre outros que tratam do assunto. Com as novas demandas no sistema educacional foi necessário o

surgimento de uma nova postura dos professores que tiveram que aprender, rapidamente, a manusear as novas tecnologias e as plataformas digitais. Notou-se que o maior desafio para os discentes foi assumir uma postura de autonomia para estudar, pois o ensino EAD exige habilidades muitas vezes inexistentes na maioria dos alunos da educação básica. Diante da análise dos dados observados, é necessário destacar que as instituições, os professores e os alunos não estão totalmente preparados para lidar com o ensino à distância, no entanto, após a pandemia o letramento digital se tornará parte do cotidiano do educador. Daqui para frente, a escola não será mais a mesma, a resistência que havia em relação à tecnologia educacional será quebrada e os alunos e os professores levarão para o resto da vida tudo que foi aprendido nesse período.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; pandemia; língua portuguesa; microsoft teams.

ABSTRACT: Brazil and many other countries are facing the pandemic of the new coronavirus (covid-19). Given this new scenario, one of the alternatives to give continuity to school teaching was the adoption of remote teaching modality, with the use of digital platforms that allow the realization of videoconferences and lives. This article analyzes the use of the Microsoft Teams platform for teaching Portuguese Language in a pre-vestibular preparatory class for ENEM. The corpus of this article was built through an exploratory research, using observation as a technique and, in order to substantiate the problem addressed, a bibliographic research was used, based mainly on: Faria (2013), Moran (2001, 2002), Hack (2011), Silva (2017), Prat (2012), Gonçalves (2020), Preti (1996), Azevedo (2002), Belloni (1999), Feronato (2015), among others who deal with the subject. With the new demands in the educational system, it was necessary the emergence of a new posture for teachers who had to learn, quickly, to handle new technologies and digital platforms. We noticed that the biggest challenge for the students was to assume a position of autonomy to study, because distance learning requires skills that are often non-existent in most basic education students. In view of the analysis of the observed data, it is necessary to point out that institutions, teachers, and students are not fully prepared to deal with distance learning; however, after the pandemic, digital literacy will become part of the educator's everyday life. From now on, the school will no longer be the same, the resistance that existed in relation to educational technology will be broken, and the students and teachers will carry with them for the rest of their lives everything that was learned during this period.

KEYWORDS: teaching; pandemic; portuguese language; microsoft teams.

1 INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019, o mundo foi alertado sobre diversos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. No início de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que a causa seria um novo tipo de vírus, de uma família denominada de *Coronavirus Disease 2019* (doravante, covid-19) (OMS, 2021). Com o aumento do número de casos em pouco tempo decretou-se pandemia.

O Brasil e muitos outros países enfrentam/aram a pandemia do novo coronavírus (covid-19). Como medidas preventivas contra a rápida disseminação do vírus, a OMS recomendou o isolamento e o distanciamento social. Devido à incerteza quanto ao novo vírus e o medo do aumento da sua propagação o governo também decidiu decretar distanciamento social, fato que ocasionou o fechamento de diversos estabelecimentos, entre eles, as instituições escolares. Diante do contexto, a educação desde do nível básico ao superior tem vivido momentos de incertezas e diversos questionamentos.

Com a suspensão das aulas presenciais, como medida para dar continuidade às aulas o governo brasileiro decretou a portaria *nº 343* de 17 de março de 2020, que orientava a substituição das aulas presenciais por aulas remotas mediadas por plataformas digitais durante o período em que perdurasse a pandemia do coronavírus (covid-19). No 1º art. deste documento autoriza-se em caráter excepcional a substituição das disciplinas presenciais, por aulas remotas que utilizassem tecnologias digitais e de comunicação seguindo limites da legislação em vigor (BRASIL, 2020a). A referida portaria tinha duração de apenas 30 dias, entretanto foi prorrogada e, em junho, lançou-se a portaria *nº 544*, que estendia tais medidas até 31 de dezembro de 2020.

Alguns dias antes da publicação da portaria *nº 544* foi homologado o parecer *nº 5/2020*, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual determina as diretrizes de orientação para os Estados, os Municípios e as escolas quanto às práticas a serem adotadas durante a situação de pandemia e de distanciamento social. Entre as principais medidas constantes no parecer destaca-se a permanência da substituição das aulas presenciais por aulas e atividades via meios digitais e a flexibilização no cumprimento dos dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para todos os níveis de ensino, porém não flexibilizando o cumprimento da carga horária (BRASIL, 2020b). O CNE também sugeriu que as instituições de ensino pudessem fazer uso de plataformas virtuais, videoaulas, programas de televisão ou rádio, redes sociais e materiais impressos entregues aos pais e responsáveis.

Diversas plataformas digitais surgiram com o início e a expansão da educação a distância (EaD) e dos modelos híbridos. No contexto atual, de forma imediata estas modalidades de ensino foram adotadas como a principal alternativa para que o processo educativo não fosse interrompido totalmente. As ferramentas digitais

possuem diversos recursos os quais têm facilitado e intensificado o processo de ensino-aprendizagem. Diante da “nova” e emergencial modalidade de ensino foi necessário que as escolas e os professores se reinventassem, apropriando-se de técnicas, metodologias e ferramentas digitais que, antes do isolamento social, não eram tão utilizadas na educação básica.

Por estarmos diante de uma experiência relativamente nova e repentina é importante estabelecermos investigações, discussões e reflexões sobre essa modalidade de ensino emergencial. Dessa forma, o presente trabalho faz uma análise da utilização da plataforma digital *Microsoft Teams* nas aulas remotas de língua portuguesa em uma turma de preparatório para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Quanto a metodologia pontuamos que foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica fundamentada, principalmente, em: Médici, Tatto e Leão (2020), Carvalho, Cunha, Quiala (2021), Rodríguez (2020), Gonçalves (2020), Moran (2001, 2002), Belloni (1999), Preti (1996), Leal (2020), Spinardi e Both (2018), entre outros que tratam do assunto. Além disso, utilizamos como técnica a observação da postura dos alunos e dos professores durante as aulas ministradas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 As aulas remotas como solução em tempos de pandemia

Em vários lugares e momentos da história a metodologia da Educação a Distância (EaD) tornou-se uma ferramenta indispensável para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Devido ao período pandêmico causado pelo COVID-19, em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação Brasileiro aprovou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas emergenciais com o apoio dos meios digitais devido às medidas de afastamento social (BRASIL, 2020). O distanciamento social passou a ser regra e colocou em xeque um sistema educacional tradicional, com regras fixadas. A escola deixou de ser o único espaço que possibilita a interação entre estudantes e professor, pois a mudança da modalidade de ensino, obrigou tanto professores quanto os estudantes a transferir-se para o ambiente virtual, alterando conseqüentemente as práticas metodológicas.

A utilização de mecanismos presentes na EaD como as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) foi uma alternativa utilizada para continuar a comunicação entre os docentes e os discentes, possibilitando assim a realização de

um ensino remoto emergencial (MÉDICI; TATTO; LEAO, 2020). Cabe pontuar que o ensino remoto adotado atualmente assemelha-se à EaD somente no que se refere a uma educação mediada pelas TDICs. Posto que uma EaD possui uma estrutura já consolidada através de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Leal (2020) caracteriza o ensino remoto no contexto atual como sendo uma estratégia educacional que tem a tecnologia como aliada e como uma forma de garantir continuidade do ano letivo. Podemos observar que a noção atribuída pelo autor se relaciona com o contexto pandêmico atual. No mesmo viés, Spinardi e Both (2018) pontuam que o modelo de ensino remoto proporciona, maior interação, flexibilidade, autonomia e disciplina aos estudantes.

Ademais, o ensino remoto pode ser entendido também como o processo de ensino-aprendizagem aliado a tecnologia, através das plataformas digitais e de outros meios, onde o aluno é o centro do processo e o professor é o mediador, enfrentando desafios de forma corresponsável no ambiente escolar virtual. (CARVALHO; CUNHA; QUIALA, 2021).

O ensino remoto é também parte do ensino híbrido, mas não pode ser confundido com este. Sobre isso Almeida (2020, p. 18) destaca que há semelhanças entre essas modalidades, mas que não devemos confundi-las, pois:

dentro da ideia de ensino híbrido há momentos de escola remota, de aprendizagem remota, de ensino remoto. No entanto, o que vimos no isolamento social por conta da pandemia foi uma mistura que ora parecia com ensino remoto – na maioria das vezes, ora parecia EAD, ora parecia e-learning, ora tantas outras coisas

Devido ao caráter emergencial houve, portanto, uma mistura nas modalidades, visto que o objetivo era dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, porém devemos destacar que cada modalidade possui suas características e metodologias.

A nossa análise se detém ao ensino remoto. Carvalho, Cunha, Quiala (2021) apresentam as principais características dessa modalidade de ensino adotada no Brasil durante o período pandêmico.

Quadro 1: Principais características do ensino remoto no Brasil durante o período de pandemia do COVID-19

<ul style="list-style-type: none">• Foi implementado com carácter emergencial, como forma de atender a retomada das aulas durante a pandemia;
<ul style="list-style-type: none">• As aulas ocorrem de forma online mediado pelo uso de plataformas digitais, onde existe a interação entre os alunos e professores;

<ul style="list-style-type: none"> • As aulas ocorrem de forma síncronas, coincidindo com os horários das aulas no modelo presencial;
<ul style="list-style-type: none"> • O calendário escolar segue o funcionamento do calendário presencial;
<ul style="list-style-type: none"> • Os conteúdos e atividades são de forma virtual;
<ul style="list-style-type: none"> • Possibilita de criação de conhecimento em um ambiente colaborativo, flexível e virtual;
<ul style="list-style-type: none"> • Dispõe de avaliações de conhecimento do aprendizado de forma diferenciada;
<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças progressivas no processo de ensino-aprendizagem dando autonomia aos estudantes na forma de aquisição de conhecimento.

Fonte: elaborado com base em Carvalho, Cunha e Quiala (2021)

É perceptível que o ensino remoto segue os mesmos princípios da educação presencial, tanto no planejamento dos conteúdos, calendário escolar e correções das atividades síncronas e assíncronas. Essas aulas oportunizam a continuidade do processo de ensino-aprendizagem a distância mediado por recursos tecnológicos.

2.1.1 Plataforma Digital *Microsoft Teams*

A crescente evolução tecnológica promoveu o surgimento de novas ferramentas que, quando usadas adequadamente, enriquecem e democratizam o acesso ao ensino, através de uma proposta metodológica de EaD. Uma dessas ferramentas são as plataformas digitais. Segundo Prat (2012), citado por Lopes (2020, p. 110) “as plataformas digitais são programas que englobam diferentes tipos de ferramentas cujo papel é permitir que o ensino a distância seja exequível.” Estas disponibilizam excelentes recursos para a educação, já que possibilitam a organização de aulas à distância.

Adotar uma plataforma digital para a aprendizagem é uma forma de tornar o ensino mais dinâmico, visto que elas oferecerem diversas possibilidades, recursos e ferramentas que podem enriquecer a aprendizagem dos alunos. Com o desenvolvimento das tecnologias, observou-se o surgimento de diversas plataformas digitais que possibilitam novas formas de interação que independem da distância. O presente artigo analisou a plataforma digital *Microsoft Teams*.

Diante do sucesso das redes sociais, a *Microsoft* lançou em 2017, o *Teams* como uma das ferramentas do *Office 365*. A plataforma é gratuita e está hospedada na web e disponível também na versão desktop. Rodríguez (2020) descreve o *Microsoft Teams* como uma ferramenta de trabalho que possibilita ao usuário se comunicar, coordenar e compartilhar informações com relativa facilidade. A referida

plataforma foi desenvolvida, inicialmente, para o teletrabalho, pois possibilita a criação de diferentes equipes assim como a realização de reuniões por videoconferência. Todavia, diante do contexto atual acabou por se disseminar também entre os ambientes escolares. Gonçalves (2020, p. 5) aponta e descreve as principais funcionalidades da plataforma:

a plataforma permite estabelecer comunicação entre os pares de uma equipa, oferecendo funcionalidades como chat, reuniões, chamadas, colaborações, integração de aplicações ou armazenamento de ficheiros. Geralmente uma equipa é como uma disciplina de uma turma que pode conter pesquisa e chat ilimitados, videochamadas, armazenamento de ficheiros pessoais e da equipa, colaboração em tempo real com o Office, bloco de notas para cada elemento da turma, tarefas ou questionários, suporte para dispositivos móveis, entre muitas outras aplicações ou serviços que podem ser adicionados [...]

Assim como na analogia feita por Gonçalves (2020), os professores fizeram das equipes suas salas de aulas ao adotar a plataforma digital a fim de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

A *Microsoft* afirma que o *Teams* “oferece uma sala de aula on-line que reúne conexões virtuais, tarefas, arquivos e conversas presenciais em um único local, acessível em dispositivos móveis, tablets, PC ou navegadores” (MICROSOFT, 2020). O *Teams* também permite: a criação de uma sala de aula on-line para até 250 participantes; interação via chat, áudio e vídeo em tempo real; compartilhamento de vídeos, slides, documentos, imagens; criação de eventos como *lives* para uma quantidade maior de participantes.

A *Microsoft* ofereceu um suporte em um blog específico da empresa com tutoriais, depoimentos e notícias de atualizações da plataforma. Assim, como medida de urgência diversas instituições escolares adotaram tal plataforma a fim de dar continuidade as aulas. Entre estas, está a turma de pré-vestibular objeto de análise do presente trabalho.

3 METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica fez parte da primeira etapa de elaboração do presente trabalho. Marconi e Lakatos (2003, p. 183) apontam que esse tipo de pesquisa “abrange toda bibliográfica já tornada pública em relação ao tema de estudo. Sua maior finalidade é colocar o pesquisador em contato direto sobre tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. Dessa maneira, destacamos que

desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica fundamentada, principalmente, em: Rodríguez (2020), Leal (2020), Spinardi e Both (2018), Gonçalves (2020), Médici, Tatto e Leão (2020), Carvalho, Cunha, Quiala (2021), Moran (2001,2002), Belloni (1999), Preti (1996), entre outros que tratam do assunto.

A pesquisa realizada também é uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo, visto que objetiva analisar a utilização da plataforma digital *Microsoft Teams* nas aulas remotas de língua portuguesa em uma turma de preparatório para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), assim como a postura dos alunos e professores. Além disso, utilizou-se a observação direta como técnica para fazer a descrição e análise da postura dos alunos e do professor durante as aulas remotas via plataforma digital *Microsoft Teams*.

4 ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA DIGITAL *MICROSOFT TEAMS* NAS AULAS REMOTAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DE PRÉ-VESTIBULAR: VISÃO DO PROFESSOR E A POSTURA DOS ALUNOS.

O presente artigo analisou o ensino de Língua Portuguesa, particularmente, a disciplina de Gramática em uma turma de pré-vestibular. Apesar da quarentena e do isolamento social a instituição escolar da referida turma analisada a fim de manter as aulas adotou o sistema de aulas remotas através da plataforma digital *Microsoft Teams*.

A turma de pré-vestibular era composta por 30 alunos, todavia, somente 16 alunos decidiram continuar assistindo às aulas de forma remota. Sobre esse número é importante destacar que a maioria dos pais dos alunos trabalhavam no comércio, logo foram afetados financeiramente, outros optaram por seus filhos só voltarem a assistir às aulas na modalidade presencial por achar que as aulas remotas não trariam bons resultados. Aqui, podemos observar que o ensino remoto emergencial, inicialmente, não foi visto com bons olhos.

Ser professor já é um desafio e com a introdução dos recursos tecnológicos, o desafio tornou-se ainda maior, mesmo que a sociedade atual exija o uso das tecnologias e segundo Moran (2001) uma das tarefas do professor é tirar proveito dos recursos tecnológicos disponíveis. Contudo, a oferta de uma educação mediada pela tecnologia sempre enfrentou barreiras, principalmente, pautadas na desinformação e na falta de preparo dos docentes. Cabe ressaltar que diante do período pandêmico, alguns profissionais da educação tiveram que evoluir tanto nos conhecimentos

técnicos da sua área quanto nos tecnológicos. a sociedade atual exija o uso das tecnologias e o professor precisa estar inserido neste contexto.

Com as novas demandas da sociedade, decorrentes da pandemia, os sistemas educacionais também sofreram várias mudanças a fim de atender aos alunos e poder dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, foi necessário o surgimento de uma nova postura dos professores, principalmente, daqueles que não conheciam ou não faziam o uso das tecnologias e das plataformas digitais em suas aulas. Estes profissionais precisaram aprender, rapidamente, a manuseá-las.

Diante da análise da experiência vivenciada, assumir este novo modelo de educador não foi uma atividade fácil, sendo necessária uma mudança de atitudes e algumas vezes até de conceitos que já faziam parte do nosso cotidiano e que tiveram que ser repensados. Sobre isso, Moran (2002, p. 3) explique que:

O ensino à distância é um processo de aprendizagem complexo e demorado, que necessita de pessoas com mentalidade aberta e que se disponham a experimentar e avaliar formas novas de ensino-aprendizagem.

Azevedo (2002, p. 2) concorda com Moran (2002), pois considera que para os professores da EaD “[...] são necessários profissionais especializados em animação de comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa, capazes de mobilizar alunos para a interação coletiva com outros alunos e seus professores”.

O presente trabalho expõe, particularmente, a experiência do professor de língua portuguesa, pontuando quais foram as suas aprendizagens, dificuldades e perspectivas durante este período. Inicialmente, destacamos que não foi uma tarefa fácil planejar aulas de Língua Portuguesa para a modalidade de ensino remoto, principalmente, diante do momento vivenciado, visto que aulas criativas e atrativas exigem um tempo maior de dedicação por parte do professor, bem como uma conexão de internet que possibilite acesso a outros recursos on-line. Destacamos que um dos desafios iniciais foi aprender a manusear com a plataforma digital *Microsoft Teams* em pouco tempo.

O painel da plataforma é de fácil acesso. Ele disponibiliza a opção para a criação de equipes. Uma equipe é um grupo de pessoas que irão compartilhar conversas, arquivos e ferramentas, tudo em um só lugar. No caso da turma de pré-

vestibular, criou-se uma equipe e um canal para a disciplina de Gramática, onde aconteciam as aulas como “reuniões” por videoconferência e o compartilhamento de todos os arquivos da disciplina. Durante as aulas os slides e os vídeos sobre os conteúdos eram compartilhados através da opção disponibilizada pela plataforma. Outra funcionalidade disponível no *Teams* foi a edição de arquivos compartilhados no formato Word, Excel ou PowerPoint que podiam ser visualizados e editados.

Todas as aulas eram gravadas, pois o *Teams* também disponibiliza a ferramenta para gravação das aulas. Através da opção de criar “tarefas” foi possível elaborar e enviar listas de questões para os alunos e ao final de cada aula já era possível acessar a tarefa com horário e data de entrega já programados. O guia de chat do *Teams* também foi outra ferramenta utilizada para estabelecer o contato direto com os alunos. Todos os membros da equipe poderiam visualizar e adicionar conversas no canal, além de estabelecer um chat de forma privada e individual.

Devido o contexto social vivenciado, uma das preocupações do professor foi quanto a elaboração dos materiais das aulas, priorizou-se por elaborar um material mais detalhado, didático, atrativo, com destaques aos pontos mais importantes, resumos e mapas mentais. Aqui cabe pontuar que houve uma maior cobrança por parte do professor em elaborar bons materiais para garantir uma aprendizagem de qualidade mesmo que a distância.

É necessário apresentamos uma reflexão também quanto a postura dos alunos da turma em questão. Em meio ao cenário pandêmico, os discentes estavam vivenciando uma nova realidade educacional bem diferente do ensino presencial. Analisando as aulas de Língua Portuguesa destacamos que um dos grandes desafios enfrentados foi estabelecer a interação com os alunos, visto que a grande maioria não ligava a câmera e nem o microfone, assim como não participavam da resolução das questões.

Ademais, o ensino a distância exige uma certa autonomia dos estudantes, analisando a postura dos alunos da turma de pré-vestibular, observou-se que esse foi outro desafio enfrentado, já que estas habilidades não são diretamente exigidas na educação básica presencial. É necessário ressaltarmos que o papel do aluno no ensino remoto muda, completamente, já que ele passa a ter ainda mais responsabilidade com os seus estudos, logo, espera-se uma postura de mais autonomia. Nossos achados corroboram-se com os pressupostos de Belloni (1999) e Preti (1996) que destacam que a motivação, a autoconfiança e a participação do

aprendiz são condições *sine qua non* do sucesso nos estudos em EaD. Dessa forma, entende-se que para a garantia da aprendizagem o aluno precisa realmente envolver-se.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de Língua Portuguesa deve estar apto ao uso das tecnologias digitais, diversificando, inovando e, principalmente, mediando um saber diferenciado, significativo e desafiador durante suas aulas. O ideal é que o professor utilize diferentes métodos, permitindo aos seus alunos muitos tipos de informações, ligadas as novas tecnologias. Segundo Feronato (2015) “está comprovado que os indivíduos aprendem também através das interações com eles mesmos, com os outros e com o mundo (incluindo as relações com as tecnologias), mediados pelo educador”.

A pandemia nos obrigou a transformar completamente as nossas práticas educativas. Saímos da sala de aula presencial para a sala de aula virtual, ampliando assim a possibilidade dos usos de tecnologias educacionais como formas de aprendizagem. Este trabalho trouxe uma análise da utilização da plataforma digital *Microsoft Teams* nas aulas remotas de Gramática em uma turma de preparatório para o ENEM.

O uso de tecnologias digitais foi fundamental nesse período de distanciamento social, permitindo de forma tecnológica, aproximar os alunos e educadores durante as atividades síncronas. Diante da análise realizada podemos concluir que a plataforma *Teams* possui ótimas ferramenta para as aulas remotas. No entanto, prender a atenção dos estudantes em frente a uma tela, dentro da sua casa, onde tantas outras distrações estão disponíveis, foi um desafio.

Além disso, podemos afirmar que as instituições, os professores e os alunos não estavam totalmente preparados para lidar com o ensino a distância, no entanto após a pandemia o letramento digital se tornará parte do cotidiano dos educadores e dos alunos. Ademais, é preciso também avançar em campos fundamentais como a formação de habilidades e competências que possibilite aos alunos tornarem-se protagonistas no seu processo de aprendizagem.

Na urgência imposta pela pandemia da COVID-19, as aulas remotas foram a solução possível. Se elas vão se estabelecer como uma alternativa, somente o tempo nos dará essa resposta. Contudo, daqui para frente, a escola não será mais a mesma,

a resistência que havia em relação à tecnologia educacional será quebrada e os alunos e os professores levarão para o resto da vida tudo que foi aprendido nesse período.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Ensino Híbrido, rotas para implantação na educação infantil e no ensino fundamental**, Pró Infanti Editora, Curitiba, 2020.

AZEVEDO, Wilson. Muito além do jardim da infância: o desafio do preparo de alunos e professores on-line. **Aquifolium**. 4p. Disponível em: <http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/muitoalem.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, edição: 1999 e 2003.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020a**. Dispõe sobre a Substituição das Aulas Presenciais por Aulas em Meios Digitais Enquanto Durar a Situação de Pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-demarco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diretrizes para Escolas durante Pandemia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 01 jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020b**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CARVALHO, Alba Valéria Gomes. CUNHA, Marcos Roberto Da. QUIALA, Rosário Fernando. O Ensino Remoto A Partir Da Pandemia, Solução Para O Momento, Ou Veio Para Ficar?. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 05, Vol. 10, pp. 77-96. Maio de 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia>. Acesso em: 20 set. 2021.

FERONATO, R. M. S. **O professor e o uso das tecnologias digitais**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias e Mídias. Curso de Especialização em Mídias Educacionais. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102850/000919963.pdf?sequence>. Acesso em: 26 agos. 2020.

GONÇALVES, Vitor. COVIDados a inovar e a reinventar o processo de ensino-aprendizagem com TIC. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n.1,p. 43-53, 1sem. 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23752>. Acesso em: 26 agos. 2020.

LEAL, P. C. S. A Educação Diante De Um Novo Paradigma: Ensino A Distância (Ead) Veio Para Ficar! **Gestão & Tecnologia**, Goiânia, v. 1, n. 30, p. 41-43, jul. 2020. Disponível em:<http://faculdadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/44>. Acesso em: 26 agos. 2020.

LOPES, N. y Gomes, A. O “Boom” das plataformas digitais nas práticas de ensino: Uma experiencia do E@D no ensino superior. **Revista Practicum**, Espanha, n 5, páginas 106-120, Janeiro-Junho, 2020. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/9833/9691>. Acesso em: 07 jun. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020. Disponível em:<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/1837/1542>. Acesso em: 20 set. 2020.

MICROSOFT. **Como as escolas podem acelerar os programas de aprendizado remoto rapidamente com o Microsoft Teams**. Blog de Educação da Microsoft, 04 mar. 2020. Disponível em: <https://educationblog.microsoft.com/en-us/2020/03/how-schools-can-ramp-up-remote-learning-programs-quickly-with-microsoft-teams/>. Acesso em: 20 set. 2020.

MORAN, José M. (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. O que é educação a distância. **Informe CEAD-SENAI**, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 20. Agost 2020.

OMS, Organização Mundial da Saúde. Folha informativa COVID-19: escritório da OPAS e da OMS no Brasil. jan. 2021. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PRETI, Oreste (org.). **Educação a distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 1996. 188p.

RODRÍGUEZ, Lourdes. Herramientas digitales para la comunicación, la tele-docencia y la tele-orientación. **Revista AOSMA**, Espanha, n 28, páginas 92-103, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7381639>. Acesso em: 20. Agost 2020.

SPINARDI, J. D.; BOTH, I. J. Blended learning: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Boletim Técnico do Senac**, [S.L.], v. 44, n. 1, p. 1-12, 27 mar. 2018. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/648>. Acesso em: 20. Agost 2020.

The background of the page is an abstract geometric pattern composed of numerous overlapping triangles. The top portion of the image features a gradient of blue and teal colors, while the bottom portion features a gradient of yellow and orange colors. The central area is a bright, pale yellow. The word "AUTORES" is centered in the middle of the page in a bold, pink, sans-serif font.

AUTORES

Aline Pereira Sousa

Pesquisadora no grupo de pesquisa em Discurso, Identidade e Letramento Acadêmicos (DILETA). Mestre e doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, graduada em Letras pela mesma universidade.

Bruno Krakauer Ribeiro

Mestrando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduado em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). E-mail: brunokrakauer@gmail.com

Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva

Doutora (2010) e Mestre (2002) em Estudos da Linguagem, área de concentração na Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Pós-doutorado (2020) em Estudos da Linguagem – PPgEL/UFRN. Especialista em língua Portuguesa (1995) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MG), também especialista em Gestão Universitária (2006) pela Universidade Potiguar - UnP, e graduada em Letras Licenciatura Português e Inglês (1986) pela UFRN. Professora Emérita (2006) da Universidade Potiguar -UnP. Foi coordenadora do Curso de Letras da Universidade Potiguar de julho de 2003 a fevereiro de 2012. Foi também professora da Educação Básica, por mais de trinta anos, da Secretaria Estadual do Estado do RN. Professora Adjunta e Pesquisadora dos cursos de Letras e de Direito da Universidade Potiguar - UnP, no período de 1997 a 2017. Foi membro no período de 2014 a 2019 da Comissão Assessora da área de Letras Português e Inglês Enade 2014 e 2017, no ciclo avaliativo do Sinaes - INEP. Como Professora Emérita da Universidade Potiguar, dedica-se, atualmente, a mais um estágio pós-doutoral em que pesquisa o tema "Ponto de vista em um acórdão trabalhista de dano moral", do PPgEL na UFRN. Dedicar-se, também, como professora convidada, de pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação – GEPLU/UFRPE-UAST.

Cibele Gadelha Bernardino

Professora do Curso de Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, coordenadora do grupo de pesquisa em Discurso, Identidade e Letramento Acadêmicos (DILETA), compõe o colegiado do Curso de Graduação em Letras, vice-coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (ESPELP). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará.

Daniela Fernanda Roseno de Souza

Mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: daniroseno24@gmail.com

Denise de Souza Assis

Doutoranda em Estudos de Linguagens - Discurso, Mídia e Tecnologia pelo CEFET - MG. Mestre em Letras - Estudos discursivos pela Universidade Federal de Viçosa - MG. Licenciada em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Viçosa - MG. Atuou em 2017 como Professora de Magistério Substituto na Universidade Federal de Viçosa, ministrando as disciplinas de LET 104 - Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos e LET 191- Linguística III. Atuou em 2019 como professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG - Unidade Carangola), lecionando as disciplinas de Português Instrumental, Alfabetização e Letramento e Estágio Supervisionado. Atuou em 2020 como professora de Língua Portuguesa, Redação e Literatura no IFMG - Campus Sabará, onde também lecionou no ensino superior. Possui interesse de pesquisa na Análise do discurso, principalmente em relação à Teoria Semiolinguística, à Interseccionalidade e às relações entre Discurso político, mulher e mídia.

Fábio Alves Prado de Barros Lima

Professor de Língua Portuguesa, Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Janáina Buchweitz e Silva

Doutoranda em Letras na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Linha de pesquisa Literatura, cultura e tradução.

Jéssica Gomes de Oliveira

Mestre e Doutoranda em Estudos de Linguagens no Programa de Pós-Graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Graduada em Comunicação Social, com bacharelado em Jornalismo, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). No CEFET-MG, tem desenvolvido trabalhos voltados para a análise de discursos políticos em diversos corpora, especialmente nas redes sociais digitais. Possui interesse nos estudos ligados à argumentação, imaginários e ideologias políticas. É membro do grupo de pesquisas Narrar-se CEFET-MG: estudos sobre narrativas de si em diversos corpora e suportes. De 2018 a 2020, atuou como professora na Faculdade Ciência da Vida, em Sete Lagoas – MG, onde ministrou as disciplinas de Português Instrumental – Oficina de Textos e Filosofia. Em 2021, atuou como professora tutora na mesma instituição de ensino.

Jessica Soares Dantas Fernandes

Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Aluna especial do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Letras Português pela Faculdade de Educação São Luís (FESL). Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: jessidantas16@gmail.com

João Gabriel Dias Sousa

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí - PPGL. Especialista em Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa pela Faculdade UniBF.

Larissa Nascimento de Oliveira

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí- PPGL. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade ÚNICA.

Leonardo da Cunha Sousa

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí – PPGL.

Manassés Moraes Xavier

Professor Adjunto II da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Márcia Maria de Melo Araújo

Doutora e Mestre em Letras e Linguística na área de Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás. (UFG). Docente efetivo da Universidade Estadual de Goiás e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI). E-mail: marcia.araujo@ueg.br.

Maria de Fátima dos Santos Barros

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Piauí - PPGL. Especialista em LIBRAS pela Facapi.

Maria de Fátima Silva Santos

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Realizou Estágio de Doutorado Sanduíche no Exterior, na Universidade Nova de Lisboa (UNL), com bolsa CAPES-PDSE. Tem mestrado em Estudos da Linguagem (UFRN), Especialização em ensino e aprendizagem de língua portuguesa (UFRN) e graduação em Letras-Português (UFRN). Atualmente, é professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, na Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST). Atua na área de ensino de Língua Portuguesa e Produção Textual. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPE/UAST) e do grupo de pesquisa em Análise Textual dos Discursos

(ATD/UFRN). Participa do projeto Discurso jurídico em múltiplas perspectivas: investigações internacionais (UFRN).

Mikelane Almeida do Carmo Gomes

Musicista graduada em Música e Instrumentação Musical (Trompete) pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. É docente na área de Artes e Música da rede de ensino básico do Estado de São Paulo-SEDUC/SP.

Miriam Carla Batista de Aragão de Melo

Secretária Executiva, mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe, miriam.carla@academico.ufs.br

Raquel Cristina Ribeiro Pedroso

Doutora em Letras, Literatura e Vida Social pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Assis (CNPq).

Roberto Carlos Farias de Oliveira

Essencialmente professor a 35 anos atuando em diversos níveis e redes de ensino, atualmente leciona Língua Portuguesa, Literaturas e Artes no Instituto Federal do Espírito Santo, campus Cachoeiro de Itapemirim. Nascido em 11 de agosto de 1966, sob o signo de leão, sou inquieto e hiperativo. Licenciado em Letras/Literatura (FAFI/1994) e em Artes Visuais (UFES/2012), especialista em Literatura Brasileira (PU-MG/1998) e em Arteterapia (FAVENI/2020) e mestre em Educação (UNINORTE/2016) e em Artes da Cena (ESACH/2021). Atualmente, doutorando em Educação (UTIC). Considera-se um artista experimental que transita por linguagens da arte a fim de experienciar (teatro, dança, pintura, literatura, artesanato, desenho, fotografia) em busca de possibilidades de desfrutar do prazer que é viver e viver com arte. Dentre as produções significativas destacam-se a atuação como ator no grupo de teatro Se Der Jeito a Gente Faz e a criação e direção dos espetáculos didático-artísticos Sarau Romântico, Viagem Literária, Celebração da Morte e Rindo consertam-se os males, realizados no Instituto de Pesquisas Educacionais e no antigo Colégio Anchieta. Nesse processo histórico, como aluno-professor tem ainda incursões na escrita literária com textos publicados em coletâneas: Nós (1995),

Semente Literária (2020), Lembranças e Contos de fadas Natalinos, ambos em 2021 e em 2017, a novela-conto Re-talhos (Amazon). Atualmente publica textos no Recanto das Letras (<https://www.recantodasletras.com.br/escrivaninha/publicacoes/index.php>). Em 2021, pela editora Pé de Jambo, publiquei os livros De aluno a professor: intersecções entre arte e educação – Memorial de Percursos e Jogos Teatrais e Desenvolvimento Integral – Roteiros didático-pedagógicos para professores de Artes – ambos resultados de seus estudos no Mestrado em Artes da Cena. Ao longo de seus 55 anos de existência, tem muitos projetos em mente que deseja desenvolver, entendendo que a “a arte existe porque a vida não basta” (Ferreira Gullar).

Thátilla Ruanna Dias Bezerra

Mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduada pelo Centro Universitário Alfredo Nasser (UNIFAN). E-mail: thatinhath@hotmail.com




Editora
REALCONHECER

ISBN 978-658452532-0



9

786584

525320